



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS



**PROFHISTÓRIA**  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

---

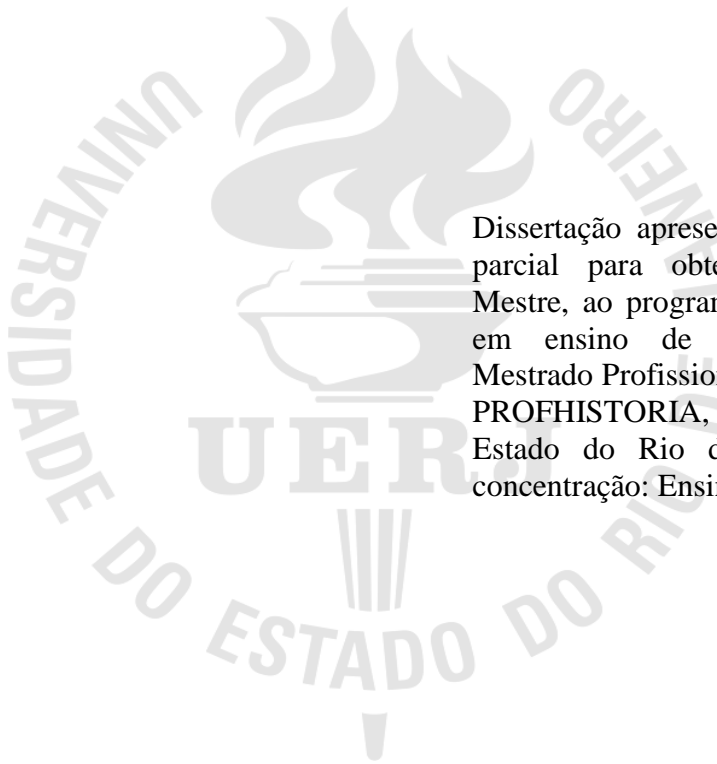
LUIZA DUQUE ESTRADA ROSATI

**O Tempo histórico em sala de aula:  
desafios e possibilidades**



Luisa Duque Estrada Rosati

**O Tempo histórico em sala de aula:  
desafios e possibilidades**



Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao programa de Pós-Graduação em ensino de História, curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Ensino de História.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>Dr<sup>a</sup> Maria Aparecida Cabral

São Gonçalo

2016

CATALOGAÇÃO NA FONTE

UERJ/REDE SIRIUS/CEH/D

R789 Rosati, Luisa Duque Estrada.

TESE O tempo histórico em sala de aula: desafios e possibilidades / Luisa Duque Estrada Rosati. – 2016.

135f. : il.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Maria Aparecida Cabral.

Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. História – Estudo e ensino – Teses. I. Cabral, Maria Aparecida. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

CDU 93

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Luisa Duque Estrada Rosati

**O Tempo histórico em sala de aula:  
desafios e possibilidades**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao programa de Pós-Graduação em ensino de História, curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Ensino de História.

Aprovada em 23 de agosto de 2016

Banca Examinadora:

---

Prof<sup>ª</sup>Dr<sup>a</sup> Maria Aparecida da Silva Cabral (Orientadora)

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

---

Prof<sup>ª</sup>Dr<sup>a</sup> Carmen Teresa Gabriel

Universidade Federal do Rio de Janeiro

---

Prof<sup>ª</sup>Dr<sup>a</sup> Ana Paula Barcelos Ribeiro da Silva

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

São Gonçalo

2016

## RESUMO

ROSATI, L.D.E. O tempo histórico em sala de aula: desafios e possibilidades. 2016. 135f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2016

O objetivo deste trabalho consiste na elaboração de materiais e propostas didáticas que aprofundem a compreensão e a reflexão sobre o *tempo histórico* no 6º ano do ensino fundamental, conjugando conteúdos previstos no currículo com o trabalho com conceitos relacionados ao tema em questão. Para isto, buscamos estabelecer um diálogo com alguns dos principais autores que discutem o tempo histórico nos campos da teoria da história e do ensino de história. Como um tema complexo, o tempo suscita debates e permite uma pluralidade de abordagens e perspectivas. Partimos da avaliação de que, a despeito de sua centralidade para o pensamento histórico, o *tempo* é ainda pouco explorado ou problematizado em sala de aula. O diálogo com a teoria, portanto, nos permitiu pensar de que forma as discussões sobre o tempo histórico se expressam em sala de aula, através tanto das perspectivas temporais dos alunos quanto da forma como os professores podem fazer uso delas. A reflexão sobre a prática de sala de aula nos permitiu definir alguns dos principais desafios a serem enfrentados para uma melhor compreensão do tempo histórico por parte dos alunos do 6º ano.

Palavras-chave: tempo histórico, ensino de história

## **ABSTRACT**

ROSATI, L.D.E. Historical time in classroom: challenges and possibilities. 2016. 135f .  
Dissertation (Master in History Teaching) - College of Teaching Education, State University  
of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2016

The objective of this work is the development of didactic materials and proposals to a deeper understanding and reflection on the historical time in the 6th year of elementary school, combining content provided in the curriculum with concepts related to the topic in question. For this, we tried to establish a dialogue with some of the authors who discuss the historical time in the fields of history theory and history teaching. As a complex subject, time raises several debates and allows a plurality of approaches and perspectives. We started with the assessment that, despite its centrality to historical thinking, time is still underexplored or questioned in classroom. The dialogue with theory, therefore, allowed us to think about how the discussions on the historical time are expressed in classroom, either through temporal perspectives of students or how teachers can make a good use of them. The reflection over classroom practice allowed us to define some of the key challenges that need to be faced in order to allow a better understanding of historical time by the students of the 6th year.

**Keywords:** historical time, history teaching

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	7
1	<b>O TEMPO NA HISTÓRIA</b> .....	15
1.1	<b>Tempo vivenciado</b> .....	15
1.2	<b>Tempo histórico e debates historiográficos</b> .....	19
1.3	<b>Percepções de tempo e desafios dos professores de história</b> .....	29
2	<b>OS CAMINHOS DA PESQUISA: O LUGAR DA TEMPORALIDADE NO ENSINO DE HISTÓRIA</b> .....	33
2.1	<b>Ensino de História e sua pesquisa: temas, problemas e objetos de estudo</b> .....	33
2.2	<b>O tempo no ensino de História</b> .....	37
2.2.1	<u>O tempo como objeto de pesquisa</u> .....	37
2.2.2	<u>Potencialidades do tempo no ensino de história</u> .....	39
2.3	<b>Ensino de história no 6º ano e a questão do tempo</b> .....	43
2.3.1	<u>O 6º ano, suas especificidades e algumas impressões</u> .....	43
2.3.2	<u>O lugar do tempo no 6º ano: uma breve análise de propostas curriculares</u> .....	46
3	<b>MATERIAIS E ATIVIDADES</b> .....	53
3.1	<b>A elaboração dos materiais: objetivos e critérios</b> .....	53
3.1.1	<u>Cronologia e causalidade</u> .....	55
3.1.2	<u>Duração</u> .....	57
3.1.3	<u>Simultaneidade</u> .....	61
3.2	<b>Material 1: Jogo de Cartas</b> .....	62
3.2.1	<u>Descrição do material</u> .....	63
3.2.2	<u>A atividade: as regras do jogo</u> .....	64
3.2.3	<u>A primeira experiência de aplicação da atividade em sala de aula</u> .....	65
3.2.4	<u>Os resultados da atividade e algumas considerações</u> .....	67
3.3	<b>Material 2: Mural das Durações</b> .....	69
3.3.1	<u>Descrição do material</u> .....	69
3.3.2	<u>A atividade: identificando as distintas durações</u> .....	71
3.4	<b>Material 3: As linhas do tempo</b> .....	72
3.4.1	<u>Descrição do material</u> .....	73
3.4.2	<u>A atividade, ou os possíveis usos do material</u> .....	77

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	78
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	80
<b>ANEXOS</b> .....	83



## INTRODUÇÃO

A destruição do passado - ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal à das gerações passadas- é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do final do século XX. Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem. Por isto os historiadores, cujo ofício é lembrar o que outros esquecem, tornam-se mais importantes que nunca no fim do segundo milênio.(HOBSBAWM, 2003, p.13 )

Nesta célebre passagem de *A Era dos Extremos*, publicado no ano de 1994, Eric Hobsbawm nos deu uma excelente definição sobre a importância do estudo da história para a sociedade contemporânea. O processo de “desligamento” das novas gerações com seu passado, descrito pelo autor como característico do final do século XX, seguiu se aprofundando no século XXI. A percepção de que vivemos em um presente contínuo é hoje um tema presente na historiografia. Interpretadas como um sintoma da contemporaneidade, tal como aponta Hobsbawm, ou como diagnóstico de uma nova época, como coloca Hartog (2013) em sua análise sobre o *presentismo*, sem dúvida nossas atuais formas de relação com o tempo merecem uma análise mais apurada.

Podemos nos fazer valer das palavras de Hobsbawm para pensar também o ensino de história hoje. De que forma nossos alunos pensam o tempo? Como se relacionam com as concepções de passado, presente e futuro? Que implicações isso tem no conhecimento produzido em sala de aula? Como os professores de história podem agir para propiciar, através das aulas, uma relação mais crítica desses jovens com o mundo em que vivem?

Essas indagações surgiram do confronto entre minha prática cotidiana como professora e as reflexões teóricas sobre o ensino de história hoje. Ao entrar em contato com essa produção, conhecendo as questões e os debates acerca da *história ensinada*, pude refletir com mais profundidade sobre os desafios e as dificuldades do meu trabalho em sala de aula. O que me entusiasmou desde que comecei como professora do 6º ano do ensino fundamental foi a curiosidade dos alunos sobre o passado. Contrariando o senso comum de que os alunos “não estão nem aí para a história”, o que eu observava era um grande interesse por assuntos que de alguma forma já estavam presentes no imaginário destas crianças e que eu tinha então a oportunidade de ajudar a transformar em conhecimento histórico. No entanto, eu encontrava diversos obstáculos para concretizar este objetivo. Problemas diversos, desde os de ordem social e política, que interferem nas condições dos alunos de aprender, até aqueles que diziam

respeito ao meu trabalho e sobre os quais eu deveria me debruçar nesta pesquisa. Conforme conversava com colegas, percebia também que muitas das dificuldades eram compartilhadas por outros professores. Uma questão que me chamou atenção dizia respeito às finalidades do trabalho em sala de aula. Comecei a refletir sobre que objetivos eu tinha com minhas aulas, e como eu poderia transformá-las de forma que estivessem mais conectadas com esses objetivos. Surgiu assim a questão do tempo como um elemento central para o conhecimento histórico que deveria ganhar mais peso no ensino de história. Partii, portanto, da ideia de que era necessário um olhar mais atento às percepções temporais dos alunos e às formas com que eles as mobilizam na construção do conhecimento histórico.

A percepção das sociedades sobre o tempo é histórica e socialmente construída. Está, portanto, sujeita a constantes transformações. Por serem variáveis, as ideias de passado, presente e futuro e a contagem do tempo são também objeto de estudo para o historiador. Porém, as formas de perceber o tempo geralmente são tratadas como naturais, e não sociais. Um importante historiador do campo da teoria da história, Michel de Certeau, chamou atenção para este fato em um trabalho clássico:

(...) o tempo é o impensado de uma disciplina que não para de utilizá-lo como instrumento taxonômico. O tempo é tão necessário ao historiador que ele o naturalizou e o instrumentalizou. Ele é o impensado não porque é impensável, mas porque não é pensado.” (CERTEAU, 1974, *apud* REIS, 2012, p.33)

Jacques Le Goff, apoiando-se nos estudos da linguística de Sausurre, chamou atenção para o fato de algumas sociedades da antiguidade não terem sequer palavras que distinguíssem passado, presente e futuro. Ressaltou, também, como o estudo da linguagem na idade média detectou uma gradativa mudança na forma como se expressava as relações de tempo, no sentido de uma “precisão” cada vez maior dos marcadores temporais. Por estar intimamente relacionada à forma como se experimenta a realidade, a variação da percepção do tempo pode ser percebida inclusive nas diferenças entre as camadas ou grupos sociais. O tempo do camponês, o tempo do cavaleiro, o tempo do burguês, etc. (LE GOFF, 2003)

A tendência à naturalização da relação com o tempo está associada a uma dificuldade de perceber seu caráter histórico, de se descentrar, assimilando a realidade vivida como a única possível. Norbert Elias comenta como é forte essa dificuldade do descentramento nas sociedades contemporâneas:

É frequente os membros das nações industrializadas sentirem uma necessidade quase irresistível de saber que horas são, pelo menos aproximadamente. Essa necessidade, essa consciência onipresente do tempo, é tão premente, que a maioria dos que vivem nessas sociedades quase não consegue, ou não consegue em absoluto, imaginar que sua própria percepção do tempo não seja compartilhada por toda parte. Essa consciência do tempo parece tão profundamente arraigada neles, constitui a tal ponto um atributo de sua personalidade, que lhes é extremamente difícil ver nela o resultado de experiências de caráter social. (ELIAS, 1998, p.109)

A transformação, com o advento da indústria, do tempo em unidade de medida do trabalho humano e a progressiva sensação de velocidade das transformações contribuíram para uma objetificação do tempo. Expressões como “tempo é dinheiro” ou “ganhar tempo” ilustram bem esta concepção do tempo como algo objetivo. Manifesta-se assim a dificuldade, de que comentou Norbert Elias, de perceber a relação com o tempo como construção social.

Buscando compreender as diferentes percepções sobre presente e passado em cada época histórica, Reinhart Koselleck elaborou duas categorias que consideramos de grande validade para a construção de uma ideia de tempo histórico. São elas espaço de experiência e horizonte de expectativas. A primeira seria resultado das lembranças do passado, elaboradas de forma racional ou inconsciente, transmitidas por pessoas ou instituições. A segunda seria a projeção das expectativas de futuro, baseadas na racionalização das experiências dos indivíduos e sociedades, em seus desejos, seus medos, suas esperanças. (KOSELLECK, 2006, p.309-310)

O filósofo francês Paul Ricoeur também traz importantes contribuições às reflexões sobre o tempo histórico. Ele definiu-o como um terceiro tempo, mediador entre o tempo da natureza e o tempo da consciência. Segundo Ricoeur, a prática histórica, ao fazer uso de alguns recursos, inscreve o tempo da consciência, aquele experimentado pelos indivíduos, no tempo da natureza, e por isso constrói um terceiro tempo, histórico. (RICOEUR, 1997, tomo III, p.197-180)

Compartilhando das preocupações com o tema do tempo histórico e dialogando com ideias de Marshall Sahlins<sup>1</sup> e Koselleck, François Hartog desenvolveu o conceito dos *regimes de historicidade*. Os regimes de historicidade seriam uma “ordem dominante” do tempo em cada época, ou seja, a partir das perspectivas colocadas por uma determinada época histórica, existiriam certos parâmetros para as perspectivas das pessoas sobre o tempo.

O termo *presentismo* é hoje recorrente quando o assunto é a relação das novas gerações com o tempo. Este termo, porém, também é alvo de polêmicas e merece uma

---

<sup>1</sup> O autor se refere a Marshall Sahlins como um dos autores que introduziram a ideia de regime de historicidade, em sua obra *Ilhas de História*.

problematização. Hobsbawm foi quem primeiro a utilizou, buscando expressar o processo de perda de referência no passado, característico das sociedades contemporâneas. Para ele, é papel do historiador combater o sentimento presentista, ou seja, o afastamento em relação ao passado, promovendo através do conhecimento histórico a conscientização das gerações presente. Assim, caberia ao historiador um papel político. Já Hartog utiliza o termo para definir uma época onde as relações com o passado já não podem ser mais as mesmas. Assim, o passado já não serviria para orientar o presente.

O ensino de história, na medida em que dê conta de articular as dimensões temporais e trabalhar a percepção dos alunos sobre as mudanças e continuidades, permite que eles construam relações com o passado, situem-se no tempo. Este exercício é fundamental para a formação de uma identidade e para a orientação das atitudes e ações destes alunos e suas relações com o mundo, como aponta Sonia Regina Miranda:

Para o aluno, sair do presente significa descentrar, deixar de tomar seus valores e parâmetros de julgamento, para analisar outras realidades e outras culturas. A História é, portanto, a disciplina que potencializa, como poucas outras, tal movimento de descentração. (MIRANDA, 2005, p. 201)

Acreditamos, portanto, que não há como pensar a historiografia ou o ensino de história sem conferir historicidade à categoria *tempo*, refletindo sobre como a passagem do tempo é percebida pelas sociedades, mas também por historiadores e professores que produzem conhecimento histórico.

Alguns autores que têm se dedicado às pesquisas sobre o ensino de história ressaltam a importância do tempo em sala de aula. Ana Maria Monteiro aponta o trabalho com o conceito de tempo histórico como parte fundamental da construção do pensamento histórico dos alunos. Para essa autora:

Tempo que, nessa dinâmica, exerce função determinante nos processos cognitivos e na elaboração de conhecimento que expressa, em texto narrativo, o resultado da elaboração de um pensamento histórico, ou seja, uma forma de compreender processos, contextos, ações humanas no tempo, mudanças e permanências, semelhanças e diferenças, em suas dimensões sociais, políticas, econômicas e culturais. (MONTEIRO, 2012, p. 192)

André Segal, discutindo a história ensinada nas escolas da França, chamou atenção para a recorrência de uma abordagem factual do passado, e defendeu a necessidade de um ensino mais preocupado com conceitos e métodos. Aprendendo a manejar conceitos e métodos, os alunos conseguiriam construir sua própria análise histórica.

Entretanto, parece-nos legítimo chamar a atenção para os conceitos mais específicos da disciplina. Se a história se propõe, por princípio, explicar a mudança social e a relação das sociedades com a duração, os conceitos prioritários da disciplina histórica são os de tempo. (SEGAL, 1984) <sup>2</sup>

Nosso trabalho partiu da avaliação de que, a despeito de sua centralidade para o pensamento histórico, o *tempo* é ainda pouco explorado ou problematizado em sala de aula. No cotidiano escolar, e mesmo nos currículos, pouco tempo é dedicado ao trabalho com essa categoria tão fundamental. Em geral são abordados alguns temas relacionados à relação presente/passado, à contagem do tempo, à periodização da história, mas, como afirmam Elza Nadai e Circe Bittencourt:

Estes conceitos acabam, entretanto, diluindo-se no decorrer do curso, sem articulação concreta com o conteúdo transmitido, ocorrendo na prática em geral e, para os alunos em particular, que ensinar história é, em princípio, e quase exclusivamente, comunicar um conhecimento factual do passado. (BITTENCOURT; NADAI, 2004, p.75)

Carmem Tereza Gabriel, analisando questionários preenchidos por alunos do 3º ano do ensino médio de escolas do Rio de Janeiro, chama atenção para a tendência de os alunos identificarem, nos passados estudados, aqueles elementos familiares ao presente. Em diálogo com os estudos do filósofo Paul Ricoeur, a autora destaca a expressão de uma leitura do passado “sob o signo do mesmo”. Em sua perspectiva, apesar do passado só se tornar inteligível quando persistindo no presente, essa ideia de permanência, quando levada ao extremo, produziria o efeito contrário, não contribuindo para uma compreensão satisfatória dos processos históricos, ao esvaziar a tensão entre passado e futuro. Assim, essa autora reforça, a partir de suas pesquisas, sua suspeita inicial, “de que o tempo histórico, elemento incontornável na produção e ensino de história, encontrar-se-ia, paradoxalmente, ausente das aulas de história”. (GABRIEL, 2012, p.237-238)

O tempo é um tema complexo, que mobiliza debates teóricos na historiografia e no ensino de história. Envolve diferentes concepções sobre tempo histórico e suscita uma discussão sobre as atuais relações da sociedade com o tempo. Além disso, se relaciona com diversos outros conceitos, tais como simultaneidade, duração, sucessão, mudanças e permanências, permitindo uma pluralidade de abordagens.

---

<sup>2</sup> O texto de André Segal não foi publicado em português. No entanto, tivemos acesso a uma tradução feita por Circe Bittencourt para uso interno, que foi disponibilizada na internet em <http://www.mortalcombate.net/porumadidaticadaduracao1.pdf> (Acesso em: 25.11.15)

O objetivo deste trabalho consiste, portanto, na elaboração de materiais e propostas didáticas que aprofundem a compreensão e a reflexão sobre o *tempo histórico* no 6º ano do ensino fundamental, conjugando conteúdos previstos no currículo com o trabalho com conceitos relacionados ao tempo histórico.

A reflexão sobre a prática de sala de aula nos permitiu definir alguns dos principais desafios a serem enfrentados para uma melhor compreensão do tempo histórico por parte dos alunos do 6º ano. O diálogo com a teoria nos ajudou a construir materiais e atividades que buscaram ir além do uso tradicional do tempo em sala de aula, que geralmente se limita à discussão sobre as formas de contagem do tempo, à periodização tradicional e à cronologia<sup>3</sup>. Buscamos reunir as elaborações de diversos autores que vêm lidando com esta temática para pensar as potencialidades e limites das abordagens do tempo histórico em sala de aula. (BITTENCOURT & NADAI, 2004; OLIVEIRA, 2005; SIMAN, 2005; MONTEIRO, 2005,2012; GABRIEL, 2012; SEGAL, 1984)

Escolhemos trabalhar com o 6º ano do ensino fundamental centralmente por ser um momento de mudanças, que marca o início de uma nova fase da vida escolar destes alunos.<sup>4</sup> O próprio currículo deste ano de escolaridade apresenta um conteúdo considerado introdutório para os estudos históricos de maior complexidade. Em geral, há uma parte dedicada ao trabalho com o conceito de história, na qual se define o que é e como se estuda a história. Nesta parte se aborda as diferentes formas de contar o tempo, os calendários, definindo alguns conceitos, como *tempo cronológico* e *tempo histórico*. Também é abordado o tema da origem do ser humano, a formação dos grupos caçadores e coletores e o processo de sedentarização. Por fim, são estudadas algumas sociedades da antiguidade. As mais presentes nos currículos são Mesopotâmia, Egito, Grécia e Roma.

É no 6º ano, portanto, que começa a ser adotada uma perspectiva temporal linear e cronológica nos estudos históricos, que vão marcar todo o restante dos currículos do ensino fundamental e médio. Distancia-se da ideia trabalhada até o 5º ano, quando se parte do conhecimento mais próximo ao aluno para depois chegar ao mais abstrato. Os alunos

---

<sup>3</sup> Entendemos aqui por periodização tradicional a divisão da história em pré-história, antiguidade, idade média, moderna e contemporânea. Por cronologia estamos nos referindo à construção de uma sequência linear de fatos históricos. Ao ressaltar a necessidade de aprofundamento da reflexão sobre o tempo, não acreditamos que estes aspectos da temporalidade devam ser abandonados pelo professor, mas, ao contrário, devem ser problematizados.

<sup>4</sup> Em pesquisa sobre o letramento nas aulas de história, Patrícia Bastos de Azevedo apontou algumas das modificações ocorridas na vida escolar dos alunos quando atravessam o 6º ano, tais como o número de professores e disciplinas, a relação entre professor e aluno e a própria estrutura escolar e da sala de aula. (AZEVEDO, 2011).

precisam então se apropriar do estudo de sociedades muito distantes no tempo e no espaço de suas vivências, e geralmente apresentam dificuldades na construção destes conhecimentos.

Por compreender uma proposta de materiais didáticos e atividades a serem realizadas com esses materiais, nosso trabalho será composto de duas partes: a primeira dissertativa e a segunda propositiva. A parte dissertativa será desenvolvida nos capítulos 1 e 2.

No primeiro capítulo, buscamos abordar a discussão teórica acerca do tempo histórico. São diversos os elementos que se desprendem deste tema: a importância do tempo para o conhecimento histórico; a forma como a percepção do tempo vem sendo concebida nas diferentes épocas; as diversas concepções de tempo histórico e outras categorias que a ele se relacionam; as discussões sobre as relações das sociedades contemporâneas com o tempo. A questão do tempo na história abarca diferentes perspectivas e até interessantes polêmicas. Sem a pretensão de esgotá-las, procuramos dar conta delas a partir de um diálogo com os principais autores que vêm tratando destes temas, tais como Hobsbawm (1998,2003), Koselleck (2006), Hartog (2013), Cardoso (1997,2005), Ricoeur (1997), entre outros. Em uma parte final, procuramos ainda introduzir algumas reflexões sobre como estas questões teóricas se refletem nas perspectivas temporais dos alunos. Assim, o capítulo se fecha apresentando alguns dos desafios para o ensino de história hoje.

No segundo capítulo, analisamos de que forma este tema vem sendo tratado no ensino de história no 6º ano do ensino fundamental. Para isso, iniciamos o capítulo com uma discussão sobre o ensino da história como campo de pesquisa e suas especificidades em relação ao conhecimento acadêmico. Procuramos também problematizar as contribuições de importantes autoras brasileiras que trataram, nas últimas décadas, do tempo no ensino de história, como Zamboni (1984), Bittencourt & Nadai (1988), Siman (2005), Miranda (2005), Oliveira (2005), Monteiro (2011, 2012) e Gabriel (2012). Ainda discutindo as contribuições de autores que pensaram a história ou seu ensino, buscamos em diversos deles reflexões que consideramos potenciais para um trabalho mais atento à questão do tempo em sala de aula. Além das autoras acima citadas, podemos citar Segal (1984), Braudel (1990), Ricoeur (1997), entre outros. Para pensar este trabalho no 6º ano, fizemos uso de alguns recursos. Em primeiro lugar, a análise das dificuldades práticas da abordagem do tempo histórico em sala de aula se baseou na minha própria experiência como professora da Escola Municipal Alberto Torres, da rede municipal de Itaboraí. Também aproveitei a experiência de observação de aulas de História na Escola Municipal Deodoro, no Rio de Janeiro, com o objetivo de observar uma realidade externa à minha. Essa observação me permitiu reforçar algumas impressões sobre a

questão do tempo no ensino de história. Outro recurso utilizado foi a análise do currículo de História para o 6º ano do ensino fundamental das redes municipais do Rio de Janeiro e de Itaboraí, com o objetivo perceber o lugar do *tempo histórico* nestes currículos.

O capítulo 3 apresenta os materiais propostos, seu processo de elaboração, os objetivos de sua utilização em sala de aula, a maneira de utilizá-los e a forma como foram produzidos. Apresentaremos, ainda, em anexo a este trabalho, os materiais confeccionados como produto final deste trabalho. Para dar conta da diversidade de abordagens possíveis a respeito do tempo histórico, fizemos a opção de elaborar três materiais. Estes materiais são acompanhados de propostas de atividades, voltadas ao desenvolvimento de diferentes aspectos ou categoriais relacionadas ao tempo histórico. Definimos três aspectos da temporalidade e buscamos trabalhar cada um deles através de um dos materiais. São eles: a cronologia/sucessão de fatos históricos, as diferentes durações dos fatos históricos e a simultaneidade.

Nossa intenção foi abordar o tempo como um elemento estruturante do conhecimento histórico, e não como mais um conteúdo<sup>5</sup>. Este foi o principal desafio, pois os materiais e as atividades deveriam estar associados aos conteúdos presentes no currículo do 6º ano, contribuindo para que a reflexão sobre o tempo esteja presente em todas as aulas de história. Assim, da forma como foram desenvolvidos nossos materiais, podem ser utilizados em diferentes momentos do ano letivo, podendo inclusive ser utilizados em vários momentos, se relacionando a diferentes conteúdos.

Esperamos, assim, auxiliar o trabalho dos professores do 6º ano do ensino fundamental, contribuindo para incorporar com mais profundidade nas aulas de história a reflexão sobre esse muitas vezes “impensado”, que é o tempo histórico.

---

<sup>5</sup> A ideia do tempo como um elemento estruturante do currículo foi desenvolvida na disciplina Ensino de História e a questão das temporalidades, ministrada pela prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Carmen Teresa Gabriel, como disciplina eletiva do mestrado profissional em ensino de história (Profhistória) no período 2015/2, e muito nos ajudou a elaborar os materiais e atividades aqui propostos.



## 1. O TEMPO NA HISTÓRIA

Para tratar dos desafios e possibilidades da abordagem do tempo nas aulas de história faz-se fundamental uma breve análise das discussões teóricas que vem sendo travadas no campo da Teoria da História acerca deste tema. Buscaremos, neste capítulo, responder a esta necessidade, dialogando com alguns dos principais autores que se dedicaram ao estudo do tempo histórico. Em primeiro lugar, abordaremos a historicidade do conceito de tempo, apresentando as contribuições de alguns autores que buscaram estudar a forma como o tempo foi percebido em distintas sociedades ao longo da história. A desnaturalização do tempo é fundamental para pensarmos a abordagem deste conceito, tão importante para o estudo da história. Nossa própria percepção sobre o tempo está totalmente enraizada na forma como agimos, pensamos e ensinamos nossos alunos. Partindo de uma problematização sobre esta questão acreditamos ter melhores condições de refletir sobre diferentes maneiras de trabalhar este tema em sala de aula. Em uma segunda parte, trataremos da centralidade do tempo para o conhecimento histórico e do debate historiográfico sobre o tema. Diferentes autores buscaram definir o tempo histórico e elaboraram categorias e conceitos para pensar as relações humanas com o tempo ao longo da história. Há ainda uma discussão importante sobre a percepção das sociedades contemporâneas sobre o tempo, que acreditamos ser frutífera para a reflexão sobre o tempo no ensino de história. Por fim, buscaremos apresentar, na última parte deste capítulo, algumas ideias sobre como estas questões se manifestam em sala de aula, nas percepções temporais dos alunos. Para isso nos apoiaremos em trabalhos de pesquisadoras do campo do ensino de história.

### 1.1. Tempo vivenciado

Definir o que é o *tempo* não é tarefa fácil. Trata-se de um conceito extremamente abstrato, que permite uma pluralidade de abordagens. Embora não possa ser visto ou tocado, o tempo é uma dimensão fundamental da vida, e por isso gera curiosidades e instiga reflexões. Apresenta-se diante de nós de forma contundente e paradoxal:

a pior e a melhor das coisas, fonte da criação, da verdade e da vida e portador da destruição, do esquecimento e da morte. Ele engendra e inova e faz perecer e arruína. Ele é pai e destruidor de todas as coisas, origem e fim, a sua passagem é aflitiva (“isto não vai acabar nunca?”) e consoladora (“vai passar!”). Ele não é apreensível, pois invisível, intocável, impalpável, mas pode ser “percebido”. (REIS, 2012, p.25)

São distintas as formas a partir das quais percebemos o tempo. Há o tempo da natureza, do nascer, crescer e morrer dos seres vivos, dos ciclos de germinação das plantas, do movimento dos astros. Há também o tempo psicológico dos indivíduos. Se o primeiro possui uma regularidade, o segundo é totalmente irregular e afetivo. É percebido de formas diferentes de acordo com a situação que se experimenta. Se for agradável, passa rápido, se for dolorosa ou desconfortável, uma “eternidade”. Há ainda o tempo percebido nas transformações sociais. Em uma cidade que antes só possuía casas e agora é tomada por prédios, nas diferenças culturais entre as gerações, nas relações de trabalho que se modificam.

A percepção humana sobre o tempo é histórica e sofreu transformações ao longo dos séculos e de acordo com as experiências de cada grupo ou sociedade. Não é possível afirmar sequer que em todas as épocas e lugares houve algum tipo de compreensão sobre o que hoje chamamos de conceito de tempo, englobando as dimensões da temporalidade por nós reconhecidas atualmente.

Em um estudo sobre os calendários, o historiador Jacques Le Goff ressaltou como estes instrumentos de medida do tempo, apesar de estarem vinculados a fenômenos naturais, variaram bastante ao longo da história, de acordo com as diferentes sociedades que os elaboraram. Citando exemplos de variadas épocas e regiões: *hebreus; egípcios; gregos; caldeus; pueblos* e outros grupos indígenas da América do Norte; *astecas*; povos africanos como os *baulé* da Costa do Marfim; a França após a revolução, entre outros, o autor mostra como os calendários cumpriram (e cumprem ainda) um importante papel no controle humano sobre o tempo, possuindo, além de dimensões religiosas, um papel social, sendo também um instrumento de poder:

O calendário, objeto científico, é também um objeto cultural. Ligado a crenças, além de a observações astronômicas (as quais dependem mais das primeiras do que o contrário), e não obstante a laicização de muitas sociedades, ele é, manifestamente, um objeto religioso. Mas, enquanto organizador do quadro temporal, diretor da vida pública e cotidiana, o calendário é sobretudo um objeto *social*. Tem portanto uma história, aliás, muitas histórias, já que um calendário universal é ainda hoje do domínio da utopia, ainda que, à primeira vista, a vida internacional dê a ilusão de uma relativa unidade de calendário. (LE GOFF, 1990, p.486)

O próprio desenvolvimento tecnológico, que permitiu um aprimoramento dos instrumentos de medição de tempo, teve um impacto considerável em nossa percepção do mesmo enquanto um fluxo contínuo e uniforme. Quando não havia sido criado o relógio, por exemplo, e a medição do tempo dependia exclusivamente da observação da natureza, o que obviamente influía para uma determinada maneira de se relacionar com a contagem do tempo, ou com a importância conferida a isto na vida das pessoas.

Em épocas antigas, os enclaves sociais implantados pelos homens no seio do meio natural ainda eram pouco extensos. A interdependência entre esses enclaves e o que chamamos de "meio ambiente", em nossa perspectiva egocêntrica, era evidente e direta. Na relação de forças que opunha os grupos humanos constitutivos desses enclaves e a natureza alheia ao homem, a balança pendia a favor desta. (ELIAS,1998,p. 36)

Os instrumentos de medição do tempo, incluídos por Norbert Elias entre os chamados enclaves sociais, não foram criados senão por necessidades que foram sendo sentidas no decorrer do desenvolvimento social das comunidades humanas. Uma determinada organização social implica em certas formas de disciplina. As modificações na relação com o tempo também estiveram associadas a estas formas de organização social. Quando os grupos humanos viviam apenas de caça e coleta, por exemplo, podemos imaginar que a medição do tempo não se fazia necessária da mesma forma do que quando passaram a praticar a agricultura. Esta mudança implicou em uma disciplina relacionada ao trabalho que colocava novas necessidades e acabava por gerar modificações na maneira como esses grupos se relacionavam com o tempo.

O historiador das religiões Mircea Eliade definiu a noção de temporalidade das sociedades chamadas “arcaicas” como avessa às mudanças. O autor explica que o homem arcaico procurava manter seu “presente” coincidindo com o tempo da origem de seu povo. Isto é, evitava qualquer novidade, procurando repetir os gestos de seus deuses. O inovador era reprimido com violência, pois era considerado destruidor da ordem. Eliade define este tipo de sociedade como anti-histórica, pois desvalorizava a experiência temporal, buscando viver um “eterno sagrado presente”. (ELIADE *apud* REIS, p.46)

Os gregos antigos possuíam uma concepção cíclica do tempo. Assim, também possuíam a concepção de que o *presente* era a repetição do *passado*. “O movimento circular não revela o tempo, mas a eternidade” (REIS, 2012, p.49) Contraditoriamente, criaram a história, provavelmente por acreditar que algumas das experiências deveriam ser registradas para a eternidade. Heródoto, portanto, buscou transformar as ações de grandes personagens

gregos em modelos a serem seguidos. Segundo François Hartog, a história foi, na antiguidade europeia, “o modo de explicar o presente pelo passado por meio da exemplaridade” (HARTOG, 2013, p.61)

Foi a cultura judaico-cristã que impôs uma concepção linear de tempo, em que os eventos se sucedem de forma irreversível. A religião impôs uma visão histórica de mundo, por possuir eventos, datas e uma perspectiva escatológica do futuro. “A esperança é que, no fim da linha, o Messias os espera de braços abertos e a história é o caminho que têm de atravessar para retornar à casa do Pai.” (REIS, p.51)

Estudandoos impactos da industrialização na relação dos ingleses com o trabalho no século XVIII, o historiador Edward Thompson analisou as implicações destas transformações na percepção do tempo. Thompson aponta que nas sociedades chamadas primitivas a contagem do tempo estava intimamente ligada às tarefas necessárias à sobrevivência, como as atividades agrícolas. O trabalhador controlava seu próprio tempo de trabalho, portanto seu ritmo era variável. A partir do momento em que o trabalhador já não trabalha por conta própria a relação com o tempo começa a se alterar, e isso vai se aprofundar com a implementação do regime de trabalho fabril. No entanto, o autor ressalta que, mesmo após a Revolução Industrial, por muito tempo as relações com o tempo ainda mantiveram características que chamou de pré-industriais. Em uma sociedade ainda não habituada com um controle rigoroso do tempo, Thompson encontrou registros de queixas de patrões sobre a “falta de disciplina” dos empregados em relação ao tempo, o que foi combatido com medidas rigorosas de controle do trabalho nas fábricas, entre outras medidas aplicadas por governos e a Igreja, necessárias para que se realizasse uma mudança de hábitos conveniente para a burguesia industrial nascente:

Por meio de tudo isso – pela divisão de trabalho, supervisão do trabalho, multas, sinos e relógios, incentivos em dinheiro, pregações e ensino, supressão das feiras e dos esportes – formaram-se novos hábitos de trabalho e impôs-se uma nova disciplina de tempo. A mudança levou às vezes várias gerações para se concretizar (...) (THOMPSON,1998, p.297)

A necessidade de sobrevivência em um novo regime de trabalho pressionou também os trabalhadores ingleses a adotar novas formas de lidar com o tempo. Thompson analisou denúncias de operários sobre a manipulação feita por patrões para que trabalhassem mais horas, em uma época em que os relógios ainda eram objetos de luxo. Essas novas experiências geraram reações:

A primeira geração de trabalhadores nas fábricas aprendeu com seus mestres a importância do tempo; a segunda geração formou os seus comitês em prol de menos tempo de trabalho no movimento pela jornada de dez horas; a terceira geração fez greves pelas horas extras ou pelo pagamento de um percentual adicional (1,5%) pelas horas trabalhadas fora do expediente. Eles tinham aceito as categorias de seus empregadores e aprendido a revidar os golpes dentro desses preceitos. Haviam aprendido muito bem a sua lição, a de que tempo é dinheiro. (IDEM, p.294)

Buscamos aqui expor alguns exemplos apresentados por autores que estudaram as relações das sociedades com o tempo, no sentido de ilustrar a diversidade de expressões da temporalidade ao longo da história. Ainda que limitados a algumas experiências históricas, ajudam a compreender o caráter histórico da percepção humana sobre o tempo, além de fornecer bases para pensarmos as possíveis articulações entre as ideias de passado, presente e futuro que dão origem a diferentes relações temporais.

## 1.2. Tempo histórico e debates historiográficos

Para o historiador francês Philippe Ariès, o estudo da história se justifica justamente pela curiosidade em compreender esta dimensão do tempo, pelo espanto gerado pela comparação entre o *ontem* e o *hoje*: Para esse autor:

A história mostra-se então como a resposta a uma surpresa, e o historiador é, em primeiro lugar, aquele que é capaz de se espantar, que toma consciência das anomalias tais como as percebe na sucessão dos fenômenos. (ARIÈS, 2013, p.308)

O tempo é, portanto, um elemento fundamental para o estudo da História. Quando Marc Bloch definiu a história como “a ciência dos homens no tempo”, afirmou que o tempo histórico seria mais do que uma unidade de medida, mas “o próprio plasma em que se engastam os fenômenos” e “o lugar de sua inteligibilidade.” (BLOCH, 2001, p.55). Antoine Prost definiu-o como “a própria substância da história”, “incorporado, de alguma forma, às questões, aos documentos e aos fatos.” (PROST, 2008, p.96).

A problemática do tempo coloca-se, portanto, como elemento central de nosso ofício. É no tempo que se processam as mudanças. A perspectiva histórica pressupõe justamente inserir determinado fato no tempo, buscando compreender que características de sua época

contribuíram para que ele ocorresse, relacionando-o a outros fatos, analisando as transformações e seus elementos de ruptura e continuidade.

Fernand Braudel, no embate travado com as ciências sociais no final dos anos 1950, criticou antropólogos, sociólogos e economistas por tentarem prescindir da história, seja por se limitarem aos estudos do presente, seja por elaborar modelos de explicação atemporais. Buscando demarcar a especificidade do conhecimento histórico entre as ciências sociais, definiu a perspectiva temporal como sua principal característica:

Mais uma razão para sublinhar fortemente, no debate que se inicia entre todas as ciências do homem, a importância e a utilidade da história, ou melhor, da dialética da duração, tal e qual se desprende do ofício e da reiterada observação do historiador; para nós, nada há mais importante, no centro da realidade social, que esta viva e íntima oposição, infinitamente repetida, entre o instante e o tempo lento no decorrer. (BRAUDEL, 1990, p.9)

Segundo Braudel, a compreensão da realidade social dependeria, portanto, de uma análise que levasse em consideração a *dialética da duração*. O autor utilizou os conceitos de acontecimento, conjuntura e estrutura para diferenciar a curta, média e longa duração na história. O acontecimento estaria geralmente relacionado aos eventos políticos, enquanto a conjuntura aos movimentos da economia. À estrutura caberiam as transformações sociais e culturais, geralmente mais lentas que as demais. Assim, o acontecimento estaria sempre de alguma forma marcado pela conjuntura em que se insere e pela estrutura social vigente. Não seria possível compreendê-lo sem levar isto em consideração. A história seria, portanto, o estudo da forma como se combinam essas diferentes temporalidades, fundamental para a compreensão da realidade.

Entre as décadas de 1920 e 1960, os historiadores dos Annales criticaram a forma predominante como se pensava a história desde o século XIX, combatendo o que chamaram de *história narrativa tradicional*, que priorizava os acontecimentos de ordem política e compreendia o tempo histórico como linear e irreversível. Integrante do movimento dos Annales, Braudel defendeu a relação dialética entre as distintas durações e o diálogo entre a história e as ciências sociais em oposição a essa concepção de história e de tempo. Outra característica atribuída a historiografia chamada *tradicional* era a ideia de uma objetividade total das fontes. O trabalho do historiador seria, então, guiado por uma suposta imparcialidade para revelar o que as fontes diziam. Como alternativa, os Annales apresentaram a ideia de *história-problema*. Na *história-problema*, o historiador passava a assumir seu papel central na construção do conhecimento histórico, interrogando as fontes a partir de questões por ele

formuladas. Assim, o movimento dos *Annales* defendia que a história é uma investigação do *passado* a partir dos questionamentos colocados no *presente*. Rompia-se, assim, com uma leitura da história como “descoberta do passado”, introduzindo uma maior complexidade das relações temporais.

Ainda no século XIX, porém, Marx já havia colocado a questão do movimento do pensamento histórico, a partir do presente em direção ao passado, buscando voltar-se novamente ao presente como forma de melhor compreender a totalidade. Em *Contribuição à Crítica da Economia Política*, obra publicada no ano de 1859, o autor defendia que a compreensão dos elementos da economia capitalista ajudariam na compreensão de formações econômicas anteriores, da mesma forma como “a anatomia do homem é a chave para a anatomia do macaco” (MARX, 2008, p.264).

Ao tentar responder à pergunta “O que a história tem a dizer-nos sobre a sociedade contemporânea?”, o historiador marxista Eric Hobsbawm trabalhou sob a mesma lógica. Segundo o autor, a resposta a esta pergunta estaria na “combinação entre experiência histórica e perspectiva histórica”. Ou seja, na relação entre nossas visões sobre o passado e as questões do presente. (HOBSBAWM, 1998, p.47)

Para o historiador britânico Edward Carr, a história “se constitui de um processo contínuo de interação entre o historiador e seus fatos, um diálogo interminável entre o presente e o passado.” (CARR, 1978, p.29). Desta forma, Carr propõe a reflexão de que, ao mesmo tempo em que o presente se reporta ao passado na figura do historiador que pesquisa os fatos, o passado também fala ao presente, na medida em que a análise do historiador sobre os fatos levam-no a conclusões e estimulam-no a novas pesquisas. Tal definição nos ajuda a compreender outro aspecto da importância da reflexão sobre o tempo no estudo da história: a história é sempre uma interpretação sobre o passado marcada por seu tempo. E até mesmo nossa maneira de pensar o tempo possui uma história.

José Carlos Reis, reunindo elaborações de diversos autores sobre o tempo histórico<sup>6</sup>, define-o como, em primeiro lugar, uma “representação intelectual”. Isto porque a história nunca será uma reconstituição dos fatos tais como ocorreram, já que sua construção mobiliza operações como comparação, medida, memória, valores, etc. Além disso, é uma “representação cultural”, por que estas operações são realizadas por historiadores, que estão impregnados das visões de mundo de sua época, fazem parte de uma determinada sociedade, que possui suas próprias relações com a temporalidade. (REIS, p.43,44)

---

<sup>6</sup> Para discutir o tempo histórico, Reis faz uso das reflexões de Michel de Certeau (1974), Prost (1996), Ariès (1986), Febvre(1965), Bloch(1974), Koselleck (1990), Hartog(2003), Ricoeur(1983-1985), entre outros autores.

O importante historiador alemão Reinhart Koselleck dedicou grande parte de seus estudos à Teoria da História. Envolvido também com a *história dos conceitos*, Koselleck buscou debater a historicidade dos conceitos de *tempo* e *espaço* e sua importância para o estudo da história. Para o autor, ambos os conceitos pertencem às condições de possibilidade da história. O *espaço* oferece determinadas condições de possibilidade da ação história, e por isso é um condicionante desta. Por outro lado, a ação humana no *tempo* exerce transformações sobre o *espaço*, e por ser passível de mudanças ele é também condicionado pela história. Koselleck oferece alguns exemplos das transformações espaciais ao longo da história, tais como a criação de canais ou diques nos rios, realizados desde a antiguidade, a abertura de rotas de comércio que aproximaram regiões da África, Europa e Ásia durante a Idade Média, a conquista dos oceanos no século XVI, a conquista do espaço aéreo no século XX, a evolução das comunicações no século XXI, entre outros. O autor discute, ainda, como as relações com *espaço* e *tempo* se transformaram ao longo da história com uma aceleração crescente, especialmente nos últimos 200 anos, quando o desenvolvimento tecnológico permitiu com que fossem colocados em outros patamares os limitadores espaciais e temporais das ações humanas. (KOSELLECK, 2014)

Para uma compreensão do tempo histórico, consideramos de grande valor as elaborações do Koselleck. O autor partiu da reflexão sobre a relação das sociedades com o tempo para elaborar um conceito de *tempo histórico*. Se em cada época são diferentes as ideias construídas sobre o passado e o futuro, a chave para a compreensão do tempo histórico estaria, portanto, na forma como as pessoas e sociedades articulam estas ideias. O tempo histórico surgiria justamente das diferentes formas tomadas a partir da tensão entre as ideias de passado e de futuro em cada época histórica. (KOSELLECK, 2006)

O autor chamou de *espaço da experiência* as construções existentes em determinada sociedade sobre o seu passado:

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 comportamento, 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. (IDEM, p. 309)

As ideias presentes acerca do futuro fazem parte do que Koselleck chamou de horizonte de expectativa:



a expectativa se realiza no hoje, é futuro presente, voltado para o ainda-não, para o não experimentado, para o que apenas pode ser previsto. Esperança e medo, desejo e vontade, a inquietude, mas também a análise racional, a visão receptiva ou a curiosidade fazem parte da expectativa e a constituem. (IBIDEM, p.310)

É interessante observar que, nas categorias de Koselleck, tanto o passado como o futuro são representados por expressões que combinam palavras que se remetem a *espaço* e *tempo*: espaço e horizonte, experiência e expectativa. O autor está buscando, através destes conceitos, explicitar as visões construídas pelas pessoas sobre passado e futuro a partir de um determinado presente. Uma pessoa não tem, sobre seu passado, uma visão organizada cronologicamente. O passado existe nas pessoas como um emaranhado de ideias baseadas nas experiências e nas leituras que se faz delas:

Tem sentido se dizer que a experiência proveniente do passado é espacial, porque ela se aglomera para formar um todo em que muitos estratos de tempos anteriores estão simultaneamente presentes, sem que haja referência a um antes e um depois. Não existe uma experiência cronologicamente mensurável – embora possa ser datada conforme aquilo que lhe deu origem –, porque a cada momento ela é composta de tudo o que se pode recordar da própria vida ou da vida de outros. Cronologicamente, toda experiência salta por cima dos tempos, ela não cria continuidade de sentido de uma elaboração aditiva do passado. Utilizando uma imagem de Christian Méier, pode ser comparada ao olho mágico de uma máquina de lavar, atrás do qual de vez em quando aparece esta ou aquela peça colorida de toda a roupa que está contida na cuba. (p. 311)

Trata-se de categorias universais, válidas para explicar a história em qualquer época ou lugar: “todas as histórias foram constituídas pelas experiências vividas e pelas expectativas das pessoas que atuam ou que sofrem”. (IBIDEM, p.306) As experiências e as expectativas constituem, portanto, duas diferentes perspectivas sobre o tempo. Ambas se processam em um presente, no momento em que se vive. Uma se projeta para o que foi vivido, o passado. A outra para o que ainda se pretende viver, o futuro.

Ao ligar as ideias de passado e futuro em um determinado presente, as categorias espaço de experiência e horizonte de expectativa oferecem uma chave para a compreensão do conceito de tempo histórico. Ele é o resultado, em cada época, das diferentes relações que as pessoas estabelecem com seu passado e seu futuro. Essas categorias estão intimamente relacionadas. Toda expectativa parte de alguma experiência. Toda expectativa, quando transformada em ação, gera também uma experiência. Isso não quer dizer, porém, que elas sejam equivalentes. As expectativas no futuro não se limitam às experiências passadas. As experiências, quando se processam, são sempre diferentes das expectativas que se tinha.

Cada nova experiência, na medida em que contraria ou supera expectativas, gera por sua vez uma modificação no horizonte de expectativas. Em outras palavras, a vivência de experiências novas, que não se esperava vivenciar, leva a uma ampliação dos futuros enxergados como possíveis de serem vividos. Diferentes expectativas provocam também experimentações diferentes da realidade. Assim, vão se processando mudanças na relação estabelecida entre espaço de experiência e horizonte de expectativa, e na própria concepção de tempo histórico.

Estas categorias possuem, portanto, o mérito de oferecer uma explicação que possibilita a compreensão da mudança. A partir das experiências vividas, as pessoas reconstróem projeções para o futuro. O mesmo ocorre com grupos ou classes, que extraem das experiências aprendizados que orientam suas ações futuras. Assim se processam lutas, conflitos, conformidades, gerando permanências e transformações históricas. As categorias, portanto, ajudam a explicar as ações humanas no mundo.

Em sua importante obra *Tempo e Narrativa*, o filósofo francês Paul Ricoeur também apresenta sua definição de tempo histórico. Para o autor, não seria nem o tempo regular da natureza, nem o tempo totalmente irregular da consciência, mas produto da tentativa humana de organizar sua experiência. Seria, portanto, um “terceiro tempo”, mediador entre os dois primeiros.

O primeiro recurso apresentado por Ricoeur como “ponte” ou conector entre os dois tempos seria o calendário. Da natureza, os calendários tomam emprestado a regularidade dos fenômenos astronômicos. No entanto, desde a definição do marco inicial, passando por todas as seleções de datas e marcos cronológicos, os calendários obedecem a fatores de ordem política, social, cultural. A sequência das gerações seria outro conector apontado pelo autor entre o tempo da natureza e o tempo da consciência. O envelhecimento e a procriação são fatores da biologia. No entanto, pertencer a uma geração significa estar submetido a determinadas influências, ter sua experiência marcada por determinados acontecimentos, presenciado determinadas mudanças. Assim, a partir de um dado da natureza, são construídas uma série de visões que dizem respeito às experiências humanas no mundo. O último tipo de conector apresentado por Ricoeur seriam os vestígios do passado, que na medida em que passam de simples rastros de outros tempos a objeto de interesse, apresentariam essa dupla relação com o tempo:

Essa dupla tendência do rastro, longe de revelar uma ambiguidade, constitui o rastro como conector de dois regimes de pensamento e, por implicação, de duas perspectivas sobre o tempo: na própria medida em que o rastro marca no espaço a passagem do objeto da busca, é no tempo do calendário e, para além dele, no tempo

astral que o rastro marca a passagem. É com essa condição que o rastro, conservado e não mais deixado, torna-se documento datado. (RICOEUR, 1997, p.202)

Ricoeur atribui um papel central à *narrativa* na conformação do tempo histórico. Para o autor, é no ato de narrar a história que o historiador realiza a mediação entre o tempo da natureza e o tempo da consciência, estabelecendo nexos lógicos entre os fatos, inserindo-os numa trama, e assim construindo o *terceiro tempo*: “O tempo torna-se tempo humano na medida em que está articulado de modo narrativo; em compensação, a narrativa é significativa na medida em que esboça os traços da experiência temporal”. (RICOEUR, 1994, p.15)

É importante ressaltar que o termo *narrativa*, tal qual é utilizado pelo autor, distancia-se da ideia de *história-narrativa*, tão combatida pelos historiadores dos Annales. Apoiando-se nas elaborações de Ricoeur e defendendo a potencialidade da categoria *narrativa*, Carmen Teresa Gabriel abordou a questão:

“O termo ‘narrativa’ tendeu a ser empregado, de fato, nesses debates, como uma metonímia pela qual um tipo particular de narrativa confunde-se com a própria estrutura narrativa inerente ao conhecimento histórico.” (GABRIEL, 2012, p. 191)

Dialogando com as categorias formuladas por Koselleck e com as ideias de Marshall Sahlins<sup>7</sup>, François Hartog propôs o conceito de *regime de historicidade*, também visando melhor explicar como se constrói o tempo histórico. Para o autor, o ato de lidar com o tempo, com o “vai-e-vem” entre o passado e o presente, seria a única especificidade do trabalho do historiador. O conceito buscava, portanto, esclarecer as tensões entre o espaço de experiência e o horizonte de expectativas em cada época.

Cabe ressaltar que, para Hartog, o regime de historicidade não significa única forma possível de apreender o tempo em cada época, mas define tendências, parâmetros a partir dos quais articulamos o passado, o presente e o futuro:

(...) um regime de historicidade nunca foi uma entidade metafísica, caída do céu e de alcance universal. É apenas a expressão de uma ordem dominante no tempo. Tramado por diferentes regimes de temporalidade, ele é, concluindo, uma maneira de traduzir e de ordenar experiências do tempo (...) (HARTOG, 2013, p.139)

Buscando caracterizar as diversas “ordens dominantes” do tempo ao longo da história, Hartog identifica dois grandes regimes de historicidade: o da *história magistra vitae* e o

---

<sup>7</sup>O autor se refere a Marshall Sahlins como um dos autores que introduziram a ideia de regime de historicidade, em sua obra *Ilhas de História*.

*regime moderno*, e discute a atual crise deste último, levantando a hipótese da vigência de um terceiro, denominado *presentismo*. Cabe ressaltar que o autor não foi o primeiro a fazer esta análise sobre as diferenças entre as relações das sociedades antigas e modernas com o tempo. O próprio Koselleck já havia tratado deste tema. Hartog tratou de aplicar o conceito, visando principalmente a discussão sobre a relação da sociedade contemporânea com o tempo.

Segundo a apreciação de Hartog, da antiguidade até a Revolução Francesa predominaria uma relação com o tempo sintetizada pela antiga expressão *história magistra vitae*. Esta seria marcada por uma forte ligação das pessoas com o passado, ou pela predominância do que Koselleck chamou de *espaço da experiência*. Não havia uma ruptura do presente com o passado, mas uma concepção cíclica, em que as experiências do passado se repetiriam no presente. Assim, a história seria um ensinamento, já que através do conhecimento do passado se poderia guiar no presente. A história teria, portanto, um caráter moral, ao ser capaz de orientar as ações humanas. Essa concepção de história estaria ancorada em uma relação específica com o tempo, em uma sociedade marcada por transformações lentas, quase que imperceptíveis, onde não se fazia uma distinção clara entre o passado e o presente.

A Revolução Francesa seria um marco na transformação desta perspectiva, juntamente com o conjunto das transformações que levaram ao início da chamada época moderna. O ritmo das mudanças imposto pelo advento da indústria e as transformações políticas, econômicas e sociais deste período teriam marcado profundamente a relação dos homens com o tempo. Agora o foco já não era o passado, mas o futuro, por que o presente não se parecia em nada com o passado, e o ritmo das transformações gerava então grandes expectativas em relação ao que estava por vir. Assim, a história já não servia mais de lição para o presente da mesma forma que antes, já que o presente não podia ser comparado ao passado. É o período do predomínio do horizonte de expectativas.

O foco principal da análise de Hartog é a crise do regime moderno de historicidade. O autor dialoga com Hannah Arendt, que analisou a *brecha* entre o passado e o futuro, em um tempo entre “coisas que não são mais e coisas que não são ainda”. Parte da premissa de que há, hoje, uma especificidade na forma de se lidar com o tempo, que já não responde mais aos mesmos parâmetros do paradigma moderno. Esse novo momento seria caracterizado por uma perda de confiança no futuro. Se antes, na época moderna, havia ocorrido uma ruptura entre presente e passado, agora ocorria uma ruptura com o futuro. Distante do passado e sem a perspectiva do futuro, só restaria o presente.

Diversos acontecimentos históricos teriam contribuído para essa crise do tempo. Na Europa, os elementos de crise remontam a Segunda Guerra Mundial. A “escalada de múltiplos fundamentalismos” também teriam sido determinantes para o desenvolvimento de uma visão de futuro como ameaça, como catástrofe, que contribuiu para a “ruptura” com o mesmo. Também teriam contribuído para isso os movimentos de 1968, que manifestavam profunda crítica à idéia de progresso capitalista. A queda do Muro de Berlim representaria, ainda, a crise de outra perspectiva de crença no progresso, manifesta no ideal socialista. (HARTOG, 2013)

A ideia de presentismo, ou presente contínuo, já havia sido utilizada por Eric Hobsbawm no prefácio já citado de sua obra *A Era dos Extremos*. No entanto, a perspectiva deste autor é bem diferente da de Hartog. Hobsbawm reconhece a existência, entre as gerações mais jovens, de uma perda de referência no passado. Ele chama atenção para o fato de que existem interesses políticos e ideológicos na destruição e na manipulação do passado. Em outro artigo, o autor comenta: “poucas ideologias de intolerância estão baseadas em simples mentiras ou ficções para as quais não há nenhuma evidência” (HOBSBAWM, 1998, p.18). Hobsbawm opina, ainda, que os historiadores são fundamentais no combate a esse processo:

Nessa situação os historiadores se vêem no inesperado papel de atores políticos. Eu costumava pensar que a profissão de historiador, ao contrário, digamos, da de físico nuclear, não pudesse, pelo menos, produzir danos. Agora sei que pode. Nossos estudos podem se converter em fábricas de bombas (...). (IBIDEM, p.17)

Diante da perspectiva “presentista”, Hobsbawm defende o papel político da história na reconstrução das relações das gerações atuais com o passado: “É tarefa dos historiadores tentar remover essas vendas, ou pelo menos levantá-las um pouco ou de vez em quando - e, na medida que o fazem, podem dizer à sociedade contemporânea algumas coisas das quais ela poderia se beneficiar, ainda que hesite em aprendê-las. “ (IBIDEM, p.48)

Já Hartog define o presentismo como *regime de historicidade*, uma nova ordem do tempo. Para ele, nesta nova época, as relações com o passado já não podem ser mais as mesmas de antes. Viveríamos hoje em uma ordem do tempo baseada na desorientação. Uma época pós-moderna, em que as estruturas de pensamento construídos na modernidade já não seriam válidas para analisar a sociedade atual. Não se trataria, para ele, de recuperar as referências no passado, com defende Hobsbawm, já que este já não serviria para orientar o presente.

Uma crítica a essa perspectiva pode ser encontrada em *Ciro Flamarion Cardoso*. Analisando alguns autores que trabalham a partir da perspectiva da aceleração da história, o autor identifica, entre os historiadores, uma tendência atual que expressa:

(...) uma forte convicção de que nossa percepção temporal tenha mudado, definitivamente segundo alguns. Devido ao abandono da crença num tempo orientado e na noção de progresso, o tempo teria deixado de ser um princípio de inteligibilidade, com isto dando-se a crise da História com sentido, evolutiva. (CARDOSO, 2005, p.7)

Para Cardoso, as contribuições de autores que se dedicam aos estudos das relações estabelecidas entre tempo e história na sociedade contemporânea podem ser aceitas como instrumentos que auxiliam a compreensão da realidade atual. No entanto, não podem ser generalizadas como um novo modelo, que superaria um paradigma moderno e instauraria uma nova temporalidade. Estudioso do período da antiguidade, o autor chama atenção para o fato de grande parte dos autores que trabalham com esse tipo de abordagem se dedicarem ao estudo de períodos mais recentes da história, que permitem o enfoque da curta duração. Assim, desenvolvem análises simplistas no que diz respeito ao abandono de qualquer sentido na história, combatendo, entre outras noções, a ideia de que o passado poderia servir de orientação para o presente e o futuro. Cardoso lembra que não é tão fácil trabalhar com os mesmos pressupostos no estudo da chamada "pré-história" ou da alta antiguidade, por exemplo, quando a disponibilidade de fontes determina o enfoque da longa duração. Nesses casos, argumenta, fica mais evidente que não é possível abrir mão de explicações causais consagradas, que trazem consigo algum nível de sentido evolutivo, e até hoje não foram refutadas:

(...) continua sendo possível afirmar tranquilamente coisas como estas: a sociedade baseada na agricultura não pode surgir pela primeira vez no mundo (ou surgir independentemente) antes da sociedade de caçadores coletores; a sociedade urbana, ao surgir pela primeira vez no mundo (ou ao surgir independentemente), não podia preceder o conhecimento da agricultura; a sociedade industrial, ao aparecer historicamente pela primeira vez neste planeta, não pôde fazê-lo antes de existirem agricultura e cidades. Seria preciso perguntar se coisas assim, que nunca foram refutadas, carecem de importância para os historiadores. (IBIDEM, p.10)

Edward Carr tratou de alguns destes temas polêmicos em "O que é História?". Também assumindo uma postura crítica em relação às perspectivas chamadas pós-modernas, que começavam a ganhar força nas décadas finais do século XX. Considerando-se a si próprio como um "intelectual dissidente", o autor combateu a negação de uma possibilidade de

progresso na história. Para ele a ideia de progresso estaria ligada não a uma visão determinista do futuro, mas a uma possibilidade de se aprender com a experiência histórica:

É um pressuposto da história que o homem é capaz de tirar proveito (não que ele necessariamente o faça) da experiência de seus antecessores e que o progresso na história, diferentemente da evolução na natureza, baseia-se na transmissão de bens adquiridos. (CARR, 1978)

Mais do que isto, a ideia de progresso para Carr estaria ligada a própria possibilidade de transformação histórica. As ações de grupos ou classes não teriam, *a priori*, objetivo de atingir o progresso, mas caberia ao historiador, em suas análises, interpretar essas transformações, e não negá-las.

As pessoas que lutam, digamos, para estender os direitos civis a todos, ou para reformar a prática penal, ou para eliminar as desigualdades de raça ou de riqueza, estão conscientemente procurando fazer apenas estas coisas; não estão conscientemente procurando atingir o “progresso”, concretizar alguma “lei” ou “hipótese” histórica. É o historiador quem aplica às suas ações sua hipótese de progresso e interpreta-as como progresso. Mas isto não invalida o conceito de progresso. (IDEM, p.)

Sem negar que o presente nos coloque questões novas no que diz respeito à relação das sociedades com o tempo, acreditamos que é necessário cautela para precisar a amplitude das transformações. As abordagens que desconectam o presente de passado e futuro, em nossa opinião acabam por negar também as possibilidades desconstrução de um sentido histórico, esvaziando as potencialidades deste conhecimento.

### **1.3. Percepções de tempo e desafios dos professores de história**

A discussão acerca das percepções contemporâneas sobre o tempo e as relações estabelecidas pelas novas gerações com o passado, o presente e o futuro são fundamentais para pensarmos os desafios e possibilidades do ensino de história hoje. Elas suscitam reflexões sobre a maneira como nossos alunos pensam o tempo e sobre como isto interfere em sua compreensão histórica.

Certamente, as formas a partir das quais as gerações atuais se relacionam com o presente impactam a experiência escolar dos alunos. A escola não é o único espaço em que esses alunos tomam contato com a história ou com as perspectivas temporais. Dialogando

com o conceito de *história de grande circulação*, Helenice Rocha discute como os diferentes usos do passado chegam aos alunos através de filmes, novelas, internet, revistas e até por meio de jogos. Estes esferas de produção mobilizam a história e a memória e fazem parte do que a autora chama de uma cultura histórica.(ROCHA, 2014)

Assim, os alunos chegam à sala de aula com suas próprias visões sobre o passado e sobre o futuro, construídas a partir dos contatos que estabeleceram com os elementos da história e da memória coletiva<sup>8</sup> através das esferas de produção acima citadas. Caberá ao professor problematizar estas visões, buscando a compreensão da complexidade e diversidade da temporalidade histórica.

A historiadora e especialista em ensino de história Sonia Miranda debateu algumas das questões referentes ao ensino de história e a questão da temporalidade partindo do relato de uma conversa entre ela e sua filha de onze anos. Sonia descreveu algumas impressões sobre o (des)encontro geracional entre as duas, que na ocasião rendeu uma conversa a respeito de gostos musicais. Desta conversa, Sonia extraiu uma reflexão sobre o estranhamento em relação ao “marcador temporal do outro”. Sua filha recusava-se a valorizar o que para Sonia era “música boa”, e o mesmo acontecia da parte de Sonia em relação ao gosto musical da filha. Ao tentar argumentar a favor de sua preferência musical, defendendo o valor de uma canção que seria provavelmente conhecida pelos próximos 100 anos, ela percebeu que isso não era um elemento valorizado pela menina, que não concebia uma projeção de futuro desta dimensão.

A partir desta experiência particular, a autora procurou debater algumas questões sobre as perspectivas de tempo das gerações mais jovens. Fortemente marcadas pelo acesso às tecnologias digitais, as experiências temporais dos jovens são pautadas pelo acesso imediato às informações, pela comunicação instantânea e pela simultaneidade, na medida em estes recursos permitem que realizem uma série de ações ao mesmo tempo. A autora, portanto, chama atenção para os riscos disto para a construção do conhecimento histórico, pois

(...) essa relação pautada no novo – que se reconstrói continuamente e se apresenta sob a égide de novos objetos e práticas sociais – não se ancora na consciência da permanência e de continuidade temporal.” (MIRANDA, 2012, p.245)

---

<sup>8</sup>Helenice Rocha utiliza a definição de MaríaInésMudrovic para memória coletiva, entendida como “uma representação narrativa, ou seja, um relato, que um grupo possui de um passado que, para alguns dos membros que o integram, se estende para além do horizonte da memória individual” (ROCHA, 2014, p.38)



Assim, a autora defende que um dos desafios do ensino de história é justamente o de propiciar nestes jovens uma dilatação temporal. Em outras palavras, contribuir com que ampliem suas ideias de passado e futuro, não enxergando o passado como uma “unidade indiferenciada” e nem o futuro como inviável. A construção da perspectiva da duração faz-se, portanto, fundamental para este objetivo. Utilizando exemplos da experiência docente, a autora busca ilustrar as dificuldades dos alunos com a duração:

(...) não é incomum ver alunos de sexto ano imaginando que todos os egípcios e gregos desapareceram e, em seguida, os romanos. Do mesmo modo, é comum que esses mesmos alunos, ao ver as imagens de livros didáticos, recusem-se a admitir que, hoje em dia, ainda haja pessoas vivendo nos territórios que abrigaram aqueles povos. (IDEM, p.249)

Preocupada também com as dificuldades dos alunos em relação à construção de ideias sobre o passado, Carmem Teresa Gabriel analisou narrativas de jovens do terceiro ano do ensino médio, presentes em textos escritos por eles sobre os conteúdos que apreenderam nas aulas de história. A autora chama atenção para a presença, nestes textos, de uma leitura do passado marcada justamente pela dificuldade em conceber a existência de realidades muito diferentes das suas. De acordo com Gabriel,

(...) nos chama a atenção a hegemonia da modalidade "sob o signo do mesmo" nas reconstruções narrativas desses sujeitos. Embora essa modalidade faça parte da prática da história, como assinala a ideia de rastro, reafirmando, assim, que o passado só se torna inteligível quando persistindo no presente, por outro, se levada ao extremo, produz efeito contrário. (GABRIEL, 2012, p.236)

A observação de Carmen Teresa Gabriel se refere às elaborações de Ricoeur que, em alusão a Platão, definiu os “três gêneros” através dos quais podemos pensar nossa relação com o passado: sob o signo do mesmo, do outro e do análogo. Em relação ao primeiro, destaca a subtração da distância temporal, a identificação do passado com o presente. O segundo seria marcado pela postura inversa: a apologia da diferença, a restituição da distância temporal, o passado visto como algo totalmente desvinculado do presente. Por fim, o autor propõe o terceiro, resultado da conjugação dos dois primeiros. “O Semelhante é esse grande gênero. Ou melhor: o Análogo, que é uma semelhança mais entre relações do que entre termos simples.” (RICOEUR, 1997, p.255)

As observações e conclusões das autoras que buscaram discutir a relação dos alunos com o tempo histórico nos fazem acreditar que a complexidade deste conceito traz enormes desafios para os professores. As inovações tecnológicas, ao reduzir as distâncias, permitir a

comunicação instantânea entre dois extremos do planeta e impor um novo ritmo de circulação das informações provocam, sem dúvida, alterações em nossa percepção no tempo. No entanto, acreditamos que as experiências passadas seguem tendo valor na construção de uma leitura crítica da realidade e de uma ação transformadora do futuro. Nesse sentido, julgamos ser fundamental refletir sobre as perspectivas contemporâneas sobre o tempo, os novos elementos que trazem e que impactos eles têm na percepção do tempo histórico. Assim, as discussões teóricas trazidas à tona neste capítulo podem ser de grande utilidade para pensarmos uma abordagem do tempo no ensino de história que ajude a superar o distanciamento completo do passado, sem inscrever no passado os valores do presente, permitindo que os alunos enxerguem além de suas próprias realidades para perceber outras possibilidades de vida.

## 2. OS CAMINHOS DA PESQUISA: O LUGAR DA TEMPORALIDADE NO ENSINO DE HISTÓRIA

### 2.1. Ensino de História e sua pesquisa: temas, problemas e objetos de estudo

O ensino de história tem se desenvolvido bastante enquanto campo de pesquisa nas últimas décadas. Apesar disso, analisando as tendências investigativas desta área, Flavia Caimi observa o ainda reduzido número de programas de pós-graduação que oferecem a linha de pesquisa em ensino de história, levando a que a grande maioria dos trabalhos de profissionais desta área seja realizada na área de educação. Ainda assim, a produção sobre o ensino de história vem aumentando consideravelmente, e vem crescendo a oferta de programas deste tipo nos departamentos de História. As pesquisas mais recentes vêm buscando preencher as lacunas deixadas por uma prática que foi por tanto tempo exercida sem o apoio da reflexão acadêmica. Entre os temas mais recorrentes nas pesquisas recentes estão a história do ensino de história, a formação docente, estudos sobre o uso de fontes e recursos como a tecnologia em sala de aula, currículo, livro didático, entre outros. (CAIMI, 2015)<sup>9</sup> O surgimento de novos programas de pós graduação, como o mestrado profissional ao qual esta pesquisa está vinculada (ProfHistória), fazem parte desta afirmação do ensino de história como um campo, e contribuem também para o alargamento dos temas, objetos e problemas.

O campo de pesquisa, porém, é relativamente recente no Brasil. Alguns trabalhos pioneiros neste sentido datam dos anos 1960<sup>10</sup>, mas apenas em fins dos anos 1970 e início dos anos 80 começaram a proliferar os estudos sobre o tema, motivados pelo clima de contestação à ditadura e a abertura política. Nesta época começaram a ser organizados seminários nacionais sobre o assunto e a ANPUH passou a abarcar em seu quadro de sócios os professores dos outros níveis de ensino, além do universitário<sup>11</sup>. Ainda assim, no ano de 2001, em mesa redonda sobre o ensino de história realizada em João Pessoa (PB), a professora Ernesta Zamboni comentava:

---

<sup>9</sup> Flávia Caimi fez um levantamento das dissertações sobre ensino de história entre 1998 e 2007, e elaborou um quadro com os temas mais recorrentes.

<sup>10</sup> Três trabalhos podem ser destacados: “Sugestões para a melhoria do ensino da História no curso secundário”, de 1960 e “O problema da motivação no ensino de História”, de 1963, ambos de Emilia Viotti da Costa, publicados na Revista de Pedagogia da USP, e “O ensino de História no primário e no ginásio”, de Mirian Moreira Leite, publicado pela editora Cultrix em 1969.

<sup>11</sup> A discussão sobre esta inclusão é aberta na ANPUH no ano de 1977 e conclui-se em 1981

Os trabalhos e pesquisas sobre o ensino de História desse período [década de 70] têm um caráter de relato de experiência com pouca ou nenhuma reflexão teórica. Nos anos 80, o discurso educacional é dominado pela dimensão sócio-política e ideológica da prática pedagógica. A produção da pesquisa incide sobre o livro didático e começam os primeiros trabalhos sobre currículo, e alguns muito timidamente refletem sobre uma análise teórica. (ZAMBONI apud OLIVEIRA & COSTA, 2007, p. 150)

A demora em se investir neste campo está relacionada, provavelmente, a um desprestígio desta área do conhecimento, que historicamente recebe pouca atenção nos cursos de graduação, na formação dos historiadores. O ensino foi visto como um problema do pedagogo e não como uma questão do conhecimento histórico. A esta visão soma-se outra, que considera o ensino de história uma mera reprodução dos produtos da pesquisa acadêmica por professores em sala de aula. A historiadora e pesquisadora da educação Ana Maria Monteiro afirma que a recusa em reconhecer a especificidade do ensino escolar como campo de pesquisa leva a que este seja considerado como um conhecimento “de segunda”, resultado de simplificações. (MONTEIRO, 2003)

O desprestígio da história ensinada em relação ao conhecimento acadêmico não nos parece ser uma exclusividade do Brasil. Defendendo que as questões ligadas à didática da história devem fazer parte das discussões e dos problemas do conhecimento histórico, o historiador alemão Jörn Rüsen argumenta que, apesar de seu afastamento nos últimos séculos, história e educação nem sempre estiveram dissociados. O autor utiliza o exemplo do famoso ditado “*história magistra vitae*”, que ilustra a maneira de pensar este conhecimento da antiguidade até o século XVIII. A história servia então como orientação para as questões práticas da vida, passando a ser apartada desta no século XIX, com a “cientifização” da mesma:

Durante o século XIX, quando os historiadores definiram sua disciplina, eles começaram a perder de vista um importante princípio, a saber, que a história é enraizada nas necessidades sociais para orientar a vida dentro da estrutura tempo. O entendimento histórico é guiado fundamentalmente pelos interesses humanos básicos: assim sendo é direcionada para uma audiência e tem um papel importante na cultura política da sociedade dos historiadores. Como os historiadores do século XIX se esforçaram para tornar a história uma ciência, este público foi esquecido ou redefinido para incluir apenas um pequeno grupo de profissionais especialistas treinados. A didática da história não era mais o centro da reflexão dos historiadores sobre sua própria profissão. Ela foi substituída pela metodologia da pesquisa histórica. (RUSEN, 2006, p.8-9)

Contrariando esta visão, a produção mais recente sobre o ensino de história vem reivindicando o lugar do ensino na produção do conhecimento histórico. A partir desta

perspectiva, a história ensinada na escola não pode ser vista como uma reprodução do acúmulo da pesquisa científica, pois possui suas especificidades, como aponta a autora:

Em linhas gerais, nestas pesquisas e na produção concebe-se a existência de um *saber histórico escolar* que não corresponde à justaposição e nem à simplificação da produção científica. Entende-se que o saber escolar obedece a outra lógica, na medida em que, ao mesmo tempo que se reconhecem as características e implicações da cultura escolar, também se reconhece a necessidade de estabelecer estreito diálogo com a ciência de referência — no caso, a ciência histórica —, realizando investigações sobre as características da aprendizagem nesse domínio científico, naquilo que é a sua especificidade, como a aquisição das noções e conceitos fundamentais de tempo, causalidade, empatia, evidência, entre outros. (CAIMI, 2015)

Essas pesquisas foram influenciadas por estudos de pesquisadores da educação, oriundos de diversas áreas, que se dedicaram a estudar as especificidades do conhecimento ensinado nas escolas e suas diferenças em relação à produção científica acadêmica. (CHERVEL, 1990; CHEVALLARD, s/d; FORQUIN, 1992; DEVELAY, 1992).

Yves Chevallard defende que, para servir ao espaço escolar, os conhecimentos devem sofrer a chamada *transposição didática*, ou seja, eles sofreriam alterações condizentes com os objetivos escolares. Caberia ao professor, portanto, trabalhar nesta transposição, embora este não o faça sozinho, já que materiais didáticos e currículos também são exemplos de instrumentos da transposição didática. (CHEVALLARD, s/d) O conceito de Chevallard foi criticado por autores segundo os quais a ideia de transposição ainda pressupõe uma hierarquia, segundo a qual o início do processo sempre se iniciaria na academia, para depois ser adaptado à realidade escolar. Para explicitar esta questão, André Chervel utilizou o exemplo da gramática. Ao contrário do que se pensa, a gramática foi criada na escola, e só então passou a ser objeto de estudo da academia. Através desse exemplo, Chervel buscou desconstruir a ideia da subordinação do conhecimento escolar ao produzido na academia. (CHERVEL, 1990)

Ao introduzir o conceito de práticas sociais de referência<sup>12</sup>, Develay flexibilizou a ideia de transposição apresentada por Chevallard, defendendo que outras práticas sociais, relacionadas ou não ao conhecimento acadêmico, podem ter importância para a configuração do conhecimento escolar.

---

<sup>12</sup>Develay a definiu da seguinte forma: “atividades sociais diversas (atividades de pesquisa, de produção, de engenharia, domésticas e culturais) que podem servir de referência às atividades escolares e a partir das quais se pode examinar, no interior de uma disciplina dada, o objeto de trabalho. ou seja, o domínio empírico que constitui a base de experiência real ou simbólica sobre a qual irá se basear o ensino” (DEVELAY, 1992)

O conhecimento histórico obedece em sala de aula a critérios distintos do conhecimento erudito. Segundo Forquin, enquanto a exposição teórica leva em conta essencialmente o estado do conhecimento, ou seja, aquilo que a produção científica já acumulou acerca de determinado tema, no ambiente escolar a definição do que se ensina e de como se ensina deve levar em conta uma série de outros elementos, a saber: “o estado do conhecente, os estados do ensinado e do ensinante, sua posição respectiva com relação ao saber e a forma institucionalizada da relação que existe entre um e outro, em tal ou qual contexto social.” (FORQUIN, 1992, p.33).

Trazendo esta discussão para o terreno específico do ensino de história, Ilmar Rohloff de Mattos, renomado historiador com larga trajetória na educação básica e superior, defende a ideia de que os professores de história, em sala de aula, são também *autores*:

De modo categórico, afirmamos ainda uma vez que, por meio de uma aula, também se conta uma história; que, ao se contar uma história por meio de aula, também se faz história; e que somente ao se fazer história por meio de uma aula nos tornamos professores de história. Por lermos de um modo singular uma proposição, podemos afirmar que também somos autores. (MATTOS, 2006)

Apesar do questionamento crescente, é ainda muito presente no meio educacional a ideia que relaciona a qualidade do trabalho do professor ao domínio dos conteúdos acadêmicos e em sua capacidade de transmiti-los. Isto impacta profundamente no trabalho dos professores. Os currículos escolares, por exemplo, costumam acumular uma quantidade infundável de conteúdos a serem trabalhados, mas muitas vezes pecam ao não se centrar no trabalho com conceitos e noções fundamentais para a compreensão dos processos históricos. Perdura, portanto, uma concepção tradicional de ensino de história conforme nos aponta Fonseca, ao estudar a trajetória desta disciplina escolar no Brasil:

Os alicerces construídos desde o final do século XIX, sustentados numa concepção tradicional de História, foram fortes o suficiente para manter um edifício que, apesar das reformas e das propostas de alteração na sua concepção, não se abala tão fortemente. (FONSECA, 2003)

Acreditamos, portanto, que as pesquisas das últimas décadas na área do ensino de história, ao aprofundar discussões teóricas e se debruçar também sobre a prática deste ofício, contribuem para repensar os alicerces sobre os quais estão construídas nossas ideias sobre o ensino de história, permitindo que nos aproximemos mais dos objetivos do ensino desta disciplina na educação básica, como o trabalho com conceitos fundamentais para a

compreensão histórica. As pesquisas recentes têm contribuído, por exemplo, com a reflexão sobre o *tempo histórico* em sala de aula.

## **2.2. O tempo no ensino de História**

### **2.2.1. O tempo como objeto de pesquisa**

Acompanhando o desenvolvimento das pesquisas sobre ensino de história no Brasil desde os anos 1980, intensificado nas últimas três décadas, observamos também a publicação de diversos estudos sobre o tempo histórico e temporalidade no ensino de história. Muitas destas pesquisas buscaram conjugar a reflexão teórica sobre o tempo com a observação empírica do contexto da sala de aula, o que permitiu com que diversos autores elaborassem análises sobre a forma como os alunos percebem o tempo histórico ou a forma como professores articulam noções temporais em suas aulas.

Um dos trabalhos pioneiros nesta temática foi o artigo de Ernesta Zamboni, publicado no ano de 1984, intitulado “Desenvolvimento das noções de espaço e tempo na criança”, no qual a autora alertou para a necessidade do desenvolvimento de estudos focados na relação das crianças com o tempo, ainda mais raros na época do que aqueles dedicados ao estudo da noção espacial nas crianças. A preocupação com o desenvolvimento desta área de pesquisa levaria a autora a organizar, duas décadas mais tarde, um livro reunindo pesquisas de outros autores sobre o mesmo assunto, “Quanto tempo o tempo tem?”, publicado em 2003 em parceria com Vera Lucia Sabongi.

Circe Bittencourte Elza Nadai também basearam-se na pesquisa empírica para discutir as potencialidades do trabalho com o tempo em sala de aula. Em artigo de 1988, as autoras refutaram a ideia de que o tempo histórico ensinado nas escolas estaria limitado à cronologia. Segundo elas, mesmo que inconscientemente, os professores desenvolvem diversas outras noções de tempo durante as aulas, em geral atreladas a uma concepção predominante, baseada em um tempo linear e evolutivo. Interpretando questionários aplicados em turmas do ensino fundamental, concluem que os alunos são, desde os anos iniciais, capazes de perceber as

durações, a sucessão e a simultaneidade, as mudanças e permanências de forma muito mais significativa do que a própria cronologia. Assim, Bittencourt e Nadai chamaram atenção para a necessidade dos professores estarem mais atentos às expressões de temporalidade de suas aulas e às potencialidades destas para o desenvolvimento do pensamento histórico entre os alunos. (BITTENCOURT & NADAI, 1988)

No início dos anos 2000, a já citada obra de Zamboni reuniu artigos de autoras como Lana Mara de Castro Siman, Sandra Oliveira e Sônia Miranda, que também contribuíram com a reflexão sobre a importância dos conceitos e noções relacionados ao tempo para a compreensão histórica por parte dos alunos. A partir dos resultados de suas pesquisas, Siman concluiu que até mesmo alunos do 2º ano, quando estimulados, são capazes de realizar operações de relativa complexidade no que concerne à temporalidade, tais como relações entre passado e presente, memória individual e coletiva e sendo capazes de identificar em suas vidas marcas do passado. Assim, a autora defende que nesta fase os alunos já começam a desenvolver o pensamento histórico. Já Oliveira observou que as crianças explicam os acontecimentos históricos através de relações causais, manifestando um desprezo pela cronologia. A autora concluiu, assim, que um bom trabalho com a história para os anos iniciais do ensino fundamental deveria se basear justamente na construção destas relações causais. Por fim, Miranda debruçou-se sobre a compreensão dos alunos a respeito da história, propondo um ensino voltado não tanto aos conteúdos, mas ao desenvolvimento de habilidades e competências cognitivas. (SIMAN, 2005; OLIVEIRA, 2005; MIRANDA, 2005)

As autoras Ana Maria Monteiro e Carmen Teresa Gabriel dedicaram-se a estudar as representações temporais de professores e alunos através do uso do conceito de narrativa. Apoiando-se no conceito tal qual formulado por Ricoeur, defendem que a estrutura narrativa:

(..) traduz, em sua organização discursiva e semântica, a possibilidade de realização/expressão da operação historiográfica, operação esta que tem na questão da temporalidade e do presente um núcleo produtor/dinamizador de sentidos (MONTEIRO, 2011, p.13)

Dedicando-se também à pesquisa em sala de aula, Ana Maria Monteiro analisou as narrativas de professores, identificando as possibilidades e os riscos do uso de analogias para melhor promover a compreensão da temporalidade. Carmen Gabriel, por sua vez, analisou narrativas dos alunos, identificando nelas suas percepções sobre o tempo histórico. (MONTEIRO, 2011, 2012; GABRIEL, 2012)



Em um balanço historiográfico sobre a questão do tempo no ensino de história, Leide Alvarenga Turini elaborou um levantamento sobre as dissertações de mestrado sobre o tema entre os anos de 1994 e 2003. A autora encontrou 11 dissertações defendidas neste período. Entre elas, 7 dedicavam-se ao estudo das representações temporais dos alunos, dificuldades e/ou possibilidades de compreensão das noções e conceitos relacionados ao tempo; 3 dedicavam-se as representações de professores e à formação docente; e 1 tratava da abordagem deste tema nos livros didáticos. Turini observou que apenas uma delas foi realizada em programa de pós graduação na área de história, prevalecendo a pesquisa no âmbito das faculdades de educação. É interessante, ainda, a observação da autora de que quase a totalidade dos autores das dissertações em questão atuaram, antes ou durante a realização das pesquisas, como professores do ensino fundamental ou médio. Assim, podemos perceber que a experiência concreta do trabalho em sala de aula os permitiu construir suas questões de pesquisa.

### **2.2.2. Potencialidades do tempo no ensino de história**

Analisando algumas das pesquisas das últimas décadas a respeito da percepção dos alunos sobre o tempo<sup>13</sup>, encontramos algumas características em comum. Nos diversos casos nota-se uma dificuldade, principalmente entre os mais jovens, na relação com o tempo cronológico. Os alunos se apegam muito mais às construções lógicas elaboradas pelos professores, recorrendo pouco à abstração da cronologia: “Os alunos percebem as durações, a simultaneidade, a sucessão, assim como as permanências e mudanças, independentemente de saber, com exatidão, a localização nos séculos.” (NADAI & BITTENCOURT, 2004. p.86).As conclusões destas pesquisas nos permitem pensar sobre que elementos devem ser enfatizados e trabalhados com os alunos no que diz respeito às questões relativas ao tempo, no sentido da construção de uma melhor compreensão dos processos históricos.

---

<sup>13</sup>Foram analisadas as pesquisas apresentadas nos seguintes artigos: “Reflexões sobre a compreensão (e incompreensões) do tempo na escola”, de Sonia Regina Miranda, “O tempo, a criança e o ensino de história”, de Sandra Regina Ferreira de Oliveira, “Repensando a noção de tempo histórico no ensino”, de Circe Bittencourt e Elza Nadai e “Concepções de Tempo e Ensino de História”, de Dilma Célia MallardScaldfarri

Ana Maria Monteiro analisou o uso das analogias em sala de aula, realizado com frequência por professores de história como forma de superar o estranhamento de seus alunos em relação ao conteúdo abordado. A autora mostrou que esse instrumento pode ser encarado como uma proposta viável de trabalho com o tempo histórico, desde que utilizado corretamente a partir da orientação dos professores. Isso porque, na medida em que buscam estabelecer o diálogo com o tempo presente, propondo as analogias, os professores estão trabalhando a partir da ideia de que o estudo da história é sempre uma leitura do passado feito a partir do presente. As relações estabelecidas entre passado e presente são, portanto, inevitáveis e fundamentais. Podem auxiliar na compreensão de processos estudados e dos novos conceitos, construídos à luz de outros, já conhecidos. Assim, utilizar analogias é promover um deslocamento do presente ao passado, partindo do conhecido ao desconhecido. Elas devem, porém, ser trabalhadas de forma cuidadosa, para que não se prejudique a construção do conhecimento. Quando se limita ao presente, identificando no passado o presente já conhecido, tem-se o anacronismo.

No campo da historiografia, outros autores já haviam problematizado o anacronismo, destacando que haveria um valor heurístico no ato de deslocar elementos de uma época histórica à outra. No dicionário das ciências históricas organizado por André Burgière, o historiador francês Olivier Dumoulin definiu o anacronismo como um pecado que “bem como o pecado original, é também fonte do conhecimento” (DUMOULIN, 1993). No mesmo sentido, a também francesa Nicole Loraux defendeu o uso de um “anacronismo controlado” (LORAUX, 2006). Comentando elaborações de dois autores sobre este assunto, José Carlos Reis concorda que, ao invés de anular a comunicação entre passado e presente, este recurso pode ajudar nesta comunicação, ou seja, pode ser uma estratégia para “lançar luz” sobre o passado. (REIS, 2012)

Preocupada em promover o interesse dos alunos sobre o conhecimento sem prejudicar a compreensão histórica, Monteiro destaca como fundamental, no uso das analogias, um cuidado com o estabelecimento das semelhanças e das diferenças entre os dois processos comparados, fugindo dos perigos trazidos pelo anacronismo. Para a autora o anacronismo está, portanto, relacionado às dificuldades de se atingir o grande desafio do ensino de história, o de permitir que os alunos conheçam o desconhecido, experiências de outras sociedades e/ou épocas, diferentes das que vivenciam. Segundo ela:

Muitas vezes estas analogias induzem a erros, pois operam numa dimensão comparativa muito simplificada, conduzindo os alunos a atribuir à situação do

passado o mesmo significado encontrado na situação do presente. Além disso, tendem a levar o aluno a ignorar as diferenças no tempo, suprimindo um aspecto fundamental no ensino da história que é fazer perceber e compreender as diferenças entre temporalidades. O anacronismo representa uma ameaça, portanto, seja do ponto de vista do significado daquilo que é objeto de estudo, seja do ponto de vista da própria construção do raciocínio histórico.(MONTEIRO, 2005, p.343)

Considerando como objetivos da escola básica previstos na legislação não apenas a assimilação de conteúdos, mas a articulação de conhecimentos, competências e valores, permitindo seu emprego para a vida e a transformação social, Holien Gonçalves Bezerra buscou elencar alguns conceitos ou categorias que considerou fundamentais para ensino de história. Entre os sugeridos pelo autor, destacamos aqueles que guardam relações com o tempo histórico, objeto de nosso interesse. São eles: *fontes históricas, processo histórico, fato histórico, acontecimento, duração, relações entre continuidade e ruptura, permanências e mudanças, sucessão e simultaneidade, antes-agora-depois*. Consideramos que os conceitos ou categoriais sugeridos pelo autor são de extrema importância, e, se trabalhados com o devido rigor, podem oferecer grandes possibilidades na construção do conhecimento histórico. (BEZERRA, 2004)

O trabalho com as fontes históricas nos remete ao pensamento de Paul Ricoeur sobre o tempo histórico. O autor define os vestígios como um dos instrumentos para a construção do tempo histórico. Em sala de aula, ao definirmos o que são fontes históricas e as variedades de tipos de fontes que podem ser utilizadas na pesquisa histórica, fica claro o potencial do trabalho com esses vestígios na construção de uma relação dos alunos com o passado. Objetos antigos podem ser de fato *conectores* do presente desses alunos com o tempo de seus pais, avós, bisavós. Este ponto nos remete à ideia da sucessão de gerações, que também é apresentada por Ricoeur como um conector entre presente e passado. Seu uso em sala de aula também pode ser explorado na construção da noção de tempo histórico.

Para pensar as categorias que se relacionam à duração, tais como processo, fato ou acontecimento, pensamos ser fundamental nos remetermos aos estudos de Fernand Braudel. Em *História e Ciências Sociais*, definiu as durações a partir das quais se dá o trabalho do historiador. A curta, média e longa duração, também chamadas de acontecimento, conjuntura e estrutura. A curta duração estava relacionada à história tradicional, à qual os *Annales* se contrapunham desde sua origem. Uma história essencialmente política, coleção de acontecimentos. A média duração estava associada ao surgimento da história econômica e social:

A nova história econômica e social coloca no primeiro plano da sua investigação a oscilação cíclica e aposta na sua duração: deixou-se iludir pela miragem - e também pela realidade - dos aumentos e quedas cíclicas de preços. Desta forma, existe hoje, a par da narração (ou do "recitativo") tradicional, um recitativo da conjuntura que para estudar o passado o divide em amplas secções: períodos de dez, vinte ou cinquenta anos. (BRAUDEL, 1990, p.9-10)

Mas o objetivo de Braudel com sua obra era defender a importância da história frente às ciências sociais. Seu ponto de vista era o de que nenhuma delas podia prescindir da história. O autor então destacou os estudos da longa duração como perspectiva temporal comum às mesmas. Definiu assim a importância da abordagem das estruturas:

Para nós, historiadores, uma estrutura é, indubitavelmente, um agrupamento, uma arquitectura; mais ainda, uma realidade que o tempo demora imenso a desgastar e a transportar. Certas estruturas são dotadas de uma vida tão longa que se convertem em elementos estáveis de uma infinidade de gerações: obstruem a história, entorpecem-na e, portanto, determinam o seu decorrer. Outras, pelo contrário, desintegram-se mais rapidamente. Mas todas elas constituem, ao mesmo tempo, apoios e obstáculos, apresentam-se como limites (*envolventes*, no sentido matemático) dos quais o homem e as suas experiências não se podem emancipar. (IBIDEM, p.14)

Apesar de sua defesa da perspectiva da longa duração e da crítica à história meramente factual, presa à curta duração, Braudel defendeu uma história que fosse acontecimento, conjuntura e estrutura, que se relacionam na composição de uma "dialética das durações" .

O historiador francês André Segal buscou levar as elaborações de Braudel para a sala de aula, elaborando, em "Pour une didactique de l'histoire" (Para uma didática da história), propostas de trabalho com os diferentes níveis e ritmos da história. O autor distingue os fatos históricos em três ordens: estrutura, conjuntura e acontecimento, que nos permitem perceber três diferentes ritmos de duração destes fatos. Relaciona esses ritmos a diferentes níveis da mudança social, diferenciando aspectos políticos, econômicos, sociais, culturais, entre outros. Segal propõe então atividades que permitam que os alunos identifiquem essa distinção entre ritmos de duração, e suas relações com os diferentes níveis da vida social, inserindo os fatos históricos em perspectiva. (SEGAL, 1984)

Em uma publicação do tipo *paradidática*, as autoras Carmen Teresa Gabriel e Maria Inez Turazzi buscaram abordar algumas das questões pertinentes ao tempo histórico. Utilizando-se de uma linguagem simples, buscaram levar para próximo do universo dos alunos debates que geralmente ficam restritos ao ambiente acadêmico. Levantaram aspectos

como a diferença entre tempo cronológico e tempo histórico, a contagem do tempo através da história e as possibilidades de periodização. Enfatizaram a importância do tempo para o estudo da história, ressaltando a relação passado e presente, as diferentes durações e tipos de fatos históricos, as mudanças e permanências, as ideias de sucessão e simultaneidade. As autoras dedicaram-se, ainda, a elaborar sobre as linhas do tempo, instrumentos muito utilizados por professores para auxiliar a compreensão dos alunos sobre o tempo histórico. No livro, propõem formas pouco comuns de linhas do tempo, que expressam a preocupação com a representação de fatos históricos simultâneos, de diferentes tipos e durações. Embora voltado ao aluno, a originalidade da abordagem histórica do paradidático torna a leitura e a reflexão sobre o mesmo fundamentais para professores e pesquisadores. (TURAZZI; GABRIEL, 2000)

### **2.3. Ensino de história no 6º ano e a questão do tempo**

#### **2.3.1. O 6º ano, suas especificidades e algumas impressões**

O 6º ano é o primeiro da fase dos chamados “anos finais” do ensino fundamental<sup>14</sup>. Para os alunos, é uma fase de novidades: mais professores, mais disciplinas, mais responsabilidades. No que diz respeito ao ensino de história, é o primeiro contato dos alunos com professores especializados nesta disciplina. Nos anos iniciais, os alunos possuem um professor regente para todas as disciplinas, exceto para a parte diversificada (artes e educação física). Os professores dividem, portanto, o tempo de suas aulas entre os diversos componentes curriculares, emuitas vezes os alunos não percebem a história enquanto uma disciplina escolar<sup>15</sup>. No primeiro e no segundo ciclos, a introdução aos estudos históricos se dá partindo do estudo da história local e nas experiências dos alunos, “mediante a

---

<sup>14</sup>De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/96), alterada pelo parecer CNE/CEB nº 41/2006, o ensino fundamental é composto de 9 anos. A LDB também sugere a divisão dos anos em ciclos. O 1º ciclo é formado pelos três primeiros anos do ensino fundamental (1º, 2º e 3º), 2º ciclo por 4º e 5º anos, o 3º pelo 6º e 7º anos e o 4º ciclo pelo 8º e 9º anos. São chamados de anos iniciais os anos pertencentes ao 1º e 2º ciclos, e de anos finais os do 3º e 4º ciclos.

<sup>15</sup>André Chervel discutiu a mudança no uso do termo *disciplinas escolares* ao longo do tempo. Utilizado no século XIX para designar toda uma conduta que os alunos deveriam adotar na escola, o termo passou a significar, após a 1ª Guerra Mundial, apenas “uma rubrica que classifica as matérias de ensino”. É neste sentido que fazemos uso do termo. (CHERVEL, 1990, p.180)

identificação das diferenças e das semelhanças existentes entre eles, suas famílias e as pessoas que trabalham na escola”. Aos poucos propõe-se um alargamento destas experiências, “enriquecendo seu repertório histórico com informações de outras localidades para que possam compreender que seu espaço circundante estabelece diferentes relações locais, regionais, nacionais e mundiais”. (BRASIL,1997, p. 40 e 46)

Para o novo ciclo da educação fundamental que se inicia no 6º ano, os Parâmetros Curriculares Nacionais orientam que o estudo da história parta não mais da realidade do aluno, sua família e o local onde vive, mas do surgimento da vida humana na Terra, abordando temas como os primeiros grupos humanos; a ocupação do continente americano; os povos caçadores e coletores; o desenvolvimento da agricultura e pecuária; a formação das primeiras cidades; o desenvolvimento da escrita; o estudo de diversas civilizações da antiguidade, entre outros.

Esses alunos serão convidados, portanto, a conhecer formas de vida em sociedade extremamente diferentes das suas. Sociedades que existiram há milhares de anos atrás, quando a escala de tempo de suas vidas mal passou da primeira dezena. Sociedades que existiram em outros continentes, muito longe de onde vivem. Por um lado, isto pode gerar dificuldades para os alunos, demandando que os professores busquem estratégias para superá-las. Mas por outro lado desperta a curiosidade, o que facilita com que estas estratégias sejam exitosas.

Atuando como professora de turmas do 6º ano, desde o começo percebi dois aspectos aparentemente contraditórios. Por um lado, a curiosidade e o interesse tão almejados por nós, professores. Por outro, uma dificuldade a mais: “segurar” essa atenção que eles dedicam a você, mas que poucos instantes depois já estão mobilizando para outros assuntos. Acredito que, embora muitos fatores concorram para isto, como a própria inquietação da idade, há também muito da forma como se ensina. Muitas vezes há falta de clareza dos próprios professores quanto aos objetivos de se ensinar cada um dos conteúdos. Isso acaba tendo conseqüências na forma como mobilizamos os alunos. Insistimos muito tempo em atividades ou formas de abordar os conteúdos que não são produtivos, nem para atrair os alunos nem para permitir que aprofundem sua compreensão histórica. Buscando a resposta para a questão dos objetivos, encontrei um bom caminho na questão do tempo. Percebi que eu não dava, em minhas aulas, a atenção devida ao desenvolvimento da percepção dos alunos sobre as temporalidades.

Além de minha própria experiência em sala de aula, iniciei esta pesquisa observando por cerca de seis semanas<sup>16</sup> as aulas de história da turma 601 de uma escola da rede municipal do RJ, ministradas pela professora Inês. Escolhemos as aulas de Inês por se tratar de uma professora com experiência de mais de 15 anos de trabalho com turmas de 6º ano. Minha intenção durante a observação dessas aulas foi perceber as expressões de temporalidade presentes na aula da professora, assim como os elementos de compreensão/incompreensão da temporalidade por parte dos alunos.

Notei que Inês fazia bastante uso do recurso das analogias entre passado e presente, buscando aproximar os alunos dos conteúdos abordados. Um exemplo deste recurso foi a explicação da professora sobre o conceito de *povos bárbaros*. Preocupada em fazer a devida problematização do conceito nos marcos da visão imperialista da sociedade romana, Inês comparou-o ao termo *paraíba*, utilizado no Rio de Janeiro para designar de forma pejorativa qualquer imigrante nordestino. Dialogando com os alunos a partir de uma vivência comum a eles, já que vários na sala possuíam famílias oriundas da região nordeste, a professora conseguiu com que compreendessem melhor o conceito de *bárbaros* como *não-romanos*, classificados de forma geral a partir das diferenças em relação aos primeiros. Comparações entre passado e presente também foram feitas no estudo da religião dos gregos antigos, em que a professora elencou as características dos deuses gregos e induziu os alunos a falarem das características do Deus de suas próprias religiões.

As analogias feitas pela professora ajudaram a combater o estranhamento dos alunos em relação ao passado, permitindo que eles se envolvessem com os conteúdos trabalhados em sala. Ao mesmo tempo, não representaram uma ameaça à compreensão das especificidades dos processos estudados, e portanto nos pareceram exitosas.

Pude observar, ainda, uma atividade realizada em sala de aula sobre a cronologia. A professora selecionou acontecimentos e distribuiu entre os alunos. Cada aluno era responsável por um papel onde estava escrito o nome de um acontecimento histórico. Um de cada vez, precisavam afixar os acontecimentos em um barbante que representava a linha do tempo, em ordem cronológica. Na medida em que os acontecimentos iam sendo dispostos na linha, ia se formando uma espécie de varal. Alguns alunos realizavam esta atividade com relativa facilidade, embora se confundissem vez ou outra, e outros encontravam bastante dificuldade.

A observação das aulas de Inês reforçou algumas impressões que eu já possuía em relação à temporalidade nas aulas de história. Os recursos utilizados pela professora para

---

<sup>16</sup>Foram acompanhadas aulas do dia 22/09/15 até o dia 27/10/15

promover uma melhor compreensão dos alunos acerca do tempo histórico, assim como as dificuldades de seus alunos, tão parecidas com as dos meus, chamaram minha atenção para a potencialidade de se explorar os diversos aspectos da temporalidade. Explorando mais o tempo em sala de aula podemos aproveitar a curiosidade dos alunos e sua capacidade de manejar conceitos de forma melhor desenvolver o pensamento histórico.

### **2.3.2. O lugar do tempo no 6º ano: uma breve análise de propostas curriculares**

Já vimos como o tempo é um elemento central do conhecimento histórico. Ensinar história, portanto, não é senão ensinar a operar conceitos que se relacionam ao tempo para compreender outras experiências, culturas, sociedades, assim como a nossa própria realidade. Vejamos o que os PCNs definem em relação aos objetivos do ensino de história para o 6º ano do ensino fundamental:

Conhecer realidades históricas singulares, distinguindo diferentes modos de convivência nelas existentes; caracterizar e distinguir relações sociais da cultura com a natureza em diferentes realidades históricas; caracterizar e distinguir relações sociais de trabalho em diferentes realidades históricas; refletir sobre as transformações tecnológicas e as modificações que elas geram no modo de vida das populações e nas relações de trabalho; localizar acontecimentos no tempo, dominando padrões de medida e noções para distingui-los por critérios de anterioridade, posterioridade e simultaneidade; utilizar fontes históricas em suas pesquisas escolares; ter iniciativas e autonomia na realização de trabalhos individuais e coletivos. (BRASIL, 1998, p.54)

Podemos observar que a questão do tempo está presente em praticamente todos os objetivos elencados pelo documento. Na identificação das diferenças entre presente e passado, no desenvolvimento das ideias de sucessão e simultaneidade ou na percepção da transformação histórica. Reconhecendo sua importância, os PCNs orientam que o professor de história do ensino fundamental procure trabalhar a compreensão dos alunos sobre o tempo, para que desenvolvam a capacidade de dominar as medidas do tempo, localizar fatos no tempo, compreender durações, rupturas e permanências:

Cabe ao professor identificar seus conhecimentos e desenvolver trabalhos mais aprofundados sobre padrões de medida de tempo e respectivas histórias, para que possam, de modo autônomo, localizar fatos e sujeitos nas devidas épocas e, dessa forma, ao longo da escolaridade, aprenderem a discerni-los por critérios de anterioridade, posterioridade e simultaneidade. Cabe ao professor, em diferentes momentos de estudo, incentivar a construção de relações entre eventos, para que os



estudantes possam caracterizar contextos históricos e dimensionar suas durações, identificar indícios e ritmos das suas transformações e das suas permanências no tempo.(IDEM, p.54)

Apesar de sua importância, e da própria orientação estabelecida nos PCNs, o trabalho com a noção de tempo histórico em geral tem pouco espaço nas propostas curriculares do 6º ano. Tomaremos aqui como exemplo os currículos de do Município de Itaboraí e do Município do Rio de Janeiro. A primeira é a rede onde leciono, em cujas observações me baseei para a realização deste trabalho. A segunda, além de ter a importância de ser a maior rede de ensino do país<sup>17</sup>, foi onde tive a oportunidade de fazer algumas observações que me permitiram comparar minhas impressões pessoais com outra realidade. (As propostas curriculares estão no anexo I deste trabalho).

Antes de uma análise dos dois currículos em questão, vamos apontar algumas características comuns dos currículos para este ano de escolaridade, no que diz respeito aos conteúdos abordados. Em geral, as propostas curriculares do 6º ano se iniciam com uma parte introdutória ao estudo da história, em que se discute temas como *o que é e para quem serve a história*, o trabalho do historiador, as fontes históricas, o tempo, etc. Depois, passa-se para o estudo da chamada “pré-história”, termo que apesar de questionado está presente na maior parte dos currículos e livros didáticos, geralmente acompanhados de uma problematização. Nesta parte, são trabalhados o surgimento dos seres humanos, os povos caçadores e coletores, o desenvolvimento da agricultura e da pecuária, o povoamento do continente americano, entre outros. Por fim, a partir do estudo da formação das primeiras cidades no Oriente Médio e na África, inicia-se o estudo da antiguidade. A partir daí estuda-se algumas sociedades do mundo antigo, como os hebreus, fenícios, persas, egípcios, gregos, romanos, entre outros. Estas sociedades são estudadas a partir de sua organização territorial, das diversas formas de organização do poder, do surgimento da escrita e das leis, do papel da religião, de elementos culturais, entre outros.

O referencial curricular do município de Itaboraí é dividido entre as seguintes categorias: expectativas de aprendizagem; eixos temáticos; orientações metodológicas. Já a proposta de currículo do Município do Rio de Janeiro é dividida da seguinte forma: objetivos, conteúdos, habilidades, sugestões. Abaixo, uma tabela sintetizando as duas propostas curriculares em questão, no que diz respeito aos eixos temáticos ou conteúdos sugeridos:

---

<sup>17</sup>Segundo informações do site da Prefeitura do RJ, a rede possuía no ano de 2015 um contingente de 654.454 alunos. <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?article-id=94101> (acesso em 10/07/16)

MUNICÍPIO DE ITABORAÍ	MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO
<p><b>Introdução à História.</b> Sociedade, política, economia, cultura; Fontes históricas; Concepções de temporalidades.</p> <p><b>O surgimento da vida.</b> Teorias evolucionistas e teorias criacionistas; O desenvolvimento dos primeiros grupos humanos.</p> <p><b>Organização dos primeiros grupos humanos.</b> Caçadores e coletores; Do paleolítico ao neolítico; A chegada do homem à América. O surgimento da metalurgia; A pré-história no Brasil e os sítios arqueológicos brasileiros ..</p> <p><b>Cultura, poder e sociedade.</b> Os povos do Crescente Fértil; Núbia e Etiópia; A antiga civilização grega; A antiga civilização romana.</p>	<p><b>Introdução à História</b> A História e a preservação do passado/Memória e História/ fontes históricas/ a ideia de historicidade dos objetos e das práticas sociais</p> <p><b>Tempo e História</b> O calendário como produto cultural e objeto social/ a ação histórica do homem na domesticação do tempo</p> <p><b>A periodização da História</b> <b>Pré-História</b> Do surgimento do homem ao Neolítico/ a ocupação do continente americano.</p> <p><b>Antiguidade Oriental</b> Sociedade e poder/ economia e sociedade /religião e poder</p> <p><b>Civilizações Grega e Romana</b> Características e legados</p> <p><b>Antiguidade Tardia</b> A cristianização do Império Romano / o colapso do Império Romano /o mundo muçulmano</p> <p><b>A Idade Média Européia</b> O feudalismo/ a Igreja e o poder /as Cruzadas</p>

Podemos observar que há no começo do ano letivo uma parte do currículo destinada à discussão sobre o tempo histórico, como parte da introdução desta disciplina. Vamos observar como isto é tratado em cada uma das propostas:

A proposta de Itaboraí apresenta da seguinte forma o tema do tempo no 1º trimestre<sup>18</sup>:

Introdução à História  
Sociedade, política, economia, cultura;  
Fontes históricas;  
Concepções de temporalidades.

Em relação às expectativas de aprendizagem, há uma que se relaciona com o tempo: “Compreender as diversas noções de temporalidades em culturas variadas”. Entre as

<sup>18</sup>No início do ano de 2016, a Secretaria de Educação do Município de Itaboraí mudou a organização do currículo das escolas para trimestral, ao invés de bimestral.

orientações metodológicas, a proposta que se relaciona com o tema é a seguinte: “Análise dos diferentes calendários e das diversas concepções de tempo presentes em várias culturas.”

O currículo do município do RJ é precedido de um texto que confere importância à questão do tempo histórico. O texto expressa a preocupação com certos conceitos fundamentais para o estudo da história, que teriam o papel de permitir ao professor e à turma “se equipar previamente com uma bagagem que inclua um conjunto de saberes capazes de pavimentar o início do longo caminho a ser percorrido”. Assim, apresenta as discussões da diferenciação entre tempo da natureza e tempo como construção social, da desnaturalização desta construção a partir da percepção da existência de diferentes calendários, da problematização da periodização tradicional da história. Propõe, ainda, a reflexão sobre a história como uma interpretação feita a partir do presente, e não como um conhecimento objetivo sobre o passado.

No primeiro bimestre, três conteúdos podem ser relacionados à questão do tempo:

Introdução à História

A História e a preservação do passado/Memória e História/ fontes históricas/ a ideia de historicidade dos objetos e das práticas sociais

Tempo e História

O calendário como produto cultural e objeto social/ a ação histórica do homem na domesticação do tempo

A periodização da História

Entre os objetivos, dois são dedicados ao trabalho com a noção de tempo histórico: “Compreender a História como a ciência dos homens no tempo” e “Entender a periodização da História como um esforço dos homens para definir os períodos de aceleração de mudanças históricas.” Em relação às habilidades, três delas se relacionam ao tema: “Compreender a diferença entre o tempo da natureza (a observação dos astros; as estações do ano; as colheitas; as cheias; as marés, por exemplo), e o tempo dos homens (relógio solar, hidráulico, ampulheta, entre outros)”, “Compreender os critérios utilizados por diferentes povos na confecção de calendários” e “Analisar os critérios utilizados na divisão tradicional da História em grandes períodos, percebendo-os como uma escolha *a posteriori*.”

Apesar das diferenças de abordagem propostas pelos currículos, podemos perceber que há, no geral, no que diz respeito ao tempo histórico, um enfoque prioritário a temas relacionados à contagem do tempo, como os diferentes calendários e as periodizações, por exemplo. Além disso, os conteúdos ou eixos temáticos que se relacionam ao tempo histórico não são os únicos temas abordados no primeiro bimestre ou trimestre, o que faz com que a

questão do tempo acabe recebendo muito pouca atenção, sendo trabalhada em, no máximo, três ou quatro aulas.

Nossa preocupação, porém, não é apenas com a parte das propostas curriculares que trata o tempo como um conteúdo, mas com a forma como o tempo é trabalhado durante todo o ano letivo. Assim, procuramos analisar também as propostas curriculares integralmente, observando, em todos os bimestres ou trimestres, os momentos em que se referem a questões relacionadas à temporalidade.

Na proposta do Município de Itaboraí, encontramos mais quatro alusões a questão do tempo, três na parte das “expectativas de aprendizagem” e uma na parte das “orientações metodológicas”. Já na proposta do Município do Rio de Janeiro, encontramos mais quatro alusões à questão do tempo, três na parte das “habilidades” e uma na parte de “sugestões”. Nos quadros abaixo, procuramos organizar essas orientações para melhor interpretá-las:

### EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM OU HABILIDADES

MUNICÍPIO DE ITABORAÍ	MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecer os valores da cultura greco-romana presentes na sociedade ocidental;</li> <li>- Compreender a sociedade atual como resultado da contribuição de diferentes culturas como a greco-romana, africanas e orientais</li> </ul> <p style="text-align: center;">(...)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender as mudanças nos modos de vida e nos primeiros agrupamentos humanos entre o Paleolítico e o Neolítico.</li> <li>- Conhecer as características das diversas formas de organização do poder existentes no mundo Greco-romano e seus vínculos com as atuais.</li> <li>- Entender os conceitos clássicos de cidadania, estado, cidadania e democracia a noção de cidadania em Atenas e estabelecer comparações com a cidadania tal como entendida hoje.</li> </ul>

### ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS OU SUGESTÕES

MUNICÍPIO DE ITABORAÍ	MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilização de filmes como um mecanismo privilegiado para inserir o educando num tempo histórico distante, revelador de contextos e conjunturas específicas, bem como de aspectos culturais como habitação, indumentária, comportamentos e valores de uma época. O filme deve ser apresentado também como um artefato cultural, produzido num momento histórico específico, segundo interesses e visão de mundo de indivíduos ou grupos;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A partir da escolha das civilizações, elaborar uma sequência cronológica, assinalando as principais mudanças históricas no processo de desenvolvimento destas sociedades.</li> </ul>

Na proposta de Itaboraí, as três “expectativas de aprendizagem” que se remetem de alguma forma à questão do tempo buscam o estabelecimento de relações entre o passado e o presente, seja através da comparação entre semelhanças e diferenças (Compreender o conceito de cidadania no mundo antigo e compará-lo com o conceito de cidadania atual.”), seja na contextualização histórica de elementos do presente (“Reconhecer os valores da cultura greco-romana presentes na sociedade ocidental” e “Compreender a sociedade atual como resultado da contribuição de diferentes culturas como a greco-romana, africanas e orientais.”). Na proposta do Rio de Janeiro, duas das “habilidades” almejadas dizem respeito à relação entre passado e presente. Uma delas no sentido da comparação (“Entender os conceitos clássicos de cidades-estado, cidadania e democracia a noção de cidadania em Atenas e estabelecer comparações com a cidadania tal como entendida hoje.”) e a outra no sentido da contextualização histórica do presente (“Conhecer as características das diversas formas de organização do poder existentes no mundo Greco-romano e seus vínculos com as atuais.”). A terceira se relaciona com o reconhecimento da transformação histórica (“Compreender as mudanças nos modos de vida e nos primeiros agrupamentos humanos entre o Paleolítico e o Neolítico.”).

No que diz respeito às “orientações metodológicas” ou sugestões, a proposta de Itaboraí que se relaciona com o tempo é a de utilizar como recurso a exibição de filmes que permitam com que os alunos se ambientem com as diferentes épocas estudadas. Já o currículo do Rio de Janeiro sugere inserir os conteúdos estudados em uma sequência cronológica, uma espécie de linha do tempo.

Observamos, portanto, um reconhecimento da necessidade de conduzir o aluno a caminhar do presente ao passado e o inverso, de forma que consiga compreender diferentes sociedades e, de forma mais aprofundada, a sua própria. No entanto, este é praticamente o único aspecto da temporalidade lembrado nas propostas. Com exceção de uma referência à importância da compreensão das mudanças, não há referências à simultaneidade de processos históricos, à questão das durações, entre outros temas. Além disso, seria na parte das sugestões de atividades ou metodologias que se conseguiria concretizar qualquer um destes objetivos. No entanto só encontramos, em cada proposta, um item deste tipo. Ainda assim, em nenhum dos dois casos sugere-se algo que vá além da forma tradicional do ensino da temporalidade.

Portanto, acreditamos que o tempo acaba ficando em segundo plano nas propostas curriculares em questão. Na parte inicial, o tempo para trabalhar este tema é curto, sendo

dividido com vários outros assuntos. Na totalidade das propostas, ele é pouco tratado, o que é ainda mais grave. Isso não quer dizer que, em sala de aula, os professores não trabalhem com outras noções relacionadas ao tempo. Mas geralmente o fazem de forma quase intuitiva, sem que isso seja objeto de reflexão e estudo. Assim, a abordagem do tempo tende a ficar muito presa às formas tradicionais: cronologia, periodização tradicional, contagem dos séculos, calendário.

Faz-se necessário, então, um trabalho mais detalhado com conceitos que auxiliem no desenvolvimento, por parte dos alunos, de uma percepção mais complexa sobre o tempo. Para este objetivo, propomos abordagem que conjugue o trabalho destes conceitos aos conteúdos previstos para o 6º ano. A questão temporal deve ser tratada não como mais um conteúdo a ser apreendido, mas principalmente como um elemento estruturante do currículo. Pretendemos que nossas propostas de materiais pedagógicos e atividades contribuam com este objetivo.

### **3. A CAIXA DO TEMPO:MATERIAIS E ATIVIDADES PARA O TRABALHO DO TEMPO HISTÓRICO EM SALA DE AULA**

#### **3.1. A elaboração dos materiais: objetivos e critérios**

Nossa intenção com a parte propositiva deste trabalho foi a de auxiliar professores a abordar o tempo histórico em sala de aula, tema que muitas vezes é deixado de lado na correria do cumprimento das propostas curriculares. Assim, elaboramos três conjuntos de materiais didáticos, bem como as propostas de atividades para serem realizadas com eles. Estes materiais compõem o produto final de nosso trabalho, que consiste em uma Caixa do Tempo. Dentro desta caixa estão os três conjuntos de materiais que permitem realizar diferentes atividades para o trabalho do tempo histórico em sala de aula. A elaboração dos materiais e das propostas de atividades foi guiada por alguns objetivos e seguiu alguns critérios, que buscaremos expor a seguir.

Partimos da ideia de que o ensino de história, por não se resumir à mera transferência de conhecimento erudito a jovens em idade escolar, deve fazer uso de métodos ou recursos que permitam enriquecer, facilitar ou tornar instigante a experiência de aproximação destes jovens com os conteúdos que pretendemos ensinar. Na tentativa de promover um envolvimento dos alunos na reflexão sobre as relações temporais, buscamos criar materiais que funcionem como jogos dos quais eles possam participar. Edson Antoni e Jocelito Zalla assim explicam as potencialidades do uso dos jogos no ensino de história:

Seu uso como recurso pedagógico acaba por agenciar, de um lado, elementos da memória afetiva do estudante, estabelecendo pontes entre a experiência socialmente adquirida e os saberes formais e, de outro, apela à suas sensibilidades corporais e expressivas, oportunizando espaços de ação e criação. (ANTONI e ZALLA, 2013, p.150)

Porém, apesar da intenção de criarmos propostas que fugissem um pouco do cotidiano da sala de aula, não quisemos abrir mão das atividades de leitura e escrita, por acreditarmos que são fundamentais para a construção das relações temporais por parte dos alunos. Maria

Lima ressalta a importância da leitura e da escrita no estudo da história. A autora define a escrita como um dos instrumentos de mediação na relação do homem com o mundo:

(...) enquanto mediador interno, a escrita favorece as possibilidades de pensar, organizar, lembrar, planejar, arquivar, etc., cuja ocorrência promove uma transformação no modo de o sujeito operar sobre o mundo, e também em sua autoimagem e em sua maneira de relacionar-se socialmente. Essa relação mediadora entre pensamento e linguagem inclui a palavra como signo, instrumento convencional de natureza social. (LIMA, 2009, p.230)

Em recente artigo, o historiador e professor Fernando Seffner (2013) definiu alguns critérios que devem ser seguidos pelos professores no sentido de elaborar atividades que propiciem uma aprendizagem significativa entre os alunos. O autor começa sua lista de critérios com um que consideramos importante, inclusive para a definição do que seria uma aprendizagem significativa. Segundo ele, o ensino de história deve servir para que o aluno modifique, a partir do que aprendeu, opiniões ou impressões que tem acerca de seu presente. Em outras palavras, o ensino de história deve servir para que o aluno reveja conceitos sob novas perspectivas.

Seguindo com seus critérios, Seffner defende que o professor deve esmiuçar um assunto em seus diversos aspectos, sem a preocupação de “correr com a matéria”, estabelecendo relações entre o conteúdo estudado e as questões do presente, e trabalhando os conceitos e categorias que este conteúdo traga à tona. O autor aponta ainda que as atividades realizadas em sala de aula devem ser elaboradas a partir de uma clareza de seus objetivos em relação ao desenvolvimento de competências e habilidades dos alunos, que para isso deve-se fazer uso de variados métodos e apresentar a possibilidade de problematizar o conhecimento a partir do contato com variadas fontes. (SEFFNER, 2013)

Os critérios definidos por Seffner nos auxiliaram na elaboração das atividades e dos materiais que apresentaremos a seguir. Ao mesmo tempo em que permitem uma diversificação dos métodos empregados em sala de aula, os materiais atendem à finalidade de aprofundar a compreensão de conceitos que consideramos fundamentais para o conhecimento histórico. Nossa intenção ao articular conteúdos previstos para o 6º ano do ensino fundamental às reflexões sobre o tempo histórico foi de contribuir com uma proposta que não abra mão dos conteúdos, mas que esteja menos comprometida com a quantidade de assuntos



abordados e mais com o desenvolvimento das competências e habilidades das quais fala Seffner.

Nosso trabalho se concentrou, portanto, na elaboração destas propostas. Em relação à primeira delas, foi possível ainda fazer uma experiência de aplicação em sala de aula, o que nos permitiu perceber seus problemas e virtudes e fazer alguns ajustes para que se adequassem melhor ao trabalho com os alunos. Registramos aqui todos estes passos. Não foi possível, porém, realizar a experiência de aplicação das outras duas atividades. Uma greve da rede municipal de Itaboraí atravessou nosso caminho nos dois meses finais desta pesquisa, de forma que não pudemos testá-la antes do fim de nosso prazo.

Buscamos definir alguns aspectos da temporalidade que consideramos fundamentais para uma melhor compreensão do tempo histórico. Muitas são as possibilidades de trabalho com este tema em sala de aula, portanto partimos aqui da compreensão de que seria impossível esgotá-lo nesta proposta. Definimos, portanto, três aspectos a serem aprofundados: a questão da cronologia/sucessão dos fatos históricos e suas relações causais, a questão da duração dos fatos históricos e a questão da simultaneidade. Cada um dos materiais e das atividades propostas por nossa Caixa do Tempo buscou responder ao objetivo de desenvolver um destes aspectos, que explicamos, um a um, nos próximos tópicos.

### **3.1.1. Cronologia e causalidade**

Embora o estudo da história não possa se resumir a uma enumeração de datas, não se pode prescindir da cronologia. Buscando desenvolver um trabalho de mais qualidade, que atraia os alunos para o estudo da história, muitos professores tentam se afastar de um ensino tradicional da disciplina, no qual a memorização de fatos e datas tem papel central. Recorrendo aos recursos disponíveis, esses professores repensam sobre os conteúdos e suas abordagens na preparação de suas aulas, o que é fundamental. Procuram se afastar de uma concepção linear do tempo, característica da “história tradicional”. Porém, frequentemente

encontram dificuldades em fazê-lo. Sobre os motivos desta dificuldade, achamos pertinente o comentário de Carmem Teresa Gabriel:

Como explicar que depois de quatro décadas de acúmulo das críticas que denunciam os efeitos nocivos dessa concepção linear do tempo para o ensino e aprendizagem ela permaneça, se não como a única alternativa, ainda como um elemento central na organização dos conteúdos históricos ensinados na educação básica? Ou ainda: será que a dificuldade, apontada por professores de História da Educação básica, em ‘quebrar’ a linearidade do tempo cronológico pode ser lida apenas como ‘resistência ao novo’ ou ela expressaria um saber de experiência por parte dos docentes que, preocupados com o aprendizado de seus alunos, sabem que não podem perder o fio da meada da história que lhes é ensinada? (GABRIEL, 2012)

Assim, ao repensar a cronologia e a linearidade nas aulas de história, acreditamos ser necessário tomar cuidado para não acabar negligenciando a própria perspectiva temporal. Se não buscarmos construir com os alunos uma sequência lógica entre os fatos históricos, podemos comprometer a própria possibilidade de compreensão dos processos, dotados de continuidades, rupturas e de sentidos. Acreditamos, portanto, que a construção da cronologia com os alunos deve partir de uma relação causal estabelecida entre os fatos abordados.

Diversos autores buscaram estudar a relação de crianças e adolescentes com o tempo histórico. Nas últimas décadas foram realizadas no Brasil diferentes pesquisas sobre o tema, que envolviam acompanhamento de aulas, realização de questionários, entrevistas ou atividades com alunos de diferentes idades. (NADAI & BITTENCOURT, 2004; MIRANDA, 2005) As conclusões de alguns destes estudos reforçam a importância da causalidade histórica como gerador de sentidos na construção de uma noção de tempo histórico pelos alunos. Em uma delas, a autora conclui: “A maioria esmagadora das crianças de todas as idades pesquisadas analisam os acontecimentos através da causalidade histórica” (OLIVEIRA, 2005. p. 168).

Situar os fatos históricos<sup>19</sup> estudados em suas respectivas datas ou épocas, ainda que de forma imprecisa, mas necessariamente relacionando-os com outros fatos já conhecidos ou estudados é fundamental para que o passado deixe de ser encarado como algo homogêneo. Os alunos têm, em geral, uma ideia vaga e abstrata de passado. Encontram dificuldades

---

<sup>19</sup> Estamos trabalhando com o conceito de fato histórico tal qual definido por André Segal, em *Por uma dialética da duração*: “O fato histórico é “fato” pelo historiador, construído e recortado no tempo pela pesquisa histórica. E é considerado como “fato” tudo o que é passado ou pensado nas sociedades humanas e que revela a crítica das fontes, tudo o que o homem produz do ponto de vista material ou mental, independente da sua duração ou importância.”

principalmente em lidar com períodos mais distantes temporalmente. Muitas vezes se chocam ao descobrir que em determinadas épocas estudadas não havia telefones celulares, televisão ou computadores. É preciso que os alunos possam compreender uma profundidade temporal, obter uma melhor ideia dos diferentes passados da história da humanidade.

É importante ressaltar que atribuir causas aos fatos históricos e relacioná-los a partir disso não é o mesmo de construir uma explicação determinista<sup>20</sup> acerca destes fatos. Partimos do pressuposto de que os fatos históricos ocorrem por diversos motivos, que são analisados pelos historiadores. Nas aulas de história, selecionamos alguns fatos que são considerados importantes para a compreensão de uma época ou de um processo estudado, e buscamos explicá-los, ou seja, definir suas causas. Relacionar os fatos a partir das relações causais que podem ser estabelecidas entre eles significa analisar seus efeitos para as transformações históricas e as novas possibilidades que se abrem para a história a partir deles.

### 3.1.2. Duração

Sabemos que o conceito de “passado”, por mais fácil e ordenado que ele se apresente, não nos é suficiente e nem deveria ser para ser transmitido à escola. Nós ousamos afirmar que, a despeito das divergências, os historiadores admitem que a **relação das sociedades com a duração** é o ponto específico da investigação histórica, seus processos característicos de mudança, as lentidões e as acelerações. Se as pesquisas de história se confundem, muitas vezes, com as de antropologia, de etnologia – e na maioria das vezes felizmente – a atenção dos historiadores recai menos sobre as estruturas imóveis do que sobre a mudança e seus movimentos internos. Somos, assim, transportados à inteligência da duração presente e dos futuros possíveis pelo esforço de compreender nosso universo social pelas suas forças de mudança e de resistência à mudança, suas rupturas e suas continuidades. (SEGAL, 1984)

No trecho citado acima, André Segal comenta sobre a importância do ensino de história na compreensão dos movimentos de mudança e de continuidade que marcam a trajetória da humanidade. Este aspecto da percepção temporal, que compreende o ritmo das

---

<sup>20</sup> Por explicação determinista estamos nos referindo à ideia de que as causas de um acontecimento determinam sua inevitabilidade, não havendo a possibilidade de um percurso diferente na história.

transformações históricas, é recorrentemente citado como um dos principais objetivos do trabalho do professor de nossa disciplina. É também nosso grande desafio, já que o risco de uma abordagem meramente descritiva e factual do passado é constante quando lidamos com uma grande quantidade de conteúdos, com muitos alunos e com pouco tempo para desenvolver nosso trabalho. Visando o melhor cumprimento deste objetivo, o autor sugere um ensino de história mais voltado para uma abordagem conceitual. Dedicar-se, assim, a propor uma prática de ensino que incorpore especificamente os conceitos relacionados ao tempo.

Quando abordamos o estudo do passado, observamos que é fácil para os alunos distinguir passado e presente, ou encontrar no passado alguns elementos comuns ao presente. A maior dificuldade se encontra, portanto, em conferir historicidade a essas mudanças e permanências. Ou seja, estabelecer relações entre o presente e os distintos passados. O desafio está, portanto, em construir com os alunos a relação entre passado e presente que Ricoeur chamou de “sob o signo do análogo” (RICOEUR,1997). Ou seja, permitir que os alunos compreendam as diferenças e semelhanças entre passado e presente, de forma a construir um fio de continuidade entre nossas experiências presentes e os distintos passados estudados.

Acreditamos que Segal nos oferece um caminho importante para isso quando aborda a importância do conceito de *duração* no ensino de história. Perceber as distintas durações dos fatos históricos pode auxiliar os alunos a compreenderem a dinâmica das transformações que se processam no tempo. Para isso, o autor propõe a utilização das categoriais braudelianas de *acontecimento*, *conjuntura* e *estrutura*. Para Segal, estas categorias permitem a distinção dos fatos históricos em relação aos ritmos e aos níveis de duração que carregam consigo. Um fato histórico de curta duração, por exemplo, estaria na ordem do acontecimento: a assinatura de um tratado, uma morte, uma batalha, uma greve etc. Em relação aos ritmos de duração, o acontecimento estaria associado aos movimentos de sucessão rápida. Em relação aos níveis, estaria em grande parte associado ao plano político:

Esse primeiro nível fornece pouca matéria à explicação da mudança social. E, com exceção de seu valor narrativo, ele apresenta interesse para o historiador apenas se estiver integrado aos movimentos de fundo, como um sinal ou marca. (SEGAL,1984)<sup>21</sup>

---

<sup>21</sup> O texto de André Segal não foi publicado em português. No entanto, tivemos acesso a uma tradução feita por Circe Bittencourt para uso interno, que foi disponibilizada na internet em <http://www.mortalcombate.net/porumadidaticadaduracao1.pdf> (Acesso em: 25.11.15)

A escravidão antiga seria um exemplo de fato histórico de duração lenta, associado ao plano da estrutura. Este tipo de fato escapa à percepção individual, só podendo ser revelado através do estudo da história. A estrutura estaria associada aos “movimentos lentos da ecologia humana, entre geografia e demografia, os comportamentos coletivos mais enraizados, gestos, técnicas e rituais, valores e crenças manifestadas nas “instituições” políticas e religiosas”. (SEGAL, 1984)

Portanto, o trabalho com o conceito da duração possibilita que os alunos possam distinguir fatos de curta, média ou longa duração. Perceber que os acontecimentos podem ser facilmente datados, mas que existem fatos de duração mais longa, que não têm uma data definida para início ou fim, mas para os quais os historiadores estabelecem *marcos cronológicos*.

Trabalhar a compreensão das distintas durações dos fatos históricos pode ser especialmente produtivo no 6º ano do ensino fundamental. Por abordar um período temporal longínquo, em relação ao qual há menos disponibilidade de fontes, o currículo deste ano de escolaridade induz o professor a trabalhar bastante com a perspectiva da longa duração. Isto não é fácil para os alunos que, acostumados até então a partir de suas experiências individuais e do que lhes é mais próximo, espacial e temporalmente, em geral têm dificuldade de conceber distâncias temporais (e até espaciais) tão grandes.

Buscando definir alguns conceitos fundamentais para a construção do conhecimento histórico junto aos alunos da educação básica, Holien Gonçalves Bezerra destacou, entre outros, o conceito de *processo histórico*. Acreditamos que este conceito também contribui com a compreensão da duração, pois busca dar conta de transformações que se dão em determinado intervalo de tempo, explicando aquilo que o acontecimento por si só não dá conta, que só pode ser explicado na perspectiva de uma duração mais longa, ou do ritmo mais lento:

Neste quadro conceitual de processo, se dimensiona a compreensão do conceito de “fato histórico”, de “acontecimento”, que têm sua importância como ponto referencial das relações sociais, no cotidiano da História; no entanto, o sentido pleno dos acontecimentos, em sua dimensão micro, se resolve quando remetido aos processos que lhes emprestam as possibilidades explicativas. Enfim, o fato histórico toma sentido se considerado como constitutivo dos processos históricos, e nesta escala deve ser considerado. (BEZERRA, 2004, p.44)

Importante destacar aqui que o conceito de *fato histórico* foi tratado pelos autores aqui citados a partir de diferentes perspectivas, que se não são expostas podem gerar confusões. Bezerra utiliza a ideia de *fato* como semelhante ao *acontecimento*, algo que pode ser localizado de forma precisa no tempo e possui uma duração curta, podendo ser facilmente datado. Esta pode ser considerada a ideia mais comum que se tem de *fato histórico*. No entanto, viemos até aqui fazendo uso do conceito na perspectiva de Segal, segundo o qual o *fato* pode ter diferentes durações, sendo utilizado para nomear tanto o *acontecimento* breve quanto a *estrutura* mais longa. Seguiremos utilizando o conceito na perspectiva de Segal, pois acreditamos que ele nos ajuda a tratar da questão que nos colocamos aqui, já que, utilizando apenas a distinção entre *acontecimento* e *processo*, estaríamos reduzindo as possibilidades de compreensão da duração histórica. Em sala de aula, porém, acreditamos que tanto o conceito de fato histórico, compreendido em suas diferentes durações, quanto o conceito de processo histórico devem ser utilizados, para aprofundar a compreensão da duração.

Distinguir os fatos históricos a partir de sua duração pode ser de grande validade para a compreensão da transformação histórica, já que permite entender os processos mais longos e lentos pelos quais se dão as mudanças e se manifestam as permanências. No 6º ano, podem ajudar a compreender fatos como o surgimento da agricultura, a sedentarização, a formação das cidades, entre outros, que não podem ser datados de forma precisa.

Para além de uma melhor compreensão dos conteúdos, o trabalho com a duração pode contribuir também para que os alunos compreendam de forma mais profunda a complexa dinâmica da transformação histórica, que Braudel definiu como *dialética da duração*. No trecho abaixo, Segal defende sua potencialidade para a construção de uma interpretação crítica e uma ação transformadora da realidade:

Porque é a consciência dos ritmos da mudança social que pode dar ao cidadão o sentido do poder histórico, liberá-lo de impotências frágeis e das esperanças ilusórias. O cidadão pode avaliar as forças de resistência à mudança e não se surpreender pela lentidão com que ocorrem. Pode distinguir, sob uma aparente imutabilidade, as estruturas, as rachaduras subterrâneas e os movimentos lentos. Ele sabe também que os ritmos mudam: as conjunturas se invertem, as estruturas se rompem e mesmo, em certas condições, uma precipitação de acontecimentos que chamamos “revolução” pode contribuir para estas rupturas. (SEGAL, 1984)

### 3.1.3. Simultaneidade

Apesar da ideia de sucessão ou cronologia oferecer suas dificuldades, ainda pode ser considerada de mais fácil compreensão do que outros aspectos da temporalidade, como por exemplo a ideia de simultaneidade. Em geral, os alunos apresentam dificuldades em perceber que diversos acontecimentos e processos ocorrem ao mesmo tempo em diferentes locais. Tal dificuldade pode ser explicada, entre outros motivos, por envolver a compreensão de outra abstração, para além do conceito de *tempo*: o conceito de *espaço*.

A distância temporal e espacial entre a realidade vivida por estes alunos e os conteúdos previstos para o 6º ano tornam maiores os desafios dos professores. Do ponto de vista temporal, já vimos que os conteúdos estudados no 6º ano são aqueles mais longínquos, a chamada “pré-história” e a antiguidade. Do ponto de vista espacial, apesar dos currículos preverem o estudo da ocupação do continente americano, a “pré-história brasileira” ou das sociedades indígenas, observamos que isso acaba sendo pouco explorado, dando-se sempre maior destaque as sociedades europeias ou do Antigo Oriente.

Assim, estudamos sociedades que se desenvolveram em um passado remoto, em diversas e distantes regiões do mundo. Compreendê-las sem tomar por gerais as experiências particulares pressupõe trabalhar a questão espacial, associada à temporalidade. É papel dos professores propiciarem aos alunos uma visão mais abrangente da história, permitindo com que entrem em contato com as experiências de diferentes povos e culturas. A compreensão da simultaneidade é, portanto, fundamental para que possam perceber a diversidade de experiências históricas no mundo, entendendo a realidade, os valores e costumes de sua sociedade como uma construção social específica, dentre outras possíveis.

Além disso, o desenvolvimento deste aspecto da temporalidade permite que avancem na compreensão da complexidade das experiências humanas, na medida em que percebem que os processos históricos, mesmo que localizados espacialmente, não são uniformes, mas dotados diferentes aspectos (culturais, políticos, econômicos, etc.) e permeados de contradições.

O estudo de processos históricos simultâneos pressupõe, portanto, uma maior articulação entre os conceitos de tempo e espaço. Da mesma forma como observamos que o

trabalho com o conceito e as categorias relacionadas ao tempo nas aulas de história merecem uma maior atenção, por sua complexidade, o mesmo pode ser dito sobre o conceito de espaço e as categorias a ele relacionadas.

O trabalho com mapas, por exemplo, é fundamental para embasar o estudo da história, especialmente no 6º ano, quando os alunos em geral não trazem como “bagagem” uma noção espacial desenvolvida do lugar que ocupam no mundo.

Acreditamos, ainda, que o exercício da compreensão das diferentes durações dos fatos históricos ajudará os alunos na compreensão da simultaneidade. A partir do momento em que os alunos passam a refletir sobre a continuidade de certos processos históricos, ou seja, pensem que a história não estuda apenas datas de *acontecimentos*, mas *processos*, podem compreender mais facilmente que esses processos se sobrepõem no tempo. Mais ainda, percebem que em um mesmo lugar estão sempre acontecendo muitas coisas ao mesmo tempo.

### **3.2. Material 1: Jogo de Cartas**

O jogo de cartas elaborado nesta proposta tem como objetivo trabalhar com os alunos as relações causais que podem ser estabelecidas entre fatos históricos de diferentes épocas, exercitando a noção de sucessão entre os fatos históricos e a cronologia. É importante ressaltar que a atividade não pretende dar conta da noção de simultaneidade. Tampouco pretendemos, a partir desta atividade, problematizar as diferentes durações dos fatos históricos por nós selecionados nas cartas. Estes aspectos da temporalidade, fundamentais para a compreensão histórica, serão desenvolvidos nas demais atividades por nós elaboradas. Acreditamos, portanto, que esta atividade é parte de um conjunto, não dando conta, de forma isolada, de abarcar a complexidade das relações temporais.



### 3.2.1. Descrição do material

Criamos 25 cartas, cada uma delas representando, com palavras e uma imagem, um fato histórico. No verso da carta, um pequeno texto explicativo. O jogo consiste em colocar essas cartas em ordem cronológica, a partir da construção de relações causais entre os fatos ilustrados por elas. Ao término da partida teremos uma espécie de linha do tempo, com os fatos históricos dispostos em ordem cronológica.

A seleção de temas para as cartas foi movida por alguns objetivos. O primeiro deles foi o de priorizar fatos históricos estudados no 6º ano, de forma que nosso exercício sobre o tempo histórico se combine com o aprendizado dos conteúdos previstos no currículo. Assim, incluímos temas como o domínio do fogo; a invenção da roda, da agricultura e pastoreio; o comércio; o surgimento das cidades; elementos da cultura do Egito e da Grécia Antiga como a construção das pirâmides e os jogos olímpicos; a escravidão Antiga, etc.

O segundo critério para a seleção das cartas foi o da familiaridade dos alunos com os conteúdos. Na medida do possível, buscamos aproveitar os conhecimentos prévios destas crianças, que entram em contato com alguns dos conteúdos tratados nas aulas de história através de outros meios, como a TV e a internet, por exemplo. Assim, embora o jogo prescindia da ajuda do professor, os alunos podem se basear em algumas ideias que já trazem consigo a respeito dos fatos históricos presentes nas cartas, para buscar construir suas teias de sentido. Mesmo entre os conteúdos previstos para o 6º ano, buscamos privilegiar aqueles que em geral estão presentes no imaginário dos alunos, como a mitologia grega ou as pirâmides do Egito.

Os conteúdos que estão fora do currículo previsto para este ano de escolaridade foram selecionados também a partir do critério de familiaridade. Elencamos alguns temas que são objeto de estudo de anos anteriores, como a chegada dos portugueses ao Brasil e a escravidão africana, por exemplo. Também selecionamos alguns temas que não foram estudados ainda, com o objetivo de promover uma reflexão sobre os diferentes passados, comparando fatos de um passado mais recente com um mais distante. Por fim, selecionamos alguns fatos que ajudam na relação passado/presente, pois partem de interesses e costumes atuais (ver televisão, jogar futebol, falar ao telefone) para conferir historicidade a eles.

Os textos no verso das cartas foram selecionados de obras, revistas, sites da internet ou materiais didáticos e têm como objetivo aprofundar a compreensão dos temas tratados e das relações temporais que podem ser estabelecidas. Por mais que tenhamos buscado fatos históricos relativamente familiares aos alunos, muitos deles desconhecem parte dos temas das cartas, ou tem uma ideia muito vaga dos mesmos. Além de permitir que os alunos saibam mais sobre os fatos representados pelas cartas, os textos trazem referências temporais nas quais os alunos podem se apoiar para construir suas sequências. Eles não trazem nenhuma data, já que não tem a função de “gabarito”. Selecionamos textos que estabelecem relações entre processos históricos, no intuito de auxiliar os alunos a construir os sentidos causais.

As cartas estão apresentadas no anexo 2 deste trabalho.

### **3.2.2. A atividade: as regras do jogo**

O jogo poderá ser jogado de duas maneiras: com a turma toda em conjunto ou com a turma dividida em grupos. Na primeira opção, a turma inteira montará, com a ajuda do professor, uma só linha do tempo com as 25 cartas. Cada aluno ou dupla fica, portanto, responsável por uma carta. Na segunda opção, cada grupo receberá uma determinada quantidade de cartas (exemplo: 5 grupos, cada um com 5 cartas) e montará sua própria linha com as cartas que possui.

O jogo se inicia, portanto, com a apreciação das cartas pelos alunos. Além da imagem e do fato histórico, os alunos deverão ler o pequeno texto no verso da carta. Depois, vão criar a ordem entre as cartas. Se a turma estiver jogando toda junta, cada aluno será chamado pelo (a) professor(a) para apresentar sua carta e colocá-la entre as cartas já colocadas pelos seus colegas, conforme a ordem que achar correta. No caso dos grupos, ao fim desta tarefa, serão chamados a apresentar suas cartas e explicar o porquê da ordem que criaram.

A atividade do jogo de cartas abarca também o exercício da escrita. A construção de sequências cronológicas dotadas de sentidos deverá se concretizar na elaboração, por parte dos alunos, de pequenos textos em que relacionem os fatos presentes nas cartas. Os alunos serão chamados a selecionar quatro ou cinco cartas para construir um texto em que expliquem

as relações que podem ser estabelecidas entre os fatos históricos abordados pelas cartas. Se o jogo tiver sido jogado em grupo, o texto será feito a partir das cartas que receberam para jogar.

### **3.2.3. A primeira experiência de aplicação da atividade em sala de aula**

A atividade foi aplicada pela primeira vez em sala de aula em março de 2016, na turma 602 da Escola Municipal Jornalista Alberto Torres, no município de Itaboraí, escola onde leciono história para as turmas do sexto ano do ensino fundamental. Foi apresentada aos alunos uma versão preliminar do jogo, feita por mim com a impressão das imagens, coladas em pedaços de cartolina. Os textos no verso das cartas ainda não estavam prontos, e por isso não foram apresentados aos alunos. Realizamos a atividade em uma aula de dois tempos (1h e 40 minutos), sendo que a parte inicial da aula foi usada para a correção de um exercício que havia ficado “para casa”. Tivemos, portanto, cerca de 1h para a realização da atividade.

Escolhi fazer a primeira experiência com o formato do jogo em grupos, por achar que seria uma oportunidade de observar melhor como cada um dos alunos se relacionava com a atividade. Portanto, foi solicitado que os alunos se dividissem em grupos de 5 ou 6. Como eram pouco menos de 30 alunos, assim se formariam 5 grupos e cada grupo receberia 5 cartas. Depois que os grupos já estavam organizados, distribuí as cartas e pedi que observassem atentamente cada uma delas. A distribuição das cartas não foi totalmente aleatória. Procurei fazer com que cada grupo recebesse cartas que representassem fatos de diferentes épocas. Ou seja, não deixei com que as cartas dos fatos mais antigos fossem todas para o mesmo grupo, e a mesma coisa fiz com as cartas dos fatos mais recentes.

Ao distribuir as cartas, expliquei que se tratavam todas de acontecimentos ou processos históricos. Já havíamos discutido sobre os fatos históricos, que alguns acontecimentos na história têm uma duração mais curta, outros mais longa, e reforcei que ali haviam fatos de diversos tipos. Após a observação, pedi que colocassem as cartas em sequência, começando com o fato que considerassem mais antigo até o fato mais recente.

Chamei atenção para o fato de que, ao final, eles chegariam a uma espécie de “linha do tempo”, com 5 fatos históricos.

Observei a tentativa de cada grupo de colocar as cartas em sequencia cronológica. Como as cartas ainda não possuíam os textos explicativos, precisei ajudar os alunos explicando algumas delas, com as quais tiveram mais dificuldade. Alguns alunos divergiam sobre a ordem dos fatos, e me chamavam para que eu dissesse qual era a forma mais correta. Em alguns casos, ajudei os alunos a compreender melhor os fatos, o que os levou a modificar a ordem que tinham feito anteriormente. Porém, não quis corrigir o que fizeram, já que o objetivo era compreender a lógica que estava atuando em suas cabeças para estabelecer suas sequências.

Depois que todos os grupos haviam feito suas sequências, pedi que cada grupo escrevesse um texto explicando o porquê da ordem que haviam definido. De início, tiveram um pouco de dificuldade de compreender o que estava sendo pedido. Após uma segunda explicação, utilizando como exemplo o início do texto de um dos colegas, os demais começaram a compreender e escreveram seus textos.

Abaixo, algumas fotos da turma 602 desenvolvendo a atividade do jogo de cartas:



### 3.2.4. Os resultados da atividade e algumas considerações

Após ver as sequências criadas pelos alunos e ler os textos produzidos, foi possível tirar algumas conclusões sobre as potencialidades da atividade e sobre o que precisava ser melhorado para que ela pudesse cumprir seu objetivo.

Notei que a primeira etapa da atividade envolve facilmente os alunos. A curiosidade característica desta faixa etária faz com que tenham interesse nas cartas e nos fatos que elas ilustram. A tarefa de estabelecer uma ordem para as cartas foi realizada de forma relativamente fácil, ainda que alguns grupos tenham incorrido em erros no estabelecimento das sequências. Na verdade, como as cartas de cada grupo eram diferentes, o nível de dificuldade variou, e alguns grupos acabaram tendo maiores dificuldades. Dos 5 grupos, 2 conseguiram estabelecer uma sequência correta do ponto de vista cronológico, 2 incorreram em 1 erro (colocaram uma carta na ordem errada) e 1 grupo incorreu em 2 erros (duas cartas na ordem errada).

É importante ressaltar que estamos lidando, em sua maior parte, com fatos históricos de longa duração. Esta é uma característica de uma parte importante do currículo do 6º ano, que trabalha períodos anteriores à escrita e/ou em relação aos quais dispomos de menor quantidade de fontes. Assim, o estabelecimento de uma sequência entre os fatos pode não ser tão precisa, ou pode estar sujeita a diferentes interpretações historiográficas.

Faz-se necessário, portanto, que expliquemos aos alunos que a história é uma ciência em construção, sujeita a diferentes interpretações e a novas descobertas. Assim, podemos encontrar algumas situações em que mais de uma sequência de cartas pode ser aceita como correta. Além disso, o principal objetivo da atividade é estimular a capacidade dos alunos de estabelecerem suas explicações históricas, ainda que incorram em algumas imprecisões. É claro, porém, que é função do(a) professor(a) corrigir aquilo que não estiver certo do ponto de vista histórico.

A primeira etapa da atividade mostrou que os alunos possuem algumas experiências que permitem que organizem, quase que intuitivamente, a maior parte dos fatos na ordem cronológica correta. A maior dificuldade se observa na hora em que pedimos que expliquem

os motivos de suas escolhas. Ou seja, quando lhes é exigido que articulem temporalmente os fatos históricos destacados.

Na segunda etapa da atividade, de elaboração do texto dos alunos, a experiência mostrou algumas questões que deviam ser aperfeiçoadas. Em primeiro lugar, não devemos passar aos alunos a ideia de que, necessariamente, haverá uma relação de causa e efeito entre todos os fatos presentes nas cartas. Os alunos não devem ser levados a inventar motivos para relacionar, por exemplo, o surgimento do cristianismo com a invenção do telefone. A ideia do texto deve ser a de explicar que motivos os levaram a estabelecer determinada ordem entre as cartas, sem necessariamente criar uma relação causal entre as mesmas, apontando-as apenas se achar importante.

É preciso também que se problematize com os alunos a questão de como se articulam tempo e espaço na transformação histórica. Em outras palavras, discutir a questão de que as transformações aconteceram e acontecem em ritmos e por caminhos diferentes em cada lugar do mundo. Explicar essa dinâmica é importante para que compreendam as diferenças entre as regiões, já que isto pode inclusive ter implicações nas sequências de fatos com as quais vão se deparar. O surgimento das cidades em algum lugar do mundo não leva a se construir cidades em todos os lugares, e nem leva as pequenas aldeias ou povoados a deixar de existir. No entanto, certamente influencia o surgimento de outras cidades, já que a circulação de pessoas e ideias permite que certas experiências sejam socializadas e novas possibilidades históricas colocadas.

Por último, a produção escrita dos alunos, diferentemente do que foi feito nesta primeira experiência, deverá ser individual, e não em grupo, pois só assim possibilita-se com que cada aluno faça o exercício da escrita, momento de consolidação das reflexões que o trabalho propõe.

A primeira experiência de realização da atividade em sala de aula, além de apontar alguns ajustes que deveriam ser feitos, reforçou as premissas de que partíamos e as potencialidades desta atividade. A forma com que os alunos lidaram com o jogo de cartas mostra que, ainda que não saibam as datas dos fatos apresentados, conseguem localizá-los em ordem a partir das relações que estabelecem entre eles e os conhecimentos que possuem. Por outro lado, a dificuldade que apresentam em expressar estas relações nos mostra que esta atividade pode contribuir muito para melhorar a capacidade dos alunos de articularem os fatos estudados, exercitando o próprio pensamento histórico.

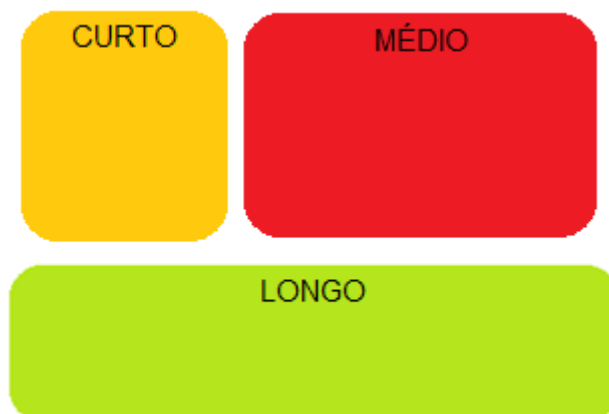
### 3.3. Material 2: Mural das Durações

O segundo material proposto é o Mural das Durações. A atividade que propomos a partir deste material consiste no exercício de identificação dos fatos históricos e na distinção de suas diferentes durações. Para sua realização, será necessário que o professor aborde com os alunos alguns conceitos, tais como *fato histórico*, *duração*, *processo*, *acontecimento*. Exercitar a compreensão das distintas durações, identificando e analisando cada um dos fatos históricos estudados pode ajudar os alunos a construir um olhar mais atento à temporalidade no estudo da história, permitindo inclusive que compreendam melhor as relações causais, as mudanças e permanências e os demais aspectos destacados pelos professores durante as aulas.

#### 3.3.1. Descrição do material

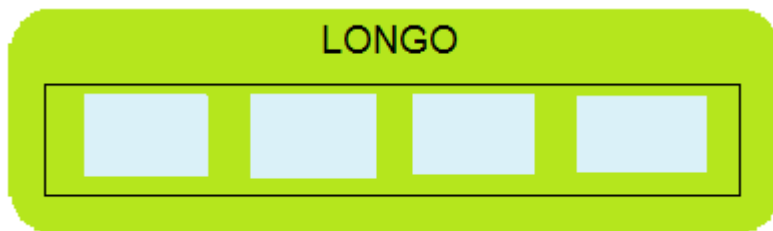
O material consiste em um mural de pano que pode ser pendurado na parede da sala da aula, separado em três partes. Cada uma delas corresponde a uma duração: curta, média, longa, conforme a figura 1:

Figura 1: o mural



O mural acompanha 12 fichas com diferentes fatos históricos que fazem parte do conteúdo curricular do 6º ano e possui bolsos de plástico em cada uma das partes, dentro dos quais podem ser encaixadas as fichas, de forma que os alunos possam ver as fichas dentro do espaço de cada uma das durações, conforme a figura 2:

Figura 2: o mural com o plástico e as fichas



As fichas possuem pequenos textos que explicam sobre o fato histórico em questão. Os critérios utilizados para a seleção destes fatos foram similares aos que nortearam a seleção de fatos para a confecção das cartas da atividade 1. Ou seja, primeiramente nos preocupamos em selecionar fatos relacionados aos conteúdos abordados nos currículos do 6º ano. Além disso, observamos o critério da busca pela familiaridade. Isso não quer dizer que selecionamos apenas fatos que já eram de conhecimento dos alunos. Isso seria difícil, já que estamos lidando com alunos que estão apenas iniciando os estudos históricos. Porém, tivemos a preocupação de nos aproximar, na medida do possível, daquilo que está no imaginário destes alunos, seja por já terem estudado na escola, seja por se tratar de temas frequentes nos filmes, desenhos animados etc.

Fizemos, ainda, uma seleção levando em conta a questão das durações. Assim, pensamos em 4 fatos de curta duração, 4 de média e 4 de longa duração, para que os alunos possam ter diferentes exemplos de cada uma delas.

Os pequenos textos em cada uma das fichas foram elaborados por mim com base em algumas pesquisas em livros didáticos<sup>22</sup>, e trazem algumas informações para que os alunos

---

<sup>22</sup>Utilizamos os seguintes livros didáticos, todos aprovados pelo PNLD 2016: BRAIK, Patrícia Ramos. Estudar História: das origens do homem à era digital. São Paulo: Moderna, 2015; APOLINARIO, Maria Raquel. Projeto Araribá: história. São Paulo: Moderna, 2014; CAMPOS, Flávio de. História nos dias de hoje, 6º ano/ Flávio de Campos, Regina Claro, Miriam Dolhmikoff. São Paulo: Leya, 2015.



possam refletir sobre a duração de cada fato histórico. As fichas completas estão apresentadas no Anexo 3 deste trabalho. Abaixo, a lista dos fatos selecionados:

CURTO	MÉDIO	LONGO
Morte de Cleópatra	Construção das Pirâmides de Gizé	Povoamento da América
Primeiros Jogos Olímpicos	Reinado de Tutankamon	Surgimento da agricultura
Escritura do Código de Hamurabi	Conquistas dos plebeus em Roma	Formação das cidades da Mesopotâmia
Fim da escravidão por dívidas em Atenas	Democracia Ateniense	Escravidão na antiguidade

### 3.3.2. A atividade: identificando as distintas durações

A atividade que propomos para o uso deste material possui duas etapas. Na primeira, partiremos da produção textual dos próprios alunos. Eles serão orientados a escrever algumas linhas sobre suas próprias vidas, contando algumas coisas que consideram importantes sobre ela. Após a produção dos textos e a partir do trabalho com o conceito de *fato histórico*, o professor deve pedir que os alunos marquem-nos, em seus próprios textos, explicando que da mesma forma como eles buscaram alguns fatos importantes de suas vidas, a história também é uma seleção de fatos históricos. Depois de cumprida a tarefa, o professor pode pedir que os alunos leiam os fatos destacados.

O objetivo desta etapa da atividade é aproximar os alunos dos conceitos que iremos trabalhar, por isso propomos partir dos textos sobre suas próprias vidas. Lidos os fatos destacados pela turma, o professor deve iniciar a explicação de alguns conceitos importantes para a compreensão da questão da duração, como *acontecimento*, *processo*, *curta e longa duração*, etc. O conceito de *processo histórico*, por exemplo, apesar de complexo, pode ser mais facilmente compreendido pelos alunos quando aplicado à vida de uma pessoa. Aprender a ler, andar, falar, não são coisas que acontecem de uma hora para outra, são *processos*. Feita esta distinção, o professor poderá pedir aos alunos que escrevam em pedaços de papel os fatos

que lembraram para que sejam dispostos no mural de acordo com as durações de cada um. Assim, eles deverão separar os fatos descritos nos três grupos: curto, médio e longo, tendo como parâmetro de comparação a duração de suas vidas.

A segunda parte de nossa atividade consiste em trazer a reflexão sobre as distintas durações dos fatos históricos para os conteúdos trabalhados nas aulas de história do 6º ano. Os alunos devem então ler as fichas com os fatos históricos. O professor pode separar a turma em duplas ou trios para distribuir as fichas aos alunos, ou realizar a atividade com toda a turma, lendo em conjunto cada uma das fichas. A partir da leitura dos textos, o professor deverá ajudar os alunos a analisar a duração dos fatos em questão. Dependendo do período do ano letivo em que a atividade for realizada, os alunos já terão estudado determinados conteúdos. A leitura poderá ser feita relembando temas que já foram abordados em sala. De qualquer forma, os textos foram elaborados de maneira que possam ser compreendidos mesmo que o professor ainda não tenha abordado o conteúdo. Após refletir sobre os fatos históricos, os alunos deverão decidir em que painel fixar cada um deles, de acordo com sua duração.

### **3.4. Material 3: As linhas do tempo**

Visando contribuir com a realização de atividades que desenvolvam a compreensão da simultaneidade, optamos por criar um material que permitisse a articulação dos diversos conteúdos abordados durante o ano, de forma que os alunos consigam perceber que muitos deles ocorreram de forma concomitante em diferentes regiões. Trata-se das “linhas do tempo” confeccionadas em pano, que permitem a representação não apenas de fatos ordenados em uma única linha, mas em linhas paralelas, representando diferentes regiões do mundo.<sup>23</sup> O material também é composto por fatos históricos e marcos temporais representados por pedaços de pano de diferentes larguras, com velcro no verso, de forma que possam ser fixados

---

<sup>23</sup> A ideia de confeccionar uma linha do tempo como esta surgiu como parte das discussões realizadas pelo grupo da disciplina “Ensino de História e a Questão das Temporalidades”, eletiva do programa Prohistoria UFRJ, lecionada pela Prof<sup>a</sup> Carmen Teresa Gabriel, e tiveram como base reflexões que a professora e autora desenvolveu em *Tempo e História*, livro paradidático escrito em parceria com Maria Inez Turazzi.

nas linhas. Os diferentes formatos dos fatos históricos representam as diferentes durações dos mesmos.

Além de incluir um novo elemento, a simultaneidade, este material abrange também os outros dois aspectos desenvolvidos nas atividades anteriores, já que a duração e a cronologia também deverão ser observadas para a localização dos fatos históricos de forma correta nas linhas do tempo.

### **3.4.1. Descrição do material**

Este material é composto de:

- 1) Uma faixa de grossa espessura, que ocupa o espaço do quadro negro/branco, composta de 4 faixas mais estreitas, de cores diferentes.
- 2) Uma fita métrica do tempo, onde estará marcada a escala de nossas linhas do tempo, com a divisão em séculos.
- 3) Um mapa mundi, feito do mesmo material que as linhas, medindo aproximadamente 1,00m X 60cm.
- 4) Diversas “peças” de pano com velcro. São dois tipos de peças: a) fatos históricos, representados por peças de diferentes larguras, de acordo com sua duração; e b) marcos cronológicos.

A base deste material é o painel com as linhas do tempo, sobre as quais os fatos serão fixados de acordo com os objetivos do professor. As linhas paralelas representarão 4 regiões do mundo, que foram definidas por nós considerando dois critérios: 1) os conteúdos abordados no 6º ano; e 2) nossa intenção de construir a perspectiva da simultaneidade de experiências históricas em diferentes espaços. Por uma limitação nossa, não incluímos a Oceania, já que isto implicaria a inclusão de elementos da história desta região, em relação à qual temos pouco conhecimento, os currículos não abordam e nem a maioria dos livros didáticos. De qualquer forma, acreditamos que a atividade poderá incentivar a reflexão até

mesmo dos limites do estudo da história na escola, na medida em que os alunos percebem que existem regiões em relação às quais pouco sabemos. A figura 3 nos permite ter uma ideia do painel com as linhas do tempo:

Figura 3: modelo de painel com as linhas do tempo:



No mapa, África, América, Ásia e Europa estão representados nas mesmas cores que as 4 faixas da linha do tempo. Assim, o professor poderá relacionar cada uma das faixas da linha a uma região do mundo, representada com a mesma cor. É um instrumento que busca auxiliar na compreensão de como a dimensão espacial se expressa em nossa linha do tempo. Trata-se de um mapa ilustrativo, portanto é bastante simplificado. A confecção do mapa se baseou em um modelo encontrado em um site de mapas feitos para crianças colorirem<sup>24</sup>. Na figura 4, apresentamos uma representação deste mapa:

Figura 4: mapa-mundi



<sup>24</sup><http://www.mapasparacolorir.com.br/mapa-mundi.php> (acesso em 20 /06/16)

As peças trazem fatos históricos de diferentes durações que ocorreram em 4 diferentes regiões do mundo. Como nos outros materiais e atividades, priorizamos o trabalho com conceitos e conteúdos presentes nos currículos do 6º ano. Além disso, outras peças trazem alguns marcos cronológicos, tais como o momento presente, o nascimento de Cristo, o início e fim do período conhecido como antiguidade, entre outros. O objetivo deste marcos é ajudar na localização temporal dos alunos. Ao longo do trabalho realizado em sala de aula, os alunos podem observar como determinados acontecimentos ou processos estudados se inserem na “linha”, percebendo os aspectos da sucessão, simultaneidade e das durações. Neste material, optamos por trazer alguns elementos da periodização tradicional para que, ao trabalhá-los nas linhas, os alunos possam compreendê-los melhor. Buscamos, ainda, trazer algumas das principais sociedades estudadas durante o ano, para permitir que sejam compreendidas em suas relações com as demais, temporal e espacialmente. Abaixo, uma lista das peças que poderão ser fixadas nas linhas do tempo, separadas entre os dois tipos:

MARCOS CRONOLÓGICOS	FATOS HISTÓRICOS
Início/fim do período neolítico	O desenvolvimento da agricultura e da pecuária
Início/fim da antiguidade	O desenvolvimento da escrita
Nascimento de Cristo	A vida de “Luzia”
Momento presente	Povos dos Sambaquis
	Surgimento das primeiras cidades
	Sociedades antigas: Mesopotâmia, Egito, Grécia, Roma, povos da Núbia, hebreus, fenícios

O tamanho das peças que representam os fatos históricos, assim como o tamanho da linha, deve obedecer a uma escala. É importante que os alunos sejam apresentados a esta escala para que melhor compreendam-na como uma representação gráfica dos espaços e tempos por eles estudados. Incorporamos aqui a preocupação de Carmen Teresa Gabriel e Maria Inês Turazzi, expressa na obra paradigmática já citada:

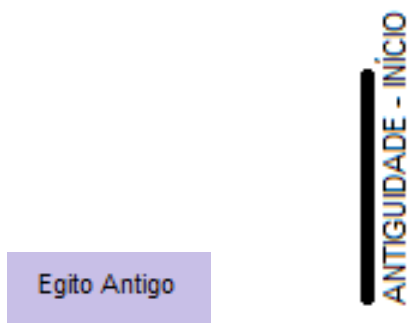
Do mesmo modo como fazem os cartógrafos quando constroem os seus mapas, os historiadores precisam também escolher a escala com que vão trabalhar. Em ambos os casos, a escala é uma relação entre duas medidas. No caso da história, entre uma medida de tempo (milênio, século, década, ano, etc.) e uma medida de comprimento (metro, decímetro, centímetro, etc.). A escala de tempo pode variar e o eixo cronológico pode se dividir em milhões de anos, milênios, séculos, meios séculos, décadas, etc. (TURAZZI, GABRIEL, 2000, p.62)

A escala de nossas linhas do tempo é de 50 anos para cada centímetro. Assim, a distância de 2 centímetros em nossas linhas corresponde à passagem de um século. Definimos esta escala para que a linha possa abarcar marcos temporais como o início do período neolítico e fatos como o surgimento da agricultura, por exemplo. Assim, o material poderá abranger grande parte do conteúdo do 6º ano. Nossa linha terá, portanto 3 metros de largura, abrangendo um período de 15.000 anos.

Como já mencionado, o material acompanha uma espécie de fita métrica, do mesmo comprimento das linhas, confeccionada também em velcro, que pode ser fixada ao painel para permitir que os alunos compreendam a escala temporal. Nesta fita métrica estarão marcados apenas os anos de início de cada século.

Na figura 5, uma ilustração de algumas das peças de nosso material. Seguindo a escala, a sociedade egípcia, que durou cerca de 3150 anos, é representada por um retângulo de 63 cm de comprimento. Já o marco de início da antiguidade é representado por uma linha, que atravessa as distintas linhas do painel:

Figura 5: peças



### 3.4.2. A atividade, ou os possíveis usos do material

A proposta que trazemos aqui para o uso deste material não se restringe a uma atividade específica. As linhas do tempo podem ser utilizadas em diversos momentos, durante todo o período letivo. Em geral, para dar conta de um período histórico tão longo e distante dos dias atuais, os professores do 6º ano recorrem diversas vezes à linha do tempo. Utilizada para ajudar os alunos a compreender as temporalidades trabalhadas, estas linhas muitas vezes não cumprem esta função de forma satisfatória, já que, quando representadas apenas por uma linha, dificultam a compreensão da simultaneidade. Além disso, utilizando este recurso de forma passageira, frequentemente o fazemos sem a devida atenção às escalas e à representação das durações. Assim, a utilização deste material pode contribuir para um trabalho mais cuidadoso e mais proveitoso com as linhas do tempo.

A ideia, portanto, é que as linhas, assim como o mapa, funcionem como um material de apoio para o professor em diversas aulas, principalmente na introdução de novos conteúdos, para que estes possam ser corretamente localizados no tempo e no espaço. Alguns dos fatos históricos abordados ao longo do ano estão representados no material através de peças que podem ser fixadas na linha, o que facilita esta localização. O professor e os alunos poderão, ainda, produzir novas peças, de acordo com os conteúdos que abordarem em sala.

No entanto, o material pode também ser utilizado como um jogo, preferencialmente nos bimestres finais do ano, quando a maior parte dos conteúdos já tiver sido trabalhada. Ao receber as peças com os fatos históricos e marcos temporais, os alunos deverão fixá-los corretamente nas linhas do tempo, observando a faixa correta, de acordo com o local, e a posição correta, de acordo com os demais marcadores temporais. A atividade pode ser jogada com a ajuda do livro didático, onde os alunos poderão pesquisar sobre todos os fatos trazidos nas peças, para depois analisar em que parte das linhas encaixá-los.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O primeiro desafio enfrentado no desenvolvimento deste trabalho foi o de lidar com um conceito complexo como o de tempo. São muitas as perspectivas a partir das quais podemos pensar o tempo histórico. Somam-se a esta variedade de abordagens uma série de outros conceitos e categorias que se relacionam com a temporalidade. Assim, trata-se de um tema que suscita grandes reflexões e interessantes debates historiográficos. Conscientes de nossas limitações, buscamos dar conta de uma parte desta pluralidade de elementos na parte dissertativa do trabalho.

O segundo desafio foi o de transformar as reflexões teóricas sobre o tempo histórico em propostas para a sala de aula. Para isto, foram valorosas as reflexões sobre o ensino escolar desenvolvidas por profissionais oriundos de diversas áreas, que se dedicaram ao estudo e à pesquisa em educação. Ainda carecemos de pesquisas feitas a partir dos referenciais da história, principalmente aquelas sobre a temporalidade no ensino de história. Porém, já existem importantes produções deste tipo, realizadas nas últimas décadas, que contribuíram bastante para este trabalho. Bem mais raras, porém, são as pesquisas que trazem propostas práticas sobre o ensino das temporalidades. Assim, uma das dificuldades encontradas neste percurso foi justamente a falta de referências deste tipo, nas quais pudéssemos nos basear para desenvolver este trabalho.

Nossas reflexões sobre as experiências vivenciadas em sala de aula também foram fundamentais, já que trouxeram à luz algumas das maiores fragilidades do trabalho cotidiano com o tempo histórico. Este foi, na verdade, o ponto de partida desta pesquisa – a reflexão, à luz do estudo teórico, sobre a prática desenvolvida no cotidiano. Manter este vínculo com a realidade da sala de aula permitiu com que pensássemos propostas afinadas com as discussões teóricas sobre o tema, mas também com as necessidades práticas do ensino de história.

Apoiando-nos, portanto, nos debates teóricos sobre o tempo histórico, em toda a recente a discussão sobre a história ensinada e em nossa experiência prática no ensino de história para alunos do 6º ano do ensino fundamental, “arriscamos” transformar nossas ideias em propostas didáticas, elegendo três aspectos da temporalidade que consideramos valiosos para um aprofundamento da compreensão dos alunos sobre o tempo. A partir destes aspectos, desenvolvemos ideias de materiais e atividades que pudessem ajudar professores a abordá-los em sala de aula.



Apesar do intuito central deste trabalho ter sido o da elaboração das propostas a partir das questões teóricas, o pretendíamos experimentar a aplicação das atividades em sala de aula de forma a fazer as modificações que fossem convenientes antes de sua versão final. Na prática, isto só foi possível com relação ao primeiro material elaborado – o Jogo de Cartas. Neste caso, a experiência foi muito importante para percebermos, por exemplo, a importância de incluir nas atividades a leitura e a escrita. Notamos que uma das maiores dificuldades dos alunos era expressar as relações temporais entre os fatos históricos apresentados nas cartas. A leitura dos textos das cartas ajudará os alunos a compreender a inserção de determinado fato em seu contexto. A produção de um texto por parte deles pode incentivá-los a refletir mais sobre a temporalidade e a expressar suas perspectivas de tempo.

Porém, a realidade nos colocou uma dificuldade a mais no caminho. A precária situação da educação em todo o Estado do Rio de Janeiro levou os profissionais da educação de diversas redes de ensino a intensificar suas lutas em defesa da escola pública, deflagrando greves que, por falta de disposição de governos estadual e municipais, foram extremamente longas. Nos meses da finalização deste trabalho esta era a situação das escolas de Itaboraí. Não houve, portanto, condições de aplicar em sala de aula as demais atividades.

Acreditamos que a implementação destas propostas em sala de aula suscitará novas reflexões sobre limites e potencialidades das mesmas, que podem e devem ser aperfeiçoadas no cotidiano do trabalho em sala de aula.

Não tivemos aqui a pretensão desolucionar a problemática do trabalho com o tempo histórico em sala de aula. Não consideramos, tampouco, encerrada a questão da abordagem dos três aspectos da temporalidade aqui elencados. Além disso, em nossa tentativa de apresentar estas propostas de materiais, certamente incorremos em simplificações, quase inevitáveis diante de tamanha abrangência e complexidade do tema em questão. Buscamos assim elaborar possibilidades, oferecer caminhos iniciais que precisam ser testados e aperfeiçoados à luz da experiência. No entanto, acreditamos que o uso dos materiais que elaboramos e o exercício de cada uma das atividades podem facilitar a reflexão até mesmo de outros aspectos da temporalidade, que não tivemos condições de desenvolver aqui, permitindo que construamos ao longo do ano uma compreensão mais geral e mais complexa sobre o tempo. Esperamos, assim, ter contribuído para o desenvolvimento de um pensamento histórico mais apurado entre os alunos.

## REFERÊNCIAS

- ANTONI, Edson; ZALLA, Jocelito. O que o jogo ensina: práticas de construção e avaliação de aprendizagens em história. In: *Jogos e ensino de história/* Marcello Giacomoni, Nilton Pereira (orgs)Porto Alegre: Evangraf, 2013
- ARIÈS, Philippe. *O tempo da história*. São Paulo: Editora Unesp, 2013
- ARENDDT, Hannah. Entre o Passado e o Futuro. Tradução Mauro W. Barbosa de Almeida. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- AZEVEDO, Patricia Bastos de. História ensinada: produção de sentido em práticas de letramento. Rio de Janeiro, 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2011.
- BEZERRA, Holien Gonçalves. *Ensino de História: Conteúdos e conceitos básicos*. In: História na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2004
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes & NADAI, Elza. Repensando a noção de tempo histórico no ensino. In: *O Ensino de História e a Criação do Fato*. São Paulo: Editora Contexto, 2004
- BLOCH, Marc Leopold Benjamin. *Apologia da História ou O ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001
- BRAUDEL, Fernand. *História e Ciências sociais*. Lisboa: Presença, 1990
- CARDOSO, Ciro Flamarion. Ciro Flamarion. Tempo e história. In: *Um Historiador Fala de Teoria e Metodologia: ensaios*. Bauru, Edusc, 2005.
- CARR, Edward. *O que é História?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978
- CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1982.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa in: *Teoria & Educação*. N. 2. Porto Alegre: Pannonica, 1990
- DUMOULIN, O. Anacronismo. In.: BURGUIÈRE, A. (Org). *Dicionário das ciências históricas*. Rio de Janeiro: Imago, 1993. pp. 47-48.
- ELIAS, Norbert. *Sobre o tempo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998
- GABRIEL, Carmem Teresa. Que passados e futuros circulam nas escolas de nosso presente? In: *Qual o valor da História hoje?* Rio de Janeiro: FGV, 2012

\_\_\_\_\_. Teoria da História, didática da História e narrativa: diálogos com Paulo Ricoeur. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v.32, nº64, p.187-210, 2012

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

HOBSBAWM, Eric. *A Era dos Extremos: o breve século XX (1914-1991)*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003

\_\_\_\_\_. *Sobre História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998

KOSELLECK, R. *Futuro Passado*. Rio de Janeiro: Ed.PUC Rio/Contratempo, 2006.

\_\_\_\_\_. *Estratos do Tempo: Estudos sobre História*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2014

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. 5ª. Campinas, SP: UNICAMP, 2003, p. 1-171.

LIMA, Maria. A Expressão Linguística dos saberes: aspectos da relação entre a aprendizagem da língua escrita e o desenvolvimento da consciência histórica. In: *A escrita da história escolar. Memória e historiografia*, Rio de Janeiro: FGV, 2009

\_\_\_\_\_. Ensinar e escrever no âmbito do livro didático de história. In: *A história na escola, autores, livros e leituras*/ Helenice Aparecida Bastos Rocha, Luís Reznik, Marcelo de Souza Magalhães (orgs) – Rio de Janeiro: FGV, 2009

LORAUX, Nicole. Elogio do Anacronismo. In: NOVAES, Adauto (Org.). *Tempo e História*. São Paulo: Companhia das Letras: Secretaria Municipal da Cultura, 1992. p. 57-70.

MARX, Karl. *Introdução à Crítica da Economia Política*. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MIRANDA, S. R. Aprender e ensinar o tempo histórico em tempos de incertezas: reflexões e desafios para o professor de história. In: GONÇALVES et al. (orgs). *Qual o valor da história hoje?* Rio de Janeiro, Editora FGV, 2012.

\_\_\_\_\_. Reflexões sobre a compreensão (e incompreensões) do tempo na escola. In: *Quanto tempo o tempo tem!* Campinas, SP: Alínea, 2005

MONTEIRO, Ana Maria. Tempo presente e ensino de história: o anacronismo em questão. In: *Qual o valor da História hoje?*. Rio de Janeiro: FGV, 2012

\_\_\_\_\_. Entreo estranho e o familiar: o uso de analogias no ensino de história. *Cad. CEDES*, Dez 2005, vol.25, no.67, p.333-347

\_\_\_\_\_. Tempo presente no ensino de história: mediações culturais no currículo. In: XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH. São Paulo, 2011,

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. O tempo, a criança e o ensino de história. In: *Quanto tempo o tempo tem!* Campinas, SP: Alínea, 2005

PENNA, Fernando de Araujo. Ensino de história: operação historiográfica escolar. Rio de Janeiro, 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro

PROST, Antoine. *Doze lições sobre a História*. Belo Horizonte, Autêntica, 2008.

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

RICOEUR, Paul. *Tempo e Narrativa*. v.3. Campinas (SP), 1997

\_\_\_\_\_. *Tempo e Narrativa* (v.1). Campinas, SP: Papirus, 1994

SEGAL, André. *Pour une didactique de ladurée*. In MONIOT, Henri (org). EnseigneurL’histoire – des manuels a la mémoire. Berne, Peter Long Editions, 1984, pp. 93-111

SIMAN, Lana Mara de Castro. A temporalidade Histórica como categoria central do pensamento histórico: desafios para o ensino. In: *Quanto tempo o tempo tem!* Campinas, SP: Alínea, 2005

SCALDAFERRI, D. C. M.. Concepções de Tempo e Ensino de História. In: *História & Ensino* (UEL), v. 14, p. 53-68, 2008

TURAZZI, Maria Inez, GABRIEL, Carmen Teresa. Tempo e História. São Paulo: Moderna, 2000

#### **Documentos:**

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais : história, geografia / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais : história / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC / SEF, 1998.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. Orientações Curriculares: Áreas Específicas. Rio de Janeiro, 2010. História

## ANEXOS

### Anexo 1: Propostas Curriculares – Rio de Janeiro e Iraborai

#### REFERENCIAL CURRICULAR DE HISTÓRIA FUNDAMENTAL II ITABORAÍ

Prezado Professor,

Entregamos agora em suas mãos o texto final da nova **Orientação Curricular de História** da nossa rede, que foi construído através de um grande esforço coletivo, realizado por vários profissionais da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (Semec), pelos professores que fizeram parte da Subcomissão de História e por todos os docentes da rede, que se engajaram conosco na construção dessa **Orientação Curricular**, que se deseja, efetivamente, democrática e pertinente ao nosso fazer pedagógico cotidiano.

Ratificamos que esse material foi preparado por profissionais que, verdadeiramente, têm se dedicado à prática docente em nossas escolas, conhecem a realidade socioeconômica e cultural dos nossos alunos e que, por isso, está calcado não apenas em referenciais teóricos e metodológicos gerais, mas também em nossas práticas diárias e nas experiências acumuladas em vários anos de vivência nas nossas salas de aula.

Assim como nas demais disciplinas, nossa **Orientação Curricular** tem como eixo central as **Expectativas de Aprendizagem** dos nossos discentes, ou seja, as práticas pedagógicas sugeridas têm como meta principal desenvolver com nossos alunos certas habilidades e competências, que se acumularão ao longo do seu período de formação. Tais expectativas foram pensadas, então, para orientarem nossas estratégias e estabelecerem objetivos claros às nossas práticas na sala de aula. Já as **Orientações Metodológicas** apresentam possibilidades de encaminhamentos na abordagem dos temas indicando, quando possível, textos, filmes, visitas etc. Os **Eixos Temáticos** trazem os grandes temas históricos que serão discutidos com o alunado. Pensamos ser possível desenvolver esses temas nas nossas aulas a partir de referenciais teóricos oriundos da **História Social e Cultural**, privilegiando a utilização de conceitos como representações coletivas, imaginários, práticas sociais, cultura política etc.

Uma novidade dessa **Orientação Curricular** é a inclusão da história local em todas as séries do **Segundo Segmento do Ensino Fundamental**. Desde o ano de 2011, temos realizado, através da Semec, várias atividades como a formação Colóquios e visitas aos *lugares de memória* da nossa cidade, que visam capacitar nossos profissionais para uma abordagem mais eficiente da história do Município. Destacamos que a História local, tal como pensamos, em nada se aproxima de uma história das elites locais ou dos grandes vultos políticos e sociais, nos moldes de uma História positivista. Ao contrário, a abordagem que propomos está relacionada a uma **História Social** e do cotidiano que visa fomentar a formação identitária dos nossos alunos, desenvolver uma consciência social crítica e forjar uma cultura histórica que, no final das contas, ajude a fazer surgir uma cultura política alicerçada na participação ativa dos atores sociais desse município e no princípio da cidadania plena.

Destacamos ainda que a História local deve ser sempre articulada de forma dialética com a história global, indo sempre do mais próximo para o mais distante e vice-versa. Guiada pela metodologia de uma micro-história, que pode inclusive ser problematizada a partir das fontes e vestígios disponíveis em nosso meio social. Por exemplo, caso se queira trabalhar o conceito de liberalismo, podemos iniciar as discussões falando sobre nossa Câmara dos Vereadores e o papel social de cada um dos legisladores municipais dentro do jogo político das chamadas democracias representativas, e como isso se inscreve em nossa cidade. Da mesma forma que, ao destacarmos as ideias liberais, nascidas no bojo das revoluções burguesas dos séculos XVII, XVIII e XIX, podemos analisar como tais ideias tomam corpo em nossa realidade municipal, estadual, nacional. Também ao falarmos dos primeiros habitantes do Brasil, podemos discutir com os alunos a herança cultural indígena na História do município. Ou, ao falarmos do processo de industrialização do país, podemos visitar uma vila operária de São José e conhecer a história de vida e o itinerário biográfico dos seus habitantes.

De acordo com a legislação vigente e, coerentes com o princípio da valorização de todas as etnias que deram origem ao povo brasileiro, inserimos também, ao longo de todos os anos escolares, conteúdos relacionados à História da África e que possibilitem aos professores boas discussões com seus alunos sobre a cultura afro-brasileira. Procuramos ainda abrir espaços para as discussões relativas ao meio ambiente e à valorização da vida.

Como sabemos, elaborar um currículo significa fazer escolhas e opções e, no campo da história, especificamente, tem um caráter ainda mais político, porque, de certa forma, ajuda a estabelecer aquilo que as futuras gerações deverão *lembrar* ou *esquecer*, sendo, assim, efetivamente um instrumento de poder, capaz de impulsionar transformações, ou, apenas garantir a perpetuação do *status quo* político e social. Assim sendo, esperamos que esse trabalho ajude-nos a formar cidadãos mais conscientes de seus deveres e que saibam garantir na plenitude os seus direitos como cidadãos.

	6º ANO	
EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM	EIXOS TEMÁTICOS	ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS
<p>Compreender a história como resultado de um trabalho científico a partir de uma determinada interpretação;</p> <p>Compreender as diversas noções de temporalidades em culturas variadas.</p> <p>Comparar as principais teorias sobre o surgimento da vida;</p> <p>Identificar vestígios fósseis que remontam ao início da vida na Terra, em nossa própria cidade;</p> <p>Identificar diferenças e semelhanças entre as diversas narrativas criacionistas (mitos de origem), destacando a criação do homem, o papel social da mulher, suas relações com o econômico, etc.</p>	<p><b>Introdução à História.</b> Sociedade, política, economia, cultura; Fontes históricas; Concepções de temporalidades.</p> <p><b>O surgimento da vida.</b> Teorias evolucionistas e teorias criacionistas; O desenvolvimento dos primeiros grupos humanos.</p>	<p>Priorização de contato com fontes orais, textos, imagens etc.</p> <p>Análise dos diferentes calendários e das diversas concepções de tempo presentes em várias culturas.</p> <p>Apresentação das teorias científicas sobre a origem da vida e do homem, que poderão ser acompanhadas das várias visões mítico-religiosas que os vários povos construíram para si ao longo da história; enfatizando a diversidade de narrativas, socialmente elaboradas, presentes em muitas culturas como a grega, as africanas, as indígenas, a judaico-cristã etc. Recomenda-se a</p>

<p>Reconhecer o continente africano como origem de todo gênero humano; Identificar os principais vestígios deixados pelos homens no continente africano;</p> <p>Apreender as principais características sociais, econômicas e culturais dos povos caçadores e coletores;</p> <p>Apresentar os principais elementos que marcam a passagem ao sedentarismo.</p> <p>Compreender os conceitos de Estado, de política, de economia e de organização social;</p> <p>Comparar as diversas formações sociais com suas diferentes estruturas políticas, econômicas e culturais, incluindo, além dos povos do Crescente Fértil, povos africanos como núbios e etíopes;</p> <p>Compreender o conceito de cidadania no mundo antigo e compará-lo com o conceito de cidadania atual; Reconhecer os valores da cultura greco-romana presentes na sociedade ocidental;</p> <p>Compreender a sociedade atual como resultado da contribuição de diferentes culturas como a greco-romana, africanas e orientais.</p>	<p><b>Organização dos primeiros grupos humanos.</b> Caçadores e coletores; do paleolítico ao neolítico; a chegada do homem à América. O surgimento da metalurgia; A pré-história no Brasil e os sítios arqueológicos brasileiros ..</p> <p><b>Cultura, poder e sociedade.</b> Os povos do Crescente Fértil; Núbia e Etiópia; a antiga civilização grega;  a antiga civilização romana.</p>	<p>Valorização da prática de contar histórias e lendas sobre a origem do homem, das sociedades e do mundo, destacando os valores culturais presentes em tais cosmovisões.</p> <p>Valorização da leitura de textos que destaquem os aspectos culturais e crenças compartilhadas por esses povos;</p> <p>Visitação ao Parque Paleontológico São José, Itaboraí, como meio de valorização do patrimônio cultural local.</p> <p>Valorização da prática de leitura de textos didáticos ou paradidáticos, que possibilitem aprofundar no conhecimento dos conteúdos propostos e estimulem a imaginação histórica e criativa dos alunos;</p> <p>Apresentação de vídeos documentários;</p> <p>Promoção de debates em sala de aula;</p> <p>Leitura de fontes primárias literárias – parciais ou na íntegra – como forma de aproximação das diversas culturas estudadas nesse ano escolar como, por exemplo, o Código de Hamurabi, a Odisseia de Ulisses, as comédias de Aristófanos, Plauto etc.</p> <p>Utilização de filmes como um</p>
--	--	---

		<p>mecanismo privilegiado para inserir o educando num tempo histórico distante, revelador de contextos e conjunturas específicas, bem como de aspectos culturais como habitação, indumentária, comportamentos e valores de uma época. O filme deve ser apresentado também como um artefato cultural, produzido num momento histórico específico, segundo interesses e visão de mundo de indivíduos ou grupos;</p> <p>Apresentação de imagens representativas da cultura antiga, produzidas no seu próprio tempo ou em épocas posteriores como, por exemplo, imagens da cultura greco-romana produzidas durante o Renascimento.</p> <p>Visitação ao Museu Nacional da Quinta da Boa Vista ou ao Museu Nacional Belas Artes.</p>
--	--	--



## ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA – Anos Finais do Ensino Fundamental

*O objeto da história é, por natureza, o homem. Digamos melhor os homens. Mais que o singular, favorável à abstração, o plural, que é o modo gramatical da relatividade, convém a uma ciência da diversidade [...] A história é a ciência dos homens no tempo [...]. (BLOCH, 2001)*

No início da década de 1980, fez enorme sucesso o filme *Blade Runner, o caçador de andróides*, cuja história se baseava na possibilidade de a ciência construir *andróides*, cópias aperfeiçoadas do ser humano. Em uma de suas cenas mais interessantes era apresentado o último modelo de andróide, aquele que mais se aproximava do ser humano porque nela – era uma mulher – havia sido implantada a memória de “seu” próprio passado: “lembrava-se” do lugar onde havia nascido, da escola onde estudara, de sua família... A mensagem é clara: é a história, com a capacidade que tem de nos projetar para o passado, o presente e o futuro, o que nos torna humanos. Somos humanos porque sabemos que temos uma história.

Como nos ensina o mestre Marc Bloch (2001), a história é a ciência dos *homens no tempo*. Nessa síntese, encontra-se um ponto de partida indispensável para o aluno do **6º Ano** que se prepara para

explorar o passado, essa “terra distante” que, para ser alcançada, exige humildade e dedicação dos “viajantes do tempo”. Por isso mesmo, como em toda a viagem, será necessário se equipar previamente com uma bagagem que inclua um conjunto de saberes capazes de *pavimentar* o início do longo caminho a ser percorrido.

Um dos saberes indispensáveis para a ciência da história é o *tempo*. Propor um debate sobre a distinção entre o *tempo da natureza* – da sementeira e da colheita, das cheias dos rios, das marés e das vazantes, das estações do ano – e o *tempo dos homens* – aquele do calendário, da divisão em períodos históricos – poderá equipar o aluno do **6º Ano** com um instrumento fundamental para a viagem ao passado: a compreensão dos conceitos de *pluralidade e relatividade*.

Por isso mesmo, o professor deverá aproveitar as experiências mais próximas do aluno para levá-lo a compreender que o *calendário* é um produto cultural e um objeto social, que resulta da ação histórica do homem com vistas à domesticação do tempo. Os vários calendários existentes no mundo atestam o caráter plural e relativo da medição do tempo, mas, ao mesmo tempo, deixam evidente a vitória de um determinado calendário – o cristão –, que conseguiu impor-se aos demais.

Apresentar a periodização da história – Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea – como uma **questão**, e não como um dado, implica, por um lado, mostrar ao aluno que, em certos períodos históricos, há uma aceleração mais rápida no ritmo das mudanças – na tecnologia, na economia, no trabalho... – as quais têm um impacto profundo na maneira como os homens vivem. No entanto, é importante que o aluno entenda que, tal como na elaboração dos calendários, essa divisão em períodos é arbitrária, e significa o desejo do homem de domesticar o tempo. Afinal, quem determinou que a queda da cidade de Constantinopla nas mãos dos turcos, em 1453, marcou o fim da Idade Média? Aliás, quem deu o nome de “média” a esse longo período da história da humanidade?

*Imortalidade é o que a natureza possui sem esforço e sem assistência de ninguém, e imortalidade é, pois, o que os mortais tentam alcançar se desejam sobreviver ao mundo em que nasceram, se desejam sobreviver às coisas que os cercam e em cuja companhia foram admitidos por curto tempo. (ARENDR, 2002 )*

A história é a ciência dos *homens*. É ela que nos torna humanos e, como nos ensina Hanna Arendt, foi em busca do dom da imortalidade, já possuído pela natureza, que gregos e romanos passaram a registrar os “grandes” feitos dos “grandes” homens. Para os antigos, a função da história era a de ser *mestra da vida*, tornando imortais fatos e figuras exemplares que tinham, em si mesmos, uma curta existência. Aprender com o passado era o objetivo supremo.

Pode-se aprender com o passado, e não repetir os erros cometidos anteriormente? É possível recuperar o passado tal como ele foi? Estas são questões que podem ser propostas para o aluno do **6º Ano** a partir de experiências que lhe sejam próximas, e que permitam ao professor introduzir o conceito de *fontes históricas*. É a partir da multiplicidade de fontes e, sobretudo, da possibilidade de sua identificação, valorização, recuperação, preservação e análise, que se tem acesso a uma *pequena parte* da história dos homens. Nessa viagem ao passado, humildade e paciência não podem faltar.

Nada muda tanto quanto o passado. Parece uma proposta audaciosa de discussão, mas, a partir de experiências próximas de seu cotidiano, poderá o aluno de **6º Ano** compreender que o conhecimento do passado não se resume apenas à lembrança dos fatos, mas que depende, sobretudo, da *interpretação* que o *presente* faz do passado. Seguindo os ensinamentos de Jacques Le Goff (1998), aprende-se que “a história é filha de seu tempo”. Portanto, quem conta um conto do passado, coloca um ponto do presente.

Para que estudar história? Talvez seja essa a pergunta, quase sempre feita em tom desafiador, que costuma perseguir o professor de história. Muitos dos que perguntam quase sempre têm a mesma resposta: história é a disciplina encarregada de estudar o passado do ser humano, desde os seus “primórdios” até hoje. Mais do que certezas, a afirmação deixa dúvidas. Será que a relação dos humanos com seu passado sempre foi a mesma? Sempre existiu história como

disciplina a ser ensinada e aprendida? O ensino e o aprendizado da história sempre se deram da mesma maneira?

Colocar o aluno do **6º Ano** diante desse conjunto de questões significa tomar como ponto de partida do processo de aprendizagem uma atitude de constante indagação e questionamento. Levá-lo a refletir que *a história*, como saber científico e como disciplina a ser ensinada, *tem uma história*, implica fazê-lo perceber que a maneira como o ser humano se relacionou com o seu passado se modificou com o tempo, ou seja, que todo conhecimento é produzido social e historicamente.

História não se confunde com memória, este é um saber que o aluno do **6º Ano** deverá carregar para todo o curso de história. Sentimental, afetiva e fluida, sujeita à manipulação e aos influxos da conjuntura, a *memória*, especialmente a coletiva, é fundamental na construção de sentimentos de pertencimento a grupos sociais, regiões, nações... Para tanto, é necessário um trabalho de *enquadramento da memória*, tal como definido por Michael Pollak (1989), que se alimenta da história, mas que não pode ser confundido com ela. A *história*, diferente da memória, é *crítica e analítica*, exige evidências empíricas, fontes confiáveis, base teórica sólida.

Ciência da *diversidade*, da *pluralidade* e da *relatividade*, a história se construiu como uma disciplina escolar a partir da seleção daquilo que pode e deve ser ensinado. O aluno do **6º Ano** deverá entender a diferença entre a *história vivida* como experiência

humana e a *história escrita*, ensinada nas escolas. A questão a ser debatida é por que certos fatos são considerados históricos e, portanto, devem ser ensinados e aprendidos, e outros não. Se a disciplina história que se aprende na escola se baseia em uma seleção de fatos, quem determina o que deve ser lembrado e o que vale a pena esquecer? A história nunca é “inocente”, como bem observa Le Goff (1998), o que está em jogo é a definição do que fomos no passado, somos no presente e seremos no futuro.

Pavimentado o caminho, o professor poderá transportar o aluno do **6º Ano** ao chamado *Mundo Antigo*. Mais do que o conteúdo propriamente dito, o que importa é desenvolver no aluno as habilidades necessárias para que ele entenda os limites e as possibilidades de se conhecer povos e culturas radicalmente diferentes, que viveram há milhares de anos atrás. É chamar a atenção para a diversidade e a pluralidade desses povos e culturas, e de como eles ocupavam apenas uma pequena parcela do território do planeta, conhecimento esse alcançado por meio das *fontes históricas*. É propor à turma *selecionar um desses povos* (egípcios, chineses, babilônios, maias, entre outros), e escolher, em conjunto, que aspectos serão abordados do povo selecionado: escrita e linguagem; saberes e ciências; técnicas e tecnologia; relação com o meio ambiente; agricultura e domesticação de plantas e animais; armas, ferramentas e instrumentos da vida cotidiana; formas de religiosidade; valores, hábitos e costumes; o poder; as instituições e a

formação da sociedade e do Estado; a cidade e os monumentos; economia e relações sociais.

Compreender o significado do chamado *Mundo Ocidental* implica uma primeira parada em *Atenas, Roma e Jerusalém*, em busca do entendimento de noções que são fundamentais para a construção da *gramática política* da sociedade atual: *democracia*, tirania, corpo cívico/cidadãos, *república*, direito, entre outros; ou o padrão *humanístico* das artes e das ciências, presente na escultura, no teatro, na filosofia, na medicina, na matemática; ou ainda, idéias que romperam com paradigmas religiosos, como o *monoteísmo* do judaísmo e do cristianismo, seus livros sagrados, bem como o conceito de *religiões universais* que foram tomando o lugar de religiões locais e cultos domésticos.

Uma segunda parada levará o aluno à chamada *Idade Média*, cujo termo, por si só, é uma “aula” sobre como se constrói a temporalidade histórica. Temas como a formação dos reinos cristãos na Europa Ocidental, a importância da posse da terra e o estabelecimento de relações feudais, o predomínio da Igreja Católica em termos espirituais e temporais, devem ser abordados menos por seu conteúdo formal e mais pela possibilidade de o aluno do **6º Ano** ser capaz de treinar suas habilidades de compreender o passado como uma “terra distante”. Ter acesso ao surgimento da *religião islâmica* e à formação do *mundo muçulmano* permitirá o exercício do olhar sobre o *outro*, aquele que é radicalmente diferente. Este será

um conceito especialmente valioso para o aluno quando ele se defrontar com a temática do encontro do índio na América.

\*\*\*\*\*

**ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA**  
**6º ANO**

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES	BIMESTRES				SUGESTÕES
			1º	2º	3º	4º	
I - Compreender a História como uma Ciência Social que analisa as sociedades humanas a partir de vestígios documentais.	a) <b>Introdução à História:</b> - a História e a preservação do passado; - Memória e História; - fontes históricas: as escritas; as imagens; a tradição oral; os monumentos; os objetos do cotidiano. - a ideia de <i>historicidade</i> dos objetos e das práticas sociais.	Perceber que a produção do conhecimento histórico é uma atividade contínua e seletiva.	X				Trabalhar a ideia de fonte histórica, a partir do desenvolvimento de atividades como: entrevistas, observação dos nomes das ruas, de monumentos, álbum de fotos etc.  Trabalhar com textos e imagens com os quais seja possível estabelecer a diferença entre memória e história.
		Perceber a diferença entre <i>história e memória</i> .	X				
		Perceber que os <i>rastros</i> deixados pelo passado condicionam uma interpretação possível dos fatos históricos.	X				
II – Compreender a História como a ciência dos homens no tempo.	b) <b>Tempo e História:</b> - o calendário como produto cultural e objeto social; - a ação histórica do homem na domesticação do tempo.	Compreender a diferença entre o <i>tempo da natureza</i> (a observação dos astros; as estações do ano; as colheitas; as cheias; as marés, por exemplo), e o <i>tempo dos homens</i> (relógio solar, hidráulico, ampulheta, entre outros).	X				Observar e analisar imagens que caracterizem padrões diversos de medidas do tempo. Leitura de textos de apoio que tratem da não universalidade da contagem e organização do tempo. Em grupos, completar quadro com concepções de tempo, em diferentes épocas e lugares. Organizar mural com os quadros produzidos pelos grupos.  Propor a confecção de linhas de tempo, tomando por referência os três calendários: o cristão, o do povo judeu e o dos muçulmanos.
		Compreender os critérios utilizados por diferentes povos na confecção de calendários.	X				

<p><b>III- Entender a periodização da História como um esforço dos homens para definir os períodos de aceleração de mudanças históricas.</b></p>	<p><b>c) A periodização da História.</b></p>	<p>Analisar os critérios utilizados na divisão tradicional da História em grandes períodos, percebendo-os como uma escolha <i>a posteriori</i>.</p>	<p>X</p>			<p>Apresentar dois quadros ilustrados sobre a periodização tradicional da História. O 1º mostrando imagens do contexto europeu e o 2º com ilustrações sobre o cotidiano das sociedades americanas, nos respectivos períodos – problematizando questões como: um mesmo tempo, vivido por diferentes povos? Como são organizadas essas periodizações?</p>
--	--	---	----------	--	--	---

**ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA  
6º ANO**

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES	BIMESTRES				SUGESTÕES
			1º	2º	3º	4º	
IV – Compreender a trajetória e desenvolvimento do homem e das sociedades na Pré-História.	a) Pré-História: do surgimento do homem ao Neolítico.	Compreender as mudanças nos modos de vida e nos primeiros agrupamentos humanos entre o Paleolítico e o Neolítico.	X				Utilizar quadro comparativo das principais fases da Pré-história. Uso de filmes e documentários tais como; <i>A Guerra do Fogo, A Era do Gelo, A Origem do Homem, 10.000 a.C., Caminhando com o Homem das Cavernas.</i>
	b) Pré-História: a ocupação do continente americano.	Perceber que a diferenciação entre os seres humanos e os demais animais se realiza sobretudo, por razões biológicas e por meio do desenvolvimento da cultura.  Reconhecer as teorias da ocupação humana na América.	X				

**ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA  
6º ANO**

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES	BIMESTRES				SUGESTÕES
			1º	2º	3º	4º	
V – Compreender a importância das sociedades do Oriente, além das diferentes formas de organização da sociedade humana.	a) <b>Antiguidade Oriental: sociedade e poder</b> - Linguagem, escrita e leis. -A institucionalização das desigualdades sociais e a criação do Estado. - Os grupos sociais. - Saberes e ciências. -Ferramentas e instrumentos da vida cotidiana.	Identificar os principais legados das civilizações do mundo antigo.		X			Os trabalhos deverão ser sempre acompanhados da observação de mapas históricos.  Civilizações que podem ser trabalhadas pelo professor, na forma de trabalhos em grupo ou apresentações multimídia: (Egito/África; Mesopotâmia/ Palestina/Oriente Médio; Índia/China/ Extremo Oriente) para trabalhar com suas turmas.  A partir da escolha das civilizações, elaborar uma sequência cronológica, assinalando as principais mudanças históricas no processo de desenvolvimento destas sociedades.  Escolhendo um ou mais aspectos de determinada civilização, propor atividades com os alunos (sobre o meio ambiente, sobre as formas de religiosidade, sobre a escrita e a linguagem etc.).
		Entender que o desenvolvimento e a estruturação da linguagem, da escrita e, posteriormente, das leis, permitiram o crescimento das sociedades que se transformaram nas grandes civilizações da Antiguidade Oriental.		X			
		Conhecer o conceito de grupo e classe social.		X			
		Compreender que a crescente diferenciação entre os homens no controle da religião e dos meios de produção leva ao domínio de uns sobre os demais.					
		Identificar a criação do Estado como necessária tanto à organização da vida em sociedade quanto à manutenção da dominação do homem pelo homem.					



<p><b>VI – Compreender a construção dos mitos e das religiões e sua importância na tentativa de se entender o mundo.</b></p>	<p><b>b) Antiguidade Oriental: economia e sociedade</b>  - Relação com o meio ambiente.  - Sociedades hidráulicas.  - Trocas comerciais.  - Escravidão e trabalho compulsório.</p> <p><b>c) Antiguidade Oriental: religião e poder</b>  - Mito e religião.  - Politeísmo e Monoteísmo.  - Monarquia teocrática.</p>	<p>Entender o domínio dos grandes rios como forma de poder</p> <p>Relacionar o trabalho compulsório à natureza teocrática do Estado.</p> <p>Compreender as diferenças entre politeísmo e monoteísmo.</p> <p>Perceber a criação dos mitos como a busca de entendimento do mundo. Entender ainda que o aumento da complexidade das sociedades levou à “apropriação” dos mitos e à criação de religiões e de uma classe sacerdotal poderosa.</p> <p>Compreender as características de um regime político monárquico de tipo teocrático.</p>	<p>X</p> <p>X</p> <p>X</p> <p>X</p> <p>X</p>				<p>Debater as diferenças entre politeísmo e monoteísmo através da leitura de textos didáticos selecionados pelo professor.</p> <p>Confecção de mapas, de maquetes.</p> <p>Exibir trechos de filmes e documentários como: <i>O príncipe do Egito</i>, <i>A Múmia</i>, <i>Construindo um Império: Egito</i>, <i>Os Dez Mandamentos</i>, entre outros.</p> <p>Trabalhar com documentos de época, tais como <i>O Código de Hammurabi</i>, <i>As Cartas de Hammurabi</i>, <i>O Livro dos Mortos</i>, entre outros.</p>
--	---	--	--	--	--	--	---

**ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA**  
**6º ANO**

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES	BIMESTRES				SUGESTÕES
			1º	2º	3º	4º	
VII - Compreender o mundo mediterrâneo como referência para entender as origens da cultura ocidental.	<b>Civilizações Grega e Romana:</b> <b>características e legados</b> - Cidade-Estado ( <i>pólis</i> ). - Os principais grupos / classes sociais. - Regimes e sistemas políticos: monarquia, tirania, oligarquia, democracia, ditadura e república. - Cidadania e participação política. - Mito e Religião. - Teatro, filosofia, arquitetura, escultura e esportes. - Escravidão antiga. - Império.	Compreender a importância da localização estratégica do Mar Mediterrâneo.  Conhecer as características das diversas formas de organização do poder existentes no mundo greco-romano e seus vínculos com as atuais.  Entender os conceitos clássicos de cidades-estado, cidadania e democracia a noção de cidadania em Atenas e estabelecer comparações com a cidadania tal como entendida hoje.  Entender que a conquista e a ampliação dos direitos no mundo greco-romano resultaram das lutas sociais dos setores menos favorecidos.  Compreender as características da política do pão e circo e entendê-las como as estratégias de			X		Após leitura de textos de apoio sobre aspectos da vida em Atenas e localização da região em mapa histórico – representar, esquematicamente, a sociedade ateniense, relacionando as classes sociais às funções sociais exercidas – refletindo sobre os limites do estabelecimento da democracia ateniense.  Após exibição do filme “ <i>Spartacus</i> ”, discutir com a turma questões sobre a base do poder romano, como a escravidão e a desigualdade nas relações sociais e o domínio militar sobre outros povos. Em grupos, anotar as principais conclusões do debate.  Discutir o que hoje é identificado como fontes sobre os povos mediterrâneos: as Olimpíadas, a construção de monumentos, os aquedutos, as palavras da política e do direito etc.  Exibir trechos de filmes, tais como <i>Tróia</i> , <i>Gladiador</i> , <i>Asterix</i> , <i>300</i> , entre outros.
					X		
					X		
					X		

		<p>controle social aplicadas pelos governantes romanos.</p> <p>Entender as noções de direito construídas pelos romanos.</p> <p>Constatar que a escravidão foi um dos elementos fundamentais para a manutenção do sistema clássico greco-romano.</p> <p>Entender que o Império Romano se constituiu através da conquista e submissão de povos.</p> <p>Perceber a diferença entre escravidão moderna e a escravidão clássica.</p>			X		
					X		
					X		
					X		

**ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA  
6º ANO**

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES	BIMESTRES				SUGESTÕES
			1º	2º	3º	4º	
VIII – Compreender as transformações da cultura clássica ocorridas no mundo mediterrâneo durante a Antiguidade Tardia.	<b>a) Antiguidade Tardia: a cristianização do Império Romano</b> - Judaísmo e Cristianismo. - O Império Romano Cristão. - Monarquismo.	Compreender que o Cristianismo sobreviveu tanto às perseguições romanas quanto às invasões bárbaras, interagindo com ambas para formar a cultura medieval.				X	Trabalhar com trechos dos filmes <i>Rei Artur</i> , <i>A última Legião</i> , <i>Quo Vadis?</i> , <i>Constantino e a Cruz</i> , <i>Átila</i> , <i>O Incrível Exército de Brancaleone</i> , entre outros.
	<b>b) Antiguidade Tardia: o colapso do Império Romano</b> - Ruralização e colonato. - Desagregação da estrutura política do Império Romano. - As “invasões bárbaras”.	Compreender o significado do termo “bárbaro” e sua constante atualização.  Distinguir vida urbana e rural.  Conhecer o conceito de crise, identificando suas características e consequências sociais ontem e hoje.				X	
	<b>c) Antiguidade Tardia: o mundo muçulmano</b> - Maomé, Alá e o Corão. - A expansão islâmica.	Identificar os valores da religião islâmica e sua expansão pelo mundo como uma “religião universal e monoteísta”, igual ao judaísmo e ao cristianismo.				X	

**ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA**  
**6º ANO**

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES	BIMESTRES				SUGESTÕES
			1º	2º	3º	4º	
<b>IX – Compreender o desenvolvimento de uma nova estrutura de poder fragmentado na Europa Medieval.</b>	<b>a) A Idade Média Européia: o feudalismo</b> - A sociedade das três funções (sacerdotes, nobres e servos). - O valor da terra e o valor dos homens. - Senhorio e vassalagem.	Caracterizar o feudo como elemento fundamental para o estabelecimento das relações entre senhores e vassalos.				X	Pesquisar em livros paradidáticos (como, por exemplo, no livro “Como seria sua vida na Idade Média”) dados sobre o modo de vida desse período.
		Identificar os diversos grupos sociais na sociedade feudal: entre a fidelidade ao senhor da terra e à Igreja.				X	A partir da reconstituição do desenho de um jogo de xadrez, identificar nas diversas peças a ligação com o mundo medieval: o rei a e a rainha/ suseranos; o bispo/ a Igreja; o cavalo/ cavaleiros vassalos do rei (nobreza militar); a torre/ castelo fortificado; os peões/ a infantaria (servos).
		Analisar e compreender a servidão, estabelecendo sua relação com a posse da terra.				X	Dramatizações das relações sociais – vassalo X súdito – destacando as diferenças percebidas entre elas.  Exibição de vídeos que <i>retratam</i> o ambiente medieval, destacando as imagens de um cruzado feitas em filmes tais como: <i>Excalibur, Lancelot, Coração Valente, Coração de Cavaleiro, Artur, Arn, o Cavaleiro Templário, Cruzada, Robin Hood</i> , entre outros.

<p><b>X – Entender o papel da Igreja Católica na síntese entre as heranças greco-romana, germânica e cristã.</b></p> <p><b>XI – Compreender as interações culturais decorrentes do encontro/confronto entre cristãos e muçulmanos.</b></p>	<p><b>b) A Idade Média Européia: a Igreja e o poder</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Teocentrismo.</li> <li>- O monarquismo no Ocidente.</li> <li>- A Igreja como detentora do saber.</li> <li>- A criação das Universidades.</li> </ul> <p><b>c) A Idade Média Européia: as Cruzadas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Os cristãos e muçulmanos pelo domínio da Terra Santa.</li> <li>- O restabelecimento de contatos culturais e econômicos com o Oriente.</li> </ul>	<p>Perceber a importância da Igreja Católica na concepção de mundo da sociedade medieval: (o teocentrismo).</p> <p>Entender o controle do saber pela Igreja no mundo medieval.</p> <p>Relacionar o poder da Igreja à posse da terra, bem como à salvação das almas e à promessa de vida eterna.</p> <p>Mostrar o contato entre cristãos e muçulmanos na disputa pelo controle da Terra Santa.</p>				<p>X</p> <p>X</p> <p>X</p> <p>X</p>	<p>A partir de leituras de textos sobre a relação entre poder e religião na Idade Média, elaborar um texto coletivo para responder ao seguinte questionamento: <i>qual a relação entre religião e poder na sociedade européia medieval?</i></p>
--	---	---	--	--	--	-------------------------------------	---

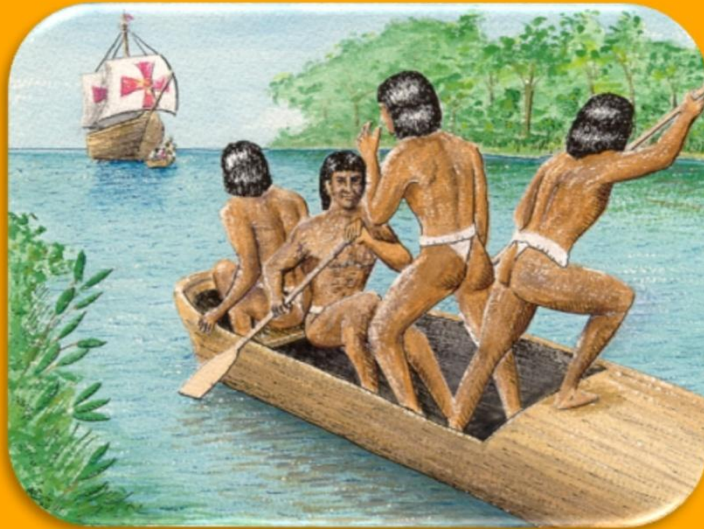
## Anexo 2: Cartas



## escravidão em Roma Antiga

A mais importante atividade econômica da Roma Antiga era a produção agrícola, que concentrava a massa de trabalhadores escravos. Eram escravos os filhos de mães escravas e os prisioneiros de guerra. Além da agricultura, os escravos romanos trabalhavam nas minas, como artesãos, secretários, agentes bancários, ourives e em várias outras funções.

Catelli Junior, Roberto. História: texto e contexto: Ensino Médio, volume 1. São Paulo: Scipione, 2010, p.230



## chegada dos portugueses ao Brasil

(...) após ter aportado com suas caravelas no litoral do atual estado da Bahia, o navegador português Pedro Álvares Cabral ordenou que o escrivão Pero de Vaz Caminha comunicasse ao rei dom Manuel o achamento – termo usado na época – das novas terras. Na longa carta que escreveu ao rei, Caminha fez a seguinte descrição dos nativos: “A feição deles é serem pardos, maneira de avermelhados, de bons rostos e bons narizes, bem-feitos. Andam nus, sem cobertura alguma. Não fazem o menor caso de encobrir ou de mostrar suas vergonhas; e nisso têm tanta inocência como em mostrar o rosto.”

Azevedo, Gislane Campos. História em movimento: ensino médio/ Gislane Campos Azevedo, Reinaldo Seriacopi. São Paulo: Ática, 2010, p.24

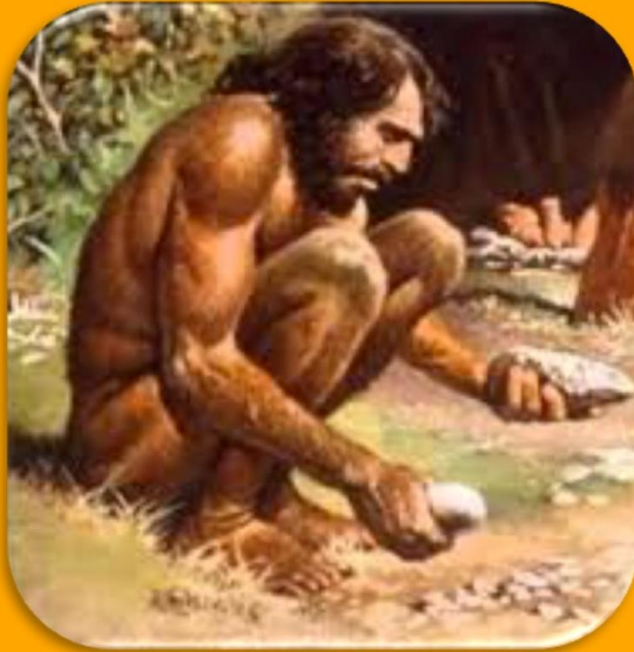




## construção das pirâmides do Egito

Os egípcios não tinham guindastes nem roldanas. Todos os seus monumentos foram erguidos com a ajuda de rampas de cascalho e areia. Os grupos de homens arrastavam blocos de pedra pelas rampas acima. Por vezes, colocavam-se rolos por baixo dos blocos para que se movessem mais facilmente. As pirâmides de Gizé são as maiores e as mais bem construídas de todas as pirâmides.

Millard, Anne. Os Egípcios (Povos do Passado). São Paulo: Melhoramentos, 1988



## domínio do fogo

Aquecido pelo borralho, o homem podia suportar as noites frias, e assim, penetrar em zonas temperadas e até árticas. As chamas dar-lhe-iam luz de noite e permitir-lhe-iam explorar os recantos das cavernas onde se abrigava. O fogo afastaria os outros animais selvagens. Cozinhadas, tornavam-se comestíveis substâncias que cruas seriam impossíveis de digerir. O homem deixou de estar restrito nos seus movimentos a um conjunto limitado de climas, e as suas atividades não necessitam de ora avante de ser determinadas inteiramente pela luz do sol.

(...) Mas ao alimentar e ao apagar o fogo, ao transportá-lo e servir-se dele, o homem deu um passo revolucionário que o afastou do comportamento dos outros animais. Estava a afirmar a humanidade e a fazer-se a si próprio.

Childe, Gordon. O Homem faz-se a si próprio. Lisboa: Cosmos, 1947



## escravidão dos negros no Brasil

No curso de quase quatro séculos que durou a escravidão em território brasileiro, o ser humano e cor negra tomou-se sinônimo de escravo e passou a ser encarado como mercadoria. Como propriedade do senhor, ele podia ser vendido, alugado, hipotecado, emprestado. Seus filhos já nasciam escravos e eram obrigados a trabalhar desde a tenra idade.

Azevedo, Gislane Campos. História em movimento: ensino médio/ Gislane Campos Azevedo, Reinaldo Seriacopi. São Paulo: Ática, 2010, p.82



## **formação do Quilombo dos Palmares**

O maior e mais duradouro dos quilombos foi o de Palmares, formado na serra da Barriga, em terras hoje pertencentes a Alagoas e Pernambuco. (...) Era composto por vários povoados e ocupava uma área de aproximadamente 350 quilômetros quadrados, no interior do qual viviam cerca de 20 mil africanos e afrodescendentes de diferentes etnias, além de índios, pardos e brancos pobres.

Azevedo, Gislane Campos. História em movimento: ensino médio/ Gislane Campos Azevedo, Reinaldo Seriacopi. São Paulo: Ática, 2010, p.88



## formação dos povos tupi-guarani

Quando os europeus chegaram, havia povos espalhados do Planalto das Guianas ao Pampa gaúcho, do interior da Amazônia ao litoral. Embora chamados genericamente de “índios”, eram povos diferentes.

(...) um dos grupos de maior população e extensão territorial era o dos povos que se convencionou chamar de tupi-guarani. Eles se espalhavam desde o que é hoje a Argentina até a Guiana Francesa, do litoral brasileiro à Amazônia peruana. Eram vários povos, mas todos vindos de uma mesma família linguística: tupi-guarani

Praticavam o que chamamos de economia de subsistência, e nesta a agricultura, plantando principalmente a mandioca. A mandioca era a base da alimentação em grande parte do litoral, mas no sul do Brasil o milho representava o alimento mais importante. Preparavam as roças num sistema de coivara, sendo que tudo o que era caçado ou pescado era repartido entre todos. Por viverem perto dos rios e do mar, foram os tupis que introduziam a canoa de tronco e a jangada.

Sites: <http://www.revistadehistoria.com.br/secao/capa/babelindigena> (acesso em 04/04/16);  
<http://hid0141.blogspot.com.br/2009/09/tupi-guarani.html> (acesso em 04/04/16)



## **início da domesticação de animais**

Durante muito tempo os homens viveram unicamente da caça, da pesca e da coleta e, com isso, eram obrigados a constantes deslocamentos de uma região para outra em busca de sobrevivência. (...) Com o passar do tempo, em muitas regiões, alguns animais eram trazidos para o acampamento e passavam a viver junto aos homens. Criando alguns animais, os homens passaram a não depender somente da caça, uma vez que a criação de animais garantia uma boa e próxima fonte de alimentação. Isso facilitava muito as coisas!

Alvarenga, Maria Manuela Quintáns; Filho, Clovis de Figueiredo Neves; Mello, Laura C. Campello do Amaral. Introdução ao estudo da história. Caderno de textos e atividades de história – Cap. UFRJ, 1996



## Invenção da agricultura

(...) a história humana pode ser dividida em dois períodos principais: o período da coleta de alimentos, que dura uns cem mil anos, e o período da produção de alimentos(...)

Um dos trabalhos da mulher era escavar a terra com uma estaca – um dos primeiros utensílios da humanidade – para buscar alimentos. (...) Com o passar do tempo, as mulheres aprenderam a ajudar a natureza, retirando as ervas daninhas dos campos e protegendo as plantas que estavam crescendo. Finalmente, aprenderam também a plantar e semear.

Reed, Evelyn. *Sexo contra sexo ou classe contra classe*. São Paulo: Editora Sundermann, 2008



## invenção da escrita

A necessidade de se registrar os estoques de alimentos, os impostos recebidos, as transações comerciais efetuadas e também as leis existentes fez com que os sumérios desenvolvessem um dos mais antigos sistemas de escrita do mundo (...)

Inicialmente, as anotações eram feitas com haste de bambu em placas de argila úmida, posteriormente secadas ao sol. Cerca de quinhentos anos depois, as hastes de bambu foram trocadas por estiletos com ponta em forma de cunha. Por isso, esse tipo de escrita ficou conhecido como cuneiforme.(...)

A escrita cuneiforme se espalhou pela Mesopotâmia, chegando mesmo a outras regiões, como o Egito e a ilha hoje conhecida como Chipre.





## invenção da lâmpada

Sem sombra de dúvidas, podemos dizer que as lâmpadas incandescentes foram umas das maiores invenções de toda a história, pois acabaram substituindo os lampiões a gás, os quais eram bastante perigosos, poluentes e apresentavam uma luminosidade relativamente limitada. Além disso, abriu caminho para o desenvolvimento da eletrônica e a criação posterior de outros importantes inventos. Embora diversos cientistas tenham contribuído para tal descoberta, foi o norte-americano Thomas Edison o criador das lâmpadas.

Site: <http://www.historiadetudo.com/> (acesso em 31/03/16)

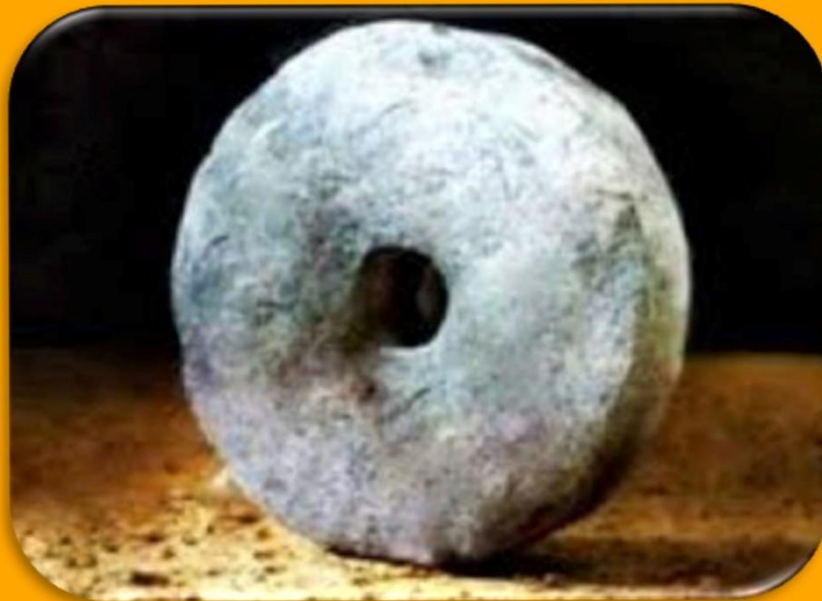


## invenção da moeda

(...) Foi inventada na Lídia, na região de Anatólia, onde hoje é a Turquia, uma maneira mais ágil e rápida de efetuar pagamentos. Era a moeda, invenção que iria revolucionar as relações econômicas em geral e o comércio em particular. As moedas cunhadas pelos lídios eram feitas de electrum, liga formada pela mistura de ouro e prata.

(...) Para garantir a autenticidade das moedas, gravava-se nelas uma cabeça de leão.

Azevedo, Gisiane Campos. Projeto Teláris: História/ Gisiane Campos Azevedo, Reinaldo Seriacopi. São Paulo: Ática, 2012. p.142



## Invenção da roda

Os povos primitivos tinham necessidade de mudarem de zona com frequência, por simples e óbvias razões de sobrevivência. Como nômades que eram, tinham necessidade de movimentar as suas coisas de lugar para lugar. A roda terá sido o culminar dessa necessidade de se conseguir movimentar pesos que estavam para além da capacidade humana. (...) Uma das formas de vencer esses limites teria sido inventado pelos egípcios, que começaram a usar troncos de árvores como cilindros para assim conseguirem movimentar cargas de pesos muito elevados. Pensa-se que teria sido desta técnica que teria surgido a ideia do eixo fixo com discos de madeira maciços nas pontas.

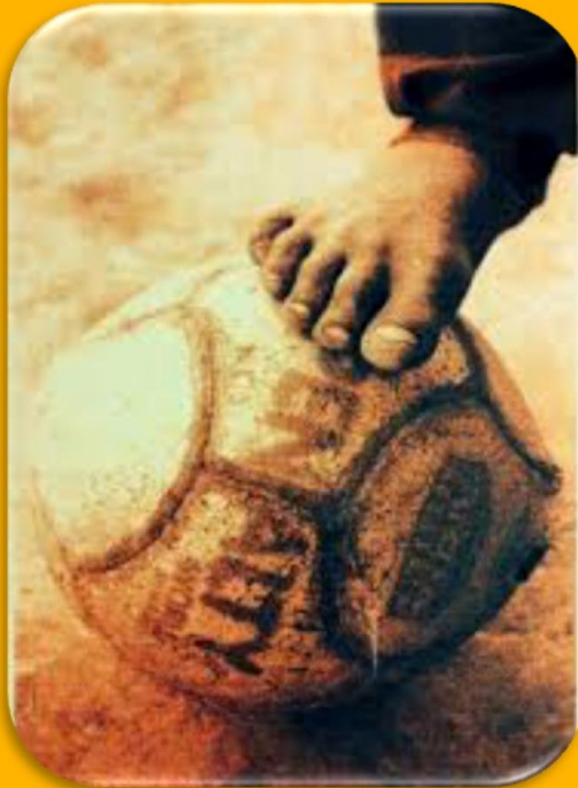
Site <http://origemdascoisas.com/a-origem-da-roda/> (acesso em 31/03/16)



## invenção da televisão

Não se pode dizer precisamente quem inventou a televisão, pois vários estudiosos contribuíram de uma forma ou de outra para a criação deste eletrônico. Os primeiros aparelhos de televisão nada mais eram que rádios com um disco giratório mecânico que produzia uma imagem do tamanho de um selo postal. O primeiro serviço de alta definição foi surgir na Alemanha, na intenção de transmitir as Olimpíadas de Berlim, talvez o primeiro grande evento passado nas telinhas. Devido aos avanços tecnológicos e econômicos que o mundo presenciou após a Segunda Guerra Mundial, a televisão ganhou grande popularidade.

Site: <http://www.historiadetudo.com/televisao> (acesso em 31/03/16)



## invenção do futebol

O esporte tal como conhecemos hoje nasceu na Inglaterra (...)

O que pouca gente sabe é que a origem desse jogo é muito mais antiga: do tempo da construção das pirâmides! Parece ter sido no Antigo Império Egípcio que apareceram os primeiros jogos. Também na China Antiga era realizado o Tsü Tsü, um ritual de guerra onde a tribo vencedora praticava um jogo que lembra o futebol. Mas em vez de bola, eles usavam – acredite! – as cabeças do chefe e dos seis guerreiros mais valentes da tribo derrotada!

No Japão, mais ou menos na mesma época, as crianças jogavam o Kemari, um cerimonial artístico muito bonito que misturava embaixadinhas e linha de passe. Mas além de jogo, esse ritual era uma espécie de preparação para o silêncio e a concentração necessários nas escolas. Já na América, antes do descobrimento, os astecas do México jogavam o Tlachtli, um jogo de bola em que não se usavam os pés ou as mãos, mas os cotovelos e joelhos!

Site: <https://cenfophistoria.wordpress.com/2010/06/22/voce-sabia-que-o-futebol-tem-origem-na-antiguidade/> (acesso em 04/04/16)



## invenção do relógio de bolso

Com o desenvolvimento das indústrias e o aparecimento das ferrovias, os relógios mecânicos passaram a estar em toda a parte. Para calcular as horas de trabalho de um operário (o salário nas fábricas era pago por hora) e o horário dos trens, os relógios das cidades precisavam funcionar ajustados entre si, fosse de dia ou de noite, estivesse chovendo ou fazendo sol. A multiplicação dos relógios mecânicos acompanhou o aparecimento de diferentes meios de comunicação entre as pessoas e tudo isso transformou a organização do tempo e a vida nas cidades.

TURAZZI, Maria Inez, GABRIEL, Carmen Teresa. Tempo e História. São Paulo: Moderna, 2000



invenção do telefone

Mal tinha sido inventado, o telefone foi parar numa exposição famosa, a Exposição Centenária de Filadélfia, nos Estados Unidos. Mas o aparelho não fez o menor sucesso. Por mais de seis semanas, Graham Bell ficou com seu invento sobre uma mesa, sem que ninguém lhe desse atenção. Ao visitar a exposição, no dia 25 de junho, o imperador do Brasil, D. Pedro II, tratou de procurar Graham Bell. Tempos atrás, ele tinha ficado impressionado com uma aula do jovem professor para surdos-mudos. Bell aproveitou a oportunidade e não deixou por menos: estendeu um fio de um canto a outro da sala, dirigiu-se ao transmissor e pôs D. Pedro II em grande expectativa.

- Ser ou não ser, eis a questão - falou Bell, sendo ouvido claramente pelo imperador.

- Meu Deus, isso fala! - exclamou, assombrado, D. Pedro II.

Daí para frente, o reconhecimento veio rápido. Menos de um ano depois, já estava organizada a primeira companhia telefônica do mundo, a Bell Telephone Company, em Boston, nos Estados Unidos.

Site: <http://www.projeja.com/311/news/invencaodotel.html> (acesso em 31/03/16)



## invenção dos relógios de sol

O Egito é uma terra bastante ensolarada. Os relógios de sol mais antigos foram criados justamente pelos egípcios, um povo que aprendeu desde muito cedo a interpretar o tempo, graças à regularidade das cheias do Rio Nilo todos os anos, entre os meses de junho e outubro. Prendendo uma haste ao solo ou a uma superfície plana vertical, a sombra dessa haste vai mudando conforme o sol se desloca no céu.

TURAZZI, Maria Inez, GABRIEL, Carmen Teresa. Tempo e História. São Paulo: Moderna, 2000





## primeira viagem ao espaço

Com o fim da Segunda Guerra Mundial, teve início um novo conflito no mundo que colocava em oposição dois grupos de ideologias antagônicas: o capitalismo e o socialismo. A primeira tinha a liderança dos Estados Unidos, maior país capitalista do mundo, e a segunda tinha como grande representante e líder a União Soviética(...). O confronto que nasceu entre os dois foi chamado de Guerra Fria justamente pela impossibilidade de um atacar diretamente o outro, pois temia-se a aniquilação mútua. Sendo assim, travou-se um conflito marcado pela propaganda das conquistas e dos avanços. Um deles foi a exploração espacial.

O primeiro homem a, efetivamente, viajar no espaço foi o soviético Yuri Gagarin. Transportado pela nave Vostok I, Gagarin fez um voo orbital que durou 48 minutos. Até este momento, a União Soviética dominava a corrida espacial graças ao grande investimento feito em seu programa espacial. Os soviéticos já almejavam enviar o homem à Lua, mas, neste ponto, os Estados Unidos seriam os pioneiros.

Site: <http://www.infoescola.com/historia/corrida-espacial/> (acesso em 04/04/16)



## surgimento da mitologia grega

Os gregos eram politeístas, ou seja, acreditavam em vários deuses. Cada divindade tinha um atributo especial – havia o deus dos mares, a deusa do amor, e assim por diante. Embora fossem imortais, os deuses tinham relações típicas de seres humanos: sentiam amor, raiva, ciúme, inveja, piedade, etc. Os gregos acreditavam que essas divindades interferiam diretamente na vida das pessoas; por isso, faziam a elas orações e sacrifícios de animais. De acordo com a mitologia grega, esses deuses viviam no monte Olimpo, o mais alto da Grécia.

Azevedo, Gislane Campos. Projeto Teláris: História/ Gislane Campos  
Azevedo, Reinaldo Seriacopi. São Paulo: Ática, 2012. p.159



## surgimento das cidades

No momento em que o homem deixa de ser nômade, fixando-se no solo como agricultor é dado o primeiro passo para a formação das cidades. Quando o homem começa a dominar um elenco de técnicas menos rudimentares que lhe permitem extrair algum excedente agrícola, é o segundo impulso para o surgimento das cidades, visto que ele pode agora dedicar-se a outra função que não a de plantar.

Carlos, Ana Fari Alexandre. A Cidade (Coleção Repensando a Geografia, 6ª Ed). São Paulo: Contexto, 2001



## surgimento do comércio

O relativo aumento da quantidade de alimentos propiciou às pessoas maior tempo para executar outras tarefas em suas comunidades. Algumas delas especializaram-se em novas atividades. (...)

Conforme as comunidades cresciam, aumentava a procura por alimentos e objetos, intensificando, assim, o comércio de troca dessas mercadorias entre os diferentes grupos humanos. Esse tipo de comércio à base de troca, sem o uso do dinheiro, é conhecido hoje como escambo.

Azevedo, Gislane Campos. Projeto Teláris: História/ Gislane Campos  
Azevedo, Reinaldo Seriacopi. São Paulo: Ática, 2012, p.34-35



## surgimento do cristianismo

Jesus, que nasceu na palestina, dominada pelos romanos, pregava ideias religiosas que eram seguidas por judeus pobres da região. Depois de sua morte, seus seguidores, os apóstolos ("enviados", em grego), começaram a se referir a Jesus como o Messias, o Salvador, que traria à humanidade a possibilidade de salvação e vida eterna. Jesus se transformaria em Cristo, naquele que teria morrido na cruz para salvar todos os homens. O cristianismo espalhou-se rapidamente, atingindo a população pobre que ansiava por um mundo melhor.

Catelli Junior, Roberto. História: texto e contexto: Ensino Médio, volume 1. São Paulo: Scipione, 2010, p.65



## surgimento do samba

Em quibundo, idioma falado em Angola, o termo “semba” significava “umbigada”, e designava um tipo de dança de roda (...) Com o tráfico de escravos angolanos, essa dança foi trazida ao Brasil e mediante miríades de sincretismos e adaptações, condicionadas por fatores econômicos, sociais e culturais, começou a se desenvolver um gênero musical que apenas muito tempo depois pode ser identificado, de maneira unânime, como samba, um gênero urbano que de início se desenvolveu nos bairros cariocas de Saúde e Gamboa para depois se difundir por todo o país. (...) Considera-se que o primeiro samba gravado foi “Pelo telefone”.

Sader, Emir, Jinkings, Ivana (orgs). Enciclopédia contemporânea da América Latina e do Caribe. São Paulo: Boitempo, 2006



## surgimento dos jogos olímpicos

Um dos maiores festivais religiosos da Grécia era o dos jogos de competição em honra de Zeus. A cada quatro anos era declarada uma trégua a na guerra e a população de toda a Grécia podia viajar em segurança para Olímpia. Os jogos olímpicos modernos têm origem neste festival. Os vencedores ganhavam glória e os prêmios eram coroas de folhas de oliveira.

Crosher, Judith. Os Gregos (Povos do Passado). São Paulo: Melhoramentos, 1988

### Anexo 3: Fichas

#### **A morte de Cleópatra**

Cleópatra foi uma das mais famosas rainhas do Egito Antigo. Era muito inteligente, sabia falar diversas línguas da época, como aramaico, persa, somali, etíope, egípcio e árabe. Depois da morte de seu pai em 51 a.C., a rainha disputou o poder do Egito com seus irmãos, e para isso se aliou ao império mais poderoso da época: O Império Romano. Cleópatra se tornou amante do imperador romano Julio Cesar e, após sua morte, casou com seu sucessor, Marco Antônio. Porém, Marco Antônio foi tirado do trono em Roma e este Império, sob novo comando, invadiu o Egito. Para não se tornar prisioneira, Cleópatra provavelmente se suicidou no ano de 30 d.C. Desde a antiguidade, há muitas lendas sobre como Cleópatra teria morrido. Em muitos textos antigos se diz que ela teria se deixado picar por uma cobra venenosa, mas os pesquisadores acreditam que o mais provável é que ela tenha tomado um veneno.

#### **Escritura do Código de Hamurabi**

Na região da antiga Mesopotâmia existiu um império chamado Império Babilônico. Este império foi governado durante algumas décadas por um rei chamado Hamurabi. Nesta época, as leis da sociedade não eram registradas, sendo conhecidas pelas pessoas apenas oralmente (ou seja, eram passadas adiante através da fala). O rei Hamurabi decidiu mudar isso, mandando que registrassem as leis de seu império em uma pedra, que ficaria exposta no centro de uma praça, para que todos pudessem ver. Muitos séculos depois, esta pedra foi encontrada por pesquisadores franceses, que a levaram para o Museu do Louvre, em Paris. Ela ficou conhecida como o Código de Hamurabi. As leis de Hamurabi eram muito diferentes das que conhecemos hoje. Elas seguiam um princípio chamado lei de Talião, que significa que a pena por um crime é tão dura quanto o próprio crime. Esse princípio pode ser explicado pela famosa frase “olho por olho, dente por dente”.



### **Realização dos Primeiros Jogos Olímpicos**

Acredita-se que os primeiros jogos olímpicos foram realizados na Grécia Antiga no ano de 774 a.C. Por mais de mil anos, realizaram-se estes jogos, de duração de sete dias, a cada quatro anos. Os jogos eram realizados em homenagem aos deuses. Eles aconteciam na cidade de Olímpia, pois os gregos acreditavam que era lá que os deuses moravam, no alto de uma montanha chamada de Monte Olimpo. Durante os jogos, quaisquer guerras ou conflitos entre as cidades-estado gregas deviam ser interrompidas. Na primeira edição, apenas duas cidades enviaram atletas, e havia apenas a disputa de corrida. Depois o número de cidades participantes foi aumentando e as modalidades esportivas também, tendo sido incluídas a corrida com armas, a luta, o salto em altura, as corridas de cavalos, entre outras. Os jogos terminavam com uma grande festa que reunia pessoas de muitas regiões, com banquetes, malabaristas e até discursos de políticos.

### **Fim da escravidão por dívidas em Atenas**

No século VI a.C., a escravidão por dívidas era um perigo que amedrontava os pequenos agricultores na cidade-estado de Atenas, na Grécia Antiga. Podia se tornar escravo qualquer estrangeiro que fosse capturado pelos atenienses em batalhas com outros povos ou qualquer agricultor que acumulasse dívidas com os grandes proprietários de terras ou com o governo e não tivesse meios de pagá-las. Nesta época, as lutas dos pequenos agricultores, artesãos e comerciantes por mais direitos e melhores condições de vida se intensificaram, obrigando os governantes a promover reformas nas leis. Uma destas reformas foi promovida por um político chamado Sólon em 594 a.C. Entre outras medidas, a reforma de Sólon acabava com a escravidão por dívidas. Nenhum ateniense poderia mais se tornar escravo a partir desta data.

### Construção das Pirâmides de Gizé

As pirâmides de Gizé são as três mais famosas pirâmides construídas no Egito Antigo: Quéops, Quéfrens e Miquerinos. Elas estão de pé até hoje e podem ser vistas pelos turistas que visitam o Cairo, capital do Egito atual. No Egito Antigo, as pirâmides serviam para guardar os corpos dos faraós suas famílias depois que morriam. Os egípcios acreditavam na vida após a morte e que deveriam conservar seus corpos e alguns de seus bens para levar para as próximas vidas. Assim, os corpos eram mumificados, e nas pirâmides eram depositados objetos de valor, como por exemplo, jóias, muito usadas tanto por mulheres quanto por homens das camadas sociais mais altas. Até hoje é um mistério como os egípcios conseguiram erguer construções tão grandiosas e que resistiram tão bem à passagem do tempo. A maior delas, **Quéops**, com mais de 146 metros de altura, é o monumento mais pesado que já foi construído pelo homem! Até hoje não se sabe exatamente como elas foram erguidas, mas sabemos que foi obra de milhares de trabalhadores, em um trabalho que demorou algumas décadas para ser finalizado.

### A democracia ateniense

A palavra democracia, de origem grega, significa “poder do povo”. Atualmente, é como chamamos uma forma de governo em que a população tem o direito de eleger seus representantes e expressar suas opiniões. Porém a democracia surgiu na cidade de Atenas, na Grécia Antiga, há mais de 2.500 anos atrás. A democracia ateniense era bem deferente da democracia atual. Lá, os cidadãos atenienses participavam de todas as decisões da cidade, dando suas opiniões e seu voto para tudo que precisava ser feito: desde gastos com obras públicas, a punição a quem cometia delitos ou até a aprovação de uma nova lei. Porém, nem todos que viviam em Atenas podiam participar. Na verdade, apenas uma minoria era incluída entre os cidadãos: homens adultos cujos pais fossem nascidos em Atenas. Este tipo de governo existiu durante aproximadamente um século, até o ano de 404 a. C., quando Atenas foi derrotada em por Esparta na Guerra do Peloponeso.

### **Reinado de Tutankamon**

Tutankamon foi um faraó muito jovem do Egito Antigo, que viveu há mais de três mil anos atrás. Assumiu o trono com apenas nove anos de idade. Seu reinado não durou muito, pois Tutankamon morreu jovem, com apenas dezenove anos. A história deste faraó é muito famosa porque seu sarcófago foi encontrado praticamente intacto por pesquisadores ingleses no ano de 1922, junto com um tesouro de obras de arte e objetos que pertenceram ao faraó. Não se sabe até hoje a causa da morte de Tutakamon, mas as pesquisas feitas com seus restos mortais, muito bem preservados por causa da mumificação, indicam que o jovem pode ter morrido por malária ou ter sido assassinado com um golpe na cabeça.

### **Povoamento da América**

Estudos indicam que os seres humanos, tal qual conhecemos hoje, surgiram na África há aproximadamente 200 mil anos atrás. Com o passar dos séculos, foram explorando as diversas regiões até povoarem todo o planeta. Até hoje, ainda não se sabe com certeza como foi que os primeiros habitantes humanos chegaram ao nosso continente, a América. Alguns cientistas acreditam que eles vieram caminhando pelo norte, em uma época muito fria, em que uma pontinha da Ásia e uma pontinha da América do Norte estiveram ligadas por um caminho de gelo. Assim, com o tempo teriam descido pelo continente até chegar à América do Sul. Já outros acreditam que os primeiros habitantes chegaram pelo mar, vindos da Austrália em embarcações como as canoas, e teriam feito o caminho inverso, do sul para o norte. Até o momento, as evidências arqueológicas encontradas não permitiram que se chegasse a uma conclusão sobre quem chegou primeiro, mas podemos afirmar que povoamento do continente foi resultado do deslocamento de povos de diferentes regiões do mundo.

### **Surgimento da agricultura**

Sabemos que os mais antigos habitantes do planeta viviam da caça, da pesca e da coleta de vegetais. Acredita-se que foram as mulheres, em geral as responsáveis pela coleta, que inventaram a agricultura. Provavelmente elas começaram desenvolvendo técnicas para ajudar o crescimento dos vegetais, retirando, por exemplo, pragas que atacavam as plantas. Estas técnicas foram passando de geração em geração, sendo, aos poucos, aperfeiçoada. Dedicadas a este ofício, foram percebendo que as sementes que caíam no solo germinavam, dando origem a novas plantas. Assim, começaram a fazer elas mesmas a tarefa de recolher sementes, preparar o solo, regar, de forma que as gerações que as sucederam passaram a praticar a agricultura, se tornando mais capazes de sobreviver e se desenvolver enquanto grupo.

### **Formação das cidades da Mesopotâmia**

A região da Antiga Mesopotâmia, onde atualmente se situa o Oriente Médio, é onde se desenvolveram algumas das primeiras cidades que existiram no mundo, por volta de 4000 a.C. As cidades são caracterizadas por uma grande concentração de pessoas vivendo próximas umas das outras. O desenvolvimento da agricultura e do comércio permitiu que isso acontecesse, já que quando se vivia da caça, pesca e coleta não era possível grandes grupos viverem em um mesmo local, nem se fixarem neste local por muito tempo. As cidades da antiguidade, em geral, também se localizavam próximas a rios, pois suas águas eram aproveitadas para a agricultura e para o consumo da população. Além de grandes cidades, as sociedades da Mesopotâmia desenvolveram tecnologias de irrigação das terras para a agricultura e uma complexa estrutura de poder, com arrecadação de impostos, exército e leis. Além disso, nesta região foram encontrados os mais antigos indícios de um sistema de escrita.

### **Escravidão na antiguidade**

A escravidão foi uma forma de trabalho existente em diversas sociedades durante o período chamado de antiguidade. Esta forma de trabalho é caracterizada por ser compulsória, ou seja, obrigatória. Ela existiu entre os egípcios, assírios, hebreus, gregos e romanos, entre outros povos. Na maior parte deles, escravizavam-se povos inimigos. Porém, em muitas destas sociedades se adotou também a escravidão por dívidas, ou seja, a escravização de pessoas que não conseguissem, por exemplo, pagar seus impostos. O trabalho escravo podia ser utilizado para diversas funções. O trabalho agrícola era uma das principais, já que a maior parte destas sociedades se sustentava principalmente através da agricultura, mas os escravos também trabalhavam em obras públicas, no exército e cumpriam diversas outras tarefas.

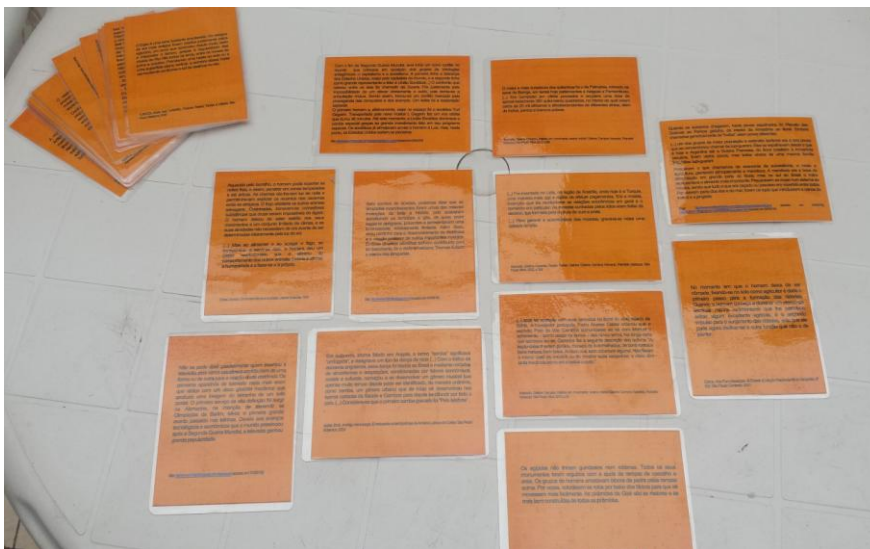
### **As conquistas dos plebeus em Roma**

Na Roma Antiga, a sociedade era dividida em grupos, que não tinham direitos iguais entre si. Havia, por exemplo, os Patrícios e os Plebeus. Os Patrícios eram os membros das famílias mais poderosas e quem controlava a maior parte das terras. Já os plebeus eram a maioria da população, formada por trabalhadores da agricultura, comércio e artesanato. Eram os primeiros que governavam, podendo decidir sobre as leis que mais os interessassem. Aos plebeus não eram garantidos muitos direitos na política. Além disso, eles eram obrigados a lutar no exército e ainda podiam se tornar escravos por dívidas. Porém, entre os anos de 494 a.C. e 286 a.C., os plebeus organizaram uma série de revoltas. Uma de suas principais armas era a ameaça de não lutar no exército, de não trabalhar e de não pagar impostos. Como os patrícios eram minoria e dependiam deles, tiveram que ceder. Com o passar dos anos, os plebeus foram conquistando alguns direitos, como o de se candidatar a cargos políticos, direitos iguais aos dos patrícios em relação à punição por crimes, casamento, divórcio, o fim da escravidão por dívidas, entre outros.

**Cartas – frente:**



**Cartas – verso:**



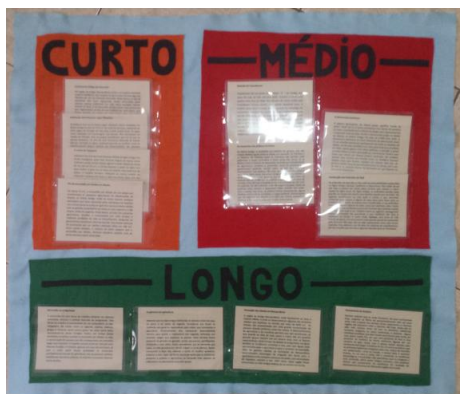
**Mural das durações**



### Fichas dos fatos históricos:



### Mural com as fichas:



**Linhas do tempo:****Mapa-mundi:**