



**PROFHISTÓRIA**

MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

---

ADRIANO DA SILVA

**TEMPO E TEMPORALIDADE NO ENSINO E  
NA APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA: UM  
DESAFIO A ENFRENTAR**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

09 / 2016



ADRIANO DA SILVA

TEMPO E TEMPORALIDADE NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM  
DA HISTÓRIA: UM DESAFIO A ENFRENTAR

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: Prof<sup>a</sup>. Dra. Marieta de Moraes Ferreira

RIO DE JANEIRO

2016

ADRIANO DA SILVA

TEMPO E TEMPORALIDADE NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM DA  
HISTÓRIA: UM DESAFIO A ENFRENTAR

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 em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

---

**(ORIENTADORA) Prof<sup>ª</sup>. Dra. MARIETA DE MORAES FERREIRA - UFRJ**

---

**Prof<sup>ª</sup>. Dra. REGINA MARIA DA CUNHA BUSTAMANTE - UFRJ**

---

**Prof<sup>ª</sup>. Dra. KEILA GRINBERG - UNIRIO**

---

**Prof. Dr(a).**

### CIP - Catalogação na Publicação

S586t Silva, Adriano da  
Tempo e Temporalidade no Ensino e na  
Aprendizagem da História: Um Desafio a Enfrentar /  
Adriano da Silva. -- Rio de Janeiro, 2016.  
131 f.

Orientadora: Marieta de Moraes Ferreira.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal  
do Rio de Janeiro, Instituto de História, Programa  
de Pós-Graduação em Ensino de História, 2016.

1. A Presença do Tempo. 2. Os enfrentamentos de  
um Projeto de Oficina de História. 3. O Tempo como  
objeto de conhecimento histórico. I. Ferreira,  
Marieta de Moraes, orient. II. Título.

## **RESUMO**

Este trabalho apresenta uma pesquisa sobre o ensino e aprendizagem da história escolar e tem como finalidade investigar o entendimento dos estudantes do ensino médio sobre as noções de tempo e de temporalidades principalmente em relação ao tempo histórico e os usos do passado. A proposta neste trabalho consiste em propor estratégias para ir além da cronologia e datação no que diz respeito às questões do tempo no ensino de história. Não se trata aqui de refutar ou desconsiderar a cronologia, a linearidade e a importância das datas no ensino de história, mas sim de buscar ir além dessas formas já estabelecidas. O desejo é ampliar as possibilidades de modelos explicativos para as questões de tempo ensino de história. Neste trabalho também é proposto uma ampliação dos meios físicos nas dinâmicas no ensino com possibilidade de introdução e aplicação de novas tecnologias em sala de aula. Para isso, foi elaborado um aplicativo como um veículo possível dessas novas tecnologias. O uso do aplicativo Web História tem três finalidades básicas aumentar o aproveitamento do tempo nas aulas, reunir e vincular várias mídias de conteúdos em formato digital e tornar o estudante participante do processo de construção do conhecimento histórico.

Palavras chaves: Ensino de História, Tempo, História, Tecnologia.

RIO DE JANEIRO

2016

## **ABSTRACT**

### **TIME AND TEMPORALITY IN HISTORY TEACHING AND LEARNING: A CHALLENGE TO BE FACED**

Adriano da Silva

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Marieta de Moraes Ferreira

*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.

This dissertation presents a research on the History teaching and learning at schools. Its major finality is to investigate the understanding of the High School students about the notions of time and temporality, principally about the historical time and the uses of the past. The proposal of this work consists in creating strategies to go beyond the chronology, concerning the questions about the time in the History teaching. It does not mean to refute or to ignore the chronology, the linearity and the importance of the dates in the History teaching; In fact, the proposal is to override these established models. The purpose is to expand strategies for the explicative models of the questions about historical time. In this work, there is also a proposition of enlargement of the physical ways into the dynamic of teaching, with the possibility of introduction and application of new technologies in the classroom. The solution was to develop an application that works like a possible vehicle for these new technologies. The use of the application “Web História” has three basic finalities: the first one is to increase the efficiency of teaching in the classrooms, the second one is to join several digital media and the third one is to make the students become participants in the process of construction of the historical knowledge.

Key-words: History Teaching, Time, History, Technology.

**RIO DE JANEIRO**

2016

## Agradecimentos

Quero dar graças a Deus por todas as benevolências.

A minha amada esposa, Paula Braga por estar sempre ao meu lado me animando e incentivando em meus desafios.

A Professora Doutora Marieta de Moraes Ferreira (UFRJ) por ter aceitado ser minha orientadora, pela grande contribuição e presença sempre ativa com discussões, sugestões e indicações que foram fundamentais para a produção deste trabalho.

A professora Doutora Regina Bustamante (UFRJ) que acompanhou de perto, desde o início, o desenvolvimento deste projeto, por ter participado da minha qualificação e banca de defesa sempre contribuindo com ótimas sugestões.

A Professora Doutora Keila Grinberg (UNIRIO) que aceitou de bom grado participar tanto da qualificação como da defesa e apresentou suas críticas sempre construtivas que se somaram aos esforços para o aperfeiçoamento do trabalho.

Quero agradecer a todos os professores do ProfHistória pelo sincero acolhimento e pelo empenho para nos dar os melhores de seus tesouros, o afeto, o respeito e os seus saberes.

*Ensina-nos a contar os nossos dias, de tal maneira que  
alcancemos corações sábios.*

Salmos 90:12-12

*Quanto mais abstrata a verdade que queres ensinar, mais  
necessário se torna seduzir a ela e os sentidos.*

Friedrich Nietzsche em Além do bem e do mal. p. 84, 128.

*Esse saber e esse controle constituem o que se poderia  
chamar a tecnologia política do corpo. Essa tecnologia é  
difusa, raramente formulada em discursos contínuos e  
sistemáticos.*

Michel de Foucault em Vigiar e Punir. p. 29.



## SUMÁRIO

<b>Capítulo I .....</b>	<b>11</b>
<b>A presença do tempo</b>	
<b>Introdução .....</b>	<b>11</b>
1.1 - O tempo de estudar e o tempo do estudante .....	15
1.2 – formas de representação do tempo .....	28
1.3 – Tempo nos currículos .....	30
1.4 – Tempo e história .....	32
<b>Capítulo II .....</b>	<b>39</b>
<b>Os enfrentamentos de um Projeto de Oficina de História .....</b>	<b>39</b>
2.1 – Pensando a escola .....	40
2.2 – A sala de aula .....	45
2.3 – As novas tecnologias na escola .....	47
2.4 – O ensino de história em um mundo interconectado .....	50
2.5 – Uma oficina de história como desdobramento do ensino .....	53
2.6 – A dinâmica da oficina de história .....	55
2.7 – Por dentro do aplicativo Web História .....	59
2.8 – O que se espera com a oficina .....	63
<b>Capítulo III .....</b>	<b>66</b>
<b>O tempo como objeto de conhecimento histórico .....</b>	<b>66</b>
3.1- O círculo hermenêutico em movimento .....	67
3.2 - A experiência e a expectativa como categorias úteis ao ensino de história .....	69
3.3 - Os estratos temporais .....	73

3.4 - Aplicação prática da temporização da história em sala de aula .....	75
3.5 - Texto e contexto em sala de aula .....	78
3.6 - Filmes como instrumento de aprendizagem sobre o tempo ...	82
3.7 - O estudante como agente produtor da história .....	86
3.8 - Novos espaços de aprendizagem para o estudante .....	88
3.9 – A experiência de duas oficinas de história .....	90
4.0 – Considerações finais .....	100
Anexos I .....	107
Anexo II .....	117
Anexo II .....	119
Anexo IV .....	121
Anexo V .....	122
Anexo VI .....	123
Anexo VII .....	124
Referências bibliográficas .....	127

## Capítulo I

### A Presença do Tempo

#### Introdução

Retornar à escola foi uma grande surpresa! Eu me recordo do momento em que assumi uma matrícula para lecionar história no ano de 2012. Entrar novamente em uma sala de aula do ensino básico, mas agora como professor, foi desconcertante. O estágio obrigatório tem seu valor, embora pouco prepare o sujeito para experimentar os desafios de assumir uma classe. Lembro-me da insegurança devido o peso da responsabilidade de participar da vida de tantas outras pessoas. Admito que tenho dificuldade de me encaixar em padrões ou papéis a serem cumpridos. Investir-se do professor não é uma tarefa natural. Eu tive que começar a reaprender, me esforçar para compreender aquele mundo que se apresentava para mim, que não parecia novidade, mas desse novo ponto de vista, dessa nova perspectiva era completamente estranho à minha experiência.

Em suma, era preciso aprender de novo, entender e assimilar os ritos, os ritmos, a interação com as pessoas e com os espaços. Presenciar o confronto e o encontro entre a cultura local e os padrões formais e informais dos currículos, ser partícipe das múltiplas temporalidades existentes no ambiente escolar, acolher a novidade e a diferença como fundamentais na sala de aula.

A educação brasileira ainda é um projeto em andamento, em construção. Em pleno século XXI, a escola ainda é uma instituição pública não concluída, ainda que seja uma área estratégica da atuação do Estado brasileiro. Até o presente momento, os desafios na educação são enormes devido às dimensões territoriais do Brasil, às desigualdades econômicas entre as regiões e a grande concentração populacional nos centros urbanos. Esses pontos apresentados correspondem apenas a uma parcela dos problemas enfrentados pelo Brasil para desenvolver um sistema de ensino pleno e de qualidade. Também são pontos que surgem da incapacidade dos governos de articularem satisfatoriamente os estados e regiões para a produção de riquezas e distribuição de renda. Desse modo, produz-se uma realimentação das desigualdades e somente com muito esforço e tempo consegue-se avançar um pouco.

A educação também é uma esfera de disputas. O ensino é um setor estratégico para o Estado, para as sociedades e para as organizações internacionais. Os agentes que atuam no campo da educação se digladiam para ocupar os espaços de decisão de poder com seus projetos, com suas ideias e ideologias, pois o Estado ainda é o principal agente do desenvolvimento do sistema público educacional brasileiro; é ele que inclui ou exclui propostas, outorga os projetos e libera os recursos para que esses sejam realizados.

O sistema educacional brasileiro nesse início de século XXI encontra-se em um momento que se tenciona para inflexão. As mudanças, no meu entender, progressivas, nas políticas educacionais após o regime militar, trouxeram uma perspectiva de abertura de novos horizontes com um grande potencial de transformação do sistema em si. Todo o aprimoramento das legislações em vigor seria inócuo se não coincidissem com uma efetiva mobilização da juventude na busca pela própria identidade, participação e representatividade. A inquietude típica dos mais jovens, outrora vista como desvio de conduta, hoje é considerada um valioso ingrediente para dinamizar as necessárias transformações sociais e culturais do nosso tempo. Nesse sentido, Esse trabalho dialoga com a inevitabilidade de aprimorar os mecanismos de participação dos estudantes como protagonistas da construção dos conhecimentos e dos saberes.

Mediante duras penas, compreendo bem agora e sei o quanto é difícil, mas nós professores, que atuamos no século XXI, devemos entender melhor o tempo em que vivemos. E isto somente será possível através do esforço de abrirmos nossa cognição para entendermos nossos estudantes. São eles que possuem a chave para nos situarmos melhor no tempo presente.

Nesse sentido, o presente trabalho de dissertação tem como finalidade discutir as noções de tempo e temporalidades no ensino de história. O Tempo como objeto de conhecimento escolar é um tema de grande complexidade, mas que merece um enfrentamento inadiável devido à importância que sua compreensão apresenta. Situar-se ou localizar-se no tempo é uma noção fundamental, pois se trata de uma capacidade de orientação a partir da qual a pessoa estrutura a própria existência e as suas relações com o mundo. Essa emergência de construir noções abrangentes de tempo mostra-se urgente no período escolar. Isso porque, os alunos e alunas estão em pleno desenvolvimento de suas faculdades intelectuais e, nesse sentido, a profundidade com que forem capazes de organizar o passado e o presente pode proporcionar-lhes uma vantagem potencial para projetarem o próprio futuro. Além disso, ao estimular a compreensão de que o passado, assim como as noções de tempo, são construções

históricas derivadas da ação humana no próprio tempo, pode suscitar nos educandos a chave que lhes permitam conscientizar-se de que eles mesmos são agentes da história, portanto, capazes de intervenção no presente, no futuro e até mesmo no passado.

Esta proposta de trabalho está ligada a linha de pesquisa “Saberes Históricos no Espaço Escolar” correspondendo-se com o campo do Ensino de História e com os estudos sobre os Currículos. Dentro dessas perspectivas, este projeto busca investigar o ensino e o aprendizado sobre o tempo histórico nas turmas do Ensino Médio em uma das escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro, o Colégio Estadual São Bento localizado na rua Herman Lundgreen, lote 04, quadra 04, Gramacho, Duque de Caxias – RJ.

O primeiro capítulo deste trabalho analisa os dados produzidos sobre a aprendizagem da história no Ensino Médio a partir da pesquisa realizada com os estudantes. Também discute a instituição escolar e introduz a fundamentação teórica sobre as formas de percepção e representação do tempo.

O segundo capítulo tem como finalidade apresentar as possibilidades de aplicação de uma oficina de história como forma de ensino e aprendizagem escolar mediante o uso de um aplicativo para *Smartphones* e *Tablets*. Também continua discutindo a escola e o ensino, contudo, com ênfase no uso das novas tecnologias em sala de aula.

O terceiro capítulo busca dar conta do enfrentamento das problemáticas relacionadas com o tempo e as temporalidades no ensino e aprendizagem de história. Apresenta algumas possibilidades de explicação que conduz a discussão para além da cronologização da história. Também mostra alguns resultados da oficina de história a partir dos trabalhos produzidos pelos estudantes.

O Tempo, como grandeza absoluta, tem uma amplitude conceitual inapreensível. Pensado ou imaginado, é impossível de ser tocado, visto ou ouvido. Embora, tema discutido de Aristóteles a Agostinho, de Kant a Heidegger, verifica-se uma dificuldade de conceituação universal do tempo devido à multiplicidade das formas de percepção da sua ‘presença’.

Várias civilizações e povos em épocas e lugares diferentes fossem eles gregos, egípcios, astecas ou iorubas desenvolveram alguma forma de percepção e medição temporal. Certamente não foi por mero capricho e sim pela necessidade de sobrevivência que os nossos ancestrais aguçaram suas aptidões para a mensuração das coisas, não só do tempo, mas também do espaço. Embora, o tempo e o espaço tenham naturezas bem diferentes, eles são dimensões complementares para a compreensão humana da realidade e do domínio sobre a natureza.

Diferentemente do espaço que é concreto e finito, o tempo não tem substância, portanto não tem forma definida, não pode ser tocado ou suspenso, ele simplesmente passa ou nós passamos por ele. Apresenta-se muito abstrato, sinuoso, escorregadio, porém a humanidade ao lidar com essa ‘sensação’ por milhares de anos acabou por providenciar meios cada vez mais eficazes para colocar o tempo sob seu controle, aprisionando-o para usá-lo a seu favor.

Para o desenvolvimento de um pensamento tipicamente científico necessita-se de precisão e controle, assim a linguagem matemática supriu essa carência de maneira formidável. O mundo pensante se maravilhava diante dos avanços que o domínio da matemática podia oferecer. Naquele momento, era o controle da natureza que estava em jogo. Parecia que finalmente a humanidade poderia abrir mão de sua condição e definitivamente se estabelecer sobre todas as coisas.

Embora, muitas vezes questionável, ainda assim é inegável a contribuição das técnicas e da ciência para o controle efetivo da natureza e para a aparente melhoria das condições de vida de uma grande parcela da humanidade. No entanto, a utilização do tempo como técnica foi destinada justamente para controlar as energias humanas, dando-lhes ritmo, sincronia e intensidade em uma coordenação ditada pelos relógios. Técnicas cada vez mais apuradas garantiram maior produção em menor tempo. Esse modelo tornou-se vencedor e foi transportado para diversos lugares, ideologias e setores da sociedade moderna. Estava baseado principalmente no controle técnico do tempo útil para realização de uma tarefa. O trágico dessa pequena história é que o controle sobre o instrumento intelectual usado para promover o pretendido desenvolvimento da humanidade logrou êxito em tornar cativos os seus pretensiosos senhores. O tempo em sua versão cronológica, de tanto ser usado para controlar, passou a habitar a psique humana, aprisionando-a em um ritmo tão desenfreado e contundente que se instalou nela uma sensação tão profunda de perda que pode ser resumida em uma frase: “não temos mais tempo”.

## 1.1 - O tempo de estudar e o tempo do estudante

Uma análise das relações que as novas gerações estabelecem com a noção de tempo e dos usos do passado contribuirá para a compreensão de dinâmicas sociais nesse início de século XXI. A intenção é estabelecer um diálogo entre a história e a etnologia com a finalidade de apreender o sentido dos elementos mais estáveis presentes entre os adolescentes e jovens desta época, mas sem abandonar os pressupostos do ofício do historiador. Enfim, é uma proposta que procura aproximar a antropologia da história.

A realização dessa análise se dará em três perspectivas inter-relacionadas sobre um grupo de adolescentes e jovens estudantes de uma escola pública<sup>1</sup>. A primeira perspectiva leva em conta as estruturas espaços-temporais como elemento condicionante das relações sociais. O segundo ponto de vista trata de uma visão com base na observação e apreensão do cotidiano dentro do ambiente controlado escolar e, por fim, a terceira perspectiva é uma abordagem teórica e estatística que visa à produção de dados para uma análise técnica sobre o entendimento dos jovens do século XXI sobre os significados de tempo e usos do passado.

Perguntados sobre o que é o tempo, os estudantes<sup>2</sup> dão as respostas mais mirabolantes possíveis e isso é ótimo! Indica que eles ainda têm muita imaginação. Entretanto, quando não são perguntados é que as suas relações com o tempo ficam mais evidentes. O modo como esses alunos articulam presente, passado e futuro é uma valiosa amostra da nossa sociedade. Nesse sentido, o que podemos destacar?

Ao pesquisar estudantes do ensino médio pode-se perceber um forte indício de um senso de imediatismo. O futuro para eles é muito próximo e o passado está cada vez mais distante. Alguns estudantes também amadurecem rapidamente, muitas vezes de um ano para o outro, a impressão é que estamos na presença de outra pessoa, enquanto outros mudam pouco no mesmo período de tempo, revelando os ritmos diferentes de amadurecimento. O tempo desses jovens é muito diverso do tempo dos adultos causando uma sensação de descompasso<sup>3</sup>.

Colocar em evidência o amadurecimento e o ritmo também é falar do desenvolvimento biológico e social. A função biológica também exerce uma forte presença. Um dos fatores

---

<sup>1</sup> A escola em questão é o Colégio Estadual São Bento, fica localizado no bairro Sarapuí, em Duque de Caxias.

<sup>2</sup> Os estudantes em questão são do primeiro ano de ensino médio do turno da manhã, com idade entre 15 a 17 anos.

<sup>3</sup> É preciso levar em conta que estamos falando de mentalidades muito tenras, às vezes impressionáveis com facilidade e que estão inseridas em um sistema que ainda tem muito de mecanicista principalmente nos anos iniciais de ensino.

que chamam a atenção dos alunos a respeito da passagem do tempo é a percepção do envelhecimento. Eles, jovens estudantes, consideram as suas idades como muito inferior do que a idade dos adultos, assim a diferença de tempo entre gerações aparenta ser muito maior do que é de fato. Então, predomina entre esses alunos a impressão de que estão envelhecendo rapidamente e que em poucos anos estarão muito velhos<sup>4</sup>. Essa constatação desdobra-se em outro sentido do biológico, o de reprodução. Se em 10 anos esses estudantes consideram que já estarão muito velhos, então gerar torna-se naturalmente uma prioridade. O modo como eles se relacionam com a natalidade é revelador. Uma pessoa com 25 ou 30 anos que não tem filhos produz espanto entre eles, porque na mentalidade de muitos deles o futuro chega muito rápido. Nesse sentido, o tempo é vivenciado de forma intensa e com poucas reservas aproximando-se de uma experiência voltada para o presente.

Os estudantes nessa faixa etária ainda estão descobrindo o mundo, construindo seus pontos de vista e adaptando-se as realidades apresentadas a eles pela sociedade. Assim, faz muito sentido que “na medida em que participa da sociedade, o indivíduo ultrapassa naturalmente a si mesmo, tanto quando pensa como quando age”<sup>5</sup> e nesse contexto, ‘a escola’ desempenha um papel fundamental. As escolas, pensadas aqui de modo geral, são instituições depositárias dos princípios do mundo moderno<sup>6</sup>. A forma como as escolas são organizadas tornou-se uma extensão das técnicas empregadas no mundo industrial<sup>7</sup> através da aplicação de currículos, da organização dos espaços físicos e da estruturação temporal do ensino. Nesse sentido, o controle do tempo nas escolas é parte fundamental da administração escolar.

O tempo nas escolas, ainda hoje, adquire um caráter disciplinador que visa conformar e homogeneizar a padrões aceitáveis para a sociedade<sup>8</sup>. A sirene sinaliza a entrada, o início e fim de cada aula, também o começo e o fim do intervalo (recreio) e por fim, a saída. Ao toque do sinal, de uma forma ou de outra, os alunos movimentam-se em conjunto, seja no pensamento, no sair e entrar nas salas ou simplesmente na troca de professores. É o sinal que dita e coordena parte do que fazer no tempo. Esse rito é repetido diariamente ao longo do

---

<sup>4</sup> A noção exagerada do envelhecimento é recorrente e persistente entre os estudantes. Por exemplo, em diálogos constante com seus alunos sobre o envelhecimento e questões relativa a noção de tempo, a prof. Mariana Lins relatou admirada que alunos de 14 anos achavam que dentro de 10 anos já estariam velhos.

<sup>5</sup> DURKHEIM, Émile. *As formas elementares da vida religiosa*. SP. Martins Fontes, 1996, p. 217.

<sup>6</sup> Em todo o mundo existem projetos escolares diferenciados, entretanto é o modelo moderno que ainda predomina. Os outros modelos escolares, infelizmente, são exceções.

<sup>7</sup> KLIEBART, H. M. **Burocracia e teoria do currículo**. *Currículo sem Fronteiras*, v.11, n.2, pp.5-22, Jul/Dez 2011, p. 9.

<sup>8</sup> THOMPSON, E. P. **Tempo, disciplina de trabalho e capitalismo industrial** – in: *Costumes em comum. Estudos sobre a cultura popular tradicional*. São Paulo: Cia. Das Letras, 1998, p. 292, 293.



ano letivo, inculcando nos alunos uma forma muito peculiar de experiência no tempo. Os espaços físicos das escolas também são projetados como uma forma de controle da mente e do corpo. Esses espaços fazem parte de uma dinâmica que visa construir comportamentos através do movimento dos corpos que são convencidos a se enquadrarem de uma forma específica em um determinado lugar. Enfim, a escola tornou-se uma etapa da inserção das novas gerações à sociedade.

Hannah Arendt indica que nas sociedades modernas “o comportamento substituiu a ação como forma de relação humana”<sup>9</sup>. No caso particular das escolas, esse controle se traduz em um exclusivo tempo escolar, estabelecido como rotina, garantidor da regularidade, da previsibilidade dos comportamentos e dos acontecimentos. O tempo usado dessa forma tende a tornar-se comum, é introduzido nas escolas como elemento organizador, pouco ou nunca problematizado e acaba sendo naturalizado no decorrer da vida escolar dos estudantes.

A vida das novas gerações urbanas, em relação às noções de tempo, se diferencia profundamente dos casos estudados por Marcel Mauss sobre os esquimós e de Evans-Pritchard sobre os Nuer. Nessas sociedades, as representações do tempo são pouco exploradas em suas possibilidades, mesmo assim a presença do tempo manifesta-se através de ritmos que intercalam múltiplas durações dentro de um sistema cíclico típico da natureza e as variações periódicas na vida social decorrem da dependência de seu substrato material, ou seja, quando a forma do agrupamento muda, “vemos a vida religiosa, o direito e a moral transformar-se do mesmo modo”<sup>10</sup>. Entre os esquimós, existe uma alternância no seu modo de vida impelido por um ritmo regular de concentração e dispersão em sincronia com a vida ambiental<sup>11</sup>, um exemplo são as correspondências com as fases de fartura e escassez das caças. Essa forma cíclica de vida está em grande concordância com a harmonia cósmica. Assim como a natureza garante a imortalidade da fauna e da flora através da reprodução<sup>12</sup>, essa maior integração aos ritmos naturais permite reencontrar todas as gerações anteriores por meio do ritual de encarnação dos mortos em seus homônimos, visto que nessa sociedade

---

<sup>9</sup> ARENDT, Hannah. *A condição Humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005, p. 50.

<sup>10</sup> MAUSS, Marcel. **Ensaio sobre as variações sazonais das sociedades esquimós**. *Sociologia e Antropologia*. SP: Cosac&Naify, 2003, p. 502-503.

<sup>11</sup> Ibid. p. 473. MAUSS, Marcel.

<sup>12</sup> ARENDT, Hannah. *Op. cit.*, p. 23. Para os antigos gregos, no cosmos, somente o ser humano é mortal devido a sua natureza singular. “Os homens são ‘os mortais’, as únicas coisas mortais que existem, porque ao contrário dos animais, não existem apenas como membros de uma espécie cuja vida imortal é garantida pela procriação.”

existe “o costume que o último a nascer sempre tenha o nome do último a falecer”<sup>13</sup>. Dessa forma, a morte do indivíduo fica suspensa pelo sentido que a coletividade adquire em sua recorrente sincronia com o universo.

Já os Nuer baseiam parte de suas percepções temporais no tempo ecológico, isto é, de acordo com as variações no meio ambiente, as quais fornecem o ritmo da vida social em ciclos que se repetem anualmente, assim, as referências baseadas nos ciclos da natureza esgotam-se em si mesmas a cada ano<sup>14</sup>. Em contrapartida, as distintas atividades sociais que encontram seus auge em duas épocas diferentes do ano contribuem de forma significativa para configurar a noção de tempo baseada na ecologia. Dessa forma, também, as unidades de tempo menores que um mês tornam-se desnecessárias, pois “o tempo para eles, consiste numa relação entre várias atividades”<sup>15</sup>, portanto, as possíveis referências para um acontecimento só adquirem sentido em comparação àquelas atividades diárias recorrentes ou a outros acontecimentos ocorridos no mesmo tempo<sup>16</sup>.

A outra forma em que os Nuer utilizam para a contagem do tempo é através de um sistema estrutural na qual “a distância entre acontecimentos cessa de ser calculada em termos de tempo, como nós o compreendemos, e é calculada em termos de distância estrutural, sendo a relação entre grupos de pessoas”<sup>17</sup>. Está fundamentado na percepção da distância entre conjuntos etários e nas distâncias de uma ordem de parentesco e linhagem formando uma profundidade temporal, tratando assim de um sistema nominal e não numeral da concepção temporal<sup>18</sup>. Os ritmos sociais nessas coletividades são introduzidos desde a infância por uma operação vinculada a tradição, a religiosidade e as atividades práticas diárias inerentes à vida material.

A força da sociedade está na capacidade de imprimir no indivíduo uma série de caracteres próprios, expressos sob a forma de representações coletivas “que se estendem não apenas no espaço, mas no tempo”<sup>19</sup>. Essa é a presença do signo e do poder da sociedade moderna em uma das instituições construídas para recepcionar as novas gerações e introduzi-las na sociedade vigente na qual o tempo adquiriu papel fundamental.

Uma pesquisa baseada na proporcionalidade estatística também pôde revelar outros aspectos interessantes sobre o cotidiano e o tempo histórico desses estudantes. Os alunos

---

<sup>13</sup> MAUSS, Marcel. *Op. cit.*, p. 477.

<sup>14</sup> EVANS-PRITCHARD, E.E. *Os Nuer*. SP: Ed. Perspectiva, 1993, p. 108.

<sup>15</sup> *Ibid.* p. 103.

<sup>16</sup> *Ibid.* p. 103.

<sup>17</sup> *Ibid.* p. 119.

<sup>18</sup> *Ibid.* p. 119.

<sup>19</sup> DURKHEIM, Émile. *Op.cit.*, p. 216.

foram submetidos a um questionário formal com a intenção de mapear suas apreensões sobre a noção de tempo, suas ideias sobre o passado e expectativas sobre o futuro<sup>20</sup>.

A primeira questão colocada para este grupo de alunos foi por quanto tempo eles pretendiam continuar estudando. A maioria optou por mais quatro anos, que corresponde ao tempo médio de um curso universitário regular<sup>21</sup>. Em segundo lugar ficou a opção de continuar estudando por mais seis anos e em terceiro dez anos. A escolha por encerrar os estudos após o ensino médio teve menos que três por cento de adesão. O que esse item demonstra? Sem dúvida, que o reconhecimento da importância de dar continuidade aos estudos tem um peso significativo nas mentalidades desses jovens e indica uma esperança depositada no sistema de ensino brasileiro, que muitas vezes falha em dar condições para realização das expectativas projetadas, seja por atuação de professores, da família, da mídia ou do próprio ritmo da sociedade.

A perspectiva de 97% desses estudantes de desejarem ingressar no ensino superior é um índice muito elevado para não ser levado em conta. Em outras palavras, o quadro apresentado revela uma desproporcionalidade entre o que esses alunos esperam para um futuro próximo e a dura realidade que se impõe pela incapacidade de nossa sociedade providenciar condições materiais mínimas para acolher as expectativas desses estudantes. O resultado não é outro senão frustração, evasão e revolta implícita e explícita. A maioria dos alunos de escola pública que querem dar continuidade aos estudos após o ensino médio acaba por ingressar em universidades particulares, pois os processos de seleção para o acesso às universidades públicas desdobram-se em instrumentos de exclusão cultural impedindo o ingresso de grande parte dos alunos de escolas públicas<sup>22</sup>. Assim, parte vital do tempo do estudante é roubada entre o concluir o ensino médio e entrar em faculdade pública, pois esses alunos têm que fazer cursos preparatórios para terem condições de competir pelas vagas. A concorrência, a formação precária e os modelos de processos seletivos colaboram para dificultar o acesso de alunos provenientes de escolas públicas às universidades públicas. Como a grande maioria é excluída no processo, a solução para aqueles que têm condições é recorrer ao ensino superior particular. Fica assim, marcado no horizonte de

---

<sup>20</sup> A pesquisa ainda está em fase inicial e visa produzir dados a partir dos quais serão elaboradas estratégias para aprimorar as noções de tempo e temporalidades nos estudantes. Participaram voluntariamente dessa pesquisa 79 alunos do ensino médio. A tabela de respostas em porcentagem pode ser vista nos anexos. Anexo I.

<sup>21</sup> No questionário, foi disponibilizada a quantidade de anos que leva cada etapa em média de uma carreira acadêmica: 4 anos: faculdade; 6 anos: faculdade + mestrado; 10 anos: faculdade + mestrado + doutorado.

<sup>22</sup> Ver em anexo III da tabela PNAD 2009 do IBGE.

expectativas da maioria dos alunos dessa escola, o desejo de dar prosseguimento aos estudos após o término do ensino médio.

Com relação a questões mais técnicas sobre as qualidades do tempo, as respostas foram menos precisas do que o desejado demonstrando uma deficiência ou confusão no entendimento e aplicação dos conceitos importantes inerentes ao ensino e aprendizagem da história escolar. Perguntados sobre o significado de duração, poucos alunos, cerca de 20% apenas, relacionaram com o tempo entre o início e fim de um fenômeno, processo ou mesmo intervalo de tempo. Entretanto, a maioria dos alunos associou a duração à contagem do tempo a partir de um relógio ou calendário. O que isso pode nos revelar? Não se trata exatamente de falta de conhecimento, mas o apego a uma visão de mundo em construção que se impõe como um paradigma escolar e social. Nessa visão de mundo, o tempo e suas qualidades só adquire sentido quando materializado em instrumentos de medida capazes de objetivar a realidade. Dessa forma, pode-se perceber que a naturalização do tempo, principalmente o cronológico, tem uma importante relação com o ensino escolar. Embora, a escola não seja o único ambiente de aprendizagem dos educandos, pode-se afirmar que é o mais vinculado ao conhecimento científico.

Quanto à simultaneidade, a opção mais correta foi escolhida pela maioria dos alunos com cerca de 44% de adesão. Entretanto, tem que levar em conta os outros 56% que confundiram o conceito de simultaneidade com o significado de sucessão ou com a recorrência. Por exemplo, nesse item o conceito de sucessão teve cerca de 30% de escolhas. Isso indica que muitos alunos têm uma dificuldade no entendimento relativo ao que é simultâneo e também existe uma dificuldade em compreender a ideia de sucessão no tempo.

Para esses três itens, a duração, a simultaneidade e a sucessão, sugerimos aplicar um reforço no aprendizado nas aulas de história com o qual os estudantes possam desenvolver melhor a noção sobre esses conceitos. O objetivo é propor tarefas construtivas, em oficinas de história, nas quais os conceitos possam ser colocados em evidência pelos próprios alunos<sup>23</sup>. Nesse sentido, com a produção de um texto, de um vídeo ou arquivo de áudio, o aluno poderá perceber que dentro desses formatos, nos quais seus trabalhos são configurados, existe uma relação entre o que dura, o que é simultâneo e o que se sucede no tempo. Segundo Paul Ricoeur, dentro de uma narrativa qualquer encontram-se várias perspectivas de noção do tempo que dinamizam a relação entre narrador, autor e texto que

---

<sup>23</sup> Verificar anexo II.

provoca uma tensão entre as partes capaz de dar sentido a própria experiência do tempo<sup>24</sup>. A narrativa, seja ela qual for, histórica ou ficcional, tem a capacidade de atribuir sentido ao tempo, de configurá-lo, de torná-lo inteligível e útil ao entendimento humano, no sentido de “que narrar já é refletir sobre os acontecimentos narrados”<sup>25</sup>. As narrativas criadas pelos alunos, baseadas ou não em um conteúdo formal, possuem a mesma estrutura básica de qualquer narrativa histórica e as mesmas potencialidades de configuração do tempo, portanto, tornam-se valiosos instrumentos de aprendizagem histórica.

Os alunos também foram confrontados com imagens fotográficas de épocas e lugares diferentes. Eles foram questionados sobre a temporalidade, classificação temporal e importância da informação. A primeira imagem apresentada foi o ataque ao World Trade Center<sup>26</sup>, um evento de repercussão mundial ocorrido no início do século XXI. A maioria, cerca de 56%, optou por considerar que esse acontecimento ocorreu há ‘muito tempo’. Resposta essa muito coerente com outro item proposto, no qual os alunos definiram por maioria absoluta que para eles dez anos já é muito tempo. Entretanto, ao atentarmos para os desvios percebemos que 30% dos alunos atribuíram ‘pouco tempo’ ao fato ocorrido há, aproximadamente, 15 anos atrás. Um desvio considerável se levarmos em conta que 82% desses alunos havia indicado que 10 anos era muito tempo. Dois pontos podem ser levantados a partir desta questão. Primeiro, indica uma dificuldade dos alunos em situar os eventos conhecidos no tempo, ou seja, de fazerem a mediação entre o tempo dos calendários e o tempo cotidiano. O importante desse item não é estabelecer se o fato ocorreu há muito tempo ou pouco tempo e sim identificar as discrepâncias no entendimento dessa questão entre os estudantes.

O segundo ponto refere-se ao saber histórico escolar e sua importância para o desenvolvimento dos estudantes. Para a historiografia, os eventos do século XXI são enquadrados como muito recentes, mas, para a experiência humana, o tempo apresenta-se sempre como relativo, torna-se então compreensível a diferença na definição temporal de um evento. Enfim, o que esse item demonstra é a dificuldade de localizar os eventos no tempo em relação especificamente ao conhecimento histórico. Esse desvio de forma alguma pode ser considerado um erro, pois a noção de tempo que esses alunos estão utilizando para definir o evento é um tempo interno, individual e exclusivo. Entretanto, revela uma carência no pensamento histórico que provoca distorção na apreensão e interpretação da realidade.

---

<sup>24</sup> RICOEUR, Paul. *Tempo e Narrativa. Vol. 2: A configuração do tempo na narrativa de ficção*. São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2010, pp. 130-138.

<sup>25</sup> *Ibid.*, p. 104.

<sup>26</sup> Ver questão 13 no anexo I.

Nesse sentido, é o ensino e a aprendizagem de história que tem a função de desenvolver nos alunos a capacidade de raciocinar historicamente, somente quando esse aprendizado ocorre é que os estudantes tornam-se capazes de dar sentido histórico a ação humana.

A segunda imagem apresentada aos alunos no questionário foi um registro fotográfico de 1968<sup>27</sup>, em preto e branco, muito conhecida como referência à repressão militar, no qual aparecem dois policiais com cassetetes agredindo um civil. Abaixo da imagem foi indicado o ano da produção da foto. Os alunos foram perguntados sobre como classificariam aquela imagem, se era uma foto atual, antiga, velha ou recente. Cerca de 69% dos estudantes escolheram a opção ‘antiga’. O interessante é que poucos alunos optaram por velha ou recente. Existem alguns pontos na imagem analisada que induz a classificá-la como antiga. Por exemplo, a ausência de cor e a datação fornecida abaixo da foto. Novamente afirmamos que não é intenção estabelecer certo ou errado, e sim buscar compreender como os estudantes lidam com as questões temporais. A maioria dos alunos escolheu classificar a foto como antiga devido a uma lógica muito simples, o conjunto referencial usado para comparar com o número de anos corridos de um evento histórico qualquer é sempre uma curta duração, do nascer à idade atual que esses jovens possuem. Então, para esses jovens é natural considerar um evento ocorrido há quarenta e sete anos como algo muito distante temporalmente de seu universo cotidiano.

Embora a maioria dos estudantes tivesse apontado a imagem apresentada como algo antigo, uma pequena e interessante parcela dos alunos<sup>28</sup> atribuiu à foto uma expressão da atualidade. É importante destacar os alunos desse grupo, pois eles não levaram em conta nem a cor ou a datação presentes na imagem. Enfim, o que provavelmente esses educandos consideraram foi a situação em si, a violência policial e a fragilidade do cidadão mediante a força de repressão. Nesse caso, pode-se considerar que eles associaram os constantes e violentos ataques de forças policiais contra manifestantes nos últimos quatro anos com a ação de repressão em 1968. Com isto, para esse grupo, a foto estava carregada de significado e de sentido do que é atual, do que está sendo vinculado todos os dias nas mídias de massa, nas conversas informais e nas salas de aula.

A terceira e última imagem usada para avaliar o entendimento dos alunos sobre as questões temporais foi de uma foto da fila de desempregados durante a Grande Depressão de 1929. Foram disponibilizadas quatro afirmativas, das quais eles deveriam destacar a que era

---

<sup>27</sup> Ver questão 14 em anexo. Registro fotográfico de Evandro Teixeira da violenta repressão do Regime Militar. Disponível em <http://iphotochannel.com.br/sem-categoria/2012/08/04/evandro-teixeira-aposentadoria-ainda-nao/>. Acessado em 10/09/2015.

<sup>28</sup> 14,7% dos alunos optaram por classificar a imagem como ‘atual’.

mais significativa em relação à imagem. Cabe dizer que na imagem não havia informação explícita sobre datas, apenas constava na nota explicativa que a ‘crise ficou conhecida como a grande depressão’. A resposta ‘esta crise estourou em 1929’ teve 50% das escolhas e ‘esta crise aconteceu antes da Segunda Guerra Mundial’ teve 25%. Esses dados possivelmente indicam que esses grupos de alunos fazem uma forte associação das realidades apresentadas com assuntos bem explorados em sala de aula, como no caso da Crise de 1929 ou marcantes como a Segunda Guerra Mundial. É notável também que outras formas de se referir ao passado e ao acontecimento chamem menos a atenção dos estudantes. A resposta ‘esta crise aconteceu 86 anos atrás’ obteve 20% das escolhas e ‘em 2008 outra crise afetou a economia mundial’ teve apenas 4,4%. Em geral, todos esses dados demonstram que poucos desses alunos fogem do padrão pré-estabelecido do que podemos considerar uma parte da cultura escolar. O índice tão baixo de adesão para a última afirmativa, que fazia referência à crise de 2008, expressa a dificuldade ou estranheza ao lidar com associações intelectuais que destoam da realidade factual dada.

É notório saber que grande parte dos alunos tem como temas históricos favoritos as guerras e as revoluções. Perguntados sobre qual assunto é mais importante nas aulas de história, a Segunda Guerra ganha de todos os outros assuntos juntos. Essa preferência tem algumas armadilhas perigosas que podem passar despercebidas nas aulas de história. Uma dessas armadilhas é cultura da guerra, que continua viva escamoteada nos filmes de ação, jogos eletrônicos ou de forma explícita nos conflitos abertos no século XXI e amplamente divulgados pela mídia. A outra é o apelo à violência, que também tem uma forte relação com os meios de comunicação, mas, nesse caso é a vivência do cotidiano que desdobra-se em naturalização das violências. Dessa forma, a brutalidade das guerras ganha sentido aos olhos desses estudantes como uma finalidade natural do gênero humano, visto que ele participa da violência no tempo presente como integrante da sociedade vigente. Assim, a dinâmica de uma guerra, como a da Segunda Guerra Mundial, pode parecer atrativa aos olhos de alguns alunos, pois esses constroem uma relação interna do próprio cotidiano com a brutalidade e violência de outras épocas.

Perguntados sobre o futuro da humanidade, sobressai o pessimismo de um futuro incerto e marcado pela destruição, poluição e guerras. Em segundo lugar aparece o apelo religioso do ‘Juízo Final’ dividindo sua colocação com uma indiferença em relação ao planeta e a humanidade. A esperança de um mundo futuro melhor ficou isolada em último lugar. Essas respostas nos colocam perante algumas problemáticas interessantes. A primeira é que a

desesperança e a falta de perspectiva predominam em mentes tão jovens indicando a profundidade do declínio da força da modernidade. Outro fator interessante são os resquícios de sentidos religiosos apocalípticos e do Juízo que tiveram seu auge no mundo medieval que há muito tempo pareciam estar superados, hoje reaparecem e dividem a mesma proporção com a indiferença com o que acontece com o mundo. Os temores de um Juízo Final revelam a persistência de formas de pensamentos religiosos que são reatualizados recorrentemente pelos ritos que invocam o sagrado, no qual o *Apocalipse* ou o Juízo estão em um porvir indefinido, mas certo de acontecer.

A resistência ao tempo que as crenças religiosas possuem é um traço notável nas mentalidades. Na análise de Jean-Claude Schmitt de lendas medievais são os tempos verbais que dão sentido temporal à fábula. Destaca-se nesses relatos folclóricos analisados por Schmitt a presença de um tempo maravilhoso no qual predomina o elemento cíclico, a recorrência dos ritos e a suspensão do tempo natural<sup>29</sup>. Entretanto, nas mesmas narrativas fantásticas são encontradas referências a um tempo histórico, tipicamente político caracterizado pela referência a povos e dinastias<sup>30</sup>. A carga de imaginário presente nesses contos e fábulas aproxima-se da ideia moderna de narrativa de ficção, na qual “tudo se passa como se a ficção, criando mundos imaginários, abrisse à manifestação do tempo uma carreira ilimitada”<sup>31</sup>, possibilidade interdita à narrativa histórica. Essa mescla de percepções temporais revela uma importante fração da mentalidade medieval, de crenças, anseios e temores dos povos daquela época que de algum modo reverberam no tempo, de geração em geração, até os dias atuais.

Entretanto, quando os alunos foram questionados sobre como refletem sobre a vida, majoritariamente se dizem muito preocupados com o futuro, em segundo lugar descartam o passado e indicam o tempo presente como importante. Cruzando os resultados entre as duas últimas perguntas selecionadas, é possível deduzir que esses estudantes se mostram apreensivos com o porvir, porque o futuro apresenta-se como nebuloso e perigoso. Por outro lado, se sentem impotentes diante dos desafios que a humanidade enfrenta no presente. Individualmente, eles não se veem como agentes históricos capazes de alterar o possível resultado catastrófico que se projeta no horizonte das expectativas.

---

<sup>29</sup> SCHMITT, Jean-Claude. **Temps, folklore et politique au XII siècle** – in: *Les corps, les rites, les eves, les temps*. Paris: Gallimard, 2001, p. 371.

<sup>30</sup> Ibid, p. 371.

<sup>31</sup> RICOEUR, Paul. *Tempo e Narrativa. Vol. 2: A configuração do tempo na narrativa de ficção*. São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2010, p. 275.



As gerações mais jovens encontram-se em meio caminho, em transição, em um tempo particular que para eles é quase desprovido de sentido. Eles não se sentem adultos o suficiente para serem responsabilizados, mas também não são jovens o bastante para se isentarem das preocupações. As expectativas apresentam-se longe demais para serem alcançadas ou tão próximas que não são percebidas como um futuro. Nesse sentido, o caminho mais fácil e legítimo é voltar-se para o tempo presente, para o cotidiano, para as satisfações imediatas em um contexto que parece estar estagnado mediante as aceleradas transformações biológicas que esses jovens sofrem nesse período de transição. Deve-se também levar em conta os anos de condicionamento escolar de um tempo pouco pensado, que apenas passa e que dita o ritmo nesses microcosmos das unidades escolares. Esses jovens estudantes de hoje ajudam a compor o que chamamos de sociedade em sentido geral.

Outro dado interessante, quando perguntados sobre o que é mais marcante, entre as principais datas ou eventos anuais, ainda sobressai como mais significativo os dias de festa. O segundo lugar fica entre a época das avaliações e das férias. As datas comemorativas são abrangentes, alcançam várias gerações e repetidas vezes são reatualizadas em ritos anuais em suas versões sagradas, como a Páscoa e o Natal, ou profanas, como o Réveillon e o Carnaval, elas fazem parte de um calendário litúrgico integrado a um calendário civil.

A representação de um tempo tipicamente sagrado escapa do controle da precisão cronológica do tempo quantitativo. As durações nas representações sagradas não correspondem às durações apresentadas nos calendários comuns, muito embora haja uma relação entre eles, visto que os ritos religiosos necessitam de uma previsibilidade para sua perfeita recorrência<sup>32</sup>. Nesse sentido, um tempo percebido como sagrado adquire certas características qualitativas que se contrapõem a um tempo meramente cronológico.

Podemos destacar algumas dessas qualidades inerentes ao tempo sagrado: a intensidade, aquele momento santo passa a ser experimentado sem reservas sensoriais e travas sociais, constituindo, algo próximo do que místicos chamam de contato com o divino, em menor grau os estados alterados de consciência coletiva ou as festas religiosas que suspendem o tempo cronológico para reviver o mito e reavivar o sagrado; a simultaneidade, o tempo passa a ser concebido como único, no qual passado e futuro encontram-se no presente sem as marcas cronológicas da sucessão e do início e do fim, no qual os fenômenos seriam

---

<sup>32</sup> HUBERT, H. *Essay on time. A brief study of the representation of time in the religions and magic*. Oxford: Durkheim Press, 1990, p. 45.

percebidos ao mesmo tempo pela consciência<sup>33</sup>; a durabilidade, com o tempo cronológico suspenso, a experiência deixa de ser medida em quantidade, convertendo a percepção da duração em uma representação da eternidade<sup>34</sup>.

Nesse sentido, aparece um forte apelo cultural que por meio das tradições orientam os mais jovens através de variadas experimentações de sensações marcantes, agradáveis e atrativas que as comemorações podem produzir. Além disso, as festas assumem um papel diferenciado na vida dos estudantes, geralmente coincidem com as férias escolares ou feriados e representam a suspensão do tempo da obrigação e o início do tempo da liberdade. O que também é marcante para eles são os finais de semana que são dias de ‘não-aula’, porque os dias que estão inseridos na rotina escolar parecem perder suas distinções. Se os dias de aula impõem uma rotina maçante que busca enquadrar o sujeito, os dias de festa surgem como uma ruptura que representa alívio para o indivíduo.

Os alunos foram questionados sobre os sentidos de passado, presente e futuro. A maioria dos estudantes, cerca de 61%, concebeu o passado como algo estático, imóvel e imutável. Para eles o passado não pode ser mudado, as disputas do presente não alterariam a representação do passado. Essa concepção de passado provoca dificuldade para o ensino de história, porque tornou-se lugar comum associar a história ao passado factual, cientificamente legitimado. Desse modo, um passado visto como encerrado em si mesmo está morto e, portanto, não tem relevância para o presente como campo de saber, principalmente desperta pouco interesse nos estudantes. Para revitalizar a história é preciso cada vez mais tomar ciência de que os usos do passado no presente abrem a cada dia espaços de disputas que orientam e articulam ações no próprio presente. Do mesmo modo, as ações no presente e suas disputas modificam os sentidos de passado através de revisitação, resignificação e revisão do que antes era uma realidade aceita como um passado histórico.

Na disputa pelo sentido histórico ainda predominam as ideias de um tempo quantitativo vinculado à cronologia, à diacronia e a noção de progresso, essas modalidades de percepção de tempo estão associadas à noção moderna de história e de passado. Mas, não é novidade que essa modalidade de história está perdendo relevância diante de urgentes questões do presente.

A escola mantém um vínculo muito forte com o tempo em sua concepção moderna, cronologizado, universalizado e tecnicista. Embora, seja patente a utilidade desse tempo

---

<sup>33</sup> BERGSON, H. *Duração e simultaneidade: a propósito da teoria de Einstein*. São Paulo: Martins Fontes, 2006, p. 53.

<sup>34</sup>As contribuições de Bergson para o trabalho de Hubert permitem a compreensão e o desenvolvimento de algumas ideias interessantes. Ver: HUBERT, H. *op.cit.* p. 63.

como unidade de medida para o avanço da ciência, a aplicação do tempo para o controle e ritmo da vida vem aprisionando a humanidade em cadeias invisíveis de processos homogeneizantes que são realimentados continuamente pelas necessidades inerentes ao próprio sistema como forma de continuidade<sup>35</sup>, essa crescente rotina burocrática provoca nos sujeitos grande desencantamento como efeito colateral.

Procurar responder a essas problemáticas provoca novas inquietações que consequentemente produzem novos problemas a serem enfrentados. Ainda vivemos sob o signo da modernidade! Mesmo que as desventuras do século XX tenham colocado em xeque os princípios fundadores da modernidade como a crença no Progresso e na Razão, outros fundamentos dos tempos modernos tendem a persistir até os dias atuais. As propostas da existência de sociedades pós-modernas ou de uma ‘modernidade líquida’, na qual as pessoas evitam laços duradouros com um predomínio das incertezas, até mesmo sobre a própria identidade do indivíduo<sup>36</sup>, são construções que se fazem sobre as bases da estrutura criada pelo que outrora fora chamado mundo moderno.

Sem dúvida, as crescentes rupturas com os signos do moderno são fenômenos singulares. Entretanto, as transformações só podem ser realizadas através da mediação de bases mais estáveis. A proposta de Reinhart Koselleck de identificar a recorrência como uma precondição da singularidade<sup>37</sup> é de grande ajuda. Nesse sentido, o mundo moderno está posto e estabelecido, mas como uma estrutura que é questionada e fragmentada sobre a qual as propostas pós-modernas são disseminadas e incorporadas. Entretanto, o sentido do moderno persiste como uma possível modernidade estendida, deslocada de seu próprio tempo.

A rejeição com o que era identificado com o moderno foi parcial, pois houve uma continuidade no reafirmar algumas particularidades como o apreço pela inovação e pela individualidade. O consumo da tecnologia tem um papel importante no atual cenário, pois se consome muito mais o que é apresentado como novo. A produção é em série de novidades, a cada semana é lançado um produto, semelhante ao anterior, mas com uma função a mais ou um recurso que foi suprimido no modelo anterior, “tudo se usa muito depressa, tudo se

---

<sup>35</sup> Habermas analisa a crescente racionalização nas sociedades industrializadas visa a instauração, melhoria ou ampliação dos próprios sistemas por meio de instrumentais capazes de penetrar em inúmeros âmbitos da vida. HABERMAS, J. *Técnica e Ciência como “Ideologia”*. Lisboa: Edições70. 2011, p. 45.

<sup>36</sup> BAUMAN, Zygmunt. *Identidade : entrevista a Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro : J. Zahar, 2005, p. 91.

<sup>37</sup> KOSELLECK, Reinhart. *Estratos do tempo: estudos sobre a história*. Rio de Janeiro: Contraponto: PUC-Rio, 2014, pp. 21-22.

substitui muito depressa, canções, filmes, geladeiras, amores, carros”<sup>38</sup>. O mesmo ocorre com a individualidade. As identidades também são consumidas para se diferenciar entre a massa e os sujeitos poderem se sentir indivíduos novamente. Entretanto, todo este movimento parece não levar a lugar algum, os limites entre tempo e espaço nunca foram tão incipientes. A instantaneidade relativa produz a sensação de imobilidade, parece haver um congelamento das forças que permitiriam romper definitivamente com o signo do moderno. Com isto, pode-se afirmar como Bauman, em uma de suas ótimas provocações, que “o longo esforço para acelerar a velocidade do movimento chegou ao seu limite natural”<sup>39</sup>. O que produzia a expectativa de superar o moderno era a capacidade de aceleração ou de antecipação do futuro. Com este possível ‘limite natural’ a humanidade fica cada vez mais aprisionada em um contínuo de momentos fugazes.

## 1.2 – formas de representação do tempo

A percepção do que chamamos de ‘a passagem do tempo’ manifesta-se de variadas formas, algumas mais sutis, outras mais aparentes. A popularização do tempo cronológico e sua posterior universalização permitiram mudanças significativas nas ciências e no controle técnico da natureza. O tempo cronológico é o mais evidente modo de percepção do tempo, a ponto de ser naturalizado e quase corporificado em uma linha contínua ou em uma existência *a priori*<sup>40</sup>. Entretanto, em estudos mais recentes, admite-se que o tempo é configurado e refigurado pela narrativa de modo “que não haveria tempo pensado que não fosse narrado”<sup>41</sup>, estabelecendo assim uma nova relação na concepção de tempo.

As mudanças nas formas de perceber o tempo é uma constante na história da humanidade. Divinizado pelos gregos, o tempo foi representado pela figura mítica de “*Chrónos* que tinha o aspecto de uma serpente enrolada em círculo sobre si mesma”<sup>42</sup> significando a sacralização do tempo imortal, dos ciclos infinitos e da eternidade do cosmo.

---

<sup>38</sup> MORIN, Edgar. *Cultura de massa no século XX: O espírito do tempo 1: Neurose*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011, p. 174.

<sup>39</sup> BAUMAN, Zygmunt. *Op.cit.* pp. 17-18.

<sup>40</sup> Tem haver com as importantes mudanças de percepção da realidade ocorridas no século XVIII na Europa. Apesar de Kant conceber o tempo como uma intuição interna, ele descarta o caráter discursivo do tempo; KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*. São Paulo: Martin Claret, 2009, p. 38-39.

<sup>41</sup> RICOEUR, Paul. *Tempo e Narrativa. Vol. 3: O tempo narrado*. São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2010, p. 411-412.

<sup>42</sup> VERNANT, Jean-Pierre. **Aspectos míticos da memória**. – In : *Mito e pensamento entre os gregos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988, p. 156.

Mas, a experiência temporal dos homens desdobrou-se em uma nova percepção do tempo e de si mesmos levando-os ao “abandono do ideal heroico, o advento de valores diretamente ligados à vida afetiva do indivíduo(...)”<sup>43</sup> que se deu em um momento de crise, de uma maior tomada de consciência de que, para os homens, o tempo também representa a destruição e a morte. Foi então, a partir desse momento, que os pensadores gregos passaram a desejar que a alma escapasse do tempo humano para refugiar-se fora da ordem temporal<sup>44</sup>.

Dentre as formas de representação do tempo, os calendários estão entre as mais universais de todas. Isto se dá, porque os fenômenos observados para determinar a marcação do tempo são praticamente os mesmos em vários lugares da terra. Para se constituir um calendário é necessário a observação de um movimento uniforme cíclico, conforme o apresentado pelos astros celestes. Inúmeras culturas separadas pelo tempo e espaço desenvolveram calendários semelhantes, pois a base reguladora era a mesma. Os egípcios, os babilônios, os povos do Novo Mundo tinham calendários lunares e solares que lhes permitiam realizar regularmente eventos nas datas adequadas com precisão.

A data é apenas um número, irrelevante como símbolo, o importante é que ela indica o momento exato da cheia ou vazante dos rios, do plantio ou colheita, da celebração do rito ou sacrifício, eventos que deveriam coincidir com uma conjunção planetária reconhecida antecipadamente, o equinócio, solstício, o eclipse, o alinhamento de planetas. Embora, os ciclos mais comuns correspondessem a um ano, a forma de divisão desse ano era variável de acordo com o parâmetro usado para definir a divisão dos meses e semanas. Enfim, havia uma necessidade de contagem do passar do tempo e a forma encontrada para se contar o tempo foi atribuir números ao movimento, segmentando-o subsequentemente em partes iguais cada vez menores.

Para se constituir um calendário é necessário um acontecimento fundador que figura como um marco para a contagem do tempo “a partir do qual todos os acontecimentos são datados”<sup>45</sup>. Cria-se um eixo referencial sob o qual “é possível percorrer o tempo nas duas direções, do passado para o presente e do presente para o passado”<sup>46</sup>. Por fim, estabelece-se um conjunto de unidades de medida baseados na recorrência de fenômenos cósmicos. Nesse

---

<sup>43</sup> VERNANT, Jean-Pierre. *Op.cit.*, p. 157.

<sup>44</sup> *Ibid.*, p.151 e 154.

<sup>45</sup> RICOEUR, Paul. *Tempo e Narrativa. Vol. 3: O tempo narrado*. São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2010, p. 181.

<sup>46</sup> *Ibid.*, p. 181.

sentido, o tempo do calendário é representativo de um ‘terceiro-tempo’ pelo qual é possível realizar as mediações entre o tempo cósmico e o tempo vivido<sup>47</sup>.

Os calendários fazem parte daquele rol de instrumentos de pensamento que “desempenham o papel de conectores entre o tempo vivido e o tempo universal”<sup>48</sup>. Esses conectores só são construídos mediante o gênio inventivo do ser humano que desde o desenvolvimento da mais rudimentar consciência histórica buscou meios cada vez mais eficientes para objetivar o tempo.

A observação do movimento da projeção da sombra despertou a inventividade de atribuir marcas que poderiam ser interpretadas ligando duas realidades ao mesmo movimento, uma recorrente e outra singular. São dois mundos postos em relação entre si pela “convicção de que é possível derivar sinais relativos ao tempo do movimento da sombra projetada”<sup>49</sup>. Dessa forma, um simples relógio solar passa a contribuir para orientar o ser humano no tempo, seja pela definição da hora do dia ou da estação do ano<sup>50</sup>. Cabe destacar que tanto os calendários como os relógios se constituem meios de esquematizar os processos sociais da vida humana, principalmente em relação ao caráter institucional e político<sup>51</sup>.

### 1.3 – Tempo nos currículos

Em trabalhos de Carmen T. Gabriel aparece questões a cerca do sentido das temporalidades nos campos do currículo e da história, bem como, as relações e disputas que a contemporaneidade estabelece com o passado. Para a autora, no contexto escolar, “a temporalidade é uma dimensão central do discurso, isto é, de uma totalidade estruturada resultante de práticas articulatórias”<sup>52</sup>. Nesse sentido, o conhecimento histórico escolar apresenta-se como um dos elementos das lutas identitárias. Dentro desse ponto de vista, cabe ressaltar que o Tempo é uma ferramenta de produção de identidade, no qual o passado é usado como instrumento para dar sentido à sociedade no presente seja através de tradições familiares, religiosas, patrióticas ou mesmo, de cunho científico. O passado está sempre em

---

<sup>47</sup> Ibid., p. 177.

<sup>48</sup> Ibid., p. 176.

<sup>49</sup> RICOEUR, Paul. *Tempo e Narrativa. Vol. 3: O tempo narrado*. São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2010, p. 313.

<sup>50</sup> A hora do dia é definida pela posição da sombra no quadrante e a estação do ano pelo tamanho da sombra projetada.

<sup>51</sup> RICOEUR, Paul. *Op.cit.*, p. 314.

<sup>52</sup> ANHORN, Carmen T. Gabriel; COSTA, Warley. **Currículo de História, política da diferença e hegemonia: diálogos possíveis**. *Educação e realidade*, Porto alegre, v. 36, n. 1, 2011, p. 133.

questão, busca-se compreender como se deu a origem do universo, assim como os fundamentos da nação, então os conhecimentos produzidos passam a integrar as grades de estudo das universidades, das escolas e por fim chega ao resto da sociedade de forma indireta.

As discussões sobre a noção de tempo ganham um sentido peculiar nas aulas de história. É o ensino de história que introduz nos estudantes as estruturas formais que posicionam e relacionam as ações humanas no tempo. Estas estruturas formais são os tempos históricos, as temporalidades, o tempo biológico, o tempo cronológico e o tempo da natureza. Contudo, estas particularidades do Tempo dificilmente são assimiladas pelos alunos e alunas e acabam por perder relevância no contexto total das aulas de história.

Nesse sentido, o predomínio entre os alunos do Ensino Médio de uma noção de um presente contínuo, no qual a noção de passado perde o referencial histórico temporal, justificaria a dificuldade de lidar ou compreender o tempo histórico escolar. Também pode ser um indício de que a forma como os conteúdos curriculares, didáticos e pedagógicos são propostos acabam por reforçar essa noção limitada de tempo histórico nos estudantes. O tempo torna-se naturalizado de modo que o passado pode apresentar-se para estes educandos como um “elemento” que existe por si mesmo, permanente, imutável e que, nesse sentido, só cabe ser descrito pela história. Como assinala Circe Bittencourt em sua afirmação de que a “almejada superação do ensino de História, baseado no tempo cronológico como único ordenador das mudanças, ainda não ocorreu”<sup>53</sup>. Em contrapartida, Carmen T. Gabriel explora a possibilidade da persistência de um ensino de história vinculado à linearidade do tempo cronológico pode “expressar um saber de experiência por parte dos docentes”<sup>54</sup> e desse modo, deve ter algum motivo válido para permanecer assim. Dessa forma, continua em aberto o desafio de se pensar criticamente a permanência do uso de uma noção linear do tempo sem descartar uma nova estrutura temporal para o ensino de história<sup>55</sup>.

Portanto, para ajudar a superar essa condição predominante no Ensino Médio torna-se urgente a elaboração de estratégias educacionais que priorizem as questões relacionadas com o tempo histórico e as temporalidades nos temas e conteúdos propostos para o ensino da

---

<sup>53</sup> BITTENCOURT, 1998, p.159 apud ANHORN, Carmem T. Gabriel. **Teoria da História, didática da história e narrativa: diálogos com Paul Ricoeur**. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v 32, nº 64, 2012, p. 198.

<sup>54</sup> ANHORN, Carmem T. Gabriel. **Teoria da História, didática da história e narrativa: diálogos com Paul Ricoeur**. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v 32, nº 64, 2012, p. 199.

<sup>55</sup> *Ibid.*, p. 201.

história escolar. Não basta aumentar a distância entre o ensino da história e a cronologia, as datas funcionais e uma concepção de passado inalterável. É preciso ir muito além.

A grande extensão textual da história ensinada acaba por impor uma prioridade de ensino nos conteúdos históricos. Nesse caso, a narrativa desse conteúdo é acompanhada de uma série de datas relevantes para a história, mas fracamente associadas a um contexto que interessa aos alunos e alunas. Assim, expostas dessa forma, as referidas datas servem mais para distanciar os estudantes dos temas estudados do que para orientá-los no tempo. Nesse sentido, uma solução possível é enfatizar as relações de tempo nas narrativas históricas ensinadas.

As relações de tempo que devem ser equiparadas, enfatizadas e associadas aos conteúdos ensinados são: duração, simultaneidade, ritmo, sucessão. Em suma, dentro de cada assunto desenvolvido colocar em evidência essas relações juntamente com outras que são tradicionalmente trabalhadas em aulas de história, a saber: períodos, permanências, rupturas e ordenação. Além disso, as noções de tempo histórico devem ser desenvolvidas como sendo um produto da cultura e não como um elemento natural, com isso, é possível esclarecer que cada povo ou sociedade constrói culturalmente concepções diferenciadas de tempo.

#### 1.4 – Tempo e história

O Terceiro Milênio iniciou-se com um evento demasiadamente traumático, a derrubada do World Trade Center. Sem dúvida foi um acontecimento de grandes proporções e que continuará produzindo repercussões por muitos anos. As marcas do final do século XX foram a acentuada instabilidade e a incerteza diante das aceleradas transformações, principalmente com a Queda do Muro de Berlim, o fim da União Soviética e o triunfo parcial do mundo liberal sobre os seus adversários. Outros autores apontam para a possibilidade de reconfiguração da experiência temporal, principalmente com a expansão da informática, que aponta para as atividades lúdicas em contraste ao trauma, as angustias e ao pânico<sup>56</sup>. Já as marcas do século XXI têm sido o medo e a insegurança devido ao agravamento das sucessivas crises nas políticas internacionais após as intervenções militares do Ocidente no Oriente Médio.

---

<sup>56</sup> FICO, Carlos. **História que temos vivido**: In – VARELLA, F. F. (Org.). (et al.). *Tempo presente e usos do passado*. Rio de Janeiro. Ed. FGV, 2012, p. 76.



O importante dessa abordagem acima está no fato de que muitos desses eventos foram acompanhados em tempo real (*real time*) através da televisão produzindo a conscientização da materialização da aceleração do tempo. Que a ideia de modernidade esteja vinculada a uma percepção de aceleração do tempo<sup>57</sup> não é nenhuma novidade, visto que Chateaubriand, já em 1797, demonstrou perplexidade diante da quase impossibilidade de escrever uma história nos moldes tradicionais, pois “aquilo que escrevia durante o dia era ultrapassado pelos acontecimentos da noite”<sup>58</sup>. Mas, o peculiar da noção de aceleração no tempo presente está no fato desta ‘sensação’ ter adquirido um potencial generalizante alcançando simultaneamente bilhões de pessoas através do rádio, da televisão e da internet. A popularização da internet garante uma ampliação constante desse número envolvendo quase todos no ritmo frenético do imediato.

Nesse sentido, o desenvolvimento das ideias de Hartog sobre o ‘presentismo’ e a possibilidade de um ‘novo regime de historicidade’ são de fundamental importância para a compreensão de nosso tempo histórico. Na perspectiva do ‘presentismo’, o passado e o futuro perderiam relevância mediante o presente e a possibilidade da imposição de um ‘novo regime de historicidade’ alteraria o modo como os indivíduos percebem o tempo<sup>59</sup>.

O que Hartog define como regime de historicidade pode ser descrito como a relação que as pessoas e sociedades, de uma determinada época, estabelecem com o sentido de tempo em suas categorias passado, presente e futuro<sup>60</sup>.

Eu entendo por regimes de historicidade os diferentes modos de articulação das categorias do passado, do presente e do futuro. Conforme a ênfase seja colocada sobre o passado, o futuro ou o presente, a ordem do tempo, com efeito, não é a mesma<sup>61</sup>.

---

<sup>57</sup> KOSELLECK, Reinhart. *Historia Magistra Vitae – Sobre a dissolução do topos na história moderna em movimento* – In: *Futuro Passado, contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto: ed. PUC Rio, 2006, p. 23.

<sup>58</sup> *Ibid.*, p. 59.

<sup>59</sup> HARTOG, François. *Regimes de historicidade: Presentismo e experiências do tempo*. Belo horizonte: Autêntica Editora, 2013, p. 25.

<sup>60</sup> *Ibid.*, p. 38.

<sup>61</sup> HARTOG, François. **Tempos do mundo, história, escrita da história**; in – GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado (org.). *Estudos sobre a escrita da história*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006, p. 16

O uso que Hartog propõe para o termo ‘regime de historicidade’ é tanto amplo como restrito, no sentido de focar suas atenções em problemáticas gerais ou particulares da história, mas tendo como parâmetro norteador as relações do homem com a noção de passagem do tempo. O regime de historicidade proposto por Hartog está associado à leitura de mundo de uma determinada era e pela presença da História, nos moldes ocidentais, como campo de conhecimento articulador da ação humana. Temístocles César fornece uma definição mais apurada do significado de regime de historicidade:

O regime de historicidade é um artefato tipo-ideal, no molde weberiano, que valida sua capacidade heurística ao interrogar as modalidades das categorias do passado, presente e do futuro, formulação que, embora não tributária da semântica de Koselleck, estabelece com ela uma importante interlocução<sup>62</sup>.

A institucionalização da história moderna está associada ao desenvolvimento e aplicação teórica da ideia de processo. A história mestra da vida que era vista como um conjunto de ensinamentos exemplares que podiam ser aplicados na vida prática foi cedendo lugar a uma história pautada por uma sucessão de acontecimentos singulares<sup>63</sup>. Os exemplos da história não mais se repetiam, a não ser de uma forma muito veloz, impossível de ser acompanhada. “Na *historia magistra*, o exemplar ligava o passado ao futuro, por meio da figura do modelo a ser imitado”<sup>64</sup>. Pois, os ciclos desta história exemplar foram rompidos, as formas de representar o passado não mais coincidiam com as realidades que se apresentavam no tempo presente. Portanto, os exemplos da história não mais serviriam para guiar as ações da humanidade.

A inauguração do caráter processual da história abriu a perspectiva de se pensar a história como um encadeamento de ações individuais ou coletivas que vão se acumulando como experiências ao longo do tempo. Nas ações judiciais, o conceito de processo condiz com uma sucessão de etapas articuladas entre si no sentido de culminar com o veredicto do juiz.

---

<sup>62</sup> CEZAR, Temístocles. **O sentido de ensinar história nos regimes antigo e moderno de historicidade**; In: MAGALHÃES, Marcelo...[et al.]. *Ensino de história: usos do passado, memória e mídia*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014, p. 16.

<sup>63</sup> HARTOG, François. *Regimes de Historicidade: presentismo e experiência do tempo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. p. 137.

<sup>64</sup> *Ibid.*, p. 137.

A noção de processo na história moderna também compartilha os mesmos princípios de uma ação na justiça. A ação deflagra uma sucessão de etapas que são encadeadas ao longo do tempo em direção a uma conclusão da trama. A duração, dentro desta perspectiva, corresponde ao período entre o início e o fim da trama.

Juntamente com a noção de processo, a história moderna também se abriu para a ideia de progresso. A noção de progresso na história corresponde à ideia de que a história caminhava “em uma direção que não mais reverte sobre si mesma: o tempo é a seta que aponta para o futuro”<sup>65</sup>. Esse progresso também se ligou a ideia de “caminhada para melhor”<sup>66</sup>, no sentido de superar as etapas anteriores por etapas cada vez mais aprimoradas, evoluídas e desenvolvidas. Assim, o futuro passou a ser o guia para o tempo presente. Pois, no futuro é que foram depositadas com fervor as esperanças de um mundo melhor<sup>67</sup>.

Para Temístocles Cezar, Hartog desenvolve três tipos de regimes de historicidade. O primeiro caracteriza-se pela predominância da importância do passado, em que a História figurava como a *Historia Magistra Vitae*, ou seja, a história era concebida como a Mestra da Vida. Koselleck também aborda o tema da história exemplar.

Assim, ao longo de cerca de 2 mil anos, a história teve o papel de uma escola, na qual poderia aprender a ser sábio e prudente sem incorrer em grandes erros.<sup>68</sup>

A história era definida como uma história modelar, nessa concepção, para cada situação, a história forneceria exemplos do passado para conduzir o modo de agir no presente, visto que as histórias se repetiriam em um espaço de experiência contido no tempo. O segundo, chamado de moderno regime de historicidade, colocava o futuro como centro das expectativas e esperanças humanas. A impressão era que a história avançava para um futuro, desenvolvido, tocado pelo progresso<sup>69</sup>.

---

<sup>65</sup> BARROS, José D’Assunção. *Teoria da História. 1. Princípios e conceitos fundamentais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 138.

<sup>66</sup> Ver nota explicativa em: BARROS, José D’Assunção. *Teoria da História. 1. Princípios e conceitos fundamentais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 134.

<sup>67</sup> HARTOG, François. *Op.cit.*, p. 92.

<sup>68</sup> KOSELLECK, Reinhart. *Op.cit.*, p. 42.

<sup>69</sup> CEZAR, Temístocles. **O sentido de ensinar história nos regimes antigo e moderno de historicidade**; In: MAGALHÃES, Marcelo...[et al.]. *Ensino de história: usos do passado, memória e mídia*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014, p. 15.

Esses regimes de historicidade conviveriam no mesmo tempo, superpondo-se uns aos outros, até que no decorrer do tempo o novo regime passaria a predominar em um contexto de convívio e de disputa.

A nossa contemporaneidade parece estar produzindo um novo regime de historicidade que não leva em conta o passado e não coloca o futuro como possibilidade. O tempo presente seria o principal atributo de seu significado. Esse novo regime de historicidade foi caracterizado como ‘presentismo’ e por sua vez, é tratado como um presente onipresente e onipotente, que se impõe como único horizonte possível, trazendo consigo consequências ainda pouco conhecidas e a sensação de um eterno agora<sup>70</sup>.

O atual momento histórico parece confirmar as proposições realizadas por Hartog e Koselleck. A proposta do desenvolvimento de um novo regime de historicidade e a ideia da aceleração contínua do tempo está tornando-se uma experiência extrema para a humanidade.

Quando ‘a história’ olhou para o seu próprio tempo precipitou a dissolução de uma forma de se relacionar com o passado. A História Mestra da Vida não mais podia dar conta de suprir as necessidades do novo tempo que se abria com o início de

um movimento que organizou de maneira nova a relação entre passado e futuro. Foi finalmente a ‘história em si’ [die geschichte selbst] que começou a abrir um novo espaço de experiência<sup>71</sup>.

Também foi necessário instituir uma história em novas bases. Resumidamente, a temporalização da história, a ênfase na singularidade e a pretensão de ciência elevaram a história a uma posição de destaque entre as nascentes disciplinas do século XIX. Estas reflexões suscitam algumas questões: se estivermos diante do avanço de um novo regime de historicidade, o modelo de história que conhecemos também poderá ser substituído? As sucessivas crises na história não seriam sinais da emergência de uma nova proposta historiográfica?

O tempo da história moderna pode ter chegado ao fim? A história enquanto disciplina do tempo não parece mais ajustar-se a um mundo que vive cada vez mais no ‘agora’.

---

<sup>70</sup> HARTOG, François. *Op.cit.*, p.15; ver também: CEZAR, Temístocles. *Op.cit.*, pp. 28,29.

<sup>71</sup> KOSELLECK, Reinhart. *Op.cit.*, p. 47.

Questionada em suas especificidades, seja por conta do uso do tempo ou do passado, a história está sendo reconfigurada para atender as demandas do presente.

Na disputa pelo sentido de tempo histórico ainda predomina as ideias de um tempo quantitativo vinculado à cronologia, a diacronia e a noção de progresso, essas modalidades de percepção de tempo estão vinculadas a noção moderna de história e de passado. Paradoxalmente, o próprio tempo parece conspirar contra a história nos moldes do que é moderno.

Muitos motivos estão associados à produção desse novo regime de historicidade, desde os meios de transportes cada vez mais rápidos e eficientes, reduzindo o tempo das viagens, até os meios de comunicação que interligam instantaneamente quase todo o mundo conhecido. A escrita da história também modifica-se com a possível ascensão desse novo modo de articulação do tempo. Mas, restam mais dúvidas do que certezas. Como o historiador pode enfrentar um tempo que lhe fecha o futuro e escapa do passado? Como produzir história para um público inebriado pelo presente?

Para Koselleck, o tempo pode ser representado por diferentes estratos, os quais possuiriam diferentes velocidades de mudanças, oferecendo assim uma saída para superar as tradicionais noções de tempo linear e circular que são muito comprometidas com uma postura teleológica. Ele também desenvolve uma importante análise que aponta para a existência de um questionamento da importância da experiência como modelador das expectativas. No desenvolvimento dessa questão, Koselleck aponta existir uma diferença cada vez maior entre experiência e expectativa<sup>72</sup> que conseqüentemente está modificando o modo do agir humano no mundo.

Em “Futuro Passado”, Koselleck aprofunda a discussão sobre o tempo histórico e suas relações com a experiência histórica dos habitantes da terra. Segundo Koselleck, o tempo histórico pode ser percebido pelo processo de envelhecimento, pelas transformações decorrentes da ação de modernização urbana que por vezes estabelece o novo ao lado do antigo, pelo desenvolvimento dos meios de transporte que dão a sensação de encurtar as distâncias, pelo convívio de várias gerações no espaço familiar fornecendo a impressão de continuidade, mas produzindo ao mesmo tempo a possibilidade de ruptura<sup>73</sup>. Assim, para Koselleck, existe uma impossibilidade de estabelecer um tempo universal, visto que a ação humana no tempo é marcada por variáveis ritmos e durações. Nesse sentido, Koselleck

---

<sup>72</sup> KOSELLECK, Reinhart. *Estratos do Tempo: estudos sobre a história*. Rio de Janeiro: Contraponto: PUC-Rio, 2014, pp. 20-25, 309.

<sup>73</sup> KOSELLECK, Reinhart. *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto/Puc-Rio, 2006, p. 14.

refere-se ao tempo histórico não como um fato natural, mas como algo construído pela ação humana no tempo.

A própria singularidade de um tempo histórico único, distinto de um tempo natural e mensurável, pode ser colocada em dúvida. Pois o tempo histórico, caso o conceito tenha mesmo um sentido próprio, está associado à ação social e política, a homens concretos que agem e sofrem as consequências de ações, a suas instituições e organizações. Todos eles, homens e instituições, têm formas próprias de ação e consecução que lhes são imanentes e que possuem um ritmo temporal próprio.<sup>74</sup>

Koselleck propõe o ordenamento de três estratos temporais básicos: a singularidade, representados como eventos surpreendentes e irreversíveis; a recorrência, caracterizada pelo processo de repetição regular de eventos, um cotidiano, uma rotina que paradoxalmente é precondição para a singularidade; os fenômenos transcendentais, tempos históricos que transcenderiam a experiência de indivíduos e de gerações, seriam ritmos tão lentos que suas mudanças não poderiam ser vivenciadas diretamente<sup>75</sup>.

O tempo histórico considerado em toda sua complexidade compreende muito mais que a psicologia e as vivências pessoais, abrange o tempo das instituições, das diversas culturas e das civilizações. Cada um desses tempos segue com ritmos e durações distintas que tanto atua sobre o ser humano quanto sofre a ação humana. Diferenciando-se assim do tempo da natureza. Esse por sua vez apresenta-se como “exterior, imortal e homogêneo”<sup>76</sup> pautado pela regularidade das repetições dos movimentos, ou seja, não aparenta diferença entre o antes e o depois. Já o tempo humano é marcado pela diferença e irreversibilidade do momento que passou.<sup>77</sup>

---

<sup>74</sup> KOSELLECK, Reinhart. *Op.cit.*, p. 14.

<sup>75</sup> KOSELLECK, Reinhart. *Estratos do Tempo: estudo sobre a história*. op. cit., p. 24-25.

<sup>76</sup> FERREIRA, Marieta de Moraes; FRANCO, Renato. *Aprendendo história: reflexão e ensino*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013, p. 88.

<sup>77</sup> *Ibid.*, p. 88.

## Capítulo II

### Os enfrentamentos de um Projeto de Oficina de História

A busca para superar o quadro de dificuldade do ensino de história nos levou a focar esforço na aprendizagem com a construção e implementação de uma oficina de história capaz de favorecer a participação efetiva dos estudantes, a articulação com a pesquisa e a produção de conhecimentos.

A ação desta oficina de história tem por objetivos desenvolver o entendimento dos alunos em relação ao Tempo e suas qualidades, a capacidade de trabalho em grupo e a produção de conteúdos significativos em sala de aula.

Após refletir sobre o funcionamento das escolas em geral, analisar um conjunto de dados e informações sobre os estudantes e buscar fundamentos teóricos adequados para responder às problemáticas levantadas, a estruturação de uma oficina de história surge como uma resposta interessante e promissora para o ensino e a aprendizagem de história.

O presente capítulo deste trabalho abordará a escola, as dinâmicas em sala de aula, a relação professor aluno e o funcionamento da oficina de história. Os principais itens discutidos no capítulo anterior estarão presentes de forma articulada com os objetivos e com os temas escolhidos para serem trabalhados na oficina.

A presente proposta de oficina de história também está vinculada a produção de conteúdos de história para mídia digital. Compreende a elaboração de um aplicativo para dispositivos móvel (Web História) no qual as produções dos estudantes possam ser inseridas no aplicativo e estarem disponíveis em diversos formatos digitais, tais como: textos, vídeos, áudio, *podcast* e imagens.

O aplicativo é parte integrante da oficina e nele estarão disponibilizadas matérias de interesse educacional em formato digital com a finalidade de informação, pesquisa e de exemplificação para o estudante.

O professor atuará como mediador no desenvolvimento das pesquisas, na construção do conhecimento e na coordenação dos grupos. Todas as etapas da efetivação desta oficina de história conduzem a uma maior interação entre os alunos, o conhecimento histórico e o professor.

## 2.1 – Pensando a escola

A escola no século XXI tornou-se a prioridade das intenções de todas as instâncias de decisão de poder globais e locais. Encontra-se nas agendas governamentais essa preocupação com o modelo civilizador imposto por um tipo específico de educação, a escolar. Faz parte de um movimento de mundialização<sup>78</sup> de padrões considerados essenciais para a integração das futuras gerações aos valores econômicos, políticos, sociais e culturais de um mundo cada vez mais globalizado.

A escola, entendida como entidade a serviço da sociedade com as funções e as responsabilidades cada vez maiores, encontra-se como ponto de conflito e choque de várias forças que disputam os espaços de construção dos saberes, das noções políticas e da condição de cidadania. A Educação é um objetivo a ser alcançado através de uma estrutura privilegiada onde as Políticas Públicas de longo prazo determinarão uma parte significativa do que será a sociedade brasileira no futuro. A escola é o ‘lugar’ onde as ações das Políticas Públicas voltadas para educação têm seus efeitos mais imediatos, positivos ou negativos, de acordo com uma série de fatores que extrapolam qualquer modelo de previsibilidade. A escola é o ‘espaço’ onde ocorre a aplicação da prática da ação, esperando-se como resultado uma resposta coletiva, socialmente positiva e de longo alcance. A resposta coletiva só pode ser percebida quando pensada globalmente como o conjunto de esforços exercidos por todo um sistema educacional. Dessa forma, pode-se pensar a escola e o sistema educacional brasileiro como um dos principais projetos de nação. No mínimo deveria ser!

A Educação pode ser entendida como o conjunto amplo de esforços das atuais sociedades para integrar as novas gerações no mundo, com seus códigos, seus sistemas, seus símbolos e suas redes de relações. O ensino de história dentro do sistema educacional experimenta parte de uma crise que se iniciou na segunda metade do século XX e foi somada a uma crescente contestação da função social da história e também a sua existência como disciplina escolar.

O ensino de história tornou-se um importante campo de pesquisa nos últimos anos que está legitimando-se mediante as demandas sociais do tempo presente em relação à História e aos usos do passado. Em uma perspectiva de análise da história ensinada, os estudos de Ana Maria Monteiro buscam aprofundar a compreensão de uma cultura escolar, que é

---

<sup>78</sup> MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília: DF, UNESCO, 2011, p. 59.



caracterizada por especificidades e que estabelece relações com o campo dos currículos, com as identidades sociais e com as relações de poder<sup>79</sup>. Esses estudos abarcam a investigação do campo da narrativa histórica como um elemento estruturante do discurso histórico e valioso articulador do saber histórico escolar<sup>80</sup>. Já os trabalhos de Marieta de Moraes Ferreira abordam as questões do ensino de história pela ótica da história do tempo presente e da historiografia, estes estudos buscam dialogar com as demandas sociais do presente no que se refere a identidade nacional brasileira, aos usos do passado e da memória<sup>81</sup>. Nesse sentido, os trabalhos dessas autoras, que seguem a linha de pesquisa “Saberes Históricos no Espaço Escolar”, são fundamentais para a reflexão sobre o ensino e a aprendizagem da história e também para o desenvolvimento dos estudos sobre os Currículos e a aplicação de novas práticas do ensino de história em sala de aula.

A história como disciplina escolar possui especificidades e desafios próprios que se somam às problemáticas da escola e, em sentido mais amplo, aos desafios do sistema educacional. Hoje, a história como disciplina aparenta perder relevância diante das necessidades imediatas, pode-se admitir que o ensino de história como sistema de acúmulo de conhecimento não faz mais sentido. Entretanto, a história como sistema de aprendizagem pode contribuir de forma significativa na estruturação das identidades como um campo do saber capaz de orientar o indivíduo no tempo e no espaço. Nesse sentido, as noções de tempo e de temporalidade tornam-se fundamentais para admitir a existência de vários passados, que são construídos, móveis e relacionados com as intenções do tempo presente. Parte fundamental do ensino de história é a busca da constituição de identidades capazes de serem socialmente críticas e de perceberem que o estabelecimento de legitimidade das relações de poder é uma construção histórica e não um elemento que existe por si mesmo.

Uma questão se impõe em qualquer discussão sobre o tema da educação: o que é a escola no século XXI? A pergunta parece simples ou banal, entretanto, ao tentar respondê-la torna-se uma problemática considerável, um labirinto subterrâneo, com armadilhas e becos sem saída. Embora, não possamos nos furtar ao enfrentamento necessário, cabe ressaltar que os resultados da empreitada serão sempre humildes, incompletos e carentes de continuidade, até porque parte das relações constitutivas da escola do dia de hoje serão outros no amanhã.

---

<sup>79</sup> MONTEIRO, Ana Maria. **A história ensinada: algumas configurações do conhecimento escolar.** *História&Ensino*, v. 9, 2003. Revista do Laboratório do Ensino de História da UEL.

<sup>80</sup> MONTEIRO, Ana Maria F.C.; PENNA, Fernando de Araujo. *Ensino de História: saberes em lugar de fronteira.* Edu.Real.,Porto Alegre, v. 36, n.1,p. 191-211,jan./abr.,2011.

<sup>81</sup> FERREIRA, Marieta de Moraes.; DELGADO, Lucília de Almeida Neves. **História do tempo presente e ensino de História.** *Revista História Hoje*, v. 2, nº 4, p. 19-34 – 2013.

O primeiro problema que se configura é sobre o conceito de escola. O termo ‘a escola’ é um singular coletivo que corresponde ao conjunto de escolas existentes no universo. Mesmo que fossem apenas as escolas existentes no Brasil, esse conjunto seria composto de tipos tão variados de instituições de ensino que inviabilizariam o uso do conceito. A existência em âmbito nacional de duas redes de ensino, uma gratuita e outra privada, também contribui para as discrepâncias internas ‘da escola’. Mesmo nas redes gratuitas existem divergências profundas devido às diferenças de competência, de currículos e território entre as esferas de governo Municipal, Estadual e Federal. Mas, embora saibamos dessas incongruências utilizaremos o conceito de escola para nos referirmos ao ensino formal público e gratuito, garantido por lei constitucional e regulado por órgãos governamentais. Pode-se aproximar de uma definição de escola nos seguintes termos:

A escola, mais do que um local de instrução e transmissão de saberes, passou a ser considerada como um espaço configurado e configurador de uma cultura escolar, onde se confrontam diferentes forças e interesses sociais, econômicos, políticos e culturais (FORQUIN, 1993)<sup>82</sup>.

A escola é um objeto pensado, no entanto, ela não se enquadra em um tipo ideal capaz de fazer a mediação entre as ideias e as realidades. Isto porque, cada escola é um espaço social constituído por elementos altamente dinâmicos por um lado e extremamente permanentes por outro. Essa ambiguidade inerente à escola impede uma aproximação satisfatória de um modelo geral para essa esfera social.

Os elementos dinâmicos participantes da escola são os alunos, os professores e as comunidades. Já os elementos mais permanentes são os discursos, as rotinas e os prédios. Os componentes dinâmicos estão sempre em movimento, passíveis de discontinuidades e de transformações individuais e coletivas. É o caso principalmente dos estudantes que amadurecem concomitantemente no decorrer do ano letivo. Essa mudança também ocorre coletivamente, existe uma diferença potencial entre gerações, embora menos fácil de notar, as divergências entre os grupos geracionais se acentuam com o passar dos anos produzindo desconfiança, embates e incompreensão mútua. Na escola, existe uma contínua entrada de

---

<sup>82</sup> MONTEIRO, Ana Maria. **A história ensinada: algumas configurações do conhecimento escolar.** *História&Ensino*, v. 9, 2003. Revista do Laboratório do Ensino de História da UEL. p. 12.

novos agentes e a saída dos antigos, sejam alunos ou professores, provocando um fluxo variável no ritmo das ações e nas expectativas.

As comunidades ou vizinhanças são espaços socioculturais que se situam nos arredores das escolas e que se mantêm em constante transformação ao longo do tempo. Esses espaços são em parte reflexos amostrais da sociedade brasileira, mas que por outro lado possui uma forte identidade local com características próprias, com núcleos de interesses e condições socioeconômicas diferenciadas. Muitos professores, mas principalmente alunos provêm destas comunidades e trazem consigo seus próprios ritmos, signos e visão de mundo para dentro da escola transformando a sala de aula em uma rica esfera cultural.

Além disso, “a realidade social não se deixa encaixar em esquemas pré-estabelecidos do tipo taxonômicos ou processual. A tecnologia educativa não pode continuar a lutar contra as características, cada vez mais evidentes, dos fenômenos práticos: complexidade, incerteza, instabilidade, singularidade e conflito de valores”(Gomez, 1995, 99). Professores e alunos são sujeitos, portadores de visões de mundo e interesses diferenciados, que estabelecem relações entre si com múltiplas possibilidades de apropriação e interpretação<sup>83</sup>.

Diante da fértil pluralidade social e cultural, as prerrogativas científicas presentes nas escolas, ainda que válidas, mostram-se muito limitadas e ineficazes para dar conta das complexas necessidades de uma sociedade que vive em flagrante mudança.

Quanto aos elementos estáveis, são eles os reguladores burocráticos que existem para enquadrar os indivíduos, principalmente alunos, em um padrão mínimo aceitável para a sociedade. Os parâmetros utilizados para realizar essa tarefa de enquadramento são externos à escola, geralmente elaborados por agentes de órgãos governamentais como o MEC, são eles: as normas legais, os currículos escolares e a ‘fiscalização’. As normas legais estabelecem o que pode e o que não pode ser realizado em uma escola, regulamentam desde os padrões de conduta individual até a atuação dos gestores nas atribuições de suas funções. Os currículos escolares indicam o que deve ser ensinado na rede de ensino, nesse sentido, enquadram principalmente os professores, por consequência os alunos. As fiscalizações fazem a verificação explícita e implícita do andamento desse processo burocrático. Por meio

---

<sup>83</sup> MONTEIRO, Ana Maria. A história ensinada: *Op.cit.*, p. 10.

das avaliações internas e externas são produzidos dados sobre o aproveitamento dos estudantes durante o ano letivo. Através de análise de diários de classe é verificado se o currículo está sendo aplicado ou não pelos professores. As normas legais e os currículos fazem parte dos discursos presentes efetivamente nas escolas.

Parece-me que, embora tenhamos ampliado o conceito de currículo para dar conta de um conjunto de outras experiências, a marca dessa ampliação é a ideia de um somatório de dimensões não articuladas. Ainda que, a primeira vista, percebamos uma virada no sentido da valorização da dimensão vivida do currículo, isso não parece ter alterado a ideia de currículo como prescrição que estava na base das teorizações tradicionais do campo<sup>84</sup>.

Os currículos e as normas escolares mostram-se vinculados a uma burocratização do processo de ensino e aprendizagem. Embora essas duas formas de discurso sejam as mais evidentes por sua materialidade e legitimidade, também existem outros discursos informais que estão profundamente incorporados ao cotidiano escolar. Os principais exemplos são: ‘a educação escolar é responsável pelo futuro da humanidade’ e ‘o bom futuro do indivíduo (aluno) depende prioritariamente de seu desempenho na escola’. O primeiro exemplo coloca uma carga pesada de responsabilidade na escola penalizando-a por antecipação pelos rumos da humanidade. O segundo responsabiliza os estudantes pelo seu sucesso ou fracasso em enquadrar-se perante a sociedade. Ambos os discursos são altamente corrosivos. Mas, infelizmente continuam existirem de forma implícita nos ambientes escolares e somam-se aos discursos formais promovendo expectativas irreais em relação ao futuro próximo e produzem distorções na atual realidade escolar.

Em um breve olhar direcionado à arquitetura nota-se que o prédio é a estrutura mais estável e permanente de uma escola. Embora o prédio escolar receba todos os dias marcas, riscos e inscrições por seus habitantes temporários, ele continua existindo no mesmo formato. Sem grandes reformas, mantém o mesmo trajeto, a mesma configuração dos corredores e das salas que várias gerações etárias passaram e outras deverão passar.

Os prédios escolares são estruturas sob as quais pretende-se que sejam reproduzidas as mesmas relações que foram estabelecidas nos anos anteriores, assim sucessivamente

---

<sup>84</sup> MACEDO, E. Currículo: **Política, Cultura e Poder**. *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n. 2, jul/dez 2006, p. 102.

enquanto o prédio durar. A lógica por trás dessas estruturas estáveis é a da conservação, pois algo que foi importante para uma geração anterior não pode se perder com o tempo, tem que chegar até as gerações posteriores. O grande problema dessa lógica não é o fato de ser conservadora, visto que é impossível iniciar algo do nada a todo o momento. O problema é a profunda diferença que se estabelece entre as gerações. Um típico aluno do início do século XXI é completamente diferente de um aluno do final do século XX no modo de pensar, agir e se posicionar perante a escola, a família e a comunidade. A sociedade que engendrou os novos seres em 1981 não parece ser a mesma que colocou no mundo novos seres em 2001, esses vinte anos de diferença produziu um fosso entre gerações e a escola que acaba por responder ou suavizar essas transformações sociais. Entretanto, o conjunto que forma a escola modifica-se muito mais lentamente do que os novos agentes, principalmente os novos estudantes que entram no sistema escolar. Esta situação produz o que podemos chamar de defasagem, que é uma inadequação do sistema escolar ao estudante.

A premissa deveria priorizar a adequação dos estudantes ao sistema, entretanto, a defasagem entre os padrões escolares e o elemento estudantil vem alargando-se rapidamente. Portanto, há uma necessidade de reduzir essa diferença potencial que cresce a cada ano, acelerar as transformações no sistema escolar é o modo mais eficiente de realizar a reaproximação entre a escola e o estudante.

## 2.2 – A sala de aula

Nos últimos anos a sala de aula pouco modificou-se. A idealização de uma sala de aula foi uma formulação de baixo custo para atender uma crescente demanda social. Um espaço qualquer, quadro, giz, cadeiras e mesas. Objetos permanentes, duráveis, reutilizáveis anos após anos. Um professor atendendo dezenas de alunos por turma. De uma forma geral, as transformações foram mínimas em quase dois séculos. Inclusive, a configuração das mesas, cadeiras e quadros continua sendo praticamente a mesma empregada no início do século XX. Nesse sentido, o modelo de eficiência industrial parece prevalecer e impõe que se produza maior quantidade, em menor tempo, com menos custo. A própria quantidade de alunos por sala dificulta outra posição dos alunos em aula diferente da tradicional. Essas formas de organização escolar não são mais adequadas para acomodar os estudantes do século XXI. Talvez tenham funcionado relativamente bem em algum momento do século passado, mas as atuais demandas inerentes às mudanças de visão de mundo e de mentalidade

nos novos agentes deflagram uma inadiável transformação da escola e das relações que são construídas dentro desse espaço, principalmente a partir da sala de aula.

A problemática que se agrava é a diferença entre as estruturas estáveis e a dinâmica humana. Essa última é sempre singular e quando nasce um ser humano inaugura-se também uma novidade no mundo. As novas gerações adaptam-se ao mundo criado pelas gerações anteriores muito mais rapidamente que seus ascendentes, principalmente em relação às novidades, as modas, as novas invenções e as tecnologias. Em suma, a novidade foi feita para o novo, enquanto os pais compreendem e usam as novas tecnologias com um grau de estranheza, os filhos vivenciam e assimilam com facilidade e naturalidade o que é novo. Esse estar à vontade no mundo atual é que não se compatibiliza com os padrões conservados no nosso modelo vigente de escola. Superar o modelo da escola tradicional se tornou uma meta ultrapassada antes mesmo de ser uma realidade.

O desafio da escola do século XXI deve ter seu foco nas relações humanas, invertendo a ordem estabelecida e recorrente de conformar os estudantes em alguma coisa pré-concebida. A escola tem que estar preparada para receber esses novos alunos, as suas demandas e sua visão de mundo. São eles que abrigam o que há de mais genuíno em termos de novidade para o mundo, são eles que têm o potencial para entender melhor o tempo presente, eles são os portadores dos *gêrmens* das grandes transformações no porvir, contudo, o modelo de escola vigente continua a enquadrá-los em um padrão infértil de sociabilidade.

Os alunos são o resultado dos desdobramentos das transformações e diversas pressões que atuam no modelo de escola que existe e no modelo de educando do século XXI que se espera formar para o bem da humanidade. Formar, em que sentido? Talvez, na qualidade de cidadão do mundo, por viver em um tempo em que o contato e a aceitação da diversidade sejam mais que padrões desejáveis. Aceitar o outro consiste em uma necessidade que se impõe como um prenúncio de uma sociedade global. No caso da história, o formar pode ser no sentido de “promover identidades razoáveis e prevenir comportamentos excludentes”<sup>85</sup>, assim como Luis Fernando Cerri aponta para uma das possíveis contribuições da história enquanto disciplina escolar para a formação do cidadão.

O aluno do século XXI quer ter o protagonismo das realizações e a escola está sendo incapaz de prover meios necessários para que esse aluno assuma a posição que o nosso

---

<sup>85</sup> CERRI, L. F. **Didática da História: uma leitura teórica sobre a História na prática.** *Revista de História Regional*. 15 (2): 264-278, Inverno, 2010, p. 276.

tempo histórico requer dele. Enfim, a escola foi superada pelas expectativas de seus mais importantes componentes. Assim, como uma estrutura engessada, com pouca capacidade de mobilidade e de articulação com os vários componentes que tentam se relacionar em seu meio, a escola permanece existindo entre um impasse e um dilema. O impasse por sua dependência de forças externas como dos governos para dar providência para a modificação de suas estruturas. O dilema que se apresenta é quanto à possibilidade de realizar as transformações necessárias no espaço escolar sem abrir mão de ser uma escola em seu sentido pleno.

Nesse sentido, a transformação deve ter início pela sala de aula. Mais precisamente nas relações entre os estudantes, os professores e o conhecimento. O modo como o conhecimento validado é processado para ser ensinado e aprendido deve ser reformulado. O ritmo de vida do século XXI exige desses novos agentes um protagonismo que inviabiliza qualquer outro modelo de aprendizagem que não vincule a participação direta dos estudantes na construção do conhecimento. Os estudantes não veem sentido em estudar algo que somente tem significado para uma grade curricular, sem ligação com o ‘mundo’ que eles habitam e um saber que para eles está ultrapassado temporalmente. Para o ensino de história esse desânimo aparenta ser mais agudo, pois erroneamente, o que o senso comum enfatiza na história é a sua relação com o passado, provocando nos alunos a sensação de estarem estudando algo ainda mais inútil para sua vida no presente. Dessa forma, esse é o desafio que se apresenta na construção da escola do século XXI e que torna-se ainda mais profundo no que diz respeito ao ensino e a aprendizagem da história. Então, como compatibilizar um imenso legado histórico, que a nosso ver é fundamental para o desenvolvimento do ser humano, com o dinamismo presente nas novas gerações?

### 2.3 – As novas tecnologias na escola

A inserção de novas tecnologias na escola é um processo complexo que demanda muitas discussões, recursos financeiros e capacitação profissional. Entretanto, as novas tecnologias já estão informalmente presentes na escola, desde o pátio até as salas de aula. Os alunos portam a facilidade de uso e as ferramentas necessárias para a disseminação de tais tecnologias.

Quando se fala de novas tecnologias significa principalmente do acesso à internet. A construção e expansão de uma rede de comunicação internacional é um processo recente na

história da humanidade e que teve seu início efetivamente na segunda metade do século XX. Desde então, não parou de se expandir, de aumentar sua velocidade e agregar novos recursos<sup>86</sup>. Pode-se dizer que é a mais recente revolução esta entrada da humanidade na era digital. A grande peculiaridade dessa era digital é facilitar a criação de redes de relações humanas.

Com o surgimento e o aprimoramento da internet foi possível estabelecer a rede mundial de computadores, entretanto, somente com a popularização, para não usar o termo massificação do acesso à rede é que as forças da mudança foram liberadas. Hoje não existe apenas uma rede de computadores, mas redes dentro de redes produzindo uma verdadeira teia, semelhante a um simulacro do cérebro humano com bilhões de conexões neurais. É possível admitir que esteja em curso a reformulação de um novo domínio público, muito parecido àquele estudado por Hannah Arendt, no qual o agente precisa mostrar-se para se diferenciar entre os iguais<sup>87</sup>, porém, agora esse indivíduo aparece no formato digital e protegido por um anonimato relativo que garante a igualdade entre os membros da rede. Não é a rede em si a responsável pelas grandes transformações e sim a constante expansão do acesso a ela.

A grande sacada que é encontrada em Castells é sobre os desdobramentos que a expansão do acesso à internet propiciaria. Não somente as mudanças dos meios físicos para suportar os grandes volumes de circulação de informação, mas também a própria sociedade passaria a se configurar em forma de rede e a pensar em forma de rede. O enfraquecimento dos laços de sociabilidade é um componente importante no equilíbrio das relações sociais, pois “a Rede é especialmente apropriada para a geração de laços fracos múltiplos”<sup>88</sup> que é uma condição muito típica nesse início do século XXI. Nesse sentido, o espaço de interação virtual tende a substituir as poucas e sólidas relações sociais pessoais. Entretanto, a rede torna-se um novo espaço público, com interações, discussões, solidariedades e radicalismos. Dessa forma, esse sucesso da internet, incluindo as redes sociais, apresenta-se como um mecanismo de compensação ao acelerado ritmo de individualização e ruptura cívica que a sociedade atual apresenta.

---

<sup>86</sup> CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. Vol. 1. São Paulo: Paz e Terra, 2000. pp. 80-85. Castells narra a evolução da microeletrônica e da construção da primeira rede de computadores, bem como o desenvolvimento de outras tecnologias necessárias para dar suporte a World Wide Web (WWW) que hoje é popularizada como internet.

<sup>87</sup> ARENDT, Hannah. *A condição Humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005, p. 51.

<sup>88</sup> CASTELLS, Manuel. *Op.cit.*, p. 445.



De fato, a atual condição dos meios de comunicação, da capacidade da internet e dos instrumentos tecnológicos tem produzido impactos significativos na vida e na mentalidade humana. Principalmente, para as pessoas nascidas no século XXI. Essa nova geração é filha de seu tempo, como tal, é capaz de interagir com esse novo mundo que desponta. Ela assimila-o com facilidade e espontaneidade, bastando para isso que tenha o acesso aos meios necessários.

As transformações na vida e na mentalidade humana estão diretamente relacionadas com a percepção do tempo, no sentido de que a experiência humana no tempo vem sofrendo alterações cada vez mais perceptíveis principalmente a partir dos últimos anos do século XX. O aumento de velocidade inerente aos processos de comunicação, produção e circulação de informação, de pessoas e de mercadorias aproximou a humanidade da sensação da simultaneidade temporal. Experimenta-se um deslocamento dos pontos de referência do passado e de um possível futuro para o agora, para o tempo presente. O modo mais adequado de se estar imerso no tempo presente é em forma de rede, nos quais os contatos, os eventos e a transposição nos meios físicos se dão de forma quase simultânea.

Essa nova forma de pensar, de perceber e de se relacionar com o mundo são típicas e predominantes nos jovens do século XXI. Eles trazem consigo a condição de estarem à vontade nesse mundo e de concatenarem melhor com o ritmo acelerado de nosso tempo. Eles trazem esses elementos para a sala de aula que possui um ritmo expressamente diferente do mundo atual. Esses estudantes não trazem somente os novos modos de pensar e conceber o mundo, eles carregam consigo a aparelhagem tecnológica capaz de fazer a *interface* com essa nova forma de interação. Nesse sentido, as novas tecnologias já estão presentes em sala de aula. Não exatamente na posse de aparelhos pelos estudantes, mas sim na capacidade de ter acesso a rede.

O mundo desses alunos apresenta-se mais simultâneo e mais veloz. Um evento incomum ocorre em uma dependência da escola, no bairro ou mesmo na cidade, imediatamente grande parte do alunado já está a par do acontecido. Uma foto é tirada agora, no instante seguinte todos os colegas recebem a tal foto em seus aparelhos. Esses são exemplos corriqueiros dentro do ambiente escolar que muitas vezes passam despercebidos, geram conflitos e estranheza devido à dificuldade que os membros da escola têm em refletir sobre si mesmos.

As novas tecnologias já entraram nas escolas, o que precisa ser realizado é uma integração dessas novas tecnologias com a cultura escolar. É aproveitar esse novo elemento para facilitar a produção e a divulgação do conhecimento. E essa mudança de postura só

pode ocorrer a partir da sala de aula. Nesse sentido, o aproveitamento das novas tecnologias em aula pode promover a inauguração de um espaço de interação, não somente digital, mas também interpessoal com a reaproximação dos estudantes no intuito da produção do conhecimento. Esse espaço de interação que é a sala de aula também prestaria sua utilidade para a educação no uso dessas novas tecnologias, desmistificando-as, humanizando as relações, no sentido de conscientizar de que existem pessoas por trás das máquinas e, especialmente, construindo a ideia do uso consciente desses recursos tecnológicos.

Por fim, embora seja imprescindível que a sala de aula venha adequar-se aos alunos do século XXI, é também uma realidade que as novas tecnologias não são capazes de dar conta, por si mesmas, das problemáticas inerentes ao ensino e a aprendizagem. No máximo são ferramentas que auxiliam no processo de educação. Não se pode cultivar a ilusão de que o uso de novas tecnologias solucionarão todas as dificuldades da escola ou da sala de aula. Esse esforço de aproveitamento das potencialidades das novas tecnologias na aplicação em aula é uma necessidade de reduzir a defasagem entre a realidade do mundo e a realidade escolar.

## 2.4 – O ensino de história em um mundo interconectado

Uma pergunta tornou-se recorrente nos últimos anos: para que ensinar História? O nosso tempo atual que é tão dinâmico, que globalizou o mundo, que impõe o imediato como padrão e não dá pausa em sua expansão cultural a todos os setores da vida. Contudo, a história persiste como o tipo de conhecimento que rompe com esta marcha desenfreada, que desequilibra as convicções e que tem a capacidade de colocar em evidência os tempos do mundo, de fazer as pessoas parar e pensar na própria existência como parte da humanidade.

Nesse sentido, a disciplina tem um papel de ensinar a refletir e a ler o mundo a partir de uma orientação histórica. Contribui na medida em que ajuda os alunos a entenderem noções como o tempo, as permanências, as mudanças, o contexto e, a partir disso, serem capazes de selecionar e criticar as informações do seu dia a dia<sup>89</sup>.

---

<sup>89</sup> FERREIRA, Marieta de Moraes; FRANCO, Renato. *Aprendendo história: reflexão e ensino*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013, p. 130.

A história ocupa uma dimensão fundamental na educação humana, pois é sua existência que orienta o gênero humano em sua jornada pelo mundo, seja por um sofisticado conhecimento histórico ou mesmo por uma concepção rudimentar de uma consciência histórica. Existindo o humano, existe a história.

A prática do ensino de história vem sofrendo grandes transformações nos últimos anos devido à inserção de um grande aparato tecnológico em sala de aula. A utilização de novas ferramentas como auxiliadoras no ensino de história é diretamente proporcional à queda de preço desses instrumentos e a disponibilidade de farto material midiático. Há alguns anos, o uso de imagens em sala de aula somente era possível por meio de papel ou cartazes e com muita sorte, através de ‘antigos’ retro projetores. A exibição de filmes então era uma raridade, existia a dificuldade de se conseguir o filme e os equipamentos necessários para reprodução e projeção. Entretanto, o público em geral já estava tendo acesso aos conteúdos midiáticos disseminados principalmente pelo rádio e pela televisão. Hoje tanto o acesso às mídias como aos meios tem sido facilitado pelos baixos preços desses materiais. Embora muito timidamente, alguns programas governamentais também ajudam na entrada dessas novas tecnologias em sala de aula, tais como a compra de aparelhos de televisão e DVD, de aparelhos projetores, equipamentos de som e mais recente, porém muito excepcionalmente, as lousas interativas.

Duas ideias podem ser retiradas dessa curta digressão. A primeira é que a população sempre tem acesso às novas tecnologias e seus equipamentos antes da escola. A segunda é que novas tecnologias e novos equipamentos acabam sendo assimilados pela escola e pela prática docente mesmo que lentamente.

Dentro desse quadro, o que deve ser posto em questão é o impacto da entrada desse novo aparato instrumental em sala de aula, principalmente nas aulas de história. A entrada dessas novas tecnologias na sala de aula representou uma melhoria para o ensino de história, embora não necessariamente. Essa melhoria depende muito de outros fatores. O acesso às novas tecnologias teve o significado de uma maior aproximação com os formatos das narrativas históricas presentes em diversos meios de comunicação que por sua vez permitiram ao professor de história oferecer aos alunos novas abordagens, novos temas e novas atividades. Assim, o ensino de história pode ser diversificado com apresentações e análises de imagens, de vídeos ou filmes e de músicas.

Agora, no início do século XXI, uma nova onda tecnológica invade a escola, com vigor e sem limites. O acesso à internet é uma realidade formidável e temível. Entretanto, esse

fenômeno que se tornou a internet entrou nas salas de aulas informalmente, espontaneamente e desvinculada do controle local e muito menos governamental. Esse movimento se deve a dois motivos relevantes, que são o maior acesso da população aos bens de consumo e a serviços como a internet principalmente a pré-paga.

O acesso à rede na escola é formidável porque tem o potencial de trazer o mundo para a sala de aula, até mesmo em tempo real, estabelecer novas formas de se lidar com a informação e em última instância se tornar um mecanismo multidirecional de construção de conhecimento. Por outro lado também é temível pelos mesmos motivos, pois a *NET* também continua sendo um ambiente incontrollável, carregado de perigos que variam desde a pornografia até a disseminação de extremismos de todos os tipos e lugares. Entretanto, não se pode ficar indiferente mediante os desafios que as mudanças temporais nos impõem. A escola tem que também assumir a tarefa da educação para o mundo digital. Primeiramente desmistificando os ambientes virtuais, depois canalizando todo esse potencial para ações produtivas, que tenham sentido para a história e para a vida destes estudantes.

Essas transformações estão solapando os antigos paradigmas e estão relacionadas com uma profunda alteração das perspectivas temporais principalmente nas novas gerações. O tempo não parou de mudar e com isso alterou também o modo de como a humanidade se relaciona com o mundo. A palavra chave do século XXI é a interatividade.

Com o advento de uma nova fase na *web*, por volta do ano de 2004 – a sua versão comumente chamada 2.0 (NOIRET, 2012) –, as formas de narração histórica tornaram-se acessíveis a qualquer pessoa capaz de entrar na rede. Além disso, as novas modalidades de escrita na *web*, como o acesso simples aos *blogs*, permitiram uma interação entre o trabalho de quem escreve e o de quem lê, não apenas com intervenções críticas ou sugestões para completar o discurso, mas, ainda, com o acréscimo direto e sem mediação de outras fontes documentais<sup>90</sup>.

---

<sup>90</sup> NOIRET, Serge. *A história pública digital*. Liinc em Revista, Rio de Janeiro, v.11, n.1, p. 28-51, maio 2015, p. 34.

No caso da história e da memória, tornou-se comum a construção de espaços tridimensionais capazes de oferecer visitas virtuais a lugares como museus e monumentos na qual o visitante pode experimentar visualmente os ambientes desejados em um computador ou *Smartfone*. Nesse sentido, “a interatividade com o passado e seu público é difundida graças à rede global das novas mídias digitais e das redes sociais”<sup>91</sup>. Hoje, não basta somente ter acesso aos materiais em formato digital, é preciso interagir com os objetos, com os espaços e, além disso, ter a possibilidade de criar e incluir seus próprios arquivos na rede como é o caso da *Wikipédia*<sup>92</sup> ou com a elaboração de blogs, cujo público pode opinar e mesmo *sites* específicos em história, os quais recebem artigos especializados e são disponibilizados em formato digital. O mais importante, todo esse conteúdo está disponível gratuitamente na *WEB*, bastando para o acesso estar conectado à internet. Em suma, a rede mundial de computadores abriu toda uma gama de possibilidade para a produção, distribuição e interação de materiais em formato digital relacionados com a história e a memória.

Nesse sentido, colocam-se alguns questionamentos fundamentais sobre o uso das novas tecnologias nas salas de aula. É importante reafirmar o dinamismo social nos últimos anos e que apesar da morosidade nas mudanças, tanto a escola como a sala de aula vem se transformando gradualmente, então importa saber como avançar no sentido de integrar essas novas tecnologias sem romper com as especificidades do ambiente escolar. O mesmo vale para o ensino e a aprendizagem da história que também possui um caráter próprio e sem ele deixaria de ser ensino de história. E por fim, elaborar um meio para definir a melhor forma de aproveitamento das potencialidades oferecidas pelo acesso a *Web* para o trabalho do professor em sala de aula.

## 2.5 – Uma oficina de história como desdobramento do ensino

Como foi anteriormente dito, os equipamentos já estão disponíveis em sala de aula, o acesso à internet é uma realidade possível, então o que restava fazer era providenciar uma forma para juntar essas potencialidades com o ensino como um meio de engendrar novas formas de aprendizagem em aula.

---

<sup>91</sup> NOIRET, Serge. *Op.cit.*, p. 45.

<sup>92</sup> *Ibid.*, p. 45.

Entretanto, primeiro é necessário esclarecer alguns pontos fundamentais para a perfeita compreensão do processo que levou até a elaboração dessa oficina de história. A montagem de um aplicativo para *Tablets* e *Smartphones* para o ensino de história está intimamente associada à produção da oficina em questão.

A ideia do aplicativo surgiu primeiro como um veículo capaz de oferecer uma utilidade pedagógica aos equipamentos móveis usados pelos alunos. Apesar de ser considerado um avanço, pela ruptura com o preconceito do uso de ferramentas digitais em aula, naquele estágio ainda poderia ser considerada uma inovação demasiadamente conservadora por ter uma arquitetura que privilegiava o fornecimento de conteúdos prontos e acabados.<sup>93</sup>

Detectado esse desvio, a forma de uso e o aplicativo foram redefinidos para priorizar o trabalho colaborativo e a interatividade na construção dos saberes históricos. Esse foi o momento decisivo para a escolha de um modelo de oficina de história para poder atender às necessidades de um processo dinâmico de ensino e aprendizagem.

O aplicativo recebeu o nome de Web História, ele foi montado com o intuito de auxiliar ao professor e aos alunos no ensino e na aprendizagem da história. O Web História é uma plataforma digital que tem a capacidade de integrar várias mídias em formato digital em um único aplicativo. Com isto é possível, com apenas uns toques na tela, ler textos, ver imagens, assistir vídeos e acessar páginas da internet. Essa integração facilita a convergência e a disponibilização de materiais e temas históricos selecionados ou produzidos pelo professor. Entretanto, ter o acesso a tais recursos digitais e digitalizados não é o suficiente. Um passo a frente requer que principalmente os alunos participem da produção desses materiais e conteúdos no formato digital. Que os estudantes possam efetivamente organizar uma investigação sobre determinado tema, recolher e selecionar materiais, analisar as fontes históricas, construir saberes e conhecimentos a partir da pesquisa realizada e por fim, disponibilizar sua produção no Web História, no qual os estudantes poderão ter os seus trabalhos publicados no próprio dispositivo móvel. A intenção é desenvolver formas de educação digital, não exatamente de tentar ensinar como funcionam as novas mídias, mas sim, no sentido do uso consciente de tais dispositivos.

Dessa forma, uma oficina de história foi a melhor opção para conciliar a indispensável participação dos estudantes na construção do conhecimento histórico com o aplicativo Web História. Sem a concepção de uma oficina que oferecesse a colaboração dos estudantes na produção de materiais para Web História, o resultado seria uma via de mão única, na qual os

---

<sup>93</sup> Agradecer a professora Regina Bustamante, durante a realização da banca de qualificação, por enfatizar a importância da participação dos estudantes na construção da dinâmica da aula.

conteúdos seriam dados prontos, como em um livro didático ou uma televisão. Abrir a possibilidade para que os estudantes pudessem interagir entre si na construção de uma plataforma digital é aproximar os saberes dos estudantes com o saber escolar. Também é romper barreiras, no sentido de não coibir o uso de tais mídias e dispositivos, pelo contrário, oferecendo um uso adequado em sala de aula e fora dela.

Por fim, a História. Todos os assuntos abordados acima, de uma forma ou de outra, estão relacionados com o ensino e a aprendizagem da história. O próprio Web História está vindo a existir pela necessidade de ensinar história. Entretanto, a dificuldade de como integrar a história ao aplicativo precisou ser vencida antes do aplicativo se tornar viável. A solução surgiu pela busca daquilo que é mais específico para o conhecimento histórico: o Tempo. Dessa forma, as noções de tempo, principalmente suas qualidades, foram definidas como a chave para o despertar do interesse dos estudantes pela história. Assim, a oficina realizada pelos alunos tem por base a construção de narrativas históricas, em diversos formatos digitais, na qual o tempo figure como eixo principal.

## 2.6 – A dinâmica da oficina de história

A primeira providência para a organização de uma oficina é estabelecer como será realizada a distribuição dos alunos em grupos. Embora possam ser usados outros meios, o sorteio ainda é a melhor forma de se constituir os grupos de estudantes. O número de alunos por grupos também influencia na dinâmica da oficina, o ideal para essa oficina são três alunos por grupo, quatro no máximo.

Após ter uma ideia clara da distribuição dos alunos em grupos é necessário explicitar para os estudantes como a oficina será organizada, o funcionamento ou dinâmica e os objetivos que devem ser alcançados. Essa etapa é fundamental para situar e conscientizar os alunos da importância da atuação deles próprios na aula. A intenção é colocar em evidência o tempo histórico que compartilha as mesmas propriedades do tempo do mundo<sup>94</sup>. A escolha do tempo como fundamento da oficina foi definida pela profunda relação que a história estabelece com o tempo. Como esclarece Paul Ricoeur

---

<sup>94</sup> O uso do termo ‘tempo do mundo’ refere-se ao tempo construído pela humanidade, o tempo que foi objetivado em representações do tempo, tendo como referência a consciência interna de tempo ou ‘tempo interno’. RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa 3. O tempo narrado*. São Paulo: editora WMF Martins Fontes, 2010. p. 39.

a problemática última tanto da identidade estrutural da função narrativa como da exigência de verdade de toda obra narrativa é o caráter temporal da experiência humana. O mundo exposto por toda obra narrativa é sempre um mundo temporal (...) o tempo se torna tempo humano na medida em que desenha as características da experiência temporal<sup>95</sup>.

Assim, a narrativa histórica também tem a capacidade de configurar o tempo, de modo a articular o tempo vivido com o tempo dos calendários, desse modo, as noções de tempo invariavelmente se mostram presentes em qualquer recorte da história. Portanto, as temáticas relacionadas às noções de tempo e das temporalidades tornam-se importantes ferramentas intelectuais articuladoras da construção do conhecimento histórico escolar por estas noções estarem presente em qualquer narrativa histórica e poderem ser explicitadas, analisadas e discutidas juntamente com a própria narrativa.

A pesquisa é a etapa de busca por informações sobre o tema, na qual os alunos selecionarão, classificarão e examinarão os materiais de estudo. É um típico processo de investigação que consiste na produção, análise e comparação de fontes históricas para servirem de base para o empreendimento e no final do trabalho essas fontes deverão constar como referência do trabalho escolar. O mais importante, é que nessa etapa, os próprios estudantes poderão ser os geradores dos materiais e fontes históricas para os seus projetos. Por exemplo, se eles escolherem produzir um arquivo de áudio ou vídeo, que tenha como meta uma entrevista, se eles propuserem tirar fotos de ambientes e depois analisar ou comparar com fotografias mais antigas. Assim os estudantes estarão produzindo seus próprios materiais de estudo e construindo narrativas históricas alternativas às fornecidas pelas instituições formais. Não se trata de combater as narrativas formais, mas sim de aumentar o leque de possibilidades para a construção do conhecimento histórico escolar.

A seleção, a análise e a produção de materiais deverão resultar em um esboço ou 'material bruto' que será convertido para o formato escolhido pelos estudantes. Este é o momento de fazer os ajustes, os recortes e as formatações necessárias para adequar os materiais produzidos ao formato digital. Nessa etapa os estudantes estarão lidando com as características e limites impostos por uma mídia de sua própria escolha, principalmente com

---

<sup>95</sup> RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa I. A intriga e a narrativa histórica*. São Paulo: editora WMF Martins Fontes, 2010. p. 9.



a noção de duração ou sucessão no caso de áudio ou vídeo, também sucessão se for a análise e a comparação de fotos. Os estudantes estarão aprendendo a selecionar, a fazer recortes daquilo que é mais importante, estarão construindo ou remodelando narrativas históricas.

A última etapa e a mais simples é a inserção da produção dos estudantes no Web História. Nessa etapa, os alunos articularão as suas produções intelectuais, sejam nos formatos de áudio, vídeo, imagens ou textos, efetivando os seus projetos no aplicativo por meio de um *PC*, *notebook* ou *tablet*. É importante destacar que o aplicativo Web História estará disponibilizado nos *Smartphones* dos próprios estudantes e que também o aplicativo poderá ser divulgado entre os alunos de outras turmas através de um simples *link* da internet.

Os principais formatos disponíveis para serem inseridos no Web História são textos, imagens, vídeos, áudio e o *podcast*. Além desses formatos, o aplicativo ainda conta com a página da *web* e com acesso as redes sociais como *Facebook* e *Twitter*. Embora a princípio, essas mídias tenham ficado de fora do projeto Web História, elas também são ferramentas interessantes para se pensar o trabalho escolar.

A produção textual é a mais formal das possibilidades oferecidas pelo aplicativo. Os textos são inseridos diretamente na caixa de diálogo sem a mediação de outros elementos como imagens ou vídeos para acompanhar a narrativa textual. Embora seja a mais simples de todas as mídias digitais oferecidas pelo Web História, a produção textual será a responsável por fornecer um complemento informativo para todas as outras mídias.

O trabalho com imagens também poderá ser disponibilizado no Web História. Uma imagem de interesse poderá ser inserida no aplicativo juntamente com um texto explicativo. Esse item, em especial, abre interessantes possibilidades de comparação entre imagens, análise detalhada de pinturas ou mesmo de fotografias. A imagem escolhida poderá ser analisada em seu contexto histórico de produção e representação simbólica da realidade. As imagens, além de poderem ser escolhidas pelos alunos, também poderão ser produzidas por eles através do uso das câmeras dos telefones.

Os vídeos seguem a mesma dinâmica dos itens anteriores. Um vídeo produzido pelos estudantes que represente uma narrativa histórica tendo como foco as questões relacionadas com as noções de tempo. Esse tipo de produção é a mais complicada e trabalhosa, pois além de produzir o vídeo é necessário editá-lo para poder ser enquadrado no formato desejado. Entretanto, o trabalho com esse tipo de mídia oferece para os estudantes um meio diferenciado de expressão para o conhecimento. Criar um planejamento para gravação de um vídeo é uma ação complexa que requer decisões antecipadas em várias áreas, por

exemplo: de qual será o tipo de vídeo, o que escrever para as falas, escolher os cenários. Todas estas circunstâncias são estimulantes para a criatividade e o desenvolvimento da cognição dos estudantes. Os vídeos poderão ser, entre outras possibilidades, do tipo informativo, semelhante a um documentário; ser alegórico semelhante a um filme ou teatro; ser jornalístico, apresentando uma entrevista com alguém de interesse.

A produção de arquivos de áudio e de *podcast*, apesar de serem itens distintos no aplicativo, essas mídias enquadram-se na mesma categoria por terem suas estruturas muito parecidas e por isso serão abordadas em conjunto. O uso de arquivos de áudio no ensino de história dialoga com a dinâmica da História Oral e sua metodologia. “A história oral remete a uma dimensão técnica e a uma dimensão teórica. Esta última transcende e concerne à disciplina de história como um todo”<sup>96</sup>.

Os arquivos de áudio se diferenciam do *podcast* por dois motivos, o primeiro é relativo à simplicidade aplicada a edição do áudio recolhido. Trata-se de uma edição básica que reduz o tempo das pausas, corte das partes indesejadas e a inserção ou não um som ao fundo, com um tema musical no início e no fim do áudio. O segundo ponto de diferenciação é que os simples arquivos de áudio são destinados a um pequeno público local, limitando a circulação dos registros e narrativas contidas no áudio arquivo. Já o *podcast* é uma mídia digital de ampla circulação que deve ter uma edição refinada, pois está destinada a distribuição pela internet que disponibiliza para um público nacional e internacional.

O *podcast* funciona basicamente como uma rádio, entretanto no modo *offline*, ou seja, os arquivos de áudio são gravados e editados e depois armazenados em arquivos digitais em servidores da internet que disponibilizam os tais arquivos quando são requisitados por qualquer pessoa. As possibilidades também são grandes, desde a elaboração de um programa de rádio digital, até criar um banco histórico de áudios digitais. No sentido de arquivamento de áudio, o *podcast* tem uma vantagem sobre o simples arquivo de áudio, porque o *podcast* pode ser armazenado em um servidor da internet não ocupando espaço físico no computador ou dispositivo móvel.

O Web História também não usa memória dos aparelhos celulares para armazenar os arquivos inseridos nele. Estes arquivos ficam disponíveis no servidor do aplicativo sendo disponibilizados quando necessário. A grande vantagem do Web História é a integração dessas várias mídias citadas acima em um único aplicativo, bastando ter uma conexão com a internet para poder ter acesso aos conteúdos desejados.

---

<sup>96</sup> FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína Amado. *Usos e abuso da História Oral*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. p. 8.

## 2.7 – Por dentro do aplicativo Web História

O Projeto Web História surge como um aplicativo montado sobre uma plataforma fixa<sup>97</sup> que permite um número limitado de configurações de *layout*, mas suficientes para o desenvolvimento de inúmeros modelos, nos quais poderão ser inseridos os conteúdos necessários para a construção do aplicativo. O aplicativo criado ou montado fica armazenado em um banco de dados digital, sendo acessado através de um *link* que permite com facilidade a instalação, distribuição e uso do aplicativo em *tablets* ou *smartphones*.

O Web História foi construído com o intuito de promover o ensino e a aprendizagem da história, de realização de pesquisa acadêmica e de agregar os trabalhos escolares produzidos pelos estudantes do ensino médio em uma única plataforma digital.

O visual do Web História foi inspirado nas pinturas em vasos gregos. A imagem de abertura, o plano de fundo e os ícones de cada item foram associados a um recorte de figuras existentes em crateras da antiguidade. Essa escolha tem dois motivos em especial, o primeiro é devido à beleza estética dos vasos gregos da antiguidade e o segundo motivo é que cada imagem presente nos vasos remonta uma narrativa histórica ou mitológica que é um excelente estimulante para a imaginação. Destaque para o vaso com a forma de cálice-cratera, de terracota, com pinturas vermelhas, no qual estão pintadas as narrativas de cenas míticas do rapto das Leucípides e a cena da perseguição das Ménades por Sátiros<sup>98</sup>. As imagens nesse vaso serviram de base para vários ícones de itens para o aplicativo.

O Web História disponibiliza na primeira janela de diálogo informações sobre o próprio aplicativo em uma rápida apresentação. Os três itens seguintes contém estudos sobre as noções de tempo e temporalidades com textos, imagens e vídeos explicativos. Na tela do aplicativo ainda está presente uma aba que encaminha o usuário para uma página de pesquisa e por fim, uma última janela trazendo informações sobre o projeto e as referências bibliográficas. As nove abas restantes estão destinadas ao uso dos estudantes com a inserção dos seus próprios trabalhos.

No item ‘tempo e história’, que foi baseado principalmente nos estudos de Paul Ricoeur<sup>99</sup>, os estudantes encontrarão três abas que trazem questões, informações e referências sobre estudos sobre as noções de tempo. A primeira aba ‘o que é o Tempo?’

---

<sup>97</sup> A plataforma é concedida por uma prestadora de serviço Fábrica de Aplicativos que disponibiliza acesso gratuito ou pago dependendo do contrato celebrado pelo usuário.

<sup>98</sup> Disponível em <http://museu.gulbenkian.pt/Museu/pt/Colecao/Antiguidade/ArteGrecoRomana/Obra?a=61>. Acessado em 28/02/2016.

<sup>99</sup> RICOEUR, Paul. *Tempo e Narrativa*. V.1,2,3. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

levanta uma questão sobre o que é o tempo e apresenta uma breve explanação sobre o desenvolvimento das noções de tempo na história da humanidade. A segunda aba ‘o tempo Cronológico’ coloca em evidência essa forma tão peculiar de representação do tempo, com sua fundamentação no movimento dos astros celestes e sua importante contribuição na criação dos calendários. A terceira e última aba desse item ‘o tempo histórico’ consiste em apresentar o tempo histórico como um terceiro tempo que faz a ligação entre o tempo dos calendários e o tempo vivido pela humanidade, nos quais a narrativa histórica figura como o elemento capaz de modificar o tempo em suas qualidades.

O item ‘ação e tempo’ é constituído por duas abas que tratam do estudo sobre as qualidades do tempo e foi inspirado nos estudos de Henri Bergson contido no livro ‘Duração e Simultaneidade’<sup>100</sup> e também no trabalho do professor José de Assunção Barros ‘Acordes Teóricos’<sup>101</sup>. A primeira aba apresenta um vídeo que tem como objetivo explicitar algumas qualidades inerentes ao tempo e a história. O vídeo apresenta os sons das cordas de um violão como forma de representar os fenômenos temporais e históricos como a duração, a simultaneidade e a sucessão de eventos no tempo. Uma narrativa vai fazendo as comparações explicativas no decorrer do vídeo. As propriedades do som muito se assemelham as qualidades presentes no tempo e, portanto, torna-se um ótimo elemento para ilustrar as percepções abstratas contidas nas noções de tempo. A segunda aba deste item é constituída por quatro tópicos que contextualizam algumas noções de tempo existentes no vídeo, como a duração e a simultaneidade e introduzem outras, como a recorrência e a singularidade.

O item ‘pensando o tempo’ também possui três abas com textos que aprofundam a discussão sobre o tempo e suas características. Na aba ‘regimes de historicidades’ encontra-se uma síntese dos estudos de François Hartog sobre a presença da história como articuladora da ação humana no tempo. Na qual, cada época caracteriza-se por uma forma predominante e peculiar dos grupos humanos lidarem com a noção de passado, presente e futuro em relação ao tempo presente. A aba ‘o presentismo’ apresenta sucintamente a tendência atual de nossa sociedade e da grande maioria da humanidade de estar experimentando o tempo presente como se não houvesse passado ou futuro. Por fim, a aba ‘a

---

<sup>100</sup> BERGSON, H. *Duração e simultaneidade: a propósito da teoria de Einstein*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

<sup>101</sup> BARROS, José D’Assunção. *Acordes teóricos – a música como um modelo possível para repensar a teoria na história e em outros campos do saber*. Lusíada. História nº 9/10/2013.

aceleração do tempo’, que foi baseada nas obras de Reinhart Koselleck ‘Futuro Passado’<sup>102</sup> e ‘Estratos do Tempo’<sup>103</sup>, traz uma noção complementar para a ideia de presentismo, pois foi a sensação de aceleração do tempo que abriu caminho de desenvolvimento político, econômico e social que por meio do planejamento da história, a humanidade se achou capaz de antecipar cada vez mais o futuro. Em linhas gerais esta é a estrutura básica do aplicativo Web História.

Trata-se de um aplicativo composto por itens fixos elaborados pelo professor e itens abertos que devem ser construídos pelos estudantes. A participação dos educandos na criação de itens para o Web História representa uma vantagem significativa para o aprendizado, pois permite que os alunos aprendam com a prática alguns conceitos fundamentais sobre o tempo e a história.

Como já foi salientado acima, o Web História disponibiliza cerca de nove abas para o uso dos estudantes com seus respectivos trabalhos escolares, nos quais poderão ser desenvolvidos em diversos formatos como textos, imagens, vídeos, áudio e depois serem formatados e inseridos no aplicativo. Os estudantes deverão atuar em todas as etapas do processo, desde a criação até a publicação e divulgação. Contudo, é importante enfatizar que por trás de toda essa produção de mídias digitais existe todo um esforço considerável de escolha de material, de recorte temático, de pesquisa, de análise e de produção de conhecimento. A conversão e publicação em formato digital no Web História são as últimas etapas nas quais os estudantes poderão ver o resultado de suas obras.

Em todas as fases da produção do projeto cabe ao professor à mediação e a orientação dos estudantes. Por isso foi necessário recorrer a ‘fichas de projetos’ para o controle e a dinamização dos trabalhos dos estudantes. Uma ficha de projeto é um elemento chave no processo de criação, pois permite que os grupos de estudantes tenham um roteiro para a elaboração passo-a-passo de seus projetos como forma de planejamento de suas ações. Uma ficha de projeto pode ter diversos formatos dependendo de sua função e utilidade, para a oficina de história uma ficha básica é suficiente para orientar os estudantes.

Na ficha deve constar um título: Ficha de Projeto Oficina de História; o nome do grupo: os estudantes devem criar um nome para o grupo para dar a condição de personalidade e personalidade ao trabalho; o tipo de projeto: os estudantes devem descrever qual o tipo de projeto que estarão empenhados em realizar; os objetivos: nesse item devem constar os

---

<sup>102</sup> KOSELLECK, Reinhart. *Futuro Passado, contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto: ed. PUC Rio, 2006.

<sup>103</sup> KOSELLECK, Reinhart. *Estratos do Tempo: estudos sobre a história*. Rio de Janeiro: Contraponto: PUC-Rio, 2014.

objetivos que eles querem alcançar com o trabalho; o planejamento: nesse item os estudantes devem descrever de forma detalhada como vão realizar o projeto, a função de cada um no grupo, a escolha da temática, a realização da pesquisa, o tipo de formato que será usado; o esboço: esse item deve ser preenchido com os resultados das pesquisas realizadas pelos estudantes, suas impressões pessoais, as dificuldades e as referências bibliográficas. Desse esboço textual será retirado o texto final que acompanhará as produções (imagens, áudio, vídeo, etc.) que serão inseridas no aplicativo. A ficha de projeto<sup>104</sup> fica assim:

Ficha do Projeto Oficina de História
Nome do Grupo:
Tipo de Projeto:
Objetivos:
Planejamento:
Esboço:

Fig. 1

O próprio aplicativo deve conter um item que servirá como referência para a oficina proposta. Por exemplo, a história do mundo grego, o professor poderá escolher um tema ou então elaborar uma apresentação geral da história grega, depois disponibilizar por meio do Web História como um modelo ou base teórica para os estudantes.

Todos os formatos propostos estão associados à condição de participação colaborativa dos estudantes na produção, formatação e publicação dos itens no Web História. Dessa forma, como cada grupo de alunos fica responsável pela elaboração de um item, em uma turma com cerca de quarenta alunos é possível formar oito ou nove grupos. A intenção é coordenar estes grupos auxiliando e direcionando para o bom encaminhamento da aprendizagem, fornecendo o suporte necessário, mas garantindo e incentivando cada vez mais a liberdade e a autonomia dos estudantes na produção do conhecimento. Com isto, o que se busca é dar condições para que os alunos desenvolvam em seus trabalhos escolares um elevado grau de autoria.

A questão da autoria nos trabalhos escolares torna-se uma problemática quando há uma predominância da mera compilação e reprodução das informações presentes nos livros, filmes e textos, pois essa prática é pouco eficiente para a construção do conhecimento. Por

<sup>104</sup> O tamanho foi reduzido para visualização. Ver anexo IV.

isso, a proposta da oficina de história aproxima-se de uma ideia de elaboração de narrativas históricas alternativas, através das quais os estudantes poderão experimentar a prática da construção do conhecimento histórico.

## 2.8 – O que se espera com a oficina

O resultado final dos trabalhos dos estudantes será sempre uma síntese de suas pesquisas e requer o desenvolvimento de habilidades e competências inerentes ao saber histórico. Estas habilidades e competências tornam-se mais apreensíveis aos alunos à medida que são trabalhadas na prática em aula. O que se busca é mobilizar uma série de conhecimentos presentes na vida dos estudantes com a finalidade de produção de novos saberes em diversos modelos e formatos que se enquadraria na categoria de uma ação reflexiva com a potencialidade de desenvolver a criatividade e inovação. Perrenoud fala em prática reflexiva e em mobilização de saberes como componentes fundamentais para dinamização da apreensão do conhecimento.

Hoje em dia sabe-se que a transferência de conhecimento não é automática, adquire-se por meio de exercícios e de uma prática reflexiva, em situações que possibilitam mobilizar saberes, transpô-los combiná-los, inventar uma estratégia original a partir de recursos que não a contêm e não a ditam<sup>105</sup>.

Nesse sentido, os estudantes são instigados a participarem efetivamente das aulas, contribuindo com suas pesquisas, reflexões e ações. O caráter investigativo da história pode propiciar o interesse necessário para a dinâmica da oficina. Assim, por meio de uma atuação prática os alunos poderão aprimorar uma série de habilidades, tais como identificar, comparar, classificar, selecionar, enfim, estabelecer relações.

O modelo ou formato textual acaba sendo uma síntese de outros textos estudados pelos alunos e também estará presente como complemento dos outros formatos (imagens, vídeos e áudios). Contudo para evitar ser uma simples reprodução ou resumo dos conteúdos, o que

---

<sup>105</sup> PERRENOUD, Philippe. **Construir competências é virar as costas aos saberes?** *Pátio. Revista pedagógica* (Porto Alegre, Brasil) n° 11, Novembro 1999, pp. 15-19. Disponível em <[http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1999/1999\\_39.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_39.html)> acessado em 20/03/2016.

prejudicaria o objetivo do projeto, precisa haver a proposição de novos problemas capazes de instigar nos estudantes a formulação de novas questões e novas respostas, ou seja, é necessário o fomento de uma constante ação reflexiva que culmine com a construção do conhecimento histórico escolar.

O trato de imagens, principalmente quanto à análise e à comparação, é um valioso instrumento para o ensino de história. Todo o tipo de representação visual, tais como, desenhos, charges, pinturas, mapas, fotografias pode ser estudado com um bom aproveitamento pelos alunos<sup>106</sup>.

A imagem, bela, simulacro da realidade, não é a realidade histórica em si, mas traz porções dela, traços, espectros, símbolos, representações, dimensões ocultas, perspectivas, induções, códigos, cores e formas nela cultivada. Cabe a nós decodificar os ícones, torná-los inteligíveis o mais que pudermos, identificar seus filtros e, enfim, tomá-los como testemunhos que subsidiam nossa versão do passado e do presente<sup>107</sup>, (...).

Em uma análise imagética ou iconológica os estudantes são convidados a identificar os elementos que a compõem a imagem em uma ação de identificação e de descrição, das cores, da textura e das dimensões; identificar o autor, o contexto histórico e buscar a compreensão dos motivos que levaram a produção da imagem; identificar os valores simbólicos presentes na obra e na época em que ela foi produzida<sup>108</sup>. Fazer comparações entre imagens de épocas diferentes verificando as semelhanças e diferenças. Interpretar as imagens, os símbolos e os desenhos de forma independente mediante o contexto e de outros elementos que possam ser relacionados.

Aprender o significado dessas fontes implica entender que elas não são neutras. Pintores, fotógrafos e escultores selecionam, enquadram, omitem alguns elementos e destacam outros, segundo as demandas do presente<sup>109</sup>.

---

<sup>106</sup> Ver imagens das oficinas aplicadas nos anexos V e VI.

<sup>107</sup> PAIVA, Eduardo França. *História & Imagens*. Belo horizonte: Autêntica, 2006. p. 19.

<sup>108</sup> VICENTE, Tania A. de Souza. *Metodologia da análise de imagens*. Revista contracampo - DOI: <http://dx.doi.org/10.20505/contracampo.v0i04.422>, N° 4, 2000, p. 150.

<sup>109</sup> FERREIRA, Marieta de Moraes; FRANCO, Renato. *Aprendendo história: reflexão e ensino*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013, p. 150.



Ainda há outra dimensão que pode ser explorada no trabalho com imagens em aula, os alunos como autores de produções artísticas ou fotográficas sobre as quais eles se debruçarão para explicitar os motivos por trás de suas escolhas.

O mesmo ocorre com a produção de vídeos e áudios, inclui aqui o *podcast*, pois é uma das mais ricas dimensões da aprendizagem, a capacidade de realização de algum objetivo por você mesmo. Não se trata exatamente de um método, mas de uma abertura de possibilidades e um fomento das condições necessárias para a execução de trabalhos alternativos em aula. Com uma pequena câmera nas mãos e uma ideia na mente, os estudantes têm a chance de liberar a criatividade e realmente produzirem conhecimento histórico. E eles já o fazem em uma dimensão informal da vida, contudo, o interessante é trazer esse potencial para as especificidades da história e do saber escolar.

A produção de áudios e vídeos pelos alunos pode seguir alguns caminhos pré-estabelecidos como o uso destes recursos, por exemplo, na forma de entrevista sobre um assunto de interesse, na construção de narrativas alternativas sobre determinado tema histórico, na produção de documentários ou mesmo na simples apresentação de informações de relevância histórica. As possibilidades não se esgotam e tem um forte apelo à criatividade e ao aparecimento de novas soluções para novos problemas que surjam ao longo do processo de criação.

Essa ainda não é a escola que espero para o século XXI, mas é um passo a mais para a construção de uma escola mais humana, capaz de dar conta das transformações socioculturais que têm sido cada vez mais velozes no decorrer deste século.

## Capítulo III

### O tempo como objeto de conhecimento histórico

O ensino de história, no decorrer desse início do século XXI, tornou-se um vigoroso campo de pesquisas. Os pesquisadores buscam fazer levantamentos e discussões sobre as problemáticas dos processos envolvidos no ensino e na aprendizagem da história. Muitas vezes, esses pesquisadores apresentam propostas de novas abordagens e indicam caminhos plausíveis para se romper com a inércia existente no mundo da educação. São eles os responsáveis por fornecer os ferramentais teóricos e metodológicos para que se possa pensar a história enquanto disciplina escolar. Nesse sentido, a utilização da narrativa histórica tem se mostrado promissora como um dos meios para se conhecer os processos inerentes ao ensino de história.

O *constructo* teórico do “modelo narrativo” (Reis, 2003, p. 134) nos auxiliou na análise dos saberes de modo a buscar compreender os encaminhamentos utilizados pelos docentes, narradores que “explicam enquanto narram”, “explicam ao organizar uma intriga compreensível” para auxiliar os alunos a atribuir sentido aos fatos e processos em estudo. De acordo com esse modelo, “explicar em história significa fazer compreender” (Reis, 2003, p. 134) razões, opções e ações que conduzem a determinados desfechos.<sup>110</sup>

Sem dúvida, a narrativa como objeto de interesse investigativo guarda um enorme potencial para elucidação dos processos de ensino e aprendizagem da história. Essa potencialidade também poderá ser aproveitada se o foco desse modelo explicativo for deslocado para o incentivo de narrativas históricas alternativas realizadas pelos estudantes. Nesse sentido, as composições narrativas dos estudantes passam a ser valorizadas e incentivadas como um meio de construção de saberes e de investigação. Espera-se que, com

---

<sup>110</sup> MONTEIRO, Ana Maria F.C.; PENNA, Fernando de Araujo. *Ensino de História: saberes em lugar de fronteira*. Edu.Real.,Porto Alegre, v. 36,n.1,p. 191-211,jan./abr.,2011. p. 197.

esse procedimento, os estudantes ao organizarem intrigas tenham que explicá-las a si mesmos e aos outros, assim, ao explicá-las passem a compreendê-las melhor.

Partindo de um princípio muito simples, pode-se perguntar o que está presente em qualquer narrativa histórica, qual é o mesmo elemento encontrado tanto em um recorte feito no estudo da Antiguidade como em um recorte dentro da história Contemporânea? Ainda que não seja um objeto concreto, ainda que não se manifeste do mesmo modo em diferentes lugares, a presença do tempo permeia toda e qualquer história.

Não se trata aqui de propor uma investigação sobre uma cronologia ou uma quantificação do tempo. Mas sim, de buscar descortinar a multiplicidade temporal que existe mediante a ação humana configurada nas narrativas históricas. Através da noção de durações variáveis pode-se entender que esses tempos múltiplos interferem entre si, coexistindo de forma simultânea.

É a narrativa que evoca o tempo, dando-lhe sentido para as nossas percepções, configurando-o, para que possamos situar em cada coordenada temporal o agente e/ou paciente em meio à ação, tornando assim inteligível e processual o ato de construir e compreender a história. Toda essa teoria não é usual para o ensino básico escolar, é preciso outros caminhos para tornar úteis aos estudantes às noções de tempo existentes nas narrativas históricas. Contudo, não é possível abrir mão de teorizar minimamente um tema tão complexo como as temporalidades dentro da história.

A chave para transformar algo como o tempo na história em conhecimento aproveitável para o ensino médio é decompor os modos de identificar e extrair do tempo histórico àquelas qualidades que tornam a história possível. Colocá-las em evidência através de exemplificações presentes dentro da própria narrativa histórica e também por meio do cotidiano contemporâneo. São as aproximações com as realidades do tempo presente que podem revigorar o sentido do ensino e da aprendizagem da história para o estudante da educação básica.

### 3.1- O círculo hermenêutico em movimento

Existem pelo menos três formas seguras de desvelar o tempo e suas qualidades dentro de um recorte histórico. A primeira delas é o recurso hermenêutico de Paul Ricoeur, no qual um texto ou um contexto pode ser submetido a uma análise reflexiva que leva em conta as

experimentações temporais inerentes ao texto, ao autor e ao leitor. A proposta não é tornar o círculo hermenêutico objeto de estudo ou incluir à grade curricular escolar os processos das *mímesis*. A intenção é aproveitar o potencial de um modelo explicativo para o ensino de história.

A hermenêutica de Paul Ricoeur, como modelo explicativo, tem o ganho de ensejar o protagonismo de quem lê o texto. Não é uma via de mão única. Nesse sentido, o leitor figura-se não como um elemento passivo, inerte ou um receptáculo. Estabelece-se entre o texto e o leitor uma relação de reciprocidade. O leitor traz consigo os sentidos além dos quais que o texto pode fornecer. Assim, o texto é refigurado por meio do mundo do leitor.

A hermenêutica reconstrói o conjunto das operações pelas quais uma obra se eleva do viver, agir e sofrer, para ser oferecida por seu autor a um leitor, que verá modificado em seu viver. A hermenêutica não trata somente de texto (M2), mas apresenta-o articulado à vida em M1 e M3, como uma mediação<sup>111</sup>.

O mundo do texto é um universo construído pelo autor, sempre é uma tentativa de representação da ação por meio da configuração da intriga. Se o veículo lógico for ampliado além do texto de um livro, pode-se conceber esse texto como uma representação de objetos do mundo, uma pintura, um vídeo, uma página da *internet* e assim por diante. O leitor pode figurar como o público em geral, especialmente os estudantes, que não precisam apenas de ler livros, mas sim de ler o mundo<sup>112</sup>.

As ações implicam objetivos, cuja antecipação não se confunde com qualquer resultado previsto ou predito, mas compromete aquele de quem a ação depende. As ações, ademais, remetem a motivos, que explicam por que alguém faz ou fez algo, de uma maneira que distinguimos claramente daquela pela qual um acontecimento físico conduz a um outro acontecimento físico<sup>113</sup>.

---

<sup>111</sup> REIS, José Carlos. *Teoria&História: Tempo histórico, história do pensamento histórico ocidental e pensamento brasileiro*. Rio de Janeiro; editora FGV, 2012. p.157.

<sup>112</sup> Nesse ponto, é uma tentativa de aplicação prática da hermenêutica de Ricoeur. Nesse sentido, sua proposta, que também é uma intriga, foi refigurada para poder ser novamente pré-figurada e configurada.

<sup>113</sup> RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa: A intriga e a narrativa histórica*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010. p. 97.

O entender o mundo da ação, só é possível se o agente pré-compreender, mesmo de forma tácita, “as estruturas inteligíveis, de seus recursos simbólicos e de seu caráter temporal”<sup>114</sup> presentes no mundo. Dessa forma, a refiguração, a configuração e a pré-figuração tendem a fechar o círculo sobre si mesmo no momento em que a reconfiguração converte-se em uma nova pré-figuração. Entretanto, esse modelo é sempre ampliado pelos sentidos incorporados pelo leitor, público ou sujeito que tanto sofre como atua alguma modificação a partir da interação com a intriga. Desse modo, nunca a refiguração vai coincidir com a pré-figuração, alargando o círculo, tornando-o uma espiral.

Em outras palavras, dentro de qualquer narrativa histórica encontra-se o tempo narrado, que é um dos componentes do mundo do texto, no caso da história refere-se a um mundo configurado pelo historiador a partir de um universo temporal com seus símbolos e sentidos. Pois, “o mundo exposto por toda a obra narrativa é sempre um mundo temporal.”<sup>115</sup> Contudo, esse tempo narrado existente em um universo criado somente adquire sentido quando ele é apreendido pelo leitor, aquele que busca interpretar e compreender, que por sua vez, traz consigo as dinâmicas do seu próprio tempo. Nesse sentido, “o leitor é coautor. Na leitura, o sentido da obra não se mantém inalterável, essencial e concreto. A recepção cria outros sentidos para a configuração narrativa.”<sup>116</sup> Contudo, o círculo só pode ser fechado mediante a relação entre o tempo da narrativa e o tempo que é vivenciado pelo leitor. Dessa interação resulta uma síntese que dará início a um novo círculo, mas agora também acrescentado às experiências do leitor.

### 3.2 - A experiência e a expectativa como categorias úteis ao ensino de história

O ensino de história tem muito a ganhar com a possibilidade de explorar as categorias espaços de experiência e horizontes de expectativas como ferramentas intelectuais de intersecção entre a história a ser ensinada e a história a ser aprendida. A atividade do ensino é sempre uma ação relacional entre quem está ensinando e quem deve aprender algo. Nesse sentido, o professor investe-se de instrumentos lógicos, conteúdos e um repertório de argumentos capazes de mobilizar nos estudantes o interesse, a curiosidade e até mesmo

---

<sup>114</sup> RICOEUR, Paul. *Op.cit.*, p. 96.

<sup>115</sup> *Ibid.*, p. 9.

<sup>116</sup> REIS, José Carlos. *Teoria&História: Tempo histórico, história do pensamento histórico ocidental e pensamento brasileiro*. Rio de Janeiro; editora FGV, 2012. p. 159.

saberes latentes que quando são despertados podem fazer a ligação entre duas ou mais chaves de pensamento constituindo-se a base de um saber mais complexo.

As narrativas, míticas, imaginárias ou fictícias, seja de qual natureza forem, adquirem um sentido muito mais especial em relação ao conhecimento histórico. Pois, a história é a disciplina que articula passado e futuro no tempo presente. O passado através das experiências e o futuro em relação às expectativas. Esse movimento vai desdobrando-se em uma ou mais narrativas que têm o potencial de tornar esse passado, presente e futuro inteligíveis para um determinado público carente de orientação. Embora, a categoria experiência esteja vinculada a noção de passado, não há equivalência de sentido ou de significado entre ambas as palavras. Contudo, a experiência e o passado guardam uma firme ligação entre si.

A experiência é o passado atual, aquele no qual acontecimentos foram incorporados e podem ser lembrados. Na experiência se fundem tanto a elaboração racional quanto as formas inconscientes de comportamentos, que não estão mais ou que não precisam mais estar presentes no conhecimento. Além disso, na experiência de cada um, transmitida por gerações e instituições, sempre está contida e é conservada uma experiência alheia. Nesse sentido, também a história é desde sempre concebida como conhecimento de experiência alheia<sup>117</sup>.

Embora, a experiência e o passado não coincidam, o forte vínculo entre ambos indica uma inserção do passado na categoria experiência. Pois, são os desdobramentos da vivência humana que tornam o passado apreensível sob a forma de lembranças, vestígios, tradições, instituições, registros e conhecimentos. Assim, a história, concebida como o conhecimento de experiências alheias, é conduzida de forma progressivamente crescente, no sentido da construção de espaços comuns de experiências. Existe de fato uma espacialização desse passado construído que permite ao historiador percorrê-lo, disputá-lo e até mesmo retificá-lo no tempo presente. As experiências também condizem com as vivências humanas individuais e coletivas no decorrer de suas vidas, nesse caso, em forma de lembranças ou

---

<sup>117</sup> KOSELLECK, Reinhart. *Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006. p. 309-310.

memórias e tornam-se histórias à medida que são narradas e se conserve algum vestígio de suas existências em forma de escrita ou através da oralidade. Assim, a narrativa histórica tem a capacidade de trazer o passado para o presente.

O mesmo pode-se dizer das expectativas. Assim como o passado que só existe por haver pessoas no tempo presente que o torna inteligível, “também a expectativa se realiza no hoje, é o futuro presente, voltado para o ainda-não, para o não experimentado, para o que apenas pode ser previsto”<sup>118</sup>. O futuro ainda está por ser feito, entretanto, ele dificilmente coincidirá com o que se espera dele. Os temores, as intenções, os desejos, enfim, todas as projeções voltadas para o porvir estão submetidas à imprevisibilidade do momento seguinte.

A experiência e a expectativa são como cargas elétricas que se apresentam como opostas entre si, polarizando-se em menor ou maior grau, no entanto, uma não existe sem a outra. Contudo, “não são conceitos simétricos complementares, que coordenem passado e futuro como se fossem imagens especulares recíprocas”<sup>119</sup>. Assim como o meio permite maior ou menor fluxo de corrente entre as cargas elétricas, o tempo presente assume o papel de espaço de tensão entre experiência e expectativa, a partir do qual é possível deduzir o passado e o futuro. Nesse sentido, pode-se perceber a existência de uma tensão sempre variável entre ‘o que não é mais’ e ‘o que ainda não é’, desse modo, pode-se dizer que “é a tensão entre experiência e expectativa que, de uma forma sempre diferente, suscita novas soluções, fazendo surgir o tempo histórico”<sup>120</sup>. É justamente a capacidade de evidenciar o tempo histórico a partir das categorias experiência e expectativas que é útil ao ensino de história.

A especificidade da história é o tempo. Embora, o tempo esteja sempre presente em qualquer narrativa histórica, poucas vezes ele é evidenciado, pois o “historiador não separa a reflexão teórica sobre o tempo da pesquisa concreta das experiências humanas: sua teoria é prática, sua noção de tempo permanece implícita à sua reconstrução do vivido”<sup>121</sup>. Em suma, a importância que o conceito de tempo representa para a história fornece subsídios suficientes para que este venha a ocupar um papel destacado entre as temáticas e problemáticas do ensino e aprendizagem da história.

Contudo, é no tempo presente que se realiza o entrecruzamento entre o passado e o futuro. “O presente e o passado recente se pertencem, pois o presente o retém e alarga-se; o presente e o futuro imediato também se pertencem e, assim assegura a continuidade do

---

<sup>118</sup> KOSELLECK, Reinhart. *Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006. p. 310.

<sup>119</sup> *Ibid.*, p. 310.

<sup>120</sup> *Ibid.*, p. 313.

<sup>121</sup> REIS, José Carlos. *Op.cit.*, p. 33.

tempo”<sup>122</sup>. Como um mediador entre o antes e o depois, ele fundamenta-se na possibilidade da ação, que visa concretizar uma intenção carregada de expectativa, mas que durante o ato de sua realização a ação cessa de existir e passa a fazer parte da experiência.

Contudo, cabe confirmar se o emprego das categorias experiência e expectativas são adequadas para o ensino regular de história. A opção pelo uso dessas categorias no ensino tem como finalidade facilitar o entendimento dos estudantes sobre as noções de tempo. Do mesmo modo é importante ressaltar que a categoria experiência não corresponde exatamente à ideia de passado e o mesmo vale para a categoria expectativa, que não quer dizer futuro. O que existe é um vínculo, uma ligação entre os significados de experiência e expectativa e o significado dos conceitos de passado e de futuro, mas nunca uma sobreposição. A grande vantagem em utilizar experiência e expectativa como expressões estruturantes da noção de passado e de futuro se dá pela capacidade de incorporação de outros conceitos, a flexibilidade como referências explicativas e, por fim, a profunda afinidade entre as vivências experimentadas e esperadas pelo público estudante.

Os termos experiência e expectativas não estão submetidos aos limites conceituais presentes em conceitos formais. Eles fornecem um sentido mais interessante à história ao conceber, de um modo mais fluído e próximo, a relação existente entre quem tenta apreender uma narrativa e a estrutura conceitual da própria narrativa. Trata-se de uma abertura. Abrir a possibilidade dos próprios estudantes se identificarem como partícipes dos processos históricos em andamento. De perceberem de que muitas de suas experiências pessoais estão inseridas em um passado comum, compartilhado em menor ou maior grau, com inúmeras outras pessoas. O mesmo vale dizer para as expectativas nutridas em relação a um devir que se apresenta como cada vez mais imprevisível, ou seja, permitir que os estudantes percebam que existe um horizonte comum entre eles no porvir. Dessa forma, identificarem que a relação que existe entre as suas experiências e expectativas é análoga às mesmas encontradas em uma narrativa histórica. Esse entrelace permite um maior reconhecimento de quem aprende história com a própria história, para assim, essa última não mais apresentar-se tão distante e incompatível com a realidade atual.

Não se trata exatamente de acrescentar ao conjunto da história novos conceitos e sim de enfatizar outro modelo explicativo com condições de dar conta de explicitar as temporalidades inerentes aos textos e contextos históricos discutidos em sala de aula.

---

<sup>122</sup> REIS, José Carlos. *Op.cit.*, p. 31.



### 3.3 - Os estratos temporais

Por fim, a terceira forma de análise das temporalidades da história é realizada através de uma espécie de prospecção das camadas ou dos estratos do tempo<sup>123</sup>. Pensar em termos de camadas temporais que se distinguem e se sobrepõem simultaneamente é se aproximar das concepções de tempo de Fernand Braudel que pensa em termos de tempos múltiplos, que se intercalam em três temporalidades distintas: a longa duração, o tempo conjuntural e a curta duração.

Ao invés de um tempo que não teria outra existência além da de um simples parâmetro físico externo, Braudel insistiu na pluralidade dos tempos sociais; tempos que são construídos e que, uma vez construídos, tanto nos ajudam a organizar a realidade social quanto impõem constrangimentos à ação social.<sup>124</sup>

Assim como Braudel, Koselleck coloca as diferenciações temporais no cerne de uma discussão da teoria da história, inovando, na medida do possível, os modos de se pensar os múltiplos tempos existentes na dimensão histórica. Dos caminhos apontados até aqui este é o menos abstrato, pois ele coloca em evidência as três principais camadas temporais da história de forma mais concreta. Contudo, não é possível deixar de recorrer às representações do tempo por meio de imagens que remetem à noção de espaço. Nesse sentido, as noções de tempo trazem consigo uma relação com as noções derivadas da espacialidade. É interessante notar que Koselleck usa a noção de profundidade, que também é uma imagem derivada da noção de espaço, para expressar as diferenças entre os estratos temporais.

As determinações cosmológicas dos movimentos constantes e repetitivos dos astros celestes como do sol, da lua e da terra, os ciclos das variações climáticas, bem como os ritmos e as condições biológicas, às quais a humanidade também está submetida, não foram suficientes para limitar a ação humana. A partir da observação e experimentação por meio

---

<sup>123</sup> KOSELLECK, Reinhart. *Estratos do tempo: estudos sobre história*. Rio de Janeiro: Contraponto: PUC-Rio, 2014.

<sup>124</sup> WALLERSTEIN, Immanuel. **O tempo, a duração e o terceiro não-excluído: reflexões sobre Braudel e Prigogine** – in: LOPES, Marco Antônio (org.). *Fernand Braudel: Tempo e História*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003. p. 75.

dos sentidos foi possível ao gênero humano derivar dessas determinações naturais uma infinidade de inventividades úteis ou não para a vida humana.

Da observação do cosmos produziu-se uma contagem que mais tarde foi depurada em cronologias. Os ritmos naturais da vida como nascimento, a sexualidade, a morte, o alimentar-se e o abrigar-se, ou seja, as necessidades básicas para preservar a existência, foram transformadas em artefatos concretos e psicológicos reproduzíveis e passíveis de serem acumulados como experiência.

O tempo cronológico, que consiste na representação dos movimentos dos ciclos da natureza, não foi suficiente para suprir à avidez por diversidade da cultura humana, pois do tempo da natureza também foram derivadas inúmeras outras temporizações capazes de representar através das linguagens o decorrer das experiências da vida humana ao longo do tempo. Nesse sentido, a invenção de um tempo histórico é um desdobramento da relação entre esse tempo natural e a vida ativa humana.

Koselleck identifica três estratos temporais que podem ser investigados dentro dos processos históricos. O primeiro deles refere-se à singularidade. Trata-se de uma qualidade temporal que manifesta-se no espectro experiencial humano mediante “acontecimentos como ocorrências surpreendentes e irreversíveis”<sup>125</sup>. A singularidade se caracteriza pela mudança radical na realidade e pelo surgimento de uma novidade que logo é incorporada à experiência. Dessa forma, “o acontecimento inicia uma temporalidade nova para os atores, suscita novas práticas”<sup>126</sup>. Pode ser descrita como o universo dos acontecimentos que a cada instante irrompe no mundo permitindo a percepção de sucessão entre o antes e o depois. Contudo, a história não está condicionada à singularidade.

Nós, historiadores, precisamos aprender a identificar os diversos estratos, a diferenciar entre estratos que podem mudar rapidamente, estratos que só se transformam lentamente e estratos mais duradouros, que contêm as possibilidades da repetibilidades<sup>127</sup>.

---

<sup>125</sup> KOSELLECK, Reinhart. *Estratos do tempo: estudos sobre história*. Rio de Janeiro: Contraponto: PUC-Rio, 2014. p. 21.

<sup>126</sup> DOSSE, François. *A História*. São Paulo: Editora Unesp, 2012. p. 173.

<sup>127</sup> KOSELLECK, Reinhart. *Estratos do tempo: estudos sobre história*. Rio de Janeiro: Contraponto: PUC-Rio, 2014. p. 221.

A segunda camada é de recorrência, ou seja, uma repetição regular de condições existentes anteriormente. Caracteriza-se pela probabilidade de um evento se repetir na atualidade ao longo do tempo. Entretanto, são exatamente estas estruturas de repetição, que possibilitam a existência dos acontecimentos singulares, como uma base estável sob a qual deflagram-se todo os tipos de acontecimentos. As estruturas recorrentes são aqueles constructos autossustentáveis estabelecidos por rotinas duradouras que suportam o cotidiano individual e coletivo.

Por fim, a última camada pertencente ao estrato do tempo configura-se como transcendente, esta se caracteriza pela capacidade de transcender a experiência de indivíduos e de gerações. “Trata-se de experiências que já estavam disponíveis antes das gerações contemporâneas e que provavelmente continuarão a atuar depois do desaparecimento delas”<sup>128</sup>. São estruturas temporais de longa duração que só se modificam muito lentamente ao longo dos séculos. Essa ideia de ‘transcendência’<sup>129</sup> é o reconhecimento do tempo de uma forma muito semelhante à adotada por Fernand Braudel, na qual ele privilegiou o tempo quase estacionário, as continuidades e o tempo conjuntural. Basta de teorizar a teoria. Agora chegou o momento de fazer a teoria da prática.

### 3.4 - Aplicação prática da temporização da história em sala de aula

A proposta aqui não é de introduzir um novo método de ensino, de agregar esses teóricos da história e suas teorias a grade curricular escolar ou mesmo de ensinar essas teorias no Ensino Médio. De fato não é esse o caso. A ideia aqui é de utilizar as discussões teóricas a respeito do tempo e das temporalidades com a finalidade de aproveitar os modelos explicativos no auxílio do ensino e da aprendizagem com respeito às noções de tempo. Nesse sentido, como forma de demonstrar a aplicabilidade e os limites desses potenciais modelos explicativos serão utilizados elementos de uso corrente em sala de aula como textos, filmes e as atividades dos próprios estudantes.

A busca por entender melhor o tempo histórico e suas propriedades têm suas origens no fato observável de que as narrativas históricas não evidenciam os tempos e as

---

<sup>128</sup> Ibid., p. 24.

<sup>129</sup> Quando Koselleck usa especificamente o termo ‘transcendência’, ele está referindo-se à escrita da história. Ver: KOSELLECK, Reinhart. *Estratos do tempo: estudos sobre história*. Rio de Janeiro: Contraponto: PUC-Rio, 2014. p. 279. O uso que faço do termo é no sentido da capacidade que algumas experiências têm de permanecerem existindo mesmo depois de ultrapassarem várias gerações.

temporalidades de forma explícita. O tempo nas narrativas históricas sempre está presente tacitamente, indecifrável, muitas vezes, até para aqueles que são historiadores, pois o tempo foi incorporado e naturalizado<sup>130</sup>. Dessa forma, o objetivo dessa empreitada acaba sendo a criação de mecanismos para colocar o tempo em evidência nas narrativas, nos discursos e no cotidiano por meio do ensino e aprendizagem da história.

São três os modelos explicativos para colocar em evidência o tempo e as temporalidades no estudo da história:

- 1- a lógica narrativa;
- 2- experiências e expectativas;
- 3- as camadas temporais.

Na lógica narrativa o leitor/receptor aparece como agente mediador entre a ação reconstruída em forma de texto e o universo dos elementos que esse texto se propõe a representar. Para efeito didático, o conceito de texto deve ser ampliado além dos limites da literatura. Nesse sentido, um filme pode representar uma ação reconstruída, assim como uma peça teatral, uma imagem, um diálogo, uma pintura, “enfim, toda linguagem que busca dar forma ao vivido.”<sup>131</sup> Assim, a ação reconstruída através do texto somente adquire sentido quando está sendo apreciada pelo leitor por meio da leitura. Contudo, o leitor ou receptor também sofre uma atualização de seus horizontes, agregando novos valores e saberes que estão expressos no texto de forma intencional ou não.

Então, para os saberes históricos, a análise por meio da lógica narrativa fundamenta-se em identificar o tempo da ação reconstruída no texto, em determinar o universo conjuntural do qual o objeto de estudo ou a trama foi retirada e por fim, discernir pela diferença ou identificação com o tempo vivido pelo receptor.

A aplicação das categorias experiências e expectativas segue uma lógica intuitiva. Consiste em admitir que os agentes históricos individuais, coletivos, humanos ou institucionais, do tempo presente ou do passado, todos eles transitam pela história carregados, de experiências acumuladas ao longo de suas vidas e também de expectativas em relação a um porvir, no qual, os planos, caso tenham sido projetados, poderão ser concretizados ou não. No caso do estudo sobre o passado, o leitor que busca identificar essas expectativas nos agentes históricos pode vir saber de antemão, se os intentos desses agentes

---

<sup>130</sup> REIS, José Carlos. *Op.cit.*, p. 33.

<sup>131</sup> REIS, José Carlos. *Op.cit.*, p. 157.

foram realizados ou não, pois a história encontra-se em perspectiva retroativa para o leitor. Nesse contexto, as próprias experiências e expectativas do leitor são incluídas na constituição da análise do mundo da história. Nesse sentido, o leitor/receptor é convidado a sair de seu lugar comum e tornar-se participante da história ao poder comparar as experiências e expectativas de seu tempo e lugar com as experiências e expectativas de um tempo e lugar diferente do seu. Portanto, desenvolvendo a capacidade de se colocar em perspectiva através das semelhanças e diferenças temporais.

As análises baseadas nas camadas temporais ou estratos do tempo fundamentam-se na decomposição de um objeto de estudo histórico em três estratificações do tempo. Nesse caso, o tempo é reconhecido em seu aspecto singular, recorrente ou transcendental.

Para a história os acontecimentos figuram como eventos únicos, irrepetíveis, portanto são ocorrências singulares. Uma pequena diferença entre o antes e o depois fornece um grande sentido à singularidade. Nesta camada, o tempo pode ser identificado como curto, em outras palavras, consiste em um tempo de curta duração.

O tempo que tem uma duração maior situa-se no espectro conjuntural da história, ou seja, está presente em um contexto histórico amplo. Esse tempo pode ser distinguido por ser regular ou por dar o ritmo às conformações mais estáveis, que além de perdurarem no tempo, elas atualizam-se repetidamente no mesmo padrão.

A existência de estruturas quase permanentes, que podem ser classificadas como transcendentais, que ultrapassam as experiências e expectativas de uma ou de várias gerações, são concebidas como possuindo um tempo transcendental. Constam aqui as características geográficas e espaciais, a mentalidade de condutas conscientes e inconscientes condicionadoras de instituições, mas também orientadas por elas, “estão incluídos aqui, naturalmente, os hábitos e os sistemas jurídicos, cuja força costuma ordenar e subsistir aos eventos individuais.”<sup>132</sup> É a existência desses estratos quase imóveis que permitem a percepção do tempo recorrente e do tempo singular.

Para poder realizar a aplicação prática o texto seguira três etapas consecutivas do uso dos modelos explicativos: primeiro, em conteúdos textuais formais normalmente aproveitados em aulas de história; depois pela apreensão de elementos condizentes com uma história pública, ou seja, fora dos limites do ensino formal da história; por fim, a possibilidade de aplicação desses modelos explicativos pelos próprios estudantes em seus cotidianos como forma de leitura de mundo. Com isto, espera-se que os estudantes venham desenvolver uma

---

<sup>132</sup> KOSELLECK, Reinhart. *Estratos do tempo: estudos sobre história*. Rio de Janeiro: Contraponto: PUC-Rio, 2014. p. 305.

maior capacidade de identificar as variadas formas de como o tempo se manifesta em relação à história e ao cotidiano. Trata-se de ensinar a aplicação de procedimentos relativos à leitura de textos e de mundo, proporcionando assim menor ênfase em conteúdos e maior em raciocínio histórico.

Para a prática em sala de aula, os conceitos de duração, simultaneidade, sucessão, processo e progresso devem ser desenvolvidos paulatinamente conforme se dão os avanços da aprendizagem sobre a noção de tempo histórico. Durante o trabalho ativo nas produções de materiais concretos como fotografias, vídeos, áudios e textos, os estudantes devem ser convidados a refletir e elaborar argumentos sobre esses conceitos.

### 3.5 - Texto e contexto em sala de aula

Essa etapa consiste em utilizar trechos de textos presente em livros didáticos tanto para demonstrar o encobrimento do tempo nas narrativas históricas como para evidenciá-lo. O trecho a seguir refere-se à participação feminina na sociedade clássica ateniense e foi retirado de um livro didático do 1º ano do Ensino Médio em uso corrente nas escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro.

#### ***“O papel atribuído às mulheres***

*A sociedade ateniense foi organizada para o mundo masculino. As mulheres atenienses não podiam participar das assembleias, exercer cargos públicos, herdar bens e sair de casa desacompanhadas. Os pais se encarregavam de casar as filhas adolescentes, as quais, após as núpcias, ficavam sob a tutela dos maridos. As mulheres pobres tinham que trabalhar no preparo dos alimentos e cuidar dos filhos, atividades que as mais ricas podiam deixar a cargo de escravos e escravas.”*

(Patrícia Ramos Braick; Myriam Becho Mota – História: das cavernas ao terceiro milênio. São Paulo, editora Moderna: 2013. p. 84).

O texto acima é uma descrição curta que relata a condição de ser mulher na cidade de Atenas por volta do século V a.C.. O texto não recorre a algum acontecimento, a datas ou faz referência a uma personagem histórica específica, generaliza na apresentação de um coletivo do gênero feminino submetido aos costumes daquela época. Para fundamentar as

informações fornecidas, logo abaixo do texto encontra-se uma figura de uma cerâmica grega de época que mostra uma mulher tocando flauta enquanto o homem descansa. A figura somada ao texto forma um par fonte/contextualização no intuito de deduzir a condição das mulheres na Antiguidade Clássica em Atenas.

Apenas o texto será utilizado na análise. O que em termos de noção de tempo pode ser extraído desse pequeno e neutro texto? A primeira vista o texto é apenas uma descrição explicativa sem relação alguma com as temporalidades. Contudo, essa primeira impressão se desfaz mediante uma investigação mais apurada.

Recorrendo, de modo simplificado, às propostas de Ricoeur e de Koselleck, esse mesmo texto articula o tempo do autor e o tempo do leitor, que no caso pode ser um estudante, com seus ritmos, velocidade e que traz consigo a capacidade de reconhecer um conjunto de significados, as experiências e expectativas, bem como camadas temporais. Esse estudante, que pode ser hipotético ou real, é confrontado com o mundo do texto. A forma como o texto é construído pelo autor possui em si um encadeamento de frases com unidades de sentido que também trazem significados que informam e descrevem uma situação. Dessa forma, pode-se deduzir desse modelo: uma possível realidade que existiu; a composição dessa possível realidade no formato textual por um autor; a realidade do estudante hipotético ou real (leitor).

Para que o estudante possa extrair os tempos existentes nesse texto é necessário que ele seja conduzido por algum artifício analítico que lhe permita deduzir as temporalidades presentes no texto.

- 1- identificação dos tempos verbais;
- 2- o caráter processual do próprio texto de começo, meio e fim;
- 3- os diferentes modos de vida descritos pelo texto.

O tempo no texto encontra-se nos tempos verbais, que remetem sempre ao pretérito, também pela indicação implícita da época que pretende descrever com seus próprios ritmos de vida e costumes, por fim, o próprio encadeamento das frases remete a um sentido de tempo, no qual o autor recorre ao escrever, desse modo, o leitor tem que percorrer quando lê. A interação entre o tempo do leitor com o tempo do texto tanto produz uma modificação na obra quanto no leitor, porque o leitor usa o conjunto de significados que traz consigo para interpretar e dar sentido ao texto. O texto só adquire sentido mediante a leitura e este sentido

é essencialmente temporal, visto que o leitor experimenta uma sensação de distanciamento entre ele e o tempo narrado.

Ainda pensando nas fronteiras do ensino de história, contudo em um contexto deslocado e inserido na perspectiva do estudante, pode-se compreender as possibilidades existentes na análise narrativa.

Outro aspecto, por nós considerado, refere-se à questão da temporalidade e, nesse sentido, o diálogo com Ricoeur trouxe contribuições para entender que a inteligibilidade histórica não é apenas lógica, pois se refere ao vivido. Esse autor, que defende "o caráter intrinsecamente narrativo do conhecimento histórico... pois essa é a forma que oferece inteligibilidade ao vivido, ao articular tempo e ordem lógica" (Ricoeur, 1994 apud Reis, 2003, p. 135), ofereceu contribuição valiosa para identificar a chave interpretativa que possibilitava entender que a articulação tempo/ordem lógica passava necessariamente pelo vivido dos sujeitos estudados e daqueles que estavam a estudá-los.<sup>133</sup>

Quando um estudante hipotético ou concreto se depara com os significados do texto ele experimenta a sensação de distanciamento, de realidades remotas, alheias ao seu mundo, ou seja, completamente díspares ao tempo do leitor. Ao sentir a estranheza em relação a esse outro mundo do texto, ele reforça a identidade de seu próprio tempo. Entretanto, ele também se identifica nos sentidos que lhe são comuns, como família, casa, mulher, e assim por diante. Desta forma, pode-se afirmar que "sem leitor que o acompanhe, não há ato configurante nem obra no texto, e sem leitor que se aproprie dele, não há nenhum mundo desdobrado diante do texto"<sup>134</sup>, como efeito, o texto vai ganhar um sentido modificado pelo leitor (estudante) de acordo com a interpretação que esse faz a partir de seu próprio conjunto de significados.

---

<sup>133</sup> MONTEIRO, Ana Maria F.C.; PENNA, Fernando de Araujo. *Ensino de História: saberes em lugar de fronteira*. Edu.Real.,Porto Alegre, v. 36,n.1,p. 191-211,jan./abr.,2011. p. 197.

<sup>134</sup> RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa: O tempo Narrado* v.3. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010. p. 280.



Para a aprendizagem da história, também nos interessa o modo de vida, seu contexto, os diferentes ritmos, os costumes e os possíveis motivos apresentados para uma determinada situação.

Nesse sentido, o que o modo de vida das mulheres descritas no texto tem a falar sobre o tempo para o estudante? Primeiro, segundo o texto em questão, as mulheres daquela época entravam em cena em um mundo já organizado de forma a definir os papéis de seus membros na sociedade. Assim, na cultura ateniense apresentava-se uma pré-condição que ordenava o destino das mulheres. Homens, mulheres livres e escravizados tinham o dever de se enquadrarem no ritmo imposto pela *Pólis*. O estudante poderá perceber que o texto é uma composição realizada pelo autor que busca configurar um fragmento do modo de vida na Cidade Antiga como forma de explicação. E por fim, a partir da leitura do texto, interpretá-lo com base nos argumentos da trama, mas também pela visão de mundo do próprio estudante, debatendo, assimilando e acrescentando significados presentes e ausentes no texto.

Recorrendo ao recurso das experiências e expectativas é possível instigar o estudante a perceber que as mulheres daquela época estavam inseridas em um contexto de experiências acumuladas pela cultura ateniense, de tal forma que elas dispunham como expectativas à submissão, à autoridade masculina e ao modo de vida imposta pelo seu papel de mulher naquela sociedade. Dessa forma, o texto não descreve um processo e sim uma condição permanente. O tempo, dentro desse recorte, não modifica a situação coletiva das mulheres, projetando uma imagem quase imóvel e estática do tempo.

Entretanto, essa primeira constatação modifica-se ao inserir na descrição a perspectiva de diferentes condições de vida dessas mulheres. Fazer os alunos pensarem em termos de tempos múltiplos dentro de um mesmo contexto pode estimular o olhar mais apurado em relação às narrativas históricas. Pensar em termos de camadas de tempos pode facilitar o entendimento do conhecimento histórico. O homem ateniense aproveitava a liberdade por ser cidadão, chefe da casa, senhor da mulher, dos filhos e dos escravos. Enquanto isso predominava entre as mulheres a submissão aos pais, aos esposos e a obrigação de cuidar do lar. Esse modo de concepção do mundo ateniense corresponde a uma camada do tempo institucionalizada, legitimada e aceita por aquela sociedade.

No caso, um tempo pode ser concebido como simultâneo a todos os agentes identificados no texto. Mulheres ricas, pobres e escravas coexistiam na mesma época, com os mesmos valores e imposições. Contudo, esse tempo também era experimentado de forma desigual

por grupos sociais diferentes. Assim, a forma de apropriação do tempo provoca uma profunda divisão dentro dos papéis atribuídos às mulheres naquela sociedade. Enquanto umas tinham que ocupar seu tempo trabalhando para dar conta dos filhos, da casa e de seu esposo, outras mulheres tinham esse tempo liberado, visto que eram as escravas e escravos que labutavam em seu lugar. Por fim, o tempo das próprias escravas na condição de mulher, possivelmente mães, todo o seu tempo diário era ocupado trabalhando em prol de seus amos, da própria sobrevivência e da sobrevivência de sua provável prole. Assim, nesse fragmento descritivo da vida ateniense é possível destacar as diversas simultaneidades do cotidiano da *Pólis* grega.

Então, nesse pequeno texto estão presentes várias formas de temporização da condição feminina na Atenas antiga: Primeiro, um tempo quase estático, quase imóvel e que se mostra recorrente e estabelece o papel da mulher. Mas dentro desse tempo recorrente manifesta-se também outras temporalidades proporcionadas pela posição social de cada grupo de mulheres apresentadas no texto. Mediante a experiência, essa mulher, também hipotética, conhece e aceita seu destino. Ela também espera, tem no futuro um horizonte já pré-determinado pelo condicionamento social. Por fim, o estudante (leitor) poderá ser conduzido a articular suas redes de significados comparando suas próprias experiências e expectativas com a finalidade de compreender a narrativa, atribuindo sentido novo e complementar, produzindo uma reconfiguração do texto original. Pois, o mesmo só ganha sentido mediante a interpretação do leitor.

Em suma, dentro desse pequeno texto coube a hermenêutica de Ricoeur, as camadas temporais e os espaços de experiência e horizontes de expectativa de Koselleck, expor o tempo histórico e as ricas temporalidades e redesenhar as identidades coletivas mediante os modelos explicativos aplicados na investigação sobre o tempo nas narrativas históricas.

### 3.6 - Filmes como instrumento de aprendizagem sobre o tempo

Um caso diferente, experimental até certo ponto, que é a reflexão sobre a produção não acadêmica de conhecimento histórico, ou melhor, o uso de objetos dessas narrativas para fins educacionais. É evidente que os estudantes estão diariamente expostos a todo tipo de narrativas históricas e ficcionais veiculadas pelos meios de comunicação como televisão, rádio e internet, pelos relatos do cotidiano entre familiares e amigos, pela arquitetura e

monumentos espalhados pelo campo visual da cidade. O cinema e a televisão são apenas mídias que alcançam a população com facilidade e de forma abrangente. Por trás de cada produção para o cinema e televisão existem interesses que se digladiam por espaços econômicos, políticos, sociais e culturais. Como fonte em potencial, os filmes precisam e devem ser objeto de crítica e de avaliação<sup>135</sup>. Ao se levar em conta que não existe neutralidade nas construções de histórias, pode-se deduzir que “nenhuma tentativa de reconstituição do vivido serve apenas como ilustração. O filme é um agente histórico na medida em que interfere na realidade e reelabora o passado conforme as necessidades do seu presente”<sup>136</sup>.

Contudo, para fins de exemplificação será usado um filme de animação sobre a história do Brasil. Este filme é uma produção de 2013 que tem como título *Uma história de amor e fúria*, do gênero animação, tem a duração de 75 minutos, a direção e roteiro é de Luís Bolognesi, foi produzido por Buriti Filmes e Gullane<sup>137</sup>. Trata-se de um romance histórico crítico ao Estado, à economia e à sociedade brasileira.

O filme narra a história de amor entre um casal tupinambá Abeguar e Janaína, a partir da chegada dos europeus às terras do Novo Mundo. Abeguar torna-se um guerreiro imortal, com isto ele escapa das amarras do tempo e do esquecimento imposto pela morte. Ele passa os séculos na busca de reencontrar Janaina e de cumprir seu destino, determinado pela divindade *Munhã*, de liderar o povo tupinambá e continuar lutando contra o mal, simbolizado na figura de *Anhangá*. Com isto, Abeguar voa em forma de pássaro, do passado para o futuro, encontrando-se a cada época com Janaina, que também retorna no corpo de outra mulher, mas sem as memórias ou lembranças desse antigo passado. Assim, a luta do bem contra o mal prossegue, entretanto, com o futuro sempre reencontrando o passado.

A narrativa do filme é cíclica e remonta quatro fases da história do Brasil, colocando em destaque um episódio histórico em cada período, com exceção do último episódio, pois se passa em um futuro hipotético. O filme fica dividido assim: a colonização, com as lutas pela conquista, ocupação do território e extermínio dos nativos; o período regencial, com as revoltas populares, destaque para a Balaiada; a ditadura militar, o movimento e a luta armada contra o regime ditatorial; o futuro do Rio de Janeiro no ano de 2096, com a disputa pelo controle da água e as milícias particulares.

---

<sup>135</sup> FERREIRA, Marieta de Moraes; FRANCO, Renato. *Aprendendo história: reflexão e ensino*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013, p. 160.

<sup>136</sup> *Ibid.*, p. 160.

<sup>137</sup> Disponível em <http://www.buritifilmes.com.br/o-luiz.php?cat=luiz>, acessado em 09/05/2012.

O filme é interessante para o uso em sala de aula, principalmente, porque possui uma narrativa que faz jogos com as questões do tempo, busca dar um sentido às diversas tramas da história do Brasil e permite abertura de inúmeros pontos de discussão histórica, principalmente em relação às escolhas contidas no próprio filme. O filme *uma história de amor e fúria* tem seus méritos, apesar da opção dicotômica da luta do bem contra o mal e também da visão pessimista sobre o passado e o futuro do país. Contudo, a presente análise está limitada ao uso de modelos investigativos sobre o tempo e suas aplicações em sala de aula.

Primeiramente, é importante ter atenção às diferenças entre a apreensão pelo leitor de um texto e o espectador de um filme. Quando uma pessoa está lendo, ela vai criando um mundo de imagens e significados<sup>138</sup> a cada palavra, frase e página que vão sendo retidos na memória, ficando disponíveis ao leitor à medida que avança na leitura. Dessa forma, o cérebro desse leitor está fazendo um esforço mental para dar sentido ao texto no ato de interpretá-lo e compreendê-lo. De modo diferente ocorre com programas televisivos. Na televisão ou cinema, as narrativas deixam pouca margem para o espectador imaginar e dar sentido ao que está vendo ou ouvindo. A linguagem televisiva e cinematográfica é muito mais unilateral e os efeitos imaginativos são majoritariamente induzidos aos espectadores, principalmente, pelos bons cineastas, no caso do cinema.

Novamente recorrendo à análise narrativa por meio da hermenêutica de Paul Ricoeur, nesse caso não para analisar um texto, mas sim um filme. A intenção é verificar a validade da aplicabilidade desse modelo investigativo e explicativo para colocar em evidência os tempos e as temporalidades no filme. Quais os tempos e as temporalidades implícitas e explícitas existentes nesse filme?

Pode ser destacada a duração do filme que é de 75 minutos. Mas, também pode ser colocado em evidência o tempo da narrativa que se estende por cerca de seiscentos anos segundo a voz do narrador. Nesse caso, o que está em destaque é a duração tanto do filme como da narrativa. Qualquer narrativa histórica tem na duração um elemento chave na construção dos discursos, na representação das épocas e dos acontecimentos. O filme é cronologicamente recortado, cada fase é iniciada com a apresentação de uma data específica reiniciando a narrativa a partir desse ponto, apresentando com isso uma forte noção de

---

<sup>138</sup> JOSEPH, Irmã Miriam. *O Trivium. As artes liberais da lógica, gramática e retórica: Entendendo a natureza e a função da linguagem*. São Paulo. Realizações editora, 2011. p. 40. Irmã Miriam atribui aos sentidos internos, principalmente à imaginação, a criação de um fantasma ou imagem mental durante a apreensão de um objeto ou símbolo.

sucessão de acontecimentos no tempo. O apelo do filme às relações causais pode ser colocado em evidência e também criticado, visto que o futuro não está determinado.

Apesar do filme apresentar uma estrutura linear, com um encadeamento de eventos que percorre do passado para o futuro, ele guarda um esquema circular de narrativa. Começa no futuro, retorna ao passado seguindo até o futuro. Na última cena, o futuro é unido simbolicamente ao passado. Também, pode ser destacado o caráter processual existente em qualquer narrativa ou filme. As etapas sucessivas e encadeadas por um conjunto de eventos que levam em direção a um objetivo, que no caso de um filme é a conclusão da trama.

Para um efeito didático é interessante que os estudantes se coloquem não apenas como expectadores da trama, mas como articuladores da mesma. Dessa forma, eles podem identificar sua própria época, os desafios do tempo presente, o atual modo de vida das sociedades e a relação que a humanidade mantém com o meio ambiente em contraste com o passado e o futuro propostos pelo filme. Assim, é possível estabelecer o tempo do leitor ou, nesse caso, expectador da narrativa.

O segundo passo pode seguir no sentido de dar destaque ao tempo do autor, com seus interesses, limites, intenções e visão de mundo. Mas, não se limita a isso. A forma como a narrativa foi configurada, os modelos, os tipos ideais, os estereótipos e as caricaturas são representações desse mundo do autor. Dessa forma, os estudantes poderão levar em conta que esta trama que articula diversos tempos foi construída para dar sentido à história de uma forma intencional, objetivando de uma forma ou de outra criar uma consciência sobre a história do Brasil. Contudo, os estudantes têm a possibilidade de comparar esse tipo de produção artística com as narrativas oficiais existentes nos livros didáticos e em *sites* especializados. Nesse sentido, abre-se a oportunidade de criar novas narrativas, com base nas dúvidas e nas problemáticas levantadas na comparação entre o filme e outras fontes de história.

Com o emprego da fórmula experiência e expectativa o estudante pode atribuir às personagens os anseios e temores em relação ao futuro e os efeitos da acumulação de memórias, saberes e conhecimentos sobre o passado, bem como discutir sobre a ausência desses componentes. Também é possível se projetar como partícipe da trama que é a história do Brasil, colocando-se como elo entre o passado e o futuro e propor ações no tempo presente que previna a possibilidade de um futuro tão precário.

No filme em si pode ser colocado em evidência o modo de vida dos povos nativos, suas crenças e sua relação com a natureza em contraste com os povos da Europa. Os diferentes

ritmos de vida em cada época destacada, assim como as relações de trabalho e escravidão. A diferença entre o tempo de vida das personagens em relação à construção do Estado brasileiro, as gerações passam uma após outras, mas o projeto de nação permanece existindo ao longo do tempo. Com isto, identificar na trama as diferenças entre acontecimento e estratos estáveis. A singularidade dos eventos é contrabalançada pela existência de estruturas temporais de longa duração, que permanecem existindo e suportando os eventos que são passageiros. A própria mítica de um guerreiro que atravessa os tempos, guardando em sua memória as lembranças de outra vida, pode ser descrita como uma estrutura estável, de longa duração, que modifica-se muito lentamente, mas que recorrentemente permite o retorno ao combate, provocando novos acontecimentos singulares.

Toda essa arguição tem como objetivo verificar a aplicabilidade dos três princípios escolhidos para colocar em evidência o tempo e seus atributos no intuito de construir de uma forma didática um modo dos estudantes apreenderem melhor as noções e qualidades do tempo. Com isso, espera-se que eles possam estabelecer melhor as relações entre o tempo presente deles e o tempo presente dos agentes históricos, compreendendo as diferenças e semelhanças entre o atual modo de vida e os modos de vida experimentados em outros tempos.

Contudo, como seria possível transformar essas estratégias teóricas aproveitáveis para os estudantes de Ensino Médio, torná-las aplicáveis e cognoscíveis? A proposta de um modelo apreensível somente pode ser satisfatória com a participação efetiva dos estudantes nos processos de construção do conhecimento. O tipo de aluno passivo, depositário dos saberes curriculares e politicamente inativo já foi superado pelo estudante ativo e ávido por experiências que façam alguma diferença em sua vida.

### 3.7 - O estudante como agente produtor da história

A sugestão é conduzir os estudantes a produzirem narrativas históricas alternativas tendo como ponto de partida seu próprio olhar sobre o mundo, ou seja, 'ler o mundo'. Entretanto, esse olhar deve ser direcionado pelas nuances da temporalidade, primeiro, por meio dos recursos analíticos dos tempos existentes nas narrativas: 1) as temporalidades da época que serviu como objeto de estudo; 2) a temporalidade existente na própria produção (vídeo, áudio, texto); as temporalidades dos próprios estudantes. Depois, pela reflexão sobre os

espaços de experiências e horizontes de expectativas que tanto pode ser aplicado a um agente histórico, a um sistema político, econômico ou social como também pode articular as experiências e expectativas do próprio estudante como agente da história. E por fim, as três camadas temporais, a singularidade, a recorrência e as estruturas de longa duração, que podem ser usadas para destacar as temporalidades de uma narrativa histórica ou na análise de uma época.

A proposta é transportar esses lugares comuns da teoria para uma aplicação prática em sala de aula e fora dela. Para tanto é necessário dois passos. Primeiro, fornecer aos estudantes os instrumentos teóricos e depois dar liberdade para que eles mesmos produzam suas narrativas a partir, ou não, de outras histórias. Essas narrativas históricas alternativas não fugiriam das propostas de uma educação histórica, pois tendo o tempo como ferramenta e objeto de estudo reduziria a possibilidade de desvios da aprendizagem histórica.

Como já foi dito, esse ferramental pode ser aplicado na análise de diversos tipos de narrativas além da textual. O uso desses recursos para identificar as temporalidades implícitas e explícitas pode servir para dar início a novas narrativas, mas agora do ponto de vista dos estudantes. Colocar o tempo histórico em perspectiva pode ajudar aos estudantes compreenderem melhor seu próprio tempo. Eles poderão entender melhor a noção de outro ao terem condições de estabelecerem as diferenças e semelhanças entre as suas experiências e expectativas e às dos agentes históricos.

Entretanto, a elaboração de narrativas alternativas não se resume ao texto. A abordagem por meio de coleta de materiais realizada pelos próprios alunos é um meio excelente para dar a esse estudante o poder de conhecer por ele mesmo seu objeto de estudo. Por exemplo, a produção de fotos que possam representar de alguma forma a passagem do tempo. Não é apenas uma foto, existe uma escolha por trás da câmera, uma intenção. O objeto também tem uma história, ele expressa algum sentido e também pertence a um lugar, um contexto. Os estudantes podem criar narrativas históricas a partir de fotos tiradas por eles mesmos, dando sentido e significado aos seus objetos de estudos.

Outro meio possível, um pouco mais complexo, porém também muito gratificante é a criação de pequenos vídeos feitos pelos próprios alunos. Mais complexo significa também mais rico em possibilidades. Na produção de um vídeo, por mais básico que seja, é preciso atenção durante a edição com o tempo do vídeo, com o início e o fim de cada corte, com áudio e com a música de fundo se houver. Além disso, nesse tipo de produção a intencionalidade de quem produz é reforçada pela necessidade de atingir o objetivo de

transmitir uma mensagem a um público. Dessa forma as escolhas são refinadas, têm que levar em conta os ângulos, o ambiente, os atores ou entrevistados. Também é necessário a formulação de um roteiro para levar o projeto até o fim.

As noções de tempo estão presentes em todas as etapas na produção de um vídeo por mais simples que seja. O tempo de quem produz, filma ou narra. O tempo do próprio filme e do que ele quer representar.

Como uma ferramenta didática, a elaboração de um vídeo por parte dos estudantes pode ajudá-los a identificarem as camadas temporais existentes no dia-a-dia, no nosso cotidiano. O que é singular em nossa época, distinguir do que é mais estável, que aparenta ser permanente. Eles também podem explicitar suas próprias experiências e expectativas em relação as suas próprias ações na sociedade. Além disso, ainda resta a possibilidade de representar em forma de filme alguma história, de forma que os próprios estudantes possam teatralizar uma época histórica. Para isso é preciso, em linguagem teórica, reconfigurar o tempo histórico, dar sentido a uma narrativa pré-existente, configurada pelas narrativas formais. Acima de tudo, refletir sobre os processos históricos que estão a representar. Alcançar esse objetivo é uma grande realização.

### 3.8 - Novos espaços de aprendizagem para o estudante

Existem inúmeros caminhos para conduzir os processos de ensino e aprendizagem. Contudo, os professores de história devem estar atentos às mudanças atuais na sociedade e no campo da educação. A inserção de novas tecnologias nas salas de aula é uma realidade em formação. Caberá ao professor decidir se vai acelerar ou retardar esse processo.

A nova espacialidade do processo de aprender e ensinar e a desterritorialidade das relações que engendram o mundo atual indicam claramente o novo caminho da educação diante das demandas sociais, sobretudo as mediadas pela tecnologia. Nessa direção, emergem novas formas de ensinar e aprender que ampliam significativamente as possibilidades de inclusão, alterando profundamente os modelos cristalizados pela escola tradicional.<sup>139</sup>

---

<sup>139</sup> THISEN, Juarez da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*. V. 13, n. 19 Set/dez, 2008, p. 551.



A busca pela criação de novos espaços de aprendizagem para a aula de história condiz com a aceleração da inserção de novos procedimentos e novos instrumentos educacionais. A disponibilização e o acesso à *internet* são alguns desses novos instrumentos que podem auxiliar ao professor em suas aulas. Porém, não é suficiente. Reduzir o espaço de aprendizagem aberto pela *internet* a simples cópia de conteúdos massivamente disponibilizados seria um exercício à futilidade. Então, como tornar o estudante mais eficiente na produção de conhecimento? Como compatibilizar as especificidades do ensino de história com essa nova realidade que se abre para o mundo da educação?

Como já foi dito, existem vários caminhos. A forma encontrada ou escolhida aqui passa por dar destaque ao elemento que é específico na história, o tempo histórico. A narrativa histórica ou ficcional tem a capacidade de configurar o tempo e de colocá-lo em evidência, tornando-o existente em todas as suas formas de apreensão. Se não é o tempo que fundamenta a escrita da história, pelo menos é ele que está presente em qualquer narrativa histórica, portanto, um valioso objeto de investigação da ciência histórica.

A abertura de novos espaços de aprendizagem passa pela criação de meios capazes de realizar a articulação entre o ensino de história, o objeto de investigação e as novas tecnologias presentes em sala de aula. Nesse sentido, com o aplicativo Web História2.1 foi possível fazer essa articulação. Pois o aplicativo possui um apelo à interdisciplinaridade e, sobretudo, à transdisciplinaridade no sentido de buscar englobar, além da integração dos conhecimentos, a dimensão pessoal, humana presente nos estudantes como agentes e pacientes de uma história individual e coletiva. Desta forma, “no cerne da ideia de transdisciplinaridade está o fato de que, na organização do trabalho escolar, as pessoas, e não os objetos ou os objetivos disciplinares deveriam estar no centro das atenções.”<sup>140</sup> Com isto, os estudantes assumem cada vez mais o papel de protagonistas do seu cotidiano de estudos e das relações de sociabilidade construídas a partir do trabalho coletivo. Os espaços escolares tendem a se tornarem mais inclusivos e abertos ao diálogo, com maior propensão a dar possibilidade à ação criativa.

Quanto à ação interdisciplinar, para o ensino e a aprendizagem de história é salutar a ampliação do diálogo com outras disciplinas, principalmente a partir do princípio de se colocar o estudante no centro dos processos educacionais, como protagonista e partícipe da construção do conhecimento. É o estudante que transita por todas as disciplinas e, portanto,

---

<sup>140</sup> MACHADO, Nilson José. **Interdisciplinaridade e contextualização.** – In: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): fundamentação teórico-metodológica.* Brasília, 2005. p.49.

é ele que tem o potencial de ser o elo entre a história e as outras disciplinas, bastando para isso que se abram espaços estimulantes de saberes. Com a potencialização da ação criativa de narrativas históricas alternativas é provável que esses estudantes mobilizem conhecimentos específicos da língua portuguesa, da geografia, da sociologia, da filosofia e assim por diante.

A introdução de uma oficina de história em sala de aula trouxe experiências gratificantes e resultados significativos para a pesquisa, para o ensino e para a aprendizagem. Os estudantes se mostraram envolvidos com o propósito e comprometidos com a produção de conhecimento. A atitude foi muito positiva diante a proposta de utilizar celulares e *tablets* como ferramenta de aprendizagem e o retorno, ainda que parcial em quantidade, superou as expectativas em satisfação.

### 3.9 – A experiência de duas oficinas de história

#### **Oficina 1**

Introdução aos estudos históricos

- 1) Tema: Tempo histórico e temporalidades (ver modelo explicativo no anexo VII, nº1);
- 2) Objetivos da Oficina: Desenvolver o conceito de tempo; b) Identificar e discutir sobre as várias temporalidades no cotidiano; 3) Escolher um objeto de estudo que possa representar a passagem do tempo.
- 3) Materiais usados: a) Aplicativo instalado nos *tablets* e em celulares; b) Ficha de oficina de história. c) Notebooks.

#### **Início**

Definir os objetivos da aula: a) Acompanhar e discutir as explicações contidas no aplicativo; b) Identificar e fotografar objetos que representassem a passagem do tempo; c) Elaborar um texto sobre o objeto escolhido e inseri-lo juntamente com a fotografia no aplicativo.

Obs: Foi o primeiro encontro de oficina; nesse primeiro encontro os alunos ficaram restritos ao espaço escolar, para o segundo encontro eles deveriam trazer os assuntos, as fotos ou vídeos produzidos fora da escola.

A oficina foi dividida em dois encontros. No primeiro encontro os assuntos discutidos com o auxílio do Web História: o funcionamento do aplicativo, as formas de representações

do tempo, inclusive a noção de cronologia, as qualidades do tempo como duração, simultaneidade e sucessão.

No segundo encontro o tema foi aprofundado um pouco mais pelas noções de experiência e expectativas, a abordagem narrativa da história com o tempo do autor e o tempo do leitor e, por fim, as noções de singularidade, recorrência e permanência. Essas noções sobre o tempo histórico foram discutidas com os alunos mediante as escolhas dos temas e imagens. Nessa etapa os estudantes puderam concluir a elaboração dos textos.

Depois das discussões e debates, eles puderam inserir seus textos e imagens no aplicativo e depois conferir o resultado nos próprios aparelhos celulares (ver fig. 1).



Fig. 1

A oficina foi iniciada a partir de um trabalho sucinto de apresentação do tema, de orientação dos objetivos a serem alcançados e dos possíveis caminhos para chegar aos resultados. No início de cada encontro foram trabalhadas com os alunos as ferramentas teóricas referentes à investigação sobre o tempo com debates, analogias e exemplificações. As possíveis formas de aplicação na prática e no cotidiano, bem como na aplicação da análise da história. Contudo, dois pontos foram enfatizados: a liberdade de escolhas dos estudantes quanto aos temas e aos objetos de estudo e a autonomia do estudante em relação à ação empregada no desenvolvimento do trabalho escolar. Em suma, os estudantes foram estimulados à iniciativa e ao protagonismo.

É interessante relatar que, de acordo com as falas espontâneas de alguns alunos, esta proposta de maior independência para os estudantes em relação à construção dos saberes produziu uma sensação de estranheza e deslocamento em alguns deles. Pois eles esperavam

um modelo de aula que seguisse um padrão de explicação da matéria, exercícios com perguntas e correção dos exercícios<sup>141</sup>.

Os estudantes foram estimulados a fazerem registros fotográficos ou pequenos vídeos de objetos, situações ou ações que pudessem representar algumas das qualidades do tempo. Depois, foi-lhes pedido que escrevessem sobre as motivações de suas escolhas e em que medida o tal objeto escolhido poderia estar relacionado com a passagem do tempo. Em um primeiro momento, o próprio espaço escolar serviu como objeto de estudo. Para estes experimentos foram utilizados os conceitos de duração e as categorias experiências e expectativas.

Depois de produzirem os dados e escreverem suas apreensões em relação ao objeto escolhido, ao conceito de duração e as experiências e expectativas, os alunos puderam publicar os resultados dessas pesquisas, os textos e as fotografias, na plataforma do aplicativo Web História2.1. Alguns exemplos foram selecionados para demonstração. Os textos são integrais, obtidos de grupos compostos por no máximo de três estudantes.

#### *“Estudantes Olímpicos”<sup>142</sup>*

*O esporte influencia muito na vida dos estudantes, desde cedo já fazemos educação física na escola o que pode levar ao interesse de praticar algum outro esporte, mas sabemos que para qualquer tipo de esporte é necessário foco e motivação. Esse foco e essa motivação que temos no esporte são levados a vida escolar e a vida pessoal. A concentração e o interesse aumenta, algumas escolas colocam gincanas, olimpíadas para que os alunos se interessem pelo estudo. Nas escolas públicas, geralmente são feitas olimpíadas escolares, que incluem os esportes paraolímpicos, fazendo com que deficientes físicos ou visuais participem o que é muito importante, até mesmo para a interação deles com outros alunos.”*

Grupo Realistas

Foi pedido para esse primeiro grupo de estudantes, assim como para os demais, para refletirem sobre as experiências de sua vida na escola até aquele momento e também pensarem sobre as expectativas em relação ao porvir, sobre o que eles esperavam sobre o futuro. Foi-lhes pedido que escrevessem sobre esses temas em uma ficha de rascunho para que depois eles passassem esse material para a plataforma do aplicativo.

---

<sup>141</sup> Este foi o relato de um estudante no início da oficina.

<sup>142</sup> Imagens no Anexo V, fig. 2.

Este primeiro grupo, chamado de Realistas, escolheu como tema os esportes na escola. Eles conseguiram articular o passado como experiência adquirida através das atividades esportivas praticadas na escola. Contudo, não elaboraram nenhuma expectativa para o futuro, fixaram-na no tempo presente. Eles defenderam a importância dos esportes na vida escolar e pessoal dos estudantes, como instrumento de motivação e inclusão de pessoas portadoras de deficiência física. Talvez a proximidade das Olimpíadas do Rio de Janeiro tenha influenciado a escolha desse tema e também por haver uma esportista mirim entre as integrantes do grupo.

*“A necessidade do computador”<sup>143</sup>*

*A apresentação do trabalho de história, na qual apresentaremos a imagem de um computador da marca "POSITIVO". Falaremos mais sobre ele passando-o para o aplicativo "WEB HISTÓRIA" e tirando algumas conclusões sobre esse.*

*Produzimos essa imagem porque queremos passar para as pessoas o quão grande é a importância de um computador na vida de estudante, pois esse é um belo exemplo de informação. Auxilia na vida dos estudantes pois é útil para pesquisas, acesso ao conhecimento, impressão de imagens, entre outras coisas.*

*Primeiramente, pensamos em algo que seja durável no tempo, que ajudasse as pessoas no acesso a informação rapidamente, portanto lembramos do computador. Fomos até a sala de informática e fotografamos a imagem deste.*

*Escolhemos essa imagem porque ela representa uma coisa que muitos estudantes necessitam para fazer pesquisas e trabalhos escolares. Nós sempre o utilizamos e esperamos futuramente, que a sociedade venha utilizá-los cada vez mais.”*

**Grupo DarkKnight**

Este outro grupo, Darkknight, escolheu um computador como objeto de referência para refletirem sobre a passagem do tempo. Esses estudantes preferiram apoiar sua narrativa em uma descrição das etapas concernente ao trabalho escolar. A escolha do computador surge como um objeto útil para os estudantes. Suas expectativas estão voltadas para uma expansão do acesso aos computadores. O interessante é a presença da ideia de urgência como um traço quase comum nas narrativas dos estudantes que participaram desta oficina de história. Todos

---

<sup>143</sup> Imagem em anexo V, fig. 1.

os grupos confrontados com a reflexão sobre sua vida de estudante mediante as categorias experiências e expectativas apontaram seus interesses para elementos práticos e necessários ao dia-a-dia do estudante. Essa postura pode caracterizar uma carência de objetivos significativos para os estudantes, ou seja, esses estudantes veem pouco sentido no ensino tradicional em geral e quando lhes é proporcionado espaço para se expressar livremente eles acabam por colocar em evidência esses anseios de uma vida de estudante mais plena de oportunidades.

***“Desenvolvimento escolar (apenas texto)***

*Tipo de projeto : Falar sobre as etapas de estudantes.*

*Objetivos : Mostrar o que a maioria dos alunos tem em comum no desenvolvimento escolar.*

*Planejamento : Desenvolvimento escolar, criar responsabilidades, criar expectativa de vida.*

*Esboço: O princípio é a base de todo o ensino e toda criança aprende a se portar na sala de aula. Ao passar por essa fase aprendemos que a educação gera tudo na nossa vida, a educação abre portas para o aprendizado e para o mercado de trabalho, que é geralmente a próxima fase, aprender a lidar com o mercado de trabalho e o ensino profissionalizante.”*

Grupo Enrolados

Esse grupo que se intitulou de Enrolados preferiu basear sua narrativa sobre suas experiência e expectativas em etapas da própria vida de estudante. Nesse caso, a educação foi dividida em fases e aparece como algo muito importante para o indivíduo. A pessoa aprende se portar em aula, depois a importância da educação e por fim é preparado para o mercado de trabalho. Esses alunos puderam articular perfeitamente o passado e o futuro em uma cadeia de etapas vinculadas à escola. Nesse caso, esses estudantes chegaram à conclusão de que a escola é uma etapa de preparação do estudante para o trabalho ou para um curso profissionalizante. Para eles, o futuro pertence a uma cadeia subsequente que sugere um caminho bem específico e correto, mas que nem sempre é seguido. A forma narrativa utilizada por estes alunos sugere a internalização de discursos conservadores presentes e persistentes na escola e na vida familiar.

***“Expectativas dos estudantes (apenas texto)***

*Os objetivos de qualquer estudante é fazer uma faculdade na área desejada e ter uma base de conhecimento. Nem sempre trabalhamos ou estudamos a matéria ou campo de nossa preferência, entretanto o necessário.*

*A compreensão das expectativas é ampla, levando a um ponto comum no qual se estabelece os nossos objetivos, almejando um grande futuro com muito esforço. Nem sempre as oportunidades são dadas a todos, porém cada um tem um foco no qual deve ser conquistado.”*

**Grupo Darling**

Esse último grupo, chamado de Darling, aponta que o objetivo do estudante é a faculdade. Diz que este objetivo só pode ser alcançado por meio do esforço de cada um. Nessa narrativa, o passado é visto como totalmente irrelevante. Esse grupo cria sua narrativa com base na relação entre o tempo presente e o futuro. Para eles é o esforço no presente que vai lhes proporcionar a realização das conquistas no porvir. Enfim, para estes estudantes, os anseios do presente são mobilizados para proporcionar condições de futuro.

Apesar da limitação inicial ao espaço escolar é admirável a diversidade de temas que estes estudantes trouxeram como fonte de estudo. A liberdade das próprias escolhas e decisões em grupo são elementos fundamentais para o estímulo à autonomia na construção dos saberes.

## **Oficina 2**

Matéria de primeiro bimestre: Grécia, o berço da civilização ocidental

- 1) Tema: a) O mundo grego na antiguidade (ver modelo explicativo anexo VII, nº 2);
- 2) **Objetivos da oficina:** a) Discutir o conceito de democracia da antiguidade; b) Comparar com o atual conceito de democracia; c) Discutir a escravidão e a condição das mulheres na antiguidade; d) Organizar a história grega temporalmente.
- 3) **Materiais usados:** a) Textos de apoio; b) Imagens da Grécia Antiga (impressas ou digitalizadas); c) Aplicativo Web História instalado em *Tablets*; d) Notebooks.

Obs: Eu usei imagens impressas devido indisponibilidade de computadores para todos os grupos de alunos; A história da Antiguidade grega já havia sido trabalhada com estes estudantes em aulas anteriores.

## Início

**Primeiramente estabelecer com os alunos os objetivos da aula:** 1) Selecionar imagens; 2) Organizá-las temporalmente; 3) Produzir um texto tendo como base as imagens selecionadas. Depois, separar os estudantes em grupos de três ou quatro alunos.

A oficina foi dividida em cinco etapas. A primeira etapa consistiu em leitura e discussão do texto de apoio ‘A democracia ateniense’ que traz um trecho da obra ‘A política’ de Aristóteles existente no livro didático\* e disponibilizado em folhas impressas.

A segunda etapa correspondeu ao uso do aplicativo Web História que disponibilizou um vídeo ilustrativo com a história da Grécia antiga. Esse vídeo contém imagens representativas da história grega e alguns pequenos textos explicativos para contextualização (fig.2).



Fig.2

Na terceira etapa foi realizada a seleção e organização das imagens. Os alunos escolheram algumas imagens para colocá-las em ordem em relação à duração e a simultaneidade dos eventos.

Na quarta etapa eles passaram a produzir um texto correspondente as escolhas feitas nas etapas anteriores e com base nos textos estudados nos livros didáticos.

A última etapa, Em um encontro posterior, correspondeu a um retorno ao aplicativo, mas agora em sentido inverso. Nesse momento cada grupo pode inserir no aplicativo Web

---

\* O livro didático adotado na escola é de Patrícia Ramos e Myriam Becho com o título de História das cavernas ao terceiro milênio. Das origens da humanidade à expansão marítima europeia. O texto de Aristóteles está na página 85.



História as imagens organizadas e juntamente com os resumos dos textos por eles produzidos (fig. 3)

Os resultados poderão ser conferidos e divulgados nos *celulares* e *tablets* que tenham o aplicativo instalado (anexo VI, fig. 4 - c e d trabalhos dos estudantes).



fig. 3

Segue abaixo alguns textos elaborados pelos alunos em outro encontro de oficina. A proposta de aula teve como base uma comparação entre a democracia ateniense e as formas de governos democráticos nos dias atuais. A aula contou com um vídeo sobre a cultura e política ateniense, imagens ilustrativas da Grécia Antiga e a leitura de um fragmento da obra ‘A política’, de Aristóteles, dentro da qual é discutida a condição de uma cidade com o sistema político democrático. Para analisar esse texto foi utilizada a lógica da narrativa em que no texto está configurado o tempo narrado sobre uma época e que o leitor estudante reconfigura, ou seja, interpreta esse texto tendo como base o tempo do leitor.

T. & V.

*“Na democracia atual podemos observar com uma forte influência, ainda que não concreta a liberdade. Já na ateniense era algo essencial, onde os cidadãos obedeciam e mandavam. Em uma democracia direta como a ateniense, todos podiam discutir e opinar sobre as decisões políticas. Já aqui onde temos uma democracia representativa, todos podemos votar, porém votamos em um representante, no caso, um político que com suas ideias de lei promete melhorias a toda população e assim com o voto popular é eleito. Com essa situação, começamos a lidar com um problema, o da corrupção, onde o representante eleito contraria todas as coisas que antes dizia serem seus ideais. Atitude que é prejudicial a toda população. A democracia deve ser muito mais trabalhada pois ela vai muito além do voto.”*

A. D. E. N.

*“A democracia dos gregos antigos era fundamentada na liberdade, o povo participava diretamente nas decisões políticas. Os cargos públicos eram rápidos ficando muito pouco tempo no poder. Os únicos que podiam votar eram os homens. Já a democracia atual adota algumas diferenças. A nossa democracia contemporânea é representativa e a participação política na hora de eleger é de todos. Os cargos públicos não são por sorteios e sim por eleições e seguem um tempo determinado. Também tem algumas semelhanças como: os direitos e deveres devem ser cumpridos. O interesse é da maioria e não da minoria. A vida do cidadão é centralizada na liberdade e na justiça. A sociedade antiga grega era fundamentada do poder masculino. As mulheres eram muito limitadas não podiam participar de assembleias, exercer cargos públicos, herdar bens e sair desacompanhadas. Tinha desigualdades sociais entre os cidadãos, só os ricos podiam ter esportes e atividades artísticas. No caos das mulheres, as pobres trabalhavam e cuidavam dos filhos enquanto as ricas podiam deixar o cargo para as escravas. Na sociedade de hoje as mulheres adquiriram espaço, mas ainda possui machismo. Na nossa política, a maioria dos cargos é para homens e o salário dos trabalhadores masculinos são maiores. Mesmo com a abolição do escravismo ainda tem muito preconceito com pobres e negros. Ainda tem desigualdade social e econômica entre os povos, assim como na sociedade ateniense.”*

Como resultado da inserção da lógica narrativa surgiram textos comparativos que buscaram na antiguidade clássica elementos para fundamentar seus argumentos em relação ao mundo contemporâneo. A democracia, guardando as devidas diferenças das épocas e da forma, ainda é um importantíssimo fundamento de nossa atual sociedade, por isso a necessidade de colocar em debate e reafirmar os princípios democráticos em sala de aula. Além do mais, os estudantes ficam admirados quando se deparam com uma forma de governo democrática (ainda que dentro de contexto da época) no 5º século antes de Cristo. A comparação é uma ótima forma de tentar compreender as duas épocas através das semelhanças e diferenças. Ao compararem os dois momentos históricos, os estudantes colocaram o tempo do texto em perspectiva, provocando um distanciamento entre a época da Atenas Clássica e o tempo presente. Esta distância temporal é condição essencial para se situar no tempo.

Um fato que não passou despercebido na análise dos textos desses estudantes foi a pouca utilização do tempo cronológico. No momento em que os estudantes começaram a escrever, toda teorização trabalhada com eles sobre o tempo favoreceu uma narrativa quase sem cronologia. O único elemento que deu sentido temporal aos textos produzidos pelos alunos foi a relação com o tempo presente. O jogo ‘aqui e lá’, ‘hoje e antigamente’ produz o sentido de distanciamento, mas sempre situando o passado em relação ao presente. Dessa forma, a experiência dessa nova oficina foi positiva e pode agregar valores importantes ao desenvolvimento dos estudantes.

Com respeito ao ensino de história, a proposta aqui apresentada vai além da mera vinculação ou pulverização de conteúdos acadêmicos nos espaços escolares. Faz sim, parte de um esforço para tornar o ensino de história mais significativo para o estudante. É tirar o ensino e a aprendizagem da história do lugar comum, da retórica repetitiva e da cultura da sequência de fatos.

Esses trabalhos de estudantes são apenas uma amostra das potencialidades existentes em um contexto de liberdade de produção de conhecimento. A participação efetiva dos estudantes somente pode ser concretizada se eles se sentirem incluídos nos processos de produção dos saberes. Em outras palavras, na atual conjuntura, o protagonismo dos jovens mostra-se evidente em diversas áreas da vida social como na política, na cultura e no mercado econômico. Portanto, fica claro que na busca e aquisição de conhecimentos não seria diferente<sup>145</sup>.

---

<sup>145</sup> O modelo de oficina poderá ser conferido no anexo VI.

## 4.0 – Considerações finais

### A pátria educadora

No Brasil, se a educação fosse pensada como uma riqueza a ser produzida e se o seu desenvolvimento no presente fosse um gerador de capitais para o futuro, então o ensino deveria ser um investimento prioritário para qualquer Projeto de Nação e para o Estado. Sim, essa proposição é pensada e está presente em vários discursos de agentes que atuam no campo da educação. Entretanto, na prática, muito pouco se investe em termos de tempo, esforço e recursos na educação. Eis aí um dos motivos para que somente muito lentamente se perceba algum avanço no campo do ensino.

A história como disciplina está encontrando alguns desafios para manter sua posição de relevância, principalmente nesse início do século XXI. François Hartog apresenta uma sociedade que está deslumbrada com o tempo presente, mesmo que esse presente logo se torne passado. As mudanças cada vez mais aceleradas produzem a sensação de um tempo presente contínuo que acaba por moldar uma série de articulações psíquicas nos indivíduos, de tal forma que eles passam a terem os sentidos menos abertos às categorias tradicionais de percepção da passagem do tempo. O passado torna-se irrelevante em relação ao presente e o futuro é tão incerto que passa a ser desconsiderado. Entretanto, é justamente nesse contexto de incertezas e instabilidades que o passado, sob a forma de patrimônio, monumento e memória, ganha mais relevância por reterem parte desse presente que nos escapa a cada instante. Dessa forma, a história torna-se indispensável principalmente por sua competência de dar sentido às mudanças de significados ao longo do tempo.

O Brasil, no início do século XXI, conseguiu desenvolver importantes avanços no campo dos programas e das políticas públicas sociais que retirou uma grande parcela da sociedade da invisibilidade econômica e social. Mas, esses avanços não se traduziram ainda no desenvolvimento do domínio da técnica e do conhecimento científico. Nesse aspecto, o Brasil apresenta um grande *déficit* na capacidade de formação de mão de obra qualificada para conseguir manter um desenvolvimento econômico estável. Nesse contexto é que surge a urgência para melhorar a educação e o sistema de ensino brasileiro, colocando a educação definitivamente nos discursos e nas agendas políticas dos governantes.

O campo educacional se torna cada vez mais uma esfera de disputas, devido à emergência das atuais necessidades políticas, sociais e econômicas. Com isto, as políticas públicas da União, estados e municípios passam a estar voltadas para desenvolver uma maior articulação entre si e os setores de interesses na área do ensino. Apresentam-se como um esforço conjunto para reestruturar o sistema de ensino brasileiro, dar maior qualidade ao ensino nas escolas e favorecer uma melhor qualificação profissional aos professores. A ênfase na discussão e no debate inspira a esperança de que este intenso processo será marcado por mecanismos mais democráticos que tem potencial para produzir bons resultados. O destino do ensino da história está assegurado na medida em que consiga se reformular como disciplina e campo de pesquisa e ensino.

Na busca por romper com os formatos tradicionais nas aulas de história surgiu esta proposta de tarefa escolar. Ela pode ser implementada de forma satisfatória principalmente se houver participação e colaboração articulada das instâncias existentes na escola: professores, gestores, coordenadores, etc. Este tipo de ação demanda tempo e um desprendimento temporário da grade curricular formal. Porém, tem por base as propostas dos PCNs, que visam uma humanização dos currículos sem perdas da qualidade do ensino. Nesse sentido, os alunos são colocados em primeiro lugar como principais agentes do aprendizado da construção do próprio conhecimento.

### **O tempo e os modelos explicativos**

No campo teórico e prático deste trabalho chegamos a algumas conclusões ainda que parciais. Primeiramente, a intenção inicial estava longe de sugerir a introdução de modelos explicativos para o ensino de história, mas a elaboração desses modelos explicativos foi resultado dos desdobramentos da pesquisa sobre as noções de tempo e das temporalidades entre os estudantes do ensino médio. Também, não se trata aqui da proposição de um novo método que irá substituir as formas existentes de ensino de história. Muito menos de rejeitar a cronologia ou as datas no ensino de história. Longe disso! A proposta é simplesmente ampliar a gama de modelos explicativos da história com a finalidade de enriquecer o saber histórico escolar.

A aplicação desses modelos explicativos se traduz na necessidade inicial de trazer os jogos do tempo para o campo discursivo e prático das aulas de história. Isso se deve a detecção de uma carência de uma melhor noção do tempo histórico entre os estudantes. Esse

aspecto me levou a pesquisar e refletir sobre as formas de enfrentamento dessa problemática. Do processo de pesquisa e reflexão pude depurar três modos interessantes e fecundos de reintroduzir o tempo na história sem cair na cronologia ou na datação. Trata-se de uma tríade explicativa retiradas das obras de Koselleck e Paul Ricoeur. Da hermenêutica de Paul Ricoeur foi possível extrair a análise de como o tempo pode ser evidenciado em qualquer obra narrativa, histórica ou ficcional. De Koselleck foi possível retirar duas formas de análise sobre o tempo histórico, a primeira foi baseada na relação entre as categorias de espaço de experiência e horizonte de expectativa. A segunda é composta de uma proposta de visualização do tempo histórico em camadas temporais, a singularidade, a recorrência e a camada transcendente. Essa ideia consiste na articulação entre estes vários estratos do tempo constituindo assim, o que chamamos de tempo histórico.

A aplicação desses modelos teóricos na prática em sala de aula não pode se dar exclusivamente ou de modo separado. É necessário o uso constante desses modos explicativos, como uma complementação, um somatório de esforços na apresentação, explicação e compreensão da história. Constitui-se como uma forma de demonstrar para os estudantes o conjunto de fenômenos que muitas vezes passam despercebidos em uma narrativa histórica, ficcional, ou mesmo, no dia-a-dia de uma pessoa.

Nota-se também, que o aproveitamento desses três modelos analítico/explicativos apresenta maior ou menor desempenho dependendo do tipo de narrativa, tema ou objeto de estudo analisado. Dessa forma, um objeto ou uma fonte pode propiciar melhor articulação com um dos modelos e mais dificuldades com os outros dois. Nesse caso, não adianta tentar forçar o objeto de estudo. O melhor é explorar as possibilidades de análise com o modelo explicativo que possuir mais afinidade com o objeto de estudo.

Uma análise associada a um agente histórico, uma instituição ou mesmo uma temporalidade definida de modo tradicional tem muito mais afinidade com as categorias espaço de experiência e horizontes de expectativas do que com as outras duas formas de explicação. Um texto de uma narrativa histórica tem um melhor aproveitamento analisado pela explicação hermenêutica. O uso das camadas temporais como meio de explorar as noções de tempo histórico torna-se melhor em uma narração expositivo-explicativa. Enfim, cada caso poderá favorecer um ou outro modelo. Entretanto, não significa que é impossível a articulação dos três modelos simultaneamente. Contudo, para fins didáticos deve-se sempre considerar qual a melhor forma para o aproveitamento dos estudantes.

## **A oficina e o uso do aplicativo**

A oficina de História, assim como o aplicativo Web História, sofreu algumas modificações ao longo do processo de aplicação. Isso se deve ao fato de serem modelos de trabalho escolar em construção. A própria constituição da oficina e a configuração do aplicativo não se limitam mais a um modelo fechado. As propostas da oficina e do aplicativo estão abertas a novos formatos, a modificação e a reconstrução. Contudo, é possível compartilhar algumas conclusões apreendidas nas experiências em sala de aula durante aplicação da oficina e do uso do aplicativo.

O aplicativo Web História se tornou uma via de mão dupla. Foi possível configurá-lo com conteúdos capazes de ajudar o aluno a compreender o assunto trabalhado em aula e desenvolver a proposta da oficina. Por outro lado, os materiais produzidos pelos alunos puderam ser introduzidos e disponibilizados no aplicativo. Nesse sentido, o aplicativo tanto auxilia o estudante na elaboração de materiais relacionados com o estudo da História como recebe esses mesmos conteúdos que poderão ser usados por eles mesmos, bem como por outros alunos que tenham o aplicativo instalado no telefone celular.

Um exemplo foi o uso do aplicativo para promover a oficina sobre o mundo grego para a turma do 1º ano do ensino médio. Foi disponibilizado um vídeo explicativo e demonstrativo que tratava da discussão sobre as várias temporalidades empregadas na história da Grécia Antiga. O pequeno vídeo cobria boa parte da história da antiguidade grega, seus períodos históricos, as diferenças sociais e políticas, bem como as formas de manifestação e apropriação do tempo histórico no cotidiano. Em contra partida, com base neste vídeo, os estudantes foram convidados a construir quadros de imagens selecionadas e elaborar narrativas mais específicas levando em conta as questões relacionadas com o tempo e suas apreensões dentro do tema abordado.

Os resultados foram muito bons. Os alunos puderam selecionar imagens da Grécia Antiga e associá-las a períodos históricos específicos, organizando-as de forma temporal. Identificaram a duração desses períodos e dos fenômenos históricos. Discutiram os significados de democracia e de cidadania na antiguidade comparando com os dias atuais. Elaboraram seus próprios textos com base no vídeo, nas imagens e no texto disponibilizado como apoio. Eles também redimensionaram o texto para colocar no aplicativo, juntamente com as imagens e vídeos por eles produzidos. Eu, como professor, me senti muito satisfeito por ver o empenho e a boa vontade dos alunos em se esforçarem para aprender.

## Os imprevistos, os desvios, os problemas e as soluções

A imprevisibilidade é uma possibilidade que nós enfrentamos todos os dias, principalmente quando mudamos as rotinas a muito estabelecidas. A necessidade do emprego da *internet* para o funcionamento do Web História trouxe alguns problemas e imprevistos ao desempenho do projeto, muitas vezes foi necessário gastos adicionais e um pouco de criatividade para viabilizar o bom funcionamento do aplicativo. Quando comecei a cogitar o uso do aplicativo em sala de aula, no final do ano de 2014, a escola em que leciono havia disponibilizado uma boa rede de Wifi para o uso até mesmo nas salas de aula. Eu ficava imaginando como aproveitar aquele recurso, dessa possibilidade surgiu a construção do aplicativo. Contudo, com o decorrer de pouco mais que um ano essa realidade se modificou. Os recursos para educação minguaram, primeiro a rede *Wifi* foi limitada para o uso da direção da escola e agora está praticamente desativada. A solução foi criar uma rede *Wifi* com recursos próprios e disponibilizá-la para os estudantes durante o uso do Web História. Isto leva ao segundo enfrentamento.

O ato de liberar o *Wifi* para os estudantes requer uma dose de confiança. Alguns alunos se aproveitaram dessa oportunidade para utilizar a rede para fins particulares. Foi necessário atenção dobrada para dar continuidade à oficina e inibir os possíveis desvios. A solução para minimizar esse problema foi estabelecer janelas de acesso (tempo de acesso limitado), na qual é preciso identificar quem no grupo vai ter o acesso ao aplicativo e determinar objetivamente o que deve ser analisado no aplicativo.

Por fim, surgiram algumas instabilidades no funcionamento do aplicativo, geralmente provocadas por modificações e atualizações no próprio *Site* servidor. É possível ocorrerem algumas falhas, dificuldades na atualização, mesmo assim o aplicativo é funcional. O uso simultâneo do Web História, por pelo menos 17 alunos, foi satisfatório. Contudo, o acesso simultâneo à plataforma do aplicativo para inserir os trabalhos dos estudantes é possível, porém desaconselhável, pois provoca duplicação de arquivos salvos na plataforma. A solução é realizar rodízio para os estudantes inserirem suas produções no Web História.

Estas foram algumas observações obtidas durante o uso do Web História em sala de aula. O emprego diário desse aplicativo é viável como uma possibilidade, complemento ou diferencial, porém de forma alguma substitui a preparação consistente de uma aula de História.



## O tempo e sua presença

A percepção do tempo como cronológico constituiu-se um dos fundamentos da sociedade moderna. A cronologização da história trouxe, sem dúvidas, avanços relevantes para a historiografia, as relações causais, os encadeamentos das sucessões de eventos em que a linearidade histórica foram privilegiados. Entretanto, houve detrimento da simultaneidade, da intensidade e das formas históricas que se apresentam como estratos temporais.

Também cabe destaque para o tempo mítico, que se apresenta como uma realidade temporal antes do próprio tempo, no qual os eventos são eternamente recorrentes em relação à curta duração humana. Já o tempo sagrado, com seus poderes cósmicos capazes de ligar o plano divino ao plano terreno, de suspender ou acelerar o tempo cronológico, é continuamente ritualizado, portanto, reatualizado nas mentalidades e práticas culturais atuais. Por fim, a fábula e a ficção (científica ou não) reproduzem as crenças anteriormente legadas apenas aos sacerdotes do sagrado, mas agora acessível ao público em geral.

Quanto às apreensões concretas do tempo, ligadas aos ciclos ininterruptos da natureza, estas condizem com um estado de ‘eterno’ e extenso do presente de cada momento, no qual as referências temporais pouco têm a ver com a cronologia. O antes e depois dos eventos não é associado ao conjunto de números que caracterizam o tempo cronológico. Nesse caso, é preciso levar em conta os múltiplos detalhes daquele momento ou daquela época e estabelecer uma rede de relações simultâneas capazes de situar o evento desejado, deste modo agregando valor ao momento histórico e reduzindo o valor dos encadeamentos lineares da história moderna.

Pode-se perceber a lenta transição e uma reconfiguração do tempo no século XXI, principalmente em relação à história e aos usos do passado. Não exatamente o abandono da história ou do uso do tempo na história, mas justamente uma mudança na apreensão do sentido do tempo. Se as novas gerações não tiverem as respostas para as atuais problemáticas do tempo, pelo menos, é para elas que esse novo tempo se abre. A atual juventude é a chave para compreensão dessa época e de como está ocorrendo essa transição. O que podemos destacar a esse respeito é que o tempo, em todas as suas qualidades, está sendo experimentado de forma diferente, intensa e concreta. Entretanto, a base conjuntural ainda não mudou significativamente, abrindo um tempo de impasse, um *interregnum* entre o presente ligado ao passado e um futuro que não tem mais tempo para ser planejado.

Quanto as constantes transformações nos currículos, deve-se levar em consideração que as escolas são campos de disputas em que se manifestam as teorias tradicionais, críticas e pós-críticas, todas com suas subdivisões e seus desdobramentos que criaram um emaranhado de pontos de vistas diferentes de difícil compreensão e definição. O currículo escolar surgiu como um dos instrumentos teóricos e metodológicos que auxiliou o Estado a continuar a se organizar social, política e culturalmente. Ele sustenta a relação entre a escola e a ideologia garantindo como resultado a reprodução das forças produtivas e ideológicas dentro da sociedade capitalista. É através da reprodução da cultura dominante que os mecanismos de dominação social ficam garantidos dentro dessa mesma sociedade. Embora a crítica e a pós-crítica denunciem os mecanismos de dominação e controle da sociedade e vinculem o sistema escolar como uma das instituições usadas como instrumento de garantia de perpetuação dos padrões considerados legítimos, mesmo assim, de modo algum, pode-se abrir mão da escola como uma instituição capaz de modificar exatamente estes padrões hegemônicos que ela destina-se a perpetuar.

Um das últimas breves palavras não são menos importantes ao finalizar esse trabalho. O ensino de História vem passando por grandes mudanças nos últimos anos. Essas transformações são necessárias para sustentar a História como campo de conhecimento em um mundo que se modifica rapidamente. A História como disciplina deve se adaptar ao nosso tempo, até porque, a História é fundamental para podermos dar pausas a esse ritmo frenético em que o mundo encontra-se, que quase impossibilita a percepção da passagem do tempo, a tradição vai desaparecendo, as certezas tornam-se improváveis, a cultura vai se fragmentando, as identidades vão se dissolvendo e o lugar do ser humano no mundo é questionado. Por isso, torna-se evidente a atual fome de História ou de histórias em busca de orientação no tempo e no espaço. Nesse sentido, é o aprendizado histórico escolar que pode e deve fornecer uma contribuição mais significativa para os alunos e alunas de nossas escolas com a finalidade de estruturar de forma mais consciente a experiência no tempo dessas novas gerações. Assim, a História carece de sair mais do lugar acadêmico e se disseminar na sociedade. Dessa forma, a História deve ir se apropriando e sendo apropriada pelos mais diversos meios, reverberando, produzindo discursos e narrativas tão múltiplas quanto à diversidade humana permite.

## Anexo I

### 1 – Questionário da pesquisa de 15/11/2015 a 15/12/2015

#### Pesquisa Tempo e História

Pesquisa sobre a educação básica (Ensino Médio)

Diga sua idade, seu número e turma:

#### 1 - Por mais quanto tempo você pretende estudar após o ensino médio?

O tempo médio de estudo é: Faculdade = 4 anos; Faculdade + Mestrado = 6 anos; Faculdade + Mestrado + Doutorado = 10 anos.

- + 0 anos.
- + 4 anos.
- + 6 anos.
- + 10 anos.

#### 2 - Quanto tempo você considera "pouco tempo"?

- 1 ano.
- 3 anos.
- 5 anos.
- 10 anos.

#### 3 - Como você acredita que será o futuro da humanidade?

- Caminha para o juízo final.
- Destruição, guerras e poluição.
- A evolução e o progresso tornará o mundo melhor.
- Os dias, semanas, meses e anos continuarão indefinitivamente.

#### 4 - Como você reflete sobre a vida?

- Pensa muito no que aconteceu, no passado.
- Pensa muito no futuro, o importante é o que vai acontecer.
- O que aconteceu não importa mais, o importante é o agora.
- Não se importa com o que aconteceu, nem com o agora e nem com o futuro.

### 5 - Quanto tempo você considera "muito tempo"?

- 1 ano.
- 3 anos.
- 5 anos.
- 10 anos.

### 6 - Para você o passado é:

- O que aconteceu ontem.
- O que aconteceu há 1 segundo.
- O que aconteceu há mais de 1 ano.
- O que aconteceu há mais de 5 anos.

### 7 - O que condiz com a noção de duração?

- Um fato que ocorreu em uma data específica.
- Um período de tempo contado a partir de um relógio ou calendário.
- Pré-história, Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea.
- Ritmo, modo e velocidade de uma transformação dentro de um intervalo de tempo.

### 8 - O significado de simultaneidade é:

- Acontecimentos que ocorrem um após o outro.
- Acontecimentos semelhantes em tempos diferentes.
- Fatos que ocorrem repetidamente ao longo da história.
- Coisas, fatos ou ações acontecendo ao mesmo tempo.

### 9 - O que parece mais marcante para você?

- Início das férias escolares.
- Festas: Natal, Ano Novo, Carnaval, Páscoa.
- Estações do ano: verão, outono, inverno, primavera.
- Época das avaliações: provas bimestrais, Saerj, Enem.

### 10 - Como civilizações antigas podiam contar o tempo?

- Uso de relógios mecânicos.
- Não tinham capacidade de criar calendários.
- Observando o movimentos dos astros celestes.
- Através da observação das marés e das estações do ano.

### 11 - Indique a afirmativa mais adequada:

Pensar em passado, presente e futuro.

- O passado não pode ser mudado.
- Nada no passado interessa ao presente.
- O passado pode ser mudado pelas disputas no presente.
- A ação no presente não depende nem do passado nem do futuro.

### 12 - Qual acontecimento histórico você acha mais importante?

- A Crise de 1929.
- A Revolução Industrial.
- O fim da União Soviética.
- A segunda Guerra Mundial.

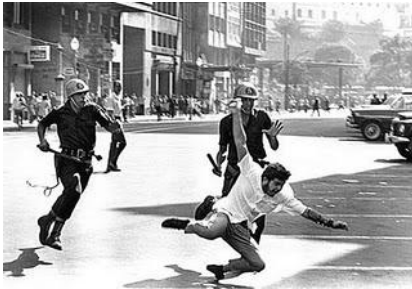
### 13 - Faz quanto tempo esse acontecimento ocorreu?



A destruição das Torres Gêmeas.

- Foi há muito tempo.
- Foi há pouco tempo.
- Foi um fato muito recente.
- Foi há mais de um século.

**14 - Como a fotografia abaixo pode ser classificada?**



Registro fotográfico de 1968.

- Atual.
- Antiga.
- Velha.
- Recente.

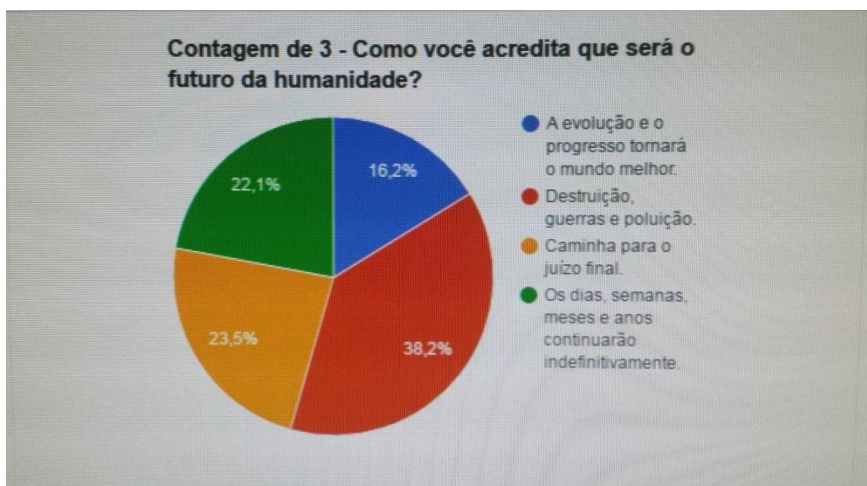
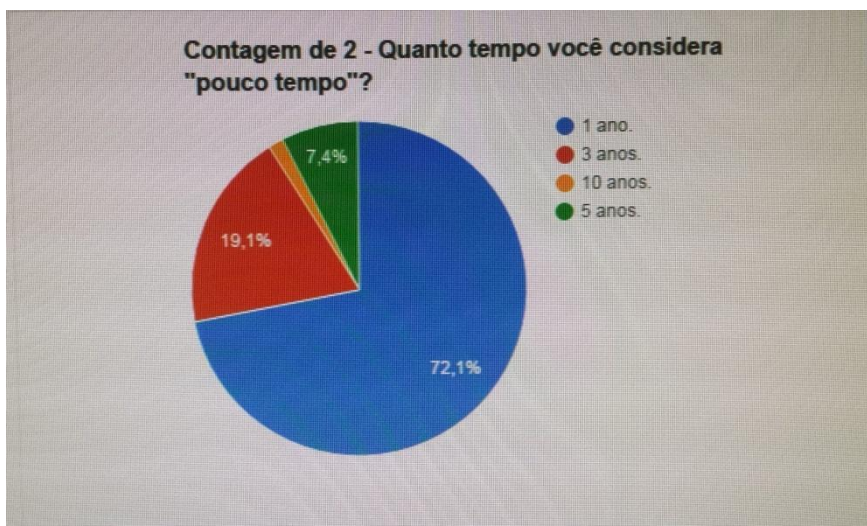
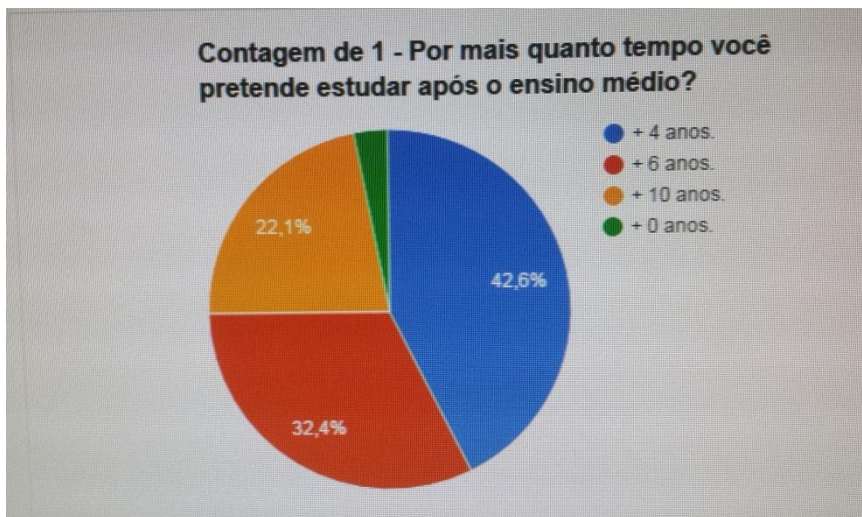
**15 - Qual a afirmação em relação à foto você considera mais significativa?**



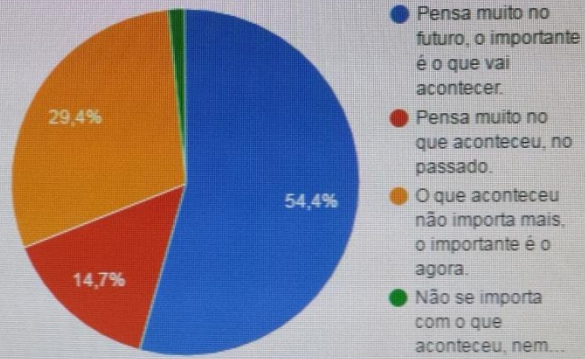
Esta crise ficou conhecida como a Grande Depressão.

- Esta crise estourou em 1929.
- Esta crise aconteceu 86 anos atrás.
- Em 2008 outra crise afetou a economia mundial.
- Esta crise aconteceu antes da Segunda Guerra Mundial.

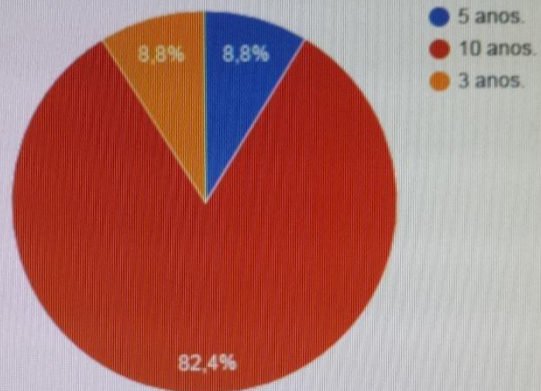
2 - Tabela de gráficos da pesquisa de 15/11/2015 a 15/12/2015



### Contagem de 4 - Como você reflete sobre a vida?



### Contagem de 5 - Quanto tempo você considera "muito tempo"?

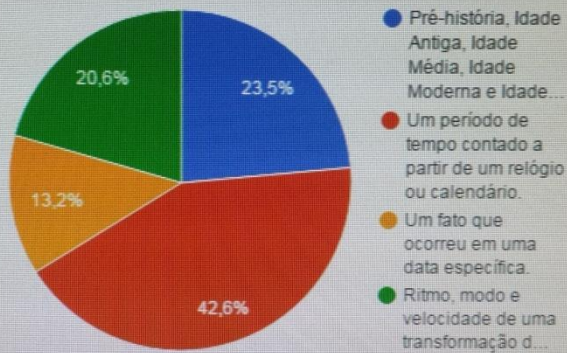




### Contagem de 6 - Para você o passado é:



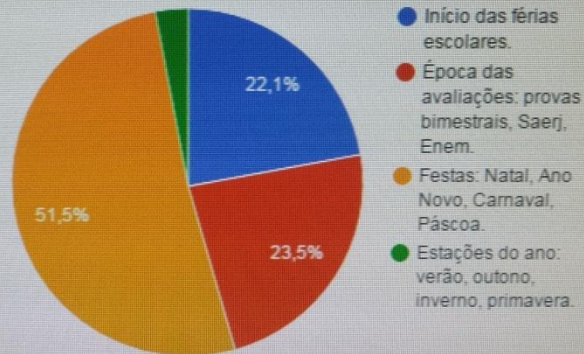
### Contagem de 7 - O que condiz com a noção de duração?



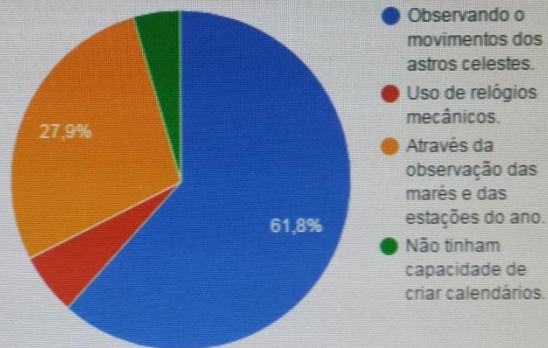
### Contagem de 8 - O significado de simultaneidade é:



**Contagem de 9 - O que parece mais marcante para você?**

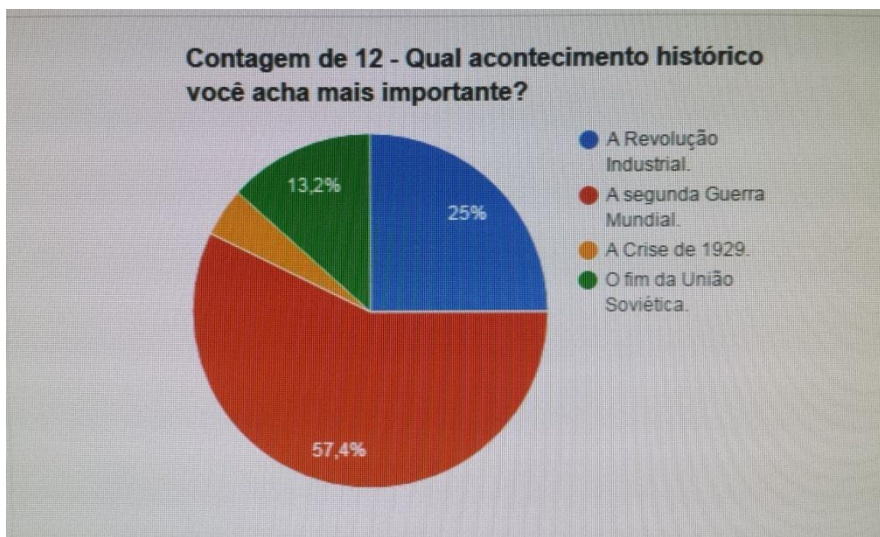


**Contagem de 10 - Como civilizações antigas podiam contar o tempo?**



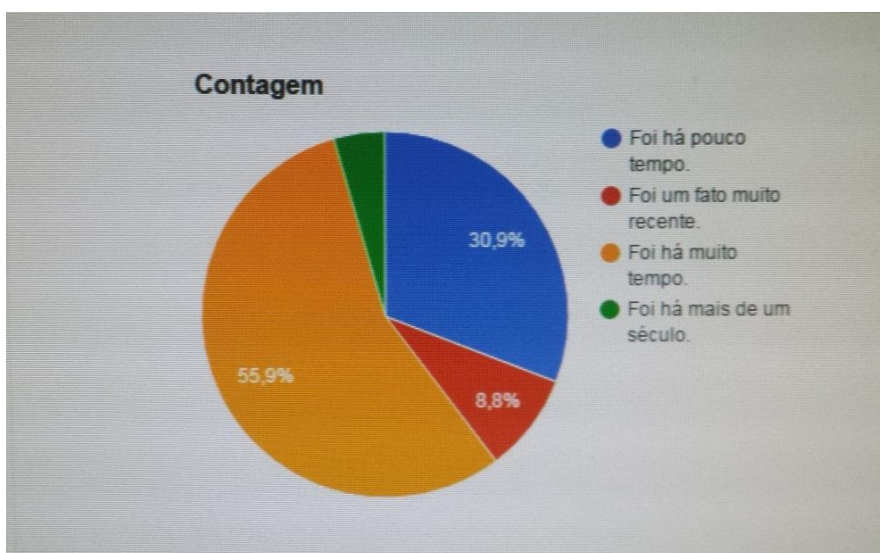
**Contagem de 11 - Indique a afirmativa mais adequada:**





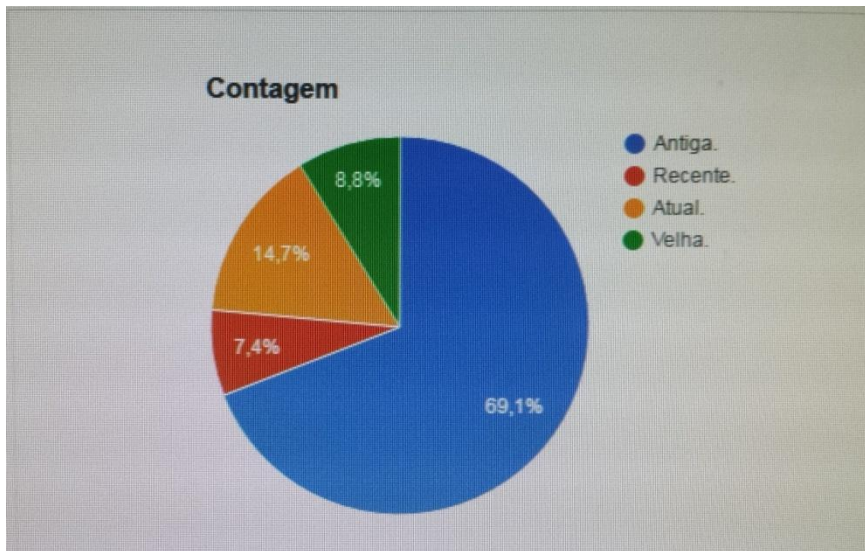
**13 - Há quanto tempo esse acontecimento ocorreu?**

**Destruição da Torres Gêmeas**

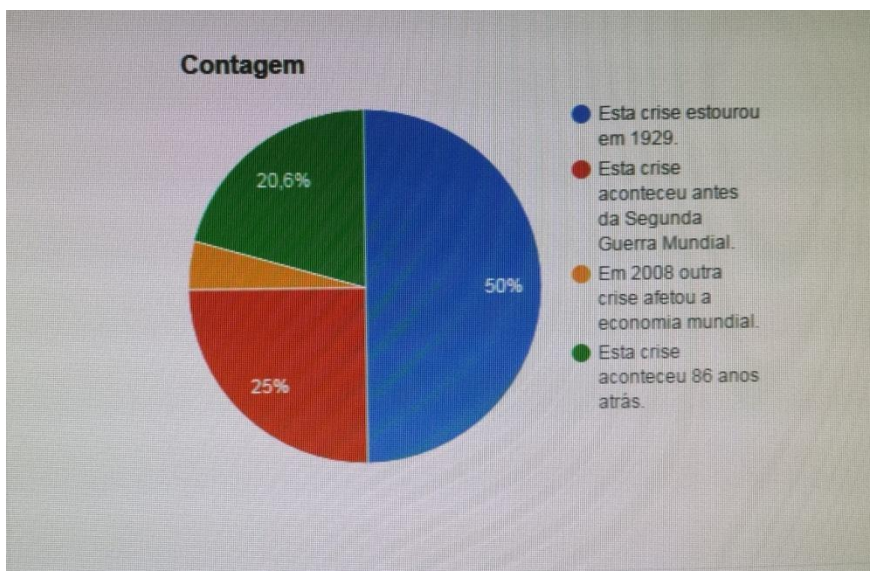


14 - Como esta foto pode ser classificada?

Registro fotográfico de 1968



15 - Qual afirmação em relação à foto você considera mais significativa?



## Anexo II

### PROJETO WEB HISTÓRIA



<http://app.vc/webhistoria2.1>

### Projeto Oficina de História

PROFESSOR: ADRIANO DA SILVA

#### 1 – GRUPOS:

Separar em grupos de quatro alunos.

#### 2 – TEMAS:

Os temas devem ser escolhidos por ordem de sorteio, ou seja, o grupo sorteado escolhe o tema primeiro. O Tempo histórico é o assunto principal e deve ser relacionado com: Democracia, República, Cidadania, Trabalho na Antiguidade.

#### 3 – MODELO:

A escolha do modelo ou formato em que o trabalho deve ser apresentado deve ser discutida entre os integrantes do grupo. Uma vez decidido não pode mudar a escolha, a menos que haja disponibilidade de outro modelo. Os modelos disponíveis são:

- **Texto:** Produzir uma síntese de textos relacionados com o tema escolhido. O texto deve ter um caráter investigativo, ou seja, deverá levantar uma série de questionamentos sobre o assunto escolhido que deverão ser respondidas ao longo do texto. A redação final deve ter introdução, desenvolvimento e considerações finais;

- **Imagens:** Produzir uma análise a partir de uma ou mais imagens escolhidas. A imagem deve estar relacionada com os temas propostos. A imagem deverá ser analisada em seu contexto histórico de produção e representação da realidade. Poderá ser realizada comparação entre imagens, descrição detalhada do conteúdo, formato e cor. É importante buscar explicar o significado da imagem escolhida no contexto que ela representa, no contexto de sua produção e no contexto atual. Estes pontos devem ser explicitados em um texto curto;

- **Vídeos:** Produzir uma apresentação em vídeo. São muitas as possibilidades de trabalho com vídeos. Usando os temas escolhidos poderá ser representada uma cena histórica, uma chamada jornalística, o uso do formato de entrevistas, animações em massa de modelar, narrativa com jogo de imagens. O vídeo deverá ter no máximo 12M, passando desse tamanho deverá ser postado em Youtube ou similar. Também deverá constar uma curta nota explicativa sobre o trabalho;

- **Podcast:** Produzir uma apresentação para Podcast. O Podcast é um formato de arquivo digital da internet. Nesse caso, o formato é o de áudio. Poderá ser produzido em forma de rádio digital, em formas de narrativas de histórias, em forma de entrevista e comentários sobre o tema escolhido. O

resultado ficará disponibilizado na internet no site do Podcast. Também deve constar uma nota explicativa sobre o tema escolhido;

- **Áudio:** Produzir uma apresentação em áudio. O arquivo de áudio permite a produção de narrativas históricas, em forma de entrevista, em forma de comentários sobre o tema escolhido. O arquivo ficará disponível apenas no aplicativo Web História. Deverá constar uma nota explicativa do trabalho.

#### **4 – PLANEJAMENTO:**

O planejamento consiste na elaboração de um plano de ação por cada grupo, informando o passo-a-passo de como realizarão o projeto. EX:

- 1) Definir grupo, tema e formato;
- 2) Escolher a linha de investigação. Ex: “Qual era a diferença entre a Democracia de Atenas e a República de Roma?”;
- 3) Pesquisar os assuntos envolvidos. Ex: “descrever como era atuação política em Atenas e como era a atuação política em Roma”;
- 4) Colocar os resultados da pesquisa em texto ou tópicos;
- 5) Dar o formato adequado ao resultado da pesquisa. Ex: texto, vídeo ou áudio;
- 6) testar e redimensionar;
- 7) Inserir no Web História.

#### **5 – PESQUISA:**

A pesquisa é a etapa de busca por informações, seleção de materiais e efetivação da produção do conhecimento. A pesquisa consiste em buscar fontes históricas que justifiquem o empreendimento. Essas fontes históricas deverão ser classificadas examinadas e comparadas. No final do trabalho essas fontes deverão constar nas referências bibliográficas do trabalho.

#### **6 – ESBOÇO E PRODUÇÃO:**

Consiste na construção pelos alunos de um pré-projeto com as informações e materiais produzidos durante a pesquisa. É um rascunho por escrito e nos formatos escolhidos pelos alunos (vídeo, áudio, texto, imagens, podcast). Esse é o momento de fazer os ajustes, formatações e recortes necessários para adequar os materiais produzidos ao formato digital.

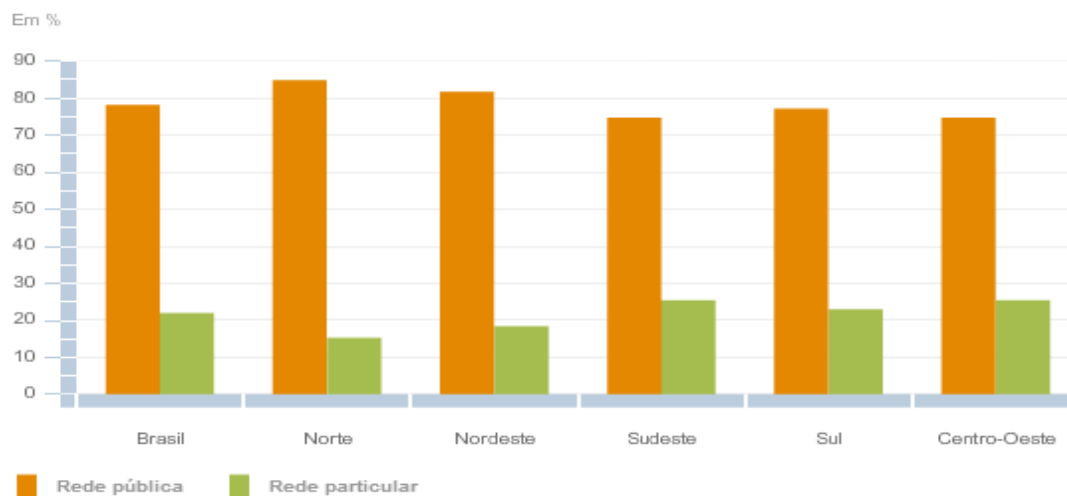
#### **7 – MONTAGEM e DIVULGAÇÃO**

Nesta etapa, os alunos articularão as suas produções intelectuais com a tecnologia do Web História, efetivando o seu projeto no aplicativo. Também poderão fazer a divulgação dos seus trabalhos através da disponibilidade de instalação do app. em dispositivos móveis.

## Anexo III – Tabela IBGE

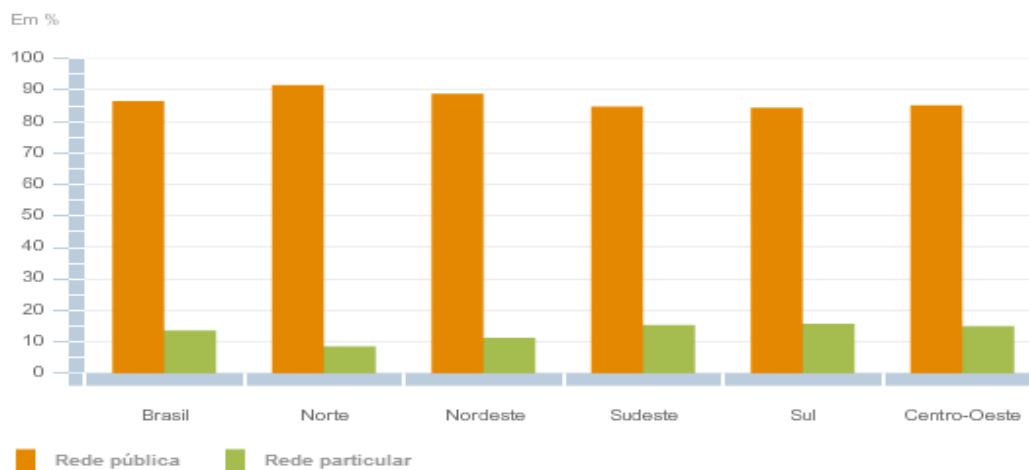
### Proporção de estudantes segundo a rede de ensino

Distribuição dos estudantes entre a rede pública e particular em 2009



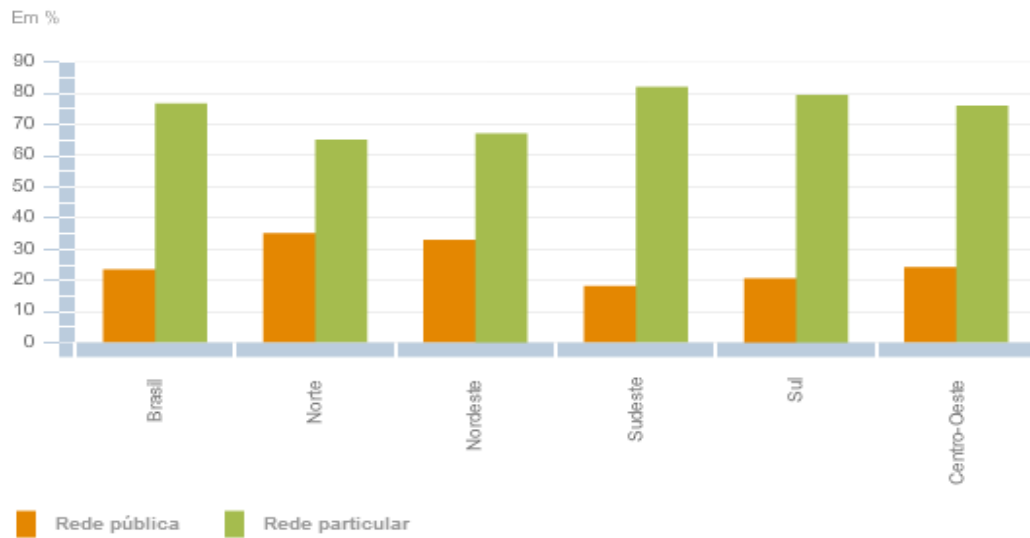
### Proporção de estudantes no ensino médio

Distribuição entre a rede pública e particular em cada nível de ensino em 2009



## Proporção de estudantes no ensino superior

Distribuição entre a rede pública e particular em cada nível de ensino em 2009



Fonte: IBGE



**Anexo IV** – ficha da oficina

Ficha do Projeto da Oficina de História

Nome do Grupo e de seus integrantes:

Tipo de projeto:

Objetivos:

Planejamento:

Esboço:

## Anexo V

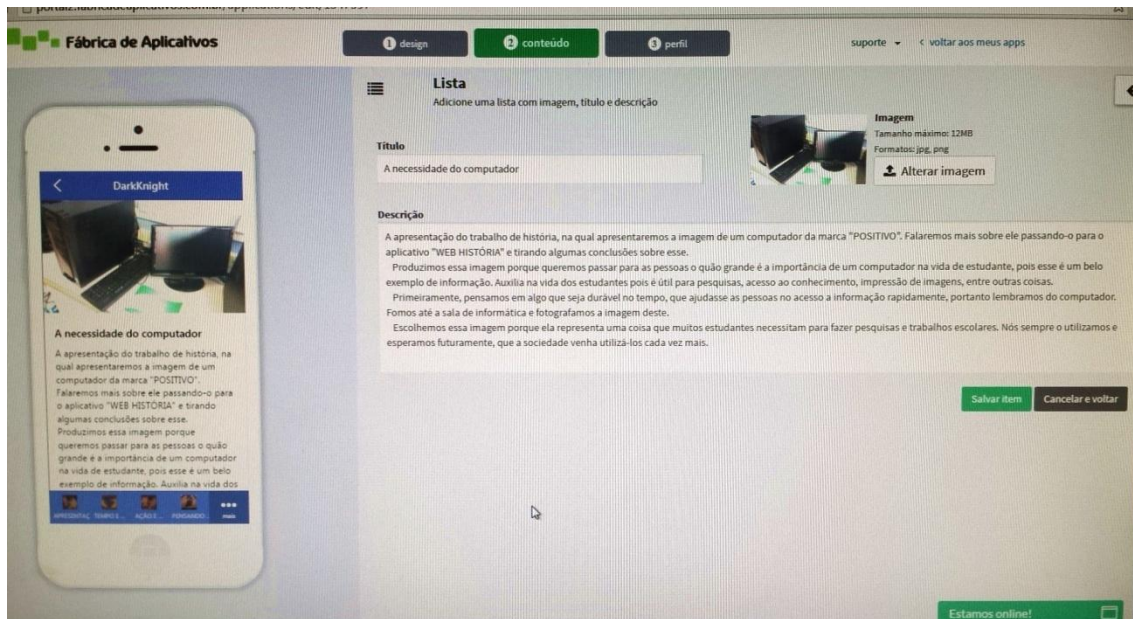


Fig. 1

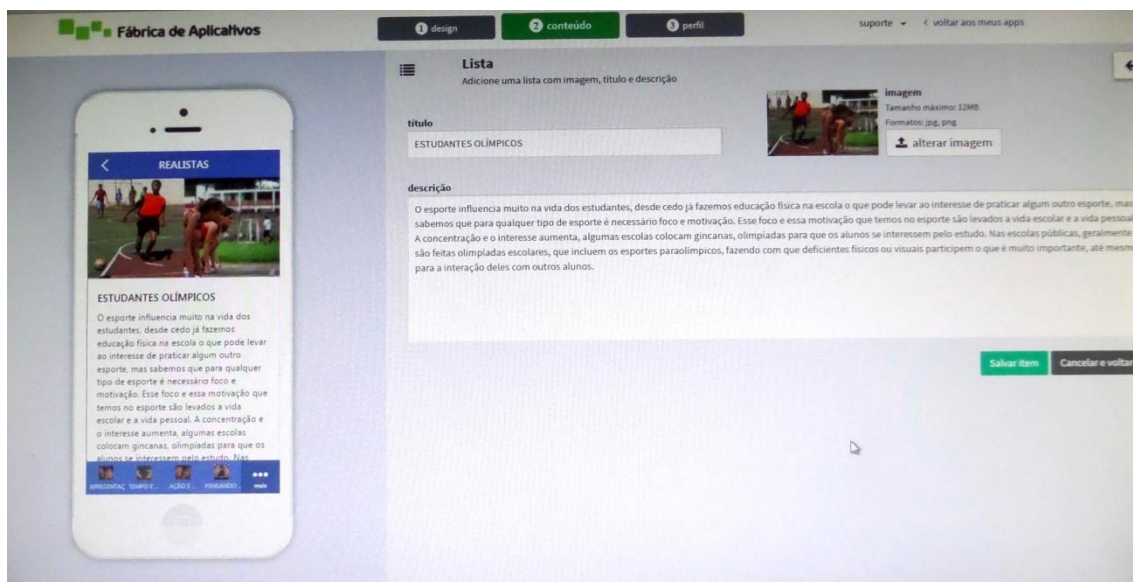


Fig. 2

## Anexo VI



a)



b)



c)



d)

Fig. 4 – a) visão do app; b) material de estudo; c) e d) materiais produzidos pelos alunos.

## **Anexo VII**

### **Modelo explicativo nº 1 – Tempo histórico e temporalidades**

Formas de colocar o tempo em evidência

#### **1 – Lógica narrativa**

- Engloba toda forma de representação do vivido
- tempo do mundo – o tempo, os modos de vida de uma época que o texto busca representar;
- tempo narrado – (representação do vivido) o tempo ou a época que está representada no texto;
- tempo do leitor – interpretação no tempo presente, a interpretação do leitor;

Ex: uma obra literária, filme, áudio, foto, etc.

#### **2 – Espaço de experiências e horizonte de expectativas**

- Experiências são apreensões da realidade experimentadas por um agente/paciente qualquer: pessoa, família, religião, comunidade, nação, etc.
- Expectativas são os desejos, vontades, intenções de um agente/paciente em relação ao que se espera do futuro.
- máxima: quanto menor for a experiência maior será a expectativa.

Ex: em um show de mágica, uma criança se surpreende muito mais que um adulto ao ver uma pessoa levitando.

#### **3 – estratos temporais**

- Estratos temporais, o tempo é representado por camadas, quanto mais profunda for a camada, mais lenta será percebida a passagem do tempo.
- camada da singularidade -> eventos únicos, irreversíveis, noção de antes e depois;
- camada da recorrência -> acontecimentos que se repetem ao longo do tempo;
- camada transcendente -> fenômenos lentos, quase estáticos, de longa duração.

## Modelo explicativo nº 2

Tempo e História – Interpretação do fragmento do texto de ‘A política’ de Aristóteles

- Tríade analítica

### 1 – Espaço de experiência e Horizonte de expectativa

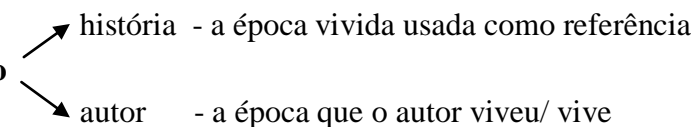
- **experiência**

- viveu no reino macedônico de Felipe II
- na juventude Aristóteles estudou em Atenas – durante a ‘Era de Ouro’
- presenciou a democracia
- viu Alexandre, o grande, conquistar o mundo grego e persa
- fundou uma escola filosófica – o Liceu

- **expectativa**

- como ex-tutor de Alexandre, o grande, procurava apoiar a monarquia como forma de governo?

### 2 – Lógica Narrativa

- **tempo do mundo** 
  - história - a época vivida usada como referência
  - autor - a época que o autor viveu/ vive

- Aristóteles vivenciou a Era de ouro ateniense como aluno e professor na escola de Platão;
- Ele escreveu este texto depois que Alexandre já havia dominado o mundo grego e ele já havia fundado a própria escola em Atenas.

- **tempo narrado** → como o texto representa o vivido

- o texto indica como uma democracia deveria funcionar
- o texto refere-se ao tempo presente do autor, o momento em que ele imaginava como seria uma democracia.

- **tempo do leitor** → a época em que o texto está sendo lido

- o nosso tempo presente – nosso tipo de democracia – nosso conceito de liberdade e de igualdade.

### **3 – estratos do tempo**

- **Singularidade**
  - a própria ideia de democracia era uma novidade, a alternância nos cargos públicos por meio de sorteios;
  - a sucessão de eventos que levaram Atenas à democracia.
- **Recorrência**
  - as assembleias gerais que se reuniam várias vezes durante o mês;
  - as competições olímpicas em homenagem aos deuses;
  - a cultura da escravidão que dava condições para a prática da política;
  - a cultura da guerra que servia para alimentar a cidade de escravos.
- **Transcendente**
  - a cultura fundada no gênero masculino que excluía as mulheres de participação pública;
  - a ideia ou conceito de democracia sobreviveu até hoje através de textos, a cidade existiu durante um tempo e as ruínas sobrevivem como vestígios daquela época.

## Referências bibliográficas:

ANHORN, Carmen T. Gabriel; COSTA, Warley. Currículo de História, política da diferença e hegemonia: diálogos possíveis. *Educação e realidade*, Porto alegre, v. 36, n. 1, 2011.

ANHORN, Carmem T. Gabriel. Teoria da História, didática da história e narrativa: diálogos com Paul Ricoeur. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v 32, nº 64, 2012.

ARENDT, Hannah. *A condição Humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

BARROS, José D'Assunção. *Acordes teóricos – a música como um modelo possível para repensar a teoria na história e em outros campos do saber*. Lusíada. História nº 9/10/2013.

BARROS, José D'Assunção. *Teoria da História. 1. Princípios e conceitos fundamentais*. Petrópolis, Rj: Vozes, 2014.

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade : entrevista a Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro : J. Zahar, 2005, p. 91.

BERGSON, H. *Duração e simultaneidade: a propósito da teoria de Einstein*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BITTENCOURT, 1998, p.159 apud ANHORN, Carmem T. Gabriel. Teoria da História, didática da história e narrativa: diálogos com Paul Ricoeur. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v 32, nº 64, 2012.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. Vol. 1. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

NOIRET, Serge. *A história pública digital*. Liinc em Revista, Rio de Janeiro, v.11, n.1, p. 28-51, maio 2015.

CERRI, L. F. Didática da História: uma leitura teórica sobre a História na prática. *Revista de História Regional*. 15 (2): 264-278, Inverno, 2010.

CEZAR, Temístocles. O sentido de ensinar história nos regimes antigo e moderno de historicidade; *in* –MAGALHÃES, Marcelo...[et al.]. *Ensino de história: usos do passado, memória e mídia*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014.

DOSSE, François. *A História*. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

DURKHEIM, Émile. *As formas elementares da vida religiosa*. SP. Martins Fontes, 1996.

EVANS-PRITCHARD, E.E. *Os Nuer*. SP: Ed. Perspectiva, 1993.

FERREIRA, Marieta de Moraes; FRANCO, Renato. *Aprendendo história: reflexão e ensino*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.

FERREIRA, Marieta de Moraes.; DELGADO, Lucília de Almeida Neves. História do tempo presente e ensino de História. *Revista História Hoje*, v. 2, nº 4, p. 19-34 – 2013.

FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína Amado. *Usos e abuso da História Oral*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

FICO, Carlos. História que temos vivido: *In* – VARELLA, F. F. (Org.). (et al.). *Tempo presente e usos do passado*. Rio de Janeiro. Ed. FGV, 2012.

HABERMAS, J. *Técnica e Ciência como “Ideologia”*. Lisboa: Edições70. 2011.

HARTOG, François. *Regimes de historicidade: Presentismo e experiências do tempo*. Belo horizonte: Autêntica Editora, 2013.

HARTOG, François. Tempos do mundo, história, escrita da história; *in* – GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado (org.). *Estudos sobre a escrita da história*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.



HUBERT, H. *Essay on time. A brief study of the representation of time in the religions and magic*. Oxford: Durkheim Press, 1990.

JOSEPH, Irmã Miriam. *O Trivium. As artes liberais da lógica, gramática e retórica: Entendendo a natureza e a função da linguagem*. São Paulo. Realizações editora, 2011.

KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*. São Paulo: Martin Claret, 2009.

KLIEBART, H. M. Burocracia e teoria do currículo. *Currículo sem Fronteiras*, v.11, n.2, pp.5-22, Jul/Dez 2011.

KOSELLECK, Reinhart. *Estratos do tempo: estudos sobre a história*. Rio de Janeiro: Contraponto: PUC-Rio, 2014.

KOSELLECK, Reinhart. *Historia Magistra Vitae – Sobre a dissolução do topos na história moderna em movimento; in: Futuro Passado, contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto: ed. PUC Rio, 2006.

MACHADO, Nilson José. Interdisciplinaridade e contextualização. In: *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): fundamentação teórico-metodológica*. Brasília, 2005.

MACEDO, E. Currículo: Política, Cultura e Poder. *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n. 2, jul/dez 2006.

MAUSS, Marcel. Ensaio sobre as variações sazonais das sociedades esquimós. *Sociologia e Antropologia*. SP: Cosac&Naify, 2003.

MONTEIRO, Ana Maria F.C.; PENNA, Fernando de Araujo. *Ensino de História: saberes em lugar de fronteira*. Edu.Real.,Porto Alegre, v. 36, n.1,p. 191-211,jan./abr., 2011.

MONTEIRO, Ana Maria. A história ensinada: algumas configurações do conhecimento escolar. *História&Ensino*, v. 9, 2003. Revista do Laboratório do Ensino de História da UEL.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília: DF, UNESCO, 2011.

MORIN, Edgar. *Cultura de massa no século XX: O espírito do tempo I: Neurose*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

PAIVA, Eduardo França. *História & Imagens*. Belo horizonte: Autêntica, 2006. p. 19.

PERRENOUD, Philippe. Construir competências é virar as costas aos saberes? *Pátio. Revista pedagógica* (Porto Alegre, Brasil) n° 11, Novembro 1999.

REIS, José Carlos. *Teoria&História: Tempo histórico, história do pensamento histórico ocidental e pensamento brasileiro*. Rio de Janeiro; editora FGV, 2012.

RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa I. A intriga e a narrativa histórica*. São Paulo: editora WMF Martins Fontes, 2010.

RICOEUR, Paul. *Tempo e Narrativa. Vol. 2: A configuração do tempo na narrativa de ficção*. São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2010.

RICOEUR, Paul. *Tempo e Narrativa. Vol. 3: O tempo narrado*. São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2010.

SCHMITT, Jean-Claude. Temps, folklore et politique au XII siècle – *in: Les corps, les rites, les eves, les temps*. Paris: Gallimard, 2001.

THISEN, Juarez da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*. V. 13, n. 19 Set/dez, 2008.

THOMPSON, E. P. Tempo, disciplina de trabalho e capitalismo industrial – *in: Costumes em comum. Estudos sobre a cultura popular tradicional*. São Paulo: Cia. Das Letras, 1998.

VERNANT, Jean-Pierre. *Aspectos míticos da memória*. In : *Mito e pensamento entre os gregos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

VICENTE, Tania A. de Souza. *Metodologia da análise de imagens*. Revista *contracampo* - DOI: <http://dx.doi.org/10.20505/contracampo.v0i04.422>, Nº 4, 2000.

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

<http://iphotochannel.com.br/sem-categoria/2012/08/04/evandro-teixeira-aposentadoria-ainda-nao/>. Acessado em 10/09/2015.

[www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1999/1999\\_39.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_39.html)> acessado em 20/03/2016.

<http://www.buritifilmes.com.br/o-luiz.php?cat=luiz> , acessado em 09/05/2012.

<http://museu.gulbenkian.pt/Museu/pt/Colecao/Antiguidade/ArteGrecoRomana/Obra?a=61>. Acessado em 28/02/2016.