



PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

Universidade Federal do Rio de Janeiro

**Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Instituto de História**

Linhas do Tempo: trabalhando tempo e temporalidades com alunos do 6º ano

Mariana Mendes Lins

Rio de Janeiro

2016

Linhas do Tempo: trabalhando com tempo e temporalidades com alunos do 6º ano

MARIANA MENDES LINS

Dissertação de mestrado apresentada ao Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-graduação em Ensino de História do Instituto de História da UFRJ como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de mestre em Ensino de História.

Orientadora: Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro

RIO DE JANEIRO

2016

FOLHA DE APROVAÇÃO

Dissertação de mestrado apresentada ao Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-graduação em Ensino de História do Instituto de História da UFRJ como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de mestre em Ensino de História.

Aprovada por:

Profª. Drª. Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro

Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ (Orientadora)

Profª. Drª Marieta de Moraes Ferreira

Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ

Profª. Drª Sonia Maria de Almeida Ignatiuk Wanderley

Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

M7591 Lins, Mariana Mendes. (1979-).

Linhas do tempo: trabalhando tempo e temporalidades com alunos de 6º ano / Mariana Mendes Lins, 2009.

95f.: il.; 30 cm.

Orientadora: Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro
Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Instituto
de História, Rio de Janeiro, 2016.

Referências: 91.

1. Ensino de História. 2. Tempo e temporalidades. 3. História –
currículo. 4. Ensino de História – 6º ano. I. Lins, Mariana Mendes.
II. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de História,
Programa de Pós-Graduação em Ensino de História.

CDD: 372

RESUMO

Reconhecendo a importância do estudo de tempo e temporalidades como estruturante do conhecimento histórico, esta dissertação tem como objetivo propor oficinas para desenvolver estas noções entre alunos no 6º ano do ensino fundamental. Partindo desta ideia, as oficinas foram construídas a partir do filme “De Volta para o Futuro II” propondo uma confecção de linhas do tempo com os alunos, utilizando o cinema como fonte em sequência didática. Em diálogo com autores da Teoria da História (Paul Ricouer, François Hartog e Reinhart Koselleck) juntamente com o pensamento de pesquisadoras do ensino de história e currículo (Ana Maria Monteiro e Carmem Teresa Gabriel) e ainda Elizabeth Macedo, do campo de currículo, as oficinas foram propostas oferecendo estratégias para desenvolver com alunos deste ano de escolaridade noções de sucessão, duração, simultaneidade, deslocamentos e ritmos fundamentais para pensar a história como disciplina capaz de articular passado, presente e futuro.

Palavras-chave: Ensino de História. Tempo e Temporalidades. História-Currículo. Ensino de História - 6º ano.

ABSTRACT

Linhas do Tempo: trabalhando tempo e temporalidades com alunos do 6º ano

Mariana Mendes Lins

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro

Abstract da Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Instituto de História, da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, como parte dos requisitos à obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Recognizing the importance of the study of time and temporalities as important structures in historical knowledge, this dissertation aims to propose workshops to develop these notions among students in the 6th year of elementary school. Starting from this idea, the workshops were built from the movie "Back to the Future II" proposing to build up time lines with the students, using the cinema as a source in a didactic sequency. In dialogue with the authors of the Theory of History (Paul Ricouer, François Hartog and Reinhart Koselleck) together with the thought of researchers of history and curriculum teaching (Ana Maria Monteiro and Carmem Teresa Gabriel) and Elizabeth Macedo from the field of curriculum, the Workshops were proposed offering strategies to develop with students of this school year notions of succession, duration, simultaneity, displacements and fundamental rhythms to think of history as a discipline capable of joining past, present and future.

Key-words: History teaching. Time and temporalities. History Curriculum. History teaching – 6º grade

Rio de Janeiro
2016

AGRADECIMENTOS

A realização desta dissertação não seria possível sem o apoio e ajuda de pessoas muito importantes para minha formação pessoal e profissional.

A escolha por trilhar os difíceis e fascinantes caminhos do ensino de história teve como referência fundamental o meu avô Walter da Silva Mendes (*in memoriam*) e a sua incrível biblioteca. Embora fosse um jornalista, meu avô era um apaixonado por livros e história, sua paixão me inspirou a seguir esse ofício.

À minha família e amigos por compreenderem com muito amor as ausências, estresse, cansaço, alegrias e tristezas durante a escrita desta dissertação. Gostaria de agradecer especialmente aos colegas, professores de história e mestrandos do ProfHistória, o companheirismo e amizade construídos ao longo desta jornada foram um dos mais lindos legados deste mestrado.

Aos colegas professores e professoras da educação básica que fazem do seu ofício diário um espaço de luta por um ensino público de qualidade.

À minha orientadora Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro, o seu conhecimento, apoio, ensinamentos, disponibilidade e, principalmente, paciência sem os quais não seria possível finalizar esta dissertação.

A todos os professores e professoras do ProfHistória, os seus apontamentos, aulas e textos fizeram refletir sobre minha prática assim como valorizar ainda mais o meu trabalho. Gostaria de agradecer especialmente às professoras Sônia Maria Wanderley e Marieta de Moraes Ferreira, seus apontamentos durante a qualificação foram fundamentais para o desenvolvimento dessa dissertação.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa de estudos concedida.

Finalmente, gostaria de agradecer a razão disso tudo; os meus alunos. Acredito que educar seja muito mais do aprender conteúdos e matérias, é, sobretudo, um ato de amor. Ser professora é gostar de ensinar e aprender. Nesta grande via de mão dupla da educação acredito que aprendo muito mais do que ensino todos os dias com os meus alunos. São estes alunos e ex-alunos a minha grande fonte de inspiração para seguir adiante!

LISTA DE SIGLAS

PUC	Pontifícia Universidade Católica
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
SEERJ	Secretaria do Estado de Educação do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: PERCEPÇÃO DO TEMPO ENTRE OS MEUS ALUNOS.....	1
Relatos dos meus alunos sobre o tempo	1
Será que as crianças do 6º ano são capazes de construir noções mais elaboradas de tempo?8	
Delimitação do tema e problema	15
Fundamentação teórica e metodológica	16
Organização dos capítulos	17
CAPÍTULO 1 – TEORIA DA HISTÓRIA E OS SEUS ESTUDOS SOBRE O TEMPO.....	19
1.1 O que é tempo?	19
1.2 Algumas considerações sobre a história do tempo	22
1.3 Regimes de Historicidade	24
1.4 Teorias da história, tempo histórico e o tempo na educação básica	27
CAPÍTULO 2 – CURRÍCULOS, PROPOSTAS E POSSIBILIDADES NOS ESTUDOS SOBRE O TEMPO	35
2.1 O que é um currículo?	35
2.2 Teorias de Currículo	39
2.3 A partir das problemáticas e desafios apresentados, como os currículos oficiais atendem às demandas dos estudos sobre o tempo?	42
CAPÍTULO 3 – OFICINAS SOBRE O TEMPO.....	56
3.1 A formação da noção de tempo entre os estudantes	57
3.2 Cinema, suas possibilidades no ensino de história e o filme “De Volta para o Futuro II”	60
3.3 Apresentação das oficinas	69
CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
REFERÊNCIAS	91

INTRODUÇÃO: PERCEPÇÃO DO TEMPO ENTRE OS MEUS ALUNOS

Todo professor em algum momento da sua carreira já ouviu a seguinte pergunta; “Por que tenho que estudar História?”. A resposta mais comum e naturalizada é: “devemos aprender História para conhecer o passado e compreender melhor o presente e o futuro”. É comum também nas salas de aulas alunos utilizando a expressão “*antigamente*” como referência para perguntar sobre questões do passado. “*Antigamente*” virou uma medida genérica de tempo, extremamente impressiva que pode significar o que aconteceu há uma semana, um mês ou até antes de Cristo. É recorrente perceber também entre estudantes a dificuldade que alguns possuem em se orientar temporalmente, sobretudo quando falamos acerca do passado. A disciplina História muitas vezes torna-se maçante pois está no senso comum a percepção de que “*é coisa de museu*”. O passado tem cada vez menos importância para os nossos alunos, o presente mostra-se como algo muito mais importante enquanto o futuro descortina-se como algo longe, distante e incerto.

Relatos dos meus alunos sobre o tempo

Para Santo Agostinho (2001) o que constitui as percepções do passado assim como as expectativas de futuro é o presente. Para o autor, o tempo é medido no presente, portanto, tentativas de compreender as expectativas de futuro falam muito mais sobre o momento atual do que propriamente a respeito do futuro em si.

Uma coisa é agora e transparente: não existem coisas futuras nem passadas; nem se pode dizer com propriedade: há três tempos, o passado, o presente e o futuro; mas talvez se pudesse dizer com propriedade: há três tempos, o presente respeitante às coisas passadas, o presente respeitante às coisas presentes, o presente respeitante às coisas futuras. Existem na minha alma estas três espécies de tempo e não as vejo em outro lugar: memória presente respeitante às coisas passadas, visão presente respeitante às coisas presentes, expectação presente respeitante às coisas futuras¹.

A melhor maneira de vivenciamos o tempo é compreender que ele significa mudança, transformação. A velocidade da passagem temporal é compreendida através das mudanças em nossas vidas. O ato de recuperar o passado significa recordar trazendo fatos acontecidos para

¹ Agostinho. *As Confissões*. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 2001, p.117.

o presente. Da mesma forma acontece em relação ao futuro, ambos trazem estes dois tempos para o presente; o passado como recordação, como um resgate da memória e o segundo como projeção.

Ainda para Santo Agostinho (2001) “narrar” significa contar algo que já aconteceu, desta forma, podemos, através da narração experimentar a passagem do tempo, testemunhar algo que já aconteceu. O ato de narrar acessa três categoria principais; a atenção, a expectativa e a memória². A compreensão do tempo é experimentada a partir da linguagem e quando sobre ele falamos. A experiência com o tempo acontece no espírito onde através dos sentidos e imagens, guardadas na memória, podemos produzir uma narrativa.

Como professora da rede estadual do Rio de Janeiro ministro aulas para o 6º ano do ensino fundamental no CIEP José Lins do Rego em São João de Meriti, Baixada Fluminense. Refletindo sobre as considerações apontadas durante o mestrado profissional ProfHistória, criei um pequeno questionário com o objetivo de compreender as relações que os meus alunos possuem com o tempo. Foram elaboradas três perguntas simples;

1- Eu posso aprender com as experiências do passado?

2- Como eu imagino minha vida daqui a dez anos?

3- O que eu gostaria de aprender nas aulas de História?

Antes de fazer uma análise das respostas é necessário conhecer melhor a turma em questão. Os alunos da 604 são rotulados por professores e direção como “problema”. Com 40 jovens em sala, os estudantes caracterizam-se pelo alto índice de defasagem série-turma, alguns adolescentes apresentam reprovações de até 3 anos na mesma classe. É também notória a presença de uma grande diversidade de faixas etárias, alunos mais jovens convivem com outros de 16 anos. A própria política da escola trata de estigmatizar como turma-problema, geralmente as 604 são reconhecidas por abrigarem estudantes com dificuldades disciplinares ou de aprendizagem. Observo, contudo, que no caso, questões comportamentais provocam falta de interesse e conseqüentemente, reprovações. Não percebo grandes problemas de aprendizagens em si. Reconheço a falta de interesse dos alunos como a questão mais grave da turma tornando muito difícil ministrar aulas de História. A escolha desta turma para fazer o questionário foi absolutamente aleatória, não havendo nenhuma preparação prévia. Minhas aulas são nos dois últimos tempos, e, apesar de inúmeras tentativas, percebo como praticamente impossível despertar o interesse da turma neste horário. Os alunos estão cansados, desestimulados, agitados e ansiosos querendo voltar para a casa. Nessas condições,

² AQUINO, João Emiliano Fortaleza de. “Tempo e Linguagem em Santo Agostino”. In: *Memória e Consciência Histórica*. Fortaleza: EduECE, 2006.

quase sem alternativas e esperanças tomei a decisão de parar a aula e elaborar as três perguntas.

Vale destacar aqui algumas respostas que mais chamaram a minha atenção:

Questão – Eu posso aprender com as experiências do passado?³

“O passado é passado não serve para nada, eu quero ser vida loka” (Miguel – 16 anos).

“Eu acho que o que passou passou, eu tenho muito coisa para aprender no presente” (Luana – 15 anos).

“Não, porque passou já passou, o que importa é o futuro” (Julia – 13 anos).

“Passado é passado, já foi, futuro não sei, o que eu sei é o presente ele que importa” (Guilherme – 14 anos).

“Sim. Porque? Com as experiências do passado aprende e estou aprendendo porque foi os erros que deram uma grande lição de vida pra hoje eu ser quem eu sou e o que eu penso ser mais tarde.” (Carine – 14 anos).

“Posso, porque os mais velhos são mais experientes vivendo com eles eu ganho mais experiência também.” (Lucas – 14 anos).

“Sim! Porque os meus erros do passado eu conserto hoje.” (Marília – 13 anos).

Embora muito preliminares, as respostas acima revelam algumas questões para reflexão. Primeiro, a grande maioria dos alunos respondeu que o passado já passou e nada podem aprender com ele. O estudante Miguel representou o pensamento da turma de um modo geral ao afirmar que o passado não serve para nada e que não tem expectativa para o futuro. Os relatos dos alunos mostram que essa distância entre passado e presente tem se alargado. Observo que como não percebem importância nas experiências do passado, as expectativas ficam comprometidas ou completamente ausentes como é o caso do aluno Miguel que deseja ser tão somente “*vida loka*” no futuro. As esperanças no futuro também apresentam um problema em relação à segunda pergunta do questionário. Perguntados sobre como imaginam sua vida daqui a 10 anos, alguns estudantes relataram expectativas bastante altas. Por mais que sejam capazes e se esforcem, neste curto período de tempo é muito difícil já estarem formados em Veterinária ou Medicina, por exemplo. A ausência de percepção de tempo é preocupante na medida em que, com expectativas além do possível é provável o aumento também da sensação de frustração e desesperança para com o futuro. O descompasso

³ Para preservar a privacidade dos meus alunos, os nomes originais foram substituídos por nomes fictícios.

e separação entre experiência e expectativas provocam incertezas e também decepções no futuro de nossos alunos.

Outra situação chamou particularmente minha atenção. Os alunos tiveram muita dificuldade de falar sobre si, alguns deles disseram inclusive que preferiam ter aula de História que responder aquelas questões. Ficou claro na minha observação a dificuldade que alguns alunos possuem em buscar o autoconhecimento. Eles não sabem falar sobre si, portanto, não se reconhecem como indivíduos e nem como agentes e participantes ativos de sua própria história. Se os nossos alunos não se reconhecem e não fazem questão de pensar sobre isso, então como podemos falar de passado ou ainda mais de expectativas para o futuro? Acredito ser esse um problema gravíssimo e acho que a escola precisa urgentemente atender essa demanda. Uma das minhas alunas não conseguiu responder como imaginaria sua vida no futuro. Questionada por mim o porquê, ela afirmou que 10 anos era muito tempo e que estaria muito velha. Respondi, em seguida, que daqui a 10 anos ela estaria com 24 anos. Ao refletir sobre isso, ela tomou um susto se dando conta que não era um período tão distante assim. Situações como essas mostram a confusão que os alunos fazem em relação à percepção de tempo, para eles 10 anos está muito distante. Observo, também, a ausência de conexão entre passado, presente e futuro, tornando cada vez mais difíceis operações mentais que produzam uma relação entre essas três esferas de tempo.

A mesma experiência foi repetida com alunos de outras turmas. Antes de analisar as perguntas propriamente ditas, é necessário explicar um pouco a respeito do perfil da turma. Ao contrário da 604, a turma em questão é formada por alunos mais novos, tendo, em média 11 e 12 anos. Pelo seu perfil mais jovem, é possível trabalhar com a turma através do lúdico, a criatividade e a afetividade são os pontos fortes destes estudantes, no entanto, percebo ainda muito claro, a imaturidade de alguns. A escola, coordenação, direção e demais professores reconhecem na 602 uma turma muito boa, fácil de atrair a atenção mas bastante bagunceira. Para a turma resolvi modificar um pouco a pergunta: “O que é o tempo para você?”

Vale destacar também algumas respostas mais interessantes e esclarecedoras sobre o tema:

“Eu notei que o tempo as vezes passa tão rápido que a gente não pode ficar com as pessoas que amam. O tempo é uma coisa rara mas sei espero que esteja ao meu lado para que eu possa aproveitar a cada momento da minha vida com minha família e meus amigos porque o tempo não para pra que a gente possa aproveitar a vida. Agora vou te dar uma dica aproveite enquanto sua família e seus amigos estão aqui do seu lado.” (Karoline, 11 anos)

Karoline percebe o tempo como dominador e controlador, a rapidez dos acontecimentos a impede de passar mais tempo com as pessoas que ama, assim como afasta de suas amigas prediletas. Em seu texto, a aluna repete várias vezes a expressão “o tempo não para” explicitando uma postura presentista⁴ de que ela deve aproveitar o tempo enquanto o tem nas mãos.

“Bom pra mim o tempo quando estamos ansiosos o tempo demora mais quando queremos que ele demore ele passa mais rápido ainda, mas na verdade eu acho que ele passa rápido até demais porque um dia desses eu tinha 5,6 anos e hoje eu em dia eu tenho 11 anos, mas tem hora que eu quero que o tempo passe logo para eu ter as minhas responsabilidades já tenho mais eu quero dizer trabalhar e tem hora que eu quero voltar a ser aquele bebezinho para poder não ter essas responsabilidades que é estudar” (Alice, 11 anos)

Apesar de pensar que o tempo passa de forma diferente em diferentes momentos (se estamos ansiosos ou não), de um modo geral, a aluna Alice, percebe as acelerações temporais. Pode-se dizer que ela também observa o tempo com ambiguidade pois em alguns momentos espera que ele acelere para assumir logo as suas responsabilidades enquanto em outros deseja voltar para ser novamente um bebezinho, percebendo uma certa nostalgia relação ao passado.

“Isso a gente não controla a gente acha que tá jogando bola com certeza passa mais rápido, pra quem tá no computador passa mais rápido também, e pra quem tá na sala de aula assistindo uma aula chata, com certeza passa mais devagar, é e assim ninguém consegue controlar pra mim o tempo passa um pouco mais rápido, para a professora eu não sei, mas para mim é mais rápido” (Rafael, 11 anos)

O relato de Rafael aproxima-se muito da percepção de Alice, ambos observam a rapidez do tempo e ligam a sensação de passagem diversa, geralmente quando a atividades animadas o tempo acelera, ao contrário acontece em momentos maçantes da vida. Outro aspecto interessante está na ideia de uma pluralidade de percepções e ritmos temporais, o aluno reconhece que para a professora o tempo pode passar de forma diferente. O tempo que foge do nosso controle, perdemos o controle deste em meio aos nossos afazeres e responsabilidades cotidianas.

“Pra mim o tempo passa rápido! Porque hoje em dia as pessoas ficam muito tempo em celulares, computadores, televisão e outros aparelhos tecnológicos assim como em seus afazeres,” (Joana, 12 anos)

A aluna Joana chama a atenção para uma observação interessante sobre o tempo, ligado, desta vez, à aceleração das novas tecnologias. É interessante observar que mesmo fazendo parte de uma geração que já nasceu convivendo com estas tecnologias, a aluna teve a

⁴ Conceito de presentismo desenvolvido por François Hartog, esta definição será melhor esclarecida no capítulo 2 desta dissertação.

sensibilidade de relacionar a rapidez dos acontecimentos com distração dos celulares, computadores e etc... A rapidez da comunicação principalmente nas redes sociais também demonstra essa necessidade de frear a passagem do tempo. A vontade quase incontrolável de postar fotos e *selfies* imediatamente nos perfis das redes mostra uma necessidade de criar uma memória instantânea, ao fazer isso, criamos um presente que vira rapidamente passado no ritmo do tempo real próprio da linguagem da internet.

“O tempo pra mim é uma forma de dividir as coisas tipo, ir para a escola, voltar da escola, dormir, acordar, brincar, comer, por isso existem os dias, semanas, anos para tudo ter o seu tempo é tipo, Natal, Ano Novo, Dia das Crianças e etc...”

(Antônio, 10 anos)

“Tempo pra mim é parte da vida e muito mais. Se não fosse o tempo não existiria hora, dias, semanas, meses, anos, décadas, séculos, milênios. O tempo é a duração dos fatos, é o que determina os momentos da nossa existência.” (Gabriel, 12 anos)

Os relatos de Antônio e Gabriel percebem o tempo de forma semelhante; é também como algo que controla nossas vidas mas pensam não sobre o ponto de vista da sensação e sim de forma mais objetiva, cronológica. É o tempo do relógio, dos minutos, dias e horas que organiza as suas atividades deixando ter tempo para tudo. Entretanto, os alunos percebem o tempo cronológico, aquele que pode ser medido no relógio e não ainda o tempo histórico com sendo resultado das mediações entre permanências e rupturas, e como criação humana, histórica.

“Tempo é aquilo que passa sem esperar você. Um segundo, aliás cada segundo do tempo você deve aproveitar, o tempo passa rápido, embora algumas pessoas não pensem assim. Temos que aproveitar, o tempo é um grande amigo mas também um grande inimigo.” (Mário, 11 anos)

A fala de Mário aponta uma questão importante; nós controlamos o tempo ou é o tempo que nos controla? O aumento da sensação de aceleração do tempo é proporcional a ideia de que nós é que somos controlados pelo tempo. Fica evidente na maioria dos relatos, que para os nossos alunos nós é que somos controlados pelo tempo, tanto que é recorrente nos textos a ideia de que o tempo passa tão rápido que nos foge do nosso controle. O aluno consegue também perceber o tempo de forma contraditória, sendo ele um grande amigo e inimigo.

“O tempo pra mim na escola passa muito devagar mas quando estou em casa brincando o tempo passa rápido, rápido mas tão rápido parece que brinquei só 5 minutos, quando estou na escola parece que eu fiquei uma eternidade que quando

toca o sinal parece que todos os estudantes estavam numa cadeia querendo sair.”

(Clara, 11 anos)

A aluna Clara além de pensar nestas diferentes sensações de passagem do tempo acrescenta, em seu relato, uma crítica ao sistema educacional ao comparar escola e cadeia. É perturbador perceber que, de um modo geral, os alunos relacionam o ambiente escolar como o espaço onde o tempo passa mais devagar. A crítica tão honesta feita por uma aluna de apenas 11 anos à escola serve de alerta para nós educadores, até que ponto a escola está parada no tempo? A escola precisa fazer uma autocrítica e repensar qual é o seu papel nesta sociedade atual cada vez mais conectada.

“Há momentos de nossas vidas que tudo é maravilhoso e é aí que o tempo voa, quando estamos brincando, quando estávamos passeando nos finais de semana nos parques ou no shopping e quando vem os dias úteis e com as responsabilidades como curso e as tarefas escolares é quando parece que o tempo não passa mas tenho consciência de que o tempo não volta por isso devo aproveitá-lo da melhor forma possível.” (Maria, 11 anos)

Como alguns alunos relacionaram a passagem rápida do tempo a atividades prazerosas, fica evidente a necessidade de muito deles possuem em tentar aproveitar o momento da melhor forma possível, o “presentismo” está intimamente ligado à realização de tarefas agradáveis como finais de semana, parques e brincadeiras.

Pelos relatos apresentados podemos perceber que os alunos reconhecem a presença de uma multiplicidade de ritmos de tempos, estando estes relacionados a momentos da sua vida. Jörn Rüsen⁵ entende a narrativa como um campo da consciência histórica onde o sentido do tempo é experimentado. “A narrativa histórica tem a função geral de orientar a vida prática no tempo, mobilizando a memória da experiência temporal, por meio do desenvolvimento de um conceito de continuidade e pela estabilização da identidade” (SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. (orgs), 2010, p. 96). O autor percebe assim quatro tipos padrões de construção de identidade sobre o tempo; *afirmação, negação, regularidade e transformação*. Cada padrão está relacionado a um tipo diferente de narrativas; *tradicional, exemplar, crítica e genética*. Os relatos ao pensarem o tempo como algo que passa muito rápido sendo impossível de ser controlado, percebem sob o ponto de vista da negação, raramente nas suas falas os estudantes fazem algum elogio ao tempo. Portanto, se ele não pode ser controlado

⁵ RÜSEN, Jörn. Aprendizado histórico. In.: SCHMIDT, M.A.; BARCA, I.; MARTINS, E.R. (Orgs.). *Jörn Rüsen e o ensino de História*. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

resta então aproveitar o presente. Fica evidente uma sensação ou até nostalgia, expondo a necessidade de frear e segurar o tempo; a sua aceleração impede o ser humano de controlar e aproveitar momentos importantes de suas vidas.

“Para mim o tempo é tudo o que passa, o que a gente não vê mas sente que tá passando”
(Elisa, 11 anos).

A observação de Elisa mostra outra perspectiva de tempo, a ideia de algo subjetivo não palpável, não é possível ver e tocar o tempo mas podemos sentir ele passar. Demonstra também outra grande dificuldade para estas oficinas: trabalhar com os alunos algo que para turmas tão jovens parece ser tão abstrato. Levando assim, a um questionamento; é possível estudantes de 6º ano construir percepções mais elaboradas de tempo? Todos os relatos acima apresentados, contribuíram para problematizar e produzir indícios das inúmeras dificuldades encontradas para construir a noção de tempo entre os meus alunos.

Será que as crianças do 6º ano são capazes de construir noções mais elaboradas de tempo?

Pensando sobre as noções de tempo nas crianças, Jean Piaget⁶ defende que só é possível realizar operações mentais para mobilizar noções de tempo, desenvolver ideias de antes, depois e simultaneidade, com o pensamento concreto, a partir dos 7 a 11 anos. Entretanto, essas operações só são compreendidas em situações imediatas e concretas. Somente entre os 11 até os 16 anos os alunos são capazes de desenvolver o pensamento hipotético-dedutivo, onde essas operações saem do nível concreto para o abstrato. Neste momento, o adolescente é capaz de *“descentrar”* compreendendo pontos de vistas diferentes dos seus, assim como diferentes versões de um mesmo acontecimento. Segundo seu *“método clínico”*, Piaget (2002) conclui que nas crianças as noções de tempo estão ligadas a ideia de duração e seriação dos acontecimentos. O presente determina o entendimento do passado que aparece na criança de modo *“deformado”* principalmente sobre um passado não vivido. Seguindo os estágios de desenvolvimento cognitivo de Piaget, Roy Hallam (*apud* SIMAN: 2003), concluiu só ser possível construir um pensamento formal em História após os 16 anos. A partir destas pesquisas, professores e pedagogos cogitaram a possibilidade de retardar o ensino de História para mais tarde.

⁶ PIAGET, Jean. *A Noção de Tempo na Criança*. Rio de Janeiro: Record, 2002.

Todavia, autores como L.S. Levstik, e M. T. Dowey (*apud* SIMAN: 2003) contestam a visão de Piaget e Hallam. Defendem que crianças mais novas são capazes de utilizar capacidades temporais mais amplas tornando capazes de compreender o tempo das cavernas ou dos dinossauros, por exemplo. L. S. Vygotsky (1984)⁷ aponta que o desenvolvimento da temporalidade histórica nas crianças nasce primeiro no plano social, na cultura, para depois aparecer no plano individual. Em seu livro “*Pensamento e Linguagem*”⁸ Vygotsky (1991) faz uma crítica á Piaget afirmando que este pensa a maturação infantil somente a partir de questões biológicas esquecendo as suas interações sociais. Tal como cultural, o tempo e as suas relações possui historicidade. Pensando nesta perspectiva Nobert Elias (1998)⁹ acredita que um indivíduo já nasce na cultura de seu tempo; desta forma, os seus símbolos e significados devem ser assimilados de forma particular nos primeiros anos de vida sob o perigo de gerar pessoas desestruturadas e sem referências temporais assim como a não compreensão das mudanças e permanências. O autor aponta ainda que a naturalização do tempo gera dificuldades na percepção de outros tempos históricos.

Pensando no plano social, o conhecimento do tempo histórico traz sentido à existência no tempo e de pertencimento na história. Desta forma, entrando em contato com a memória do seu grupo e família, os alunos são incentivados a sair do seu tempo vivido e refletir sobre outros tempos, percebendo diferenças e semelhanças, transformações e permanências. Toda essa construção do tempo histórico ligado ao plano social representa um complicador especialmente num ambiente sociocultural carente de referências temporais com desagregação familiar e desenraizamento, nestes espaços, o ambiente escolar ganha ainda mais importância. Assim, devemos pensar na orientação temporal construída dentro de três dimensões; as relações entre memória individual, coletiva e, por último a memória histórica. Pelos relatos apresentados o tempo para os meus alunos é percebido de forma muito clara no plano individual, sendo compreendido a sua relação com o seu cotidiano da vida prática. Ao observarem o tempo dentro do seu universo individual, os estudantes ainda possuem dificuldade de “descentrar” numa postura ainda egocêntrica.

Professoras de História ligada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Helenice Ciampi, Vavy Pacheco Borges, Maria do Pilar de Araújo Vieira, Maria do Rosário da Cunha Peixoto e Conceição Aparecida Cabrini propõem no livro “*O Ensino de*

⁷ VYGOTSKY, L.S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

⁸ VYGOTSKY, L.S.. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

⁹ ELIAS, Nobert. *Sobre o Tempo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

*História: revisão urgente*¹⁰ de 1982 um debate sobre o ensino/aprendizagem de história. Na segunda parte da edição intitulada “*O desafio da iniciação histórica do aluno ou que lhe podemos sugerir*” possui como questão a possibilidade de produção de um conhecimento histórico entre alunos da antiga 5ª série (atual 6º ano). Para as autoras, ensinar história significa compreender relações entre os grupos humanos em diferentes tempos e espaços. Essas relações devem ser entendidas como um processo, o objeto de estudo, então, deve ser as medições e as contradições deste mesmo processo. Para os alunos do 6º ano, onde existe o primeiro contato com a disciplina, localizar no tempo e espaço é a primeira habilidade a ser desenvolvida para a iniciação histórica. Entretanto, o texto reconhece a grande dificuldade dos alunos em compreender o tempo cronológico. Essa mesma dificuldade passa também pela percepção de generalização, abstração e recuo temporal. Seguindo o pensamento de Piaget (2002) que relaciona tempo e espaço, sobre este último, é interessante pensar a respeito do “meio histórico” onde o “meio geográfico” (ENSINO, 1982) deve ser pensando a partir das transformações pela ação de grupos sociais. Tal como os estudos de Elza Nadai e Circe Bittencourt, Conceição Cabrini afirmam que seu interesse está no tempo histórico este deve ser entendido como:

As transformações sociais se dão em um tempo diferenciado, num “tempo histórico” que deve exprimir e explicar essa mudança. É a esse tempo – que chamaremos de tempo histórico – que devemos ficar atentos e não somente ao que podemos chamar de tempo físico ou tempo cronológico. O tempo histórico exprime, explica o processo que sobre a realidade social em estudo¹¹.

O texto alerta, que a incompreensão do tempo cronológico não leva necessariamente uma ausência de entendimento de um acontecimento, embora a seriação destes eventos seja importante para a própria interpretação do tempo. No entanto, se o tempo histórico é aquele das modificações, então é no tempo cronológico que essas mudanças aparecem. As explicações devem vir acompanhadas de periodização temporal. Segunda as autoras, é provável o que o aluno desta faixa etária conheça conceitos como antes, depois e futuro na sua vida pessoal. Entretanto, é comum entre alunos do 6º ano, a utilização da expressão *antigamente* para generalizar o passado, esta é uma forma “caótica e egocêntrica” (ENSINO, 1982, p.38) de perceber o tempo. Como proposta para essa problemática, o texto sugere que a solução deve ser partir da realidade próxima do aluno e da sua experiência de vida. Somente

¹⁰ ENSINO de história: revisão urgente. São Paulo: Brasiliense, 1982.

¹¹ ENSINO de história: revisão urgente. São Paulo: Brasiliense, 1982. p.36.

aproximando da realidade é possível tornar o objeto de estudo mais concreto e fazer os estudantes compreenderem os movimentos no tempo e as suas contradições. Concordo com a afirmação de que a “história é um entrelaçar constante de tempos e espaços” (ENSINO, 1982, p.40) no sentido que em nossa prática em sala ocorrem constantemente movimentos de idas e vindas entre passado/presente, acredito, contudo, ser necessário organizar estas “viagens” no tempo de forma mais palpável numa linha do tempo sobre o risco de uma desorientação temporal, esta é uma das propostas da minha dissertação. Ainda como sugestão, as autoras defendem quatro possibilidades e problemas para pensar o tempo no ensino; a primeira *aqui-agora*, a segunda *aqui-em outro lugar*, a terceira *aqui-antigamente*, e, por último, outro *tempo-outro lugar*, essas perguntas possibilitariam trabalhar simultaneamente a ideia de tempo e espaço. Seguindo este caminho acreditam ser capazes de fazer os alunos compreenderem a história como um processo. Portanto, é na linha do tempo que estas duas variantes podem ser percebidas; tempo na organização dos anos e séculos e espaço através da utilização de escalas para representar os deslocamentos temporais. Pensamos que uma forma de contribuir para as reflexões e aprendizagens sobre o tempo pode ser através do filme “De Volta para o Futuro II”, nele os seus personagens realizam movimentos temporais de idas e vindas no tempo, semelhantes à narrativa histórica organizada pelos professores durante as suas aulas de história.

Elza Nadai e Circe Maria Fernandes Bittencourt refletem sobre a questão no texto “*Repensando a Noção de Tempo Histórico no Ensino*”¹² em seu estudo as autoras procuram questionar se alunos do 1º e 2º graus são capazes de compreender o significado de tempo histórico e em que faixa etária esse conceito começa a ser desenvolvido. Utilizando a teoria de Jean Piaget (2002) e as afirmações de professores que confirmam a impossibilidade compreender noções de tempo mais abstrata para alunos do 1º grau, as pesquisadoras contestam essa visão. Essa percepção também tem permanecido nos currículos que dedicam para os primeiros anos do ensino fundamental o estudo através de círculos concêntricos (escola, família, bairro, cidade, estado e nação). Nestas séries iniciais, o contato com o passado era realizado por meio de figuras heróicas e festas cívicas onde a ausência de contexto histórico impossibilita questionamentos sobre os seus sentidos heróicos. Com os círculos concêntricos, estudam-se preferencialmente as mudanças no espaço e não no tempo. Diante destas questões, Circe Bittencourt e Elza Nadai (1997) concluem que, de acordo com as propostas curriculares, a noção de tempo entre alunos de 7 a 11 anos não ajuda a

¹² NADAI, E. BITTENCOURT, C. M. F. “Repensando a noção de tempo histórico no ensino. In: PINSKY, Jaime (org.) *O Ensino de História e a Criação do Fato*. São Paulo: Contexto, 1997. p. 73-92

desenvolver o conhecimento histórico. O texto alerta que ensinar noções de ano, década, século e calendários, representam o tempo cronológico e não o tempo histórico entendido com a necessidade de situar o aluno nos conceitos de permanências e rupturas das sociedades e neste com um agente de mudanças. Piaget (2002) chama o tempo cronológico de “métrico”, inerente para formar a noção de tempo, mas não a única forma de construir esta noção. O trabalho foi realizado no curso de prática de ensino de história por alunos estagiários da Faculdade de Educação da USP e procura-se além de perceber os problemas no entendimento de noção de tempo também trazer alternativas e soluções. Tratadas essas questões, o estudo ficou dividido em duas fases; a primeira preocupa-se como o aluno pensa o tempo, já a segunda, foi um acompanhamento, junto ao professor fazendo registros e observações sobre seu trabalho. As atividades foram realizadas com alunos de 5^a, 8^a e 4^a séries, além de estudantes do curso de Magistério, os alunos deveriam responder um questionário elaborado pelas professoras. Questões sobre a noção de tempo cronológico foram respondidas pela maioria dos alunos sem dificuldades assim como localizar tempo e espaço. No entanto, boa parte dos alunos tiveram dificuldades em identificar semelhanças entre as imagens de uma fábrica e de um trabalho escravo na moenda de um engenho. Ficou claro também, a grande influência dos meios de comunicação de massa (televisão e cinema) no conhecimento histórico. Ao final do texto, as autoras concluíram que o tempo ensinado nas escolas não é somente o cronológico mas também o qualitativo, embora predomine ainda a visão de tempo linear e evolutivo. Ao perceberem noções de duração, simultaneidade, sucessão, permanências e mudanças, a pesquisa conclui ser possível o ensino de história a partir das séries iniciais do 1^o grau, entre alunos de 10 e 11 anos. Nadai e Bittencout (1997, p. 86) defendem que:

não basta destacar que existiram outros calendários em outras culturas. Importa localizar o aluno no seu tempo e espaço, criando condições de reflexão sobre a criação histórica desse mesmo tempo e espaço.

Refletindo sobre as questões anteriormente apontadas a partir de 1983, um grupo de professoras pensando sobre o ensino de história e memória se reuniu no programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Campinas (UNICAMP). Sob a coordenação das professoras doutoras Ernesta Zamboni, Maria do Carmo Martins, Maria Carolina B. Galzerani e Vera Lúcia Sabongi de Rossi, uma série de pesquisas foram realizadas sobre o tempo e temporalidades reunidas no livro “*Quanto Tempo o Tempo Tem!*”, relançado em 2005, as mais importantes serão aqui retomadas.

Lana Mara de Castro Siman (2005), professora da Faculdade de Educação na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em sua pesquisa “*A Temporalidade Histórica com Categoria Central do Pensamento Histórico: desafios para o ensino e a aprendizagem*” utiliza as contribuições de Vygotsky (1984) entendendo a aprendizagem como um processo sócio-histórico mediado pela cultura. Enquanto Piaget percebe as capacidades reais das crianças, Vygotsky compreende as suas potencialidades chamadas de “*zona de desenvolvimento proximal*”. Segundo Lana Mara (2005), as relações entre memória individual, coletiva e histórica são ações que não ocorrem necessariamente de forma linear sendo fundamental para compreender o desenvolvimento da temporalidade histórica. Dentro destes questionamentos, Lana Mara (2005) realiza investigações com alunos do 2º ano pensando nas dimensões de temporalidade e causalidade. A partir do experimento com uma peteca, conclui que as explicações das crianças são com base nas suas experiências de vida. Esse *egocentrismo*, entre crianças destas faixas etárias, dificulta a capacidade de *descentração* de ir além da memória individual, sendo assim, as explicações estariam somente dentro do tempo vivido. Ao final de seu texto, aponta para a necessidade de criar atividades que estimulem a passagem do um tempo social imediato e desarticulado para um histórico-social com o objetivo de desnaturalizar a visão de tempo. Cabe ao educador propor atividades pedagógicas de *descentração* do tempo vivido e individual para o coletivo. Os questionamentos apresentados pela pesquisadora estiveram também presentes nos relatos dos meus alunos, o tempo ainda é percebido de forma natural, estanque e não como algo construído. Ainda existe também uma dificuldade de *descentração* sendo percebido a partir da memória individual dos estudantes.

Mestre em educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) e doutora pela UNICAMP, Sandra Regina Ferreira de Oliveira (2005) em sua pesquisa “*O Tempo, a Criança e o Ensino de História*” reproduz a experiência realizada por Jean Piaget em seu artigo “*Psicologia da Criança e o Ensino de História*”¹³ de 1933, “método clínico”, para estudantes brasileiros entre 7 a 10 anos numa escola de Londrina, Paraná. O objetivo foi tentar compreender três questionamentos; é possível existir noção de um passado não vivido, ultrapassando a sua memória individual? Existe na criança alguma representação espontânea da história da civilização? O conhecimento histórico e julgamentos de valor condizem com o seu grupo social ou são comuns a todos os homens? As entrevistas com os alunos sobre o Descobrimento do Brasil e Tiradentes revelaram que as crianças conseguiram perceber a

¹³ PIAGET, Jean. *Psicologia da Criança e o Ensino de História*. In: PARRAT, S.; TRYPHON, A; PIAGET, J. (Orgs.). *Sobre a Pedagogia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. p. 89-95.

sucessão dos acontecimentos muito mais pela relação causal do que pela ordem cronológica. Talvez isso explique a maior facilidade que nós professores temos em ensinar os conteúdos programáticos através das relações entre causas e consequências. Chegando as mesmas conclusões da pesquisa de Siman (2005), Oliveira (2005) descobriu que as crianças têm uma postura egocêntrica, ou seja, percebem o mundo através do seu grupo social. O grupo social é importante para a compreensão do tempo. Portanto, a falta de esperanças e expectativas que muitos alunos retrataram em suas entrevistas resultam também da ausência de sentido no passado.

Quando crescem e alcançam determinado desenvolvimento de pensamento, as crianças conseguem com mais facilidade fazer a *descentração*. Ao final do seu experimento Sônia Regina Miranda (2005, p. 170) conclui que:

Paralelamente, é necessário que se proporcione, cada vez mais, aos alunos dessas séries, a oportunidade de ampliar seus conhecimentos a respeito da realidade que o cerca, não os limitando a bairros, cidades, estados ou países ou ao presente, passado ou futuro, pois, para a criança, o lugar e a cronologia não são o mais importante, mas importa mais a causalidade entre os acontecimentos, a cadeia que se estabelece entre os homens de diferentes tempos e diferentes lugares. Isso constrói a noção de tempo histórico e, conseqüentemente, da História.

Na pesquisa “*Reflexões Sobre a Compreensão (e Incompreensões) do Tempo na Escola*” desenvolvida pela doutora em Educação da UNICAMP e professora de Didática e Prática de Ensino de História na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Sônia Regina Miranda (2005) tem como objeto o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB), aplicado nas escolas da rede estadual de ensino de Minas Gerais. Buscando características do desenvolvimento cognitivo, a pesquisadora reflete sobre as representações do tempo e história entre alunos do ensino fundamental e médio de Minas Gerais. A partir disso, foram elaboradas questões com o objetivo de investigar o desenvolvimento das temporalidades em alunos da educação básica. Essas questões foram agrupadas em três eixos temáticos; *relação entre percepção de tempo e a visão da história, relação entre passado/presente e a questão da seriação, cronologia e cronometria*. Partindo das respostas dos alunos, a pesquisadora chegou a algumas considerações. Sobre o primeiro eixo, o estudo aponta para a necessidade de um programa de educação histórica capaz de ainda desconstruir o conhecimento da disciplina ligado ao passado heroico de indivíduos, é fundamental construir um conhecimento que se transforma ao longo do tempo. Pensando nas relações presente/passado, Miranda (2005) percebe que o

tempo presente vivido pelos alunos serve como parâmetro de explicação do passado, ficando claro na percepção de passagem do tempo e as suas mudanças ligadas à ideia de progresso. O último bloco temático a investigação dividiu a seriação em dois níveis; a seriação simples e cotidiana foi percebida por alunos até a 4ª série que encontraram dificuldades na ideia de causalidade. Quanto à seriação de processos, a maturação de noções de antes, depois e ao mesmo tempo só pode ser reconhecida da 4ª à 8ª séries. O levantamento das pesquisas sobre o tema demonstra a ausência de trabalhos mais específicos voltados para alunos de séries mais avançadas, os trabalhos restringem-se, quase em sua maioria, para estudantes de séries iniciais.

Pelos resultados dos estudos sobre ensino de história, alguns desafios se impõem; o primeiro deles está na dificuldade de compreender o tempo além do presente imediato e passado, para isso é necessário contribuir para o aluno *descentrar*, deixando de tomar os seus julgamentos como parâmetros para analisar outras realidades e culturas. Outra questão está na compreensão de tempo histórico e na necessidade de orientação temporal propriamente dita. Como contribuir para a construção da noção de tempo entre alunos do 6º ano?

Delimitação do tema e problema

Refletindo sobre as questões das temporalidades na minha prática em sala de aula, alguns desafios se impõem. Como podemos desenvolver com os alunos noções de tempo coerentes com as novas perspectivas pedagógicas articuladas com a Teoria da História? Como ensinar história se, para nossos alunos, o passado é cada vez algo mais distante e sem importância? Como ensinar neste regime de historicidade caracterizado como presentismo? Como, seguindo o pensamento de Hartog (2013) dar sentido ao passado nesta nova relação com o tempo?

- Objetivo Geral:

A partir das considerações apresentadas, esta dissertação foi desenvolvida com base em reflexões sobre possibilidades e limites da construção das noções de tempo e temporalidades no ensino de História para turmas de 6º ano do segundo segmento do ensino fundamental. O objetivo será investigar as potencialidades de oficinas para a construção da noção de tempo e deslocamentos temporais destes alunos.

- Objetivos específicos:

- Discutir os desafios da construção da noção de tempo entre alunos de 6º ano.

- Propor oficinas para construir noções de tempo entre alunos do 6º ano.
- Produzir fontes a partir dos relatos dos estudantes sobre como observam e pensam o tempo.
- A partir do filme “De Volta para o Futuro II”, elaborar oficinas e encaminhamentos com o objetivo de construir linhas do tempo com alunos de 6º ano para trabalhar noções de deslocamentos temporais.
- Trabalhar as relações entre passado, presente e futuro a partir dos conteúdos programáticos do 6º ano, representados numa linha do tempo.

A presente dissertação tem como objetivo não só diagnosticar problemas na noção de tempo entre os alunos do 6º ano como também propor alternativas e propostas pedagógicas, expostas nas oficinas, para tentar contribuir para solucionar essas questões.

Fundamentação teórica e metodológica

Para esta dissertação utilizarei referenciais teóricos que promovam uma reflexão que envolva questões de currículo, ensino de história e temporalidades.

Para refletir sobre tempo e temporalidades na teoria da história serão fundamentais as ideias de autores como François Hartog¹⁴, Reinhart Koselleck¹⁵, Paul Ricoeur¹⁶, José Carlos Reis¹⁷ e José D’Assunção Barros¹⁸. Especificamente acerca do tempo e ensino de história serão importantes as contribuições de Carmem Teresa Gabriel¹⁹.

Numa perspectiva mais ampla de currículo serão importantes as contribuições de Elizabeth Macedo e Alice Casimiro Lopes²⁰, especialmente pensando no currículo e ensino de história utilizarei Ana Maria Monteiro²¹.

Para a elaboração das oficinas terei o auxílio de Keila Grinberg²² e Vera Candau²³. Numa reflexão sobre cinema e ensino de história procurarei em Marc Ferro²⁴ e Kátia Abud²⁵

¹⁴ HARTOG, François. *Regimes de Historicidades: presentismo e experiências do tempo*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2013.

¹⁵ KOSELLECK, Reinhart. *Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraopondo Editora; Editora PUC Rio, 2006.

¹⁶ RICOUER, Paul. *Tempo e Narrativa tomo III*. São Paulo: Papirus, 1997.

¹⁷ REIS, José Carlos. *Teoria e História: tempo histórico, história do pensamento histórico ocidental e pensamento brasileiro*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.

¹⁸ BARROS, José D’Assunção. *O Tempo dos Historiadores*. Petrópolis: Vozes, 2013.

¹⁹ ANHORN, Carmem T. Gabriel. *Teoria de História. Didática da História e narrativa: diálogos com Paul Ricoeur*. Revista Brasileira de História, Campinas, v. 32, n 64, 2012.

²⁰ LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias do Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

²¹ MONTEIRO, Ana Maria. *Aulas de História: questões do/no tempo presente*. Educar em Revista, 2015

os referenciais teóricos necessários. As ideias destes autores serão melhores explicitadas no corpo do texto desta dissertação.

Atendendo uma proposta do próprio Mestrado Profissional ProfHistória a metodologia desta dissertação terá por base elaboração de oficinas para alunos de 6º ano do segundo segmento do ensino fundamental. A oficina como metodologia utiliza a ideia de uma formação coletiva na medida em que promove interações e troca de saberes. Neste sentido, o conhecimento é construído de forma horizontal onde professor e alunos desenvolvem a aprendizagem de forma prática. O aluno, neste momento, é participativo e reflexivo tornando-se o centro do processo pedagógico numa relação que envolve, ao mesmo tempo, teoria e prática, onde se aprende produzindo. Segundo Vera Candau (1995), o desenvolvimento das oficinas acontece a partir de quatro momentos; *aproximação da realidade/sensibilização, aprofundamento/reflexão, construção coletiva e conclusão/compromisso*. Portanto, as oficinas representam unidades produtivas onde o conhecimento é construído a partir de uma realidade concreta com o objetivo é mudar esta própria realidade.

Organização dos capítulos

A dissertação será desenvolvida em três capítulos. A introdução apresenta a delimitação do tema e apresentação do problema, consiste também numa análise da percepção do tempo entre os meus alunos do 6º ano do segundo segmento do ensino fundamental. As análises estarão relacionadas às pesquisas sobre temporalidades no ensino de história. Propõem um debate sobre a possibilidade ou não de percepção do tempo e de consequentemente do ensino de história para alunos de séries iniciais.

Questões sobre Teoria da História e temporalidades serão abordadas no primeiro capítulo. Estudos de autores como Fernand Braudel²⁶, Reinhart Koselleck (2006), François Hartog (2013), Jörn Rüsen (2010) e Paul Ricoeur (1997) serão analisadas sob a luz da orientação temporal no ensino de história.

²² LAGÔA, Ana; GRINBERG, Keila; GRINBERG, Lúcia. *Oficinas de História* – Projeto Curricular de Ciências Sociais e de História. Belo Horizonte: Dimensão, 2000.

²³ CANDAU, Vera Maria et al. *Oficinas pedagógicas de direitos humanos*. 2ª ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 1995.

²⁴ FERRO, Marc. *Cinema e História*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

²⁵ ABUD, K. M. A Construção de uma didática da história: algumas ideias sobre a utilização de filmes no ensino de história. *História*, São Paulo, v.22, n.1, p.183-193, 2003.

²⁶ ROJAS, Carlos Antonio A. *Tempo, Duração e Civilização: percursos braudelianos*. São Paulo: Cortez, 2001.

O segundo capítulo procura apresentar alguns dos principais desafios do letramento histórico assim como os currículos, Parâmetros Curriculares Nacionais (1998; 1999; 2002) e a recente Base Nacional Comum Curricular (2015; 2016) pensam e percebem as questões de tempo e temporalidades.

O terceiro capítulo discute a noção de tempo entre os estudantes assim como a possibilidade de trabalhar com cinema e ensino, apresentando uma pequena resenha do filme “De Volta para o Futuro II²⁷”. Ao final apresenta as propostas de duas oficinas com o objetivo de construir noções de tempo e deslocamentos temporais entre alunos do 6º ano. Nas considerações finais apresentamos uma reflexão geral sobre esta dissertação e em que medida estas oficinas podem ajudar (ou não) a promover uma orientação temporal e uma conexão entre passado, presente e futuro entre os estudantes.

²⁷ DE Volta para o Futuro II. Direção: Robert Zemeckis, 1989. Ficção (108 min).

CAPÍTULO 1 – TEORIA DA HISTÓRIA E OS SEUS ESTUDOS SOBRE O TEMPO

1.1 O que é tempo?

Aluno: Professora, eu vejo o tempo passar todos os dias!

Professora: É verdade?! Que legal! Quando?

Aluno: Toda a vez que eu vejo minha mãe olhando para o espelho reclamando que apareceu um novo fio de cabelo branco!

O seguinte diálogo aconteceu na minha aula quando iniciei o assunto tempo. Apesar da pouca idade de meus alunos, em média 11 ou 12 anos, chama a atenção a sensibilidade deste estudante ao descrever de forma simples a sensação de passagem do tempo. Segundo José Carlos Reis²⁸, o tempo é representado pela contradição, marcado pela ideia do inapreensível. Para Reis (2012), temos a percepção que o tempo passa rápido e devagar; de forma morosa e até entediante principalmente quando estamos fazendo algo que não nos dá prazer. Queremos que o tempo passe rápido para chegar à fase adulta ao mesmo momento que desejamos aproveitar o máximo possível nosso presente, infância ou juventude.

Para Lavelle (*apud* REIS, 2012), o tempo pode ser visto como “alteridade”, ele é negado porque traz a ideia de devir, de transformação que pode ser tanto para o bem quanto para o mal. Por seu caráter incerto, Gadamer (*apud* REIS, 2012), entende a natureza do tempo como um mistério; a consciência de nossa finitude é também aprisionadora, para enganar o fim, tentamos driblar nossa expectativa temporal gerando, com isso, uma contradição; o nosso corpo é limitado no mesmo momento que o espírito não reconhece limites. Procuramos alongar nossa existência na terra construindo um legado ou herança que perseguimos incessantemente em vida; queremos entrar para a história. Já Paul Ricoeur²⁹ defende que é pela linguagem que algo aparentemente tão abstrato como o tempo se faz representado, através de palavras como mudança, sucessão, permanência ou ruptura. Portanto, como afirma Ricoeur (1997), a história do tempo se faz toda a vez que ele é representado por cada cultura ou sociedade.

²⁸ REIS, José Carlos. *Teoria e História: tempo histórico, história do pensamento histórico ocidental e pensamento brasileiro*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.

²⁹ RICOEUR, Paul. *Tempo e Narrativa*. Tomo II. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

O filósofo Pomian³⁰ percebe o corpo humano como um “relógio vivo”; o próprio processo de envelhecimento refletido em nosso rosto retrata os efeitos da passagem do tempo. A cada nova ruga, a cada novo cabelo branco ou dor nas costas nosso corpo nos alerta como um *tic-tac*. Assim que percebemos a passagem do tempo em nosso corpo, sentimos a necessidade de controlá-lo, esta tentativa promove a fortuna das indústrias de cosméticos que crescem cada vez mais prometendo parar o nosso relógio biológico e trazer a fonte da eterna juventude. Sem saber o meu aluno ao descrever a passagem do tempo através dos cabelos brancos de sua mãe observou o “relógio vivo” citado por Pomian (1993).

Entender o tempo e as suas representações passa por compreender as suas três esferas temporais; passado, presente e futuro. Segundo José Carlos Reis (2012), o passado apresenta-se como o lugar da experiência através de três perspectivas. A primeira reconhece o passado como algo que era e não é mais, não existe, de acordo com este pensamento, o conhecimento histórico seria impossível. Já no segundo modo, o passado é visto como uma lembrança, sob o ponto de vista do conhecimento histórico representa a ilusão de uma reconstituição de uma experiência vivida, algo que não permite mais intervenções, as suas representações só são possíveis se realizadas no presente. “A vivência do passado como paixão é uma recusa do tempo, pois ao passado não se retorna e, tomado como conhecimento, o passado não obriga e determina, mas informa a iniciativa presente tendente ao futuro” (REIS, J. C., 2012, p. 29). Finalmente a terceira percepção, contrária a primeira e segunda, entende o passado como algo mais palpável das outras dimensões do tempo, o que já é ainda é, por isso objeto de conhecimento e, portanto, não de negação mais de afirmação do tempo. “O passado é visível no presente como se fosse seu solo e pode oprimi-lo ou ser a base de seu lançamento para a liberdade (REIS, J. C., 2012, p. 30)”.

Percepção semelhante acerca do passado podemos encontrar em Jörn Rüsen (*apud* SCHIMIDT, M. A.; BARCA, I; MARTINS, E. R., 2010), para o autor, a relação que possuímos com o passado determina a forma como vamos construir nossas narrativas históricas. Na narrativa tradicional o passado é permanência, a identidade criada seria a da afirmação de padrões culturais já existentes. A narrativa exemplar o passado serve para confirmar uma regra, por esse motivo, as identidades são construídas por generalizações. Já a narrativa crítica, percebe o passado como alteração desconstruindo identidades construídas no tempo. Por último, a narrativa genética, onde o passado significa desenvolvimento estabelecido através de medições entre permanências e mudanças.

³⁰ POMIAN, K. Tempo/Temporalidade. In: ROMANO, Ruggiero (dir.) *Enciclopédia Einaudi*. Lisboa: Imprensa Nacional, 1993. v. 29.

Operar como o tempo é também construir narrativas, sobre isso, Jörn Rüsen (2010) propõe a construção de uma narrativa genética que estabeleça a formação da identidade através de uma mediação entre permanência e mudança seguindo no sentido da temporalidade. Pensando nas questões temporais, é preciso considerá-las por essas novas demandas; esta percebe que não basta só incluir ou retirar novos conteúdos na disciplina história, mas a de refletir como estes temas são incorporados dentro de uma narrativa que englobe ideias de permanências, mudanças e dialéticas do mesmo e do outro em diferentes relações temporais.

Para José Carlos Reis (2012), o presente é entendido como ponto de partida, o local de onde são feitas as representações do passado e futuro. Representa três características; “momento original, lembrança do passado e tendência ao futuro” (REIS, J. C., 2012, p.30). Desta forma, o presente que determina a observação do passado e futuro pode seguir de três formas; “como ponto abstrato” (o não-vivido que permite viajar por outras esferas temporais), “lugar determinado” (o vivido, concreto dos calendários) e “com instante eterno” (a consciência de que vivemos no instante e em nosso tempo). Entretanto, por mais que o homem possa circular por diversas temporalidades isso é ilusório porque o seu corpo físico estará sempre preso ao presente, o passado não pode ser reconstruído e sim interpretado a partir do instante em que vivemos.

Quanto à representação do futuro, José Carlos Reis (2012) aponta para cinco formas de pensar esta esfera temporal. 1-linear (presente que liga e une passado e futuro numa ideia de continuidade). 2-teleológica (o futuro que orienta o passado e presente) 3-presentista (o futuro construído no presente valorizando uma atitude de *carpe diem*). 4-ramificada (o futuro depende do presente a partir de escolhas que fazemos agora). 5- concêntrica (unicidade entre futuro/passado ambas esferas ocorrendo no presente). Pelos relatos dos meus alunos apresentados na introdução desta dissertação, fica claro o predomínio da percepção presentista; a ideia de que o tempo passa rápido e que, portanto, resta aproveitar ao máximo o presente, o momento e o instante. Transitar pelo futuro é também aceitar a incerteza pois ele pode indicar; tanto a vida quanto a morte, o sucesso ou o fracasso. “Ele é uma relação dialética entre ser e nada, entre alegria de viver e medo de morrer, entre o sofrimento da finitude e desejo de eternidade” (REIS, J. C., 2012, 28).

1.2 Algumas considerações sobre a história do tempo

Durante a Revolução Neolítica, o surgimento da agricultura e pecuária trouxe ao homem o tempo, estes grupos sedentários sentiram a necessidade de aprender a contar e esperar o momento da colheita do alimento assim como o período de maturação e crescimento da criação dos animais. Thompson³¹ afirma que entre os povos primitivos, a noção de tempo está relacionada a processos familiares, ciclos de trabalho ou tarefas domésticas (tempo-tarefa, irregular e múltiplo). Mesmo que nestas sociedades exista um desprezo pelo tempo do relógio, uma coisa é certa; as noções de tempo eram marcadas por situações de trabalho. A regulação das tarefas de trabalho era feita independentemente da existência de um relógio.

Thompson (1998) afirma que desde antes da invenção do relógio mecânico, criado entre 1300 e 1650, tentamos controlar, contar e medir o tempo. Os sinos das igrejas demarcavam as tarefas, o tempo religioso organizava a vida social, cada badalada indicavam nascimentos, batizados, casamentos, mortes, missas, festas religiosas... As cidades trouxeram o tempo do trabalho, ao ser condenado pela Igreja Católica por usura e de vender o tempo que era de Deus, os primeiros capitalistas foram os precursores do que séculos mais tarde transformaria essa máxima no slogan “tempo é dinheiro”³². O capitalismo trouxe a necessidade de controlar, disciplinar e racionalizar o tempo. A Revolução Industrial necessitava de uma maior sincronização do trabalho, ocorre, neste momento, a popularização dos relógios que deixava de ser artigo de “luxo” para serem de “conveniência”, produzidos com materiais mais baratos. Com o tempo os relógios eram comprados a prestação e viravam símbolos de status. Muitos proprietários retiravam dos seus trabalhadores os relógios e a possibilidade de controlar o tempo. A partir daí os relógios tornam-se máquinas de administrar o tempo, estas máquinas vão ficando cada vez mais precisas na medida em que necessitados de cada vez mais tempo para viver e realizar nossas atividades.

Os estudos de Le Goff³³ desnaturalizam os discursos sobre o tempo e negam o seu caráter imutável. O autor percebe o tempo como resultado de interações sociais, heranças,

³¹ THOMPSON, E.P. Tempo, disciplina de trabalho e capitalismo industrial. In: *Costumes em Comum. Estudos sobre cultura popular tradicional*. São Paulo: Cia. Das Letras, 1998. p. 267-304.

³² Segundo o pesquisador Deonísio Silva, a expressão “Time is Money” foi criada por Benjamin Franklin, o físico teve como inspiração a fala do filósofo grego Teofrasto “o tempo custa muito caro” ao reclamar que não recebia direitos autorais ou dinheiro pelas obras escritas. Teofrasto escreveu um volume de sua obra a cada dois meses durante os seus 84 anos de vida. Disponível em: <http://www.estacio.br/institutodapalavra/hist_frases_famosas.pdf>. Acesso em 10 jan. 2016.

³³ LE GOFF, Jacques. Na Idade Média: Tempo da Igreja e Tempo do Mercado. In: *Para Um Novo Conceito de Idade Média*. Lisboa: Ed. Estampa, 1980.

controle e poder. Percebe uma pluralidade de representações podendo coexistir diferentes concepções de tempo dentro de uma mesma sociedade, inseridos num mesmo tempo cronológico. As contradições entre tempo da Igreja versus tempo dos mercadores mostram uma pressão por mudanças das estruturas e práticas econômicas. O tempo do mercador representa o profano ligado à rotina do seu ofício com medidas, referência de acontecimentos, planejamento de viagens, avaliação de lucros e etc... O mercador toma o tempo para si e o trata como um objeto estabelecendo um preço. Desafiam o tempo da Igreja e convertem o tempo em produtividade. O trabalho do mercador primeiro é determinado pelo tempo meteorológico, para ter bom tempo em uma viagem recorria a ajuda de Deus, orações e práticas supersticiosas, no entanto, na rede comercial, o tempo passa a ser objeto de medida e precisa ser racionalizado. O tempo passa a ser também o da produtividade, por exemplo, sinos que tocam na hora das transações comerciais e do trabalho de operários têxteis, instrumento de controle classista. Surge o tempo do relógio, racionalizado, medido utilizado para atividades profanas e laicas no espaço urbano. A percepção de tempo e espaço não está presente entre os ideólogos cristãos. Com as grandes navegações e a abertura de novas rotas comerciais, o mercador conquista simultaneamente tempo e espaço. O tempo passa a ser esquematizado, ligado a experiências científicas, determinado pelo conhecimento prático do espaço.

Tempo mensurável, mecanizado até, é o tempo do mercador, mas igualmente descontínuo, cortado por paragens, momentos mortos, afetados por acelerações ou atrasos – muitas vezes em ligação com atrasos técnicos e o peso dos dados naturais: a chuva ou a seca, a bonança ou a tempestade, tem forte incidências nos preços. Neste maleabilidade do tempo, que não exclui a inexorabilidade dos pagamentos - , situam-se os lucros e as perdas, as margens de ganho ou de perda; aqui agem a inteligência, a habilidade, a experiência e a manha do mercador (LE GOFF, 1980, p.54).

Neste momento ocorre também a monetarização do tempo e a preocupação em dar um controle mais eficiente e lucrativo. “O tempo é agora moeda: ninguém passa o tempo, e sim o gasta” (LE GOFF, 1980, p.272). Thompson (1998) aponta que o espaço escolar reflete este pensamento, organizando o tempo em horários de aula e sinais para informar o seu final. Desta forma, com o controle do tempo, a sua percepção individual é representada em símbolos sociais transmitidos ao longo de várias gerações. Atualmente, o tempo representa um bem, algo que nos falta, corremos “atrás do tempo, que nos escapa sempre, nos queixamos de nossa falta de tempo e vemos nessa falta o sintoma de uma sociedade que, no seu ritmo

constante de aceleração, acaba por nos lesar em algo essencial em nossos projetos de vida”³⁴. O *presentismo* está também de acordo com o pensamento do capitalismo, representando a rapidez de novas necessidades de consumo expressa pela ideia de obsolescência programada. A recusa ao envelhecimento, a valorização da juventude, as técnicas para otimizar e controlar o tempo são sintomas da falta de importância do passado.

Atualmente, a velocidade das novas comunicações característica da evolução tecnológica que vivemos, no mesmo momento em que aproximam pessoas e espaços também fazem sumir também o tempo. A diminuição dos espaços com a comunicação digital traz consigo a ideia de simultâneo; saber o que está acontecendo no mundo em tempo real provoca também o aumento da nossa ansiedade em acompanhar vários acontecimentos, assim, se não conseguimos dar conta dessa avalanche de informações, nos sentimos infelizes, frustrados e até mesmo desatualizados. A velocidade das informações, dos emails, mensagens nas redes sociais, fotos no instagan, tornam urgente responder tudo isso provocando ainda mais a nossa sensação de aceleração e escassez do nosso tempo. Por outro lado, o excesso de estímulos e informações diárias faz com que tenhamos um conhecimento parcial e pouco aprofundado sobre um determinado assunto, este conhecimento raso traz a necessidade cada vez mais premente de selecionar estas informações sob o risco desta fragmentação provocar a construção de identidades parciais. Quando finalmente conseguimos um tempo livre em nossas vidas sentimos a pressão de ocupá-lo com atividades produtivas. Desta forma, parte deste tempo livre é revertido, em alguns momentos, para produzir conteúdo nas redes sociais. Assim, o Capitalismo que desde a usura na Idade Média, passando pelo controle do tempo do trabalho dos relógios mecânico e de ponto, continua hoje, em pleno século XXI, se apropriando da nossa mais-valia do tempo livre.

1.3 Regimes de Historicidade

Segundo François Hartog (2013), regimes de historicidade são discursos sobre o tempo, eles estabelecem “ordens de tempo”, caracterizada como narrativas construídas por sociedades sobre si mesmas encaradas como verdades para estes grupos. Em seu livro “*Regimes de Historicidade*”³⁵, o autor percebe na crise de 2008 uma “tirania do instante” onde “o presente se impõe como horizonte”. Estabelece assim, a seguinte questão; essa nova

³⁴ EWALD, Ariane (org.) et al.. *Subjetividade e Temporalidades: diálogos impertinentes e transdisciplinares*. Rio de Janeiro: Garamond, 2014, p. 11.

³⁵ HARTOG, François. *Regimes de Historicidades*. Presentismo e experiências do tempo. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2013.

forma de tratar o tempo não estaria criando um novo regime de historicidade centrado no presente? A dificuldade de escapar do imediato faz o historiador convidar a sociedade para desprender-se do presente buscando um olhar distanciado. Com o presente estando em todo lugar, a história se faz importante como sentinela. “*Regimes de Historicidade*” pensa como os indivíduos ou a coletividade se desenvolvem no tempo, esta pode acontecer de três formas; através da memória (presente no passado), na atenção (presente no presente) e na expectativa (presente no futuro).

José Carlos Reis (2012) procura, em seu texto, fazer um histórico dos diferentes regimes de historicidade. As sociedades arcaicas percebiam o tempo sem mudanças, procurando valorizar a continuidade repetindo ações dos seus deuses ao criarem o mundo perfeito, seguia-se o ritmo do exemplo. Para estes grupos, os fatos importantes já haviam sido revelados na origem, vivendo um tempo mítico, estável e eterno (REIS, J. C., 2012, p. 46-48). Os homens arcaicos viviam mais o passado que predominava e subordinava o presente, a história deles era repetir eternamente o tempo vivido por seus deuses. O pensamento grego percebia o tempo a partir de um movimento circular, por seguir o caminho da eternidade, ele era igualmente perfeito. Os gregos compreendiam sentimentos (alegrias, tristeza, vitória, sucesso, fracasso...) como características eternas da humanidade e que, portanto, poderiam ser repetidas por toda a eternidade (REIS, J. C., 2012, p. 49). Os judeus começaram a perceber a história ao entender o tempo como uma linha e não um círculo, esta sucessão caminha para o futuro, os eventos singulares retratavam a vontade e a presença de Deus. Os cristãos herdaram esta percepção da tradição judaica, o fim estaria presente na medida em que possuíam fé em Deus. Para o cristianismo, a chegada de Cristo datou a sociedade em passado, presente e futuro. Graças a Ele, o tempo impõe sua linearidade, começam a organizar calendários onde o ponto de partida ou chegada seria a presença do Salvador. Em seu livro, “*Sete Idades do Mundo*”, Santo Agostinho (2001) defende que caminhamos para o fim, a história mestre da vida busca na vida dos santos o passado como exemplo para o presente. Desta forma, a divisão entre História antiga, Idade Média e tempos modernos, estabelece o paradigma do progresso, a ideia de que andamos no sentido da perfeição. Para os cristãos, o passado representaria o pecado, o sofrimento e a vinda de Cristo já o futuro seria marcado pela volta do Messias que daria fim ao castigo de viver o tempo profano separando os bons dos maus. A linearidade do tempo cristão só é aceita porque acabaria um dia com o fim dos tempos (REIS, J. C., 2012, p. 50-51).

Koselleck (2006) afirma que a partir do século XVIII a ideia da linearidade da salvação com a volta do Messias, própria das religiões judaico-cristãs foi secularizada. Neste momento cresce a ideia do progresso levando o homem à perfeição. Com a secularização, a perfeição vinda com a salvação foi substituída pelo progresso, somente ele, juntamente com o conhecimento, seria capaz de salvar o homem. Sendo assim, a esperança do Salvador abriu espaço para a expectativa no futuro e a utopia.

Neste período a espera pelo fim do mundo foi substituída pelo progresso e razão, restando ao homem acelerar o tempo. A filosofia do progresso levava para a humanidade a ideia de modernidade que cortava os laços com o passado e desejava acelerar o presente para chegar logo ao futuro. A partir de agora o presente passa a ser marcado pela novidade “Nos séculos XVIII e XIX, a modernidade se concebia como liberada de toda referência ao passado, opondo-se à história em seu conjunto. Concebia-se como uma constante renovação. A história seria, então, um progresso coerente, unificado e acelerado da humanidade, um sujeito-coletivo, em direção para o futuro” (REIS, J. C., 2012, p. 52). Neste sentido, no campo da semântica e da história dos conceitos, Koselleck (2006) afirma que novas expressões entram em cena tais como; *revolução*, *processo* e *evolução*.

No âmbito da história, a modernidade defendia que o futuro traria a mudança para melhor, estas transformações seriam favorecidas pela aceleração do tempo trazendo a revolução assim como a narrativa de eventos novos e inéditos. A historiografia abre o caminho para as “grandes narrativas” buscando eventos totais que unem passado, presente e futuro num sentido de desenvolvimento e evolução. A história segue num sentido linear e evolutivo onde a humanidade caminharia de modo universal e ao mesmo tempo para o progresso. A linearidade não percebe continuidades mas somente rupturas sempre para o bem. Desta forma, o “espaço de expectativa era abreviado e interrompido para que o horizonte de expectativa se tornasse já o campo da experiência” (REIS, J. C., 2012, p. 53).

Para Hatog (2013), o presentismo representaria uma temporalidade dominada pelo presente, um corte no futuro visto como imprevisível “Vivemos em uma ordem do tempo desorientada, entre dois abismos: de um lado, um passado que não foi abolido e esquecido, mas que não orienta mais o presente e nem permite imaginar o futuro; de outro, um futuro sem a menor imagem/figura antecipada” (REIS, J. C., 2012, p. 54). O presente torna-se eterno, este presente estendido busca por previsões de futuro ao mesmo tempo que deseja desesperadamente conservar o passado cada vez mais imediato. O conceito de presentismo percebe o futuro não mais como uma promessa e sim como uma ameaça restando, então,

valorizar o presente, o imediato. Neste regime de historicidade, o presentismo é contra o progresso assim como a sua característica de evolução e de uma marcha para o futuro perfeito. Esse conceito ganhou força a partir do momento que fatos da história recente (Queda do Muro de Berlim, fim do comunismo, crescimento dos fundamentalismos) levaram incertezas ao presente, apresentando um futuro absolutamente indeterminado e assustador. O tempo atual leva a dois abismos; de um lado um passado que não está esquecido e de outro um passado que não pode ensinar nada para o presente. Na tentativa de tornar o passado importante, a partir de 1980 ganhou força a ideia de memória que trouxe a necessidade de proteger, valorizar e repensar o patrimônio. Neste contexto, a memória ganhou abrangência, fazendo “memória para tudo”, surge assim, a figura da testemunha que é constantemente interrogada sobre alguns esquecimentos³⁶.

As contribuições de Koselleck (2006) e Hartog (2013) demonstram que a ausência de relação e sentido com o passado não é exclusividade do espaço escolar. As transformações do regime de historicidade do presentismo revelam que esta desconexão entre presente, passado e futuro está também na sociedade e no seu âmbito social. Vygotsky³⁷ afirma que a consciência temporal surge primeiro no plano social e cultural mostrando ser impossível desconectar realidade escolar da sua experiência social. Desta forma, os alunos levam para a sala de aula compreensões do tempo previamente assimiladas da sociedade em que estão imersos.

1.4 Teorias da história, tempo histórico e o tempo na educação básica

O tempo histórico embora faça referência a uma outra dimensão diferente do tempo cronológico, guarda com este último algumas relações. As temporalidades compreendem as relações entre o tempo histórico, cronológico, vivido e experienciado, além de perceber as formas como as ações humanas acontecem dentro de determinados contextos temporais.

Compreender o tempo histórico como além do tempo cronológico, significa, sobretudo, compreender noções de ordenação, sucessão, duração, simultaneidade, assim como mudanças e rupturas. Segundo Lana Mara de Castro Siman (2003, p. 111):

O tempo histórico é produto das ações, relações e formas de pensar dos homens e essas ações variam ao longo do tempo cronológico. Em cada tempo histórico – ou em cada presente – coexistem relações de continuidade e de rupturas com o passado, bem como perspectivas diferenciadas do futuro. Assim, as mudanças e permanências

³⁶ Sobre a questão da memória e história. Ver NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. In: *Projeto História*. São Paulo, nº 10, p. 7-28, dez. 1993.

³⁷ VYGOTSKY, L.S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

que acontecem num determinado tempo não se explicam pelo que aconteceu num tempo cronológico imediatamente anterior; no entanto, não podemos prescindir da cronologia para construir demarcações dos processos históricos.

A questão do tempo e temporalidades assim como sua percepção individual tem chamado a atenção de muito pensadores da história ocidental. Não é possível deslocar o conhecimento histórico de questões temporais. Jacques Le Goff (1980) e Marc Bloch³⁸ já percebiam a história como a ciência do homem no tempo assim como o estudo das mudanças entre suas durações. Fernand Braudel³⁹ analisa as durações e os ritmos da história e os tempos do acontecimento, conjuntura e estrutura, assim como a complexidade das permanências ou mudanças da história.

A História como “a ciência dos homens no tempo” (BLOCH, M., 2001, p. 55) também vai fazer a sua reflexão sobre o tempo histórico. Bloch (2001) e a escola dos Annales se contrapondo com as teorias tradicionais que acreditavam que o tempo histórico só tinha relação com o passado, defendem o “método regressivo” que parte do presente retornando ao passado sendo possível, com isso, estabelecer tendências para o futuro. “Temática, essa história elege os temas que interessam ao presente, problematiza-os e trata-os no passado, trazendo informações que o esclarecem sobre sua própria experiência vivida” (REIS, J. C., 2012, 38).

As teorias de Fernand Braudel (2003) nascem a partir de intensos debates com Claude Lévi-Strauss (2003). Lévi-Strauss (2003) acreditava que a história deveria estar ligada ao relato, o estudo dos acontecimentos únicos. Sendo assim, ao contrário do trabalho do etnólogo, não é possível ao historiador atingir uma história totalizante e sim parcial, porque esta tem que fazer uma escolha de épocas, grupos e regiões. “O etnólogo teria acesso ao inconsciente de uma sociedade, poderia tornar transparente aquilo que a fundamenta, ao passo que o historiador deveria contentar-se com a fina película da espuma dos dias, do cotidiano, do concreto visível”⁴⁰. Nas diferenças entre o trabalho de um historiador e de um etnólogo, Lévi-Strauss (2003) estabelece dois tipos de sociedades. Nas “sociedades frias” o tempo passa mais devagar e, como as modificações são mais lentas, as suas instituições são menos influenciadas. Já nas “sociedades quentes” o tempo não é acumulativo, portanto, por passar mais rápido, existem mudanças e transformações aceleradas, esta seria a fonte de trabalho do historiador, a dos eventos ligeiros que produzem rápidas transformações. Ao classificar estes

³⁸ BLOCH, Marc. *Apologia da História e o Ofício do Historiador*. Rio de Janeiro: Joge Zahar Editor, 2001.

³⁹ ROJAS, Carlos Antonio A. *Tempo, Duração e Civilização: percursos braudelianos*. São Paulo: Cortez, 2003.

⁴⁰ DOSSE, François. O traje novo do presidente Braudel. In: *FERNAND Braudel : tempo e história*. Rio de Janeiro: FGV, 2003, p.39.

dois tipos de sociedades, Lévi-Strauss (2003) defende a pluralidade de temporalidades e os estudos da permanência humana para além destas mesmas pluralidades. Braudel insere-se neste debate discordando de Lévi-Strauss (2003) ao afirmar que a história não estuda somente os eventos efêmeros rapidamente modificáveis. Ao estabelecer o conceito de longa duração, o historiador propõe o estudo de estruturas atemporais. Segundo este autor, elas podem ser de três tipos; curta duração (acontecimentos breves), média duração (conjunturas políticas ou econômicas) e, por fim, longa duração (estruturas que levam mais tempo para se modificar). O historiador deve ser concentrar nas evoluções lentas, nas permanências a partir das relações do homem com o seu espaço. Para Braudel (2003), o movimento válido seria somente o da repetição, as mudanças só são percebidas quanto se tratam de diferença de lugar, a sociedade seria aquela sem grandes rupturas. O discurso braudeliano reflete sobre as rupturas nas imobilidades. Tanto as teorias de Braudel quanto a de Lévi-Strauss (2003) invertem o linear, nem sempre o tempo avança para o progresso representando estruturas quase que imutáveis entre passado, presente e futuro, portanto, os estudos históricos devem privilegiar a repetição e o invariante. Como exemplo deste pensamento, Braudel (2003) não percebe progresso entre uma sociedade escravista e democrática, o que se sobressai é o que permanece; a exploração. Desta forma, as mudanças, quando ocorrem, são rapidamente absolvidas pelas permanências “as revoluções, assim como as feridas, curam-se depressa, e o organismo constitui sozinho os anticorpos que expulsam as tentativas de ruptura” (DOSSE, F. *apud* FERNAND..., 2003, p. 52). A longa duração braudeliana percebe a história com poucas mudanças onde somente através do presente é possível recuperar o passado.

“*Tempo e Narrativa*” obra do filósofo Paul Ricoeur (1997), publicada originalmente em 1984, reflete sobre as relações entre tempo vivido e narração, além de promover uma conciliação entre a história problema e a narrativa. Segundo o autor, para relacionar o tempo vivido com o do mundo seria necessário condutores, representados pelos calendários e seus símbolos para traduzir e representar o tempo. A expressão *rastro* significaria a passagem das coisas assim como um operador do tempo, datando o momento em que o presente vira passado. Neste momento, ocorreria uma aproximação entre história e ficção na medida em que ambos utilizam mediações imaginativas para reassimilar o tempo. Entretanto, vale lembrar, que embora aproxime estas duas dimensões, o autor defende que a especificidade da história é a de aproximar a intencionalidade do discurso para o real.

Ricoeur (1997) promove um resgate à narrativa, esta organiza o tempo assim como o representa. Retomando o conceito de *tempo interior* de Santo Agostinho, a obra afirma que

este *tempo da alma* humana possui uma tripla característica; o passado (memória), o presente (visão) e o futuro (espera ou expectativa). O *tempo da alma* não indica somente uma percepção de tempo, ela é múltipla podendo representar um ritmo lento e ansioso (no caso de uma situação insatisfatória) ou rápido (em alguma atividade prazerosa). No entanto, suas múltiplas compreensões precisam ser uniformizadas dentro do cronológico. Seguindo esta preposição, o autor afirma que o tempo torna-se humano quando organizado por uma narrativa, sendo capaz de “retratar os aspectos da experiência temporal” (RICOEUR, 1997, p. 61). Para o filósofo, *evento* não seria o tempo curto, algo pontual, mas, sobretudo, algo que produz uma mudança dentro da narrativa.

Em relação à especificidade da narrativa histórica, a obra defende a existência de um “*terceiro tempo*” (mediação entre o tempo vivido e o tempo cósmico) significa dizer que o tempo histórico representa a junção entre o tempo da experiência humana individual, inserido em algo maior (partindo do individual para o coletivo). A *intriga* seria a inserção da experiência individual em um sistema mais amplo. O narrador é o que produz esta intriga, desta forma, o mundo pode ser explicado pela narração construindo uma versão sobre um evento, portanto, podemos afirmar que sobre o real existe uma disputa de narrativas. Tanto *eventos* como *intrigas*, aparecem no tempo narrado e devem ser situados numa ordem que estabeleça uma conexão como o objetivo de criar significado. Estas conexões devem dar conta também dos deslocamentos através do tempo, servindo para organizar idas e vindas assim como unir tempos e espaços distintos criando um sentido.

Para Ricoeur (1997), a problematização do passado pode seguir a partir de três percepções; *sob o signo do mesmo* (apagando a distância entre passado e presente, pensando mais na permanência), *sob o signo do outro* (distanciando passado e presente valorizando somente as rupturas e mudanças) e, por último, *sob o signo do análogo*, na dialética do mesmo e do outro (percebendo tanto a continuidade quanto a mudança; familiaridade, estranhamento e persistência do passado no presente). Sobre analogias, Ana Maria Monteiro⁴¹ alerta para o perigo de aproximar o “estranho” (passado) para o “familiar” (presente), podendo gerar anacronismos. O raciocínio analógico é um recurso muito utilizado em sala de aula com objetivo de superar o distanciamento temporal próprio do ensino de história.

Desta forma, o filósofo francês acreditava que o tempo histórico é coletivo, suas mudanças são marcadas pelo tempo-calendário também chamado de “terceiro tempo”. Os calendários têm como marco inicial um evento fundador onde a partir deste ponto o tempo

⁴¹ MONTEIRO, Ana Maria. *Entre o Estranho e Familiar: o uso de analogias no ensino de história*. Campinas, vol. 25, n.67, dez, 2005.

segue do presente para o passado como também do passado para o presente. “Esse momento axial dá posição a todos os outros eventos. Assim, os eventos, sem qualquer relação entre si, são organizados a partir desse momento axial como simultâneos, anteriores e posteriores e nossa própria vida individual recebe sua localização em relação aos eventos datados pelo calendário.” (REIS, J. C., 2012, p. 38). O historiador, ao trabalhar com este tempo-calendário, procura datar as experiências vividas assim como organiza as mudanças e os seus ritmos de tempo. Sendo assim, o estudo histórico estabelece duas dimensões; a ideia reconstituidora dos fatos, assim como a própria problematização desta reconstituição. Portanto, narrar, para Ricoeur (1994), é também datar e problematizar. O fato da narrativa voltar ao tempo vivido gera também uma ideia de reconhecimento e identidade. Sendo assim, a “catarse” acontece quando o leitor se reconhece e apropria-se do texto para a sua própria experiência vivida, portanto, a narrativa reorganiza e ressignifica a realidade, ao fazer isso promove uma transmissão cultural na qual autor e leitor estão ambos envolvidos.

Em 1979 é lançada a primeira edição do livro *“Futuro Passado. Contribuição à semântica dos tempos históricos”*⁴² uma coletânea de textos escritos por Reinhart Koselleck (2006). Membro da escola *“história dos conceitos”*, o autor propõe uma análise das mudanças nos conteúdos e conceitos utilizados a partir das transformações históricas na longa duração, ou seja, estudo das linguagens através das mudanças advindas da modernidade europeia. Para Koselleck (2006), esta modernidade trouxe uma nova concepção de tempo, a ideia de tempo histórico está presente em todos os ensaios do livro. Sendo assim, a obra ficou dividida em três partes; *Sobre a relação entre passado e futuro na história moderna*, *Sobre a teoria e método da determinação do tempo histórico* e *Sobre a semântica histórica da experiência*. Segundo José Carlos Reis⁴³ uma ideia comum entre os Annales, Paul Ricoeur (1997) e Koselleck (2006) está no conceito de tempo histórico ligado a “permanência” e “simultaneidade” e “mudança”. Desta forma, a longa duração representa a linguagem temporal da história, em contradição à estrutura atemporal da Sociologia, Antropologia e Linguística.

Em seu prefácio, *Futuro Passado* define as relações e diferenças entre passado e futuro como construtivas do tempo histórico “entre experiência e expectativa constitui-se algo como um ‘tempo histórico’” (KOSELLECK, 2006, p. 16). Torna-se, assim, fundamental

⁴² KOSELLECK, Reinhart. *Futuro Passado*. Contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto Editora; Editora PUC Rio, 2006

⁴³ REIS, José Carlos. *História & Teoria: historicismo, modernidade, temporalidade e verdade*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

compreender como cada grupo humano lida com o seu passado (*campo de experiência*) e futuro (*horizonte de expectativa*). Tanto experiência quanto expectativas são construídas no presente, vale lembrar que essa ideia não significa, contudo, presentismo pois este não nega nem o tempo e nem o passado mas valoriza a mediação entre essas duas esferas temporais. Ainda, segundo o autor, a modernidade promoveu um afastamento entre passado e futuro, este processo teria se intensificado durante a Revolução Francesa, neste momento, surge uma nova consciência expressa na linguagem e na ruptura radical com o passado. A modernidade criou duas percepções em relação ao tempo; o futuro inédito e um tempo em aceleração. A partir do momento que o homem percebe o tempo como algo novo ou inédito, o futuro passa a ser algo cada vez mais desafiador. Dentro desta perspectiva, os contemporâneos percebem o tempo passando cada vez mais rápido do que a experiência pode assimilar. Ainda no campo da semântica, esta separação passado/futuro influenciou a história no campo da linguagem; a palavra *Geschichte* (significando relato) substituiu a *Historie* (narrativa).

Desta forma, para Koselleck (2006) o tempo-calendário não é suficiente para definir o que é tempo histórico. Para o historiador alemão, simplesmente datar os fatos não caracteriza tempo histórico isso porque quando se fala de história não é do calendário mas sim o que determina as ações sociais e política assim como os estudos de seus ritmos temporais diferenciados. Koselleck (2006) chama de tempo histórico o estudo de como cada sociedade no presente representa e retrata o seu passado e futuro, são essas relação, entre “campo da experiência” e “horizonte de expectativas” que trazem a ideia de temporalização. Koselleck (2006) define dois conceitos: experiência como o passado atual que quer ser lembrado e transmitido por gerações e instituições, sendo percebido também como experiências de outros; já expectativas são construídas hoje, representando o futuro presente no sentido que é o ainda não vivenciado, mas desejado no tempo atual para um futuro. Entretanto, embora estejam entrelaçadas, elas guardam diferenças entre si; as experiências podem até se repetir, mas a expectativa não é vivenciada de forma igual. A experiência consiste nos acontecimentos do passado reelaborados. Sendo assim, não é possível prever expectativas só pela experiência porque o passado pode ser corrigido ou reelaborado modificando-se com o tempo. Novas expectativas reelaboram e constroem novas experiências, novos olhares para o passado, dependendo do que se espera do futuro. Assim, o olhar sobre a experiência se modifica a partir do momento que se constroem novas expectativas; os prognósticos e o tempo histórico podem são mutáveis de acordo com demandas do presente. Quanto menor a experiência maior será a expectativa, porque o passado não é capaz de atender às demandas

das rápidas transformações tecnológicas do presente. Indica a ideia de modernidade como sendo diferente de todas as experiências anteriores do passado. Contudo, segundo Koselleck (2006), para a história voltar a ser ensinada acredita que deve se aproximar a diferença entre experiência e expectativa, ou seja, não pensar que tudo é novo, buscar estruturas que se mantêm procurando o duradouro para ver sentido no passado.

Koselleck (2006) também afirma que o conceito de tempo histórico é resultado tanto de uma “representação intelectual” quanto de uma “representação cultural” do historiador, esta operação bastante complexa acredita que ao analisar o passado estamos impregnados de nossa visão de mundo, não existindo neutralidade neste processo.

O controle do tempo histórico põe em ação *operações mentais*; identificação, associação, memória, juízo, comparação e medida; *operações psicológicas*: percepção da duração, retrospectão, transposição, projeção, expressões afetivas, atitudes em relação a valores culturais. O controle desse conceito supõe o desenvolvimento integral da pessoa: *capacidade de abstração* do presente, de recuo, de representar simbolicamente um século, um milênio, de situar um evento, um personagem, um processo, cronologicamente, antes e depois na sucessão; a *capacidade de evocação*, de ver o que só aparece por vestígios e documentos, de imaginar uma época, de avaliar a mudança, de perceber velocidades históricas: mudanças rápidas, lentas, ritmos não uniformes, heterogêneos, descontínuos (REIS, J. C., 2012, p.44).

Como esse conceito de tempo histórico pode aparecer especificamente na educação básica? Trabalhar com os conceitos criados por esses pensadores para alunos de 6º ano do ensino fundamental não é tarefa das mais fáceis. Como trabalhar com a ideia de tempo calendário sem abandonar também a percepção de ritmos temporais e interpretações do passado a partir de indagações do presente?

Ensinar história é mais do que propriamente um estudo do passado e de seus acontecimentos. A partir do conhecimento desta disciplina torna-se fundamental perceber como experiências do passado ajudam a promover uma orientação temporal que aponta para planejar nossas expectativas de futuro. Quando os alunos percebem o tempo sobre a perspectiva onde o presente é o que importa percebendo o passado como pouco relevante e o futuro como algo absolutamente incerto, o ensino de história torna-se pouco atrativo e até mesmo sem sentido.

A partir deste ponto, pensamos ser fundamental construir nas crianças e adolescentes a consciência de sua historicidade. Isso só será possível a partir do momento em que o estudante possa ser capaz de relacionar sua história de vida com a da coletividade, identificando permanências e mudanças entre presente, passado e futuro, assim como localizar

os acontecimentos em diferentes ritmos de tempo como a longa, média ou curta durações, com isso identificar simultaneidades dentro de um mesmo tempo cronológico (SIMAN, L. M., 2003).

Pensando especificamente no tempo e ensino de história, Carmem Teresa Gabriel⁴⁴ afirma ser costume acreditar que o grande inimigo da matriz escolar era o positivismo, que valorizava acontecimentos e datas, provocando uma aversão à cronologia e à ideia de tempo linear e evolutivo. A autora aponta, então, para a existência de um conflito; de um lado o tempo cronológico, da memorização e do outro as múltiplas temporalidades com as percepções de permanência, mudança e ruptura. Gabriel (2012) defende que valorizar essas disputas não ajuda no enfrentamento do problema: a questão está na crise da disciplina histórica relacionado a problemas no regime de historicidade. Sendo assim, a historiadora acredita que é possível superar as distâncias entre campo da experiência (persistência do passado no presente) e horizonte de expectativas (futuro tornando presente) através de três estratégias. A primeira delas aponta para o presente como ponto de partida - problematizar o atual vivido, inserir passado e presente numa extensão temporal que traga o futuro como projeto e selecionar conteúdos que atendam às demandas do presente. A segunda é romper com a aversão à cronologia, entendendo e recontextualizando a persistência do passado no presente e refletindo sobre suas representações na atualidade. Por último, propõe uma reflexão sobre o porquê ensinar história - o papel do professor deve ser o de evitar a separação entre o campo de experiência do horizonte de expectativa.

Superar a distância entre campo de experiência e horizonte de expectativas talvez seja um dos maiores desafios para o ensino de história. Esta distância entre passado e futuro acredito ser uma das grandes responsáveis pelo desinteresse da disciplina assim como a sensação que vários alunos sentem quando rotulam a história como *coisa de museu*. Longe de resolver este problema, as oficinas apresentadas no final desta dissertação representam uma tentativa, uma contribuição na aproximação entre esses dois polos. Utilizar a linha do tempo como atividade, procura tentar trabalhar com a percepção de tempo calendário de Ricoeur (1997) sem deixar de, com isso, operar com aproximações e comparações entre diferentes momentos históricos com o objetivo de tornar o passado mais presente em sala de aula.

⁴⁴ ANHORN, Carmem T. Gabriel. Teoria de História. Didática da História e narrativa: diálogos com Paul Ricoeur. Revista Brasileira de História, Campinas, v. 32, n 64, 2012.

CAPÍTULO 2 – CURRÍCULOS, PROPOSTAS E POSSIBILIDADES NOS ESTUDOS SOBRE O TEMPO

A construção de um currículo está longe de ser um consenso; teorias e visões de mundo entram sempre em disputa sobre o quê e como ensinar. Em momentos de presentismo e aceleração do tempo o ensino de História enfrenta como grande desafio promover uma conexão entre passado, presente e futuro. Muitas vezes nossos alunos pensam demasiado no presente não percebendo sentido no passado, ao mesmo tempo, que o futuro mostra-se para eles cada vez mais inseguro e incerto. Neste capítulo analiso essas duas variantes; currículo e tempo e como estes tem se relacionado no ensino de História.

Na primeira seção deste capítulo, discutiremos com base em vários autores, o que é currículo. Na segunda parte apresentamos algumas teorias que permeiam estes documentos. Finalmente, na última seção, trataremos de uma análise mais específica de como os PCNs (1998; 1999; 2002), a recente Base Nacional Comum Curricular (2015; 2016) e orientações curriculares do estado do Rio de Janeiro (2012) propõe trabalhar com a noção do tempo.

2.1 O que é um currículo?

O currículo é algo muito mais amplo do que se imagina constituindo um conjunto de propostas escritas pensadas para diferentes realidades. O currículo é também vivido e desenvolvido em sala da aula. Entretanto, não se deve esquecer que um currículo é criado a partir de um determinado ponto de vista que privilegia determinados saberes em detrimento de outros. Desta forma, torna-se necessário desnaturalizar este documento sendo necessário compreender a sua história, tempo e lugar assim como as suas relações e disputas de poder.

Segundo Libâneo⁴⁵ o currículo pode ser apresentar de três formas. O currículo prescrito conhecido como formal, oficial; nele encontram-se os conteúdos a serem trabalhados em sala, possui também a função de estabelecer uma base comum pensada a partir de políticas educacionais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional⁴⁶, os Parâmetros Curriculares Nacionais⁴⁷, Base Nacional Comum Curricular⁴⁸ e os Currículos Mínimos⁴⁹ são exemplos destes tipos de currículos criados para cumprir leis e promover a igualdade.

⁴⁵ LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e Gestão da Escola: teoria e prática*. 5 ed. Goiânia: Ed. Alternativa, 2004.

⁴⁶ BRASIL. Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional. 20 de dezembro de 1996.

⁴⁷ BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: história*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

⁴⁸ BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2015.

O Currículo Real, também chamado de Currículo em Ação expressa a realidade da sala de aula quando, a partir de um planejamento que o professor faz e põe em prática. Nela podem ocorrer modificações no conhecimento institucional e prescrito criando um saber vivenciado por alunos e professores. Como são modificações feitas por cada professor dentro da especificidade social, cultural e política de cada turma, o currículo real é mais difícil e desafiador de ser estudado e analisado. O papel do professor é fundamental, ele deve ser um “tradutor” uma vez que seu planejamento implica julgamentos e escolhas. Essas escolhas refletem a forma como o educador interpreta a sociedade contemporânea assim como a disciplina lecionada.

De acordo com Libâneo (2004), aspectos que influenciam e afetam o aprendizado tais como experiência cultural, valores e meio social fazem parte do currículo oculto não estando presentes nem no prescrito ou no real.

Entretanto, na educação, teoria e prática são indissociáveis, portanto, estas distinções entre currículos não são tão demarcadas. Os currículos prescrito, real e oculto se interpenetram uma vez que prática alimenta teoria e vice e versa. Vale lembrar que o professor quando prepara a sua aula reelabora o currículo prescrito, portanto, essa distinção tão rígida entre o prescrito, real e oculto não funciona de forma tão rígida e delimitada na prática. A divisão entre tipos de currículos pressupõe também uma ideia errônea de hierarquia onde o prescrito e teórico estaria acima do real posto em prática.

Contrapondo com esta visão tradicional, Goodson⁵⁰ afirma que o currículo é uma construção social marcada por um diálogo entre prescrição, no sentido de legitimar as práticas e saberes docentes. Sendo assim, em seu desenvolvimento se verificam status, lutas, defesas e classificações de determinadas áreas de conhecimento. Desta forma, o autor defende que os currículos são também importantes fontes históricas na medida em que nele se desenrolam questionamentos do tempo presente, não sendo possível desconsiderar o prescrito. É dentro desta perspectiva que iremos neste capítulo analisar os currículos, como documentos históricos sendo passíveis de críticas e julgamentos.

Elizabeth Marcedo⁵¹ entende um currículo como um *espaço-tempo de fronteira cultural* onde se articulam conhecimentos da prática pedagógica, da disciplina ensinada e da própria teoria da história. Sendo assim, um currículo não se faz somente no papel, de forma

⁴⁹ RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria do Estado da Educação. *Currículo Mínimo: História*. Rio de Janeiro 2012.

⁵⁰ GOODSON, Ivor. *Currículo: teoria e história*. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

⁵¹ MACEDO, Elizabeth. *Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural*. Revista Brasileira de Educação v.11, n.32 maio/agosto, 2006

prescrita nos documentos oficiais, mas também na sala de aula local em que os professores realizam uma *transposição didática*⁵² onde estabelecem associações com a realidade dos alunos. Este processo de significação da teoria da história em saberes ensináveis também pode ser compreendida como currículo. “A compreensão do currículo como prática de significação emergiu com força, exigindo alternativas teóricas para abordar e analisar estes encaminhamentos”⁵³. Desta forma, *lugar de fronteira* significa lugares de encontros e ao mesmo tempo marcações de diferenças. O papel do professor é central na medida em que criam estratégias, utilizadas em sala de aula, onde buscam uma “negociação das diferenças” (MONTEIRO; PENNA: 2011 p.198) através de analogias, ilustrações, dramatizações e argumentos de autoridade como o objetivo de aproximar o conceito histórico da realidade de seus educandos. O professor tem papel principal no processo de *transposição didática*, sua ação é determinada por algumas variantes, entre elas estão; o contexto específico de cada sala, turma e instituição que lecionam assim como o lugar social e cultural em que ocupam.

A mesma percepção de currículo podemos encontrar em Ana Maria Monteiro⁵⁴, para a autora, o currículo é um *lugar de fronteira* onde acontecem as mediações didáticas e culturais. Representa a articulação entre as pesquisas historiográficas e os saberes mobilizados/produzidos em sala de aula. Desta forma, num currículo se articulam e se hibridizam vários saberes: o do professor, dos alunos, da historiografia, da instituição de ensino, das demandas do presente e até da posição política do educador. O professor produz currículo quando articulam os seus saberes com os de seus alunos partindo de demandas do presente. Ainda para Monteiro, a questão temporal é constituinte do pensamento histórico na medida em que a narrativa histórica desenvolvida na sala de aula promove uma dialética entre passado, presente e futuro. Ao fazer isso, o professor-narrador aproxima *campo de experiência* e *horizonte de expectativas* de seus alunos dando, como isso, significado ao conhecimento histórico escolar. Quando o professor articula estas diferentes esferas temporais ele consegue “negociar distâncias”;

Esta definição da retórica revelou-se muito profícua para pensar o trabalho do professor, como ele negocia diversas distâncias em sala de aula para

⁵² Segundo Ana Maria Monteiro, transposição didática são modificações para o processo de didatização, ela transforma um objeto de saber acadêmico em um objeto de ensino, o que implica na elaboração de um outro saber (o saber ensinado). A escola “*não produz uma réplica mais sim um conhecimento com características próprias da cultura escolar*” (Ver *Currículo, Ensino de História e Narrativa* p.11).

⁵³ MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa; PENNA, Fernando Araújo. Ensino de História: saber em lugar de fronteira. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.36, n.1, p.191-211, jan/abr., 2011 p.193

⁵⁴ MONTEIRO, Ana Maria. *Aulas de História*. Educar em Revista, UFPR, 2015.

conseguir propiciar uma aprendizagem significativa: a distância entre ele próprio e a turma, entre os saberes dos alunos e a História, entre o estranho e o familiar, o conhecido e o desconhecido ... (MONTEIRO, A. M., 2015, p.16).

Para Macedo (2006), elaborar um currículo, seja ele real ou prescrito, envolve questionamentos comuns do local ou instituição onde a educação acontece assim como o tempo e o contexto histórico onde o mesmo é produzido. Desta forma, podemos afirmar que um currículo é como *espaço-tempo de fronteira* retratando sempre aspectos e demandas do tempo presente. As disputas em torno do que ensinar ou qual cultura deve prevalecer estão relacionadas a questionamentos do tempo presente.

Utilizando as ideias de Homi Bhabha, Elizabeth Macedo (2006) afirma que no currículo existe um duplo movimento narrativo; a de uma “*temporalidade continuista*” e “*estratégia performática*” (MACEDO, E., 2006, p.289). Na *temporalidade continuista*, o conjunto de saberes são articulados no sentido de legitimar uma determinada cultura, neste sentido, a história segue o caminho da repetição ou permanências no tempo. Ao contrário acontece na *performática* onde prevalece a negação de qualquer temporalidade anterior assim como as suas rupturas. Desta maneira, Macedo defende que um currículo pautado nas diferenças precisa ser pensado como um *espaço-tempo de negociação cultural* para isso a temporalidade necessita ser percebida a partir das dialéticas entre permanências e mudanças.

Para esse motivo, acredito ser importante analisar a noção de tempo e narrativa no currículo. Somente pensando nas temporalidades e nos seus deslocamentos temporais, podemos perceber movimentos de permanências e rupturas capazes de comparar contextos históricos diferentes e, com isso, compreender identidades sendo afirmadas ou negadas. As narrativas construídas pelo professor em sala de aula ou no próprio currículo prescrito organizam o tempo que na tentativa de aproximar *campo de experiência* e *horizonte de expectativas* podem seguir em diversos movimentos como o de sucessão, causalidade, simultaneidade, repetição, generalização, negação ou mediação. Estes deslocamentos temporais seguem como afirma Jörn Rüsen (2010), construindo diferentes tipos de narrativas e identidades.

2.2 Teorias de Currículo

Um currículo tem como principal objetivo a necessidade de organizar experiências e situações de aprendizagens. Parece óbvio que o ensino precisa de planejamento e organização assim como cada disciplina tem a sua especificidade. No Brasil, a partir dos anos de 1920, com o movimento Escola Nova, os estudos e a definição de currículo ganharam força. Após a industrialização a escola assume a função de resolver questões sociais assim como uma seleção sobre o que deveria ser útil ou não de ser ensinado.

Contraopondo-se as ideias eficientistas e as suas questões científicas, os progressistas representados por John Dewey⁵⁵, acreditam que o currículo deve focar nas questões sociais sendo dividido em três partes; ocupações sociais, estudos naturais, e, por último, língua e assuntos que tratam de saúde, cidadania e meios de comunicação. As experiências educacionais devem partir da própria sociedade, assim, como a prática que deve ser o ponto de partida para tratar de questões mais abstratas. A partir de 1920 alguns educadores brasileiros assumiram as ideias de Dewey (2007), entre eles estão; Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e mais recentemente os projetos dos CIEPs.

Outra crítica às questões científicas do currículo está na busca em inserir o aluno no mundo produtivo, procurando dar à escola a função de controle social. Essas críticas, chamadas de teorias da correspondência ou reprodução, defendidas por autores como Louis Althusser, Christian Baudelot, Roger Establet, Samuel Bowles e Herbert Gintis como assevera Macedo (2006), acreditam que o sistema reprodutivo procura encaixar os alunos nos lugares sociais predeterminados pelo capitalismo. Althusser critica a reprodução percebendo nesta uma manutenção da estrutura social. Numa abordagem mais aprofundada, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron⁵⁶ percebem a escola como reprodutora, ao somente contemplar a cultura das classes médias naturaliza as desigualdades sociais. A crítica à reprodução e a percepção de imobilismo também são percebidos por Henry Giroux⁵⁷ que observa a escola como um espaço de resistência e diferenças que estão além das classes sociais.

Dentro de uma perceptiva marxista de currículo, Michael Apple (*apud* MACEDO, 2006) afirma que existe uma falsa consciência que só faz perceber o mundo sob o ponto de

⁵⁵ DEWEY, John. *Democracia e educação*: capítulos essenciais. São Paulo: Ática, 2007.

⁵⁶ BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. *A reprodução*. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

⁵⁷ GIROUX, Henry. *Teoria Crítica e Resistência em Educação*: para além das teorias da reprodução. Petrópolis: Vozes, 1986.

vista de uma ideologia dominante, esta visão é fundamental para compreender como as relações de dominação permanecem no ambiente escolar ou como a cultura de determinados grupos sociais são representadas na escola. Surge a ideia de *currículo oculto*, fazendo uma crítica ao pensamento excessivamente técnico que esconde, na verdade, as relações de poder esquecendo ideologias e apagando as suas contradições.

A perspectiva funcionalista defende que a principal função da escola deve ser de representar um espaço de socialização de culturas. Raymond Williams⁵⁸ acredita que as sociedades mostram-se cada vez mais multiculturais, ainda segundo este autor, existe atualmente uma disputa em torno de qual cultura ensinar e como representar. O estudo do multiculturalismo destaca o contato entre culturas a partir de diálogos ou negociações. Desta forma, é necessário o estudo dos contatos e não das culturas isoladamente.

Peter McLaren⁵⁹, em 1997, propõe um multiculturalismo crítico; com uma visão marxista, o autor percebe diferenças e semelhanças entre as ideias de humanistas liberais com conservadores. Como semelhanças identifica que ambos defendem o caráter universal, percebem a possibilidade de grupos excluídos entrarem num padrão de cidadania universal e individual, acreditam em ações particulares no domínio privado, pois entendem a diversidade como uma ameaça a neutralidade do Estado. No entanto, as duas teorias são diferentes quando percebem a diferença e a desigualdade como fruto do capitalismo propondo uma superação da mesma com políticas integracionistas ou compensatórias. Ainda segundo este autor, esse seria uma solução, pois criaria um currículo monocultural contrariando as teorias da diversidade. Segundo Antônio Flávio Moreira⁶⁰, o multiculturalismo crítico é o que predomina no campo curricular brasileiro, essa percepção defende que a cultura é historicamente construída. Moreira acredita que a sociedade é multicultural, portanto, em seu interior, constituída por culturas em disputas em relações de força e desiguais. A partir desta perspectiva, o currículo precisa atender uma dupla função; respeito pela diferença e a promoção da igualdade e justiça social. Não basta só substituir os valores e saberes da cultura dominante para a dominada, mas mostrar os conflitos entre esses dois lados.

Vera Candau⁶¹ defende a teoria intercultural crítica emancipatória, esta visão também acredita nas diferenças, mas rejeita o fato delas serem produção de discursos; cultura é produzida por questões históricas em relações de poder de preconceito e discriminação. O

⁵⁸ WILLIAMS, Raymond. *Cultura e Materialismo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

⁵⁹ MCLAREN, Peter. *Rituais na Escola*. Petrópolis: Vozes, 1991.

⁶⁰ MOREIRA, A. F. B. e SILVA, T. T. (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.

⁶¹ CANDAU, Vera. *Educação Intercultural e Cotidiano Escolar*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2006.

interculturalismo nega a assimilação cultural que valoriza a diferença propondo a aproximação entre diferentes grupos sociais para ampliar os seus laços, estas negociações entre culturas deve ser percebidas dentro de um contexto de diferenças de poder. O interculturalismo possuem duas características; o empoderamento das culturas na escola (resgatar histórias da vida dos sujeitos para ampliar o contato com a diferença levando, no entanto, ao perigo de visões romantizadas e a perda do dinamismo de culturas) e o empoderamento social de grupos minoritários (políticas públicas que combatam a discriminação e dominação).

A partir dos anos 1970 houve uma mudança do estrutural para o pós-estrutural, neste momento, estas duas vertentes se inspiram no culturalismo e nos estudos de linguagem. Stuart Hall⁶² percebe a centralidade cultural. Tanto Giroux quanto Williams acreditam na cultura como espaço de luta política no qual o professor, como intelectual de oposição e trabalhador cultural, deve compreender seus discursos e como eles mantêm as desigualdades sociais. A sua ação política deve rejeitar determinismos e buscar representações mais complexas de sujeitos culturais.

Assumir a perspectiva pós-estrutural é pensar na centralidade da cultura acreditando que o sentido se dá pela linguagem que traz significado e constrói a diferença. Segundo Tomaz Tadeu da Silva (*apud* MACEDO, 2006), os pós-estruturalistas percebem o currículo como um discurso que produz sentidos. O próprio currículo não é autônomo, as teorias de currículo também são carregadas de saber e poder, ao produzir identidades, entende as culturas como dinâmicas formadas por estas relações. Só é possível entender esse sistema de significação quando se compreende quem tem o controle do mesmo. Para Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (*apud* MACEDO, 2006), as lutas políticas são baseadas numa identificação provisória entre os sujeitos onde grupos lutam para dar centralidade as suas ações, essas questões podem atrair ou não a atenção da sociedade.

Para Néstor García Canclini⁶³ a modernidade hierarquiza e estabelece diferenças entre culturas. Sendo assim, ela pode promover uma *descolecção* (diminuição de fronteiras), *desterritorialização* (mudanças de território, geografia e sociedade onde constroem novas relações) ou *expansão de gêneros* (interseção construída pelo moderno). Homi Bhabha⁶⁴ define cultura como enunciação, toda a vez que as culturas são lidas elas são reapropriadas e

⁶² HALL, S. A Centralidade da Cultura: notas sobre revoluções culturais de nosso tempo. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.22, n.2, p.15-46, jul/dez, 1997.

⁶³ CANCLINI, Néstor García. *Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. Trad. de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 1997. p.283-350.

⁶⁴ BHABHA, Homi. *O Local da Cultura*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

produzidas a partir de demandas do presente. Este autor percebe cultura através de duas dimensões; a primeira pedagógica (tradições e sentidos compartilhados) e a segunda como performática (no sentido de projeto para o futuro, negando ou afirmando uma narrativa sobre o tempo).

Alice Casemiro Lopes e Elizabeth Macedo em seu livro *“Teorias de Currículo”* defendem uma abordagem pós-estrutural e pós-colonial no currículo contra a discriminação, denunciam à estratégia de dominação como construtoras de narrativas que evitam o pensar diferente. Contra-pondo-se ao instituído, um currículo deve ser instituinte (em desenvolvimento), este percebe a cultura como enunciação, desconstrói estereótipos e entendem as identidades em movimento (surgem, ressurgem e renegociam assim como se sobrepõem temporariamente sobre outras) sendo capazes de questionar hegemonias.

Neste contexto, compreendemos o currículo sobre a perspectiva pós-estrutural, o desenvolvimento deste documento assim como a enunciação de suas culturas envolvem questões temporais. A forma como as culturas serão enunciadas refletem os próprios movimentos temporais capazes de construir narrativas que surgem, ressurgem e negociam identidades. Vale ressaltar que as relações entre passado, presente e futuro estabelecem narrativas de permanências ou mudanças capazes de repensar a forma como percebemos o “outro” e as suas diferenças.

2.3 A partir das problemáticas e desafios apresentados, como os currículos oficiais atendem às demandas dos estudos sobre o tempo?

2.3.1 Os PCNs

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o segundo segmento do Ensino Fundamental foram publicados em 1998. Os PCNs para o Ensino Médio começaram a ser construídos em 1996 com a participação de especialistas e professores deste segmento, sendo finalizado em 1999. Uma segunda edição, o PCNs+ foi escrito em 2002, abrangendo como Ciências Humanas os conhecimentos de História, Geografia, Sociologia e Filosofia disciplinas consideradas fundamentais para a formação do cidadão.

Segundos os Parâmetros, para o ensino médio, uma das responsabilidades das Ciências Humanas deve ser também a de compreender as rápidas modificações da aceleração da História. Seguindo as propostas dos princípios da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

(UNESCO), a constituição de identidades “responsáveis e solidárias”⁶⁵ devem estar inseridos no seu tempo e espaço. Estabelece quatro princípios: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

Sobre as habilidades e competências,

a compreensão dos processos de constituição e transformação das sociedades implica a relativização do tempo presente, evitando que se caia na ‘presentificação’ absoluta, que gera tanto o descompromisso com os processos sociais, quanto a desesperança diante do que nos foge do controle.⁶⁶

Os PCNs do ensino fundamental também já apontam para o perigo de supervalorização do presente (própria da rapidez da sociedade capitalista) e como isso pode gerar um desinteresse aos processos sociais e pessimismo em relação às mudanças. A noção da dimensão temporal contribui para a construção da identidade coletiva juntamente com a noção espacial (que territorializa), estas duas dimensões servem para situar a ação humana. Os parâmetros propõem que nesta fase do ensino fundamental, sejam realizadas atividades para promover a percepção de rupturas e continuidades das relações de produção e apropriação de bens.

Nessa linha, valorizam a ideia de diversidade cultural e multiplicam as concepções de tempo. A ideia de um tempo apenas contínuo e evolutivo, igual e único para toda a humanidade, também é confrontada com o esforço de perceber e iluminar a descontinuidade das mudanças, evidenciando, por exemplo, a convivência, na mesma época, de povos que utilizam diferentes tecnologias, como no caso de sociedades coletoras que são contemporâneas de nações que dominam recursos tecnológicos capazes de explorar o planeta Marte.⁶⁷

Outra habilidade a ser desenvolvida, segundo os PCNs, refere-se à capacidade de entender os impactos das tecnologias. As criações de relógios mecânicos ou eletrônicos trazem ao homem a sensação de que é possível controlar o tempo. O documento percebe o tempo cronológico como aquele que estabelece novas relações sociais de trabalho e lazer

⁶⁵ BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA. *Parâmetros Curriculares Nacionais*, Ensino Médio, volume I – Bases Legais e volume 4 – Ciência Humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEF, 1999, p.8.

⁶⁶ BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA. *Parâmetros Curriculares Nacionais*, Ensino Médio, volume I – Bases Legais e volume 4 – Ciência Humanas e suas tecnologias. p. 13.

⁶⁷ . BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: história*. Brasília: MEC/SEF, 1998. p. 32-33.

principalmente após a Revolução Industrial. Observa, contudo, a complexidade das relações com o tempo assim como a diversidade de percepções temporais.

Entre os motivos apresentados para ensinar História, os PCNs – ensino fundamental, mencionam a importância de se estudar os problemas atuais em temporalidades diferentes para refletir sobre o que pode mudar ou permanecer. Para as primeiras séries do ensino fundamental e médio, 6º e 1º ano respectivamente, é proposta a percepção da construção da identidade pela diferença e semelhança assim como a compreensão do conceito de tempo histórico. “Consideraremos, portanto, o tempo como construção humana e o tempo histórico como construção cultural dos povos em diferentes épocas e espaços” (BRASIL, 1998, p.73). Pensando a respeito do tempo, os parâmetros afirmam que ele é objeto da cultura. Aborda também as inúmeras temporalidades como os tempos mítico, escatológico, cíclico, cronológico e astronômico. O tempo histórico permite pensar em ideias como sucessão, simultaneidade e nas relações dialéticas entre presente-passado-futuro percebendo a sua unicidade conforme propostas feitas por Paul Ricoeur⁶⁸. Como principal referencial os PCNs do ensino fundamental utilizam os ritmos de duração de Fernand Braudel⁶⁹, o autor é citado inclusive na bibliografia do documento.

Em 1966, Fernand Braudel publica a sua segunda edição do livro “O Mediterrâneo e o mundo mediterrâneo na época de Filipe II”, o autor utiliza o Mar Mediterrâneo como exemplo dos diferentes tempos históricos e as suas pluralidades de duração para isso divide em três períodos; geográfico, social e individual. Na primeira parte de sua obra, chamada de “*O Meio*”, homem e geografia são analisados conjuntamente, neste momento as transformações são lentas graças às modificações humanas na natureza. O clima e as suas estações do ano estabelecem um ritmo temporal de permanências e repetições. A natureza impõe ao homem as suas rotinas, neste momento impera o tempo estrutural onde encontramos transformações muito lentas. “*Destinos coletivos e movimentos de conjunto*” inauguram a segunda parte do livro, neste momento, Braudel, compreende a história a partir de grupos e destinos coletivos. O tempo passa a ser pensado através de um diálogo de durações e ritmos; o que é móvel e imóvel, o lento e o acelerado, sendo estudados os Estados e as economias. Neste tempo social ocorrem misturas entre os ritmos lentos e conjunturais. A parte final do livro “*Os acontecimentos, a política e os homens*” aborda a curta duração, os eventos e

⁶⁸ RICOEUR, Paul. *Tempo e Narrativa* – Tomo III. Campinas, SP: Papyrus, 1997. Segundo este autor, o tempo histórico é inventado pelo historiador. Este tempo torna-se humano na medida em que é articulado na forma narrativa construída através de diálogos entre presente, passado e futuro (sob o signo do mesmo, sob o signo do outro e sob o signo do análogo). As teorias de Ricoeur serão melhores analisadas no capítulo 2 desta dissertação.

⁶⁹ ROJAS, Carlos Antonio A. *Tempo, Duração e Civilização: percursos braudelianos*. São Paulo: Cortez, 2001

acontecimentos, a história toma a dimensão do indivíduo. Sob inspiração do indivíduo, o autor estuda eventos e fatos militares, diplomáticos e administrativos. Em sua conclusão, “Mediterrâneo”, afirma que o tempo da longa duração se sobressai, pois é ele que acomoda os demais ritmos temporais. Braudel ao pensar o passado a partir das pluralidades temporais em diferentes ritmos, defende a longa duração como a única linguagem capaz de ligar a história ao presente. O autor propõe a substituição da periodização tradicional da história em Antiga, Moderna e Contemporânea por outra ligada à temporalidade com relações entre diferentes tempos. A linha do tempo passa a ter um único referencial; o da longa duração.

Com inspiração das ideias de Braudel (2001) os PCNs do ensino fundamental (1998) sugerem como proposta de trabalho ideia de trabalhar por temas e conceitos para serem refletidos em diferentes temporalidades. Construir o conhecimento histórico em eixos temáticos seria uma alternativa e solução para compreender relações entre presente/passado/futuro assim como para “historicizar as questões do cotidiano” (BRASIL, 1998, p.30) pensadas na longa duração num jogo de comparações entre semelhanças e diferenças. Pensar como questões do presente são construídas no passado. Outra sugestão é pensar no tempo presente como resultado de um processo.

Dessa maneira, trabalhar com temas variados em épocas diversas, de forma comparada e a partir de diferentes fontes e linguagens, constitui uma escolha pedagógica que pode contribuir de forma significativa para que os educandos desenvolvam competências e habilidades que lhes permitam apreender as várias durações temporais nas quais os diferentes sujeitos sociais desenvolveram ou desenvolvem suas ações, condição básica para que sejam identificadas as semelhanças, diferenças, mudanças e permanências existentes no processo histórico (BRASIL, 1998, p. 26)

Para exemplificar essa questão, é utilizada a Abolição da Escravidão. Segundo os parâmetros, somente pensando na estrutura (permanência) é possível compreender questões persistentes nas sociedades atuais como preconceito e discriminações.

Entretanto, embora os parâmetros apresentem como contribuição importante trabalhar em diferentes temporalidades, conforme proposto por Braudel, o documento não desenvolve estratégias específicas para fazer isso.

Para o ensino fundamental, os PCNs (1998) pensam os eixos temáticos para este período em ciclos. Para o terceiro ciclo (6º e 7º anos) ficando dividido da seguinte forma:

1- História das Relações Sociais, da cultura e do trabalho – subtemas: As relações sociais, a natureza e as relações de trabalho (relações entre a sociedade, a cultura e a natureza

em diferentes momentos da história brasileira, dos povos americanos na Antiguidade e entre seus descendentes hoje, dos povos do mundo em diferentes tempos, diferenças, semelhanças).

Já para o quarto ciclo (8º e 9º anos) ficando dividido da seguinte forma:

2- História das Representações e das Relações de Poder – subtemas: Nações, povos, lutas, guerras e revoluções (construção dos Estados Nacionais confrontos entre povos e lutas sociais), Cidadania e cultura (expansão e crises na cultura na história).

Embora a ideia de utilização de eixos temáticos seja bem interessante, eles são poucos explicitados. O tempo não está no título de nenhum dos eixos como também não está presente no ensino médio.

Todos esses eixos temáticos devem ser trabalhados partindo do presente para o passado.

Para o ensino médio, a proposta do PCNs +⁷⁰ de utilizar eixos temáticos representa uma possibilidade de articular conteúdos em cima de uma problemática em contraponto a numa história linear e fragmentada. O documento, dividido em quadros sinópticos, possui o eixo, temas e subtemas. São quatro os eixos temáticos; a saber:

1- Cidadania: diferenças e desigualdades - Temas: O cidadão e o Estado (Atenas, Revolução Francesa e Brasil Republicano), Cidadania e Liberdade (escravidão Roma Antiga e resistências no Brasil, movimentos negros EUA e Brasil), Cidadania e Etnia (terrorismo, guerras étnicas, movimentos culturais, beleza, arte e modas étnicas), Mapas, Índices e Taxas (Declaração Universal dos Direitos Humanos, Patrimônio e Memória).

2- Cultura e Trabalho – Temas: Tecnologia e fontes de energia (caçadores e coletores da África, Revolução Industrial e tecnológica), Relações de Produção (sociedades indígenas brasileiras, Egito Antigo, burguesia e proletariado, terceirização, desemprego e trabalho informal), Transformação do Tempo (tempo da natureza, tempo da fábrica e tempo da informação), Mentalidades: o trabalho no tempo (vida e trabalho entre os indígenas, castigo e pecado na cristandade medieval, épica protestante, trabalho e alienação nas sociedades industriais e tecnológicas).

3- Transporte e Comunicação no Caminho da Globalização – Temas: Meios de Transporte (caravelas e Grandes Navegações, avião, trens e o Império Britânico, automóveis e expansão do consumo), O Poder da Palavra (o uso da escrita na Antiguidade, imprensa do século XIV, imprensa, informação e censura no Brasil), Novos Suportes para a palavra

⁷⁰ BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA, PCN +: ensino médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: ciências humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEF, 2002.

(telégrafo, telefone no Segundo Reinado, a Era do Rádio e a Segunda Guerra), A era da imagem (invenção da fotografia e do cinema, televisão e internet).

4- Nações e Nacionalismos – Temas: O conceito de Estado (reinos europeus, monarquias absolutistas, Revolução Francesa e Americana, Liberalismo e Nacionalismo), Formação dos Estados Nacionais (Europa Portugal e Unificação Alemã, Brasil Independência e República), Discursos Nacionalistas (Simbólicos: Tiradentes, hino e bandeira do Brasil, ideológico: socialismo, nazismo, sionismo), Conflitos Nacionalistas (Estados de Israel x Estado da Palestina, disputas étnicas na África, conflitos entre nacionais e imigrantes no Brasil republicano, contradição local e mundial no Brasil contemporâneo).

Como é possível perceber, as sugestões de eixos temáticos atendem às propostas estabelecidas pelo documento. Os conteúdos são trabalhados dentro de problemáticas do tempo presente possibilitando comparações em diferentes tempos e espaços. A questão da temporalidade, especificamente, é elaborada dentro do eixo *Cultura e Trabalho* pensado pela sua diversidade (natureza, fábrica e informação), propõe também uma reflexão sobre a tentativa humana de controlar o tempo. Entretanto, estas noções de temporalidade ainda são percebidas sob o ponto de vista da formação do Estado e nacionalidades, questões como identidade de grupos minoritários são deixadas para segundo plano.

A proposta por eixos temáticos apresentados pelos parâmetros do ensino fundamental e médio rompe com a estrutura da linearidade. De um modo geral, os temas propostos atendem a demandas do presente sendo desenvolvidos em diferentes tempos espaços. Os eixos temáticos permitem também estabelecer relações de diferenças e semelhanças entre distintos tempos históricos.

Assim, os Parâmetros Curriculares Nacionais tanto do ensino fundamental quanto do Ensino Médio, o objetivo dos estudos sobre o tempo é “situar os momentos históricos nos diversos ritmos da duração e nas relações de sucessão e/ou de simultaneidade”⁷¹. Desta forma, o conhecimento sobre as diversas formas de temporalidades devem possibilitar aos alunos se orientar temporalmente e construir identidades sociais.

Como esta dissertação pretende trabalhar com o filme “De Volta para o Futuro II” na oficina 1, precisamos analisar como os parâmetros tratam a questão do cinema na educação. Especificamente no PCNs (1998) do ensino fundamental, os filmes, como proposta didática, são tratados na seção “Trabalhando com Documentos”. O filme não possui nenhuma seção

⁷¹ BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA, PCN +: ensino médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: ciências humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEF, 2002.

específica como a de visitação de museus, por exemplo, o cinema é tratado juntamente com outras fontes históricas como as materiais, visuais, orais e etc... Entre as formas de orientar as atividades com documentos de forma geral, os PCNs (1998) estabelecem a ideia de que os filmes precisam ser interrogados, o trabalho com estas fontes a partir de um método e a possibilidade de cinema como informações a partir da análise de suas formas e conteúdos.

Especificamente nos filmes, os PCNs (1998) alertam que o professor não deve ter a preocupação de pensar no cinema como meramente uma reconstrução histórica fiel.

No caso de trabalho didático com filmes que abordam temas históricos é comum a preocupação do professor em verificar se a reconstrução das vestimentas é ou não precisa, se os cenários são ou não fiéis, se os diálogos são ou não autênticos. Um filme abordando temas históricos ou de ficção pode ser trabalhado como documento, se o professor tiver a consciência de que as informações extraídas estão mais diretamente ligadas à época em que a película foi produzida do que à época que retrata. É preciso antes de tudo ter em mente que a fita está impregnada de valores, compreensões, visões de mundo, tentativas de explicação, de reconstrução, de recriação, de criação livre e artística, de inserção de cenários históricos construídos intencionalmente ou não por seus autores, diretores, produtores, pesquisadores, cenógrafos etc. (BRASIL, 1998, p. 88)

Utilizando em sua bibliografia as contribuições do historiador Marc Ferro (1992), os PCNs (1998) afirmam também que os filmes estão impregnados de valores da época em foram produzidos. Para perceber isso, o documento sugere a exibição e comparação de filmes produzidos em contextos históricos diferentes mas com a mesma temática.

São valiosas as situações em que os alunos podem estudar a história do cinema, a invenção e a história da técnica, como acontecia e acontece a aceitação do filme, as campanhas de divulgação, o filme como mercadoria, os diferentes estilos criados na história do cinema, a construção e recriação das estéticas cinematográficas etc. (BRASIL, 1998 p.89)

As relações entre cinema e educação serão melhor abordadas no capítulo 3 desta dissertação. Mesmo sendo citado nos parâmetros, estão ausentes no documento estratégias específicas para trabalhar com filmes em sala de aula. O cinema só será citado novamente nos parâmetros da disciplina Artes, tratado de um modo geral como artes visuais. Como artes visuais os PCNs (1998) compreendem o cinema a partir de questões técnicas e não como uma fonte histórica que pode ser questionada. Em outros documentos analisados neste capítulo o cinema e educação estão ausentes.

2.3.2 A BNCC

Publicada em 2015, a primeira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também apresenta em seu texto a preocupação pela questão temporal. Em relação ao ensino específico de História, a BNCC propõe:

Uma questão central para o componente curricular História são os usos das representações sobre o passado, em sua interseção com a interpretação com o presente e a construção de expectativas para o futuro. As análises históricas possibilitam, assim, identificar e problematizar as figurações construídas por e sobre sujeitos em suas diferentes noções do tempo, de sensibilidade, de ritmos. A reflexão sobre os usos do passado remete à memória e ao patrimônio e aos seus significados para os indivíduos nas suas relações com grupos, povos e sociedades.⁷²

A BNCC - primeira versão, já percebe a ideia de passado sendo construído no presente com o objetivo de criar expectativas para o futuro e assim fundar uma memória do passado.

“Neste sentido, aos anos iniciais cabe a construção de noções fundamentais do saber histórico (por meio do estudo com fontes e documentos, noções de tempo, sujeitos, permanências e mudanças) e o trato inicial com processos históricos” (BRASIL, 2015, p.241). “Representações, sentidos e significados do tempo histórico” (BRASIL, 2015, p.242) estão presentes no conteúdo do 6º ano. A BNCC (2015) foi dividida em quatro eixos de aprendizagem histórica, a saber; “procedimentos de pesquisa; representações do tempo; categorias, noções e conceitos; dimensões político-cidadãs” (BRASIL, 2015, p.243).

Entretanto, o documento foi alvo de crítica quando retirou do conteúdo programático História Antiga e Medieval, colocando como central o conhecimento de História do Brasil. Ao não fazer a opção por temas e nem pelo conteúdo linear, a BNCC (2015) pode provocar, em nossos alunos uma desorientação no tempo fazendo compreender os acontecimentos históricos sem os seus devidos contextos e processos. Especificamente para o 6º ano, na secção *categorias, noções e conceitos* a Base Nacional tem como proposta trabalhar com sociedade sem escrita, chegada do homem à América, o entendimento de diferentes calendários, anos, décadas, séculos, milênios e eras, em seguida dá um salto temporal para a compreensão conceitual de Brasil Colônia, Reino, Império e República assim como reconhecer os direitos civis e políticos da Constituição de 1988. Com abordagem de temas tão diferentes cronologicamente, atender estas noções traz aos alunos tão jovens uma

⁷² BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Base Nacional Comum Curricular- Primeira Versão. Brasília: MEC, 2015, p. 240.

desorientação temporal. Compreender a história de forma linear é mais do que entender a cronologia, significa perceber os conhecimentos históricos como um processo. Estudar a Constituição de 1988 sem antes conhecer a cidadania na Antiguidade, por exemplo, faz com que o aluno não perceba as disputas, conquistas, mudanças e permanências incluídas no seu processo de construção. É importante ressaltar também que quando os alunos já começam a estudar o tema pela Constituição de 1988, os estudantes podem ter uma ideia errônea de que a cidadania já nasceu pronta, acabada e perfeita. Não podemos esquecer também, que ao aproximar a História de outras Ciências Humanas, a disciplina perde, de acordo com a Base, característica que a torna mais específica: a questão de tempo.

Ao dividir o conhecimento histórico escolar em *mundos ameríndios, africanos, afro-brasileiros, europeus e asiáticos* a BNCC- Primeira Versão (2015) apresenta uma percepção da disciplina muito mais sobre o ponto de vista geográfico do que propriamente temporal e cronológico. Prioriza-se mais o conhecimento do espaço e do que do tempo. Esta divisão estabelece uma desconexão entre estes mundos que são vistos de forma isoladas sem relações ou contribuições entre eles. Sendo assim, não existe uma ideia de uma História Integrada, a escolha pela abordagem pedagógica de *mundos* não é capaz de articular história do Brasil, Geral e América pensadas como um processo a partir de relações de causalidade e simultaneidade no tempo. Nesta BNCC (2015) noções de tempo importantes como simultâneo, sucessão, causalidade são trabalhadas nos anos iniciais e não no 6º ano, isso representa, ao meu ver, um problema pois quando estes conteúdos são abordados ainda não está presente a figura do professor especialista. Finalmente, comparando a BNCC (2015) com o Currículo Mínimo do Estado percebemos que não existe uma articulação entre os conteúdos levando a seguinte questão; como ensinar história onde a base e o currículo mínimo não se entendem? Qual conteúdo, então, o professor deve abordar; o da Base ou do Currículo Mínimo?

Após 12 milhões de contribuições pela internet e muitas críticas, em abril de 2016 foi publicada uma segunda versão revista da Base Nacional Comum Curricular, este documento também está atualmente passando por uma consulta pública. Segundo a BNCC-Segunda Versão (2016), é responsabilidade das Ciências Humanas construir nos estudantes a percepção de competências que valorizem os direitos humanos, o meio ambiente, a coletividade e a preocupação com as desigualdades sociais. Para os anos iniciais do Ensino Fundamental de História e Geografia, a Base propõem a construção da sensação de pertencimento comunitário, local e, de forma gradual, aumentar a escala para “olhar o mundo,

espaços, e paisagem além do seu entorno e outras sociedades e temporalidades históricas”⁷³. Desta forma, a ideia é partir do individual, do tempo vivido e vivenciado, para um mais geral, composto por um tempo não-vivido. Para o Ensino Médio, as Ciências Humanas devem ajudar os estudantes no aprofundamento do conhecimento acerca da experiência humana em diferentes tempos e espaços que acrescidos da Filosofia e Sociologia ampliam a visão de mundo.

Especificamente para a História, a promoção de um entendimento das múltiplas temporalidades está bastante presente no componente da disciplina. Dentro da ideia de diversidade

essa necessidade se manifesta como a crescente crítica a partir dos processos de independência das antigas colônias europeias na África e na Ásia, no segundo pós-guerra, exigindo o acolhimento periodizações e articulações históricas plurais, com superação da suposição de uma matriz única e hegemônica, ou seja, da existência de uma história uma e universal. (BRASIL, 2016, p.154-155).

Ao fugir de uma história única, a Base também propõe a rejeição de uma periodização linear e única que toma como parâmetro a história europeia e a divisão tradicional em pré-história, Idade Antiga, Média, Moderna e Contemporânea.

Em sua introdução, o documento estabelece que “as representações do passado, em suas interseções com a interpretação com o presente e a construção de expectativas para o futuro são questões centrais para o componente curricular História” (BRASIL, 2016, p.155). Chama a atenção nesta parte do texto, a expressão “representações do passado” pressupondo a ideia do que o passado é recomposto e não reconstituído. Estas representações são determinadas por demandas do presente atendendo a expectativas do futuro. Desta forma, em sua proposta, a BNCC (2016) entende a história a partir de conexões entre passado-presente-futuro.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a segunda versão da Base prioriza o entendimento de noções básicas para o letramento histórico como percepções de tempo, por exemplo. Especialmente para o 1º ano, são priorizados relações entre história pessoal e familiar. Embora não seja citado na bibliografia inexistente no documento, as propostas apresentadas nos leva a supor que o texto tenha utilizado como referencial teórico as ideias de Piaget (2002) defendendo que o processo de *descentração* em crianças possibilita articular a

⁷³ BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Base Nacional Comum Curricular- Segunda Versão Revista. Brasília: MEC, 2016 p. 153.

memória individual do tempo vivido com uma memória coletiva do tempo não vivido. Dentro desta teoria, a BNCC Segunda Versão, propõem para os estudantes mais novas comparações entre a época vivida com períodos históricos mais remotos. Também no 1º ano, em *linguagem e procedimentos de pesquisa*, existe como proposta o entendimento das formas do homem de manipular e controlar o tempo como os relógios, calendários e marcadores temporais (década, século, milênio). De um modo geral, para os anos iniciais, a Base estabelece diálogos entre diferentes tempos históricos estabelecendo uma dialética entre mudanças e permanências. Entretanto, noções temporais básicas como simultaneidade, sucessão ou duração não são contempladas no documento nem para as séries iniciais do fundamental como na primeira versão.

Os anos finais do Ensino Fundamental abrem espaço para a construção de uma capacidade de abstração maior. Conhecimentos do mundo antigo e medieval, tão afastados do tempo presente, são facilitados pelo estudo da história do Brasil, propondo uma reflexão de forma direta ou indireta com a nossa realidade atual. Estas reflexões devem ser realizadas a partir das identificações de mudanças e permanências. Nos 7º e 8º anos, na tentativa de estabelecer uma sensação de pertencimento e comunidade, ocorre uma aproximação com a Geografia.

Especificamente para o 6º ano, na seção *conhecimentos históricos*; pré-história, Egito e Mesopotâmia, por exemplo, são retirados do conteúdo desta série sendo trabalhados nos anos iniciais. Em termos de conteúdo, o 6º ano inicia-se com Grécia, Roma e Feudalismo seguindo, com isso, a ordem cronológica tradicional. Entretanto, temas como Democracia, cidadania, arte, República, escravidão, religiões podem ser pensado na longa duração propondo uma reflexão com a sociedade atual. No conhecimento sobre teatro e tragédia grega, por exemplo, a Base propõe uma interessante problematização sobre apropriações dos espaços públicos retroagindo de um passado remoto para um questionamento do presente. Vale registrar que algumas ausências são sentidas como, por exemplo, o estudo dos povos africanos pré-coloniais. Mais uma vez percebemos um descompasso entre os conteúdos presentes na Base com o Currículo Mínimo. A BNCC divide entre os 5º e 6º anos o conteúdo de história antiga além de já abordar Idade Média para estas séries, enquanto nas propostas do estado do Rio de Janeiro somente trabalha com Antiguidade no 6º ano.

Como é possível perceber, a segunda versão da BNCC (2016) apresenta uma grande diferença se comparado com a primeira versão do documento. Acredito que a segunda versão seja muito mais possível de ser aplicada para a realidade de nossos alunos. Embora utilize a

cronologia mais tradicional, a segunda Base, abre espaço para discursos acerca da sociedade atual, tudo isso sem provocar uma desorientação temporal em estudantes ainda tão jovens.

Comparando a Base Nacional Comum com os Parâmetros Curriculares Nacionais acredito que, em relação às propostas, considero que os PCNs apresenta organização mais adequada para trabalhar com a ideia de temporalidades. Pensar nos eventos de forma desordenada cronologicamente, como propõe da primeira versão da base, provoca uma desorientação temporal já pensar eixos temáticos numa perspectiva que parte do presente retroagindo para outras temporalidades permite aos estudantes construir uma visão mais prática do conhecimento histórico. Partir do presente para refletir na longa duração permite aos nossos alunos compreenderem e estabelecerem relações de permanências e rupturas em diferentes temporalidades. Para o professor, abordar história por eixos temáticos permite construir com os alunos uma orientação temporal mais clara. Nos parâmetros a abordagem por temas possibilita ao educador fazer uma escolha de quais eventos serão fundamentais para abordar os temas propostos, ao contrário do que acontece com a Base onde os eventos já são propostos para o professor que tem a difícil missão de articular estes distintos tempos históricos. Entretanto, é preciso ter em mente as diferentes formações dos professores, esta característica influencia a forma como estes vão fazer a leitura dos documentos. Acredito que um professor com formação mais recente terá mais facilidade para trabalhar com eixos temáticos. Na minha leitura destes documentos me questiono em que medida isso funciona para professores com formação mais tradicional, acredito ser confortável para estes educadores a abordagem por conteúdos, talvez seja também essa a causa de muita resistência que os PCN's receberam quando foram publicados. É importante ressaltar, no entanto, que isso não representa uma regra.

3.2.3 Currículo Mínimo/SEERJ

O Currículo Mínimo da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro foi produzido em 2012, comparando com outros documentos, esta proposta possui uma organização diferente que não é nem por eixos temáticos e nem divididos por objetivos de aprendizagem, esta orientação curricular é bem tradicional formado por conteúdo e tópicos. Segundo a sua introdução, o documento foi elaborado por professores da rede estadual e universidades públicas, a equipe da 2º edição de 2012 tem como coordenadora a Prof. Dra. Gracilda Alves da UFRJ. Ele é dividido em conteúdo, habilidades e competências. No segundo segmento do ensino fundamental, principalmente para o 6º ano, aparece noções de tempo e até algumas comparações, no entanto, essas mesmas comparações não seguem pelo

currículo de outras séries. Mesmo no 6º ano, noções de tempo são poucas abordadas ficando restritas ao conteúdo “Compreensão da História”, “identificar diversas formas de medida do tempo”⁷⁴ ficam restritas ao 1º bimestre não sendo desenvolvidas durante o ano letivo. No 9º ano, por exemplo, não existe uma retomada aos conteúdos dos anos anteriores que permita trazer percepções de diferenças e semelhanças na longa duração. No ensino médio não tem entre os seus conteúdos a discussão específica sobre o tempo, contudo, algumas questões como cidadania e escravidão, por exemplo, são trabalhadas através da longa duração e com comparações. Entretanto, na própria apresentação do documento, o currículo mantém a opção de trabalhar o conhecimento histórico seguindo a ordem cronológica e linear, eixos temáticos estão ausentes nas suas propostas.

Como foi possível compreender, embora existam alguns avanços significativos na questão da negação da história factual e positivista, os currículos na prática ainda possuem uma grande distância entre o que é proposto nos PCNs do que é estabelecido de fato nos currículos mínimos da rede estadual do Rio de Janeiro. Alguns avanços podem ser percebidos tais como conceituar e entender as diversidades de noções temporais, entretanto estas questões ficam, em sua maioria, restritas ao primeiro bimestre do 6º ano, desaparecem logo que completamente em outras séries. A ideia de ruptura e continuidade que permite uma orientação temporal embora esteja presente em alguns conteúdos ainda está longe de ser pensando na perspectiva da longa duração.

Utilizando a expressão de Heidegger e Gadamer, Ricoeur (1997), defende que na narrativa historiográfica podemos encontrar um “*Círculo Hermenêutico*”, organizado em três momentos; 1- *prefiguração do campo prático* (onde o historiador busca suas fontes no viver) 2-*configuração textual* (a construção do texto em si, onde o narrador dá sentido ao observado no primeiro ponto) 3- *refiguração pela recepção da obra* (representando a recriação do leitor, como este compreende a mensagem). Ao final do ciclo, o leitor devolve esta narrativa para o vivido, modificando assim sua realidade se orientando no tempo. A partir destes questionamentos, podemos observar os currículos como um *Círculo Hermenêutico*. A *prefiguração do campo prático* parte da prática em sala de aula, no conhecimento histórico construindo na escola, com desafios e problemáticas características da demanda específica deste espaço e as demandas da sociedade sobre como educar as novas gerações. Na *configuração textual*, os currículos e a historiografia dão sentido teórico ao observado na escola procurando, a partir de uma organização curricular, sistematizar um significado ao

⁷⁴ RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria do Estado da Educação. *Currículo Mínimo: História*. Rio de Janeiro 2012, p. 6.

ensino da disciplina. Por fim, todas estas experiências voltam para a sala de aula quando o professor faz uma “*re-configuração*” da obra desenvolvendo, recriando e/ou adaptando as propostas destes documentos para a sua prática. Nem sempre as propostas do currículo prescrito são aplicáveis para o ambiente escolar permitindo ao professor fazer escolhas específicas sobre o que pode aproveitar (ou não) destes documentos. Os professores dão um outro sentido às propostas curriculares criando o que Libâneo (2004) chama de *currículo real*. Entretanto, podemos ainda acrescentar um quarto sujeito importante neste círculo: o aluno. São os estudantes que refiguram os currículos e a prática do professor dando sentido ao conhecimento histórico para o seu tempo vivido e atuação na sociedade. Ocorre, neste momento, segundo Ricoeur (1997), uma *catarse* quando o aluno transforma e transfere o conhecimento construído dando sentido para a sua experiência vivida. Esses inúmeros momentos demonstram o quanto a construção de um currículo é uma tarefa difícil e complexa.

Um dos desafios para a montagem da minha linha do tempo proposta na oficina 1 desta dissertação será a de construir uma periodização que trabalhe com eixos temáticos, recomendado pelos PCNs (1998) para o 6º ano sem, ao mesmo tempo, não esquecer a ordem cronológica estabelecidas pelo currículo mínimo do estado do Rio de Janeiro. Embora não seja mais um documento regulador dos currículos, pretendo utilizar propostas dos PCNs (1998) articuladas com os conteúdos estabelecidos pelo Currículo Mínimo que propõe, de um modo geral, abordar a Antiguidade. Acredito ser importante não esquecer o cronológico coligado com o temático sob o risco de provocar uma desorientação temporal nos meus alunos e falta de entendimento das mudanças e permanências na longa duração.

CAPÍTULO 3 – OFICINAS SOBRE O TEMPO

Como já exposto na introdução desta dissertação, sou professora de 6º ano do segundo segmento do ensino fundamental. Em uma escola pública estadual de São João de Meriti na Baixada Fluminense – Rio de Janeiro, em minhas aulas, percebi algumas dificuldades em relação a percepção temporal de meus alunos. A partir destes questionamentos resolvi elaborar algumas oficinas sobre tempo e temporalidades articuladas com o filme “De Volta para o Futuro II”. Estas oficinas são sugestões de atividades podendo ser adaptadas ou modificadas de acordo com a realidade de cada instituição de ensino.

A escolha pelo trabalho com Oficinas atende uma demanda do próprio Mestrado Profissional ProfHistória na medida em que promove a possibilidade de pensar a minha prática em sala de aula assim como estabelecer uma conexão entre o conhecimento acadêmico com aquele construído no espaço escolar. Procurarei utilizar em sala de aula questões da historiografia recente sobre o tempo desenvolvendo uma metodologia para que os estudantes observem, analisem, classifiquem, generalizem e assim possam construir novos conceitos e comportamentos (LAGÔA, Ana; GRINBERG, Keila; GRINBERG, Lúcia, 2000). Embora envolva questionamentos teóricos, para os alunos as oficinas serão constituídas por atividades práticas onde eles poderão produzir o conhecimento como protagonistas e não só acompanhar algo pronto pela professora. Com o objetivo de não deixar o conteúdo tempo e temporalidades ficar restritos somente ao 1º bimestre, as oficinas devem ser realizadas durante todo o ano letivo. A orientação temporal dos conteúdos programáticos do 6º ano terá como culminância a construção de uma linha do tempo chamada de “Varal da História” (oficina 2). Os resultados futuros servirão como diagnóstico para perceber a potencialidade (ou não) do uso destas oficinas para a promoção de uma noção de tempo entre meus alunos.

Como já exposto na introdução, a opção pelo 6º ano é resultante do fato de além de possuir uma experiência com alunos desta faixa etária, nesta série os estudantes tem o primeiro contato com a disciplina ensinada agora por professores especialistas. Neste período, em seu conteúdo programático, são abordadas as primeiras noções fundamentais para o letramento histórico⁷⁵, dentre elas, a noção de tempo. É também uma fase da adaptação para

⁷⁵ Para Patrícia Bastos de Azevedo, o letramento está relacionado à língua escrita e a leitura. Representam práticas escolares presentes em sociedades onde os comportamentos (valores, atitudes e crenças) são transmitidos para outras gerações através de linguagem escrita. Os letramentos dominantes estão relacionados às instituições e aos seus diferentes grupos ou sociedades. “As práticas de letramento escolar estão regulamentadas, isto é, submetidas a regras constituídas no tempo-espaço sócio-histórico em que a escola está situada.” (p.27) As práticas de letramento escolar constituem-se sobrepondo aos múltiplos letramentos. “Em suma, as práticas de

um novo período. Durante o primeiro segmento os alunos têm poucas disciplinas, já a partir do 6º ano, eles encontram inúmeras matérias sendo lecionadas por vários professores. Portanto, acredito ser o 6º ano objeto de fundamental e especial atenção e estudo por parte de seus educadores.

3.1 A formação da noção de tempo entre os estudantes

Situar todas as coisas no tempo – enxergá-las sob a perspectiva de que cada uma delas interage e ajuda a construir um contexto, unindo-se uma vasta rede de outras coisas, que também se inscrevem no tempo – é típico da História⁷⁶.

Para José D'Assunção Barros (2013), o tempo é fundamental para a História, mais do que decorar datas ou acontecimentos, compreender o tempo significa conectar eventos dentro de contextos que devem ser entendidos não como mera causalidade mas como um conjunto de sucessão. Sendo assim, o autor elenca os seus diferentes tipos de tempos. O tempo é humano na medida em que o homem interfere no meio ambiente e no tempo físico com o objetivo de quantificar acontecimentos, movimentos dos astros em dias, meses, anos, séculos. É de senso comum imaginar que o tempo dos historiadores limita-se a mera cronologia dos calendários, embora não seja possível fugir da datação que também é feita de forma histórica, o trabalho do historiador não se restringe a decorar datas.

Pensando no conhecimento escolar, o tempo histórico ou social, situa o aluno em determinados contextos da época, permite também fazer comparações assim como compreender as diferenças entre os períodos históricos. Construir noções de tempo histórico auxilia no entendimento de como cada sociedade, de acordo com a sua época, encarou os desafios próprios de seu tempo cronológico fazendo o aluno perceber como num mesmo período podemos conviver com distintas concepções temporais.

letramento estão inseridas nas atividades cotidianas da vida, e não somente na escola e no trabalho, sendo tratadas de formas múltiplas por seus vários usuários e ocorrendo de formas distintas de pensar e fazer a leitura e a escrita em diferentes situações sócio-culturais.” (p.28) Portanto, estes diferentes letramentos estão em disputa. Desta maneira, a sala de aula representa o espaço privilegiado de letramento onde o professor tem o papel de protagonista com o objetivo de ensinar história. Nesta ação, estes profissionais utilizam diversas atividades orais e escritas. Ver: AZEVEDO, Patricia Bastos de. *História ensinada: produção de sentido em práticas de letramento*. Rio de Janeiro, 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2011.

⁷⁶ BARROS, José D'Assunção. *O Tempo dos Historiadores*. Petrópolis: Vozes, 2013.

Enquanto uma pessoa comum vê na data apenas uma data, o historiador vê através dela em contexto, situa-a quase que automaticamente em conexão com certos processos, vislumbra um jogo um jogo de relações, apercebe-se da data como ponto de partida do qual se pode estabelecer uma série de problematizações (BARROS, 2013, p. 25).

Para Barros (2013), o tempo torna-se elástico na medida em que o historiador pode modificar (“contrair ou dilatar”) um determinado período histórico com objetivo de facilitar o seu estudo. Desta forma, ao ordenar em “eras”, “idades”, o historiador territorializa o tempo. Delimitar em períodos historiográficos com Idade Antiga, Média, Moderna ou Contemporânea representa também soluções feitas pelos historiadores de acordo com o contexto e sociedade em que estes estudiosos estão imersos. Sendo assim, estes recortes temporais são realizados atendendo as demandas do presente.

Ainda segundo Barros (2013, p. 29), o tempo narrado é construído pelo historiador.

Ele pode ser percorrido em múltiplos sentidos; pode-se ir e vir de um ponto a outro, de trás para frente, da frente para trás; pode-se saltar livremente de um outro a outro, ou pode-se estabelecer uma relação comparativa entre dois momentos da narrativa.

Sendo assim, o autor afirma que narrar um fato é articular os acontecimentos no tempo estabelecendo relações entre passado, presente e futuro. Barros (2013) compara o tempo narrado com uma estrada que faz o historiador escolher qual caminho seguir assim como a sua trajetória que não precisa necessariamente ser cronológica linear. Já a temporalidade estabelece relações entre passado, presente e futuro que como afirma Koselleck (2006) é percebida e sentida no presente.

As relações com as medidas de tempo variam de acordo com cada cultura. As referências culturais nos leva a resistir à tendência de universalizar os padrões de contagem de tempo⁷⁷. Para o mundo cristão, a data inicial para a contagem do calendário gregoriano é o nascimento de Jesus Cristo. Já entre os judeus, o calendário começa quando Abraão e os hebreus migraram da cidade de Ur com destino à Canãa. Entre os mulçumanos, o ponto de referência está na saída de Maomé de Meca para Medina onde iniciou suas pregações. Assim, como cada sociedade tem os seus referenciais para contar o tempo, as pessoas e as comunidades também tem as suas como um nascimento ou casamento, por exemplo. Os alunos precisam compreender essas inúmeras formas de contar o tempo e as resistências a uma padronização.

⁷⁷ ANTUNES, Aracy do Rego. *Estudos Sociais: teoria e prática*. Rio de Janeiro: ACCESS Editora, 1993.

Segundo Piaget (2002) construir noções de tempo com as crianças passa por compreender primeiro a multiplicidade destas percepções. Piaget (2002) identifica três etapas na construção do tempo na criança. O “tempo sensório-motor” está relacionado a vida da criança, estando centrado somente nas atividades presentes do bebê como mamar, engatinhar; não existem, neste momento, noções de futuro, antes ou depois. No “tempo intuitivo ou pré operacional” a criança ainda apresenta uma postura egocêntrica, o tempo é percebido a partir de sua vida particular, ideias como duração, ordem ou sucessão ainda não estão desenvolvidas. Ainda segundo Piaget (2002), o segundo estágio acontece entre 9 e 10 anos.

No estágio operatório o aluno começa a realizar o processo de *descentração*, nesta fase, inicia-se a compreensão das relações de sucessão, simultaneidade e intervalos. “A gênese do tempo operatório revela claramente a ligação entre o egocentrismo e a reversibilidade, numa relação inversa, ou seja, quanto mais a criança vence o primeiro mais adquire a segunda” (ANTUNES, 1993, p.82). Nas quatro séries iniciais, as atividades em sala de aula devem estar focadas na transição entre tempo intuitivo para o operatório através de ações que envolvam relações de ordem, sucessão, duração e simultaneidade. A construção de uma noção de tempo ocorre de forma lenta, ela depende de um processo de descentração que acontece na medida em que a criança inicia o seu processo de socialização. As noções de tempo que as crianças possuem antes da escola têm como referência o seu fato vivido, nas suas experiências concretas e familiares.

O domínio operatório do tempo começa com a compreensão de antes e depois, isso acontece quando uma criança consegue colocar numa ordenação uma história contada, ao colocar os fatos em ordem realizam uma sucessão temporal. No primeiro momento, a criança é capaz de colocar numa sequência lógica. Para os alunos, a ordenação temporal está ligada a noção espacial. O processo de descentração inicia-se na ordenação de fatos cotidianos como festas familiares, por exemplo; a partir daí, a criança começa o processo de organização de um tempo mais remoto, localizando os fatos históricos. Avançando na descentração, a criança começa a ordenar fatos mais antigos desvinculados da sua vivência imediata. Na ordem linear é possível pensar também na ordem cíclica, compreender fatos que se repetem ajudam a entender a contagem do tempo dos relógios, calendários ou estações de ano, marcados pela repetição⁷⁸.

⁷⁸ Embora as suas contribuições sejam importantes, as propostas de Piaget tem sido objeto de crítica por sua abordagem universalista e generalista. Vygotsky seu livro “*Pensamento e Linguagem*” faz críticas ao pensamento de Piaget afirmando que o autor pensa o desenvolvimento infantil como fruto somente da maturação de estruturas biológicas não levando em consideração a interação social neste processo.

3.2 Cinema, suas possibilidades no ensino de história e o filme “De Volta para o Futuro II”

Mônica Almeida Kornis⁷⁹ afirma que a invenção do primeiro cinematógrafo trouxe desconfianças, de início, o cinema⁸⁰ era visto como meramente imagem. A partir daí alguns questionamentos foram feitos em relação a imagem cinematográfica; ela reflete uma expressão da realidade? Em que medida esta imagem pode ser manipulada? Uma imagem é somente ilustração? Hoje já se sabe que a linguagem visual não representa ou reproduz a realidade, ela reconstrói com linguagem própria de acordo com o seu contexto histórico. Desta maneira, usar cinema como fonte necessita do historiador “um processo de educação do olhar que lhe possibilite ‘ler’ as imagens” (KORNIS, 1992, p.238). O cinema, desta forma, provocou uma ampliação no sentido de documento que precisa ser criticado a partir de questionamentos específicos.

Segundo Mariza de Carvalho Soares⁸¹, a visão da história sobre o cinema ganhou novo olhar graças a publicação na coleção *Faire de L'histoire* em 1974 do artigo “*O cinema, uma anti-análise da sociedade*” texto de Marc Ferro (1992). As mudanças na forma de perceber o cinema refletiram também no ensino de história. Estas pesquisas foram complementadas por Jacques Le Goff⁸², ao afirmar que os estudos cinematográficos surgem a partir de necessidade de minorias criarem suas memórias; como por exemplo alguns filmes sobre Velho Oeste ao resgatarem a participação de grupos minoritários indígenas na história americana, ao fazer isso, o cinema pode se contrapor a outras memórias ou até mesmo a própria história.

Marc Ferro (1992) afirma que os filmes são produtos da sociedade, desta forma propõe uma metodologia para análise do cinema com o auxílio de outras ciências sociais. Para Ferro (1992), a análise cinematográfica deve estudar o filme propriamente dito (composto por imagens, cenas, cenários e etc) como também o que não é filme (roteirista, diretor, público, sociedade e o seu contexto histórico) observar estas duas características mostram que as produções são obras coletivas. Portanto, o cinema não deve ser compreendido como uma mera representação da realidade mas como uma fonte histórica.

⁷⁹ KORNIS, Mônica Almeida. História e cinema: um debate metodológico. *Estudos históricos*, Rio de Janeiro, v.5, n.10, p.237-250, 1992.

⁸⁰ O ensaísta e crítico Jean-Claude Bernardet define o cinema como um ritual que está além da história que vemos na tela. Como tal, envolve inúmeros elementos, tais como: espetáculo, publicidade, empresas que investem e distribuem estas produções, exibidores (incluindo suas salas de projeção), censura, adaptação, enfim, uma complexa máquina internacional da indústria com comércio e controle cinematográfico. Desta forma, o cinema é também uma linguagem com aspectos internos e externos as suas produções que precisam ser considerados. BERNARDET, Jean-Claude. *O Que é Cinema*. São Paulo: Nova Cultural. 1985. (Coleção Primeiros Passos).

⁸¹ SOARES, Mariza de Carvalho. Cinema e História ou cinema na escola. *Primeiro Escritos* – laboratório de história oral e iconografia. Niterói, v.1, p.9-20, julho/agosto, 1994

⁸² LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Campinas: Ed. Unicamp, 2003.

Como um dos seus principais estudiosos, Marc Ferro (1992) afirma que o cinema como objeto de estudo do passado deve seguir três caminhos. O primeiro dele é pensar na *história do cinema*, esta deve compreender a sociedade e o momento histórico que o filmes foi produzido. A *história no cinema* tem a preocupação de refletir como os filmes produzem interpretações e imagens do passado. Por último, a *história com cinema* pensam os filmes como documentos e fontes de informações. Para Ferro (1992), o filme deve ser pensando como um produto, desta forma, a sua análise deve estar relacionada a sociedade e a época em que o filme foi produzido. As ideias de Marc Ferro trazem a percepção do cinema como cultura, como tal os filmes refletem, dialogam e criam a sociedade, são produtores de sentido e experiências do seu tempo⁸³.

Especificamente no ensino de história o professor é importante ter o domínio da linguagem cinematográfica, para isso, o educador deve compreender o que está por trás de sua produção, construindo uma análise crítica capaz até de desconstruir uma determinada produção.

Uma prática muito comum quando professores utilizam o cinema em sala de aula é usá-lo meramente como divertimento ou ilustração de um determinado conteúdo. Como uma representação do passado, o filme precisa ser questionado e não compreendido como uma reconstituição histórica. Em relação especificamente ao ensino fundamental, o PCNs (1998) apontam para a necessidade de reconhecimento de múltiplas fontes de conhecimento histórico, entre eles os recursos audiovisuais;

utilizar as diferentes linguagens – verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação (BRASIL, 1998, p.55-56).

Uma das melhores formas de ampliar a pluralidade de patrimônio cultural do Brasil e de outros povos é através do audiovisual. Os filmes, tratados no PCNs (1998) como artes visuais, representam a diversidade de culturas, hábitos, valores e crenças promovendo um respeito às diferenças assim como a recusa de qualquer forma de discriminação ou preconceito. O cinema amplia a nossa visão de mundo a partir do momento em que retratam diferentes culturas e sociedades. Entretanto, embora saibamos de sua importância, o cinema ainda é pouco citado nos parâmetros, sendo tratado em alguns momentos do documento como

⁸³ OLIVEIRA, Regina Soares de. *História: A reflexão e a prática no ensino*. São Paulo: Blucher, 2012.

um recurso meramente complementar à aprendizagem. Por ter sido redigido nos anos de 1990, os PCNs valorizam muito mais o meio (vídeo, câmera fotográfica, computador etc) do que uma proposta pedagógica específica para o cinema, não existem estratégias para tratar com as fontes audiovisuais na escola. Assim, os Parâmetros Curriculares Nacionais embora reconhecem a importância do audiovisual como fundamental para a formação do indivíduo, destaca o cinema como um papel secundário sem apresentar diretrizes nem orientações para a sua utilização em sala de aula.

Trabalhar com cinema em sala exige do professor algumas competências; a primeira delas é perceber o filme não como um retrato do passado mas sim como uma representação, portanto, um filme retrata um olhar do presente sobre o passado. Compreender que mesmo as produções ditas como históricas retratam mais o presente de sua produção do que o passado torna o aluno capaz de desenvolver o seu senso crítico. A segunda competência a ser desenvolvida está na percepção de que o cinema na escola ajuda a entender que a memória coletiva é construída na observação do passado a partir de indagações do presente. Desta forma, o cinema no ensino de história possui um duplo sentido (2003); os filmes são agentes quando transmitem valores e conceitos de seu tempo, no mesmo momento que são documentos, são portadores de indícios sobre os acontecimentos e ajudam numa construção de um ponto de vista da história. Percebendo este duplo papel o aluno consegue compreender e fazer uma análise crítica de representações estereotipadas feitas pelo cinema. Exibir filmes na escola exige a postura do professor como um mediador, para isso, ele deve preparar seus alunos antes de sua exibição, articulando com outras fontes, explicando o olhar do diretor sobre o passado assim como o presente de sua produção e, finalmente, explicando o porquê este filme está inserindo naquele conteúdo específico. Portanto, toda esta metodologia foge da exibição meramente ilustrativa ou somente como entretenimento. No caso dos filmes históricos, o professor deve ter sempre em mente que o cinema é uma representação e um discurso sobre o passado seguindo as demandas do presente por isso, é extremamente subjetivo, desta forma, não cabe buscar a verdade histórica nestas produções.

A trilogia de “De Volta para o Futuro” foi rodada nos Estados Unidos e dirigida por Robert Zemeckis com a produção executiva de Steven Spielberg. No elenco estão Michael J. Fox (Marty McFly), Christopher Lloyd (Doc. Brown), Lea Thompson (Lorraine McFly), Crispin Glover (George McFly), Thomas F. Wilson (Biff Tannen) e outros. Os três filmes da série foram exibidos entre os anos de 1985 e início de 1990.

O primeiro filme da série, lançado em 1985, conta a história do adolescente Marty Mcfly, junto com seu amigo e cientista Dr. Emmett Brown que viajam para 1955 a bordo de um carro máquina do tempo chamado DeLorean. No passado Marty cria um “paradoxo temporal” ao deixar acidentalmente que a sua mãe se apaixone por ele. O protagonista deve então unir os seus pais para não colocar em risco a sua existência e dos seus irmãos. Uma característica comum nos filmes do gênero ficção científica são as viagens no tempo e a ideia do “paradoxo temporal”, que se refere a mudança feita no passado que pode alterar o presente.

No segundo filme, lançado em 1989, Marty e Dr. Brown precisam viajar no tempo, mas precisamente para o futuro 2015 com a missão de salvar o filho do protagonista da cadeia. Quando chega em 2015 Marty encontra uma Hill Valley, cidade onde vivem as personagens, com carros voadores, skates que flutuam, hologramas, drones, roupas autoajustáveis e etc. Após conseguir salvar seu filho da prisão e da gangue comandada pelo neto do seu inimigo Biff, Marty encontra um almanaque com os resultados dos esportes de 1950 a 2000, resolve então, levar o livro consigo para ficar rico com apostas em 1985. No entanto, Biff descobre o plano e rouba o DeLorean voltando para 1955, entrega o almanaque para ele mesmo mais novo com o objetivo de fazer as apostas. Ao roubar o almanaque Biff provoca uma mudança no “espaço-continuum” interferindo no presente, ao fazer isso, o vilão cria um 1985 alternativo. Quando volta para o passado em 1985, Marty se espanta ao encontrar sua cidade completamente diferente. Hill Valley transformou-se num lugar degradado, sujo e violento onde o homem mais rico e poderoso é Biff que fez sua fortuna no ramo de apostas esportivas. Como se não bastasse, Marty descobre que Biff matou o seu pai e casou com sua mãe. Neste 1985 alternativo, o jovem encontra com Dr. Brown e juntos descobrem que precisam voltar à 1955 impedindo que o vilão ponha as mãos no almanaque. Depois de muitas aventuras e desventuras, Marty consegue recuperar o livro e salvar sua família novamente. Entretanto, quando está prestes a retornar para o futuro em 1985, um raio atinge o DeLorean e o jovem descobre que Dr. Brown foi para 1885.

Filmado junto com a segunda parte e lançado com uma diferença de apenas 6 meses, em 1990, estreia a parte final da trilogia. Desta vez Marty precisa voltar para Hill Valley no Velho Oeste em 1885 e resgatar o seu amigo Dr. Brown. O final da trilogia guarda para o espectador uma surpresa; o DeLorean é destruído mas substituído por uma locomotiva viajante no tempo.

Produzido na década de 1980, a trilogia “De Volta para o Futuro” reflete características do momento histórico em que os filmes foram produzidos⁸⁴. A década de 1980 foi marcada pelo início do período da idade da informação com a fabricação de computadores, CDs, videocassetes e walkmans produzidos agora em larga escala. Na política Ronald Reagan e Margaret Thatcher representam o avanço do neoliberalismo assim como a crise do sistema soviético. Os anos de 1980 foram também marcados pelo crescimento do consumismo. A supremacia do Capitalismo e o declínio do socialismo com a queda do Muro de Berlim em 1989 possibilitaram o desenvolvimento de uma indústria do entretenimento voltada para o consumo em massa. “De Volta para o Futuro” não foge deste contexto, são inúmeras as propagandas apresentadas durante o filme, entre elas marcas como Nike, Texaco, Calvin Klein e Pepsi.

Em “De Volta para o Futuro II”, o cientista Dr. Brown entende a história como um “movimento contínuo espaço-tempo”, esta afirmação retrata a maneira como as pessoas deste período entendem o conhecimento histórico; a partir de uma relação do presente como o passado e futuro. Cabe aqui transcrever um trecho do diálogo entre Marty e Dr. Brown quando este descobre que o protagonista comprou o livro de apostas.

Dr. Brown- Eu não inventei a máquina do tempo para ter ganhos financeiros. O intento aqui é ter uma percepção mais clara da humanidade. Onde estivemos, para onde vamos, as ciladas, as possibilidades, os perigos e a promessa. Talvez até uma resposta para a pergunta universal, porque⁸⁵.

Neste trecho do filme o cientista descreve os seus objetivos de viajar no tempo. Desta forma, Brown observa o tempo a partir de um duplo sentido; ter o seu controle pode ser perigoso assim como também responder questões fundamentais para a humanidade. Podemos imaginar que a visão de tempo da personagem pode ser percebida como a percepção da própria história para o filme; o conhecimento histórico mostra-se como uma alerta, algo que nos envia lições que devemos repetir ou negar. Neste diálogo, o filme representa a ideia de unicidade, englobando as três esferas temporais; o passado (onde estivemos), o presente (onde todas as perguntas são feitas) e o futuro (para onde vamos, os caminhos e seus prognósticos).

Esta concepção da história, resumida nas palavras do cientista, compreende a construção do seu conhecimento como movimento entre passado, presente e futuro, mudanças estas capazes de promover transformações também no espaço. A transformação espacial é

⁸⁴ CHEID, Daniele. História e Cinema Hollywoodiano: a trilogia “De Volta para o Futuro” e a década de 1980 estadunidense. Guarapuava-PR: VIII Encontro Nacional de História e Mídia, 2011.

⁸⁵ Trecho do filme “De Volta para o Futuro II”.

uma preocupação importante da produção. O filme retrata de forma bem clara os efeitos das mudanças temporais na praça principal de Hill Valley, estas modificações são também retratadas em outros momentos do filme como o envelhecimento das personagens e nas transformações de seus figurinos de acordo com o período histórico. Logo que o primeiro filme foi lançado em 1985, “De Volta para o Futuro I” obteve um grande sucesso de bilheteria êxito esse que puxou a produção das partes II e III da trilogia. Ganhou também vários prêmios, entre eles o Oscar de melhor edição de som em 1985, o Bafta inglês de efeitos especiais em 1990 e o prêmio Saturno de 1991⁸⁶.

Christian Metz⁸⁷ acredita que narrativa cinematográfica com início, meio e fim representa uma sequência temporal. Para o autor, a sua função é seguir de um tempo para outro, esta é a principal característica que diferencia um filme da descrição ou da imagem. Sendo assim, a narrativa cinematográfica retrata as mudanças temporais que podem não seguir necessariamente uma sequência cronológica dos acontecimentos. A narração não cronológica próprias dos filmes do subgênero “viagens no tempo” e mais especificamente na parte II da trilogia, possui esta característica. Em “Volta para o Futuro II”, a narrativa inicia-se em 1985, o presente das personagens, caminha para o futuro (2015) voltando, em seguida, para um 1985 alternativo para finalmente acabar em 1885, mostrando que o tempo narrado pelo filme, com idas e vindas por vários períodos históricos, não segue a ordem cronológica tradicional. Ainda para Metz, um filme retrata uma sequência de significantes (signos) que ao longo da sua narrativa, o espectador leva o tempo de duração da produção para percorrer. A narrativa cinematográfica apresenta um conjunto de discursos imagéticos compostos por linguagem, palavra, música, imagens, diálogos, ruídos e etc. No cinema, os signos são representados por uma linguagem verbal (diálogos entre os personagens) e não verbal (a própria imagem em si). Sendo assim, o significado é caracterizado como uma mensagem ou discurso que o filme deseja transmitir através de um conjunto de signos. Portanto, significantes e significados são elementos intimamente relacionados, sua análise depende do estudo destes de forma conjunta e inseparável⁸⁸.

Vale resaltar aqui algumas diferenças e semelhanças entre a narrativa cinematográfica com a narrativa no ensino de história. Segundo Ana Maria Monteiro;

⁸⁶ GAINES, Cassen. *De Volta para o Futuro – os bastidores da trilogia*. Rio de Janeiro: Darkside Books, 2015.

⁸⁷ METZ, C. *A significação no Cinema*. São Paulo: Perspectiva, 2006.

⁸⁸ BONA, Rafael. *Salvem o Relógio da Torre! A semiótica do tempo na trilogia De Volta para o Futuro*. Guarapuava: IX Congresso de Ciências da Comunicação da Região Sul, 2008.

No processo de constituição do conhecimento histórico, processos reflexivos e analíticos, mobilizados e articulados por diferentes metodologias, permitem compreender ou explicar práticas e representações de sujeitos humanos, históricos, que estabelecem relações entre si e com a natureza, e que são registradas em documentos de diversos tipos, sendo percebidas através de diferentes dimensões temporais: sucessões, durações, simultaneidades, ritmos⁸⁹.

Observando aulas de diferentes professores, para a autora, a narrativa presente no conhecimento histórico escolar é resultado de uma interpretação do passado, os fatos são explicados com a preocupação em promover uma localização temporal que vai além da simples sucessão linear procurando articular passado-presente-futuro no sentido da temporalidade. Nestas diferentes dimensões temporais, o narrador/professor realiza movimentos de idas e vindas no tempo, desta forma, a ordem cronologia linear nem sempre é utilizada em sala de aula. Portanto, na narrativa no ensino de história, estruturante do discurso historiográfico, os sujeitos se envolvem numa intriga que se desenvolve no tempo e no espaço, cabendo ao narrador organizar essa narrativa até chegar a um desfecho. Comparando com o filme “De Volta para o Futuro II”, percebemos que a sua narrativa também realiza um processo semelhante; inicia-se no presente (que no caso da produção é 1985) fazendo um movimento de idas e vindas no tempo.

Ainda sobre as diferenças e semelhanças entre as narrativas historiográfica e cinematográfica, José D’Assunção Barros (2013) percebe que a trama narrativa precisa entrelaçar as múltiplas trajetórias e visões individuais não de forma isoladas mas coletivas. Uma intriga representa um conjunto de eventos que precisam estar coligados. O autor compara a ação de interligar estas diferentes trajetórias a diversos fios, eventos distintos que nem sempre seguem para um mesmo caminho único e evolutivo.

A tudo isso, posto que tenha emergido do devir caótico do viver, é preciso agora trazer uma ordem, atribuir um sentido de totalidade, assegurar um estatuto de verossimilhança, articular em relações plausíveis de necessidade, sendo precisamente esta a tarefa do historiador que narra (BARROS, J. D’A., 2013, p.187).

Desta forma, para o autor, cabe ao narrador (historiador) coligar estas múltiplas trajetórias e sentidos numa totalidade, articulando em um único sentido.

⁸⁹ MONTEIRO, Ana Maria F.C. Narrativa e narradores no ensino de história. In: MONTEIRO, Ana Maria F.C.; GASPARELLO, A.M.; MAGALHÃES, M.deS. *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: MAUADX, 2007. (119-136). p. 5

A narrativa histórica (como, aliás, a da ficção) pode lidar com deslocamentos através do tempo, para frente e para trás, aos saltos ou por degraus, e unindo personagens distintos, separados um dos outros no tempo e espaço, que talvez nunca tenham se encontrado pessoalmente ou ouvido falar um do outro. Em sua totalidade narrativa estas vidas desligadas podem fazer sentido (BARROS, J. D'A., 2013, p.190).

Para Barros (2013), o historiador, em sua narrativa, procura realizar estes deslocamentos temporais para avançar no horizonte de expectativas assim como retroceder ao campo da experiência. O filme, mesmo não sendo uma narrativa histórica, segue um processo semelhante. Em sua trajetória as personagens viajam no tempo, ora passeando pelo futuro, retratando as expectativas de seus protagonistas, ora voltando para o passado como o lugar onde resolvem seus problemas do presente. Por estes motivos, acredito que o filme ajude os alunos a compreenderem como se constrói uma narrativa histórica que não é necessariamente linear e cronológica. Na primeira oficina, vamos trabalhar especificamente com o filme com o objetivo de fazer os alunos entenderem os deslocamentos temporais. Já na segunda oficina, estes deslocamentos temporais serão ordenados numa linha do tempo a partir dos conhecimentos históricos propostos para o 6º ano. As tramas narrativas representadas no “Varal da História” pretendem ligar períodos históricos distintos assim como trajetórias de vida diferentes com o objetivo de criar uma totalidade representada a partir de demandas do presente.

“De Volta para o Futuro I, II e II” podem ser assistidos e compreendidos individualmente, porém o espectador só possui uma noção de totalidade após assistir todos os três filmes da série. No entanto, na escola, em virtude do pouco tempo dos horários das aulas, não é possível exibir a trilogia inteira. A escolha feita pelo segundo filme da série envolveu questões próprias do conteúdo que desejei abordar nas minhas aulas, e a opção feita levou em consideração vários critérios. Iniciei minhas reflexões e experiências sobre o tempo em 2015 exatamente no ano que o DeLorean chega ao futuro. No dia 21 de outubro de 2015, as redes sociais foram invadidas por *memes* mostrando previsões alcançadas pelo filme assim como expectativas frustradas no presente, a internet lamentava o fato de que alguns inventos não terem sido criados neste ano, o principal deles foi o “*Hover Board*”, skate voador utilizado pelo protagonista. Chamou minha atenção também como o atual momento de crise política e econômica determinou uma visão bastante pessimista sobre o futuro-presente retratados no filme. Nestes *memes*, as imagens recomendavam a volta de Marty para o passado com o objetivo de consertar problemas atuais vividos pelo Brasil e o mundo. Uma percepção muito comum no subgênero viagens do tempo, é a ideia de que somente modificando o passado

podemos transformar o nosso presente ou futuro. Acredito que esta característica ajude na compreensão do que é história e a importância de sua disciplina; contrapondo com a ideia do senso comum que entende o passado como algo morto, nestes filmes ele está mais vivo e mais próximo do que nunca assim como a sua percepção pode ser modificada tal como um historiador que reinterpreta os períodos históricos já vividos. A observação destes *memes* reforçam a ideia de que a visão do futuro ou passado está impregnada da nossa percepção de presente assim como o momento atual foi o padrão para estabelecer uma observação sobre outros períodos históricos.



De um modo geral, embora permitam várias abordagens, o filme tem como moral da história a ideia de que voltar ao passado é a solução encontrada pelos protagonistas para ajustar tanto o presente como o futuro. É importante ressaltar, no entanto, que existe uma diferença na forma de tratar o passado no filme e na historiografia. Em “De Volta para o Futuro II”, em seu desfecho, o protagonista volta para o passado com o objetivo de resolver alguma pendência do momento atual, ao fazer isso, Marty e Dr. Brown mesmo que de forma não intencional modificam o presente. Portanto, é importante deixar claro para os alunos que o filme segue, de certa forma, um caminho inverso do pensamento historiográfico. Enquanto no filme as personagens encontram na mudança do passado a solução para transformar o

presente, na história vivida, por mais que você possa reinterpretar o passado à luz do presente, ele não pode ser mudado. O que aconteceu, aconteceu mas o significado do que aconteceu pode mudar.

Koselleck (2006) afirma que expectativas do futuro estão intimamente relacionadas ao nosso olhar sobre o presente, esta percepção interfere também na nossa interpretação do passado. Acredito que especificamente “De Volta para o Futuro II” pode ilustrar bem as ideias deste autor. O filme retrata as expectativas da sociedade dos anos de 1980 tinha de 2015 que na época da produção parecia um futuro ainda distante. Neste sentido, é interessante fazer os alunos perceberem quais eram os prognósticos que os cineastas faziam de 2015 e como estes atendem desejos construídos no presente. A própria expectativa que as personagens tinham do futuro que não se concretizou, Marty, por exemplo, imaginou que em 2015 seria um rico astro de rock mas a realidade o transformou num entediado burocrata. Entretanto, algumas previsões do filme mostraram-se proféticas como os aparelhos digitais para fazerem os pagamentos, a tecnologia da impressão digital integrada ao cotidiano dos moradores Hill Valley, as videoconferências, a televisão tela plana e multicanal, a cirurgia plástica utilizada em larga escala, a tecnologia do fax sendo substituída pelos torpedos dos celulares, a publicidade onipresente com propagandas direcionadas individualmente como acontecem hoje nas redes sociais, os drones e etc. Entretanto, outras nem tanto; é comum os meus alunos lamentarem o fato de estarmos ainda longe de uma tecnologia capaz de criar carros ou os skates voadores, por exemplo. Sendo assim, do mesmo modo que os cineastas traçaram um cenário para 2015, “De Volta para o Futuro II” abre caminho no sentido de promover uma reflexão sobre os nossos desejos e expectativas acerca do futuro.

3.3 Apresentação das oficinas

Oficina 1 – Construindo a noção de tempo histórico a partir do filme “De Volta para o Futuro II”.

- Série: 6º ano
- Conteúdo Programático: Noção de História e as suas diversas formas de medida de tempo⁹⁰
- Tempos de aulas:
 - Exibição do filme: 3 aulas

⁹⁰ Utilizei aqui o conteúdo programático proposto no Currículo Mínimo do Estado do Rio de Janeiro (2012). No entanto, acredito que oficina vai trabalhar com noções muito mais amplas como a ideia de temporalidade.

- Atividade de construção da linha do tempo: 3 aulas
- Materiais necessários: computador, retroprojektor, áudio, barbante, pregadores, fitas durex colorida.
- Objetivos:
 - Construir noções de tempo para o estudo da História.
 - Problematizar e discutir os deslocamentos temporais através do filme “De Volta para o Futuro II”
 - Construir noções de tempo nas aulas de História
 - Possibilitar a organização dos eventos no tempo e na temporalidade. Compreender noções de presente, passado e futuro assim como as suas relações.
 - Diferenciar tempo histórico de tempo cronológico.
 - Compreender que a linha do tempo é uma forma de representar as diferentes dimensões temporais.
 - Compreender, a partir da observação das imagens de Hill Valley e da Praça da Matriz, como a passagem temporal reflete também as mudanças do espaço.

Esta oficina tem como principal desafio representar, numa linha do tempo, os deslocamentos temporais realizados pelo filme. Produzir uma linha do tempo ajuda a desenvolver entre os alunos de conceitos como duração, simultaneidade, evento, processo e estrutura. Segundo Piaget (2002), a percepção de duração apresenta-se como problema quando o aluno não se mostra capaz de organizar situações em início, meio ou fim. Torna-se necessário fazer o aluno perceber a duração de vários períodos com o horário das aulas, por exemplo. Entretanto, esta percepção esbarra, no tempo psicológico, quando a criança ou até mesmo o adulto tem a sensação de que tal atividade demorou muito ou pouco. Para Piaget (2002), ao trabalhar duração, podemos perceber que ela acontece em três níveis. No período, geralmente presente nas séries iniciais, os alunos percebem simplesmente a duração mais próximas de sua vivência, como por exemplo, quanto tempo durou o recreio. Num segundo estágio, é possível fazer comparações entre durações assim como relativizar, perceber se foi a aula de Geografia ou História que durou mais, por exemplo. Finalmente, o último nível faz referência à quantificação de durações a partir de medidas padronizadas de tempo como calendários, séculos ou décadas. Compreender o conceito de duração é fundamental para o entendimento da noção de periodização próprio estudo de história. Contextualizar fatos e eventos em épocas, períodos ou décadas é importante para estabelecer relações entre curtas, médios ou longas durações proposta por Braudel (*apud* DOSSE, F., 2003) e José D’Assunção

Barros (2013), afirma que os estudos de Braudel permitem perceber a ideia de duração como ritmo, possibilitando compreender a velocidade das transformações que acontecem no tempo. Sendo assim, a percepção destas velocidades estão relacionadas com a noção de duração que acompanha as ideias de mudança ou permanência.

Ainda para Piaget (2002), ideia de simultaneidade tem início quando a criança começa vivenciar o processo de *descentração*, a partir do momento em que no processo de socialização ela começa a se interessar nas atividades feitas por outras pessoas. O conceito simultâneo pode ser estimulado através de perguntas simples como “o que está acontecendo na sala ao lado enquanto estávamos tendo nossa aula de história?” chegando até a promover uma reflexão sobre o que estava acontecendo na Roma antiga no mesmo momento em que a Grécia clássica estava em desenvolvimento. Neste sentido, a criação de uma linha do tempo meramente horizontal não atende esta demanda não sendo possível compreender noções de simultaneidade.

Outro conceito importante a ser desenvolvido na linha do tempo é a ideia de extensão, para Barros (2013, p. 38-39):

Nem sempre o tempo na história segue na direção do devir, das transformações, pode acontecer percepção de uma extensão como algo que continua. Esta extensão é possível ser comparada com períodos anteriores, estas comparações podem reafirmar e reatualizar permanências como também trazer rupturas, continuidades ou descontinuidades.

Em uma determinada extensão de tempo ocorrem mais permanências podemos dizer que existe uma estrutura, quando acontece ao contrário, seguem as mudanças, existe um processo. Portanto, quando se compara extensões de tempo, o historiador deve estar atento para perceber tanto continuidades quanto rupturas. Esta habilidade pode ser desenvolvida entre os alunos na linha do tempo, nela, continuidades e rupturas podem ser compreender de uma forma mais gráfica.

Surge, certamente, uma prática historiográfica relacionada ao evento, e outra relacionada à estrutura, notando-se que o historiador pode se valer concomitantemente das duas, já que o tempo histórico a ele se apresenta sob a forma de sequências de eventos, estruturas que se sucedem e processos que se desenvolvem (BARROS, J. D’A., 2013, p. 2013, p. 38).

Carmem Teresa Gabriel (2012) aponta que a aproximação entre passado morto e datas provocaram uma verdadeira “aversão à cronologia” (GABRIEL, 2012, p. 19) por parte dos

professores de história. Esta aversão colocou também em questionamento a utilização didática das linhas do tempo. Os questionamentos às datações levaram a desafios; como estudar a persistência do passado no presente que fuja da cronologia. Ricoeur (1997) afirma que a mediação do tempo histórico acontece graças aos conectores (calendários, sequência de gerações, rastros e vestígios deixados pelo passado).

Desse modo, apreendido como narrável e memorável o passado na perspectiva de Ricoeur permite problematizar a sua fixação como mera cronologia em ma linha do tempo linear, sem, no entanto, desconsiderar a função indispensável dos marcos temporais para que apreensão do tempo narrado seja feita em toda a sua complexidade (GABRIEL, 2012, p. 20).

Para Paul Ricoeur (1997) o evento não significa um acontecimento pontual no tempo curto mas aquilo que traz qualquer mudança na narrativa, ele pode mudar o curso dos acontecimentos provocando transformação. “Não é a extensão do tempo que defini o evento, mas sim sua qualidade, o seu poder de transformação ou de intensificação no interior da narrativa que o inclui” (RICOEUR, 1997) Portanto, não pode existir narrativa se não tiver evento, ele representa uma mudança de rumo que pode acontecer na média ou longa durações.

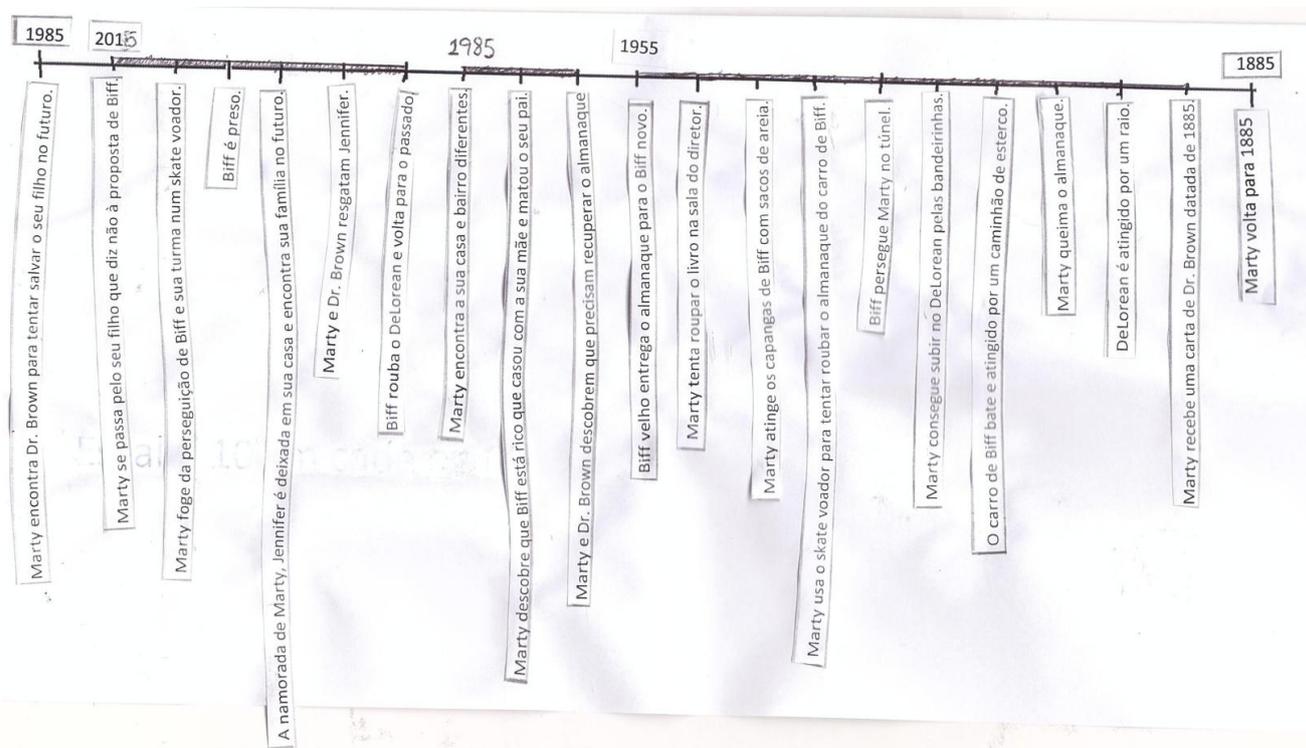
A ideia de evento também está presente no filme “De Volta para o Futuro II”, toda a vez que Marty modifica o futuro transformando o curso do tempo ocorre um evento. Por exemplo, quando o protagonista compra o livro de aposta e o seu inimigo rouba, a ação muda o curso da história e do tempo. Graças ao livro Biff torna-se o homem mais rico da cidade transformando Hill Valley num lugar sujo, violento e degradado. Nos três filmes da trilogia os seus protagonistas nada mais fazem do que tentar controlar os eventos que modificam presente e futuro para pior.

- Descrição:

-1º momento: Exibição, em sala de aula, do filme “De Volta para o Futuro II”. Antes da exibição, propriamente dita, é preciso dialogar com a turma explicando o ano que foi produzido e contando a história do primeiro filme da trilogia. É preciso chamar a atenção dos alunos que o filme passa em 1985 pedindo para os alunos compararem o 2015 mostrado na produção com o ano atual. A intenção é promover uma reflexão sobre as expectativas dos diretores do filme para o futuro e se elas correspondem (ou não) com a realidade. Duas perguntas serão elaboradas como reflexão durante a exibição; Como o filme retrata o futuro? Este futuro retratado, que já é passado para nós, corresponde com a realidade?

-2º momento: Construir, com os alunos, uma linha do tempo com as principais cenas do filme em duas narrativas; uma narrada e outra cronológica. Na primeira linha narrada os alunos serão convidados a colocarem na ordem dos acontecimentos as principais cenas do filme na ordem da narrativa. Já na segunda linha as mesmas cenas de filme serão organizadas numa ordem cronológica. Professores e alunos podem construir as linhas com barbantes e pregadores de roupa, o intervalo entre as datas podem ser marcados com durex colorido. É preciso chamar a atenção para a importância da escala, ela é fundamental para representar graficamente a relação espaço/temporal.

Linha do Tempo Narrada

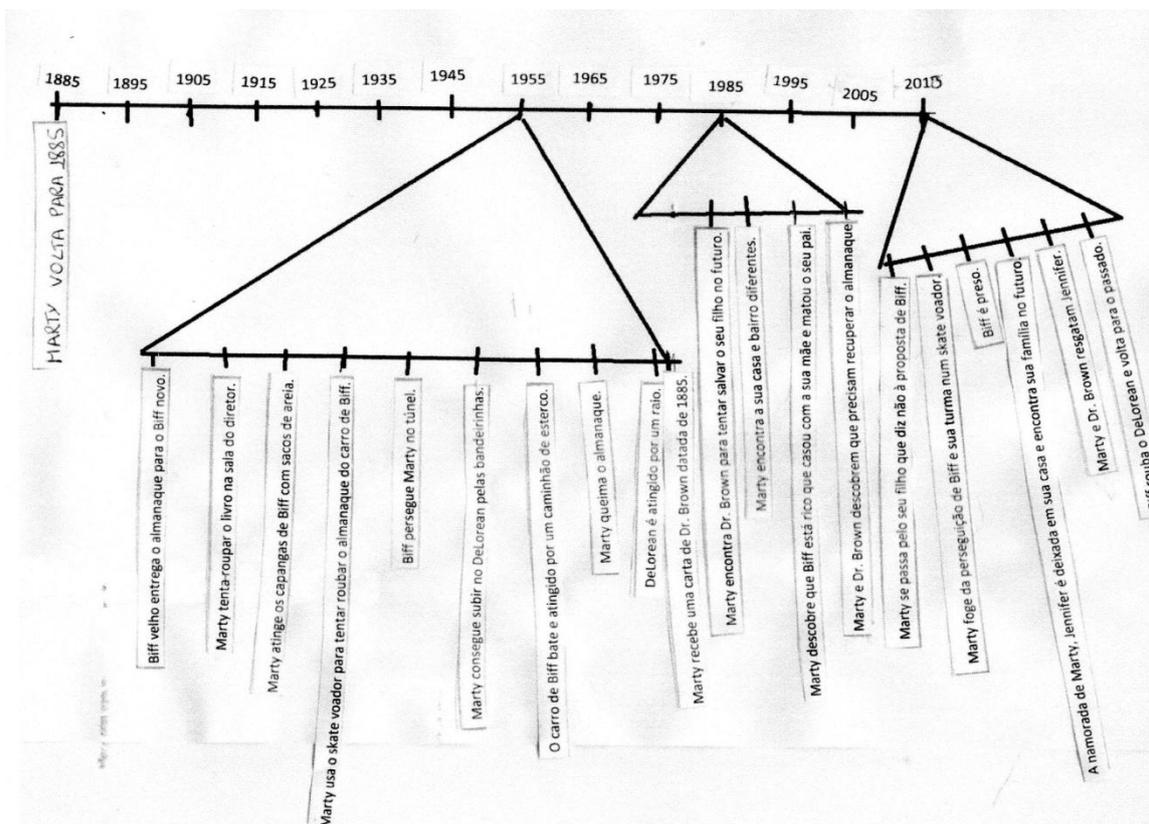


-3º momento: Problematizar com os alunos o fato dos pregadores e das cenas do filme não estarem numa escala de proporcionalidade de datas. O professor pode fazer perguntas com o objetivo de estimular esta problematização, como: a distância entre 1985 é igual a de 1885? Isso está correto? A partir da percepção deste erro, os alunos deverão deslocar os pregadores colocando na proporção correta da distancia entre os anos. No caso de 1955 para 1985 e 2015 representam uma distância de 30 anos cada uma, diferente de 1955 e 1885 que são 70 anos. Espera-se que os alunos percebam este erro e consertem na linha estas diferentes distâncias de forma proporcional.

Escala

-4º momento: Como o objetivo de representar os deslocamentos temporais do filme, nesta etapa o professor convida os alunos a, através de uma imagem do carrinho DeLoren, representar o percurso feito pela máquina do tempo. Estes deslocamentos de idas e vindas no tempo serão representados através de setas.

Linha do tempo cronológica



Escala: 1 cm = 10 anos

Espera-se que com a construção das duas linhas do tempo, os alunos compreendam que não existe apenas uma forma de contar uma história, e que esta narrativa não precisa seguir necessariamente a cronologia. Neste momento, estaremos utilizando os conceitos de Paul Ricouer (1997) e as ideias de *evento* (as diversas viagens no tempo realizadas pelas personagens) e *intriga* (a tentativa de seu protagonista Marty McFly em utilizar o tempo coletivo para salvar a sua família resolvendo assim, uma questão individual) ambos estão presentes numa narrativa com o objetivo de criar um sentido.

Creio que a própria narrativa do filme com seus deslocamentos temporais expressa uma intriga; o que aconteceu quando mudamos o passado.

-5º momento - Por fim, com objetivo de inserir o tempo não vivido no tempo vivido pelos alunos, os estudantes poderão marcar na linha cronologia o ano em que eles nasceram. Esta atividade procura costurar os eventos do filme com a vida pessoal dos alunos. Quais destas datas coincidem com a sua vida?

-6º momento: Observando as mudanças no espaço-tempo; o Relógio da Torre.

O Relógio da Torre possui um papel importante na história, representando o elemento que liga os filmes da trilogia. Um recurso didático utilizado pelos roteiristas “De Volta para o Futuro” para demarcar as transições temporais feitas pelas personagens é modificar os cenários, principalmente a praça de Hill Valley. Este recurso tornam as viagens e os deslocamentos temporais inteligíveis e compreensíveis para o espectador e, por este motivo, a narrativa valoriza muito mais as diferenças do que as permanências entre os períodos históricos. No primeiro filme, a torre é atingida por um raio em 1955 permitindo a volta de Marty para 1985, os moradores de Hill Valley criam uma sociedade para preservação do relógio da cidade com o objetivo de arrecadar donativos para recuperação deste patrimônio atingido pelo raio há 30 anos atrás. Em “De Volta para o Futuro II”, acontece em frente à praça do relógio a principal e mais espetacular cena do filme. Finalmente na terceira parte, em 1885, o relógio está sendo construído e inaugurando juntamente com a própria cidade. Como é possível perceber, o Relógio da Torre é o elemento unificador e, ao mesmo tempo, diferenciador dos três filmes da série.

Segundo Rodrigues⁹¹, a linguagem do cinema utiliza um conjunto de elementos técnicos para construir sua narrativa. O foco dramático serve para atrair a atenção do espectador ao discurso das personagens, neste caso, o Relógio da Torre representa este ponto de ação. No caso específico dos filmes, tanto o foco dramático quanto a cenografia são utilizados conjuntamente passando uma mensagem de respeito ao patrimônio e até mesmo a própria história da cidade; o relógio também remete automaticamente a ideia de viagem no tempo.

Rafael Bona (2008) percebe também outro detalhe importante a respeito do Relógio da Torre; a de representar um rito de passagem das personagens durante a narrativa. Na primeira parte da trilogia, Marty só percebe espantado que esta em 1955 quando escuta a badalada do

⁹¹ RODRIGUES, C. *O Cinema e a Produção*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

relógio que neste ano funciona perfeitamente. O jovem só consegue voltar para o futuro graças ao raio que atinge a torre exatamente às 22 hrs e 04 min. Em “De Volta para o Futuro II” o Relógio da Torre mais uma vez aparece marcando um rito de passagem temporal. É em frente à torre que acontece a cena de maior ação do filme, onde Marty é perseguido por Griff e a sua gangue com seus skates voadores, o vilão perde a disputa sendo atirado contra os espelhos do prédio e preso em seguida pela polícia. Este evento marca o sucesso do protagonista que ao prender o seu inimigo consegue impedir o filho de ser condenado; o caminho está aberto para 1985. Entretanto, antes de sua volta, Marty encontra um homem que em 2015 ainda pede donativos para salvar o relógio atingido agora por um raio há 60 anos atrás. Ainda na parte II, o relógio aparece novamente quando em 1985 alternativo Hill Valley, degradada pela ganância de Biff destrói uma parte deste patrimônio construindo em seu lugar a sua moradia e hotel conhecido como “Paraíso de Prazer”. Na terceira parte da trilogia, o relógio aparece sendo inaugurado em 1885, transformando-se, neste momento, num marco histórico da construção da cidade. Em 1955 Dr. Brown e Marty encontram na biblioteca de Hill Valley a fotografia tirada pelos dois em 1885. Neste ano, mais uma vez ocorre uma festa com o objetivo de arrecadar donativos para a construção do relógio. “Desde o começo da trama o Relógio enquanto significante passa a representar um significado de tempo. Ele auxilia o espectador e por vezes, as personagens, se situarem no contexto temporal da trama” (BONA, 2008, p. 14). Desta forma, o Relógio da Torre como recurso cenográfico, auxilia a criar na trama uma unicidade entre presente, passado e futuro, ele é o elemento unificador e, ao mesmo tempo, o que difere os filmes da trilogia.

Pensando nestes apontamentos e na importância do Relógio da Torre na trama como representante e unificador entre passado, presente e futuro, elaborei uma atividade pedagógica comparando o relógio da trilogia com a Igreja de Matriz, localizada no centro de São João de Meriti, Baixada Fluminense, Rio de Janeiro. Inaugurada em 24 de julho de 1938, a Igreja Matriz de São João Batista de Meriti, passou por várias modificações arquitetônicas desde a sua construção⁹². Entre os anos de 1950 e 1960, boa parte de suas linhas arquitetônicas foram perdidas e modificadas, data também deste período a construção da torre do relógio. No entorno da Igreja da Matriz encontra-se uma praça, um dos pontos de encontro da cidade. A escolha deste patrimônio para a atividade deve-se ao fato de ser próxima ao colégio ao leciono além de ser o monumento histórico mais conhecido de São João de Meriti, abordar a história

⁹² Disponível em:<www.matrizdesaojoao.com.br>. Acesso em 04 out. 2016. Este patrimônio foi selecionado especificamente para os meus alunos residentes de São João de Meriti, o professor poderá escolher o marco histórico mais próximo do município de sua escola.

local aproxima a realidade do aluno do conhecimento assim como auxilia na conscientização ao respeito do patrimônio público. Do ponto de vista das transformações espaciais, a arquitetura, assim como o seu entorno passaram por inúmeras mudanças que devem ser percebidas por meus alunos. Assim como a Torre de Hill Valley, a Igreja da Matriz também tem em seu entorno uma praça, ambos os prédios possuem relógios.



Figura 1 – Relógio da Torre 1885 fonte: www.backtothefuture.com

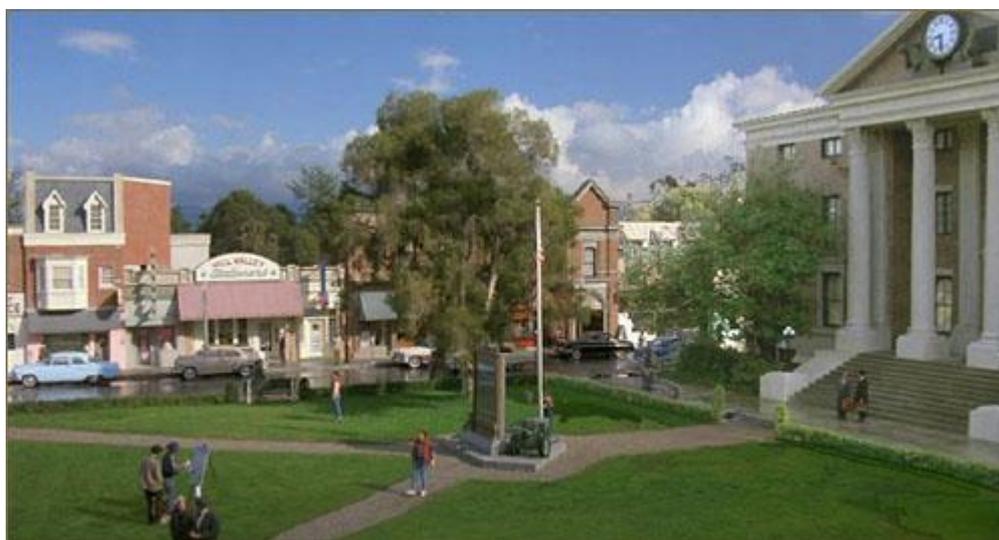


Figura 2- Relógio da Torre 1955 fonte: www.backtothefuture.com



Figura 3 – Relógio da Torre 2015 Fonte: www.backtothefuture.com

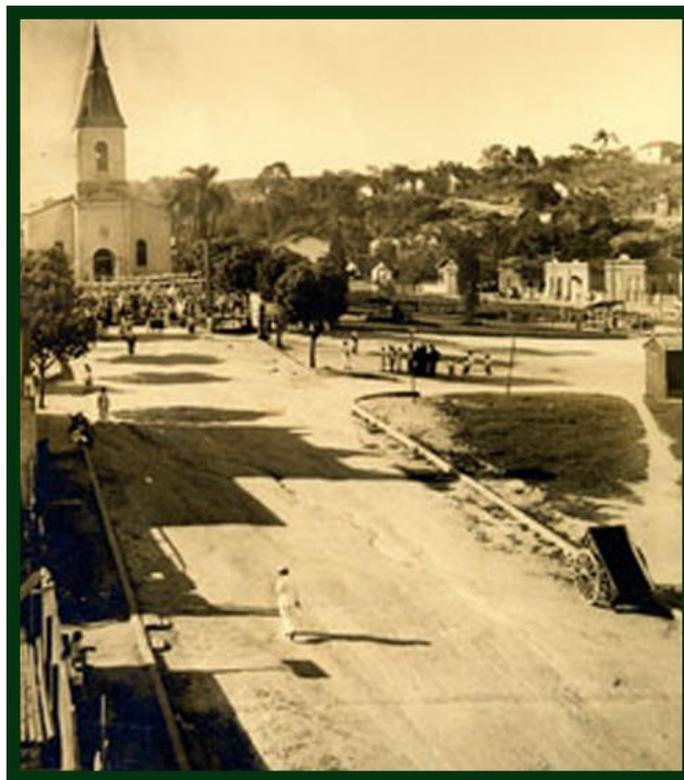


Figura 1 – Igreja da Matriz 1938 Fonte: www.matrizdesaojoao.com.br

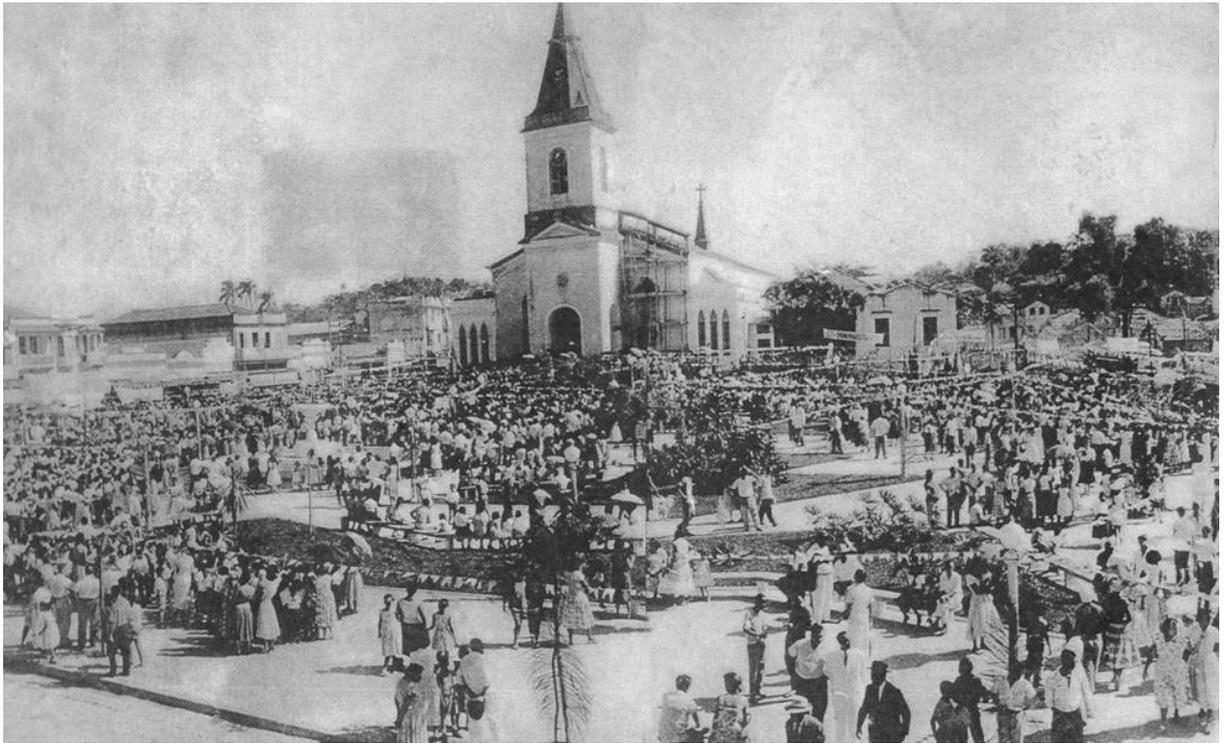


Figura 2 – Igreja da Matriz 1958 Fonte: www.matrizdesaojoao.com.br



Figura 3 – Igreja Matriz 1958 Fonte: www.matrizdesaojoão.com.br



Figura 4 – Igreja Matriz 2015 Fonte: www.matrizdesaojoao.com.br

Após uma visitação ao marco histórico escolhido pelo professor, os alunos deverão analisar os dois blocos de imagens acima, o primeiro com imagens do filme, o segundo com retratos da Igreja da Matriz. Para esta observação, alguns critérios serão analisados; entre eles, as diferenças e semelhanças entre as imagens e a observação do entorno dos monumentos (transporte, casas, carros, roupas e etc.). O professor pode incentivar esta observação a partir das seguintes perguntas:

- Levando em consideração o prédio e o seu entorno (ruas, roupas, carros e etc...), o que permaneceu igual na observação destes dois marcos históricos?
- Levando em consideração o prédio e o seu entorno (ruas, roupas, carros e etc...), o que está diferente na observação destes dois marcos históricos?
- Como você imagina que estarão estes dois marcos históricos daqui a 30 anos?
- O aluno poderá produzir um desenho destes marcos históricos daqui a 30 anos. Nesta ilustração os estudantes indicarão numa legenda colorida o que mudou e o que permaneceu em seu desenho destes patrimônios.

Neste momento acreditamos ser possível utilizar a problematização do passado entendido por Ricoeur (1997), nas imagens, será possível compreender o que permaneceu (*sob o signo do mesmo*), o que mudou (*sob o signo do outro*) e as continuidades e as mudanças (*sob o signo do análogo*) todas as características são importantes para a construção de uma narrativa. A compreensão destes conceitos bem como suas permanências e rupturas serão fundamentais para a Oficina 2 quando os diferentes eventos históricos serão analisados e encaixados na linha do tempo.

Oficina 2 – O Construindo o “Varal da História” utilizando como exemplo a história da participação política feminina.

- Série: 6º ano
- Conteúdo Programático: A participação feminina na política em diferentes momentos históricos.
- Tempos de aulas: O “Varal da História” será construído por todo o ano letivo.
- Objetivos:
 - Construir noções de tempo e deslocamentos temporais a partir dos conteúdos programáticos propostos para o 6º ano.
 - Construir noções de tempo nas aulas de História
 - Possibilitar a organização dos eventos no tempo e na temporalidade. Compreender noções de presente, passado e futuro assim como as suas relações.
 - Compreender que a linha do tempo é uma forma de representar as diferentes dimensões temporais.

Segundo GABRIEL (2012), a ideia de partir do presente para compreender e dar sentido ao mundo que vivemos representa um consenso entre os professores de história, para isso, é comum nas narrativas feitas em sala de aula a ação de iniciar como ponto de partida o atual retroagindo para o passado. No entanto, é preciso fazer mais do que isso, sendo necessário tornar o conhecimento histórico didatizado significativo para os alunos. Problematizar o presente vivido pelos alunos deve partir pela compreensão da articulação deste momento atual com o passado e futuro.

Ricoeur ao argumentar a favor da narrativa histórica como caminho para pensar a totalidade do tempo nos oferece argumentos para esse tipo de enfrentamento. A assunção da ideia de ‘totalidade’ como um ‘jogo de remissões’ entre expectativa (futuro), tradição (passado) e presente, (demanda) tem implicações pedagógicas para se pensar o presente como

ponto de partida sem perder o fio da meada. Em primeiro lugar, permite associar a questão da totalidade à questão da unicidade do tempo sem, no entanto, pautá-la na ideia de tempo linear com direção pré-determinada e pela qual a noção de processo tende a se confundir com a noção de progresso. Na perspectiva de Ricoeur, a possibilidade de pensar o passado está intimamente relacionada à possibilidade de pensar o futuro pela mediação do presente. Passado e presente só podem ser compreendidos na sua plenitude se inseridos numa extensão temporal que englobe igualmente o futuro, a noção de projeto ou, como afirma Ricoeur, a noção de ‘história por fazer’. Essa perspectiva traz outros fluxos de sentido de processo, tão caro aos professores de história preocupados em que a história ensinada faça sentido para os alunos/as (GABRIEL, 2012, p. 17-18).

Desta forma, a ideia de totalidade passa pela percepção das três temporalidades de tempo (passado, presente e futuro) dentro de uma unicidade. Somente desta maneira será possível pensar na história não como progresso mas sim como processo. Para isso, passado, presente e futuro devem ser repensados. O passado deve ser reaberto, pensado como um espaço de inúmeras possibilidades, incertezas e escolhas. O presente como o lugar das relações e tensões entre “campo de experiência” e “horizonte de expectativas”. Finalmente, o futuro deve ser compreendido como expectativas possíveis e não mais utópicas. A linha do tempo, chamada de “Varal da História” procura não somente encaixar os eventos no tempo cronológico mas, ao fazer isso, pensar no ensino de história atrelado também ao futuro como projeto conjuntamente do passado e presente.

- Descrição:

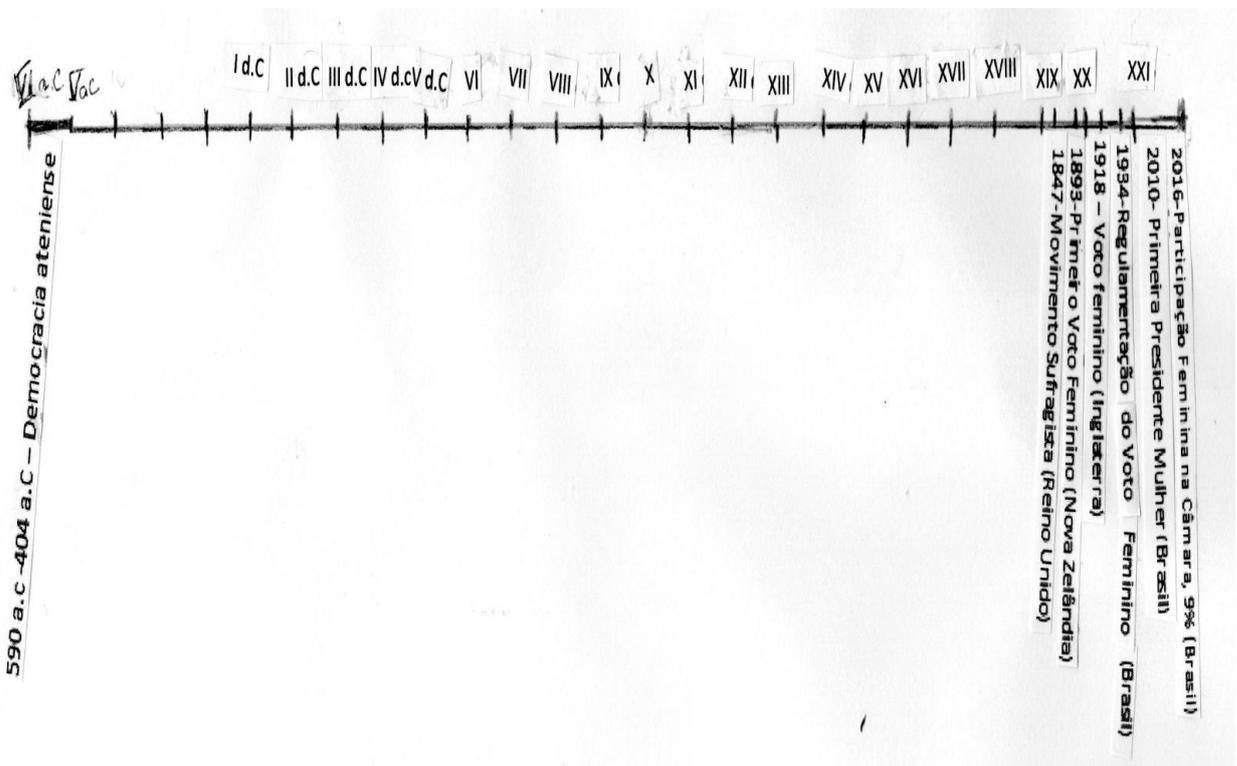
-1º momento – Durante todo o ano letivo, a partir do conteúdo Antiguidade, os fatos históricos serão encaixados numa linha do tempo localizada no fundo da sala. Assuntos do presente e passado deverão ser colocados nesta linha, datar esses eventos históricos tem como objetivo promover uma orientação temporal entre os estudantes.

-2º momento – A linha do tempo será confeccionada pelos alunos com barbante e pregadores. É importante que este varal fique ao alcance dos alunos, o mais acessível possível. Favorecer essa interação da linha com os alunos, permite que o varal seja acessado durante as aulas sempre que surgir alguma dúvida, por esse motivo optamos por não construir esta linha no computador. Organizar os conteúdos estudados durante o ano letivo também é uma forma visual de orientar temporalmente. As idas e vindas no tempo, o conhecimento da antiguidade partindo do presente poderão ser ordenados nesta linha do

tempo. Organizar a linha do tempo por *eventos*, percepção criada por Ricouer, terá como objetivo ordenar esses deslocamentos e idas e vindas no tempo, feitos durante todo o ano letivo, no cronológico fazendo com que os alunos se orientem no tempo assim como possam ser capazes de compreender os contextos históricos num sentido de processo.

Trabalhar com a simultaneidade promove a domínio de uma noção temporal capaz de perceber a contemporaneidade na qual é possível perceber a ideia de média e longa duração além de situar fatos acontecidos num mesmo período histórico. A percepção de contemporaneidade é fundamental também para compreender os contextos da época.

Entretanto, a proposta desta oficina não deseja ficar restrita ao conteúdo de história antiga, conteúdos do passado deve ser trabalhados a partir de um questionamento do presente apontando, como isso, desafios para o futuro. Portanto, a linha do tempo pode trabalhar também com a ideia da longa duração, ela nos permite o estudo do conteúdo história antiga sobre o ponto de vista do presente realizando comparações entre os diferentes tempos históricos.



Escala: 1 século = 1 cm

A linha do tempo na imagem acima foi pensada a partir de um questionamento de algumas de minhas alunas em sala de aula. Após a realização de uma eleição simulada na Grécia antiga onde as meninas foram excluídas do processo, as alunas questionaram porque

não votaram, ao explicar os motivos, este fato gerou um debate a respeito da história do voto feminino assim como sua luta pela cidadania. Partindo deste questionamento, na proposta acima, marcamos no “Varal da História” alguns marcos importantes na luta pelo sufrágio universal. Iniciamos com a democracia ateniense (590 a.C-404 a.C) onde legislador Sólon regulamentou em Atenas o papel de submissão feminino, em seguida, vários séculos depois, em 1847 teve início o movimento sufragista no Reino Unido, o primeiro país a aceitar a participação política será Nova Zelândia em 1893, a conquista pelo voto das mulheres só foi alcançada em 1918 na Inglaterra, já no Brasil foi regulamento em 1934, finalmente, em 2010 elegemos Dilma Rousseff, entretanto, atualmente apesar da proporção de eleitoras ser de 51,7%, a participação feminina na Câmara dos Deputados representa somente 9%. Pensar na longa duração e na ideia de processo e não evolução apresenta algumas vantagens; os alunos conseguem refletir quanto tempo durou para conquistar os direitos do voto feminino sendo esse resultado de várias lutas organizadas pelos movimentos sufragistas. É possível também fugir de uma percepção evolutiva da história; embora tenhamos escolhido uma presidente mulher em 2010, até hoje a luta pela participação feminina na política ainda está em processo, uma vez que só ocupamos 9% dos cargos legislativos. Com a longa duração os alunos conseguem identificar as lutas que ainda precisamos conquistar e manter. A linha do tempo proposta nesta oficina auxilia na compreensão da história como processo, os seus acontecimentos não seguem numa única direção, os eventos permanecem ou mudam nem sempre num sentido linear e evolutivo. O tema cidadania, assim como os seus avanços e retrocessos, fazem parte também do currículo proposto para o 6º ano do ensino fundamental. Voltando às ideias de Gabriel (2012), esta linha do tempo exemplificada na imagem acima que tem como foco a história da participação feminina na política, ajuda a pensar na perspectiva de unicidade e totalidade de tempo. Refletir com os alunos a dialética de avanços e retrocessos ajuda a compreender o passado e futuro interligados como resultado de conquistas e lutas femininas e também o futuro como “história por fazer”, ou seja, desafios que ainda precisam ser enfrentados, como, no exemplo, a necessidade das mulheres conquistarem mais cargos no Legislativo.

A mesma atividade pode ser realizada a partir de uma reflexão sobre escravidão; o referencial inicial pode ser a revolta de escravos liderada por Espártaco em 73 a.C em Roma, depois disso encaixamos no “Varal da História” outros marcos históricos sobre a história da escravidão, chegamos na Revolta dos Malês no Brasil em 1835, a partir daí é possível traçar um quadro entre permanências e mudanças entre a escravidão na antiguidade com a moderna.

É importante que o professor atenda demandas do presente trazidas pelos alunos para a aula como é fundamental também que seja de responsabilidade dos próprios estudantes a confecção das roupinhas a ser “estendidas” com pregadores no “Varal da História”, pois todos devem se sentir participantes ativos do projeto.

A percepção de contemporaneidade é fundamental também para compreender os diferentes contextos da época assim com ser possível capaz de realizar operações propostas por Ricoeur; “signo do mesmo”, “signo do outro” e “signo do análogo”. Conceitos fundamentais para desenvolver as percepções de permanências e rupturas fundamentais para o letramento histórico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema gerador desta dissertação emergiu de questionamentos sobre minha prática em sala de aula: o tempo. Com seus diferentes significados, o tempo representa uma característica fundamental para o conhecimento histórico, sem o tempo não tem história, o historiador ao articular passado, presente e futuro cria um sentido ao nosso estudo seja ele acadêmico ou escolar. Desta forma, iniciei o meu estudo por meus alunos. Questionados por mim sobre como eles compreendem o tempo, comecei a perceber que de um modo geral, estes estudantes apresentam uma postura bastante presentista. Vários dos meus alunos apontaram que não conseguem ver sentido no passado assim como consideram o futuro incerto apontando o presente como o mais importante. Os relatos apresentados nesta dissertação mostraram uma relação com o tempo sem conexões entre presente, passado e futuro. Perceber estes três esferas temporais desconexas representa uma das principais dificuldades para o ensino de história. Frente a todos estes desafios e questionamentos, os professores precisam desenvolver com os seus alunos noções de tempo, sobretudo durante o 6º ano do segundo segmento do ensino fundamental quando eles têm o primeiro contato com a disciplina lecionada por professores especialistas.

As relações que estabelecemos com o tempo e temporalidades também são expressas diretamente na narrativa dos educadores. Segundo Ana Maria Monteiro⁹³, o professor é um narrador em suas aulas de história. Mesmo não estudando especificamente ensino de história, Ricoeur (1997) afirma que ao narrar o historiador organiza o tempo no mesmo momento em que o representa, esta narrativa não segue necessariamente a linearidade. Monteiro (2007) afirma que aproximar os conteúdos programáticos da realidade de nossos alunos significar fazer deslocamentos temporais de idas e vindas no tempo, de viagem constantes entre passado, presente e futuro fugindo assim da naturalização da história meramente cronológica linear. Nesta difícil tarefa de aproximar e conectar estas diferentes esferas temporais, os professores desenvolvem uma série de estratégias: podem apresentar exemplos, questões problematizadoras ou conceitos articulados com passado, presente e futuro ou mesmo construir uma narrativa com enredo, trama, desfecho e intrigas como o objetivo de dar

⁹³ MONTEIRO, Ana Maria F. C. *Professores de história: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007

sentido à história. Assim, aproximar *campo de experiência* de *horizonte de expectativa*, como afirma Carmem Teresa Gabriel (2012), na narrativa escolar não é tarefa fácil, podendo apresentar como “efeito colateral” uma desorientação temporal entre os alunos. Numa aula expositiva é necessário, eu diria que até fundamental, aproximar passado e presente através de analogias ou comparações, entretanto, isso pode produzir entre os estudantes a sensação de que nada é datado, assim como a dificuldade em precisar cronologicamente o tempo estudado. Sem a compreensão de suas datações, o aluno não pode compreender os contextos históricos diversos de cada época. Também não é possível compreender como cada sociedade dentro de seus determinados contextos históricos sujeitos fazem escolhas e encontram soluções para os desafios de sua época.

Na tentativa tanto de localizar temporalmente essas idas e vindas no tempo sem deixar de compreender estes diferentes contextos históricos no tempo assim como suas permanências e rupturas, resolvi elaborar oficinas com o objetivo de criar linhas do tempo e com isso desenvolver a aprendizagem de noções de sucessão, deslocamentos, durações, simultaneidade, ritmos e etc. Trabalhar com propostas dessas oficinas necessitou primeiro, ampliar estudos de autores da Teoria da História que discutem tempo e temporalidades. Foram fundamentais as contribuições de autores como Hartog (2013) e os regimes de historicidades, Koselleck (2006) com as categorias metahistóricas de *campo de experiência* e *horizonte de expectativas* e de Ricoeur (1997) e a ideia de que a narrativa organiza o tempo. Procurei também analisar como tempo e temporalidades são apresentados nas propostas curriculares. Cheguei à conclusão de que os currículos embora façam referência e reconheçam a importância de se estudar o assunto como estruturantes do conhecimento histórico, não apresentam, em suas propostas, estratégias específicas para trabalhar com estas questões.

Pensei então em elaborar as oficinas com o objetivo de abordar essas questões. Neste momento o filme “De Volta para o Futuro II” mostrou-se uma importante contribuição para trabalhar com noções de tempo entre os alunos. Embora o filme não seja uma produção histórica *stricto sensu*, procurei a partir dos apontamentos feitos por Marc Ferro (1992), trabalhar com o filme a partir de duas perspectivas. *História no cinema*, refletindo como o filme produz interpretações e imagens acerca do passado, que no caso é 1985, e 2015, que para os roteiristas representa o futuro, mas que para os alunos significa já o passado. Utilizei, também, as contribuições de Ferro (1992) e o conceito de *história com cinema*, abordando o filme como documento e fonte de

informações. A partir do filme criei uma proposta de oficina “Construindo a noção de tempo histórico a partir do filme De Volta para o Futuro II” confeccionando linhas do tempo com o objetivo de retratar os diferentes deslocamentos temporais presentes na produção assim como fazer uma representação visual destes passeios no tempo. Também foi fundamental que os alunos compreendessem as distâncias entre diferentes períodos históricos, para isso utilizei o recurso das escalas. A escala ajuda os estudantes a compreender gráfica e visualmente estes deslocamentos temporais. Na segunda oficina as mesmas ideias foram utilizadas para retratar estes deslocamentos articulados com os conhecimentos dos conteúdos programáticos específicos do 6º ano. A proposta, neste momento, foi construir uma linha do tempo utilizando como eixo temático a história da participação feminina nas sociedades com seus avanços e retrocessos. Vale ressaltar que o resgate às linhas do tempo propostas pelas oficinas não foi para prender professores e alunos na linearidade mas sim para localizar temporalmente evitando uma desorientação temporal percebida no início desta dissertação.

Além das linhas do tempo, o filme mostrou-se extremamente rico para trabalhar como outras questões. Abordar patrimônio e as mudanças espaciais no tempo. Essas competências foram propostas na oficina de observação do Relógio da Torre de Hill Valley juntamente com aquele presente na Praça da Matriz em São João Meriti. Contemplar esses dois monumentos em diferentes contextos históricos tornou possível atender a proposta de refletir sobre o *signo do mesmo, do outro e do análogo* (RICOEUR, 1997) assim como compreender mudanças e permanências que ocorrem no espaço e no tempo. Outra grande contribuição que o filme trouxe para esta dissertação foi promover um interessante debate sobre as expectativas que a direção do filme tinha para 2015 e se as mesmas confirmaram-se ou não. Recentemente, com a eleição de Donald Trump como presidente dos Estados Unidos “De Volta para o Futuro” voltou às manchetes. O filme recriou um 1985 decadente, violento e degradado numa cidade de Hill Valley governada por Biff, uma personagem livremente inspirada no futuro presidente americano, resta saber se o filme acertará mais uma vez a previsão. Seria possível Donald Trump transformar os Estados Unidos na cidade decadente de Hill Valley? Como ainda não criamos uma máquina do tempo (DeLorean), infelizmente ou felizmente saber o que o futuro nos reserva faz parte ainda de uma ficção.

A oficina sobre o filme “De Volta para o Futuro” mostrou uma oportunidade de fazer uma comparação entre como é construída a narrativa na história e na ficção. Tanto

na história quanto na ficção podemos realizar movimento de idas e vindas no tempo, no caso do filme, os seus protagonistas podem viajar no tempo fisicamente para mudar o passado e transformar o presente. Entretanto, a partir do filme os alunos podem compreender e problematizar que na história embora possamos “voltar” para ressignificar/reinterpretar o passado, não podemos mudá-lo mas podemos pensá-lo sobre outro ponto de vista. O passado pode ser modificado a luz de uma interpretação ou narrativa sobre ele, o mesmo não acontece acerca da história vivida.

Sabemos que essas oficinas estão longe de esgotar o assunto. O próprio filme “De Volta para o Futuro” pode ser ainda abordado de diversas formas, outras oficinas podem ser elaboradas a partir desta produção. Utilizar o filme abre possibilidades futuras para o ensino de história. Acredito que pensar na questão do futuro e as suas expectativas construídas no presente, ainda podem ser mais exploradas em futuras propostas de trabalho. Refletir sobre estas questões são importantes para trabalhar uma característica pouco pensada na educação de um modo geral: desenvolver o autoconhecimento. O aluno só consegue traçar expectativas e desejos para o futuro a partir do momento que constrói uma identidade. Esta identidade é construída a partir da relação entre o que éramos, o que somos e o que seremos, ou seja, passado-presente-futuro pensados de forma conjunta.

Encarei alguns desafios e problemas durante a escrita desta dissertação. Por mais que nós professores tenhamos ótimas propostas pedagógicas existem problemas externos que não dependem exclusivamente do nosso trabalho mas que dependem de nossa participação. As escolas públicas passam hoje por problemas sérios de infraestrutura e pouca valorização da educação de um modo geral, problemas estes que influem diretamente em nossa prática. Infelizmente, estas oficinas não puderam ser implementadas de forma completa na prática porque enfrentei, durante a escrita deste trabalho, uma greve das escolas estaduais que durou mais de 5 meses. Greve esta plenamente justificada pela suspensão de salários, falta de infraestrutura e superlotação das salas de aula, tenho hoje mais de 50 alunos por turma! Todas estas questões, precisamos como educadores enfrentar em nosso cotidiano, pois a luta por uma educação de qualidade não se faz somente dentro da escola.

Trabalhar com tempo e temporalidades é fundamental para dar sentido ao ensino de história. Quando os alunos não conseguem ver sentido algum no passado pensando o presente como algo para simplesmente vivido e nem sequer refletido, problematizado ou

desconstruído, o ensino de história transforma-se em algo deslocado da realidade ou como uma disciplina que “estuda pessoas que já morreram”. O conhecimento histórico precisa ser pensado como uma disciplina não só de passado mas de presente e futuro, estas três esferas temporais precisam estar coligadas durante nossas práticas em sala. Produzir uma linha do tempo busca atender a esta necessidade. Estas linhas são mais do que encaixar datas, elas promovem, sobretudo, uma visualização na longa duração, somente desta forma, o aluno poderá refletir as permanências e mudanças, avanços e retrocessos assim como a “*história por fazer*” (GABRIEL, 2012) e compreender a história não como uma evolução ou progresso mais sim algo em constante construção.

REFERÊNCIAS

ABUD, K. M. A Construção de uma didática da história: algumas ideias sobre a utilização de filmes no ensino de história, São Paulo, v.22, n.1, p.183-193, 2003.

AGOSTINHO. *As Confissões*. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 2001.

ANTUNES, Aracy do Rego. *Estudos Sociais: teoria e prática*. Rio de Janeiro: ACCESS Editora, 1993.

AQUINO, João Emiliano Fortaleza de. “Tempo e Linguagem em Santo Agostino”. In: *Memória e Consciência Histórica*. Fortaleza: EduECE, 2006.

AZEVEDO, Patricia Bastos de. *História ensinada: produção de sentido em práticas de letramento*. Rio de Janeiro, 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2011

BARROS, José D’Assunção. *Paul Ricoeur e a Narrativa Histórica*. História, Imagem e Narrativas, n. 12, abril, 2011.

_____. *O Tempo dos Historiadores*. Petrópolis: Vozes, 2013.

BERNARDET, Jean-Claude. *O Que é Cinema*. São Paulo: Nova Cultural. 1985. (Coleção Primeiros Passos).

BHABHA, Homi. *O Local da Cultura*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

BLOCH, Marc. *Apologia da História e o Ofício do Historiador*. Rio de Janeiro: Joge Zahar Editor, 2001.

BONA, Rafael. *Salvem o Relógio da Torre! A semiótica do tempo na trilogia De Volta para o Futuro*. Guarapuava: IX Congresso de Ciências da Comunicação da Região Sul, 2008.

BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. *A reprodução*. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, *Base Nacional Comum Curricular-Segunda Versão Revista*. Brasília: MEC, 2016.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2015.

BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, *Parâmetros Curriculares Nacionais: história, geografia*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA, *Parâmetros Curriculares Nacionais, Ensino Médio, volume I – Bases Legais e volume 4- Ciências Humanas e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEF, 1999.

BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA, PCN+: ensino médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: ciências humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEF, 2002.

CANCLINI, Néstor García. Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade . Trad. de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 1997. p.283-350.

CANDAU, Vera Maria et al. *Oficinas pedagógicas de direitos humanos* . 2ª ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 1995.

_____. Educação Intercultural e Cotidiano Escolar. Rio de Janeiro: 7 letras, 2006.

CHEID, Daniele. História e Cinema Hollywoodiano: a trilogia “De Volta para o Futuro”

CONCEIÇÃO, Cabrini [et al.] *Ensino de História: revisão urgente*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

COSTA, Warley da. *Ensino de História e Hegemonia: diálogos possíveis*. Revista Educação e Realidade.

DE Volta para o Futuro I. Direção: Robert Zemeckis, 1985. Ficção.

DE Volta para o Futuro II. Direção: Robert Zemeckis, 1989. Ficção.

DE Volta para o Futuro III. Direção: Robert Zemeckis, 1990. Ficção.

DEWEY, John. Democracia e educação: capítulos essenciais. São Paulo: Ática, 2007.

ELIAS, Nobert. *Sobre o Tempo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

EWALD, Ariane (org.) [et al.]. *Subjetividade e Temporalidades: diálogos impertinentes e transdisciplinares*. Rio de Janeiro: Garamond, 2014.

FERRO, Marc. Cinema e História. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GABRIEL, Carmem T. Teoria de História. Didática da História e narrativa: diálogos com Paul Ricoeur. Revista Brasileira de História, Campinas, v. 32, n 64, 2012.

GABRIEL, Carmem T. Teoria de História. Didática da História e narrativa:

GABRIEL, Carmem Teresa; COSTA, Warley da. *Ensino de História e Hegemonia: diálogos possíveis*. Revista Educação e Realidade.

GAINES, Cassen. *De Volta para o Futuro – os bastidores da trilogia*. Rio de Janeiro: Darkside Books, 2015.

GIROUX, Henry. *Teoria Crítica e Resistência em Educação: para além das teorias da reprodução*. Petrópolis: Vozes, 1986.

GOODSON, Ivor. *Currículo: teoria e história*. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

- HALL, S. A Centralidade da Cultura: notas sobre revoluções culturais de nosso tempo.
- HARTOG, François. *Regimes de Historicidade: presentismo e experiências do tempo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- KORNIS, Mônica Almeida. História e cinema: um debate metodológico. *Estudos históricos*, Rio de Janeiro, v.5, n.10, p.237-250, 1992.
- KOSELLECK, Reinhart. *Futuro Passado*. Contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraopção Editora; Editora PUC Rio, 2006.
- LAGÔA, Ana, GRINBERG, Keila e GRINBERG, Lúcia. *Oficinas de História – Projeto Curricular de Ciências Sociais e de História*. Belo Horizonte: Dimensão, 2000.
- LE GOFF, Jacques. “Na Idade Média: Tempo da Igreja e Tempo do Mercado”. In: *Para Um Novo Conceito de Idade Média*. Lisboa: Ed. Estampa, 1980.
- _____. *História e Memória*. Campinas: Ed. Unicamp, 2003.
- LIBÂNIO, José Carlos. *Organização e Gestão da Escola: teoria e prática*. 5 ed. Goiânia: Ed. Alternativa,
- LOPES, Alice Casemiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias do Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.
- MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. *Revista Brasileira de Educação* v.11, n.32 maio/agosto, 2006
- MCLAREN, Peter. *Rituais na Escola*. Petrópolis: Vozes, 1991.
- METZ, C. *A significação no Cinema*. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- MONTEIRO, Ana Maria F. C. *Professores de História: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.
- MONTEIRO, Ana Maria F.C.; GASPARELLO, A.M.; MAGALHÃES, M.deS. Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: MAUADX, 2007. (119-136).
- _____. PENNA, Fernando Araújo. Ensino de História: saber em lugar de fronteira. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.36, n.1, p.191-211, jan/abr.,
- _____. Aulas de História. *Educar em Revista*, UFPR, 2015.
- _____. *Currículo, ensino de História e Narrativa*. Disponível em <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT12-3145--Int.pdf>> Acesso em 05 de mar, 2014.
- _____. *Entre o Estranho e Familiar: o uso de analogias no ensino de história*. Campinas, vol. 25, n.67, dez, 2005.

_____; GABRIEL, Carmem Teresa. *Currículo, ensino de História e Narrativa*. Disponível em <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT12-3145--Int.pdf>> Acesso em 05 de mar. 2014.

MOREIRA, A. F. B. e SILVA, T. T. (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.

NADAI, E. e BITTENCOURT, C. M. F. “Repensando a Noção de Tempo Histórico no Ensino”. In: PINSKY, Jaime (org.). *O Ensino de História e a Criação do Fato*. São Paulo: Contexto, 1997. pp. 73-92.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. In: *Projeto História*. São Paulo, nº 10, p. 7-28, dez. 1993.

OLIVEIRA, Regina Soares de. *História: A reflexão e a prática no ensino*. São Paulo: Blucher, 2012.

PACHECO, Dirceu Castilho. Tudo por um Fio. *Espaços da Escola*. Editora UNIJUÍ, ano 4, nº16, p.45-52, abr./jun.1995.

PIAGET, J. “Psicologia da Criança e o Ensino de História”. In: PARRAT, S. e TRYPHON, A. (org.) e PIAGET, J. *Sobre a Pedagogia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. pp. 89-95.

PIAGET, Jean. *A Noção de Tempo na Criança*. Rio de Janeiro: Record, 2002.

POMIAN, K. Tempo/Temporalidade. In: ROMANO, Ruggiero (dir.) *Enciclopédia Einaudi*. Lisboa: Imprensa Nacional, 1993.

REIS, José Carlos. *Teoria e História: tempo histórico, história do pensamento histórico ocidental e pensamento brasileiro*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.

RICOUER, Paul. *Tempo e Narrativa Tomo III*. São Paulo: Papyrus, 1997.

RIO DE JANEIRO, SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. *Currículo Mínimo* 2012. Rio de Janeiro, 2012.

RODRIGUES, C. *O Cinema e a Produção*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ROJAS, Carlos Antonio A. *Tempo, Duração e Civilização: percursos braudelianos*. São Paulo: Cortez, 2001.

ROSSI, Vera Lúcia Sabongi e ZAMBONI, Ernesta (orgs.). *Quanto Tempo o Tempo Tem!* Campinas, SP: Editora Alínea, 2005.

RÜSEN, Jörn. Aprendizado histórico. SCHMIDT, M.A.; BARCA, I.; MARTINS, E.R. (orgs.). Jörn Rüsen e o ensino de História. Curitiba: Ed. UFPR, 2010, pp. 41-49.

RUSEN, Jorn. *Razão Histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Ed. UNB, 2001.

SOARES, Mariza de Carvalho. Cinema e História ou cinema na escola. *Primeiro Escritos* – laboratório de história oral e iconografia. Niterói, v.1, p.9-20, julho/agosto, 1994

THOMPSON, E. P. “Tempo, disciplina de trabalho e capitalismo industrial” *In: Costumes em Comum*. Estudos sobre cultura popular tradicional. São Paulo: Cia. das Letras, 1998. pp. 267-304.

VYGOTSKY, L.S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L.S.. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WILLIAMS, Raymond. *Cultura e Materialismo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.