



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA**

**O TEMPO HISTÓRICO NA REPRESENTAÇÃO DOS
PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL DO 1º E 2º
CICLOS**

ALEXSANDRO DONATO CARVALHO

**Recife
2003**

ALEXSANDRO DONATO CARVALHO

**O TEMPO HISTÓRICO NA REPRESENTAÇÃO DOS
PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL DO 1º E 2º
CICLOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em História da UFPE como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em História.

Orientadora: Prof^a Dr^a Lúcia de Fátima
Guerra Ferreira

**Recife
2003**

Catálogo da Publicação na Fonte. UFRN/Biblioteca
Central Zila Mamede. Divisão de Serviços Técnicos

Carvalho, Alexsandro Donato.

O tempo histórico na representação dos
professores do Ensino Fundamental do 1º e 2º ciclos
/ Alexsandro Donato Carvalho. _ Recife, 2003.
136f.

Orientadora: Lúcia de Fátima Guerra Ferreira
Dissertação (Mestrado). Universidade Federal
de Pernambuco. Programa de Pós-Graduação em
História.

1. História – Metodologia. 2. História – Ensino.
I. Ferreira, Lúcia de Fátima Guerra. II. Título.

RN/UF/BCZM

CDU 930.2

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a algumas pessoas que tiveram uma importância fundamental na elaboração deste trabalho:

- À Luciana e Mariana, minhas companheiras de todos os momentos, com muito carinho.
- Aos meus pais, que mesmo de longe, foram uma presença constante em todos os momentos.
- Aos meus irmãos, Zezildo (Maninho) e Alisson, pela confiança.
- Ao Sr. Zeca, D. Edna, Léo e Ricardo, pelo apoio.
- À Professora Lúcia Guerra, pela orientação desse trabalho.
- À Professora Rosa Godoy, pelo incentivo, quando do meu ingresso no mestrado. Como também pelas sugestões, quando do exame de qualificação e, pelo acompanhamento até a conclusão do trabalho.
- Ao Professor Antonio Montenegro, pelas sugestões feitas, quando me submeti ao exame de qualificação.
- À minha professora, parceira e grande mestra, Margarida Dias, que tanto me ajudou na concretização deste trabalho. Muito obrigado.
- Às professoras Regina Célia e Regina Behar, pelo incentivo e pela presença na minha formação.

- À Professora Martha Falcão, pelo apoio, quando me submeti a seleção para o ingresso no mestrado.
- Aos amigos Almir e Luciano Candeia, pela convivência sempre alegre.
- Aos meus alunos e alunas de São José de Campestre, objeto maior deste trabalho.

És um senhor tão bonito.
Quanto a cara do meu filho
T empo T empo T empo T empo
Vou ter de fazer um pedido
T empo T empo T empo T empo
Compositor dos destinos
T ambor de todos os ritmos
T empo T empo T empo T empo
Entro num acordo contigo
T empo T empo T empo T empo
Por seres tão inventivo
E pareceres contínuo
T empo T empo T empo T empo
És um dos deuses mais lindos
T empo T empo T empo T empo
Que sejas ainda mais vivo
N o som do meu estribilho
T empo T empo T empo T empo ...

(T recho da música: Oração ao tempo de Caetano Veloso)

CARVALHO, Alexsandro Donato. **O tempo histórico na representação dos professores do Ensino Fundamental do 1º e 2º ciclos.** 2003. 136f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

Resumo

Objetiva analisar a representação de tempo para os professores do Ensino Fundamental do 1º e 2º ciclos, da cidade de São José de Campestre/RN, a partir da concepção de tempo histórico em Fernand Braudel e do conceito de representação. Para tanto foi aplicado um questionário abordando questões relativas ao tempo histórico, utilizando-se de duas gravuras: uma referente a uma indústria metalúrgica, e outra a uma moenda portátil manuseada por escravos. Após a aplicação do questionário e sua análise, percebemos que os professores, na sua grande maioria, desenvolvem, no seu trabalho em sala de aula, algumas concepções de tempo histórico, porém sem um conhecimento dos fatos da História. Essa representação de tempo histórico produzido pelos professores indica a importância das mesmas na produção do conhecimento histórico em sala de aula.

Palavras-chave

HISTÓRIA – METODOLOGIA
HISTÓRIA – ENSINO
TEMPO - REPRESENTAÇÃO

CARVALHO, Alexsandro Donato. **The representation of historic time of the first grade teacher in the first and sencond cycles.** 2003. 136p. Dissetation (Master´s Degree In History)- Universidade Federal da Pernanbuco

Abstract

This work aims to analyze the representation of time for the first grade Teachers in the first and second cycles in the city of São José de Campestre/RN. This was done using the historic time in Fernand Braudel as well as the concept of representation. A questionnaire that dealt with questions related to historic time was applied. Instruments such as silk screen that pictures a metalurgic industry and a mowing machine used by slaves were also used. After the analysis and the application of the questionnaires it was perceived that the great majority of the teachers develop some conceptions of time in their classrooms without knowledge of Historical facts. This representation of historical time produced by the teachers indicates their importance for knowledge production in the classroom.

Key Words

HISTORY-METHODOLOGY
HISTORY –TEACHING
TIME-REPRESENTATION

SUMÁRIO

RESUMO

INTRODUÇÃO	08
CAPÍTULO 1 TEMPO, HISTÓRIA E REPRESENTAÇÃO: posicionamentos teóricos	14
1.1 Tempo e representação histórica	33
CAPÍTULO 2 TEMPO HISTÓRICO: representação de professores	37
2.1 O ensino de História e do tempo histórico como temática de estudo	37
2.2 O universo da Pesquisa.....	44
2.3 As elaborações dos docentes sobre o tempo histórico	53
2.4 O tempo histórico na representação dos docentes	63
CAPÍTULO 3 TEMPO, HISTÓRIA E COTIDIANO	75
3.1 A concepção de História.....	78
3.2 A noção de tempo histórico no cotidiano.....	84
3.3 A internalidade da sala de aula	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	121
ANEXOS	128

INTRODUÇÃO

A minha pretensão inicial era trabalhar com o currículo de História, mais especificamente, analisar a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação – 5.692/71 e suas conseqüências para o ensino desta disciplina. Ou seja, como ficaram organizados os currículos de História de 5ª à 8ª séries, da Secretaria de Educação da cidade de João Pessoa, a partir da publicação dessa lei.

O primeiro problema enfrentado foi com relação às fontes. Após um primeiro contato com uma funcionária da Secretaria Municipal de Educação, percebemos que não havia, nesse órgão, nenhum documento sistematizado sobre o currículo de História. A alternativa seria localizar os diários de classe, para, então, proceder à pesquisa. Mas ficamos sabendo, também, que as escolas só mantinham, em seus arquivos, documentos de períodos mais recentes. O depósito da Secretaria de Educação, para onde eram enviados os documentos, estava mudando de local, inviabilizando, por um longo período, a pesquisa.

No mês de agosto de 2000, após aprovação em concurso público, realizado pela Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte, fomos nomeados professor de História, indo trabalhar na Escola Estadual Vigário Bartolomeu, com turmas de 5ª à 8ª séries do Ensino Fundamental, na zona sul da cidade do Natal.

No início de 2001, após participação no vestibular da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como examinador das provas na banca de História, recebemos um

convite do Departamento de Educação desta Universidade, para ministrarmos uma disciplina - Ensino de História no Primeiro Grau I, no PROBÁSICA – Programa de Qualificação Profissional para a Educação Básica - programa de capacitação docente para professores do Ensino Fundamental, que a UFRN mantém há 4 anos, e funciona através de parcerias entre a Universidade e os governos estaduais e municipais. As aulas ocorreriam no município de São José do Campestre, localizado a 103 km da capital.

Foi a partir desta experiência que mudamos o nosso objeto de estudo. Principalmente quando, na primeira unidade da disciplina, discutimos a noção de tempo histórico, tendo, por base, uma pesquisa coordenada pelas professoras Elza Nadai e Circe Bittencourt, com o(a)s alunos(a)s estagiários(a)s do curso de Prática de Ensino de História, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, no primeiro semestre de 1986. A experiência realizada pelos alunos(a)s buscava a aliança de dois momentos: “o conhecimento da noção de tempo histórico e uma pesquisa educacional no estágio realizado em escolas de 1º e 2º graus” (NADAI, BITTENCOURT, 1997, p.77).

Segundo as professoras, devido à diversidade do grupo de alunos pesquisados, optou-se pelo uso de um questionário baseado na leitura de imagens.

O trabalho foi realizado com 104 alunos, de 4 classes de 5ª séries, de 2 escolas de São Paulo: a Escola de aplicação da Universidade de São Paulo; e a E.E.P.G. “Octalles Marcondes Ferreira”, zona sul da cidade.

Além do questionário usado pelas professoras Elza Nadai e Circe Bittencourt, a que no referimos acima, utilizamos um segundo instrumento na coleta de dados, ou seja, a entrevista. Para esse segundo momento, escolhemos dez professores(as) – na primeira amostragem trabalhamos como quarenta professores(as) -, para serem entrevistados.

Neste segundo momento de coleta de dados, o nosso objetivo era aprofundar a discussão sobre o conceito de tempo histórico. Para tanto, propusemos uma discussão a partir da noção de tempo no cotidiano.

Vale ressaltar, ainda, que a proposta de uma discussão de tempo no cotidiano, foi sugerida pelos membros da banca, quando do nosso exame de qualificação. Dessa forma, levamos em consideração a sugestão, e ampliamos a discussão da nossa problemática.

A nossa pesquisa tem, como objetivo, tentar contribuir com as discussões em torno da noção de tempo histórico. Categoria central para quem estuda História, pois “a base profunda de um método histórico é uma ‘representação do tempo histórico’ e esta representação que diferencia as diversas escolas e programas históricos” (REIS, 2000, p.9)

Nesse sentido, quando o(a) professor(a) opta por trabalhar determinado tipo de fontes, objetos, conceitos, ou seja, uma certo tipo de historiografia, está, na verdade, fazendo opção por uma concepção de história e, conseqüentemente, de tempo.

A nossa pesquisa, ao contrário da realizada pelas professoras Elza Nadai e Circe Bittencourt, cujo universo pesquisado foi o dos alunos, e realizou-se num grande centro do

país, como São Paulo, centrou-se no(a)s professores(a)s. Professores(a)s do 1º e 2º ciclos, atuando em escolas da rede municipal e estadual, numa cidade do interior do Nordeste, uma área geralmente esquecida pelas autoridades públicas do nosso país.

Gostaríamos de afirmar que a nossa investigação pode ser considerada qualitativa, com uma perspectiva etnográfica.

Segundo André, Bogdan e Biklen (apud ANDRADE, 1998, p.94), “A rigor, *investigação qualitativa* constitui-se numa denominação genérica que se refere a diversas abordagens relacionadas, como o interacionismo simbólico, a pesquisa participante, o estudo de caso, a etnometodologia, a etnografia etc.”.

O caráter etnográfico do nosso trabalho ocorre, principalmente, pela nossa postura junto aos(a)s professores(a)s, na sala de aula. Nesse sentido, Marli André (apud ANDRADE, p. 95), afirma que a pesquisa educacional etnográfica é diferente da etnografia, no sentido estrito “por se caracterizar fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, permite reconstituir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária”.

A opção pelos(a)s professores(a)s de 1º e 2º ciclos se justifica pelo fato de nos aproximar da História ensinada e, sobretudo, do aluno. Pois, sendo professor do 3º e 4º ciclos – 5ª a 8ª séries, não podia ignorar o trabalho realizado naquela fase de ensino.

O profissional da educação está inserido numa conjuntura bastante difícil. O nível de exigência é altíssimo. Porém, quanto à formação profissional, não houve quase mudança.

A professora Joana Neves considera o atual contexto da educação brasileira bastante sombrio. Ela assim resume os principais problemas:

Falta de vagas nas escolas públicas; precárias condições materiais das mesmas; formação deficiente dos professores; condições de trabalho e salários aviltantes; 'boa vontade', 'esforço', 'dedicação' e improvisações substituindo a profissionalização. (NEVES, 2000, p.103)

Portanto, foi a partir dessas reflexões que iniciamos o nosso trabalho, que está dividido em três capítulos.

No primeiro, apresentamos os nossos referenciais teóricos sobre tempo, história e representação. No segundo, fazemos um balanço do ensino de História como objeto de pesquisa; do universo pesquisado – PROBÁSICA, a cidade de São José de Campestre e o (a)s professores(a)s; como organizamos a nossa disciplina e a aplicação do primeiro instrumento para aferir as representações dos docentes sobre o tempo histórico – a leitura de gravuras . O capítulo 3 está centrado nas representações de tempo histórico do(a)s professore(a)s pesquisado(a)s, aferidas tais representações através de um segundo instrumento – a aplicação de questionários.

Nas considerações finais, registramos a nossa reflexão sobre os resultados deste processo relativo às representações do(a)s professore(a)s a respeito da questão do tempo histórico.

Evidentemente, que as conclusões a que cheguei, não são exaustivas. Ficam, no entanto, demarcadas algumas questões, para que, num futuro próximo, outros possam se servir delas.

CAPÍTULO 1

TEMPO, HISTÓRIA E REPRESENTAÇÃO: posicionamentos teóricos

‘Ciência dos homens’, dissemos nós. É ainda muito vago. Temos de acrescentar: ‘dos homens no tempo’. O historiador não pensa apenas o humano. A atmosfera em que seu pensamento respira naturalmente é a categoria da duração (BLOCH, 1993, p.29)

Tempo histórico teleológico, tempo histórico filosófico, tempo histórico e ciências sociais, tempo histórico da nouvelle histoire. No momento da elaboração deste texto, são vários os conceitos (e a mudança na história desses conceitos) que se apresentam.

A história da filosofia, em algumas das principais formulações sobre o tempo, sempre se preocupou com a existência deste enquanto um ser ou um não-ser. Desde Platão, Aristóteles, Santo Agostinho, São Tomás de Aquino, passando por Kant, Hegel, Marx, chegando a Heidegger, Bergson, Bachelard, muito se falou sobre a existência do tempo.

No plano filosófico, encontramos duas interpretações: as hipóteses objetivistas e as subjetivistas.

Para as hipóteses objetivistas, o tempo é movimento natural e tem, como características, a medida, a quantidade, a abstração e a reversibilidade. “O ‘movimento’ é o conceito-chave da perspectiva objetivista: na natureza, os movimentos são reversíveis, quantitativos, mensuráveis” (REIS, 1994, p.16).

Para Norbert Elias, Newton teria sido o representante mais expressivo das concepções objetivistas. Para esse autor, as concepções objetivistas começaram a perder importância no início da era moderna (ELIAS, 1998).

Com ênfases diferentes, Reis (1994, p.24) apresenta um resumo do que pensam os filósofos e físicos da concepção de tempo na perspectiva objetivista. Inicialmente, o tempo é apontado por Platão como a ‘articulação dos movimentos celestes’; já em Aristóteles, é tido como ‘medida de todo movimento’, tendo o movimento celeste como referência. Seguindo na concepção de tempo, chega-se a Newton, para quem o tempo é absoluto e é um ser metafísico, ao qual se refere um tempo relativo, que é o da medida do movimento; em Kant, ele é objetivo e intuitivo, dado e interno ao sujeito humano; em Guyau, é uma ‘idéia aprendida’, fruto de uma ‘evolução’ e de uma relação ao mundo exterior – é objetivo na medida em que é só uma forma de apreender o mundo e não constitui a consciência; e, finalmente, em Einstein, o tempo assume ‘a posição dos fenômenos em movimento no espaço’, que, neste momento, passa a depender da perspectiva do observador, tendo, como referência unificadora, não mais o céu, mas a velocidade da luz.

Nas concepções subjetivistas, o tempo tem, por função, captar os acontecimentos ocorridos na alma, na consciência ou no espírito humanos. “Numa linguagem mais simples, ela se limita a dizer que o tempo é como uma forma inata de experiência e, portanto, um dado não modificável da natureza humana” (ELIAS, 1998, p.9). Os mais eminentes representantes dessas concepções teriam sido Descartes e Kant.

Um traço comum, portanto, faz a articulação entre as concepções objetivistas e subjetivistas sobre o tempo, a perda do caráter misterioso dele, ou seja, o tempo é apresentado como um dado natural, entretanto, “num dos casos, trata-se de um dado ‘objetivo’, independente da realidade humana, e no outro, de uma simples representação ‘subjetiva’, enraizada na natureza humana” (ELIAS, 1998, p.9).

Sendo assim, já podemos defini-lo? No capítulo XI de Confissões, Santo Agostinho declarou: “Se ninguém me perguntar, eu sei; se quiser explicá-lo a quem me fizer à pergunta, já não sei” (AGOSTINHO, Santo, 1999, p.322). Para Santo Agostinho, quando medimos o tempo, estamos medindo “uma certa duração vivida pela consciência”. E completa: “o tempo que eu imagino pertencer ao mundo não pertence senão ao meu espírito”. (PIETTRE, 1997, p.33). Tido como o primeiro formulador de uma visão teológica da história, para Santo Agostinho, “o tempo é criação de Deus e antes da criação não havia o tempo” (REIS, 1994, p.31). Ele não acredita, portanto que tal medida exista na mudança dos objetos e nem na forma com que se medem esses objetos. Para ele, na verdade o tempo seria o da nossa alma.

Para Santo Agostinho não é possível conceber um ser do tempo, pois a marca fundamental para se determina-lo é demonstrar os seus não-seres. Sendo assim,

[...] o passado, de fato, não é mais; o futuro não é ainda. Quanto a um presente sempre presente, que não se vai um passado, não pertenceria mais ao tempo, seria a eternidade. Se, portanto, o presente para pertencer ao tempo, só se torna presente na medida em que se vai a um passado, que modo de ser atribuir-lhe, se sua razão de ser é deixar de ser? Assim, nós só atribuímos um ser ao tempo na medida que ele tende a não ser (REIS, 1994, p.10).

As reflexões de Santo Agostinho, o tempo como realização da alma, vai influenciar todas as elaborações posteriores. Muito embora, no século XVIII, substituiu-se o termo alma e, em seu lugar, passa-se a utilizar o termo consciência: “deixava-se de lado o aspecto teológico das formulações de S. Agostinho, para enfatizar os seus aspectos filosófico e psicológico” (REIS, 1994, p.32).

A discussão do tempo interior e seu desdobramento da consciência se darão em torno de dois nomes: Bergson e Bachelard.

Enquanto Bergson defenderá a tese do tempo único e contínuo, Bachelard dará ênfase à dialética da duração. Para Bachelard, “a vida complexa funda-se sobre uma pluralidade de durações, que não têm nem o mesmo ritmo, nem o mesmo encadeamento. E se constata uma continuidade, esta não é a do tempo real, mas uma ‘construção’ do espírito ou da vontade” (REIS, 1994, p.34).

A dialética da duração de Bachelard se assenta no conceito de ritmo. Para ele os ritmos de tempo não são uniformes nem regulares, como pensava Bergson. O Tempo é constituído de continuidades e descontinuidades.

Segundo Flores (2000, p.130-131), “a tese de Bachelard é que a temporalidade existente é a do instante: o tempo é fundamentalmente descontínuo e se apresenta em muitas dimensões, sendo o ritmo a própria materialidade da duração”.¹

Para Ricoeur apud Reis (1994, p.59), não é possível explicar o tempo através de teorias objetivas e subjetivas. No seu ponto de vista, não é concebível haver simultaneidade entre elas. Ricoeur é enfático: “ou se analisa o tempo na perspectiva objetivista, excluindo a subjetivista, ou vice-versa. O dualismo do tempo é, parece-lhe, insuperável”. E, para superar essa “aporética”, Ricoeur propõe uma poética da narração, utilizando-se de tal artifício como uma invenção de uma intriga, e esta, como uma síntese. Deste modo, ele explica sua teoria apontando:

Eu vejo nas intrigas que inventamos o meio privilegiado pelo qual nós refiguramos nossa experiência temporal confusa, informe e, no limite, muda [...] esta capacidade de refigurar a experiência temporal, inapreensível pela teoria, é o essencial da intriga [...] O tempo torna-se tempo humano na medida em que ele é articulado de maneira narrativa, e o récit é significativo na medida em que ele desenha os traços da experiência temporal (RICOEUR apud REIS, 1994, p.60).

Para Lucini (2000), o pensamento de Paul Ricoeur se estrutura a partir da concepção de tempo em Santo Agostinho – o triplo presente, e em Aristóteles – o tempo entendido como disposição dos fatos. Para esta autora, “Ricoeur, portanto, constrói seu pensamento

¹ Essa reflexão sobre a Dialética da Duração de Gaston Bachelard foi proposta por Elio Chaves Flores no ensaio “História e Duração: a teoria do tempo regressivo, perspectiva narrativa e possibilidade de transformação em método”, publicado nos Anais do *IX Encontro Estadual de Professores de História*. ANPUH, João Pessoa, 2000. p.118-154. Neste ensaio o autor discute as dimensões culturais do tempo diante da atitude historiográfica coagida a conviver com o esmigalhamento da história; e, a partir daí, o surgimento de uma historiografia destinada a constituir uma narrativa definida pelo tempo de sua gênese.

considerando a tessitura da intriga uma possibilidade poética de narrar as ações humanas no tempo, articulando tempo e narrativa numa experiência temporal viva” (LUCINI, 2000, p.20).

Ricoeur define, desse modo, o tempo histórico como sendo um terceiro. E este seria o responsável pela articulação entre o tempo cosmológico (natureza) e o da consciência. A separação, o abismo existente entre esses dois tempos é preenchido pelo histórico vivido e pelo outro, que ele define como “imitação narrativa” do vivido.

Para ele, a ponte entre os tempos da natureza e da consciência, realizada pela história, é feita pelo tempo-calendário, que ‘conta’ a vida humana, não-quantificável como pura vida humana. Ela adquire, então, inícios e fins, recomeços, ritmos de trabalho e de repouso, de festa, de sagrado e de profano” (REIS, 1994, 78). Este autor chama a atenção para os limites da mediação operada pelo tempo-calendário em relação aos da natureza e da consciência, colocando que,

para uma perspectiva positivista, o tempo-calendário se confunde com o próprio tempo histórico: as sociedades são postas linear e sucessivamente umas em relação às outras, os eventos são postos linear e sucessivamente uns em relação aos outros e localizados com precisão nessa sucessão. (REIS, 1994, p.78).

Koselleck, Merton e Sorokin são autores também trabalhados por Reis (1994) na tentativa de um consenso sobre questões que envolvem o tema abordado. Dando seqüência à discussão, Koselleck, em suas formulações sobre essa temática, questiona o fato do tempo-calendário ser definidor do tempo histórico, pois esse se transforma num único

tempo presente, válido para todos. Desse modo, mesmo chamando a atenção para a importância das medidas do tempo-calendário, ele é enfático ao afirmar que o tempo histórico não se confunde, portanto, com o tempo calendário. Sendo assim, para esse autor, a história seria apreendida a partir de relações diferenciadas entre presentes diversos e seus passados e futuros.

Na mesma linha de Koselleck, Merton e Sorokin apud Reis (1994, p.94-95) rejeitam a redução do tempo histórico ao tempo-calendário. Para esses dois autores, o tempo é uma construção social. E afirmam:

os sistemas de cálculo do tempo refletem as atividades sociais do grupo [...] Eles emergem da vida do grupo e são amplamente determinados pela rotina da atividade religiosa e atividades do dia e são perpetuados pela necessidade de coordenação social e são, portanto, produtos essencialmente da interação social.

A grande mudança no conceito de tempo histórico será realizada pela “nova história” francesa. Ao romper com a filosofia e se aliar com as ciências sociais, a nova história rompe com o tempo da alma ou da consciência, que tanta influência tinha sobre a história, e faz a opção pelo da ciência.

Esse tempo novo, produzido pela segunda geração dos Annales, teria sido retirado do conceito de “estrutura social” das ciências sociais.

Segundo Reis (1994, p.113):

O conceito de 'estrutura social' representa, do ponto de vista do tempo histórico, uma revolução, pois 'naturaliza' o tempo social e esvazia as sociedades de tempo histórico, isto é, da sucessão de eventos, da tripla dimensão temporal do passado, presente e futuro. A sociedade deixa de ser produzida por indivíduos conscientes e livres, para se tornar um conjunto de ordens fechadas que incluem seus eventos como 'elementos' e os seus indivíduos repetem inconscientemente gestos, costumes, crenças, regras.

Mas, antes da nova história, serão as concepções teológica e filosófica de tempo histórico que terão influência sobre a produção historiográfica. Dentro das concepções tradicionais de tempo – teológicas e filosóficas – a história é escrita visando um progresso, um fim.

Para a hipótese teológica, o tempo histórico é sempre linear, e seu desenvolvimento se realiza a partir da vontade de Deus. Na concepção filosófica, não é mais a Providência que organiza a história, mas a razão – será no século XVIII que a razão crítica se estabelecerá. A história não se dirige mais para um fim apocalíptico, em que a humanidade busca a sua salvação. O seu fim se dará de outra forma. A razão guiará os homens para uma sociedade perfeita.

Esta concepção de tempo histórico vai ter uma grande influência sobre a historiografia que se produzirá a partir do século XVIII.

É na França que essa história, escrita com preocupações eminentemente políticas, sofre seu primeiro grande enfrentamento acadêmico com o surgimento da revista *Annales d'histoire économique et sociale*.

A “Revista Annales”, fundada em 1929, teve seu primeiro número lançado em 15 de janeiro de 1929 – por Marc Bloch e Lucien Febvre

tendo por modelo os *Annales de géographie* de Vidal de la Blache, a revista foi planejada, desde seu início, para ser algo mais do que uma outra revista histórica. Pretendia exercer uma liderança intelectual nos campos da história social e econômica. Seria o porta-voz, melhor dizendo, o alto-falante de difusão dos apelos dos editores em favor de uma abordagem nova e interdisciplinar da história (BURKE, 1991, p.33).

A “Escola dos Annales”, nome pelo qual ficaria conhecido o movimento liderado por aqueles dois professores de Estrasburgo, promove uma grande renovação quanto às técnicas e métodos da história. Há uma mudança no conceito de fonte histórica, ampliando, consideravelmente, a noção de documento. Passam-se a considerar, a partir desse momento, os documentos que registram as ações humanas no tempo: certidões de batismo, de óbito, de casamento, jornais, revistas, músicas, peças de teatro etc. “Todos os meios são tentados para se vencer as lacunas e silêncio das fontes. Os Annales foram engenhosos para inventar, reinventar ou reciclar fontes históricas” (REIS, 2000, p.23).

O historiador tem agora, diante de si, técnicas de trabalho mais sofisticadas. A diversificação do seu arquivo leva-o a superar “o esquecimento, preencher os silêncios, recuperar as palavras, a expressão vencida pelo tempo. Não é possível mais dividir a

história em pré-história e história, baseando-se na inexistência de documentos escritos na pré” (REIS, 2000, p.24).

Toda essa renovação historiográfica carrega consigo uma nova concepção de história e de tempo histórico. Para os historiadores da Escola dos Annales, a história deve estudar todos os registros humanos deixados ao longo do tempo. Dessa forma, faz-se história “com tudo o que, pertencendo ao homem, depende do homem, serve ao homem, exprime o homem, demonstra a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem” (FEBVRE apud KHOURY et al, 1989, p.15).

A relação presente/passado ganha uma outra dimensão. São os interesses do presente que indicam os documentos a serem trabalhados pelo historiador, o qual passa a formular os seus questionamentos. O trabalho do historiador parte do problema e não mais do documento. Desse modo, “É o problema e não a documentação que está na origem da pesquisa, isto é, sem um sujeito que pesquisa, sem o historiador que procura respostas para questões bem formuladas, não há documentação e não há história” (REIS, 2000, p.24).

Portanto, a abertura proporcionada pela história-problema permite ao historiador sair da posição de neutralidade defendida por Langlois e Seignobos. “Ela veio reconhecer a impossibilidade de se ‘narrar os fatos tal como se passaram’” (REIS, 2000, p.25).

Assim, a principal renovação realizada pela Escola dos Annales foi a mudança na concepção de tempo histórico. O tempo novo dos Annales tem, como idéia central, a longa

duração. Desde os pais fundadores, Marc Bloch e Lucien Febvre, que o conceito de duração vem se desenvolvendo.

Mas a mudança do conceito de tempo histórico, realizada pela Escola dos Annales, só foi possível a partir do diálogo entre a história e as ciências sociais. Foi sobre a influência das ciências sociais que a história criou uma nova representação do tempo histórico. A categoria da duração se incorpora às pesquisas dos historiadores.

Mas, contrariamente ao que pensam as ciências sociais, o conceito de longa duração, para a Escola dos Annales, leva em consideração a mudança. Nesse sentido, os Annales, e depois Fernand Braudel, vão construir um conceito de “estrutura social” que, ao mesmo tempo, sofre a influência das ciências sociais e se diferencia desta. Sendo assim:

A ‘longa duração’ é a tradução para a linguagem temporal dos historiadores da estrutura atemporal dos sociólogos, lingüistas e antropólogos. Na perspectiva da ‘longa duração’, o tempo histórico é representado como ‘dialética da duração’. Os Eventos são inseridos em uma ordem não sucessiva, simultânea. A relação diferencial entre passado, presente e futuro enfraquece-se, isto é, a representação sucessiva do tempo histórico é enquadrada por uma representação simultânea. As ‘mudanças humanas’ endurecem-se, desaceleram-se (REIS, 2000, p.18)

Dessa forma, não se pensa mais a história com a sucessão de acontecimentos ocorridos ao longo do tempo, e com um final determinado.

Mas a visão especulativa do futuro, de um tempo-progresso, sofreria seu principal embate, quando da defesa da tese de Fernand Braudel – *O Mediterrâneo e o mundo mediterrânico na época de Filipe II*. Nela, Braudel explicita sua concepção de tempo histórico. Já no prefácio da tese, que seria lançada em 1949, Braudel explica como está dividido o livro e qual a sua abordagem do passado:

A primeira [parte] põe em questão uma história quase imóvel, a do homem em suas relações como o meio que o cerca [...] Acima dessa história imóvel, uma história lentamente ritmada, dir-se-ia de bom grado, não fosse a expressão desviada de seu sentido pleno, um história social, a dos grupos e dos agrupamentos [...] Terceira parte, enfim, a da história tradicional, se quisermos, da história à dimensão não do homem, mas do indivíduo, a história ocorrencial (événémentide) [sic] (BRAUDEL, 1992, p.13-14)

Portanto, o tempo histórico, na longa duração, abrange a evolução e a transformação das sociedades de forma mais rápida – os acontecimentos; bem como as mudanças mais lentas, aquelas que atingem as estruturas das sociedades; e, por fim, a história “quase imóvel” da relação do homem e o meio ambiente.

E, assim, chegamos à idéia de tempo histórico em Fernand Braudel:

uma decomposição da história em planos escalonados. Ou, se quisermos, à distinção, no tempo na história, de um tempo geográfico, de um tempo social, de um tempo individual. Ou se preferimos ainda, à decomposição do homem num cortejo de personagens (BRAUDEL, 1992, p.15)

Após uma série de críticas a seu livro, Fernand Braudel publica, em 1958, na revista *Annales*, o artigo que encerraria as discussões historiográficas sobre tempo histórico -

“História e ciências sociais. A longa duração”. O artigo se constitui numa defesa da longa duração.²

Tendo como referência sua tese publicada dez anos antes, Braudel voltava ao ataque à história factual e ao seu acontecimento ocorrido no tempo breve. Uma história preocupada com o indivíduo, o evento, “habitou-nos há muito tempo à sua narrativa precipitada, dramática, de fôlego curto” (BRAUDEL, 1992, p.44).

Partindo da idéia da longa duração, Braudel se posiciona contra o evento para falar do que ele denomina de tempo curto, pois, “o evento é explosivo, ‘novidade sonante’, como se dizia no século XVI. Com sua fumaça excessiva, enche a consciência dos contemporâneos, mas não dura, vê-se apenas sua chama” (BRAUDEL, 1992, p.45-46). O que esse tempo curto, na verdade, vai representar é o relato do cronista, do jornalista, pressupondo a apreensão do passado como sendo uma massa de fatos miúdos, não representando, portanto, toda a realidade na qual o historiador possa realizar suas pesquisas, e sim, “a mais caprichosa, a mais enganadora das durações” (BRAUDEL, 1992, p.45-46).

Para Braudel, salvo raríssimas exceções, a história escrita no século XIX sempre tratou dos grandes homens, dos heróis e suas batalhas, dos fatos políticos, das guerras etc. Ele destaca, também, as conquistas importantes desse período, pois novos instrumentos de trabalho, bem como métodos rigorosos de pesquisa, vieram auxiliar o trabalho do

² Este artigo foi publicado originalmente na *Revista Annale: économies, sociétés, civilisations*. n° 4, out-dez. 1958. O mesmo foi publicado no Brasil na obra *Escritos sobre a História*. São Paulo:Perspectiva, 1992. p.41-78.

historiador. Porém, adverte: “a descoberta maciça do documento levou o historiador a crer que, na autenticidade documentária, estava toda a verdade” (BRAUDEL, 1992, p.46).

Mas é importante destacar que, mesmo com o sucesso da história econômica, Braudel suspeitava que o acontecimento não desaparecera da produção historiográfica, pois poderia

estar presentes no ‘recitativo da conjuntura, do ciclo, no meio-século de Kondratieff...’, os perigos da aparição de um novo fatual, lugar de um ‘patetismo econômico de curta duração’, ou até um meio desviado para voltar a um ‘patético político de velhíssimo estilo’ (VOVELLE, 1998, p.66).

Na crítica que faz à sociologia, Fernand Braudel procura demonstrar como os sociólogos escapam da duração, pois o tempo deles não é o mesmo do historiador, “nunca está no coração de seus problemas e de suas reflexões”. O mesmo não acontece com o historiador. Este permanece no tempo da história, “o tempo cola em seu pensamento como a terra à pá do jardineiro” (BRAUDEL, 1992, p.71)

Para Braudel, as “durações”, solidárias umas com as outras, têm uma importância particular para o historiador, pois são fragmentações da duração, que permitem aos historiadores desenvolverem suas pesquisas, “ora, esses fragmentos se reúnem ao termo de nosso trabalho. Longa duração, conjuntura, evento se encaixam sem dificuldade, pois todos se medem por uma mesma escala” (BRAUDEL, 1992, p.72)

O historiador, ao contrário do sociólogo, não consegue fugir do tempo. Todo o seu trabalho começa e termina por “um tempo matemático e demiúrgico, tempo como que exterior aos homens, que os impele, os constringe, arrebatando seus tempos particulares de cores diversas: sim, o tempo imperioso do mundo” (BRAUDEL, 1992, p.72).

Os sociólogos, continua Braudel, não possuem o mesmo tempo do historiador. O do sociólogo “é simplesmente uma dimensão particular de determinada realidade social”. Ao contrário do sociólogo, o historiador se preocupa com o intercruzamento dos movimentos sociais, “sua interação e seus pontos de ruptura: coisas todas que só podem se registrar em relação ao tempo uniforme dos historiadores, medida geral de todos esses fenômenos, e não ao tempo social multifacetado, medida particular a cada um desses fenômenos” (BRAUDEL, 1992, p.73).

Portanto, estão expostas, em linhas gerais, no artigo-manifesto, de 1958, as posições de Fernand Braudel em relação à longa duração.

Ainda com relação ao artigo de 1958, Reis (2000, p.104) comenta:

Aqui a ênfase é dada não sobre a mudança, mas sobre a continuidade, a permanência, a estrutura, a ‘longa duração’. A história visaria às permanências que dão sentido aos eventos. A estrutura sofre o ‘vento da história’, que são seus eventos, e é obrigada a se rearticular, a mudar lentamente. A estrutura é o ‘não há nada de novo, que envolve o evento, a novidade; ela é uma articulação dos ‘elementos’ já presentes nela.

Nesse conceito de estrutura proposto pelo historiador, a atenção se volta para aquilo que se repete, para as permanências estabelecidas numa longa duração. “O olhar se desloca da exceção para o regular, do extraordinário para o cotidiano, dos fatos singulares para o de massa” (REIS, 2000, p.105).

A idéia braudeliana de tempo sempre foi alvo de uma série de críticas. Uma das mais recentes e ácidas foi do também historiador francês François Dosse, no livro *A história em migalhas – dos annales à nova história*.

François Dosse dedica o segundo capítulo de sua obra a Fernand Braudel – ele o intitula de “os anos Braudel”. Quando discute a pluralidade dos tempos em Braudel, aponta como este foi influenciado pelas ciências humanas na sua forma de produzir a história. “À primeira vista, temos a influência da escola geográfica francesa: Démangeon, De Martonne. Aproveita de seus ensinamentos a intenção de diminuir ao máximo o ritmo da história”. De Marcel Mauss, a contribuição se dá no alargamento do seu campo de pesquisa. “Braudel retém, sobretudo, da revolução das ciências sociais, que julga essencial, mais ainda do que a revolução da história, a necessidade de abrir as fronteiras entre as disciplinas, de derrubar as muralhas edificadas de cada uma delas” (DOSSE, 1994, p.111).

O artigo-manifesto de 1958 é, sobretudo, uma resposta a Claude Lévi-Strauss e às ciências sociais. Para Dosse, Fernand Braudel, além de “opor-lhes a longa duração como estrutura”, propõe uma nova pluralidade temporal,

O tempo se decompõe em muitos ritmos heterogêneos que quebram a unidade da duração. O tempo torna-se qualitativo para adquirir inteligibilidade nova em diversos níveis. A arquitetura braudeliana se articula em torno de três temporalidades diferentes, três patamares diferentes: o factual, o tempo conjuntural, cíclico e enfim, a longa duração (DOSSE, 1994, p.116-117)

Mas, por outro lado, Dosse não perdoa a falta de um eixo teórico na obra de Braudel, “a nova tábua de leis de Fernand Braudel, tripartida, é deliberadamente construída sem referência a qualquer teoria e situa-se no plano único da observação empírica” (DOSSE, 1994, p.117).

Além de François Dosse, alguns críticos de Fernand Braudel o acusaram de construir uma história sem homens. A esse respeito, Reis (2000, p.105) faz o seguinte comentário:

Posição discutível, esta dos críticos de Braudel, pois este não retira do homem sua condição de ‘sujeito’, mas submete a sua ação às circunstâncias objetivas, estruturais, pelas quais ele está envolvido, e que ele pode alterar, mas à custa de um esforço penoso, e só obterá a longo prazo.

Quando do lançamento da segunda edição de “O Mediterrâneo”, em 1965, Fernand Braudel responde “às críticas contra a prisão do homem ao ‘estruturalismo imóvel’ do tempo longo e imemorial” (FLORES, 2000, p.132). Escreve ele no posfácio: “não [existem] duas ou três temporalidades, mas sim dezenas, cada uma implicando uma história particular” (BRAUDEL apud FLORES, 2000, p.132).

É indiscutível a mudança na concepção de tempo promovida pela Escola dos Annales. A história nova opõe-se, principalmente, “ao tempo da história da época das luzes”. Muito embora alguns acharem que o iluminismo, com seu progresso da razão, tem influência direta no movimento dos Annales, o que se percebe é uma oposição deste, “às versões revolucionárias [do tempo dos iluministas], que, ao invés de uma evolução gradual, propõem a revolução permanente” (REIS, 1994, p.135).

Ao propor essa mudança no tempo histórico, os Annales estão se colocando contra a idéia de revolução e tudo o que ela representa. A longa duração rompe com a aceleração do tempo dos eventos e com a visão especulativa do futuro. “A história da *longa duração* enfatiza os movimentos lentos e representa uma desaceleração das mudanças” (REIS, 1994, p.135).

Portanto, a questão a ser colocada é que a tendência aberta pela Escola dos Annales sobre o tempo histórico produziu marcas profundas na historiografia mundial. Lucien Febvre e Marc Bloch, mesmo com concepções diferentes sobre a longa duração, completavam-se em relação à superação do evento, inspirados, principalmente, nas ciências sociais.

Reis (1994, p. 135) comenta as duas tendências abertas dentro da Escola dos Annales por Lucien Febvre e Marc Bloch:

A tendência de Febvre: ele parte do evento para a sua estrutura, parte da aparente novidade de uma obra original para integrá-la à estrutura mental de sua época. A tendência de Bloch: parte da estrutura e, talvez, nem sai

dela, sem procurar atingir o evento original, mas dispondo nela os eventos dispersos.

Será com base nas tendências de Febvre e Bloch que Fernand Braudel construirá sua concepção de tempo histórico. É importante salientar, porém, que Braudel se aproximará da concepção blochiana de tempo. E será em torno da sua concepção de tempo histórico que se organizará a terceira geração dos *Annales*³. Sob a influência de Braudel, portanto, o tempo dos *Annales* compreende duas tendências: a chamada “história estrutural, imóvel”, tendo, como principal representante, Emmanuel Le Roy Ladurie; e a chamada “história serial, uma história de ciclos, que privilegia as oscilações dentro da estrutura” (REIS, 1994, p.136).

O historiador, portanto, não pode fugir ao tempo.

O tempo impõe-se ao historiador. Seja qual for a nossa concepção de história – atinja ela a maior distância possível relativamente à crônica e à narrativa ‘événementiel’ – jamais poderemos escapar à necessidade de datar [...] Precisamos não apenas datar, mas determinar a duração dos fatos históricos (GLENISSON, 1961, p.29).

³ Costuma-se caracterizar a Escola dos *Annales* como organizada em três gerações ou fases: a primeira fase, de 1929-1946, quando a Revista se chamou: *Annales D’Histoire Économique et Sociale*, organizada em torno dos nomes de seus fundadores: Lucien Febvre e Marc Bloch; a segunda fase, de 1946 a 1968, quando a Revista recebeu o título de: *Annales: Economies, Sociétés, Civilisations*, tendo como principais representantes L. Febvre e, após a morte deste em 1956, Fernand Braudel; e a terceira geração, surgida após 1968, em torno dos nomes de Jacques Le Goff, Emmanuel Le Roy Ladurie, Marc Ferro, entre outros.

1.1 Tempo e representação histórica

Foi fugindo ao que, tradicionalmente, tem-se produzido sobre Tempo histórico, que propusemos o nosso trabalho. Ao invés de dirigirmos nosso olhar para o aluno, voltamos para o professor. Qual a representação de tempo histórico desse profissional?

No Dicionário básico de filosofia, encontramos o seguinte conceito de representação: “Operação pela qual a mente tem presente em si mesma uma imagem mental, uma idéia ou um conceito correspondendo a um objeto externo”. Além desse conceito, os autores definem a função da representação como sendo “a de tornar presente à consciência a realidade externa, tornando-a um objeto da consciência, e estabelecendo assim a relação entre a consciência e o real” (JAPIASSÚ, MARCONDES, 1996, p.235).

Este tornar presente, alguém ou alguma coisa, dar-se-ia por intermédio de algum objeto.

Analisando a relação existente entre História e representação, Falcon (2000), depois de explicitar as variações em torno do conceito de representação, indica duas acepções do termo:

a ‘representação’ entendida como objetivação, figurada ou simbólica, de algo ausente – um ser, animado ou inanimado, material ou abstrato – e a ‘representação’ definida como estar presente em lugar de outra pessoa, substituindo-a, podendo-se ou não ‘agir em seu nome’, na qualidade de seu ‘representante’ (FALCON, 2000, p.45).

Roger Chartier, numa coletânea de textos publicados entre 1982 e 1986, procura dar uma resposta às críticas dirigidas à história cultural francesa. Estão explícitas, nesse livro, as questões centrais desenvolvidas por Chartier sobre o conceito de representação. Para ele, a noção de representação seria a pedra angular da nova história cultural. A representação, mais do que o conceito de mentalidade,

Permite articular três modalidades da relação com o mundo social: em primeiro lugar, o trabalho de classificação e de delimitação que produz as configurações intelectuais múltiplas, através das quais a realidade é contraditoriamente construída pelos diferentes grupos; seguidamente, as práticas que visam fazer reconhecer uma identidade social, exibir uma maneira própria de estar no mundo, significar simbolicamente um estatuto e uma posição; por fim, as formas institucionalizadas e objectivadas graças às quais uns 'representantes' (instâncias coletivas ou pessoas singulares) marcam de forma visível e perpetuada a existência do grupo, da classe ou da comunidade (CHARTIER, 1990, p.23).

Ronaldo Vainfas, no livro “Domínios da História”, organizado pelo próprio Vainfas e por Ciro Flamarion Cardoso, faz um balanço crítico do que intitula “História das mentalidades e História cultural”. Nesse texto, Vainfas aponta Roger Chartier – além de Carlo Ginzburg e Edward Thompson, como um dos principais representantes da Nova História cultural. Chartier, segundo Vainfas, trabalha a história cultural a partir dos conceitos de representação e apropriação, “expostos em seus estudos sobre ‘leituras e leitores na França do Antigo Regime’”. E, para dar conta de sua proposta, prossegue Vainfas, “Chartier propõe um conceito de cultura enquanto prática, e sugere para o seu estudo as categorias de representação e apropriação” (VAINFAS, 1997, p.151-154).

Num artigo publicado na Revista Brasileira de História, *Representações e linguagens no ensino de História*, Zamboni (1998) destaca a importância das representações na produção do conhecimento histórico em sala de aula. Nesse texto, a autora destaca o uso da fotografia, do desenho, dos cronistas, dos conceitos e do livro didático como representação do real.

O tema “Representações no ensino de História”, para Zamboni, reporta a uma multiplicidade de situações,

esta multiplicidade está associada às mudanças paradigmáticas, a uma crise dos valores contemporâneos, ao fim de uma visão homogênea e absoluta em considerar e analisar os fenômenos sociais e históricos, à visão unitária do mundo, ao questionamento dos discursos científicos, à idéia de progresso, de nação e formação de nacionalidade que caracterizaram, e às vezes ainda caracterizam, o ensino de história em determinada época (ZAMBONI, 1998, p.89).

Todas essas transformações têm uma importância fundamental no mundo contemporâneo, principalmente pelo aumento das relações virtuais no âmbito das relações sociais. Segundo Zamboni, é importante perceber que o processo educativo não se coloca às margens destas mudanças. “Elas envolvem um conjunto de relações existentes entre os significantes (imagens e palavras) e os seus significados (as representações)” (ZAMBONI, 1998, p.90).

Encerramos o caminho percorrido até aqui, reafirmando a importância do tempo para o estudo da história, bem como a noção do conceito de representação, como uma

apreensão e/ou concretização da percepção do tempo. A seguir, teremos oportunidade de, através do relato e análise das falas dos entrevistados, contrapormos os conceitos abordados à realidade vivenciada durante a pesquisa.

CAPÍTULO 2

TEMPO HISTÓRICO: representações de professores

Não nos enganemos: a imagem que fazemos de outros povos, e de nós mesmos, está associada à História que nos ensinaram quando éramos crianças. Ela nos marca para o resto da vida. Sobre essa representação, que é para cada um de nós uma descoberta do mundo e do passado das sociedades, enxertam-se depois opiniões, idéias fugazes ou duradouras, como um amor [...] mas permanecem indeléveis as marcas das nossas primeiras curiosidades, das nossas primeiras emoções (FERRO, 1983, p.11).

2.1 O ensino de História e do tempo histórico como temática de estudo

A década de 1970 foi um período muito difícil para a educação brasileira, particularmente para o Ensino de História. Com a publicação da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação - nº 5.692, em 1971, o governo federal executa uma grande reforma no ensino de 1º e 2º graus. Desde o golpe militar, uma série de medidas vinham sendo implantadas no campo educacional, sendo o ponto culminante a publicação da LDB de 1971. Com relação ao ensino de história, esse fica destinado ao 2º grau, como matéria independente. No 1º grau, a história passa a fazer parte da matéria de estudos sociais, e são criadas duas disciplinas: OSPB – Organização Social e Política do Brasil, e EMC – Educação Moral e Cívica.

Porém, no início dos anos 80, essa situação começa a dar sinais de mudanças. Surgiam, no interior das entidades profissionais, nos sindicatos, críticas ao modelo educacional vigente.

Segundo Fonseca (1995, p.86),

A partir disso, por pressões dos setores organizados, começa a haver revisões na legislação pertinente ao ensino de História e iniciam-se processos de reformas nos currículos de História em várias Secretarias Estaduais e Municipais de Educação [...]. Assim, os anos 80 são marcados por discussões e propostas de mudanças no ensino fundamental de História.

Nos anos 90, aparecem as primeiras teses acadêmicas, tendo com tema o ensino de história. As primeiras pesquisas desenvolvidas se preocuparam com a legislação pertinente ao ensino de história. “Analisaram leis, propostas de currículos, ou seja, na externalidade da sala de aula” (DIAS, 2002, p.98).

Mas, com a continuação das pesquisas, houve uma mudança de enfoque, principalmente dentro dos programas de pós-graduação em educação, onde as pesquisas sobre ensino de história se desenvolveram bastante.

Segundo Dias (2002, p.98), as pesquisas

migraram paulatinamente da externalidade para a internalidade da sala de aula. Leis, currículos, livros didáticos continuaram sendo analisados, mas nas suas inter-relações com o que se faz dentro da sala de aula. Como são

interpretados esses elementos formais da educação pelos seus agentes sociais.

Vale ressaltar que os trabalhos, antes restritos ao âmbito da pedagogia, tornaram-se, também, objeto de estudos dos próprios historiadores, principalmente com a abertura de cursos de pós-graduação em História. Particularmente, o convênio assinado entre a Universidade Federal de Pernambuco e a Universidade Federal da Paraíba – área de concentração: Metodologia do Ensino de História.

Ainda sobre o desenvolvimento das pesquisas sobre o ensino de história, Zamboni (2002, p.106) acrescenta que as pesquisas surgidas na década de 70 do século XX “tinham um caráter de relato de experiência com pouca ou nenhuma reflexão teórica”. Só nos anos 80 é que começam a surgir os primeiros trabalhos teóricos sobre o tema. Já a década de 90 “foi marcada pela busca de novos enfoques e paradigmas para a compreensão da prática docente e dos saberes dos professores, embora tais temáticas ainda sejam pouco valorizadas nas investigações e programas de formação de professores”.

É importante destacar, também, a inclusão, nos quadros da Associação Nacional de História – ANPUH, dos professores do ensino fundamental e médio. Essa discussão havia se iniciado em 1977, quando da realização do IX Simpósio Nacional de História, em Florianópolis.

Alunos de pós-graduação, professores do ensino fundamental e professores universitários favoráveis à ‘abertura’ da ANPUH manifestaram-se, exigindo reforma nos estatutos e a participação, em condições de igualdade nos eventos científicos, dos dois grupos de

historiadores, que apesar de serem profissionais da História, eram excluídos de atuar na Associação (MARTINS, 2002, p.122).

Essa discussão se estendeu até 1981, quando, finalmente, foi apresentada uma proposta de reformulação dos estatutos da ANPUH, optando-se pela inclusão dos, então, professores de 1º e 2º graus nos quadros da Associação.

Segundo Martins (2002, p.124-125), o novo estatuto, após o registro em cartório, assim definia os novos sócios:

No artigo 5º, definem-se como sócios da ANPUH, além dos sócios fundadores:

- a) os graduados em História.
- b) os pós-graduados em História ou em cursos que tenham área de concentração em História.
- c) os que hajam publicado trabalhos em qualquer ramo da História, desde que recomendados por um Núcleo e referendados pela Diretoria da Associação.

A partir desse momento, ampliou-se, consideravelmente, o espaço destinado ao ensino de história, à formação do professor, nos encontros promovidos pela ANPUH.

Outro instrumento importante, na garantia de espaços para o ensino de história, foi a Revista Brasileira de História - RBH. “De 1981 a 1999, a *Revista Brasileira de História* publicou três dossiês acerca dessa temática, mas nos outros números em que ela não foi

assunto prioritário, é possível verificar sessões onde o assunto é contemplado” (MARTINS, 2002, p.125-126).⁴

A luta que a ANPUH enfrentaria, no início dos anos 90, com grandes reflexos sobre as pesquisas no Ensino de História, dar-se-ia em torno da regulamentação da profissão do historiador. Essa discussão levaria a uma nova reformulação nos seus estatutos, que foram aprovados em 1993. Em linhas gerais, foram esses os objetivos:

- a) o aperfeiçoamento do ensino de História em seus diversos níveis;
- b) o estudo, a pesquisa e a divulgação de assuntos de História;
- c) a defesa das fontes e manifestações culturais de interesses dos estudos históricos;
- d) a defesa do livre exercício das atividades dos profissionais de História;
- e) a representação da comunidade dos profissionais de História perante instâncias administrativas, legislativas, órgãos financiadores e planejadores, entidades científicas ou acadêmicas (MARTINS, 2002, p.127).

Na ANPUH, essas discussões ganhavam cada vez mais espaço. Isso ficava evidente quando da realização dos Simpósios Nacionais de História. E foi justamente no âmbito de um desses Simpósios que ocorreu o reconhecimento oficial, nos quadros da ANPUH, do Ensino de História, quando da realização do XX Simpósio Nacional de História, ocorrido no ano de 1999, na cidade de Florianópolis/SC, onde tudo havia começado. Foi criado, nesse Simpósio, o Grupo de Trabalho de Ensino de História e Educação.

⁴ A Revista Brasileira de História é um órgão da Associação Nacional de História, sendo publicada semestralmente. Foi criada no ano de 1981 e teve como fundadora a Professora Alice P. Canabrava.

Paralelamente aos Simpósios da ANPUH, surgiram outros eventos voltados para a temática do ensino desta disciplina. Segundo Dias (2002, p.103):

Os eventos que se organizaram a partir dos pesquisadores e dos professores ligados às disciplinas Práticas de Ensino de História ou Metodologia do Ensino tornaram-se sistemáticos e referências no país – o Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História e o Perspectivas do Ensino de História [...] Nos ENPEHs, trabalhos de pesquisa sobre ensino de História, demonstrando o crescimento de reflexões/pesquisadores na área e no Perspectivas do Ensino de História, experiências de sala de aula e de inovação do ensino.

De modo geral, as pesquisas abrangem experiências de sala de aula. São professores(as) que trabalham, individualmente, os mais diversos temas. São trabalhos com música, teatro, história em quadrinhos, charge, estudos de meio, jornal, poesia, fotografia, filme etc.

De acordo com Zamboni (2002, p.111), há uma grande variedade de trabalhos, cujos temas mais frequentes são:

Literatura e ensino de história; Imprensa, História Oral (depoimentos orais, histórias de vida e trajetórias de vida); Imagens (fotografia, pintura, cartoons, charges, histórias em quadrinhos, imagens e comunicação); Música (popular brasileira, músicas relacionadas a períodos históricos específicos); Artes Visuais (pintura e escultura trabalhadas separadamente ou de forma integrada); Cinema (filme, filme histórico, vídeo, documentário); Jogos e brincadeiras; Museus de rua; Mapas conceituais; Computador e informática na sala de aula [...].

Um tema que é abordado com bastante frequência nas pesquisas, é o tempo histórico. A maioria de trabalhos nessa linha são voltados para a primeira fase do ensino fundamental. “O balanço é abordado sob a ótica da didática, isto é, como o conceito de tempo aparece nas propostas curriculares e é desenvolvido pelos professores no ensino fundamental e médio” (ZAMBONI, 2002, p.111).

A noção de tempo histórico também aparece nas propostas oficiais. Com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN⁵, o tema foi abordado no suplemento dedicado à História. A discussão se apresenta a partir de quatro pontos: 1. O tempo no estudo da história; 2. O tempo cronológico; 3. O tempo da duração; e 4. Os ritmos de tempo.

É importante destacar o quanto a discussão acerca dos PCN leva em consideração as mudanças efetuadas no campo do conhecimento histórico, pela chamada “Escola dos Annales”. Sobretudo pelas categorias abordadas. “No estudo da História considera-se, principalmente, a dimensão do tempo enquanto duração, a partir da identificação de mudanças e de permanências no modo de vida das sociedades” (PCN, 1997, p.85). Vê-se, claramente, a influência de Fernand Braudel e o seu conceito de longa duração.

Foi, portanto, no bojo das transformações e do crescimento das pesquisas sobre o Ensino de História e, principalmente, fugindo ao que, tradicionalmente, tem-se produzido

⁵ Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1ª a 4ª série (1º e 2º ciclos) e de 5ª a 8ª série (3º e 4º ciclos) foram criados pelo Ministério da Educação e Cultura em 1998. Além dos conteúdos presentes no currículo escolar, os PCN abordam questões como meio ambiente, saúde, sexualidade e questões éticas.

sobre Tempo histórico nessas pesquisas, que propusemos o nosso trabalho. Ao invés dos alunos e das propostas curriculares, dirigimos nosso olhar para o professor. Qual a representação de tempo histórico desse profissional?

2.2. O universo da Pesquisa

O objetivo desta pesquisa é conhecer a representação de tempo histórico do(a)s professore(a)s do 1º e 2ª ciclos do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino, da cidade de São José de Campestre, do Estado do Rio Grande do Norte.⁶

Em primeiro lugar, é preciso deixar bem claro que trabalhamos com professores(as) do Ensino Fundamental, do 1º e 2º ciclos, discentes do curso de graduação em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Não tinham, e não estavam cursando a graduação em História. Por outro lado, a oportunidade de estar na universidade, levava-os(as), pela primeira vez, a uma preparação mais sistemática para o exercício do magistério, bem como para a produção do conhecimento.

Portanto, a nossa pesquisa busca investigar, a partir da representação de tempo histórico, qual a concepção de História para esses(as) professores(as). Qual o conhecimento histórico desses(as) professores(as)? Que tipo de História tem sido transmitida na sala de aula?

⁶ O município de São José de Campestre fica localizado na região do agreste potiguar e está a 103 km da capital, Natal. A cidade possui uma população de 11.277 habitantes; desses, 8.334 habitam a zona urbana e 2.943 estão na zona rural. O número de estabelecimentos escolares está assim distribuído: Pré-escola: 2; Ensino Fundamental: 36; Ensino Médio: 2. Dados obtidos do Censo 2000 (IBGE.)

A escolha desse público, para analisarmos a questão do tempo no ensino de história, nasceu através da nossa participação em um programa de extensão do Departamento de Educação da UFRN, chamado Programa de Qualificação Profissional para a Educação Básica – PROBÁSICA. Este, acontece desde 1997, através de uma parceria entre a UFRN, em articulação entre diversos de seus departamentos, com os poderes público, estadual e municipal, e ainda com Organizações Não-Governamentais, no sentido de oferecer cursos de graduação em Licenciatura Plena, direcionados a professores dos ensinos fundamental e médio. Seu objetivo é

formar professores para o magistério das séries iniciais do ensino fundamental, para o ensino das disciplinas específicas das séries finais do ensino fundamental e para o ensino das disciplinas de formação geral do ensino médio, no nível de Licenciatura Plena. (UFRN, [1999?])

Todos esses programas fazem parte da chamada capacitação em serviço. Não ocorrem só por meio da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, mas também, em muitos estados, mediante convênios com Instituições de Ensino Superior, frutos das grandes transformações ocorridas na área educacional brasileira, promovidas pelo Governo Federal com investimentos do Banco Mundial.

Nos últimos 30 anos no Brasil, as políticas públicas brasileiras têm, como marca, os investimentos do Banco Mundial. Até o início dos anos 80, esses investimentos não exigiam “condicionalidades *stricto sensu*, restringindo suas exigências a aspectos específicos dos projetos que poderiam afetar a sua rentabilidade” (SILVEIRA, 2000, p.9).

É principalmente a partir de 1994 que se tornaram mais claras as propostas do Banco Mundial. Segundo Silveira, surge a partir daí as chamadas “políticas macroeconômicas”, assim delineadas:

aprofundamento dos processos de abertura comercial, desregulamentadora e de privatização; aumento da poupança interna; reforma no sistema previdenciário; flexibilização do mercado de trabalho, através da redução dos encargos previdenciários e mudanças na legislação trabalhista; reforma no sistema educacional etc. (SILVEIRA, 2000, p.9-10)

Os empréstimos brasileiros, junto ao Banco Mundial, começaram na década de 40. Durante esse tempo, houve períodos de interrupção nos investimentos – 1955-57, 1960-64 e início da década de 80. De forma contínua, percebe-se que, desde o início da década de 90, os investimentos vêm crescendo. O setor que vem recebendo maior atenção, nos anos recentes, é o da esfera educacional: “Se, entre 1983-86, representava 4,9% do montante de empréstimos do Banco, em 1994, já elevava esse índice para 9,2%” (SILVEIRA, 2000, p.10).

Em linhas gerais, as propostas do Banco Mundial, para a educação, estão assim definidas:

- a) descentralização dos sistemas educacionais;
- b) realocação de recursos da Educação Superior e Técnica para a Educação Básica;
- c) mobilização dos pais e comunidades para o empreendimento educacional;
- d) expansão da privatização do setor educacional;

- e) introjeção de critérios de mercado nos serviços educacionais públicos;
- f) cobertura de certas áreas do sistema escolar: educação pré-escolar, programas de saúde e nutrição de curto prazo (merenda) (SILVEIRA, 2000, p.13-15).

Nesse sentido, vem-se assistindo, nos últimos 10 anos, a partir, principalmente, do governo Fernando Henrique Cardoso, as mudanças profundas em todo o sistema educacional brasileiro.

A presença do Banco Mundial nas propostas do Governo Federal para a educação é muito expressiva. Para Silveira (2000, p.16), “[essa presença se dá] em duas direções complementares: nas concepções e estratégias políticas para o setor e nos empréstimos concedidos ao Estado brasileiro para a área”.

Portanto, as reformas financiadas pelo Banco Mundial atingem muitas áreas da educação. Mas, um aspecto não é mencionado, qual seja, o salário do(a) professor(a).

As mudanças na legislação educacional vêm ocorrendo desde 1995. Em 20 de dezembro de 1996, foi publicada a Lei nº 9.394, estabelecendo as “Diretrizes e Bases da Educação Nacional”. Em seguida, veio a Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, regulamentando as normas do FUNDEF - “Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério”.

É, portanto, a partir de todas estas mudanças na educação brasileira, que surge o **PROBÁSICA**.

Atuando em quatorze municípios do Rio Grande do Norte, o PROBÁSICA perfaz um total de 2.385 (dois mil trezentos e oitenta e cinco) alunos, sendo 56 (cinquenta e seis) no município de São José do Campestre.⁷ Utiliza, como processo seletivo de ingresso à universidade, um vestibular específico para esse público, organizado pela COMPERVE⁸. É, portanto, um programa grandioso de formação de professores, que extrapola os muros da Universidade e vai ao encontro das necessidades de formação acadêmica de pessoas que, sem esta iniciativa, dificilmente, teriam acesso ao ensino superior.

Tínhamos, portanto, um público bastante específico – todos os(as) alunos(as) do Programa já atuavam como professores(as) do ensino fundamental.

Dos 56 docentes de São José do Campestre, alunos(a)s do PROBÁSICA, que escolhemos como o universo de nossa pesquisa, foram levados em consideração 40 sujeitos, na aplicação dos questionários, pois os outros 16 questionários eram de alunos(a)s/docentes que ocupavam cargo de direção, estando, portanto, fora da sala de aula. Entre os 40 alunos(as)-professores(as), 31 são mulheres e 9, homens. Do total dos 40 escolhidos(as), 38 são professores(as) do 1º e 2º ciclos; uma professora atua na TV Escola e um professor atua no 3º e 4º ciclos, 5ª a 8ª séries, como professor de História e Geografia. O tempo de docência varia muito. Há professores(a)s que já davam aulas há mais de 20 anos, e outros estavam há pouco tempo na docência. Em algumas situações, havia aqueles(a)s que tinham sido alunos(a)s de suas colegas de sala de aula.

⁷ Dados referentes ao ano de 2001, quando foi realizada a pesquisa.

⁸ COMPERVE – Comissão Permanente do Vestibular da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

A possibilidade de voltarem a estudar, de estarem na Universidade, representava, para alguns, motivo de grande satisfação. Para outros, porém, nem tanto – principalmente aqueles que já haviam atingido mais de 20 de anos de magistério. Havia uma preocupação, entre estes últimos, em cumprir o que determinava a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9.394/96, sancionada em 20 de dezembro de 1996, ou seja,

TÍTULO VI - DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Artigo 62. A formação de docentes para atuar em educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (In: SOUSA JUNIOR, 1997, p. 102).

E ainda,

TÍTULO IX – DAS DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS

Artigo 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

§ 4º. Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço (In: SOUSA JUNIOR, 1997, p. 109).

A conclusão do curso universitário, para alguns, não traria grandes mudanças, pois o salário (não há como não falar sobre isso) não permitia grandes realizações, já que os encargos familiares o absorviam.

Durante a disciplina lecionada, *Ensino de História no primeiro grau (I)*, vários trabalhos foram desenvolvidos com a turma, sendo um de extrema importância para a consolidação desse objeto de estudo.

Inicialmente, tivemos, como grande obstáculo, o fato de não estar formando especialistas em História, percebido logo na discussão do programa da disciplina e nos exercícios de sondagem. Superada essa dificuldade inicial, resolvemos manter o programa – a disciplina Ensino de História no Primeiro Grau I tinha a mesma ementa (Anexo E) de Introdução aos Estudos Históricos, adotada nas propostas curriculares dos Cursos de Graduação em História.

Iniciamos a discussão, introduzindo os conceitos de História e Historiografia. Debatesmos a questão da História como ciência e o papel do historiador, fechando a primeira unidade com a discussão do processo histórico e agentes históricos: o sujeito da História, o tempo histórico e a periodização.

Para a discussão do tempo histórico, utilizamos um texto do Jean Glénisson – do livro *Iniciação aos estudos históricos*. Em seguida, aplicamos um questionário composto de 14 questões⁹ (Anexo A), que tinha, como base para as respostas, duas gravuras: a gravura 1 retratava uma cena numa indústria metalúrgica (Anexo B); e a gravura 2, uma cena de venda de garapa, de Jean-Baptiste Debret (Anexo C).

⁹ O questionário, utilizado na pesquisa, foi elaborado pelas professoras Elza Nadai e Circe M. Fernandes Bittencourt, como parte dos trabalhos da disciplina Prática de Ensino de História I – 1º semestre/1986. Originalmente, o questionário é composto de duas partes: a primeira refere-se ao aluno e sua família; e a segunda, trata do estudo do tempo a partir de duas gravuras distribuídas aos alunos. Para a pesquisa, utilizamos apenas a segunda parte do questionário.

A escolha do questionário, utilizado pelas professoras Elza Nadai e Círcle Bittencourt, se justifica pelo fato de abrir o debate sobre a noção de tempo histórico; da pesquisa ter sido realizada num grande centro do país, como é a cidade de São Paulo; e, sendo realizada com alunos, nos despertou para direcioná-la para o nosso universo de pesquisa, aplicada a um outro contexto educacional.

É evidente que a pesquisa tem uma série de limitações. Essas limitações, inclusive, são admitidas pelas próprias professoras. Mas, como já afirmamos acima, a discussão aberta em torno da noção de tempo histórico e do ensino de história nas séries iniciais, proporcionada pela pesquisa, nos levou a pensar a prática do(a) professor(a).

A idéia de tempo histórico é uma categoria central, ao mesmo tempo em que bastante problemática, para quem ensina história. A elaboração da noção de tempo se apresenta como um dos principais problemas do ensino de História. São grandes as reclamações, por parte de professores, devido às dificuldades e, para alguns, à impossibilidade de se ensinar história nas séries iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que os alunos têm dificuldade em construir a noção de tempo.

Observando os livros didáticos utilizados no Ensino Fundamental, verifica-se que, de modo geral, privilegia-se o estudo da cronologia – ano, década, século, milênio etc. Os livros trazem um capítulo inicial sobre a contagem do tempo, onde é comum os autores indicarem as diversas formas de se medi-lo, desde os egípcios, passando pelos gregos,

romanos e os calendários judeu, cristão e muçulmano. Por fim, aparece a divisão da História em períodos, obedecendo à periodização de origem européia: Idades Antiga, Média, Moderna e Contemporânea. A forma de abordar o tempo segue a visão eurocêntrica, numa lógica linear e evolucionista.

Não podemos negar a existência de livros didáticos que abordam, de forma diferente, a noção de tempo. Por exemplo, as abordagens da História a partir da evolução dos modos de produção; e aqueles autores filiados à Nova História francesa, para os quais há a recusa da noção de tempo linear e irreversível.

Na organização da pesquisa, nos apoiamos na trilogia braudeliana de tempo histórico: a curta, a média e a longa duração. Tendo consolidada essa questão metodológica, aplicamos 40 questionários, sendo 12 para os(as) alunos(a)s do período vespertino e 28 para os(a)s do período noturno.

A partir da análise dos questionários, um primeiro ponto pode ser percebido para formarmos o perfil dos alunos/professores, que passaremos a chamar, de agora em diante, de professores(a)s. Todos se dedicam, como já foi mencionado anteriormente, à docência, especificamente no 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental. A grande maioria (70%) reside na cidade de São José de Campestre, lecionando nas escolas desta localidade. Uma pequena parcela (30%) leciona na zona rural. Antes de iniciarem o curso de pedagogia, possuíam, em grande parte, habilitação no magistério.

Partiremos, agora, para a análise, propriamente dita, das respostas obtidas através do questionário aplicado.

2.3. As elaborações dos docentes sobre o tempo histórico

É importante salientar, aqui, algumas reações dos(a)s professores(a)s, registradas por nós, no momento da aplicação dos questionários. Foi interessante perceber como a solidariedade e a afetividade para com o outro se manifestam, muito embora nós tenhamos solicitado deles que procurassem manter a individualidade nas respostas. Na distribuição do exercício, limitamo-nos à leitura das questões e a uma explicação rápida da atividade. Após esse momento inicial, e depois que cada um deles havia feito a sua leitura da atividade, começaram os questionamentos. Um dos(a)s professores(a)s, chamando-nos em particular, queria devolver o questionário em branco, achando-se incapaz de responder às questões. Outro, chegou a registrar, na própria folha da seqüência de perguntas, um apelo aos céus: “*só Jesus Cristo salva*”. Alguns professores, quando nos aproximávamos, permaneciam em silêncio, mesmo quando se perguntava sobre possíveis dúvidas. Foram, portanto, reações as mais diversas.

Após a definição de um parâmetro, com base no conceito de representação, iniciamos a análise das respostas do questionário, a fim de conhecermos, mais nitidamente, qual é a representação de tempo histórico dos(a)s professores(a)s.

Na **Questão nº 1**, solicitamos o seguinte: **Entre as atividades abaixo, numere, de 1 a 3, aquelas que você faz com mais frequência: assiste à TV, lê revistas, lê livros, vai ao cinema, vai ao teatro, vai ao futebol, viaja para outras cidades, vai a bailes ou festas, lê jornais, frequenta bibliotecas.**

Obtivemos as seguintes respostas: dos(as) 40 professores(a)s, apenas um(a) deixou a questão em branco. Para 69,2% (27 professores), a prioridade nº 1 é assistir à TV; em seguida, a leitura de livros, para 15,4% (6 professores); depois, leitura de revistas, para 10,2 % (4 professores); e, por fim, viajar para outras cidades e ir a bailes ou festas, como prioridade, para dois deles. Esse resultado nos mostra como é avassaladora a cultura da televisão, como meio quase exclusivo de obtenção de informações. Há uma distância muito grande de percentuais entre a opção pela TV e a leitura de livros e revistas, solidificando, ainda mais, a prática da reprodução, sem, necessariamente, haver uma reflexão sobre alguma ação.

A **Questão nº 2** foi dividida em três partes e tinha o seguinte enunciado: **Quanto às gravuras 1 e 2 que você recebeu, observe atentamente e responda as questões que se seguem:**

Começaremos pela análise dos itens A e B.

A – Descreva o que você vê na gravura 1, destacando o que considera mais importante:

B – Descreva o que você vê na gravura 2, destacando o que considera mais importante:

De um modo geral, as respostas dadas pelos professores não se prenderam à descrição literal das gravuras. Em muitas respostas, o que se viu foi uma narração delas. Destacamos, a seguir, algumas dessas falas:

Gravura 1:

- Homens trabalhando numa metalúrgica.
- Início da expansão industrial.
- Máquina substituindo o homem, acarretando o desemprego.
- Uso da máquina a vapor: um engenheiro mecânico, um operador de máquina, trabalho braçal eliminado, fardamento, salário.
- Duas pessoas muito tristes com o que aconteceu com a sua fábrica: uma explosão destruiu todo seu patrimônio.
- Produção para a população.

Gravura 2:

- Cena típica do período colonial.
- Período escravista: negro trazido da África para o trabalho braçal nos engenhos.
- 3 pessoas trabalhando com cana-de-açúcar: uma coloca a cana e as outras duas vão moendo.
- Importante: força para a máquina funcionar; e obediência aos seus senhores.
- Não achei nada importante – pobres homens sofredores.

- Escravos trabalhando nos engenhos: não usavam de tecnologia, nem produtos químicos.

As respostas referentes à gravura 1, em sua maioria, relacionavam o trabalho industrial com as máquinas, o progresso, o avanço tecnológico. Em duas das respostas, os(as) professores(as) apontaram o uso das máquinas como causa do desemprego. Encontramos uma resposta, em que um(a) professor(a) aponta a importância do uso da máquina para beneficiamento da população. Outras respostas apontavam o uso do fardamento por parte dos “operários”, bem como outras falavam do recebimento de salários.

Com relação à gravura 2, a maioria das respostas refere-se ao trabalho como executado por escravos. Na descrição do trabalho, este era relacionado ao esforço físico – trabalho braçal, sofrimentos, injustiças. Algumas respostas deram destaque à importância do trabalho escravo na satisfação das necessidades de seus donos.

No item C, tem-se o seguinte:

C – Escreva, no espaço abaixo, o que você vê de igual e de diferente nas duas gravuras

A expectativa, em relação a essa questão, era a de que os professores pudessem perceber as mudanças e permanências. Era importante, para nós, aferir a como eles percebiam o que muda e o que permanece numa sociedade. Vejamos algumas respostas destacadas através do quadro abaixo:

Quadro nº 1: Percepção de Docentes sobre o Tempo Histórico

MUDANÇAS	PERMANÊNCIAS
<i>Trabalho realizado por máquinas; trabalho manual.</i>	<i>O trabalho.</i>
<i>Máquinas substituem pessoas; serviço braçal, muito pesado.</i>	<i>Serviços – precisam de homens para o trabalho.</i>
<i>Um funciona com 4 operários; a outra com 2 operários; sem esforço.</i>	<i>As 2 gravuras são representadas por duas máquinas.</i>
<i>Trabalho manual substituído pela tecnologia.</i>	<i>Os homens embora sejam em várias épocas diferentes, usam a inteligência para manusear as máquinas.</i>
<i>A forma que é realizado o trabalho; as raças; os séculos.</i>	<i>Produção.</i>

Fonte:questionários aplicados a docentes de 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental – São José do Campestre/RN

Como, dentro de um processo histórico dinâmico, ocorrem mudanças aceleradas e outras mais lentas, um dos aspectos apontados pelos(as) professores(as), em relação às mudanças, refere-se ao trabalho: trabalho com máquinas versus trabalho manual (braçal). Além dessa diferenciação, algumas respostas davam conta de mudanças no vestuário, no espaço destinado ao trabalho. Com relação às permanências, o principal aspecto destacado foi em relação à presença do homem no setor produtivo. Muitas respostas se referiam à exploração do trabalho, tanto em relação ao “trabalho escravo” como em relação à “mão-de-obra barata”.

A questão nº 3 pedia o seguinte: Dê um título a cada gravura

O objetivo era trabalhar o conceito de tempo histórico em Fernand Braudel. O tempo histórico abrange a evolução e a transformação das sociedades de forma mais rápida – os acontecimentos; bem como as mudanças mais lentas, aquelas que atingem as estruturas das sociedades; e, por fim, a história “quase imóvel” da relação do homem e o meio ambiente – estrutura temporal trabalhada por Fernand Braudel na obra: *O Mediterrâneo e o mundo mediterrânico na época de Filipe II*. Ou, como diria o próprio Braudel, quando se refere à história e quando a divide em uma história quase imóvel, uma lentamente ritmada e outra, ocorrencial.

Nas respostas referentes à gravura 1, os professores não se detiveram no tempo curto do acontecimento. A ênfase se deu nos aspectos ligados à conjuntura, como atestam a maioria das questões. Vejamos alguns títulos dados à gravura 1:

- A industrialização no Brasil.
- O homem e a tecnologia.
- O avanço das máquinas.
- Tempos modernos.

Sobre a gravura 2, chama a atenção o fato de os títulos dados se relacionarem com a definição de Fernand Braudel do tempo histórico na longa duração. Os títulos mais frequentes foram:

- Trabalho escravo.
- Exploração dos escravos.

- Escravidão no Brasil.
- Escravos.
- Escravidão.

A questão nº 4 solicitava: Identifique onde estão situadas as cenas retratadas nas gravuras: no campo ou na cidade?

Para a elaboração desta questão, as autoras do questionário tomaram, por base, a concepção de Piaget sobre a indissociabilidade existente entre tempo e espaço. Dessa forma, as gravuras escolhidas retratavam cenas localizadas no espaço urbano. Tanto a gravura de Jean Debret – gravura 2, venda de garapa, quanto a indústria metalúrgica – gravura 1, estão localizadas na cidade.

A maioria das respostas dadas para a gravura 1 localizam-na na cidade. Porém, três professores(a)s apontam sua localização no campo. Para a gravura 2, apenas um dos professores aponta a cena como estando situada na cidade. Percebe-se, portanto, que o trabalho na indústria é, freqüentemente, associado ao espaço urbano. Já a atividade que envolve o trabalho com a cana-de-açúcar, moenda, é associada sempre ao meio rural.

Na questão nº 5, perguntamos: As gravuras 1 e 2 referem-se a um aspecto da vida ligado a: lazer, educação, trabalho, vida familiar, política, religião ?

Nessa questão, todos(as) eles(as) responderam como sendo o trabalho o principal aspecto das gravuras.

Analisaremos, conjuntamente, as **questões nº 6 e nº 7**. Nelas, pedia-se o seguinte: **Você acha que as situações das figuras 1 e 2: acontecem hoje em dia; aconteceram há 10 anos; aconteceram há 50 anos; aconteceram há 100 anos; aconteceram há 500 anos?**

O objetivo destas questões era a de aferir a correta localização dos personagens no tempo histórico. A maioria das respostas (77,5%) dadas à questão nº 6, gravura 1, situam a cena corretamente. Os professores procedem da mesma forma em relação à nº 7, gravura 2, apresentando o mesmo percentual.

As **nº 8 e nº 9** também serão analisadas conjuntamente: nelas, pedimos que se respondesse ao seguinte: **Você acha que seus pais chegaram a ver as situações da gravura 1 e 2? Sim, não, por quê?**

Os conceitos de espaço e tempo voltam a ser discutidos nessas questões. Com relação à gravura 1 (indústria metalúrgica), a grande maioria respondeu ser possível os seus pais terem visto a cena. Para a gravura 2 (venda de garapa por escravos), os números se invertem. Para a maioria dos professores(a)s, seria impossível os pais terem presenciado tal cena. Porém, sete pessoas acharam ser possível os pais terem assistido à cena, mas apenas em duas respostas houve justificativa. Vejamos as respostas, ressaltando as permanências:

- Até hoje existem comunidades que produzem dessa forma.

- Os mesmos passaram por isso.

Na **questão nº 10**, tratamos do seguinte: **Você já viu as cenas retratadas nas gravuras? Sim, não, qual? Onde foi?**

Da mesma forma que as autoras da proposta inicial, utilizamos essa questão para fazer uma reflexão sobre o papel desempenhado pela escola, enquanto instituição responsável por fazer a conexão entre a cultura histórica e as diferentes formas de aquisição de informação, proporcionadas, principalmente, pelos meios de comunicação de massa.

Os nossos professores apontaram que foi tanto pela televisão, através de filmes, novelas, documentários; quanto em livros didáticos de história, que eles tiveram acesso às cenas das duas gravuras.

Na nº 11, abordamos o seguinte: **Relacione: 1. Independência do Brasil; 2. Campanha das Diretas-já; 3. Fundação de Natal; 4. Inconfidência mineira; e 5. Golpe de 64, às épocas das figuras 1 e 2.**

O objetivo dessa questão foi, voltando à temporalidade dos Annales, nos determos nos níveis de duração ou à simultaneidade de fatos políticos, econômicos, sociais e culturais. Como foi proposto quando da elaboração da proposta por Nadai e Bittencourt.

As respostas dadas pelos professores, para a questão, demonstram que a grande maioria desconhece alguns episódios da história política do Brasil. De todos eles, apenas

treze relacionaram a cena da gravura 1 com o Movimento das Diretas-já e o Golpe de 64. Para a ilustração 2, as repostas, em sua maioria, dividiram-se entre a independência do Brasil e a Inconfidência Mineira. Com relação a fundação de Natal, apenas 2 fizeram relação a este episódio.

Na **questão nº 12**, pedimos o seguinte: **Na linha do tempo abaixo, identifique a época na qual as cenas retratadas nas gravuras 1 e 2 aconteceram:**

... | XV | XVI | XVII | XVIII | XIX | XX |

A preocupação com o tempo cronológico foi o nosso objetivo. Do(a)s 40 professores(a)s, apenas 8 deram respostas corretas para as duas gravuras. As repostas por gravura ficaram distribuídas da seguinte forma: para a nº1, oito respostas corretas; já para a gravura 2, trinta e três responderam corretamente.

Na **questão nº 13**, abordamos o seguinte: **Você acha que os homens das duas gravuras poderiam se conhecer? Sim, não, por que?**

O nosso objetivo nessa questão, era observar como o(a)s professores(a)s percebem a simultaneidade dos tempos.

Para 32 professores(as), seria impossível os homens das duas gravuras se conhecerem. Vejamos algumas respostas:

- Viviam em séculos diferentes;

- Fazem parte de mundos e épocas diferentes;
- Quando a industrialização surgiu, já havia acabado a escravidão.

Na **questão nº 14**, solicitamos dos(a)s nossos(a)s professores(a)s: **Se você se lembrar de outras informações sobre as cenas retratadas nas gravuras 1 e 2, escreva no espaço abaixo.**

Do(a)s 40 professores(a)s que participaram da pesquisa, apenas 12 responderam a esta questão. As respostas seguiram a tônica de outras. A referência à gravura 1, trabalho com máquinas; e à gravura 2, trabalho de escravos.

As respostas encontradas no questionário fazem-nos perceber a dimensão que o(a)s professores(a)s têm sobre a questão do tempo. A seguir, procedemos à análise dos questionários, buscando configurar as representações sobre o tempo elaboradas pelos sujeitos da pesquisa.

2.4. O tempo histórico nas representações dos docentes

Novas abordagens, novos problemas, novos objetos¹⁰. Poderíamos dizer, então, que a historiografia escrita sob um modelo tradicional – factual, política, linear, já está superada? Hoje em dia, a pluralidade dos gêneros históricos e o diálogo com outros campos

¹⁰ A coleção organizada por Jacques Le Goff e Pierre Nora chama-se – *Faire de l'histoire* – Fazer História (1974). Publicada no Brasil em 1976, essa obra, organizada em três volumes, recebeu o seguinte nome: *História: novas abordagens, novos problemas e novos objetos*.

do conhecimento – Sociologia, Economia, Psicologia etc. fizeram com que aparecessem outras condições para a produção do conhecimento histórico. O historiador empreendeu um novo olhar sobre a história, com o qual surgiu uma nova representação de tempo histórico.

Estudar história é perceber as transformações por que passam as sociedades ao longo do tempo. Segundo Borges (1993, p.50),

A transformação é a essência da história; quem olhar para trás, na história de sua própria vida, compreenderá isso facilmente. Nós mudamos constantemente; isso é válido para o indivíduo e também é válido para a sociedade. Nada permanece igual, e é através do tempo que se percebem as mudanças.

O tempo, portanto, é a categoria central na compreensão dos acontecimentos. Mas “o tempo histórico através do qual se analisam os acontecimentos não corresponde ao tempo cronológico que vivemos e que é definido pelos relógios e calendários” (BORGES, 1993, p.51). O importante é o olhar do historiador captar o processo histórico e as mudanças. De um lado, temos as mudanças rápidas, efêmeras, transitórias; de outro, temos as mudanças mais lentas.

A grande interrogação que se coloca, é saber como todas essas mudanças estão chegando ao ensino de História – fundamental e médio.

Na segunda metade dos anos 70, cinco dos maiores representantes da Nova História francesa se reuniram em torno de uma mesa redonda para discutir os principais problemas, êxitos e ambições desta escola.

Em determinado momento da entrevista, discutia-se a reformulação do ensino secundário na França. A pergunta, para os participantes da mesa, procurava saber a situação da História Nova no ensino secundário. Paul Veyne se posicionaria favoravelmente ao fato:

Confesso que não estou nada aterrado por causa da introdução de uma História por temas no secundário, em substituição de uma História por períodos. Isso parece-me ser o sinal evidente da entrada da História Nova [...] Confesso que me admiro por isso encontrar tanta resistência, porque julgava que vinha ao encontro de todos nossos desejos... (LE GOFF et al., 1991, p.14)

Em resposta a Paul Veyne, Le Goff é enfático, colocando-se contra a introdução da História Nova no secundário. Afirmava ele:

Se emiti algumas reservas a respeito da introdução da História por temas no ensino secundário, não foi, evidentemente, em relação ao princípio em si. Mas é preciso ver qual é o discurso escolar sobre o tema, e a mim parece-me que é o velho discurso... (LE GOFF et al., 1991, p.14)

A discussão entre os dois historiadores era em torno da temática História dos Transportes. Para Le Goff, até haveria um certo progresso ao se produzir “uma História narrativa desde a carroça ao avião supersônico”. Porém, alerta Le Goff (1991, p.14), ao contrário do que falava Paul Veyne, essa História se torna “mais determinista que nunca,

que dá a entender que se devia passar da carroça ao barco a vapor, ao comboio, ao automóvel e ao avião supersônico”, o que traria sérios prejuízos para os alunos, “na medida em que o conteúdo deste ensino tem seduções óbvias e diminui ainda mais o espírito crítico dos alunos”.

Pelo exposto acima, percebe-se o quanto a introdução da Nova História no ensino de História tem sido problemática. Porém, nós, profissionais da área, não podemos fugir desse embate, principalmente, vale lembrar, por aquela se constituir numa das mais importantes – se não a mais importante, corrente historiográfica da atualidade.

Diante de tudo o que foi dito, faz-se necessário refletir sobre as mudanças que vêm ocorrendo na historiografia mundial. Repensar a história enquanto uma disciplina que pressupõe um sentido político e social. Por isso, é importante discutir a noção de tempo histórico.

A presente pesquisa procurou refletir, junto a professores do ensino fundamental – 1º e 2º ciclos, a representação de tempo por eles desenvolvida no cotidiano da escola.

Nas primeiras atividades desenvolvidas sobre a noção de tempo histórico, antes da aplicação do questionário, os nossos professores identificavam o conceito de tempo cronológico – dia, mês, ano, século, milênio, calendários, como sendo o único conhecido.

A partir da aplicação dos questionários e da análise dos dados, tivemos uma primeira constatação. Quando lhes pedimos para descreverem as duas gravuras que tinham

recebido, as respostas demonstraram que havia, por parte dos professores, uma grande dificuldade em situar, baseados numa cronologia exata, os acontecimentos no tempo.

Vejamos alguns exemplos, em que mantivemos literalmente a linguagem, inclusive, para apontar as carências formativas dos docentes também nesse aspecto :

- **Professor(a) nº 2:**

Ao descrever a gravura (1) a idéia que se passa, é de um acontecimento que ocorreu já algum tempo, talvez no começo da industrialização. Na gravura (2) se vê claramente que o acontecimento ocorreu há muito tempo.

- **Professor(a) nº 4:**

Vejo na gravura 1, operários trabalhando em uma fábrica e pelas máquinas percebe (que eram bem antigas) que a tecnologia não havia chegado até as indústrias.

- **Professor(a) nº 6:**

A figura um (1), demonstra o início da expansão industrial. Figura (2): nesta figura percebe-se claramente que é um período escravista.

- **Professor(a) nº 11:**

Na gravura um o que me chamou atenção foi a mudança das indústria com a modalidade de usar a máquina a vapor...

- **Professor(a) nº 12:**

O meio de produção movido a força humana, isto é, período que se explorava os seres humanos (escravidão).

- **Professor(a) nº 15:**

Dois homens observando uma máquina, no qual está fabricando alguma coisa para o meio industrial, é considerado importante a modernização das máquinas que vai se aperfeiçoando a cada época. Homens trabalhando em um engenho; utilização da mão-de-obra.

- **Professor(a) nº 17:**

Na minha concepção(sic) a gravura 1 é mais da atualidade. A figura 2 representa o tempo dos escravos.

- **Professor(a) nº 18:**

Gravura 1 – Trabalho que foi surgindo depois da libertação dos escravos, substituindo o trabalho manual pela máquinas.

- **Professor(a) nº 28:**

A gravura 1, mostra máquinas industriais, talvez tenha relação com a época da industrialização. A gravura 2, é relacionada a época da escravidão, exploração do trabalho humano, mão-de-obra barata.

- **Professor(a) nº 2:**

O que eu vejo nesta gravura 2 é a era escravista, os escravos trabalhando para os senhores de engenho.

Nas respostas dadas pelos professores, são comuns as referências a um passado longínquo, “*ao descrever a gravura (1) a idéia que se passa, é de um acontecimento que ocorreu já algum tempo...*” (nº 2); “*Vejo na gravura 1, operários trabalhando em uma fábrica e pelas máquinas percebo (que eram bem antigas)*” (nº 4); como também a um passado mais recente: “*Na minha concepção(sic) a gravura 1 é mais da atualidade. A figura 2 representa o tempo dos escravos*” (nº 17). Ao assentar suas respostas nessa estrutura “atemporal”, genérica, os professores revelam a grande dificuldade que sentem em localizar os marcos cronológicos corretamente, substituindo-os pelas expressões: “há algum tempo, bem antigas, atualidade, tempo”.

Ao mesmo tempo em que sentem dificuldades de localizar os acontecimentos nos marcos cronológicos, o(a)s professores(a)s encontram algumas soluções tangenciais para representá-los. Observemos algumas respostas:

- **Professor(a) nº 2:**

Gravura (1) – [...] já ocorreu algum tempo [...] pela gravura se ver que as pessoas estão uniformizadas ou com alguma proteção, devido estarem tão próximo a uma espécie de máquina, que ao meu entender mexe ou desenvolve algo perigoso. Gravura (2) [...] ocorreu a muito tempo, devido ao forma de trabalho; a mão de obra. A necessidade que se tinha das pessoas de seus esforços para se desenvolver o trabalho.

- **Professor(a) nº 4:**

Gravura 1 – [...] pelas máquinas percebo (que eram bem antigas) [...] embora trabalhassem com máquinas diferentes das de hoje, eles conseguiam produzir produtos para a população.

- **Professor(a) nº 6:**

Figura 1 – [...] início da expansão industrial [...] o tamanho da máquina e o seu operador em uma atividade de uma fornagem. Figura 2 – [...] período escravista, onde os principais explorado são os negro vindo da “África” trazido por grande fazendeiro de cana-de-açúcar para ocupar a atividade braçal.

- **Professor(a) nº 8:**

Gravura 1 – [...] os operários se vestem adequadamente e tudo é organizado, todo trabalho é feito pelas máquinas...

- **Professor(a) nº 11:**

Gravura 1 – [...] da uma empresa que este homem de frente é um Hemgenheiro mecânico e outro é um operador de maquina o trabalho braçal já foi eliminado eu estou vendo que esse daí já estão com farda de trabalho, recebe seus salários tem moradia, outro tipo de formação, diferenciada da gravura 2.

- **Professor(a) nº 17:**

[...] a gravura 1 é mais da atualidade, até mesmo pela forma de se vestir e a forma de trabalho, os equipamento parecem mais atuais e o trabalho braçal substituído por máquinas mais sofisticadas onde aparenta ser em uma cidade grande, com uma tecnologia avançada.

- **Professor(a) nº 19:**

Gravura 1 – [...] já recebem pelo seu trabalho.

- **Professor(a) nº 29:**

Gravura 1 – [...] funcionário reproduzindo aço, ferro etc.

Dentro das dificuldades observadas para se trabalhar a periodização – ano, década, século, milênio - o(a)s professores(a)s recorrem a algumas estratégias tangenciais: o uniforme, o fato de os operários se vestirem bem, a máquina executando trabalho, o trabalho braçal ter sido eliminado, substituindo os marcos temporais dos acontecimentos da gravura (1). Para a gravura (2), os marcos temporais se situam em expressões como forma de trabalho, a mão de obra escrava, esforço físico etc. São representações mais descritivas – e, assim mesmo, imprecisas das gravuras - do que analíticas.

Quando abordamos, no questionário, qual aspecto da vida se relacionava às duas gravuras, os entrevistados responderam como sendo o trabalho. Ao se referirem ao trabalho com máquinas, havia sempre a sua relação com o recebimento de salários; com o fato de, neste tipo de trabalho, o trabalhador desenvolver pouco ou nenhum esforço. O trabalho manual, escravo, resultado de muito esforço e sem nenhuma remuneração, é sempre relacionado ao negro africano. Ressaltamos, também, o fato de o trabalho na fábrica ser destacado como sendo algo positivo, trazendo, inclusive, benefícios para a população. Por outro lado, o trabalho do negro africano era visto como algo negativo, degradante.

Destacaremos, a seguir, alguns exemplos:

- **Professor(a) nº 2:**

Gravura 1: Retrata o empregado que já recebe um salário pelo seu trabalho, pela sua mão de obra, um trabalho com menos esforço. Gravura 2: Já retrata um trabalho que exige mais esforço mais pessoas e de pouca remuneração.

- **Professor(a) nº 4:**

Gravura 1: [...] O que eu considero importante é que embora trabalhassem com máquinas diferentes das de hoje, eles conseguiam produzir produtos necessários à população. Gravura 2: Vejo escravos sendo explorados no trabalho não acho nada importante porque havia muito sofrimento para com aqueles pobres homens que levavam uma vida tão sofrida.

- **Professor(a) nº 5:**

Na gravura um, mostra um trabalho menos cansativo, com outro tipo de maquinaria, até o vestuário dos operários estão mais adaptados, recebem seus salários [...] a evolução acontecendo. Na gravura dois mostra um trabalho mais manual, a força brusca dos escravos e os salários que eles não tinham direito de receberem.

- **Professor(a) nº 11:**

Na gravura 1 [...] o trabalho braçal já foi [...] já estão com farda de trabalho, recebe seus salários, tem moradia, outro tipo de formação. Gravura 2: [...] um trabalho pesado pois o mesmo dependia muito da força humana, essa gente sofria muito para sobreviver e não era, nei um pouco reconhecido, eram tratados como um animal dormia em senzalas.

- **Professor(a) nº 18:**

Figura 1: Já mostra mais um avanço tecnológico, homens trabalhando com máquinas, mas bem vestido... Figura 2: lembra quando lemos em livros a época da escravidão no Brasil todo trabalho era manual pelos escravos.

- **Professor(a) nº 29:**

A gravura 1 representa uma fábrica onde tem funcionário produzindo e conseqüentemente tendo um remuneração. A gravura 2 remete que tem homens trabalhando sem ter nem uma recompensa além de um trabalho forçado.

As respostas demonstram, também, a associação entre trabalho braçal/manual e tempo passado e a associação entre trabalho maquinizado e tempo mais recente, denotando, ainda, uma valoração positiva para o tempo industrial. Não se exprime nas representações a permanência de atividades braçais no presente, ou seja, não se estabelece uma relação entre passado e presente: *“Na gravura 1 [...] o trabalho braçal já foi substituído[...] já estão com farda de trabalho, recebe seus salários, tem moradia, outro tipo de formação”*. Já os negros, só executavam trabalhos manuais: *“Na gravura dois mostra um trabalho mais manual, a força brusca dos escravos e os salários que eles não tinham direito de receberem”*.

Outro problema detectado por nós, quando da leitura dos questionários, relaciona-se ao preconceito racial. Mesmo não sendo nosso objetivo, essa questão aparece com muita frequência nas respostas dos nossos entrevistados.

O tema, já bastante debatido, continua sendo alvo de bastante controvérsia entre os professores de História. A bem da verdade, o preconceito racial permanece vivo em nosso país. Uma matéria publicada pela revista Veja, em 20 de dezembro de 2000, intitulada “Quem somos nós” , aponta:

[...] a elite brasileira [...] parece envergonhar-se de sua mestiçagem. Alguns pensadores brasileiros chegaram a pregar o ‘branqueamento’ da nação por meio da imigração. Outros, mais generosos, enxergaram as virtudes que a miscigenação propicia. Enfim, esse sempre foi um assunto que gerou muita polêmica e discussão por aqui... (MORAES, 2002, p.36)

A crítica, publicada na revista Veja, só vem a ilustrar aquilo que acontece de forma velada na nossa sociedade. E os professores apenas repetem antigos preconceitos. Portanto, vejamos o que eles nos dizem:

- **Professor(a) nº 6:**

Em ambas as figuras percebe-se a semelhança na exploração do trabalhador e do escravo, proporcionando o enriquecimento dos patrões.

- **Professor(a) nº 10:**

Na segunda gravura, também existe uma produção, só que manual e o que movimenta a máquina é a força humana, que me vez lembrar o tempo da escravidão onde todos os trabalhos pesado era realizado pelos os negros.

- **Professor(a) nº 14:**

Na 1ª a máquina faz o processamento só, a 2ª é através da força braçal, Na 1ª são brancos, Na 2ª são negros...

- **Professor(a) nº 20:**

Gravura 2: O trabalho dos negro.

- **Professor(a) nº 27:**

Gravura 2: Negros trabalhando num engenho.

- **Professor(a) nº 36:**

Gravura 2: É os negros com uma peça fundamental deste processo.

- **Professor(a) nº 38:**

A diferença é que os empregados são negros e os operário branco e bem vestidos.

- **Professor(a) nº 40:**

O que tem de igual é o engenho e diferente [é] o trabalho entre os homens negro e branco.

Apesar das duas gravuras não apresentarem nenhuma referência escrita às personagens, as falas dos professores denunciam o racismo. Ao se referirem às personagens da gravura (1), o(a)s professore(as) referem-se sempre como: o “trabalhador”, o “operário”, o “branco”, bem vestido; já para a gravura (2), a forma preconceituosa como são tratados os homens, aparece claramente: “(...) exploração do trabalhador e do escravo”; ”Na 1ª são brancos, Na 2ª são negros...”; “Gravura 2: O trabalho dos negro.”; “A diferença é que os empregados são negros e os operário branco e bem vestidos”.

Existe um outro aspecto que não poderíamos deixar de mencionar, que diz respeito ao tratamento gramatical das respostas dadas pelos(as) professores(as). Mesmo sem querer esmiuçar o problema, pois não é este o nosso objetivo, é preciso apontar as questões. Vejamos alguns exemplos:

Problemas de acentuação de palavras: “*uma industria*”; “*trabalho com maquinas*”; “*transformação do açúcar*”; “*recebe seus salarios*”; “*usam da inteligencia para manusear as máquinas*”; “*proletariado*” etc.

Problemas com a ortografia: “*talves no começo da industrialização*”; “*A nescecidade que se tinha das pessoas*”; “*Escravidão jámais*”; “*Hemgenheiro mecânico*”;

“é através da força braçal”; *“escravos trabalhando em um hengenho”*; *“a firmeza dessas pessoas”*; *“eles estão em uma ciderugica”* etc.

Esses exemplos são suficientes, pois, como já dissemos, foge ao objetivo do nosso trabalho uma análise mais acurada desse problema. Porém, serve de alerta para o tratamento inadequado dado a nossa língua. É evidente que, entre a linguagem coloquial e a linguagem escrita, existem enormes diferenças. Mas cabe a nós, professores(a)s, primar pela linguagem correta, mesmo que, em muitas situações, tenhamos que dar prioridade à livre expressão, à transmissão da informação para os nossos alunos.

Finalmente, a partir da representação das duas gravuras, eles(a)s conseguiram construir uma representação do tempo histórico. Fica claro que o(a)s professor(as) têm noção das diversas temporalidades – a curta, a média, a longa duração. Mas é preciso que se conheçam os fatos da História. Ou, como diria, Pierre Vilar (1998, p.30): *“É evidente que há a representação, mas não se pode esquecer o fato”*.

CAPÍTULO 3

TEMPO, HISTÓRIA E COTIDIANO

A história humana não se desenrola apenas nos campos de batalha e nos gabinetes presidenciais. Ela se desenrola também nos quintais, entre plantas e galinhas, nas ruas de subúrbios, nas casas de jogos, nos prostíbulos, nos colégios, nas usinas, nos namoros de esquinas. (FERREIRA GULLAR apud A História..., ano 17, n.153, p. 27)

Heródoto, nascido em Halicarnasso, na Grécia, no século V a.C., empregou, pela primeira vez, a palavra história no sentido de pesquisa, investigação. Com Heródoto de Halicarnasso, e na sua obra “Histórias”, na qual ele narra a Guerra do Peloponeso, entre gregos e persas, ocorrida de 490 a 479 a.C., iniciavam-se as pesquisas, com vista a registrar as realizações dos homens no tempo, para que não se perdessem.

Desde esse pesquisador grego até hoje, passando pelo século XIX, quando a história atingiu o estágio de uma disciplina acadêmica, e chegando ao século XX, a História passou por uma série de modificações, sofrendo influências diversas.

Podemos afirmar que, hoje, a história tem sido alvo de um repensar. Maria Stephanou, num artigo sobre o currículo de história – *Currículos de História: instaurando maneiras de ser, conhecer e interpretar*, aponta algumas críticas que recaem sobre ela:

críticas quanto às possibilidades de pensar em explicações universais, totalizantes, evolucionistas, da ação de homens e mulheres através do tempo, e em especial, as críticas acerca de um suposto sujeito originário, essencialista e fundador, que mais ou menos consciente, mais ou menos

situado em seu tempo, seria o agente intencional da história... (1998, p.16)

Isso nos leva a pensar, também, como essas críticas têm se refletido no ensino de história. E principalmente, como os profissionais de história têm se posicionado a esse respeito. Para Stephanou, a disciplina de história “tem se constituído em solo fértil para a memorização, a repetição, o *monólogo* do professor, um espaço propício para a idéia de saber pronto, acabado, que resta apenas transmitir...” (1998, p.19-20).

É no bojo de todas essas transformações, das críticas e do repensar que procuramos refletir sobre o cotidiano da sala de aula. Qual a história que tem sido ensinada? Qual a concepção dos(as) professores(as)? Qual é a sua concepção de tempo histórico?

Marc Ferro, no livro *A manipulação da História no ensino e nos meios de comunicação*, assinala que “...a imagem que fazemos de outros povos, e de nós mesmos, está associada à História que nos ensinaram quando éramos crianças. Ela nos marca para o resto da vida...” (1983, p.11). Essa é uma problemática que tem nos chamado a atenção, pois os conteúdos desta disciplina, ensinados nas escolas, têm um reflexo direto na sociedade. Nesse sentido é que, ao entrevistarmos professores(as) que trabalham com história na primeira fase do ensino fundamental, buscamos extrair, desses profissionais, a partir de uma série de questões (Anexo D), a sua concepção de história e como esse conhecimento tem se refletido no seu trabalho na sala de aula.

Esses profissionais da educação são formados em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, não sendo, portanto, especialistas em história. O seu conhecimento de história vem exatamente das discussões em torno das disciplinas, por nós ministradas, a partir do quarto período do curso – Ensino de História no primeiro grau I e Ensino de História no primeiro grau II. A formação comum a todos eles, antes da graduação, foi o magistério, sendo que alguns cursaram o antigo científico, hoje ensino médio, fazendo parte, portanto, do seu currículo, os dois cursos.

Para buscar respostas à problemática abordada, utilizamos dois instrumentos de coleta de dados: questionário e entrevista semi-estruturada, estes divididos em dois momentos. No primeiro, a aplicação de um questionário com 14 questões, abordando, de uma maneira mais geral, questões relacionadas à concepção de tempo. Para tanto, buscamos uma amostragem de quarenta professores(as). E, no segundo momento, elaboramos um questionário que norteou a condução das entrevistas, com dez, dos(as) quarenta professores(as) que responderam anteriormente ao questionário, buscando, desta vez, um aprofundamento, principalmente na concepção de tempo no cotidiano. Destes entrevistados, escolhidos, aleatoriamente, seis são mulheres e quatro homens. A entrevista, direcionada para questões do cotidiano, foi dividida em três partes: na primeira, abordamos a formação do(a) professor(a) e a sua concepção de História; na segunda, discutimos a noção de tempo; na terceira, tratamos da internalidade da sala de aula.

Nas entrevistas, o segundo momento do nosso trabalho, procuramos respeitar as falas do(a)s entrevistado(a)s. Foram mantidos, nas transcrições das fitas, os erros de português, tais como de concordância, vícios de linguagem etc. Esse procedimento já havia

sido adotado quando da utilização do primeiro instrumento de coleta de dados, que foi analisado no capítulo anterior. Pois, como se tratam de professores(as) e, principalmente, responsáveis que são pela formação de nossos alunos, é importante primar pelo bom uso da língua, seja escrita ou falada. Além disso, podemos considerar como mais um elemento para caracterizar o perfil do(a)s professores(as), mesmo considerando que poderiam existir diferenças caso o registro houvesse sido escrito, provavelmente reduzindo vícios da oralidade.

3.1. A concepção de História

Na primeira parte da entrevista, perguntamos: **Que relação você estabelece entre a noção de História aprendida antes e depois do curso de Pedagogia?**

Nesta questão, buscamos identificar a concepção de história do(a)s professores(as) entrevistado(a)s; se havia, entre ele(a)s, alguma mudança no conceito em relação ao que tinham aprendido antes da graduação e, em havendo a mudança, em que sentido ela se deu.

Partilhamos da idéia de que a história estuda as transformações ocorridas nas sociedades humanas ao longo do tempo. Portanto, todos nós fazemos parte dela e temos uma função a cumprir. Nesse sentido, concordamos com a historiadora Vavy Pacheco Borges (1993, p.55), quando afirma: “O homem é um ser finito, temporal e histórico. Ele tem consciência de sua historicidade, isto é, de seu caráter eminentemente histórico”. A

atuação do homem se dá, portanto, num determinado espaço de tempo, tempo social, quando ele cria as condições para a sua sobrevivência.

Vejamos o que responderam os(as) Professores(as):

- **Professor(a) nº 1:**

Antes eu via a História assim, Alexsandro, como uma coisa [...] você só podia ver a História diante de tudo o que aconteceu no passado [...] dos fatos ocorridos daquela época, da guerra, dos acontecimentos daquela época. Depois que eu comecei fazer Pedagogia, que eu comecei ver História, eu já vejo uma História de forma diferente. Eu tinha a maior dificuldade em trabalhar História na minha sala de aula e, depois do curso eu senti mais facilidade, porque você pode fazer a História, você tem como trabalhar a História. Eu achava que as coisa da nossa cidade num era uma História. E hoje eu vejo que nós temos fatos, nós temos é [...] a História, a criação. Isso eu vejo tudo como História. Bem diferente mesmo.

- **Professor(a) nº 2:**

Hoje em dia as pessoas tão butando (sic) a História muito no cotidiano das pessoas. Naquela época que eu estudava História lá era muito aquelas histórias antigas [...] E essa que gente ver hoje, na faculdade. Muita coisa que eu achei interessante, que a gente viu muita história do nosso município. A gente aprendeu muita coisa nossa que a gente num sabia. Eu achei isso muito interessante [...] Eu acho assim que a história tá melhorando, porque a gente aprende aquelas coisas antigas e tudo, tá certo que é muito importante, mais eu acho que o que a gente vive também tem muita importância, né, e às vezes a gente esquece o nosso, pra ver outras coisas lá fora que muitas vezes nem serve pra gente...

- **Professor(a) nº 5:**

Porque eu pensava que História era só fatos passados, num um entendimento melhor que a História seria uma coisa do presente também [...] por ex., Quem descobriu o Brasil? Pedro A. Cabral. Então a História era coisa do passado, uma coisa que era remota, uma coisa que num tinha [...] uma coisa neutra [...] Atualmente no ensino de História eu vi que a coisa num era totalmente assim, que é coisa mais aberta, mais ampla, coisa contínua, e que história se faz todos os dias, né. Ela num pára.

- **Professor(a) nº 6:**

Antes de eu cursar a universidade, o ensino de História pra mim era uma coisa monótona, estática, uma coisa bem mecanizada. Era simplesmente decorar, decorar e responder aquela bateria de questionários. Num trabalhava a questão do senso crítico, a criticidade. É quando eu entrei na

universidade a coisa mudou totalmente [...] é uma coisa mais dinâmica, entendeu? E eu comecei a perceber que o ensino de História é uma coisa que ia mais além. Era algo que [...] promovendo a questionar as coisas [...] ver as coisas e questionar. Antes eu num fazia isso. Então a básica relação, em resumo, é isso.

- **Professor (a) nº 7:**

Aquela questão que nós discutimos na sala de aula [...] Aquela questão do tempo [...] Aquelas figuras históricas que eu ficava, que a gente marcava tempo e tal [...] Na verdade eu passei a compreender que são muitos outros fatores que formam a história, não só aqueles personagens que são destacados [...] todo mundo faz parte. Aquele livro que eu li novamente: *O que é História* [...] Foi feita essa diferença agora por mim, por exemplo, o descobrimento do Brasil, na verdade já tinha uma intenção, e que tem pessoas que passam que foi Pedro Álvares Cabral [...] Eu acho que a relação de diferença foi basicamente essa: a noção de tempo, de figuras históricas e tal.

- **Professor(a) nº 8:**

Bem antes, não sei se era por que era uma matéria que não me chamava muito atenção [...] eu até que me saía bem, até porque nunca me disseram realmente qual é o objetivo dela [...] Aí depois que a gente entrou na faculdade, eu vi como é que era importante, bem interessante e bom até de se trabalhar. Eu acho que antes eu via a História como aquela questão de história contada, achava que era uma coisa que eu não sei nem explicar, mas hoje não, hoje a gente já está vendo que o dia de ontem já vai ficar na história, já vai ter algum significado futuramente, não é aquela coisa solta como eu via antes, que a história era só por contar mesmo...a História é muito importante, tem um valor muito significativo...

- **Professor(a) nº 9:**

Antes a gente via mais a questão do livro didático, a gente pegava a História escrita e dava registrado no quadro, o livro, mas hoje não, hoje a gente fala pra ele que a História a gente tá construindo no dia-a-dia [...] no convívio diário com a família, com o pessoal da rua, e a população [...] e a História é isso, a gente vai construindo no dia-a-dia, por exemplo, as eleições, a questão política, todo dia tá se construindo a História. Eu digo não é a História contemporânea não, é a História do dia-a-dia, é a nossa própria História e cada um de nós faz parte disso, mesmo a gente sem perceber, tá envolvido nesse ciclo de construção da História.

- **Professor(a) nº 10:**

Anteriormente a gente trabalhava somente no livro didático, era aquele método muito tradicional, a gente ia muito pelo livro. E depois do curso não, a gente viu outras possibilidades né, assim um estudo mais amplo que o aluno pudesse é [...] investigar, pesquisar, conhecer sua própria história, e eles se sentiam um ser integrante mesmo da história, né,, porque o aluno, eu acho que precisa realmente se conhecer como esse ser integrante, como um ser participativo. E anteriormente não, a gente só

jogava tudo que vinha no livro, aquelas perguntas prontas, determinadas, e as respostas do aluno também tinham que ser tudo pronta, e depois desse curso de pedagogia não, a gente tem uma visão bem mais ampla do que realmente é a História.

As respostas dadas pelos(as) professores(as) levantam uma série de questões. Alguns(mas) professores(as) destacam a importância do ensino de história como forma de os(as) alunos(as) se sentirem sujeitos da história. Bem como, sendo uma de suas funções, despertar o senso crítico no aluno:

“...depois do curso eu senti mais facilidade, porque você pode fazer a História...” (nº1);

“...hoje a gente fala pra ele que a História a gente tá construindo no dia-a-dia [...] no convívio diário com a família, com o pessoal da rua, e a população [...] e a História é isso, a gente vai construindo no dia-a-dia...” (nº9);

“...E depois do curso não, a gente viu outras possibilidades né, assim um estudo mais amplo que o aluno pudesse é [...] investigar, pesquisar, conhecer sua própria história, e eles se sentiam um ser integrante mesmo da história, né, porque o aluno, eu acho que precisa realmente se conhecer como esse ser integrante, como um ser participativo...” (nº10);

“...E eu comecei a perceber que o ensino de História é uma coisa que ia mais além. Era algo que [...] promovendo a questionar as coisas [...] ver as coisas e questionar...” (nº6).

A cidadania, destacada nessa última fala, originar-se-ia do poder instituído. Não seria, portanto, adquirida nas lutas cotidianas. Nesse sentido, concordamos com Bittencourt (1998, p.20) quando afirma: “o ensino de História deve contribuir para libertar o indivíduo do tempo presente e da imobilidade diante dos acontecimentos...”. Precisamos ampliar o conceito de cidadania, que se restringe à formação de eleitores conscientes, cidadãos que respeitam as leis de trânsito, que possui carteira de motorista, identidade etc. Devemos introduzir “A idéia de cidadania social que abraça os conceitos de igualdades, de

justiça, de diferenças, de lutas e de conquistas, de compromissos e de rupturas...” (BITTENCOURT, 1998, p.22).

Outra questão presente nas falas do(a)s professores(as) diz respeito ao passado, enquanto objeto de estudo da história. Para os(as) professores(as) só pode haver história no passado, o presente não faz parte dela, ou seja, este só aparece quando relacionado ao passado, como bem explica a afirmativa: “...hoje a gente já está vendo que o dia de ontem já vai ficar na história, já vai ter algum significado futuramente...” (nº8).

Essa dificuldade em perceber o tempo presente fundamenta-se numa concepção tradicional de história, em que a sua preocupação residia nos fatos políticos, nas guerras, nos grandes homens e nos estudos das origens.

A relação entre presente/passado no ensino de história será retomada posteriormente, quando abordaremos com os(as) professores(as) o seu trabalho de sala de aula.

O último aspecto que gostaríamos de destacar nas respostas dadas à primeira questão, refere-se ao livro didático. Havia uma grande dependência, por parte dos(as) professores, em relação ao livro didático. A história ensinada era apresentada como algo pronto e acabado: “...Antes a gente via mais a questão do livro didático, a gente pegava a História escrita e dava registrado no quadro...” (nº9); “...Anteriormente a gente trabalhava somente no livro didático, era aquele método muito tradicional, a gente ia muito pelo livro...” (nº10).

O livro didático ocupa um lugar central no atual panorama da educação brasileira. Professore(a)s e aluno(a)s gastam boa parte de seu cotidiano escolar utilizando o livro didático.

O(A)s professore(a)s, invariavelmente, transformam o sumário do livro didático em seu planejamento anual. O livro acaba sendo o veículo de transmissão dos conteúdos aos alunos.

A professora Circe Bittencourt (1998, p.72), num artigo intitulado: *Livros didáticos entre texto e imagens*, tece alguns comentários sobre o tema:

“O livro didático é um *instrumento pedagógico* [...] elabora as estruturas e as condições do ensino para o professor, sendo inclusive comum existirem os ‘livros do professor’ ou do ‘mestre’. Ao lado dos textos, o livro didático produz uma série de técnicas de aprendizagem: exercícios, questionários, sugestões de trabalho, enfim as tarefas que os alunos devem desempenhar para a apreensão ou, na maior parte das vezes, para a retenção dos conteúdos. Assim os manuais escolares apresentam não apenas os conteúdos das disciplinas, mas *como* esse conteúdo deve ser ensinado”. (Grifos da autora)

Portanto, foi(é) dessa forma que, segundo os(as) nossos(as) entrevistados(as) faziam(em) uso do livro didático, reduzindo bastante a margem de protagonismo do(a) professor(a) no processo de ensino e aprendizagem.

Mas é importante chamar a atenção para as leituras que são feitas desse instrumento de trabalho. Mesmo que o(a)s professore(a)s afirmem que a leitura que faziam do livro didático, pressupunha um método tradicional de trabalho, não se pode esquecer a autonomia do(a) professor(a) na sala de aula. É ele(a) o(a) responsável pela escolha do livro, e de como se dará o trabalho de sala de aula, como afirma Bittencourt (p. 74): “Os capítulos selecionados, os métodos de leitura em grupo ou individual, assim como as tarefas decorrentes da leitura, são opções exclusivas do professor, mesmo quando inseridas e limitadas por projeto pedagógico estipulado pela escola”.

3.2. A noção de tempo histórico no cotidiano

A partir da concepção de história apresentada pelo(a)s professores(as), percebemos, ainda que toscamente elaborada, há alguma relação do conhecimento histórico com o cotidiano,

“Hoje em dia as pessoas tão butando a História muito no cotidiano das pessoas...” (nº2);

“Atualmente no ensino de História eu vi que a coisa num era totalmente assim, que é coisa mais aberta, mais ampla, coisa contínua, e que história se faz todos os dias, né. Ela num pára.” (nº5).

Portanto, existe, entre o(a)s professores(as) entrevistado(a)s, um sentimento de que eles(as) fazem parte da história. Essa percepção está diretamente relacionada ao fato de conhecerem sua própria história, a história da suas famílias, do seu município, do seu

bairro, dos pequenos acontecimentos que os rodeiam. Nesse sentido, a fala do(a) professor(a) nº 9 deixa muito claro:

“...hoje a gente fala pra ele [o aluno] que a História a gente tá construindo no dia-a-dia...no convívio diário com a família, com o pessoal da rua, e a população [...] e a História é isso, a gente vai construindo no dia-a-dia, por exemplo, as eleições, a questão política, todo dia tá se construindo a História. Eu digo não é a História contemporânea não, é a História do dia-a-dia, é a nossa própria História e cada um de nós faz parte disso, mesmo a gente sem perceber, tá envolvido nesse ciclo de construção da História.”

Marc Ferro (1989, p.118), ao discutir a narrativa histórica a partir de dois acontecimentos (a Revolução Russa de 1905, um macroacontecimento, e um roubo de alcachofras em Genebra, em 1743, um microacontecimento), chama a atenção para a importância dos fatos cotidianos a fim de se observarem as mudanças e permanências ocorridas numa sociedade. Entretanto, alerta Ferro: “para ser operatória sua análise deve ser levada ao limite e não se restringir ao exame de um simples fato cotidiano...”. E completa:

Desvendá-lo permite imaginar o tipo de análise histórica que pode ser construída a partir de um fato pequeno, mas bem localizado. Inverte-se a trajetória da história tradicional, que analisava os fatos julgados essenciais. Mas resolve-se, pelo menos, um dos problemas da história geral, que se omite de *manter o contato entre o passado e o presente, o local e o geral*. (FERRO, 1989, p.118)

Se perguntarmos, a qualquer pessoa, o que é cotidiano, a resposta será: o dia-a-dia, o que acontece diariamente. Mary Del Priore, num estudo sobre o cotidiano e a vida privada, explica que “no sentido comum, o termo [cotidiano] remete, com imediatismo, à

vida privada e familiar, às atividades ligadas à manutenção dos laços sociais, ao trabalho doméstico e às práticas de consumo” (DEL PRIORE, 1997, p.259-260).

Para esta autora, a “vida cotidiana” estabelece uma dicotomização da realidade social, ou seja, os indivíduos estão divididos em duas esferas: a esfera da produção, da acumulação, do poder, e a esfera da reprodução. Na primeira, os indivíduos se sentem como produtores da História; na segunda, estariam aqueles que vivem à margem da História. “Assim, a oposição entre os dois espaços portadores de historicidade e de rotineira cotidianidade recobre, de fato, a oposição entre ‘detentores’ e ‘excluídos’ da História” (DEL PRIORE, 1997, p.260).

Em seu sentido moderno, a vida cotidiana vai tomar o seu contorno definitivo, por volta do século XVIII. É precisamente a partir desse momento que se pode falar de uma invenção do cotidiano.

Os primeiros estudos sobre a vida cotidiana dirigiam seu foco de interesse para aquelas sociedades dos chamados “povos selvagens”, de caráter mais antropológico. Para esses estudiosos da vida cotidiana, a sociedade em que viviam não lhes despertava interesse como tema de estudo.

Somente no século XX é que, de fato, surgiram os primeiros estudos sistemáticos sobre o cotidiano. Dois estudos de Fernand Braudel, publicados na segunda metade desse século, merecem destaque: o primeiro, um artigo publicado em 1958: “ ‘A Longa Duração’”, [no qual] este notável historiador insistia na importância de códigos alimentares e do

vestuário como mais determinantes na vida dos grupos sociais do que as instituições políticas ou as regras jurídicas e administrativas”. O segundo, que seria publicado em 1967, com o nome de: *Civilização material, economia e capitalismo*, no qual “dedica o volume 1 às ‘Estruturas do Cotidiano’, insistindo para que se fizesse deste uma História-problema e não uma História-descritiva” (DEL PRIORE, 1997, p.262).

Michel de Certeau (1994), numa pesquisa publicada em dois volumes, intitulada *A Invenção do Cotidiano*, resgata, a partir das artes de fazer, as práticas cotidianas do “homem ordinário”. Esse homem comum foge às regras impostas pela razão técnica, criando mil e uma maneiras para se adaptar à ordem social vigente. Nesse sentido, o cotidiano, portanto, seria um lugar de mudança e de resistência ao poder.

Num artigo publicado na Revista Brasileira de História, Helenice Ciampi faz uma reflexão teórica sobre as tendências atuais da produção historiográfica nas ciências humanas. Nesse trabalho, a autora parte das reflexões de Agnes Heller, para problematizar a questão do cotidiano. Para Ciampi, Heller define a vida cotidiana como “um conjunto de atividades que caracterizam a reprodução dos homens particulares, os quais criam a possibilidade da reprodução social”. (CIAMPI, 1993, p.246). Porém, chama a atenção para o fato de que “a cotidianidade não tem sentido autônomo, mas sim na história, no processo histórico como substância da sociedade”.

Sendo assim, a partir da fala dos(as) professores(as), procuramos descobrir que relação eles(as) estabelecem entre cotidiano e tempo histórico. **O que você entende por cotidiano?** Essa foi a primeira pergunta da segunda parte do questionário.

- **Professor(a) nº 1:**

É aquilo vivenciado no dia-a-dia. A cada dia acontece um fato [...] vai acontecendo. Então cotidiano é aquilo vivido a cada dia, ou seja, acontecendo a cada dia. O dia-a-dia de cada ser humano, de cada pessoa, ou de cada coisa. Porque tudo tem o seu dia-a-dia, o seu cotidiano.

- **Professor(a) nº 2:**

O cotidiano é o nosso dia-a-dia né, aquelas coisas que a gente passa freqüentemente todos os dias, os nossos acontecimentos, nossa vida diária. Eu acho que isso é o cotidiano.

- **Professor (a) nº 3:**

Eu acho que o cotidiano num é repetir, tá entendendo? Aquilo que você sempre faz, mas é todos os dias procurar fazer quase as mesmas coisas, sabe. Eu acho que cotidiano, mais ou menos, é isso.

- **Professor(a) nº 4:**

Cotidiano eu entendo que é o momento em que a gente vive. Então, é no cotidiano da gente que cada vez que se passa, tá tendo uma evolução, e se a gente num procurar a se adaptar a essa evolução a gente vai ficar se perdendo, ou seja, ficando atrasado entendeu? Então o cotidiano pra gente, é o momento que a gente tá vivendo de acordo com o que tiver acontecendo ao nosso redor, é isso que a gente tem de viver, e criar, procurar trabalhar, desenvolver esses temas, porque tudo isso é História. Por exemplo, a eleição de Lula, isso é um motivo do cotidiano que a gente tá vivendo agora [...] A hora que a gente liga a tv tá passando reportagem alguma coisa que tá [...] isso é o cotidiano. Mas, futuramente isso vai ser uma história, vai ter nos livros, nos jornais, revistas...

- **Professor(a) nº 5:**

O cotidiano é coisa repetitiva, cotidiana, a sua vida diária, dar par entender que é isso aí [...] Por outra vista, é que o cotidiano você é que faz [...] Uma coisa que você sempre tá fazendo a mesma coisa, e também é diferente, porque você tenta fazer diferente...

- **Professor(a) nº 6:**

Nosso dia-a-dia, onde acontece as relações entre as pessoas, os diálogos, a troca de informações, a vivência.

- **Professor(a) nº 7:**

O cotidiano eu creio que seja o dia-a-dia, né? O que vai acontecendo na evolução dos seres, das espécies, e o dia-a-dia comum de todo mundo. Isso é o que eu entendo por cotidiano. Tudo que se passa diariamente na vida de cada um.

- **Professor(a) nº 8:**

Convivência, dia a dia, tudo que acontece.

- **Professor(a) nº 9:**

Cotidiano é o dia-a-dia, que a gente convive com A, B e C, a gente vai vendo com o pessoal idosos, vai vendo as experiências que eles tem com os antepassados, a gente faz confronto com a juventude de hoje, a diferença de época, que justamente a História trabalha nesse sentido né, eu vejo com essas perspectivas.

- **Professor(a) nº 10:**

Cotidiano eu entendo que é a convivência no dia-a-dia, tanto nossa quanto do aluno em sala de aula, é na vida pessoal dele, né, o dia-a-dia.

Em algumas respostas, a concepção de cotidiano dos(as) professores(as) aparece relacionada aos acontecimentos, a repetição, a vivência, a convivência de gerações, a diferença, a vida privada. Nesse sentido, o cotidiano é entendido em seu sentido comum, como afirmou anteriormente Mary Del Priore (1997). Também é apresentado como o tempo presente. Desse modo é uma não-história, pois só passará a sê-lo futuramente, quando estiver nos livros, jornais, revistas. Vejamos:

“...a eleição de Lula, isso é um motivo do cotidiano que a gente tá vivendo agora [...] A hora que a gente liga a tv tá passando reportagem alguma coisa que tá [...] isso é o cotidiano. Mas, futuramente isso vai ser uma história, vai ter nos livros, nos jornais, revistas...” (nº4).

A segunda questão abordava o seguinte: **Como você avalia a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva para Presidente da República?**

Essa questão trata de um acontecimento muito significativo para a história política do Brasil, ocorrido em outubro de 2002. Um acontecimento do tempo breve, segundo a concepção de tempo histórico de Fernand Braudel.

Líder operário, fundador do Partido dos Trabalhadores (PT), Luís Inácio Lula da Silva começou sua trajetória política como presidente do Sindicato dos Metalúrgicos de São Paulo, em 1979. Nessa ocasião, o Brasil enfrentava uma ditadura militar, iniciada em 1964, marcada por uma grande repressão política. Foi um período de perseguições, prisões, mortes, exílios e de supressão dos direitos individuais. Lula, como tantos outros líderes políticos do período, foi preso e teve que responder a vários inquéritos policiais.

Na metade dos anos oitenta, a ditadura militar chegava ao fim, o Brasil começava o período de redemocratização, tendo como ponto culminante, a promulgação da Constituição de 1988. Deputado Federal pelo Partido dos Trabalhadores, Lula foi um dos membros da Constituinte e participou da elaboração da nova Constituição.

Em 1989, quando da realização da primeira eleição presidencial, em mais de 30 anos, Lula se candidatava e perdia sua primeira eleição para Fernando Collor de Melo, eleito presidente da república. Após essa derrota, viriam mais duas, em 1994 e 1998, para Fernando Henrique Cardoso.

Entendemos que o professor pode e deve representar o tempo histórico a partir de um acontecimento político ou do tempo curto. Portanto, a pergunta sobre a eleição de Lula seria o caminho para sabermos o que os(as) professores(as) pensavam a esse respeito.

Vejamos algumas respostas:

- **Professor(a) nº 1:**

Alexsandro, pra mim toda hora eu tava vendo a vitória, certo. É uma coisa que eu me empolguei também [...] Eu vi ali como uma esperança em cada pessoa, né [...] Muitas pessoas ficavam em dúvida. Mas Lula não vai ser um bom presidente. Lula vai ser igual a [...] um antigo presidente, né, e nele eu via, eu tinha, eu tenho a expectativa que hoje a gente tá vivendo a democracia. Pra mim o que eu vejo hoje é a democracia em Lula. Então eu acho que nós começamos ser democráticos agora. Uma esperança também muito boa, né, Porque eu, enquanto eu não vir algo que me decepcione, eu deposito uma esperança, até uma esperança muito grande nele [...] o Brasil vai começar a mudar, a melhorar, vai mudar, mudar pra melhor. Eu tenho essa expectativa.

- **Professor(a) nº 7:**

Eu acredito que foi um grande passo na história política do nosso país. Inclusive desde que ele foi candidato que eu comecei a votar que voto nele, e mais uma vez eu votei nele confiante de ver se as coisa melhoram. Até mesmo pelas propostas do ministério que ta aí. As pessoas têm um pensamento, pelo menos se apresentam com um pensamento diferenciado do que a gente estava acostumado, com o sistema que existia. Eu acredito que foi um grande passo pra os trabalhadores; pras camadas mais populares. E espero, como todos os demais brasileiros, que ele venha a cumprir realmente o que foi prometido, e tentar dar dias melhores pra nós.

- **Professor(a) nº 9:**

Eu acho que caiu do céu, apesar de a gente, muito tempo nós tínhamos uma consciência linear, é isso aqui, os político metiam informações, a gente não tinha nenhuma informação a respeito da política, e hoje a gente já vê isso com outro conceito, né? Os camarada dava, que hoje ainda dá, trocava o voto por barganha, já hoje não, já há o conceito de exigência, 'eu troco meu voto, mas por compromisso e isso a gente já ta vendo na nossa cidade, e não só na nossa cidade, mas no país também , a exemplo do Luís Inácio Lula da Silva, que é o Presidente atual, a gente vê que o pessoal já tomaram consciência, já apanharam muito na cara demais, e a gente vai ta pelo que a gente vê, ele tem a tendência a aminizar os problemas que no nosso país tanto tem afligido, principalmente a classe baixa.

- **Professor(a) nº 10:**

Bom eu creio que talvez foi um [...] sei lá, um impacto muito forte ter elegido Lula, porque, eu acho que as pessoas que elegeram ele talvez fizessem assim como um [...] de esperança e de dizer um não, de dizer um não a essa corrupção, essas coisas que vinham acontecendo com esses políticos, digamos assim de um modo geral. Então acho que as pessoas procuraram nele, a melhora, procurando que ele pudesse fazer assim, as mudanças, que pudesse mudar alguma coisa, porque do jeito que estava não dava pra continuar certo? Então colocaram nele essa expectativa dele puder melhorar a situação dos brasileiros.

Pelas respostas dos(as) professores(as), percebemos um certo desejo de mudança. Muito embora essa mudança não venha a ocorrer agora, mas no tempo futuro. Numa sociedade marcada por corrupções, compra de voto, desigualdades, a eleição de Lula viria trazer a esperança de um futuro melhor.

Ao apontar essa mudança, transparece, nas falas dos(as) professores(as), uma certa concepção de tempo histórico. Concepção que enfatiza “o ídolo político”, os fatos políticos, ou seja, na crítica de François Simiand (apud BURKE, 1991, p.21) aos “ídolos da tribo dos historiadores”.

Ao propor uma nova concepção de tempo histórico, Fernand Braudel chamava a atenção para a pluralidade de durações, ou seja, a curta, a média e a longa durações, ou o acontecimento, a conjuntura e a estrutura, se constituem importantes referenciais na leitura do processo histórico. As sociedades passam por transformações ao mesmo tempo em que se criam resistências a essas transformações. Se a eleição de Lula, por um lado, representou para os(as) professores(as), um processo de mudança, por outro, não há qualquer referência às mudanças na estrutura da sociedade. Portanto, eles(as) ainda estão presos(as), aquilo que Braudel definiu como o tempo breve, o tempo do acontecimento, o factual, o da história política.

A chegada de Lula à presidência da república também é representada como algo não-histórico. É nesse sentido que se refere o(a) professor(a) nº 9 à eleição de Lula: “Eu acho que caiu do céu...”. Há nessa fala uma forte visão “messiânica” ou mesmo “providencialista” da história.

A historiografia brasileira utilizou o termo messianismo, na tentativa de explicar os movimentos sociais ocorridos no Brasil, no início da Primeira República. Reunidos em torno de uma liderança religiosa, sertanejos pobres lutavam contra a miséria, a opressão, a fome etc., nas áreas rurais pobres do interior do Brasil. Entre os principais movimentos, tidos como messiânicos, estão: Canudos – ocorrido entre os anos de 1893 e 1897, no sertão da Bahia, liderado pelo beato Antônio Conselheiro; e o Contestado – 1912-1916, fronteira dos estados do Paraná e Santa Catarina, tendo à frente vários líderes religiosos. Embora sejam movimentos definidos temporalmente, a idéia de “salvador da pátria”, ou da intervenção da “providência divina”, para solucionar problemas do país tem sido retomada politicamente em vários momentos da história brasileira.

Na penúltima questão da segunda parte do questionário, propusemos uma série de temas que versavam sobre **a fome, o analfabetismo, a democracia, a reforma agrária, os menores abandonados, o salário mínimo/salário do professor**. Nossa expectativa era que os(as) professores(as), a partir desses problemas cotidianos, pudessem revelar sua noção de tempo histórico, a sua percepção da relação entre as várias dimensões do tempo.

As respostas dadas a essas questões, invariavelmente, prenderam-se ao tempo presente. Os(as) professores(as) fizeram um diagnóstico do presente, porém, sem nenhuma articulação com o passado. A título de exemplo, vejamos algumas respostas:

- Os menores abandonados:

Professor(a) nº 1:

Ah. Isso dói fundo. Porque se eu pudesse hoje, se eu pudesse fazer um trabalho em prol dos menores eu acolheria todos os menores. Porque se você acolhe o menor hoje, você tá tirando ele do mundo da prostituição, do mundo da criminalidade. É muito difícil você fazer isso, mais também você ver uma criança na rua sabendo que ele a qualquer momento ele pode te assaltando, pode te querendo puxar tua carteira. Não, eu acho que os governantes deveriam investir também, criar projetos que pudesse trabalhar melhor essas crianças de rua. Por exemplo: nós temos aqui na nossa cidade um projeto chamado PETI – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil. Esse projeto, no meu ponto de vista, ele deveria trabalhar a criança de rua e não tirar a criança da sala de aula. Nós temos alunos aqui que não é necessário está no PETI. Mais a política hoje é dessa forma. Hoje eles compram votos até dos pais, com uma pequena bolsa que oferece o PETI de R\$ 25,00. Tira o aluno, passa meio-dia na escola, meio-dia no PETI...

Professor(a) nº 7:

Aí é outra questão também social que deveria ser [...] agora na área social acredito, se num me engano, Benedita né? Então é outra coisa que precisa ser revista com cuidado. É justamente essa questão das famílias [...] estrutura familiar [...] acabam fazendo com que essas pessoas ou abandonem a família ou que as famílias abandonem essas pessoas sem condições de tomar conta delas. Então eu acredito que precisa de um plano, uma reforma aí na área social, pra tenta acabar com essa questão do menor abandonado.

Professor(a) nº 9:

Os menores de rua eles são vítima de um montão de seqüelas que a própria sociedade ela propõe, por exemplo a questão da fome, os pais não tem trabalho, as pessoas são analfabetas, uma grande população dos pais dessas crianças, e o que é que acontece, não tem nenhum planejamento familiar, fazem filho como se faze, como qualquer animal. Aí depois não vai ter alimentação, não vai ter educação pra dar a essas crianças, as crianças simplesmente vai pra rua se prostituir, pedir esmola e aí vai gerando violência, vão se tornando... a facilidade deles ter alguém que incentive ele vir algum dinheiro mais fácil, vendendo droga, se prostituindo, isso aí faz com que o menor abandonado fique cada vez mais a margem da sociedade. Eu acredito que nesse caminho nós não temos nenhuma solução, a respeito desse assunto.

Muito embora a idéia de tempo presente seja uma constante na maioria das respostas e as respostas revelam um certo diagnóstico dos problemas ocorridos no cotidiano, bem como para os temas levantados, uma, em particular, nos chamou a atenção.

Havia nela uma percepção da articulação dos problemas presentes com o passado. A questão tratava da reforma agrária:

- **Professor(a) nº 7:**

O latifúndio faz tempo né, que existe, desde lá das capitâneas hereditárias, que deram a meia dúzia de gente, entregaram as terras e tal [...] Da mesma forma nós temos aqui assentamentos da reforma agrária, mas que num funcionam. Chega lá joga o camarada no campo, diz que fez reforma agrária. E ele ta lá com a enxada, um enxadeco, ferramentas, mas num tem onde trabalhar, num tem recursos. Então, joga esse pessoal no campo, num adianta nada. Deveria uma reforma agrária, que eu acredito que funcionasse é, não só colocar o homem no campo, mas dar condições pra ele permanecer lá, porque vai ter um retorno [...] sem o retorno vai voltar novamente pra cidade, ficar ocioso porque num tem condições. Muito embora ele tenha terra, tenha a casinha lá que eles fazem, mas num tem as condições de trabalho. Então a reforma agrária do Brasil precisa ser revista...

O Brasil possui uma área de cerca de 8.500.000 km². A maior parte das propriedades, os latifúndios, estão nas mãos de poucos proprietários. É evidente que o problema da concentração de terras no Brasil é bastante antigo. Nesse sentido, o(a) professor(a) situa o problema da terra no Brasil, tendo se iniciado com a implantação do sistema de capitâneas hereditárias, em 1534. No entanto, a relação com o passado acaba aí. Não há nenhuma menção às políticas públicas sobre a questão, tampouco alguma referência aos movimentos sociais – Ligas Camponesas, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Comissão Pastoral da Terra (CPT) - que lutaram/lutam pela reforma agrária no Brasil.

Uma outra questão abordando a noção de tempo colocada para os(as) professores(as), foi a seguinte: **O que você acha do papel dos Estados Unidos no mundo contemporâneo?**

Entender os muitos problemas sociais, políticos e econômicos vividos pelo mundo contemporâneo, foi o nosso objetivo nessa questão. Pois, na nossa opinião, a compreensão da hegemonia dos Estados Unidos no mundo hoje constitui-se um dos aspectos para a explicitação das dúvidas, ansiedades, crises, insegurança, vividas pelo homem, em seu cotidiano. Por isso, a formulação possibilitaria, em nosso entendimento, averiguar a percepção dos(as) professores(as) sobre as articulações entre processos mais amplos e processos mais locais, além da percepção sobre a constituição histórica do poderio norte-americano.

Os Estados Unidos da América detêm o título de maior potência capitalista do mundo contemporâneo. Vitoriosos após a primeira guerra mundial (1914-1918), mas devastados pela crise de 1929, tornar-se-iam, após o segundo grande conflito mundial (1939-1945), líder do então bloco capitalista¹¹. Após a queda do muro de Berlim, em 1989, e o fim do socialismo real e da Guerra Fria, anunciava-se uma nova ordem mundial, para uns, capitaneada pelos Estados Unidos. Para outros, não, pois o mundo se modificara de tal maneira que seria impossível um retorno à situação anterior.

¹¹ Após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), o mundo se dividiu em dois blocos: o capitalista, liderado pelos Estados Unidos, e o socialista, liderado pela União Soviética. Essa duas superpotências disputaram o poder mundial até 1989, quando chegou ao fim a União Soviética.

Os Estados Unidos estão no centro do debate. Seja como um país que tem uma grande influência, principalmente na América Latina; seja envolvido em conflitos internacionais; ou mesmo sendo alvo de atentados terroristas. Periódicos os mais diversos, tele-jornais, programas de televisão, livros didáticos discutem a posição exercida pela superpotência.

Nesse sentido, vejamos o que responderam alguns(mas) professores(as):

- **Professor(a) nº 2:**

Os Estados Unidos é um pólo muito grande, domina muitos países. Eu vejo assim: os Estados Unidos como uma ameaça ao mundo inteiro, porque lá muitas coisas se decidem, como por exemplo: muita guerra, eu num vejo os Estados Unidos como um país que tenha uma estabilidade normal, eu vejo assim que lá existem muitos interesses, por existir muitos interesses, existe também muitas guerras. Eu vejo ele como uma ameaça ao mundo inteiro. Eu acho assim [...] eu vivo esperando, qualquer tempinho pode estourar uma guerra, e essa guerra não vai ser uma guerra assim, uma coisa fraca, porque os Estados Unidos é um país assim muito, é um país imenso, ele tem domínio sobre muitos países né. Ele domina muita coisa. Então eu acho que todo interesse gera isso, gera guerra. Eu acho que o que ele pode construir ou o que ele constrói, também pode destruir [...] Sem falar que a maior guerra que ele ta fazendo, que a gente ver assim [...] Até um dia desses eu tava assistindo o repórter sobre a questão da camada de ozônio, ele já ta começando a destruir, a guerra dele ta começando por aí [...] Eu acho que os Estados Unidos é uma ameaça imensa por nosso país, pro nosso mundo inteiro...

- **Professor(a) nº 5:**

Eu acho que eles são muito ambiciosos. Só que quere que todo mundo fiquem nos pés dele. Porque eu acho que eles só pensam neles mesmo, e o resto do mundo que se lixe. A gente ver hoje, nessas crise que tá havendo aí, crise mundial, no caso que houve esse atentado lá. Isso nada mais que é reflexo dos que eles fizeram já. Esse pessoal fala nesses terrorista, tudo bem que eles [...] por uma parte paga os inocentes, mas e em outras partes, aquilo foi só o [...] aquilo foi o fruto que eles plantaram. Eu acho que eles num são bonzinho não; eles só tem cara de bonzinho.

- **Professor(a) nº 6:**

Explorador. Explora os países pequenos; suga todas as suas riquezas na perspectiva de adquirir sempre mais; deixa os países pequenos endividado; e quando o país se opõe contra as suas metas é capaz dele entrar em guerra contra [...] Um exemplo, a questão do Iraque. O Iraque é

um grande produtor de petróleo, os Estados Unidos que se apossar disso, entendeu? Então ele não respeita as leis desse pequeno país. Ele quer se apossar [...] então se possível entrar até em guerra. Num pensa, não é humano. A questão é essa.

- **Professor (a) nº 7:**

Eu sempre quando eu estou dando aula, eu comparo os Estados Unidos com as grandes civilizações (a egípcia, a mesopotâmica, o império romano), que já foram grande potência que quiseram dominar o mundo e na verdade chegou um dia a cair [...] A influência deles, em todo lugar quer tá, em toda questão quer mexer, né? Como se fosse o todo poderoso, como só existisse o povo americano como soberanos [...] um povo superior aos demais. Então eu vejo a influência dos Estados Unidos dessa forma: uma tentativa de subjugar os outros povos e mostrar que eles são os maiores; eles que deveriam mandar no mundo, né? Em todos os aspectos sempre são eles que se apresentam como melhores; sempre são eles que querem está à frente de tudo. Eles têm o direito de fabricar a bomba atômica, têm o direito de fazer [...] mas os outros países num têm [...] Essa forma imperialista. Eu vejo o Estados Unidos dessa forma, não com [...] Tá certo, é uma grande nação com toda certeza; uma grande potência econômica, mas tem essa coisa deles [...] principalmente os governantes, quererem mostrar por mundo que eles são superiores aos demais povos...

- **Professor (a) nº 8:**

Pelo que eu vejo assim, eu acho que ele é como se fosse o centro que quer mandar em todos os outros países, mas que...é como se ele quisesse dominar os outros países, mas eu queria dizer assim que ele não tem estrutura [...] não tô achando a palavra direito [...] não tô achando a palavra [...] A gente viu aí os atentados e viu como é frágil. Aí como é que um país desse, que se julga poderoso, um potencial, passou por aquilo, era pra ser uma fortaleza né, mas não é e como é que ele pode dominar outros países. Mas você acha correto um país achar que pode dominar qualquer outra nação? Não, acho que não, até porque se não a gente voltaria para o tempo da escravidão, íamos ser todos escravos.

- **Professor(a) nº 9:**

Com sinceridade, os Estados Unidos é uma das maiores potências do mundo, mas ela tem grandes falhas, os grandes bloqueios contra Cuba, é [...] eu tenho a grande suspeita que a questão dos Estados Unidos com o Iraque, a briga todinha é sobre o petróleo, não é por causa, justa, porque as reservas petrolíferas do Iraque é uma das maiores do mundo e a intenção dos Estados Unidos é tentar eliminar o Iraque, a questão do Oriente Médio, justamente para absorver esse petróleo, porque nos Estados Unidos as reservas, segundo informações que eu já obtive, não chega mais ou menos a dez anos, a quinze anos no máximo, e eles são um dos maiores exportadores de petróleo do mundo. E eu acredito que os Estados Unidos tiveram grandes avanços, é uma das maiores potências do planeta, mas tem muitas coisas que ela tem injusto, principalmente com os países do terceiro mundo, a questão do FMI, a exploração, eles

são culpados das mazelas que já nos países menos favorecidos, como o Brasil, Peru os país de terceiro mundo.

A resposta dada à questão pelo(a) professor(a) nº 5 revela uma noção de espaço ampliado, bem como, uma relação em termos de presente e passado, mas sem esclarecer como se dá essa relação; e, também, uma visão maniqueísta da história. Os acontecimentos se desenvolveriam na história, portanto, a partir de uma luta entre o bem e o mal.

Já o(a) professor(a) nº 7 faz uma comparação dos tempo históricos em torno da ascensão e queda dos grandes impérios: “...eu comparo os Estados Unidos com as grandes civilizações (a egípcia, a mesopotâmica, o império romano), que já foram grande potência que quiseram dominar o mundo e, na verdade, chegou um dia a cair...”.

Percebemos, pela resposta acima, que há, por parte do(a) professor(a), uma tentativa de explicar o presente pelo passado. Problemática de que trataremos na última parte da entrevista.

3.3. A internalidade da sala de aula

Jacques Le Goff (1994, p.203) destaca que “A distinção entre passado e presente é um elemento essencial na concepção de tempo”. Para o historiador inglês Eric Hobsbawm (1997, p.22), num artigo intitulado *O sentido social do passado*, “Todo ser humano tem consciência do passado [...] em virtude de viver com pessoas mais velhas”. Para esse autor,

o passado seria definido como o momento anterior aos eventos que um indivíduo guarda na memória. Para Hobsbawm (1997, p.22), enfim, o problema que se coloca para os historiadores “é analisar a natureza desse ‘sentido do passado’ na sociedade e localizar suas mudanças e transformações”.

Para o historiador francês Jean Chesneaux, o passado só é levado em consideração naquilo que ele representa para nós. E completa: “Ele nos ajuda a compreender melhor a sociedade na qual vivemos hoje, a saber o que defender e preservar, saber também o que mudar e o que destruir.” (1995, p.22). Para Chesneaux, o passado deve ser colocado a serviço das lutas revolucionárias. Nesse sentido, chama a atenção Jacques Le Goff (1994, p.223) para não se confundirem as atitudes dos historiadores perante o passado “mas que deve manter distintas uma da outra: a sua atitude científica de homem do ofício e o seu compromisso político enquanto homem e cidadão.”

Em *Introdução à História*, Marc Bloch (1993) estabelece uma dialética do presente e do passado, ao propor que se compreenda o presente pelo passado, e o passado pelo presente. Para Bloch, só se compreende o passado a partir de problemas levantados no presente, o qual municia os historiadores com conceitos, categorias, temas, perguntas, e que, de posse delas, os historiadores buscam as informações, fatos, ações, no passado, trazendo para o presente.

Nesse sentido, iniciamos a última parte da entrevista – a internalidade da sala de aula -, com a seguinte pergunta: **Como você trabalha a noção de presente/passado no ensino de História?**

São várias as questões levantadas pelos(as) professores(as). Para muitos, o objetivo da história é estudar o passado para compreender o presente. Não há uma percepção nítida das relações entre eles, nem de suas distinções. É o que percebemos por estas respostas:

- Professor(a) nº 1:

“...porque muitas vezes você tá trabalhando o presente e precisa buscar algo lá no passado, que aconteceu nos anos anteriores, nas décadas anteriores. Então eu trabalho dessa forma. Eu trabalho sempre o presente buscando um pouco do passado...”

- Professor(a) nº 2:

“...E a gente estudou o passado da criança, o passado dos pais e o presente também, né, que o presente é uma coisa assim que eles tão vivendo...”

- Professor(a) nº 5:

“...Professor, essa questão aí, de passado e presente, eu gosto muito de fazer com gravuras, que é aquela coisa de mostrar o que tá presente e o que já passou, né...”

- Professor(a) nº 6:

“Eu sempre procuro partir do presente, entendeu? Nunca do passado. É [...] certo que os fatos passados são interessante pra gente poder chegar no presente. Então há vários tipos de questionamentos que a gente se faz, se faz aos alunos, né...”

- Professor(a) nº 10:

“...E sempre mostrando pra eles, o quanto é importante os fatos do passado, mas sempre trazendo para o presente, sempre ele estando alerta para que eles possam compreender melhor.”

Destacaremos, ainda, a resposta dada pelo(a) professor(a) nº 7, uma vez que suscita algumas questões. Para ele(a), existe uma grande dificuldade, por parte dos(as) alunos(as), da compreensão de tempo nessa faixa etária; ele(a) apresenta o passado como algo acabado, revelando, por fim, a sua concepção de história. Uma noção que compreende a história

como a ciência que estuda o passado para entender o presente e se preparar para o futuro.

A história como mestra da vida. Vejamos a sua resposta:

- **Professor(a) nº 7:**

É uma coisa complicada, porque geralmente se faz isso na 5ª série [...] E as crianças estão um pouco perdida, até mesmo a idade, né? Fica aquela coisa semana, mês, ano, ainda tá um pouco confuso pra eles [...] a noção de tempo eles ainda num [...] alguns ainda não assimilam bem o que é isso. Então dentro da sala de aula a gente procura [...] procuro sempre da melhor forma [...] tentar por ex., o império romano. Aí vem aquela coisa de século (séc. XVIII, XVII), que eles também ainda não compreende direito o que é isso. Então é difícil e ao mesmo tempo a gente tenta, não só eu como os outros professores de história que têm na escola que eu trabalho, passar essa noção de tempo: passado, presente e futuro, tentando sempre passar pra eles que o passado já aconteceu, então coisas que nós já vimos, talvez não vamos ver mais, se vamos não vai ser mais da mesma forma; e o passado como uma forma da gente rever as coisas que num deram certo, se rever no presente e tentar consertá-las, ou dar um jeito pra que elas num volte acontecer de forma errada no futuro. Então a questão de passado e presente eu tento trabalhar dessa forma...

A relação entre o presente e passado não acontece de forma determinista. É preciso que se entenda que o passado não se repete na sua totalidade. Os problemas de hoje não se resolvem a partir das soluções de ontem. Nem se passam em termos de certo e errado.

No que se refere à segunda questão desse bloco, temos o seguinte: **Nas suas aulas, como você trabalha a memória?**

O objetivo dessa questão era perceber como os(as) nossos(as) entrevistados(as) percebem o tempo da memória. Pois, diferentemente do tempo histórico, a temporalidade da memória é construída no dia-a-dia dos sujeitos.

O professor Antonio Torres Montenegro, no livro *História oral e memória*, no qual estuda a cultura popular através do resgate da memória de velhos e velhas trabalhadoras, faz a seguinte distinção entre história e memória:

“enquanto a memória resgata as reações ou o que está submerso no desejo e na vontade individual e coletiva, a história opera com o que se torna público, ou vem à tona da sociedade, recebendo todo um recorte cultural, temático, metodológico a partir do trabalho do historiador” (1994, p.20).

A professora Rosa Godoy Silveira, num artigo sobre a relação entre memória e história – *Recuperar a memória, fazer história*, estabelece a distinção entre Memória e História:

“A Memória é evocação, fixação e registro de imagens e acontecimentos, voluntária ou involuntariamente provocados, por determinados estímulos aos sentidos dos indivíduos. É mais aproximada da versão. Enquanto reminiscência, cumpre um sentido de possibilitar elementos para a elaboração de uma certa identidade para quem a evoca, seja um indivíduo ou um grupo social. A História, por sua vez, se realiza, também ela, pela evocação, fixação e registro do acontecimento, mas guarda algumas diferenças em relação à Memória: é uma operação voluntária, em que os procedimentos são predominantemente racionais, metódicos e sistemáticos” (1996, p.16-17).

Através dos depoimentos dos(as) professores(as), vejamos como eles(as) têm trabalhado a questão da memória:

- **Professor(a) nº 1:**

Eu não sei se entendi bem a pergunta. Hoje a gente ver um falha de memória muito grande nas pessoas né, Alessandro. E quando você busca

as pessoas mais velhas, você vai trabalhar [...] Por exemplo: eu passo um trabalho de pesquisa hoje pra eles pesquisarem e buscarem nas pessoas a criação de São José de Campestre, como começou. Então as pessoas antiga, mais velhas, elas têm um memória altamente. Se for possível elas contam detalhe por detalhe como começou. Mais quem já traz pra gente, se não trouxer gravado ou escrito, eles já não contam da mesma forma. Então eu acho assim as pessoas de hoje um pouco desmemoriadas. Eu tiro por mim, que tem hora que eu mesmo, dá um branco. Eu vejo a minha contar as histórias de tantas coisas, que depois eu quero repassar e não consigo passar da mesma forma que ela passou pra mim. Eu acho assim, que a gente tá precisando muito trabalhar as memórias (risos). Tomar um medicamento...

- **Professor(a) nº 2:**

Então a gente fez trabalho com eles sim, sobre a memória deles né, que você quer saber [...] Esse trabalho sobre memória é uma coisa assim muito interessante. A minha turma é uma turma assim de crianças pequena (eu passei dois agora foi 1ª e 2ª série), e eram tudo criança assim iniciando né, e foi muito bom porque os pais têm que ter uma participação muito grande nas atividades. E foi esse trabalho assim de História muito bom porque eles participam, e eles mesmo vêm comentar, os pais. A gente fez esse trabalho sobre a família e a gente fez um mural de fotografia, então os pais vinheram na escola visitar esse trabalho. Eles mesmo vinham, sem nem eu convidar, eles sentiam a necessidade de ir lá conhecer o trabalho do filho. E também esse trabalho da entrevista eles vinheram na escola comentar comigo. Por aí eu achei muito interessante a memória, porque é uma coisa que mexe com eles. Mexe tanto com a criança como com os pais também. Eu achei muito interessante. Quando a gente trata da vida pessoal dele é uma coisa que mexe muito.

- **Professor(a) nº 5:**

Eu fiz um projeto que o tema era vaquejada. Eu fiz um ponto muito abrangente [...] trabalhar com datas comemorativas, que eu tive de buscar opiniões de vários vaqueiros antigamente; que abrangeu toda a questão social; que eu tive de levar ele pessoalmente pra sala de aula; que ele tinha que dizer como era antigamente as vaquejada; qual política acontecia; a questão das premiações; as regras que tam. Então essas questão de memorização eu trabalhei mais assim essa questão de datas e opiniões de pessoas que tiveram e passaram por esse processo [...] Eu trabalhei com os pais foi a questão da prostituição que eu tive o apoio deles também (isso foi na série de 4ª série); da comunidade em si...

- **Professor(a) nº 8:**

Damos ênfase, a gente trabalha assim a questão da família aí já vem fotos contando a história deles, pedi pra fazer pesquisas pra descobrir como foi que a mãe dele conheceu o pai dele, a gente faz uma historinha pra cada um, aí eles colocam fotos, descobrindo quem é parente, chega uma hora que tá todo mundo conhecendo todo o mundo sabendo que fulano é parente de todo o mundo, é bem interessante.

- **Professor(a) nº 10:**

Bom eu trabalhei a História da escola com eles, este ano que passou, então teve uma pessoa aqui de Campestre que ele escreveu um livro, tem como título: *São José de Campestre, 100 anos às margens do rio Jacu*, então este livro tem bastante informação, não suficientes, mas que tem bastante informações assim sobre a cidade, e também sobre as escolas, e eu procurei esse livro e procurei também bibliografias na biblioteca, tinha uma pessoa aqui perto da minha casa que tinha um livro bem interessante, que falava da cidade, né, eu procurei trabalhar com eles mais a questão de noção, porque criança de 6, 7 anos não vai compreender com mais profundidade as questões históricas da escola, do município, então trabalhei mais as questões de noções com essas crianças, para que eles conhecessem como foi a História, de como foi criada a escola, de como nasceu a cidade de Campestre, trabalhei mas foi só, mais a questão de noções. Agora quando eu trabalhei a 4ª série, em 2001, eu trabalhei bem mais aprofundado, eles mesmo iam, pesquisavam, já os alunos de 2ª série tema dificuldade de pesquisar ainda né.

Os depoimentos revelam que o trabalho realizado pelos(as) professores(as) está ligado ao cotidiano. Porém, não existe uma articulação, pelo menos é o que as falas nos parecem indicar, salvo algumas exceções, entre a memória desses pais, avós, moradores mais antigos da cidade com a história.

A(O) professor(a) nº 1, além do que foi dito acima, faz uma grande confusão a respeito do conceito de memória. Ele(a) trata como sendo uma questão de lembrar/esquecer, ou seja, um problema biológico e psicológico, indicando, inclusive, como solução, o uso de medicamentos, que seria justificável caso estivéssemos falando da memória no sentido neurológico.

O depoimento do(a) professor(a) nº 7 tenta fazer uma articulação entre a história da mãe, do pai, da família, e aquela que ele chama de “outra história”:

- **Professor(a) nº 7:**

Eu fiz trabalhos com eles falando sobre a história do RN. Eu fiz com que eles fizessem um trabalho de pesquisa como os pais [...] como é que era a nossa cidade antes? Como é que se trabalhava? [...] Mas eu fiz esse trabalho pra eles verem que a história num é só aquela que tá no livro, que alguém achou que deveria colocar daquele jeito. Tem um história que convive com ele todo dia, com ela [...] o pai, a mãe, a família, os amigos, têm uma história ali bem presente perto dele, além daquela história que a gente fala dos livros [...] Então, eu tento dessa forma com esse trabalho de pesquisa, de entrevista, par ver se tem um contato mais direto, e essa noção do que é a história e tempo bem [...] que se torna mais presente, 50, 60 anos passados [...] os pais, os avós...

A memória constitui-se, portanto, numa possibilidade para o historiador recuperar o passado, à medida que “o resgate da memória coletiva e individual se projeta como uma possibilidade de trazer para o plano do historiador o registro da própria reação vivida dos acontecimentos e fatos históricos” (MONTENEGRO, 1994, p. 20).

Portanto, é importante a utilização da memória para dar voz àqueles que foram esquecidos pela história oficial. Nesse sentido, esse resgate, afirma a professora Joana Neves (2002, p.42), ocorre “buscando-se na memória coletiva, representada, no caso, pelos alunos, seus pais, avós, bem como por outros membros da comunidade, até então nunca ouvidos pelos pesquisadores.”

Com relação à terceira questão, abordamos o seguinte: **Quais são as estratégias utilizadas por você para as aulas de História?** Era nosso objetivo, nessa questão, perceber, através das estratégias utilizadas pelo(a) professor(a) em sala, até que ponto isso significava uma mudança na concepção de história e, portanto, uma concepção de tempo.

Vejamos como se apresentam os depoimentos:

- **Professor(a) nº 1:**

Eu gosto de pegar as fitas de vídeo; também histórias antigas, eu recorto jornais. Quando eu tenho uma coisa assim pra trabalhar, eu gosto muito de pesquisar. Eu coloco eles pra pesquisarem na biblioteca. Por sinal, quando foi no meu estágio, eu fui trabalhar a origem do milho. Eu fui buscar recursos lá [...] Daí eu comecei também ver que dentro daquela disciplina que eu trabalhei a origem do milho, a história do milho eu também trabalhei História. Como começou, a época e, também [...] Eu terminei descobrindo que o milho é africano. Então, pra mim você procura na cidade e você não encontra um fonte de pesquisa segura...

- **Professor(a) nº 2:**

A estratégia principal é essa, começar pela criança né, pela vida da criança. Então, eu acho assim, a minha principal estratégia é essa, começar pela criança e deixar que elas sejam espontâneas, por ex., nesse trabalho, a gente fez um trabalho (nesse da fotografia), eles levava uma fotografia e eles iam pra lá mostrar sua fotografia antes da gente fazer painel, mostrar sua fotografia, dizer como foi aquela fotografia que eles tiraram, aquele momento, como que aquilo aconteceu (tinham alguns que levavam de festinha de aniversário) e daí eles iam contar aquilo né, [...] É a minha principal estratégia é esta...

* Fale sobre o livro didático.

R. O livro que a gente recebeu pra História eu não utilizei quase nada, porque os conteúdos, eu acho assim muito altos às vezes. Eu acho assim, fazer as atividades que têm mais necessidade, que tem mais haver com eles, tá entendendo. Então eu pesquiso, eu sempre pesquiso, vou lá nos livros [...] mas eu num sigo o livro ao pé da letra não. Que nem sempre o livro tá acompanhando o que a gente quer né. Eu sempre gosto de trabalhar com projeto né, aí às vezes o livro num dá essa oportunidade pra gente, porque o livro parte dos conteúdos, são conteúdos a seguir, a gente tem que seguir aqueles conteúdos. E no projeto não. O projeto você pode envolver muita coisa né, com um tema só...

* Dê um exemplo de trabalho por projetos para a História.

R. Esse projeto é consequência de uma necessidade da criança né, e aí a gente vai lá elabora esse projeto, o que é que a gente quer conseguir através desse projeto né. O projeto ele abrange muitas áreas. É uma coisa assim que você tem mais tempo pra trabalhar, porque é uma coisa que você tem uma boa duração né, [...] A gente trabalha também muito temas históricos, como por ex. esse da família; também trabalhei sobre os meios de comunicação com ele [...] a gente fez pesquisa sobre os números telefônicos da cidade, então eles tinham que passar nos orelhões pegando [...] é coisa que inclui a Matemática com História, tá entendendo...

- **Professor(a) nº 5:**

Eu me dedico muito. Eu gosto de ler algumas coisa que tá acontecendo pra trabalhar essas questões. Às vezes trabalho com filme, com desenhos,

com paisagem. Eu gosto sempre de tá recolhendo algo novo, num gosto de ficar parado naquele livro didático [...] Eu vejo muitos profissionais que num tão nem aí...

- **Professor(a) nº 6:**

Normalmente eu num fico restrito ao livro didático, procuro outras fontes [...] fitas, fitas de vídeos [...] claro o livro didático que é importante também. A gente às vezes vai na biblioteca ver outros materiais, livros didáticos mesmo, só que mais antigo [...] procura fazer comparações com o atual livro didático. Eu acho importante o professor num ficar restrito apenas uma referência bibliográfica, e sim ele ter em torno dele mais de uma, pra que ele pesquise e leve os alunos a pesquisar. Essa questão da pesquisa é fundamental.

- **Professor(a) nº 7:**

Antes eu detinha muito na questão do livro na sala de aula. Após as nossas aulas mudou muito. Aí agora [...] que eu num sabia que poderia trabalhar a história com mapas né? Com essa questão de pesquisa, que era só ir ali e fazer aquilo. Então, veio esse novo pensamento, essa nova forma, essas novas estratégias. Utilizar, por ex., o vídeo, utilizar a música, que eu não só lá na sala de aula, eu passei também a utilizar dentro da sala de aula com meus alunos, e foi bem mais proveitoso do que tá lá, você lendo e respondendo exercícios, questões. Eu acredito que tenho mais [...] seja mais fácil tirar a aprendizagem usando esses novo métodos.

- **Professor(a) nº 8:**

O livro didático pra mim é só como um apoio e não essencial. No livro didático pra ensino de 1ª séries, ele não vem contando aquela história, são só pontos. Até a gente acha que tem mais coisas em geografia, porque agora teve aquela união – história e geografia – e tem mais coisas de geografia do que história. Mas olhando por outro lado a geografia tá sempre interligada com a história, aí pronto eu mesmo uso o livro assim como apoio, mas dizer que ele é o ponto mesmo, não. Uso vídeo, levo à biblioteca, antes mesmo de entrar na faculdade eu já tinha isso comigo, de levar as crianças para elas já terem uma aproximação, um conhecimento, depois foi que eu vi que tava fazendo a coisa certa.

- **Professor(a) nº 9:**

A questão dos jornais, das revistas, é uma das formas que eu uso pra ensinar História, os jornais, as revistas, o próprio [...] objetos antigos, eu tento utilizar...às vezes o menino...professor coisa que não tem sentido', mas na verdade tem sentido, lá na frente você vai perceber que tem sentido sim, porque se aquele objeto é velho hoje, mas ele antes já foi novo, é como hoje o computador, é como hoje a televisão, a geladeira, são sofisticados hoje, mas um dia isso vai ser velho, um dia e isso vai ser parte da História.

- **Professor(a) nº 10:**

Além dessas o que eu utilizava assim, é pesquisa, que as crianças pesquisassem, inclusive eu fui um dia na biblioteca com eles, pra que eles tivessem acesso a alguns livros, embora alguns ainda não lessem, né, mas aí a gente tem que trazer para motiva-lo né, pelo menos pra manusear o livro pra entender alguma coisa, ver as figuras, as fotografias e entrevistar pessoas assim, familiares, vizinhos pra que eles tivessem um conhecimento mais profundo.

* O livro didático, como você utiliza?

R. O livro didático, não muito, não gosto muito de utilizar o livro didático, utilizo assim, o que eu acho que é necessário trabalhar, mas eu não sigo rigorosamente o livro didático. Algumas coisas que eu vejo que é interessante trabalhar com o aluno, eu trabalho, outras que eu vejo que não é interessante, eu descarto.

As respostas dadas pelos(as) professores(as), de um modo geral, se colocam da seguinte forma: de um lado, um certo abandono do livro didático, como sendo o método “tradicional”, “velho”; e de outro, as “novas” técnicas: uso do vídeo, de jornais, fotografia, painel, música, revista, visita a biblioteca, entrevistas etc., o que o(a) torna um(a) profissional mais atualizado, criativo.

A impressão que fica dos depoimentos é que, substituindo o livro didático, tido como representante do conteúdo tradicional, tudo está resolvido. Quando, na verdade, continua-se com a mesma postura tradicional em relação à história. Como se evidencia na fala do(a) professor(a) nº 9: “se aquele objeto é velho hoje, mas ele antes já foi novo, é como hoje o computador, é como hoje a televisão, a geladeira, são sofisticados hoje, mas, um dia, isso vai ser velho, um dia e isso vai ser parte da História.”

É preciso que despertemos no aluno a percepção de que a história é uma construção, e não um saber pronto e acabado.

Na penúltima questão do bloco tratamos do seguinte: **Como você utiliza o conhecimento adquirido nas disciplinas Ensino de História I e II?**

Pretendemos, com essa questão, perceber como os(as) professores(as) têm trabalhado, na sala de aula, o conhecimento histórico adquirido na universidade. Porque será a partir do conteúdo ministrado pelos(as) professores(as) que os(as) alunos(as) terão condições de se compreenderem enquanto sujeitos atuantes na sua sociedade, e para que possam enfrentar os problemas do seu tempo.

As respostas se apresentaram da seguinte forma:

- **Professor(a) nº 1:**

Alexsandro, se for pra individualizar assim a História, fica difícil. Porque é como eu tô dizendo a você, a gente trabalha a interdisciplinaridade. Então eu tava dando uma matéria, de repente surgia alguma coisa que eu tinha que trabalhar História e de repente eu dava conta que explorando aquilo, de repente eu pedia assim vá lá na secretaria (da escola) pegue um livro que tem talcoisa, quando tem, [...] até mesmo os alunos [...] Vocês se dão conta do que gente tá trabalhando agora aí, teve até uma hora que eu mandei pegar o mapa pra ver como aconteceu a história de Pedro Álvares, aquela viagem dele e tudo, aí o menino (aluno) disse assim: dona Iria é História ou Geografia? Eu disse nós estamos trabalhando tudo, ao mesmo tempo, as duas coisas. Quando você utiliza mapa, você trabalha História e trabalha Geografia. Quando você tá falando do descobrimento do Brasil, hoje você trabalha História e Geografia, você encontra os dois. Eu trabalhava dessa forma. Quando eu me dava conta tava trabalhando História, de repente surgia os fatos, aquilo vinha acontecendo. Às vezes eu planejava pra trabalhar História [...] Eu lembro que a gente fez uma cruzadinha onde os meninos teriam que descobrir: o Brasil foi descoberto? Ou o Brasil já era descoberto? Alguém deu o nome ao Brasil? Aí teve um aluno que disse: eu acredito que ele num descobriu não o Brasil, porque lá já existia gente, os índios num estava lá, então eles eram donos, eles não que aquilo ali tinha que dá um nome [...] Por aí começou, a gente entramos em outras histórias [...] Mandei eles pesquisarem mesmo a história...

- **Professor(a) nº 2:**

Bom ajudou bastante né, porque a gente ver que a História né, a gente acha que história é só aquela história antiga né, eu tinha esse conceito (inclusive eu num sei se você lembra de um trabalho que você passou sobre o que é História), eu questionei com uma amiga minha [...] eu tinha um conceito e Liliete tinha outro [...] Eu achava que o dia-a-dia também era História [...] Então isso me fez alertar muito, principalmente aquele trabalho assim, veio me alertar que o nosso dia-a-dia é uma História né. Esse trabalho me fez alertar pra fazer esse outro trabalho sobre a família. Isso foi muito importante [...] Eu posso estudar a história deles, o cotidiano deles, tudo isso é história né. Eu achei assim muito melhor trabalhar esse tipo de História e me despertou muito.

- **Professor(a) nº 5:**

Alexsandro tem até alguns fatos que eu me espelhei [...] foi a questão de trabalhar com a gravura. Eu achei muito importante aquilo ali. E a questão da história, aquela história contemporânea [...] um fato muito inusitado, eu achei muito interessante [...] a questão de que foi muito proveitoso e a gente sempre tenta trabalhar a história que tá acontecendo, como eu falei pra você, a história do presente, passado e futuro. Eu num resumo só numa história [...] As disciplina Ensino de História I e II, ta sendo proveitoso porque essa questão, eu to vendo a história por outro lado, to vendo a história por outro caminho. Num é a história que eu via antigamente, que era uma história fechada, vamos dizer assim. Então é uma história mais aberta, que eu sempre faço uma interrogação por trás; sempre tem um que por trás. Num é só a questão de que isso seja bonzinho ou ruim não, tem que ter um que por trás; tem que ter uma história por trás. É a questão também que ninguém faz nada [...] faz tudo intencionado em alguma coisa. No caso as fotografias que eu trabalhei [...] eu acho que foi um ponto mais positivo que a gente tivemos nessas disciplina, foi que a gente ver, que se a gente analisar a história do nosso município a uns dez anos atrás, a vinte anos atrás, e hoje a gente ver a função, o que foi que mudou na história [...] Por que tiraram a foto daquela maneira? Por que é assim daquele jeito? Que intenção tinha quem tirou a fotografia?

- **Professor(a) nº 6:**

Da seguinte forma [...] Antes eu lhe falei, logo início, tratava a história de um forma mecanizada [...] Quando eu tive a oportunidade de fazer história com você, eu aprendi que a história poderia ser trabalhada de um forma mais dinâmica, e poderia tratar essa disciplina para com meus alunos de uma forma que eles sentissem prazer em conhecer o estudo da realidade, do passado e do futuro, para o futuro [...] numa perspectiva para o futuro. Então eu trato assim a questão da história de uma forma bem dinâmica. E colaborou bastante a sua metodologia que muitas vezes eu utilizo lá.

- **Professor(a) nº 7:**

Eu trabalhava muito [...] ou chegava enchia o quadro e perguntar, dez minutos depois vá ler, respondia dez ou quinze questões; respondeu correto você tá aprovado. Até mesmo a forma de avaliação era bem diferente de hoje. Então como o contato que nós tivemos lá, na

universidade, foi justamente [...] houve essa mudança. Ao invés de tá lá, você só lendo, escrevendo, então vamos um trabalho de pesquisa, pesquisa bibliográfica em outros livros, não só nos livros que ele tem; entrevistas com pessoas, com políticos, que eu também eu já coloquei eles pra fazer, saber com é que anda a vida política do município. A gente geralmente da a política dos EUA, da Europa e, o que tá mais perto da gente, a gente praticamente num da valor. Então justamente foi essa a mudança, houve essa mudança. Eu vejo dessa forma. Passei agora a me utilizar de outros métodos, outras ferramentas que até então se era conhecido não era utilizado por mim na sala de aula...

- **Professor(a) n° 8:**

Tem contribuído, e eu me lembro de uma aula que eu nunca esqueci e acho que nunca vou esquecer. Eu até disse que ia preparar um material com meus alunos que é a questão da fotografia, me tocou muito, eu achei assim excelente a gente trabalhar História pela fotografia, tendo uma visão legal. Eu acho que a fotografia ela registra muito, e ali você pode trabalhar à vontade com os alunos.

- **Professor(a) n° 9:**

Eu tenho usado no sentido de mostrar pra eles que a História é contada, não só de uma visão ultrapassada, dos avós, mas sim do presente, a história do presente que a gente constrói dia-a-dia.

- **Professor(a) n° 10:**

Tem ajudado bastante, porque como eu falei, anteriormente a gente só seguia realmente o livro didático e não procurava uma outra fonte de pesquisa, e agora não, agora a gente já tem acesso a mais...assim, a gente recebe jornal do MEC, recebe revista, tem a revista nova escola, a gente sempre ta buscando outros subsídios pra a gente trabalhar, além do livro didático, porque anteriormente a gente era só o livro didático, folheando, seguindo rigorosamente e depois do curso não, depois do curso ficou bem mais amplo, assim, agente tem uma visão bem mais ampla, principalmente de História, que eu sempre tive dificuldade em trabalhar História, é uma das disciplinas que eu tenho dificuldade. Porque inclusive esse ano eu fui convidada a ensinar de 5ª a 8ª e a diretora me perguntou qual as disciplinas que eu mais, que eu gostava mais, e eu 'menos História', porque num sei, eu acho que pelo que eu aprendi, eu como aluna, na época que eu estudava, quando criança ainda, a gente recebeu um ensino muito tradicional, que era só com perguntas e respostas, questionário, então aquilo marcou muito na minha mente, na minha vida, assim que eu não tenho muitas habilidades pra trabalhar com História, certo, porque a professora passava um questionário com 40 perguntas, a gente tinha que responder obedecendo ponto, vírgula, quer dizer a gente não aprendia, a gente apenas decorava, então eu acho que por causa disso, eu fiquei...não sou muito de ensinar História, agora eu já tenho mais pesquisado, depois do curso de Pedagogia, assim abriu mais a mente, melhorou bastante, eu sempre tô buscando aqueles livros que você trabalhou com a gente, as apostilas, eu sempre tô revendo porque realmente é uma das disciplinas que eu tenho dificuldade em trabalhar é História, e eu sempre busco pesquisar, o meu menino tem um

computador, sempre tem umas enciclopédias e eu sempre tô vendo, estudando, procurando alguma coisa de História. Essa semana eu tava vendo no almanaque 2002, a linha do tempo, tava olhando no computador, quantas coisas interessantes pra gente estudar, só como eu falei anteriormente, o tempo é curto, pra gente trabalhar, ensinar, ter que pesquisar, estudar pra dar uma boa aula. O tempo fica muito limitado pra que a gente distribua cada coisa em seu tempo, pra poder a gente trabalhar melhor.

Os depoimentos dos(as) professores(as) suscitam questões muito genéricas: a história como o estudo do cotidiano, não só do passado; estudar história e estudar o presente, o passado e o futuro; é conhecer o estudo da realidade, do passado e do futuro; uso de novas linguagens, como a fotografia. Não existe, nas respostas dadas, nenhuma problematização do processo histórico. O conhecimento se reduz a algo pronto e acabado.

Por acreditarmos que os estudantes, no seu cotidiano, trazem consigo alguma percepção do conhecimento histórico e, que, portanto, essa cultura adquirida fora da escola gera as condições para que eles possam agir como sujeitos sociais, perguntamos aos(as) professores(as), na última questão: **Como você utiliza o conhecimento prévio do aluno?**

Apresentamos, abaixo, algumas respostas dos(as) professores(as) à pergunta formulada:

- **Professor(a) nº 1:**

Eu aproveito, porque quando a criança vem de casa ele já vem com um conhecimento. Ele tem, ele já tem um conhecimento formado, precisa se organizar aquilo ali. Se vai organizar as idéias que o aluno tem. Cada coisa que ele traz você tem que aproveitar, porque daí você vai formando a idéia do aluno. Porque ele tem, ele só não sabe como utilizar, como jogar pra fora. Às vezes nós professores temos alguma coisa e não sabemos como jogar pra nossos alunos, e é onde o professor é chato. Os outro diz: aquilo lá sabe ensinar. Por que? Você sabe, [...] mais tem coisa

que a gente tem e não sabe como jogar pro aluno. Então o que é que eu faço, eu vou chegando e já vou conversando com o aluno, ver o que é que ele traz de casa, o que é que ele trouxe naquele dia de casa. É tanto que quando acontece uma coisa [...] Pronto: recentemente, já agora no finalzinho do ano aconteceu um acidente aqui no cruzeiro, e eu cheguei, eu tinha feito um plano de aula justamente sobre a origem de umas pedras que tem ali, de umas cruzeiras, e eu ia trabalhar aquilo ali pra ver se eles sabiam a história, eles contavam tanta da história, e eu digo: o que é que eu vou fazer aqui, vou aproveitar tudo isso, e comecei a escrever. Mas qual é a verdadeira história? Onde a gente vai buscar a verdadeira história? Aí um menino disse: mais tem o vigia do cruzeiro, e ele sabe realmente. Então nós vamos fazer o seguinte, nós vamos pesquisar [...] Eu aproveito cada coisa que a criança traz, cada formação, cada palavra, cada idéia e daí a gente vai formando um grande estudo...

- **Professor(a) nº 2:**

Eu acredito que todos os professores utiliza né, esse conhecimento prévio, porque a criança ela traz muita coisa de casa né. Eu tenho um filho, ele tem dois anos, ele tem dois anos e já sabe de tanta coisinha que às vezes eu fico admirada com ele. Então a gente nunca pode olhar pra uma criança dizer que ela num sabe nada. Porque olhe eu tenho crianças que não sabe escrever, não sabe ler, mas quando você solta um tema assim, ela fala tanta coisa que você fica besta né, assim [...] Então eu acho que esse conhecimento que a criança traz de casa é muito importante, principalmente quando você vai começar um tema pra trabalhar, você vai ver o que é que a criança acha disso, o que é que a criança sabe, com certeza ela sabe alguma coisa, porque essa educação familiar é uma coisa muito válida [...] Porque eu acho assim que é mais importante que a da escola, porque eles aprendem, a maioria do tempo as crianças passa em casa né. Quando os pais têm consciência disso e sabem aproveitar isso, explorar [...] Eu alerto muito os pais dos meus alunos pra eles tarem sempre acompanhando os filhos deles, porque eu acho que essa educação de pai e mãe é mais importante do que a da escola. A gente apenas organiza as idéias deles, dá aquele empurrão pra criança se desenvolver. Mas eu acho que é em casa que começa tudo...

- **Professor(a) nº 3:**

A gente procura aproveitar ao máximo esse conhecimento que ele tem. Como eu já disse, só falta a gente organizar esse conhecimento que ele tem. Porque todo aluno sabe de alguma coisa, ninguém é burro. Então a gente aproveita o máximo, e procura colocar aquilo que ele sabe dentro do assunto que a gente tá dando, pra que ele possa aprender o máximo. Porque eu acho que o que vale é isso, o importante é você dá importância aquilo que ele já sabe. Mesmo que num teja organizado, mas com a orientação, que eu acho que o professor tali pra orientar (...) tanto você aprende como você ensina com eles, e é isso.

- **Professor(a) nº 4:**

Adequando com o conhecimento que ele adquire na sala de aula. Porque quando o aluno vem pra sala de aula ela já tem um conhecimento [...] Por ex., como eu moro na zona rural, minha família é de agricultor [...] Então

nesse caso assim eu sinto a maior facilidade de fazer qualquer trabalho da agricultura [...] Então o mesmo jeito é os aluno meu que mora na cidade e mora na zona rural [...] Os que mora na zona rural sente facilidade na hora que a gente fala de qualquer conteúdo voltado pra zona rural; e os da cidade sente mais facilidade na hora que a gente vai trabalhar qualquer conteúdo voltado a zona urbana...

- **Professor(a) nº 5:**

Eu gosto muito os meus alunos quando ele [...] meus colegas diziam, os aluno chegam na sala de aula sem saber de nada, não, saber ele sabe de alguma coisa, com certeza ele sabe. Agora cabe a gente respeitá-lo. Então o que é que eu fazia, eu pegava aquele conhecimento prévio que ele tinha e ver como eu podia transformar o conhecimento dele, vamos dizer assim , um conhecimento científico, pra poder aproveitar. Eu num chegaria e dizer não, você num sabe não. Tudo que eles me diziam eu sempre aproveitava, nunca dizia que ele tava errado [...] Até mesmo com os pais deles, tinha deles que ficava, às vezes ficava até...

- **Professor(a) nº 7:**

É justamente essa coisa que eu acabei de falar. Ele já tem aquele conhecimento com os pais, com os avós; já traz uma linguagem que a gente na escola precisa as vezes corrigir (bassoura, barrer) [...] Então, não é errado, mas só que num se utiliza mais [...] Por exemplo a noção de tempo: ontem, hoje, amanhã. Então vamos pegar esse ontem, hoje e amanhã e transformar em século, em milênios, e com o pouco que eles já [...] um pouco não, que é muito, que eles trazem informação [...] sistematizar e utilizar dessa forma. Fazer com que eles compreendam que isso é dado na escola e relacionar com o cotidiano deles. Por ex., o “Impeachment de Collor”; a vida política do Brasil; a época dos coronéis. Então, e hoje você conhece algum fazendeiro que cerca lá o açude e num deixa ninguém tirar água que é pro gado dele. Então com isso que ele já conhece, com essa forma [...] Dessa forma ele já tem esse conhecimento, eu tento dentro da sala de aula, junto com eles, pegar esse conhecimento que eles trazem e comparar com o que é proposto de conteúdo da escola.

- **Professor(a) nº 8:**

É fundamental. Se você não investigar um pouco sobre o conhecimento prévio do aluno e não der valor a isso, você vai ficar dando aula pras paredes. Porque você tem que conhecer um pouco do aluno, fazer uma sondagem, investigar um pouquinho, porque se não você não vai ter base pra fazer um trabalho, e a gente vê que o professor é uma concorrência, tem televisão, tem rádio, computador, Internet, tudo isso, aí se você dá valor ao conhecimento que seu aluno já tem, como é que vai se, como é que vai dar encaminhamento a um trabalho, não pode sem antes fazer uma investigação, do conhecimento dele, porque a partir desse conhecimento prévio é que você pode dar partida a um trabalho, principalmente de História. Eu não vou falar pra um menino falar alguma coisa de História sem ele ter conhecimento, não vou falar sobre um livro tal sem ele ter conhecimento, tem que olhar direitinho, investigar pra ver até que ponto ele pode [...] o meu objetivo vai dar pra atingir meu objetivo e o dele também.

- **Professor(a) nº 10:**

Bom eu utilizo assim, sempre que eu vou dar aula eu começo assim, a investigar do aluno, e sempre como eu falei anteriormente, eu observo que eles trazem essas questões muito ligadas à religião, eu acho que até talvez devido a cultura da criança, que é o que ela já conhece, e eu sempre procuro assim [...] eu mostro pra ele as duas versões, mostro aquele conhecimento que eles já trazem, o conhecimento prévio, que é muito ligado a religião, mostro, e mostro também o lado científico, pra que ele possa, pra que ele tenha oportunidade de averiguar, de realmente ter conhecimento e talvez no futuro ele ‘há minha professora falou que também existe essa outra possibilidade, eu tenho que investigar e averiguar, pra ver se realmente é verídico.’

Na maioria das respostas, percebe-se que o que os(as) professores(as) dizem estar aproveitando, como cultura prévia do aluno, na verdade, é um mero exame do seu cotidiano. É preciso que esse tipo de análise seja feito em articulação com o que acontece na sociedade. Como afirma Conceição Cabrini (1994, p.47): “Não é somente se comprazer no detalhamento do cotidiano, mas procurar investigar seus elos fundamentais, como que levantando o véu que encobre esse cotidiano.”

Após a leitura e análise de todas as entrevistas, gostaríamos de fazer alguns comentários. Em primeiro lugar, é preciso deixar bem claro que trabalhamos com professores(as) do Ensino Fundamental, do 1º e 2º ciclos, discentes do curso de graduação em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Portanto, não estávamos formando especialistas em história. Por outro lado, a oportunidade de estar na universidade, levava-os(as), pela primeira vez, a uma preparação mais sistemática para o exercício do magistério, bem como para produção do conhecimento. Muito embora, o percurso realizado por estes(as) professores(as) tenha se dado ao inverso: primeiro, o exercício da profissão; depois, a formação.

Ao compararmos essa nossa última análise com o outro instrumento usado na coleta de dados – capítulo 2, perceberemos que os(as) professores(as) têm enormes dificuldades em trabalhar a noção de tempo histórico. Mesmo em alguns casos, em que percebemos um conhecimento da problemática, esse se dava de uma forma muito tênue, não fazendo nenhuma reflexão sistemática.

Em alguns depoimentos, os(as) professores(as) chegaram a afirmar a dificuldade de trabalhar a noção de tempo com os(as) alunos(as). Principalmente, na faixa etária em que trabalhavam. Um tema bastante polêmico entre os professores de história, pois, muitos consideram inviável ensinar esta disciplina nessa fase.

Mas o grande problema que se coloca para nós está no fato de que esses(as) professores(as) não são especialistas em história. O conhecimento deste conteúdo vai muito pouco além do livro didático, apesar de esse instrumento ser relegado a uma posição intermediária no trabalho de sala de aula. A graduação foi a segunda aproximação com o conhecimento histórico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir esse trabalho de pesquisa, que desenvolvemos junto aos(às) professore(a)s do 1º e 2º ciclos do ensino fundamental, gostaríamos de reafirmar a importância do tempo histórico. Como principal categoria de análise da história, deveremos procurar integrar os conteúdos, levando em consideração as múltiplas temporalidades definidas por Fernand Braudel: o tempo geográfico, o tempo social e o tempo individual; sobre a curta, a média e a longa duração. Bem como o tempo no cotidiano, a partir da realidade do próprio aluno, de suas vivências pessoais.

É extremamente complicado abordar esta temática em sala de aula porque complexo. E foi exatamente isso que a pesquisa nos mostrou. A partir, principalmente, de duas premissas: a formação do(a)s professor(a)s, responsáveis pelo trabalho com as séries iniciais do ensino fundamental; e a dificuldade, apontada na pesquisa, de se trabalhar um conceito tão abstrato com os alunos das séries iniciais.

O profissional que se volta para o trabalho no primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental, geralmente, é formado nos cursos profissionalizantes, conhecidos como magistério, ou, devido à legislação em vigor, se graduou em pedagogia.. Não é, portanto, especialista em nenhuma disciplina do currículo básico dos ciclos iniciais – português, matemática, história, geografia e ciências.

O(A)s professore(a)s envolvidos na nossa pesquisa se enquadram no que dissemos acima, ou seja, não existe, entre eles, nenhuma especialista em História. Nesse sentido, a falta de um conhecimento histórico mais sistematizado se reflete na fragilidade com que se trabalha a História. Não se consegue construir uma relação entre presente e passado, no sentido de permitir aos alunos compreender a realidade numa dimensão histórica. Na maioria dos casos, suas explicações ficam presas ao passado ou a um presente imediato. Essa dificuldade de construir uma concepção de história, portanto, deixa tais profissionais perdidos em relação à concepção de tempo histórico.

A outra ponta do problema está exatamente no fato, levantado pelos(as) professores(as), da dificuldade de se trabalhar história, nas primeiras séries dos ciclos iniciais, bem como a noção de tempo histórico.

Esse é um tema que sido alvo de constantes debates entre os especialistas. Existem aqueles que defendem que é inviável trabalhar um conceito tão abstrato, como o de tempo histórico, na faixa etária correspondente aos 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental.

O debate está aberto. De nossa parte, entendemos que a discussão sobre a temática precisa ser ampliada. Por isso, reafirmamos a necessidade das pesquisas sobre ensino de História. Precisamos refletir sobre os currículos, os conteúdos, a representação, a noção de tempo histórico. Mesmo que, nos últimos 15 anos, tenham crescido muito no Brasil as pesquisas sobre o ensino de História.

Para o que o nosso trabalho tentou chamar a atenção, foi que a escola existe, e é preciso garantir que ela continue sendo um espaço de estudo e pesquisa; que possua uma estrutura mínima – biblioteca, TV, vídeo, computador - para a boa qualidade do ensino. Mas, fundamentalmente, é preciso repensar a formação do professor. A profissionalização do docente passa por uma formação permanente: um plano de cargos, carreira e salários. Não podemos esquecer que a escola ainda é o local privilegiado para a formação da cidadania. É na escola que nós, professores, podemos produzir conhecimento e ensinar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A História em detalhes. **Nova escola**, São Paulo, ano 17, n.153, p. 26-29, jun./jul. 2002.

AGOSTINHO, Santo. **Confissões**. Tradução de J. Oliveira Santos; A. Ambrósio de Pina. São Paulo: Nova Cultural, c1999. 416p. (Coleção Os Pensadores)

ANDRADE, João Maria Valença de. **O conceito de cultura e a apreensão da historicidade na 4ª série**. Natal, 1998. 352p. (Tese de Doutorado).

ARRUDA, Ângela (Org.). **Representando a alteridade**. Petrópolis: Vozes, 1998. 164p.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: informação e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro, 2002.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 10520**: informação e documentação: citações em documentos: apresentação. Rio de Janeiro, 2002.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: informação e documentação: trabalhos acadêmicos: apresentação. Rio de Janeiro, 2002.

BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1998. 175p.

BLOCH, Marc. **Introdução à história**. Portugal: Publicações Europa-América, 1993. 179p.

BORGES, Vavy Pacheco. **O que é História**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993. 84p.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros curriculares nacionais: História e Geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1997. (1ª a 4ª séries/1º e 2º ciclos). 166p.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros curriculares nacionais: História**. Brasília: MEC/SEF, 1997. (5ª a 8ª séries/3º e 4º ciclos). 108p.

BURKE, Peter. **A revolução francesa da historiografia**: a escola dos Annales (1929-1989). São Paulo: Unesp, 1991. 154p.

CABRINI, Conceição et al. **O ensino de História**: revisão urgente. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. 135p.

CARBONELL, Charles-Olivier. **Historiografia**. Lisboa: Teorema, 1981. 143p.

CARDOSO, Ciro Flamarion. **Uma introdução à História**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988. 141p.

CARDOSO, Ciro Flamarion e MALERBA, Jurandir. **Representações**: contribuição a um debate transdisciplinar. Campinas: Papyrus, 2000. 288p.

CARDOSO, Ciro Flamarion e VAINFAS, Ronaldo (Org.). **Domínios da história**: ensaios de teoria e metodologia. 5. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1997. 508p.

CARR, E. H. **Que é História**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 130p.

CARRETERO, Mario. **Construir e ensinar**: as ciências sociais e a história. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 138p.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994. 351p. (VOLUME 1)

CHESNEAUX, Jean. **Devemos fazer tábula rasa do passado?** Sobre a história e os historiadores. São Paulo: Ática, 1995. 200p.

CIAMPI, Helenice. A reconstrução problematizada. In: **REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA**: memória, história, historiografia: dossiê ensino de história. São Paulo: ANPUH/Marco Zero, v.13, n.25/26, p. 241-264, 1993.

DEBRET, Jean Baptiste. **Viagem pitoresca e histórica ao Brasil**. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia, 1978. 386p. (Tomo I)

DEL PRIORE, Mary. História do cotidiano e da vida privada. In: CARDOSO, Ciro Flamarion e VAINFAS, Ronaldo (org.). **Domínios da história**: ensaios de teoria e metodologia. 5. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1997. p.259-274

DIAS, Margarida Maria Santos. O ensino de história como objeto de pesquisa. **Saeculum**: revista de história, n.6/7, p.97-117, João Pessoa, 2002.

DOMINGUES, Ivan. **O fio e trama** : reflexões sobre o tempo e a história. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1996. 254p.

DOSSE, François. **A história à prova do tempo**: da história em migalhas ao respeito do sentido. São Paulo: Edusc, 2001. 321p.

ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998. 165p.

FALCON, Francisco J. Calazans. História e representação. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; MALERBA, Jurandir. **Representações**: contribuição a um debate transdisciplinar. Campinas: Papyrus, 2000. p.41-79

FERRO, Marc. **A manipulação da História no ensino e nos meios de comunicação**. São Paulo: IBRASA, 1983. 306p.

_____. Marc. **A história vigiada**. São Paulo: Martins Fontes, 1989. 157p.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História ensinada**. Campinas: Papyrus, 1995. 169p.

GLENISSON, Jean. **Iniciação aos estudos históricos**. São Paulo: DIFEL, 1961. 370p.

GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (Org.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1994. 324p.

HOBBSAWM, Eric. **Sobre história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. 336p.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1996. 296p.

KHOURY, Yara Maria Aun et ali. **A pesquisa em história**. São Paulo: Ática, 1989.

LE GOFF, Jacques. **A história nova**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 318p.

_____. **História e memória**. 3. ed. Campinas: editora da UNICAMP, 1994. 553p.

LE GOFF, Jacques; LE ROY LADURIE; Emmanuel; DUBY, Georges et al. **A nova história**. Rio de Janeiro: Edições 70, 1991. 89p.

LUCINI, Marizete. **Tempo, narrativa e ensino de história**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2000. 162p.

MARTINS, Maria do Carmo. **A história prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes?** Bragança Paulista: EDUSF, 2002. 274p.

MONTENEGRO, Antonio Torres. **História oral e memória: a cultura popular revisitada**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1994. 153p.

MORAES, José Geraldo Vinci de et al. Sociedade e cultura brasileira. **Ofício de professor: aprender mais para ensinar melhor**. São Paulo: abril, n.7, 2002. 82p.

NADAI, Elza, BITTENCOURT; Circe Maria F. Repensando a noção de tempo histórico no ensino. In: PINSK, Jaime. **O ensino de história e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 1997. p.73-92

NEVES, Joana. Perspectivas do Ensino de História: desafios político-educacionais e historiográficos. In: OLIVEIRA, Margarida M. Dias de (Org.). **Contra o consenso: LDB, DCN, PCN e reformas no ensino**. João Pessoa: ANPUH/PB – Sal da Terra, 2000. p. 103-137.

NIKITIUK, Sônia L. (Org.). **Repensando o ensino de História**. São Paulo: Cortez, 1996.

NOVAES, Adauto (Org.). **Tempo e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. 477p.

MARTINS, Maria do Carmo. **A história prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes?** Bragança Paulista: EDUSF, 2002. 274p.

OLIVEIRA, Margarida M. Dias de (Org.). **Contra o consenso: LDB, DCN, PCN e reformas no ensino.** João Pessoa: ANPUH/PB – Sal da Terra, 2000. 137p.

PENTEADO, Heloísa Dupas. **Metodologia do ensino de História e Geografia.** São Paulo: Cortez, 1991.

PIETTRE, Bernard. **Filosofia e ciência do tempo.** Bauru: Edusc, 1997. 223p.

PINSKY, Jaime (Org.). **O ensino de história e a criação do fato.** São Paulo: Contexto, 1995. 109p.

REIS, José Carlos. **Escola dos Annales: a inovação em história.** São Paulo: Paz e Terra, 2000. 200p.

_____. **Nouvelle histoire e tempo histórico: a contribuição de Febvre, Bloch e Braudel.** São Paulo: Ática, 1994. 165p.

_____. **Tempo, história e evasão.** Campinas: Papirus, 1994. 202p.

REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA: memória, história, historiografia: dossiê ensino de história. São Paulo: ANPUH/Marco Zero, v.13, n.25/26, 1993.

REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA: dossiês: ensino de história: novos problemas; do império português ao império do Brasil. São Paulo: ANPUH/Humanitas Publicações, v.18, n.36, 1998.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa.** Campinas: Papirus, 1994. (TOMO I)

_____. **Tempo e narrativa.** Campinas: Papirus, 1995. (TOMO II)

_____. **Tempo e narrativa**. Campinas: Papirus, 1997. (TOMO III)

RÖSING, Tânia M. K. **A formação do professor e a questão da leitura**. Passo Fundo: Edupf, 1996. 245p.

SILVA, Marcos A. **História: o prazer em ensino e pesquisa**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

_____. (Org.). **Repensando a História**. Rio de Janeiro: ANPUH/Marco Zero, 1984.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. Educação, História e Política. In: OLIVEIRA, Margarida M. Dias de (Org.). **Contra o consenso: LDB, DCN, PCN e reformas no ensino**. João Pessoa: ANPUH/PB – Sal da Terra, 2000. p. 7-27.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. Recuperar a memória, fazer história. In: **Debates Regionais: fazer história: (des)construção e (in)certeza**. João Pessoa: Almeida Gráfica e Editora. NDIHR/ANPUH, n. 3, 1996.

SOUSA JUNIOR, Luiz de. **LDB: visões críticas**. João Pessoa: Idéia, 1997. 110p.

STEPHANOU, Maria. Currículos de história: instaurando maneiras de ser, conhecer e interpretar. **Revista Brasileira de História: dossiês: ensino de história: no vos problemas; do império português ao império do Brasil**. São Paulo: ANPUH/Humanitas Publicações, v.18, n.36, 1998. p.15-38

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **PROBÁSICA: Programa de Qualificação Profissional para a Educação Básica**. Natal: CRUTAC/UFRN, [1999?]. 1Folder.

VAINFAS, Ronaldo. História das mentalidades e história cultural. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Org.). **Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia**. 5. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1997. p.127-162

VILLAR, Pierre; VOVELLE, Michel; REBÉRIOUX. **Reflexões sobre o saber histórico**. São Paulo: UNESP, 1998. 132p. Entrevista concedida a Márcia Mansor D'Alessio.

VOVELLE, Michel. A história e a longa duração. In: LE GOFF, Jacques. **A história nova**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. p.65-96

WHITROW, G. J. **O tempo na história**: concepções do tempo da pré-história aos nossos dias. Rio de Janeiro: Zahar, 1993. 242p.

ZAMBONI, Ernesta. Panorama das pesquisas no ensino de história. **Saeculum**: revista de história, João Pessoa, n.6/7, p.97-117, 2002.

ANEXOS

ANEXO A – Questionário

EDU/CCSA

DISCIPLINA: ENSINO DE HISTÓRIA NO PRIMEIRO GRAU (I)

PROFESSOR: ALEXSANDRO

1) Entre as atividades abaixo, numere de 1 a 3, aquelas que você faz com mais frequência:

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Assiste TV | <input type="checkbox"/> Vai ao futebol |
| <input type="checkbox"/> Lê revistas | <input type="checkbox"/> Viaja para outras cidades |
| <input type="checkbox"/> Lê livros | <input type="checkbox"/> Vai a bailes ou festas |
| <input type="checkbox"/> Vai ao cinema | <input type="checkbox"/> Lê jornais |
| <input type="checkbox"/> Vai ao teatro | <input type="checkbox"/> Frequenta bibliotecas |

2) Quanto às gravuras 1 e 2 que você recebeu, observe atentamente e responda as questões que se seguem:

A – Descreva o que você vê na gravura 1, destacando o que você considera mais importante:

B – Descreva o que você vê na gravura 2, destacando o que você considera mais importante:

C – Escreva, no espaço abaixo, o que você vê de igual e de diferente nas duas gravuras.
Diferenças:

Semelhanças:

3) Dê um título a cada gravura:

Gravura 1:

Gravura 2:

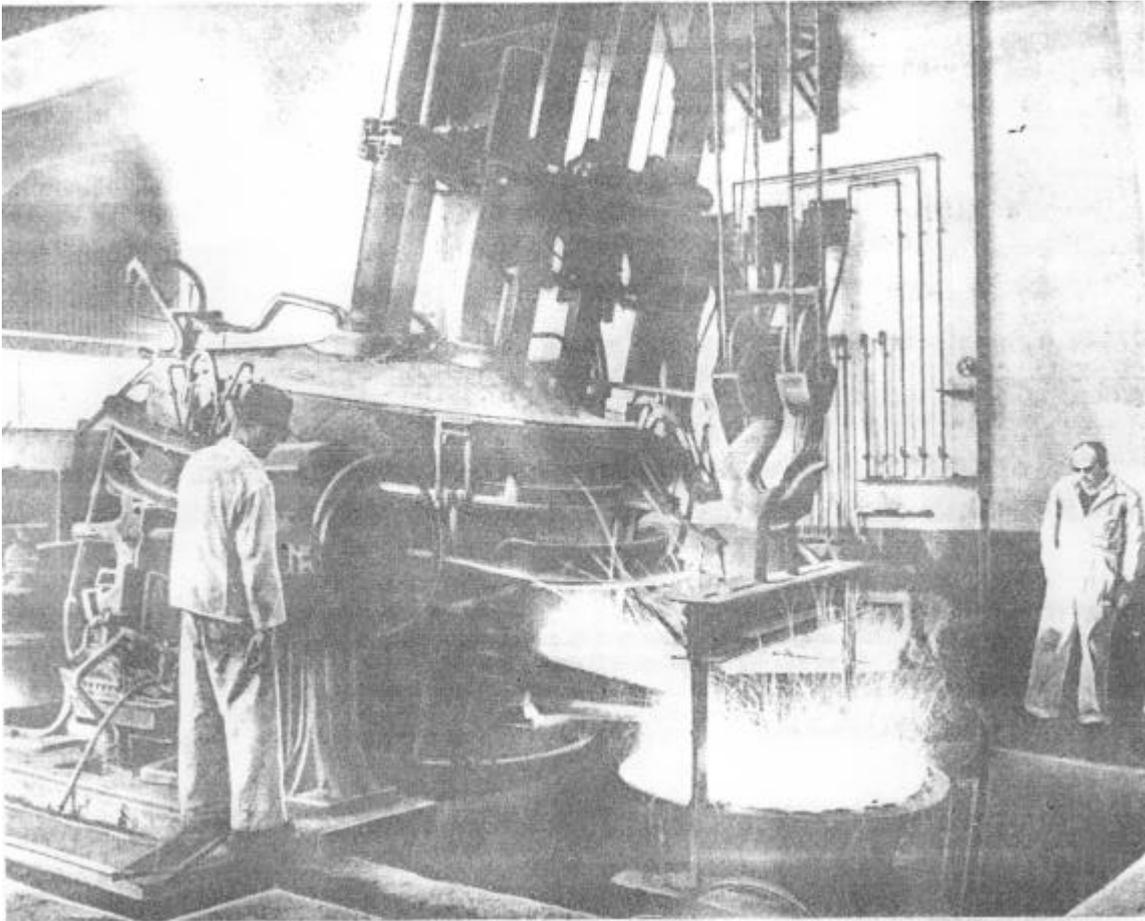
4) Identifique onde estão situadas as cenas retratadas na:

Gravura 1 cidade
 campoGravura 2 cidade
 campo

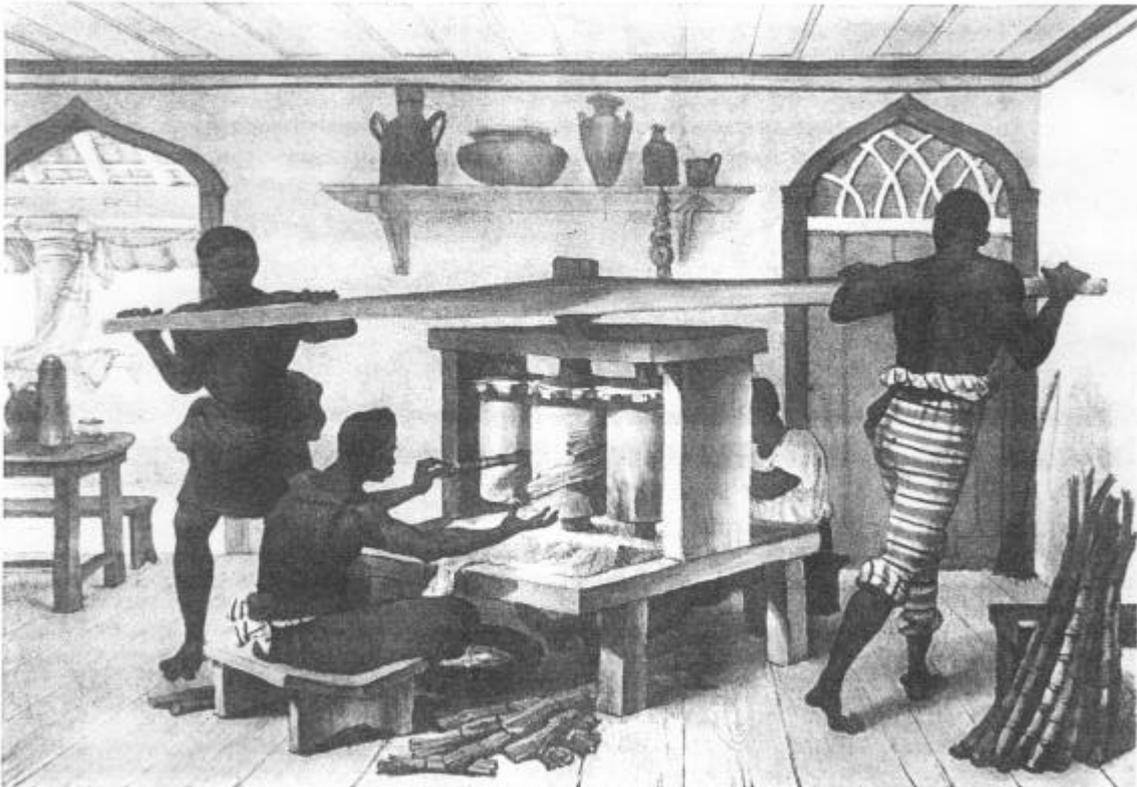
5) As gravuras 1 e 2 referem-se a um aspecto da vida ligado a:

- | | | |
|-----------------------------------|--|-----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> lazer | <input type="checkbox"/> trabalho | <input type="checkbox"/> política |
| <input type="checkbox"/> educação | <input type="checkbox"/> vida familiar | <input type="checkbox"/> religião |

ANEXO B – Gravura 1: Indústria Metalúrgica



ANEXO C – Gravura 2: Pequena moenda portátil



ANEXO D – ROTEIRO DA ENTREVISTA

I. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

1. Antes de cursar Pedagogia você concluiu o que?
2. Que relação você estabelece entre a noção de História aprendida antes e depois do curso de Pedagogia?

II. NOÇÃO DE TEMPO

1. O que você entende por cotidiano?
2. Como você avalia a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva para Presidente da República?
3. O que você pensa sobre:
 - a) A fome;
 - b) O analfabetismo;
 - c) A democracia;
 - d) A reforma agrária;
 - e) Os menores abandonados;
 - f) O salário mínimo/salário do professor;
 - g) O racismo/preconceito racial;
4. O que você acha do papel dos Estados Unidos no mundo contemporâneo?

III. INTERNALIDADE DA SALA DE AULA

1. Como você trabalha a noção de presente/passado no ensino de História?
2. Nas suas aulas, como você trabalha a memória (relatos dos pais, avós dos alunos, moradores mais antigos)?
3. Quais são as estratégias utilizadas por você para as aulas de História?
4. Como você utiliza o conhecimento adquirido nas disciplinas Ensino de História I e II?
5. Como você utiliza o conhecimento prévio do aluno?

ANEXO E – EMENTA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

CURSO DE PEDAGOGIA

DISCIPLINA: EDU-704 O Ensino de História no Primeiro Grau (I)

PROFESSOR: Alessandro Donato Carvalho

CARGA HORÁRIA 75 HORAS CRÉDITOS: PERÍODO: 2001.1

PLANO DE CURSO

1. EMENTA: A evolução da historiografia no mundo ocidental e as influências das correntes filosóficas. A História como ciência e como disciplina. Fundamentação teórico-metodológica: o conteúdo e o método. O processo de apropriação do conhecimento histórico como instrumento de compreensão da realidade.

2. OBJETIVOS:

- Fornecer o instrumental teórico-metodológico básico para o aluno, essencial para uma reflexão/compreensão histórica da realidade em que está inserido;
- Iniciar uma reflexão crítica sobre o conhecimento histórico, a História enquanto ciência social e o trabalho do historiador;
- Compreender as linhas gerais da evolução do conhecimento histórico, bem como a importância da interdisciplinaridade na construção das ciências sociais;
- Identificar as questões de ordem teórico-metodológicas fundamentais para a realização da pesquisa histórica.

3. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

UNIDADE I

1. Introdução ao Estudo da História

1.1. História e Historiografia.

1.2. A História como ciência e o papel do historiador.

1.3. Processo histórico e agentes históricos: o sujeito da História, o tempo histórico e a periodização.

UNIDADE II

2. A evolução do conhecimento histórico

2.1. A História: noção e significado.

2.2. A Evolução da Historiografia:

- Historiografia na Antigüidade Clássica Ocidental;
- Historiografia Medieval Cristã;
- Historiografia Renascentista: Erudição e Crítica;

- Filosofias da História;
- Idealismo e concepções relativistas da História;
- Historiografia Positivista
- Materialismo Histórico
- A Escola dos Annales e a Renovação Historiográfica;
- A “Nova História”.

UNIDADE III

3. A produção do conhecimento histórico

- 3.1. O conhecimento histórico como produção.
- 3.2. A Pesquisa histórica: questões teóricas e problemas metodológicos.
- 3.3. As fontes históricas: conceitos, classificação e construção.
- 3.4. Relações Ensino/Pesquisa na produção do conhecimento histórico.

4. METODOLOGIA:

- Aulas expositivas; estudos de textos; trabalhos em grupo; pesquisa bibliográfica; seminários; debates; produção de textos.

5. AVALIAÇÃO:

- Participação nas discussões e atividades desenvolvidas durante o curso;
- Trabalhos escritos (fichamentos, resenhas, estudos dirigidos);
- Prova escrita.

6. BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

BESSELAAR, José Van Den. **Introdução aos estudos históricos**. 5. ed. São Paulo: EPU, 1979. 340p.

BLOCH, Marc. **Introdução à História**. 6. ed. Lisboa: Publicações Europa-América, s/d. 179p.

BORGES, Vavy Pacheco. **O que é História**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993. 84p.

BURKE, Peter. **A revolução francesa da historiografia: a escola dos Annales (1929-1989)**. São Paulo: Unesp, 1991. 154p.

CABRINI, Conceição et al. **O ensino de História: revisão urgente**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. 135p.

CARBONELL, Charles-Olivier. **Historiografia**. Lisboa: Teorema, 1981. 143p.

CARDOSO, Ciro Flamarion. **Uma introdução à História**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988. 141p.

CARR, E. H. **Que é História**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 130p.

GLENISSON, Jean. **Iniciação aos estudos históricos**. São Paulo: DIFEL, 1961. 370p.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 3. ed. Campinas: editora da UNICAMP, 1994. 553p.

NIKITIUK, Sônia L. (org.). **Repensando o ensino de história**. São Paulo: Cortez, 1996. 93p.

PINSKY, Jaime (org.). **O ensino de história e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 1995. 109p.

REIS, José Carlos. **Escola dos Annales – a inovação em História**. São Paulo: Paz e Terra, 2000. 200p.

SCHAFF, Adam. **História e verdade**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987. 317p.

SILVA, Marcos A. da (org.). **Repensando a história**. Rio de Janeiro: ANPUH/Marco Zero, 1984. 141p.