



**Fábio de Melo Assumpção**

**Didática da História e a representação da consciência  
histórica no processo de aprendizagem do conceito  
de temporalidade histórica para turmas de 6º ano  
através da aula-oficina**

**Dissertação de Mestrado**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ensino de História pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (ProfHistória), do Departamento de História da PUC-Rio.

Orientador: Prof. Maurício Barreto Alvarez Parada

Rio de Janeiro,  
outubro de 2024



**Fábio de Melo Assumpção**

**Didática da História e a representação da consciência  
histórica no processo de aprendizagem do conceito  
de temporalidade histórica para turmas de 6º ano  
através da aula-oficina**

Dissertação apresentada como requisito parcial para  
obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-  
Graduação em Ensino de História (ProfHistória) da  
PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora  
abaixo:

**Prof. Maurício Barreto Alvarez Parada**  
Orientador  
Departamento de História – PUC-Rio

**Profª. Juçara da Silva Barbosa de Mello**  
Departamento de História – PUC-Rio

**Professora Adrianna Cristina Lopes Setemy De Santis**  
UNIRIO

Rio de Janeiro, 16 de outubro de 2024

Todos os direitos reservados. A reprodução, total ou parcial, do trabalho é proibida sem autorização da universidade, do autor e do orientador.

### **Fábio de Melo Assumpção**

Graduou-se em História na Universidade do Rio de Janeiro em 1999. cursou Pós-Graduação "Lato-Sensu" - Especialização em Literatura Brasileira - em 2001 pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Atua como professor regente desde 1999, sendo que na Rede Pública Municipal da Cidade do Rio de Janeiro atua desde 2016.

#### Ficha Catalográfica

Assumpção, Fábio de Melo

Didática da História e a representação da consciência histórica no processo de aprendizagem do conceito de temporalidade histórica para turmas de 6º ano através da aula-oficina / Fábio de Melo Assumpção ; orientador: Maurício Barreto Alvarez Parada. – 2024.

166 f. : il. color. ; 30 cm

Dissertação (mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de História, 2024.

Inclui bibliografia

CDD: 900

Enzo, meu amado filho,  
foi, é e sempre será por você.

## Agradecimentos

Agradeço primeiramente a Deus por ter me dado forças para superar as adversidades dessa jornada.

Agradeço imensamente a minha mãe, D. Maria do Carmo, paraibana, que sempre trabalhou arduamente como doméstica, ambulante, quituteira, artesã... que fez de um tudo para que eu pudesse estudar. Devo-lhe, simplesmente, tudo.

Ao meu pai Armando (*In memoriam*), que do seu jeito também contribuiu para que eu chegasse até aqui.

Agradeço à minha esposa Renata, companheira dos momentos difíceis, que compreendeu a necessidade de que se devem fazer escolhas.

Agradeço à Professora Dra. Adrianna Cristina Lopes Setemy De Santis, que incentivou o desenvolvimento da pesquisa a partir de uma oficina de desenho citada despretensiosamente em um debate sobre o uso de imagens como recurso pedagógico. Obrigado por ter me conduzido enquanto foi possível. Obrigado pelos seus conselhos.

Agradeço à Professora Dra. Juçara da Silva Barbosa de Mello pelas aulas ministradas na disciplina Seminário de Pesquisa. Sua contribuição foi fundamental para que eu chegasse até aqui.

Agradeço ao Coordenador do ProfHistória da PUC-Rio, Professor Doutor Maurício Barreto Alvarez Parada, que assumiu a Orientação na reta final da pesquisa. Muitíssimo obrigado por abraçar a missão. Obrigado, principalmente, por me tranquilizar nos momentos de dificuldade. Sua contribuição teórica foi fundamental para o alargamento das possibilidades pedagógicas da aula-oficina.

Agradeço ao Secretário do Departamento de Pós-Graduação em História da PUC-Rio, André Bastos, sempre solícito em atender e principalmente ajudar.

Meu profundo agradecimento à equipe Gestora do GET Escritor Millôr Fernandes, formada pela Diretora IV Giselle Nunes Baptista Amorim, pela Diretora Adjunta Flávia Luciana Andrade de Melo Salgado e pelo Coordenador Pedagógico Rodrigo Magalhães. Obrigado pela receptividade e ajuda no desenvolvimento das aulas-oficina. Galerinha do 6º ano, muitíssimo obrigado por compreenderem que estavam fazendo parte desta jornada.

Ao meu amigo mais improvável, Roberto do Rego Monteiro, pelas discussões metodológicas e afins.

Aos colegas do Mestrado Profissional, que dividiram comigo o árduo caminho de trabalhar e estudar. Em especial, obrigado aos amigos Rafael Coelho, Fábio Costa, Ricardo Rodrigues e Bruno Silva, pelo incentivo, principalmente nos momentos de esmorecimento.

## Resumo

Assumpção, Fábio de Melo; Parada, Maurício Barreto Alvarez. **Didática da História e a representação da consciência histórica no processo de aprendizagem do conceito de temporalidade histórica para turmas de 6º ano através da aula-oficina.** Rio de Janeiro, 2024. 165. Dissertação de Mestrado – Departamento de História, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Ensinar História a partir de imagens ainda é uma prática pouco utilizada na sala de aula. Esta pesquisa, através da perspectiva da Didática da História proposta pelo historiador Jörn Rüsen, tem por objetivo discutir como o uso do desenho pode ser utilizado para o aprendizado da temporalidade histórica, objeto do conhecimento proposto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A pesquisa decorre de uma prática de aula com turmas de 6º ano do Ensino Fundamental, por mim desenvolvida e que me acompanha desde 1999 quando comecei a minha vida profissional. Esta prática consiste no desenvolvimento de uma oficina de ensino de História intitulada “Vamos aprender a (sua) História?” que têm por objetivos fazer com o que os alunos que saem dos anos iniciais descubram um sentido em aprender História a partir de suas próprias experiências e memórias. A geração de vínculo com os alunos é o primeiro passo para colocar em prática a Didática da História. Esta pesquisa usará como fonte a produção intelectual dos alunos, narradas pictoricamente, para comprovar o efetivo aprendizado histórico a partir da sua consciência histórica. A oficina de desenho foi realizada entre fevereiro e março de 2024 no GET Escrito Millôr Fernandes, localizado na Maré, cidade do Rio de Janeiro.

## Palavras-chave

Ensino de História; Didática da História; Memória; Representação; Aprendizagens Significativas.

## **Abstract**

Assumpção, Fábio de Melo; Parada, Maurício Barreto Alvarez. **Didactics of History and the representation of historical consciousness in the learning process of the concept of historical temporality for 6th-grade classes through the workshop lesson.** Rio de Janeiro, 2024. 165. Master's Thesis – Department of History, Pontifical Catholic University of Rio de Janeiro.

Teaching History through images is still a practice rarely used in the classroom. This research, from the perspective of the Didactics of History proposed by historian Jörn Rüssen, aims to discuss how the use of drawing can be utilized for learning historical temporality, a knowledge object proposed by the National Common Curricular Base (BNCC). The research stems from a classroom practice with 6th-grade students, which I have developed and used since 1999 when I began my professional career. This practice consists of developing a History teaching workshop entitled "Shall we learn (your) History?" with the objectives of making students coming from the initial years find meaning in learning History through their own experiences and memories. Creating a bond with the students is the first step to putting the Didactics of History into practice. This research will use the intellectual production of the students, narrated pictorially, as a source to prove the effective historical learning from their historical consciousness. The drawing workshop was held between February and March 2024 at GET Writer Millôr Fernandes, located in Maré, Rio de Janeiro.

## **Keywords**

History Teaching; Didactics of History; Memory; Representation; Meaningful Learning.

# Sumário

<b>1. Introdução</b>	<b>15</b>
<b>2. Desafios para o ensino de História no Ensino Fundamental</b>	<b>25</b>
2.1. O Ensino de História nos anos iniciais	25
2.1.1. O ensino de uma História linear nos anos iniciais do Ensino Fundamental	26
2.1.2. A Base Nacional Comum Curricular e o ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental	28
2.1.3. Apontamentos sobre a formação de professores dos anos iniciais no Estado do Rio de Janeiro	35
2.1.4. O Material Didático Carioca: apontamentos para o ensino de História nos anos iniciais na Rede Pública Municipal da Cidade do Rio de Janeiro	40
2.2. As fontes/documentos no processo de ensino-aprendizagem da História no Ensino Fundamental	48
2.2.1. Uso de fontes/documentos não escritos na aprendizagem histórica	50
2.2.1.1. Os museus	51
2.2.1.2. A música	53
2.2.1.3. A História e os documentos orais	54
2.3. O uso de fontes/documentos imagéticos na aprendizagem histórica	57
2.3.1. Imagens fotográficas no ensinar história	59
2.3.2. Imagens pictóricas no ensinar história	60
<b>3. O ensino dos conceitos de tempo na perspectiva da aprendizagem histórica</b>	<b>63</b>
3.1. Concepções sobre o tempo: relações entre passado/presente (futuro)	63
3.2. O ensino-aprendizagem do conceito de tempo e temporalidade histórica no Ensino Fundamental	78
3.2.1. A noção de tempo de acordo com a Psicologia do Desenvolvimento e seus impactos no processo de ensino e aprendizagem da temporalidade histórica	79
3.2.2. O aprendizado do conceito de temporalidade histórica nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nas Orientações Curriculares Cariocas	86
3.3. Ensinar e aprender História: a Didática da História de Jörn Rüsen	102
<b>4. Aula-oficina no ensino de História: a oficina de desenho como instrumento da aprendizagem histórica</b>	<b>113</b>
4.1. Aprendizagem ativa no Ensino Fundamental: A proposta dos Ginásios Tecnológicos Experimentais na Cidade do Rio de Janeiro	113
4.2. A aula-oficina de desenho “Vamos contar a (sua) História?”	117
4.2.1. Etapa: “Pense em algo importante que tenha acontecido com você no passado”	124
4.2.2. Etapa: “Represente através de um desenho o que você pensou”	124
4.2.3. Etapa: “Escreva o que você desenhou”	126

4.2.4. Etapa: “Responda à seguinte pergunta: ‘Na sua opinião, o que desenhou aconteceu há pouco ou muito tempo?’”	128
4.2.5. Etapa: “Responda a seguinte pergunta: ‘Na sua opinião você percebe uma permanência ou uma mudança no seu pensamento ou no seu modo de viver em relação ao que foi desenhado? Por quê?’”	130
4.2.6. Utilização do texto de livro didático e proposição de exercícios dissertativos	133
<b>5. Considerações Finais</b>	<b>140</b>
<b>6. Referências bibliográficas</b>	<b>146</b>
<b>Anexos</b>	<b>151</b>

## **Lista de Ilustrações**

Figura 1:	Bairro Maré segundo a Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro	17
Figura 2:	Matriz Disciplinar da Ciência Histórica	105
Figura 3:	Atividade desenvolvida em sala de aula	136
Figura 4:	Atividade desenvolvida em sala de aula	137

## Lista de Quadros

Quadro 1:	Habilidades propostas pela BNCC de História para o 1º ano do Ensino Fundamental	31
Quadro 2:	Habilidades propostas pela BNCC de História para o 2º ano do Ensino Fundamental	32
Quadro 3:	Habilidades propostas pela BNCC de História para o 3º ano do Ensino Fundamental	33
Quadro 4:	Habilidades propostas pela BNCC de História para o 4º ano do Ensino Fundamental	34
Quadro 5:	Habilidades propostas pela BNCC de História para o 5º ano do Ensino Fundamental	35
Quadro 6:	Matriz curricular 1ª série – Núcleo conceitual Tempo	43
Quadro 7:	Matriz curricular 2ª série – Núcleo conceitual Tempo	43
Quadro 8:	Matriz curricular 3ª série – Núcleo conceitual Tempo	44
Quadro 9:	Matriz curricular 4º série – Núcleo conceitual Tempo	45
Quadro 10:	Objetos do conhecimento obrigatórios para os anos iniciais da disciplina História	47
Quadro 11:	Habilidades propostas pela BNCC de História para o 6º ano do Ensino Fundamental	92
Quadro 12:	Tipologias da Consciência Histórica	110

## Lista de Gráficos

Gráfico 1:	Distribuição número de matrículas das turmas de 6º ano.	119
Gráfico 2:	Trabalhos entregues pelas 3 turmas de 6º ano.	119
Gráfico 3:	Comparação entre o número de alunos do 6º ano e os trabalhos entregues.	120
Gráfico 4:	Distribuição do total de trabalhos completos entregues pelas 3 turmas de 6º ano.	120
Gráfico 5:	Comparação entre o número de trabalhos entregues e o total de trabalhos completos nas 3 turmas de 6º ano.	121
Gráfico 6:	Comparação entre o número total de matriculados e o total de trabalhos completos nas 3 turmas de 6º ano.	121
Gráfico 7:	Porcentagem de trabalhos completos pela turma 1601 por temática.	125
Gráfico 8:	Porcentagem de trabalhos completos pela turma 1602 por temática.	125
Gráfico 9:	Porcentagem de trabalhos completos pela turma 1603 por temática.	126
Gráfico 10:	Porcentagem de trabalhos completos do 6º ano por temática.	126
Gráfico 11:	Porcentagem de trabalhos completos sobre a percepção do tempo decorrido da narrativa na turma 1601.	128
Gráfico 12:	Porcentagem de trabalhos completos sobre a percepção do tempo decorrido da narrativa na turma 1602.	129
Gráfico 13:	Porcentagem de trabalhos completos sobre a percepção do tempo decorrido da narrativa na turma 1603.	130
Gráfico 14:	Porcentagem de trabalhos completos sobre a percepção de mudança ou permanência na turma 1601.	131
Gráfico 15:	Porcentagem de trabalhos completos sobre a percepção de mudança ou permanência na turma 1602.	132
Gráfico 16:	Porcentagem de trabalhos completos sobre a percepção de mudança ou permanência na turma 1603.	132

*A escola é o lugar onde se faz amigos. Não se trata só de prédios, salas, quadros, programas, horários, conceitos... Escola é, sobretudo, gente.*

Darcy Ribeiro

# 1 Introdução

Um dos principais questionamentos da minha prática docente era como professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental ensinavam História; outro era como os alunos deste segmento aprendiam História. Até porque, como bem destacam Oliveira e Caími (2014, p. 89), professores dos anos finais do Ensino Fundamental quase sempre questionam a falta de conhecimentos básicos em História, bem como habilidades de leitura e escrita aquém do ideal para os alunos que ingressam no 6º ano. Os alunos chegam sem a menor noção do que é a História, quais seus conceitos fundamentais e principalmente sem saber a diferença entre tempo cronológico e tempo histórico.

Outro questionamento que sempre permeou a minha prática pedagógica, e acabou contribuindo para o desenvolvimento da aula-oficina, foi por que parte dos alunos não tem entendimento sobre a aplicabilidade das aulas de História na vida prática? A maioria dos alunos interpreta a presença da História na matriz curricular da Educação Básica como uma simples necessidade de conhecer o passado. Ficam surpresos ao perceberem, ao longo do desenvolvimento da intervenção pedagógica, que a História – não só enquanto disciplina curricular, mas também como ciência – tem implicações abstratas e empíricas na vida prática particular e social. Foi a partir desses questionamentos, surgidos quando comecei em 1999 a lecionar, que a oficina de desenho foi por mim criada e ao longo do tempo aperfeiçoada.

A partir daí, comecei a aplicar uma oficina de desenho voltada para os alunos do 6º ano, executada nos quatro primeiros tempos de aula do ano letivo, intitulada “Vamos aprender a (sua) História?”. A partir de experiências individuais dos alunos, retratadas inicialmente de forma pictórica, são discutidos conceitos relacionados ao processo da pesquisa histórica: História; fato histórico; fonte histórica (usos e tipologia) e tempo histórico.

A presente Dissertação, portanto, apresenta como tema a representação da consciência histórica dos alunos de 6º ano do Ensino Fundamental no Ginásio Experimental Tecnológico (GET) Escritor Millôr Fernandes, na localidade do Salsa

e Merengue (região administrativa da Maré), no Rio de Janeiro, em 2024, para o estabelecimento de uma aprendizagem da História com vistas a apreensão da noção de tempo. Para que a pesquisa fosse realizada na supracitada Unidade Escolar, o Projeto necessitou de autorização da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (Anexo 1), dada em 04 de dezembro de 2023, após submissão e deferimento da Plataforma Brasil, através do Parecer Consubstanciado do Conselho de Ética em Pesquisa do Colégio Pedro II (Anexo 2), em 06 de novembro de 2023.

A Escola Municipal Escritor Millôr Fernandes foi criada em setembro de 2016, contudo somente em 2017 efetivamente se constituiu como uma Unidade de Ensino (U.E). Em setembro de 2023, a U.E. foi transformada em Ginásio Experimental Tecnológico (GET), e é voltado exclusivamente para os anos finais do Ensino Fundamental. O GET possui quatrocentos e sessenta e sete alunos matriculados (no ano conclusão da pesquisa, 2024). Estão divididos em treze turmas (3 turmas de 6º ano, 3 turmas de 7º ano, 3 turmas de 8º ano, 3 turmas de 9º ano e uma turma de aceleração denominada *Projeto Carioca*). Ao todo são 17 docentes (4 de Português, 3 de Matemática, 3 de Ciências, 2 de Geografia, 2 de Educação Física, 1 de Inglês, 1 de História e 1 para Sala de Recursos), 3 funcionários de apoio (1 Agente Educadora II, 1 Secretário Escolar e 1 Agente de Apoio à Educação Especial) e 3 Gestores (1 Coordenador Pedagógico, 1 Diretora Adjunta e 1 Diretora IV)<sup>1</sup>. Os serviços de limpeza e merenda escolar são terceirizados. As turmas de 6º ano em sua maioria são formadas por alunos egressos das escolas municipais que ficam no entorno da U.E. Destacam-se o GET Medalhista Olímpico Lucas Saatkamp (Salsa e Merengue), o CIEP Ministro Gustavo Capanema (Vila dos Pinheiros), a Escola Municipal Teotônio Vilela (Conjunto Esperança), a Escola Municipal Professor Paulo Freire (Vila dos Pinheiros) e a Escola Municipal Vereadora Marielle Franco (Salsa e Merengue).

O Bairro (ou Complexo) da Maré é formado por 15 favelas<sup>2</sup>, conforme apresentado na Figura 1: Praia de Ramos, Parque Roquete Pinto, Parque União, Parque Rubens Vaz, Nova Holanda, Parque Maré, Nova Maré, Baixa do Sapateiro, Morro do Timbau, Conjunto Bento Ribeiro Dantas, Conjunto Pinheiro, Vila dos

---

<sup>1</sup> Dados obtidos via Lei de Acesso à Informação (informados via e-mail em 09 de maio de 2024).

<sup>2</sup> Como “cria” de uma, uso a expressão “favela” em vez de “comunidade” não como um indicador de menosprezo ou preconceito, mas como expressão que reafirma a identidade de quem mora na periferia da cidade do Rio de Janeiro.

Pinheiros, Salsa e Merengue (inicialmente batizado pela Prefeitura como Novo Pinheiro, sendo a área de ocupação mais recente, datada do ano de 2000 até os dias atuais), Vila do João e Conjunto Esperança. Há uma controvérsia em relação à favela Marcílio Dias que, segundo a Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, pertence ao bairro da Penha.



Figura 1: Bairro Maré segundo a Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. Fonte: <https://www.multirio.rj.gov.br/index.php/reportagens/3086-mare-uma-cidade-dentro-do-rio-de-janeiro>

Em 2019, a ONG *Redes da Maré*, em parceria com a ONG *Observatório das Favelas*, realizou por iniciativa própria um censo demográfico no bairro, incluindo a favela Marcílio Dias, produzindo um documento intitulado *Censo Populacional da Maré* (2019). A iniciativa surgiu a partir da falta de dados produzidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). A ausência de dados pelo IBGE se deve possivelmente pela enorme dificuldade de acesso em algumas localidades do bairro, bem como pela cultura do medo que se instala perpetuamente no imaginário de quem enxerga a favela apenas como o *locus* da violência urbana. De fato, mesmo nos dados disponibilizados pelo IBGE, no Censo de 2022, não há uma tabulação específica de indicadores para o bairro da Maré.

Segundo o documento elaborado em 2019:

O Censo Maré consiste em um amplo diagnóstico da realidade demográfica, sociocultural e econômica, que contou com a mobilização e participação de moradores locais em todas as fases do projeto. Tal iniciativa, portanto, não foi mera ação vertical de especialistas pesquisando acerca da vida de moradores e moradoras da Maré, mas um trabalho conjunto de pessoas – em grande parte, oriundas desse próprio território engajadas no processo de transformação da realidade local. Esse diagnóstico oferece um rico subsídio às ações públicas ou privadas, do Estado ou da sociedade civil, que visem atender às demandas sociais com maior eficácia e precisão e construir políticas públicas mais focalizadas no maior conjunto de favelas da cidade do Rio de Janeiro (Redes da Maré, 2019, p.7).

O censo envolveu 92 entrevistadores, 8 supervisores de campo e 139 colaboradores diretos. Tendo como base a malha de setores censitários do IBGE, utilizada no Censo Demográfico de 2010, foram visitados mais de 800 logradouros, incluindo as ruas pavimentadas, os becos, as praças e as áreas sem urbanização (*Idem., Idem.,* p.12). O Censo Demográfico do IBGE registrou na Maré 129.170 moradores. O censo feito pelo *Redes da Maré* computou, de acordo com o documento elaborado, 130.073 moradores, desigualmente distribuídos por 47.758 domicílios. Especificamente, a favela Salsa e Merengue, onde está a GET Escritor Millôr Fernandes, possui 2.163 domicílios, onde moram 6.791 cidadãos (*Ibidem., Ibidem.,* p. 23).

Em relação à escolarização dos moradores da Maré, o censo revelou que 5 habitantes possuem Pós-Doutorado completo; 4 possuem Pós-Doutorado incompleto; 7 possuem Doutorado completo, 5 possuem Doutorado incompleto; 23 possuem Mestrado completo; 22 possuem Mestrado incompleto; 21 possuem

Especialização completa; 41 possuem Especialização incompleta; 1.207 possuem Graduação completa; 2.017 possuem Graduação incompleta; 23.014 possuem Ensino Médio completo; 14.857 possuem Ensino Médio incompleto; 11.009 possuem Ensino Fundamental completo; 67.222 possuem Ensino Fundamental incompleto, e 7.136 moradores declaram que só frequentaram até a pré-escola. Um dado alarmante se concretiza quando 11.145 moradores declaram que nunca frequentaram a escola e outros 1.333 moradores se recusaram a responder (*Ibidem.*, *Ibidem.*, p. 74).

Por si só a favela produz uma diversidade de culturas que ainda são subalternizadas não só pela dita intelectualidade, mas, principalmente, pelo ‘cidadão comum’ que vive no asfalto. Formam a cultura da favela não só o funk, mas também a linguagem, a expressão corporal própria de quem vive na periferia e até mesmos as diversas formas de lazer encontradas dentro da localidade. Especificamente na Maré, até por ser uma favela espacialmente grande e densamente povoada, há espaços para promoção da cultura dita erudita. Além do Museu da Maré<sup>3</sup>, inaugurado em 2006, que conta a história do surgimento da favela e preserva a memória daqueles que iniciaram o processo de ocupação das margens da Avenida Brasil e do aterramento do mangue em seu entorno, destaca-se a Orquestra Maré do Amanhã<sup>4</sup>, na qual jovens de escolas públicas da Maré são prospectados de acordo com os seus interesses para participarem do projeto que oferece educação musical erudita. Há também a Biblioteca Popular Lima Barreto, espaço criado e mantido pela ONG Redes da Maré, onde diversas atividades culturais para a comunidade são desenvolvidas. Manifestações da cultura popular ocorrem nas rodas de samba, assim como nos bailes, que a despeito das questões relacionadas à segurança pública ocorre em diversos pontos da favela. A Vila Olímpica da Maré<sup>5</sup>, além de oferecer oficinas de dança (balé, dança de salão e zumba) e diversas modalidades esportivas para a comunidade – com destaque para escolinha de futebol do time espanhol Barcelona F.C., através da Fundación Barcelona – é um espaço de lazer aberto de terça a domingo que fica à disposição dos moradores. Todas essas experiências culturais reverberam na escola,

---

<sup>3</sup> <http://www.museusdorio.com.br/site/index.php/museus-cidade-do-rio/area-de-planejamento-3/item/88-museu-da-mare>, acessado em 10/12/2022.

<sup>4</sup> <https://maredoamanha.org/> acessado em 10/12/2022

<sup>5</sup> <https://vilaolimpicadamare.org/>, acessado em 10/12/2022.

contribuindo para a formação da cultura escolar<sup>6</sup> Na intervenção pedagógica proposta, os alunos, que são produtores e receptores dessa cultura, estabelecem representações da sua memória individual e contribuem para a formação da memória coletiva daquela localidade.

A oficina, produto apresentado como uma possibilidade à aprendizagem histórica, procura fazer com que os alunos que saem dos anos iniciais entendam o porquê precisam de “aturar” com três tempos semanais de aula, e principalmente descobrir um sentido em aprender História numa dimensão cultural, política e social.

A pesquisa inicialmente discute como as imagens podem ser utilizadas como importante recurso para o aprendizado histórico. A historiadora Edilene Oliveira Silva (2010) nos fornece importantes contribuições sobre a multiplicidade de usos de imagens como recursos pedagógicos. A subutilização da imagem como recurso pedagógico na produção da aprendizagem histórica foi o que me fez, dessa forma, privilegiar o seu uso. Numa investigação rápida acerca dos usos de imagens nos livros didáticos produzidos no Brasil, percebe-se que este recurso pedagógico aparece de forma secundária no processo de produção de conhecimento histórico, quando não utilizado meramente como um apêndice ilustrativo do texto.

A pesquisa prossegue com a discussão de como o ser humano, a partir das suas concepções culturais, procurou dominar esse conceito tão abstrato e usá-lo como instrumento de imposição dos seus ritmos, ensejando a dominação: quem tem o poder controla o tempo. Para tal, as discussões propostas por Jacques Le Goff, em sua *História e Memória* (2013), serão relevantes. Tão relevantes quanto, são as relações entre passado e futuro estabelecidas pelas mais diversas historiografias.

Desta feita, os regimes de historicidade propostos por François Hartog (1997; 2003; 2013) dialogam com Le Goff e nos apresentam como as supracitadas relações se constroem nas diversas histórias que os seres humanos se propuseram, ou não, a fazer desde as sociedades primitivas até o paradigma do presentismo estabelecido por Hartog (2013), com a queda do Muro de Berlim em 1989. Destaco que este não é o objeto da pesquisa, mas se torna completamente inviável discutir

---

<sup>6</sup> Em *Escola e cultura: As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar* (1993), Jean-Claude Forquin define Cultura Escolar como a soma das práticas, valores, rituais e normas que caracterizam a vida dentro da escola. A escola se torna um mundo social com suas próprias características, ritmos e rituais, imaginário e modos de regulação e transgressão

o aprendizado do conceito de tempo histórico para crianças sem o fazer ao nível da historiografia. Rüsen, ao propor a sua Didática da História, já afirmava que a história escolar não caminha sem o rigor da ciência histórica.

Torna-se relevante discutir a noção de tempo sob o olhar da psicologia piagetiana, já que na década de noventa e início dos anos 2000 o ensino da história escolar, principalmente no que concerne ao aprendizado da temporalidade histórica, foi fortemente influenciado pela Pedagogia da Aprendizagem piagetiana. São conceitos polêmicos e extremamente complexos, que envolvem maturação biológica e a influência do meio no processo de aprendizagem.

A pesquisa reflete sobre o estabelecimento de um aprendizado histórico do conceito de tempo em consonância com a proposta rüseniana da Didática História, na qual se busca mobilizar a consciência histórica dos alunos de 6º ano. Isto se concretiza ao se estabelecer a oficina de desenho como uma intervenção pedagógica que expressa a narrativa histórica, da mesma forma que a inscreve como significativa ferramenta de aprendizagem histórica para o pleno desenvolvimento da habilidade EF06HI01, estabelecida na Base Nacional Comum Curricular. A partir dos conceitos de Didática da História e Consciência Histórica, propostos pelo historiador Jörn Rüsen (2007; 2012), a pesquisa se concentra na investigação sobre o processo do ensino-aprendizagem da História, com “H maiúsculo”, produzido na academia e levado para complementar o aprendizado em sala de aula.

Ao pesquisar o termo “Jörn Rüsen” na Plataforma Educapes<sup>7</sup>, com o filtro “texto”, foram encontradas 44 publicações ao longo do ano de 2022 – ano do meu ingresso no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória). Dessas, quatro são volumes da *Coleção Experimentos e reflexões sobre práticas no ensino de História*, publicadas pelo ProfHistória da Universidade Federal da Paraíba; uma publicação é do Programa de Pós-graduação em Educação Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, e 39 são dissertações. Das dissertações, 38 foram apresentadas como requisito para a conclusão do ProfHistória em diversas Universidades consorciadas, e apenas uma foi apresentada como requisito para conclusão de Mestrado Acadêmico. O interesse

---

<sup>7</sup> Plataforma Educapes: [https://educapes.capes.gov.br/simple-search?query=R%C3%BCsen&filter\\_field\\_1=dateIssued&filter\\_type\\_1>equals&filter\\_value\\_1=2022&filter\\_field\\_2=type&filter\\_type\\_2>equals&filter\\_value\\_2=texto&sort\\_by=score&order=desc&rpp=20&etal=0&start=0](https://educapes.capes.gov.br/simple-search?query=R%C3%BCsen&filter_field_1=dateIssued&filter_type_1>equals&filter_value_1=2022&filter_field_2=type&filter_type_2>equals&filter_value_2=texto&sort_by=score&order=desc&rpp=20&etal=0&start=0), acessado em 15/01/2023.

dos mestrandos na teoria de Rüsen está relacionado a duas inquietações comuns aos professores de História da educação básica: “por que os alunos precisam aprender História?” e “para que serve aprender História?”. Ao propor uma discussão entre as relações do saber histórico e a vida prática, Rüsen elaborou uma matriz conceitual que estabelece uma Didática da História capaz de amenizar essas inquietações.

No Brasil, o debate acerca do pensamento rüseniano foi introduzido em 1996 pelas pesquisadoras Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt e Tânia Braga Garcia, coordenadoras do projeto *Recriando Histórias*<sup>8</sup>, da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Em 2003, o debate sobre o pensamento rüseniano foi ampliado na Universidade com a criação do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.<sup>9</sup> Em maio de 2010, o Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica promoveu o primeiro encontro “Jörn Rüsen e o ensino de História no Brasil”, com o objetivo de publicizar o pensamento do autor. Desde então, diversos pesquisadores têm publicados artigos, dissertações e teses acerca das contribuições do pensamento rüseniano para o ensino e aprendizagem da História na educação básica.

Desta feita, o ensino-aprendizagem da História, bem como dos seus múltiplos conceitos, é estabelecido a partir do conceito de consciência histórica, a partir do qual o professor inicia todo o processo de ensinar-aprender a partir das experiências e centros de interesse trazidos pelo aluno. Percebe-se aí um diálogo com a pedagogia de Paulo Freire (1996), pois o aluno é o protagonista no processo do aprender História. A formação da consciência histórica perpassa por elementos da cultura, da tradição e da memória do indivíduo, que se transforma em narrativa histórica e, a partir dessa representação, é alcançado o chamado aprendizado histórico. Estabelece-se a necessidade de uma discussão aprofundada sobre as relações da consciência histórica com a memória individual e a coletiva. Para tal, é proposto um diálogo com os textos *Memória, esquecimento, silêncio* (1989) e *Memória e Identidade Social* (1992), do sociólogo Michel Pollack. Partindo do princípio de que de alguma forma essa memória silenciada precisa ser visibilizada

---

<sup>8</sup> Projeto Recriando Histórias. <https://nppd.ufpr.br/projeto-recriando-historias/> acessado em 15/01/2023.

<sup>9</sup> Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. <https://lapeduh.wordpress.com/> acessado em 15/01/2023.

e encontrar espaço para ser dita, a oficina de desenho se apresenta como uma possibilidade de recordação. Discute-se o quão desafiador é trabalhar a noção de tempo com crianças no espaço da sala de aula a partir das proposições de Sonia Miranda (2013).

Por se tratar de uma prática pedagógica, a oficina de desenho envolve questões teórico-metodológicas ligadas ao fazer, de modo que a oficina de desenho pode ser entendida como uma metodologia ativa de aprendizagem. Neste sentido, Isabel Barca (2004) estabelece uma reflexão metodológica sobre a elaboração de planos de aula a partir da aula-oficina.

O objeto central da pesquisa, portanto, é a elaboração de um recurso pedagógico capaz de proporcionar aprendizado histórico para alunos do 6º ano. O objetivo principal desta dissertação é refletir sobre o estabelecimento de um aprendizado histórico em consonância com a proposta rüseniana da Didática História, buscando mobilizar a consciência histórica desses alunos, partindo da oficina de desenho como intervenção pedagógica para expressão da narrativa histórica e como ferramenta para a aprendizagem histórica, visando o pleno desenvolvimento da habilidade EF06HI01, estabelecida na Base Nacional Comum Curricular

Secundariamente, a pesquisa objetiva discutir o ensino da História nos anos iniciais do Ensino Fundamental e seus reflexos no 6º; incentivar o uso de imagens no processo da aprendizagem histórica, eliminando o estigma de mera peça ilustrativa do conteúdo histórico; analisar a importância da memória para a formação identitária dos alunos da favela da Maré, em especial a dos alunos GET Escritor Millôr Fernandes; defender a validade das memórias que são contadas e recontadas através do desenho e da oralidade, manifestadas na intervenção pedagógica, que devem ter a garantia de fala e de escuta; e ampliar a divulgação dos conteúdos procedimentais e conceituais desenvolvidos pela intervenção pedagógica.

Desta feita, inicialmente, a estrutura da dissertação é assim pensada:

A Introdução apresentará o meio e os artífices do processo da aprendizagem histórica, os alunos; o objeto e os objetivos da dissertação.

O primeiro capítulo, com o título de “Desafios para o ensino de História no Ensino Fundamental”, discutirá, na primeira seção, o ensino de História nos anos iniciais, para que se possa compreender como esses alunos chegam ao 6º ano, de

um modo geral, com a visão distorcida de que a História só dá conta do passado, e “que não é interessante saber coisas que já aconteceram”. A segunda seção discutirá o subaproveitamento de imagens no ensino de História, estabelecendo como eixo o uso equivocado do discurso imagético na construção desse conhecimento em sala de aula.

O segundo capítulo tem o título de “O ensino do conceito de tempo na perspectiva da aprendizagem histórica”, e discutirá os conceitos de Tempo e Temporalidade Histórica, Didática da História, Consciência Histórica e Aprendizado Histórico, e os diálogos estabelecidos com os conceitos de Tempo Histórico, Memória, e Experiência, e suas manifestações na escola. A primeira seção abordará a importância do tempo nas sociedades humanas, bem como a relação presente/passado/futuro na construção da temporalidade histórica. A segunda seção discutirá as abordagens possíveis no processo de ensino e aprendizagem da temporalidade histórica. Subdivide-se na discussão da noção de tempo proposta pela Psicologia da Aprendizagem piagetiana e suas implicações no ensino da História; na discussão dos documentos norteadores da Educação Nacional; e no documento curricular da Secretaria Municipal de Educação, especialmente como abordam os conteúdos e habilidades referentes à temporalidade histórica. Nesta subseção, o tempo da duração barudeliana merecerá uma atenção especial no contexto da discussão desses documentos. Na terceira seção, por fim, será apresentado o modelo pedagógico seguido na oficina. Nele, a Didática da História rüseniana estará presente através da discussão de seus conceitos fundamentais.

O terceiro capítulo tem o título “Aula-oficina no ensino de História: a oficina de desenho como instrumento da aprendizagem histórica”. Neste capítulo, a primeira seção discutirá como a pedagogia da aprendizagem ativa como modelo educacional no GET Millôr Fernandes é posta em prática, assim como se dão suas repercussões no processo de aprendizado dos alunos. A segunda seção discutirá a técnica da aula-oficina como metodologia ativa de ensino e apresentará o trabalho de aplicação da oficina de desenho “Vamos aprender como nossos alunos podem contar a (sua) História”, com seus processos e possibilidades. Caso possível, serão apresentados exemplos da práxis no ambiente escolar. Ressalvadas questões relacionadas aos direitos sobre a produção intelectual dos alunos, alguns trabalhos serão ilustrativamente discutidos.

As Considerações Finais apresentarão os resultados da investigação e da viabilidade ou não da utilização da oficina para o desenvolvimento de outras aprendizagens.

## 2

### **Desafios para o ensino de História no Ensino Fundamental**

#### 2.1.

#### **O Ensino de História nos anos iniciais**

De forma anacrônica e um tanto quanto preconceituosa, achava dispensável o ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esta postura, completamente equivocada, fundamentava-se pelo desconhecimento dos objetivos de aprendizado de cada etapa de escolarização dos anos iniciais, dos conteúdos trabalhados, e principalmente por achar que o professor dos anos iniciais seria um generalista, portanto, um mero reprodutor do material didático. Em 2022, a experiência de entrar em contato com o material didático com conteúdo do 5º ano de escolarização em turmas que, por conta da pandemia de COVID-19, saltaram do 4º para o 6º ano de escolaridade, fez-me refletir sobre o meu posicionamento. Sem dúvida, as discussões propostas nas aulas do ProfHistória também foram decisivas para a autocrítica. Novamente, em 2023, por determinação da Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro (SME), no primeiro semestre letivo o material didático repetiu a estratégia de abordar conteúdos selecionados do 5º ano do Ensino Fundamental.

Para uma aprendizagem da História, não somente nos anos iniciais, é necessário partir das experiências do cotidiano dos alunos, pois:

A educação bancária, ou seja, o método em que o aluno é mero depositário de conteúdos previamente selecionados, precisa ser definitivamente abandonada. As formas de organizar a aprendizagem referem-se ao momento em que, tanto quem ensina, quanto quem aprende, assumem o estatuto narrativístico (sic) da história (Schmidt, 2017, p. 63-64).

Utilizar essas experiências na escola e relacioná-las com o saber histórico constitui já nos anos iniciais do Ensino Fundamental uma importante ferramenta para a seleção de conceitos e metodologias a serem trabalhados. Por consequência, desenvolve-se a construção de uma identidade individual que se integra a uma concepção de identidade coletiva. Destarte, utilizar tais experiências não significa limitar o aprendizado dos saberes históricos às questões deste cotidiano, sendo necessário integrá-los às necessidades de um contexto cultural e social mais amplo. Caími e Oliveira explicam claramente que:

Um dos entraves para a educação do senso histórico das crianças nos anos iniciais é a excessiva vinculação do conhecimento histórico às questões do cotidiano, advinda, como já vimos da concepção de que elas não estão aptas a aprender História, pois se trata de um conhecimento que requer pensamento abstrato, competência que elas não teriam nessa fase de escolarização. (...) Nos anos iniciais, devido à necessidade de investimento no processo socializador, exacerba-se tal prerrogativa culminando em abordagens pedagógicas voltadas demasiadamente para a identificação de questões no e do cotidiano, sem avançar no aprofundamento dos conhecimentos científicos que possibilitariam ir além das vivências cotidianas ou da aparência dos fenômenos sociais (Caimi; Oliveira, 2014, p. 93).

### 2.1.1.

#### **O ensino de uma História linear nos anos iniciais do Ensino Fundamental**

Tanto a literatura educacional clássica, quanto professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, afirmam que existe uma inviabilidade no ensino da História nesta etapa de escolarização “dada a impossibilidade de o aluno, nessa fase, compreender a complexa e abstrata *noção de tempo*” (Nadai; Bittencourt, 2021, p. 94). Por consequência, de acordo com esta proposição, somente após um amadurecimento cognitivo a noção de tempo poderia ser aprendida. É o que Jean Piaget chamou de estágio das operações intelectuais abstratas, quando, por volta dos 11 ou 12 anos, a criança já possui um pensamento formal capaz de estabelecer conclusões hipotéticas não mais somente baseadas numa realidade concreta, ou seja, suas conclusões independem do real concreto (1999, p. 59).

Contudo, uma pesquisa junto aos alunos de prática de ensino da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Nadai e Bittencourt, In Pinsky, 2021), ao aplicarem questionários em duas escolas públicas do estado de São Paulo, concluíram que é viável o ensino de História nas séries dos anos iniciais, já que os alunos são capazes de perceber os conceitos de duração, simultaneidade e sucessão.

A perspectiva do ensino de uma História vista de cima está fortemente presente nos anos iniciais, já que os conteúdos são repassados a partir da visão de uma elite vencedora, que escreve a narrativa do fato. Desta feita, como bem destaca Sharpe, grande parte da História ensinada nas chamadas sextas classes, o que seria o equivalente ao nosso 5º ano do Ensino Fundamental, da Grã-Bretanha, desconsidera a importância da História produzida a partir das experiências das camadas populares (Burke, 1992, p. 41). Tal situação não se apresenta de forma

diferente nas classes dos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas brasileiras.

A despeito do projeto pedagógico do Estado brasileiro em construir ao longo do século XX uma identidade nacional calcada na massificação dos grandes heróis da nação e na harmonia da formação étnica do povo, o ensino de História nos anos iniciais ainda está permeado pela narrativa dos grandes fatos históricos e por uma ideia de nação feitos pelos seus heroicos personagens, a partir da concepção de uma História Pública. Atividades relacionadas ao dia da Independência ou ao dia de Tiradentes, por exemplo, geralmente são desprovidas de qualquer conexão com questões relacionadas às ideias de simultaneidade ou de permanência que estão presentes no tempo histórico, já que o tempo está circunscrito ao momento em que esses eventos são lembrados, em datas específicas, a cada ano. Como afirma Nadai e Bittencourt, este recorte de História Pública implica numa outra concepção de tempo:

Os heróis nacionais são apresentados, de maneira geral, isolados do contexto histórico em que viveram, dos movimentos que participaram. A imprecisão do momento em que ocorre a ação dos personagens é um dado significativo para a reflexão desse caráter “atemporal” com que são revestidos. A transmissão de uma ideia de um passado separado do viver social articula-se com o sentido de um tempo imutável, dogmático, porque impossibilita questionamentos sobre o sentido heroico da ação (Nadai; Bittencourt, 2021, p. 95).

Há também o privilégio de uma História dos acontecimentos. Essa perspectiva nos remete a uma ideia de História linear e progressiva que muito nos lembra o positivismo. Segundo os críticos, notadamente os historiadores estruturais, trata de uma História em que:

A narrativa tradicional passa por cima de aspectos importantes do passado que ela simplesmente é incapaz de conciliar desde a estrutura econômica e social até as experiências e os modos de pensar das pessoas comuns” (Burke, 1992, p. 330).

Nos anos iniciais, a criança estuda o tempo e o espaço mais próximos a sua realidade. Ocorre a narrativa da história do bairro e do município, para que com o avanço da escolarização se passe para a história da nação. Existe a preocupação de comunicar quase que exclusivamente uma sequência de fatos ocorrido no passado.

Notadamente, há o predomínio de um História residual, sem qualquer compromisso com a temporalidade histórica. Neste sentido, perde-se a oportunidade de se promover uma alfabetização histórica, já que o processo de

letramento é realizado pelos professores dos anos iniciais sem o contato com o Ensino de História. Entende-se aí o Ensino de História não como o texto histórico em si, mas como uma experiência de leitura do tempo e do espaço ao seu redor. Ademais, como exemplo dessa expansão de experiências, o conhecimento matemático que poderia ser utilizado para a sistematizar e compreender a noção de tempo cronológico, auxiliando a compreensão de temporalidade histórica, é pouco explorado.

### **2.1.2.**

#### **A Base Nacional Comum Curricular e o ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental**

Para iniciar, a implementação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apesar de prevista desde a Constituição Federal de 1988, e reforçada pela Lei 9394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LBDEN), só começou a ser elaborada em 2015. Uma primeira versão, ainda em 2015, foi submetida a uma consulta pública até março de 2016. Neste ano, uma versão da BNCC foi enviada aos sistemas de ensino estaduais e municipais para que fosse debatida. No ano seguinte, o Ministério da Educação (MEC) entregou ao Conselho Nacional de Educação a terceira versão, que foi aprovada e homologada. Em 2018, as fases referentes ao Ensino Médio foram concluídas.

Na visão do MEC, a importância da BNCC está no fato de ser “necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental” (Brasil, 2019, p.8). A estruturação do documento é feita da seguinte forma: apresentação, introdução (onde são explicitadas as competências gerais da Educação Básica, os marcos legais, a fundamentação pedagógica e o pacto federativo), estrutura da BNCC, etapa da Educação Infantil (itens: A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular; A Educação Infantil no contexto da Educação Básica; os campos de experiências; os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil; a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental), etapa do Ensino Fundamental (itens: o Ensino Fundamental no contexto da Educação Básica; áreas).

A seguir, são apresentados os componentes curriculares com a indicação dos fundamentos e da estrutura da área; as competências gerais da área; os

componentes de cada área. Nestes últimos, são apresentados os fundamentos e as competências de cada componente curricular para o Ensino Fundamental. Em seguida, é apresentado, seguido do quadro de conteúdo estruturado em unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades que são identificadas por código alfanumérico (Brasil, 2019, 23-34).

A despeito, ressalva-se que a implementação da BNCC trouxe um intenso debate sobre a legitimidade ou não do documento.

O principal argumento a favor está na ideia de um currículo comum que abarque alunos de todo o território nacional de instituições públicas e privadas, sem ignorar uma parte flexível que possibilite contemplar a realidade local. Ademais:

No que diz respeito a uma base curricular que se pretende nacional, muito pode ser considerado em um documento organizador de elementos que já são comuns nas escolas. Tal sistematização permite, inclusive, transformar a suspeição em uma compreensão melhor (*sic*) elaborada do trabalho que já é realizado pelos professores e pode permitir, inclusive, tangenciar utilidades e utilitarismos por vezes vinculados ao currículo, em prol de uma formação mais abrangente e mais interessante (Ghisleni; Zen, *apud* Branco; Teixeira, 2021, P. 696).

Entretanto, diversos posicionamentos surgiram contra a BNCC. Os mais contundentes estão relacionados ao fato da BNCC, em sua versão final, ter sido imposta pelo MEC, com a exclusão de pesquisadores e instituições ligadas à área do currículo ou representantes das associações de professores de diversas áreas do conhecimento.

Outra crítica foi a intensa participação do setor privado, principalmente da Fundação Lemman e do Movimento pela Base (entidade sem fins lucrativos apoiada pela própria Fundação Lemman, pela Fundação Roberto Marinho, pelo Instituto Itaú, pelo Instituto Natura, entre outros) no patrocínio de ações de defesa da elaboração de um currículo comum em todo o território nacional. A preocupação dos críticos, com muita propriedade, insere-se num contexto do avanço de práticas neoliberais sobre a educação pública, já que:

Ainda que a elaboração de uma base comum curricular estivesse sempre prevista em leis e planejamentos para a educação, muitos alegam que a metodologia utilizada na construção da BNCC não aconteceu de forma democrática. Essa articulação entre público e privado, como é caso da expressiva participação da Fundação Lemann na construção e apoio para a Base, já que a fundação envolve vários atores da iniciativa privada, gerando polêmicas e discordâncias quanto às intenções do envolvimento do setor privado na educação, por exemplo, a possível ideia de privatização dos sistemas de ensino (Branco; Teixeira, 2021, p. 695).

Posta essa etapa, a BNCC de História para os anos iniciais prioriza a construção do sujeito a partir da existência de um ‘Eu’ e um ‘Outro’ (grifo nosso). Essa separação pode ser vista como:

Um método de conhecimento, uma maneira pela qual o indivíduo toma consciência de si, desenvolvendo a capacidade de administrar a sua vontade de maneira autônoma, como parte de uma família, uma comunidade, um corpo social (BRASIL, 2019, 403).

No 1º ano dos anos iniciais, as unidades temáticas trabalhadas são o *Mundo pessoal: meu lugar no mundo* e *Mundo pessoal: eu, meu grupo social e meu tempo* (grifo nosso). No 2º ano, apresentam-se as unidades temáticas: *A comunidade e seus registros*; *As formas de registrar as experiências da comunidade*; e *O trabalho e a sustentabilidade na comunidade* (grifo nosso). No 3º ano: *As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município*; *O lugar em que vive*; e *A noção de espaço público e privado* (grifo nosso). No 4º ano; são abordadas: *Transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos*; *Circulação de pessoas, produtos e culturas*; e *As questões históricas relativas às migrações* (grifo nosso). Finalmente, no 5º ano temos: *Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social*; e *Registros da história: lugares e culturas* (grifo nosso) (BRASIL, 2019, 406-415). Nessa perspectiva, o ensino da História deve proporcionar ao que aprende a percepção do seu lugar no mundo, na escola, na família, utilizando inclusive múltiplas linguagens, pois a linguagem escrita ainda não é plenamente dominada.

Conforme se observa no Quadro 1, as habilidades do 1º ano do Ensino Fundamental priorizam os reconhecimentos dos ambientes de vivência na família e na escola. Ainda, sob uma perspectiva de uma História factual, estabelece a necessidade do reconhecimento das diferenças entre as festividades familiares e aquelas relacionadas ao patrimônio cultural imaterial nacional.

(EF01HI01) Identificar aspectos do seu crescimento por meio do registro das lembranças particulares ou de lembranças dos membros de sua família e/ou de sua comunidade.
(EF01HI02) Identificar a relação entre as suas histórias e as histórias de sua família e de sua comunidade.
(EF01HI03) Descrever e distinguir os seus papéis e responsabilidades relacionados à família, à escola e à comunidade.
(EF01HI04) Identificar as diferenças entre os variados ambientes em que vive (doméstico, escolar e da comunidade), reconhecendo as especificidades dos hábitos e das regras que os regem.
(EF01HI05) Identificar semelhanças e diferenças entre jogos e brincadeiras atuais e de outras épocas e lugares.
(EF01HI06) Conhecer as histórias da família e da escola e identificar o papel desempenhado por diferentes sujeitos em diferentes espaços.
(EF01HI07) Identificar mudanças e permanências nas formas de organização familiar.
(EF01HI08) Reconhecer o significado das comemorações e festas escolares, diferenciando-as das datas festivas comemoradas no âmbito familiar ou da comunidade.

Quadro 1: Habilidades propostas pela BNCC de História para o 1º ano do Ensino Fundamental. Fonte: Brasil, 2019, p.407.

Para o 2º ano do Ensino Fundamental, conforme Quadro 2, apesar da manutenção da delimitação espacial proposta no ano de escolaridade anterior, a percepção da construção da memória é introduzida a partir do desenvolvimento de habilidades relacionadas à construção de uma memória individual tendo como base objetos do cotidiano familiar. As primeiras noções de tempo são introduzidas a partir das marcações da rotina cotidiana usando o relógio e o calendário como referência. Inicia-se a introdução do conceito de tempo cronológico na perspectiva do aprendizado histórico.

(EF02HI01) Reconhecer espaços de sociabilidade e identificar os motivos que aproximam e separam as pessoas em diferentes grupos sociais ou de parentesco.
(EF02HI02) Identificar e descrever práticas e papéis sociais que as pessoas exercem em diferentes comunidades.
(EF02HI03) Selecionar situações cotidianas que remetam à percepção de mudança, pertencimento e memória.
(EF02HI04) Selecionar e compreender o significado de objetos e documentos pessoais como fontes de memórias e histórias nos âmbitos pessoal, familiar, escolar e comunitário.
(EF02HI05) Selecionar objetos e documentos pessoais e de grupos próximos ao seu convívio e compreender sua função, seu uso e seu significado.
(EF02HI06) Identificar e organizar, temporalmente, fatos da vida cotidiana, usando noções relacionadas ao tempo (antes, durante, ao mesmo tempo e depois).
(EF02HI07) Identificar e utilizar diferentes marcadores do tempo presentes na comunidade, como relógio e calendário.
(EF02HI08) Compilar histórias da família e/ou da comunidade registradas em diferentes fontes.
(EF02HI09) Identificar objetos e documentos pessoais que remetam à própria experiência no âmbito da família e/ou da comunidade, discutindo as razões pelas quais alguns objetos são preservados e outros são descartados.
(EF02HI10) Identificar diferentes formas de trabalho existentes na comunidade em que vive, seus significados, suas especificidades e importância.
(EF02HI11) Identificar impactos no ambiente causados pelas diferentes formas de trabalho existentes na comunidade em que vive.

Quadro 2: Habilidades propostas pela BNCC de História para o 2º ano do Ensino Fundamental. Fonte: Brasil, 2019, p. 409.

No 3º ano do Ensino Fundamental, as habilidades propostas, de acordo com o Quadro 3, extrapolam os espaços de convivência da criança, já apresentando as relações de trabalho existentes no seu entorno. Propõe o desenvolvimento de habilidades relacionadas à diversidade de ambientes (campo e cidade), funções (espaços públicos ou privados) e culturas (indígena, africana e de imigrantes). Há, pela primeira vez, a menção ao reconhecimento de uma memória nacional construída através não só do patrimônio material, mas também a partir do registro de logradouros públicos com nomes de personagens significativos para a história local e/ou nacional.

(EF03HI01) Identificar os grupos populacionais que formam a cidade, o município e a região, as relações estabelecidas entre eles e os eventos que marcam a formação da cidade, como fenômenos migratórios (vida rural/vida urbana), desmatamentos, estabelecimento de grandes empresas etc.
(EF03HI02) Selecionar, por meio da consulta de fontes de diferentes naturezas, e registrar acontecimentos ocorridos ao longo do tempo na cidade ou região em que vive.
(EF03HI03) Identificar e comparar pontos de vista em relação a eventos significativos do local em que vive, aspectos relacionados a condições sociais e à presença de diferentes grupos sociais e culturais, com especial destaque para as culturas africanas, indígenas e de migrantes.
(EF03HI04) Identificar os patrimônios históricos e culturais de sua cidade ou região e discutir as razões culturais, sociais e políticas para que assim sejam considerados.
(EF03HI05) Identificar os marcos históricos do lugar em que vive e compreender seus significados.
(EF03HI06) Identificar os registros de memória na cidade (nomes de ruas, monumentos, edifícios etc.), discutindo os critérios que explicam a escolha desses nomes.
(EF03HI07) Identificar semelhanças e diferenças existentes entre comunidades de sua cidade ou região, e descrever o papel dos diferentes grupos sociais que as formam.
(EF03HI08) Identificar modos de vida na cidade e no campo no presente, comparando-os com os do passado.
(EF03HI09) Mapear os espaços públicos no lugar em que vive (ruas, praças, escolas, hospitais, prédios da Prefeitura e da Câmara de Vereadores etc.) e identificar suas funções.
(EF03HI10) Identificar as diferenças entre o espaço doméstico, os espaços públicos e as áreas de conservação ambiental, compreendendo a importância dessa distinção.
(EF03HI11) Identificar diferenças entre formas de trabalho realizadas na cidade e no campo, considerando também o uso da tecnologia nesses diferentes contextos.
(EF03HI12) Comparar as relações de trabalho e lazer do presente com as de outros tempos e espaços, analisando mudanças e permanências.

Quadro 3: Habilidades propostas pela BNCC de História para o 3º ano do Ensino Fundamental. Fonte: Brasil, 2019, p. 411.

No 4º ano do Ensino Fundamental, as habilidades relacionadas à noção de tempo histórico, conforme Quadro 4, começam a ser desenvolvidas a partir da expectativa do reconhecimento das mudanças e permanências ao longo do tempo no espaço geográfico e nas formas do ser humano se relacionar entre si e com o meio. Espera-se que haja o reconhecimento do impacto causado pelas transformações proporcionadas por essas interações no desenvolvimento tecnológico, econômico e cultural do ambiente no qual a criança está inserida.

(EF04HI01) Reconhecer a história como resultado da ação do ser humano no tempo e no espaço, com base na identificação de mudanças e permanências ao longo do tempo.
(EF04HI02) Identificar mudanças e permanências ao longo do tempo, discutindo os sentidos dos grandes marcos da história da humanidade (nomadismo, desenvolvimento da agricultura e do pastoreio, criação da indústria etc.).
(EF04HI03) Identificar as transformações ocorridas na cidade ao longo do tempo e discutir suas interferências nos modos de vida de seus habitantes, tomando como ponto de partida o presente.
(EF04HI04) Identificar as relações entre os indivíduos e a natureza e discutir o significado do nomadismo e da fixação das primeiras comunidades humanas.
(EF04HI05) Relacionar os processos de ocupação do campo a intervenções na natureza, avaliando os resultados dessas intervenções.
(EF04HI06) Identificar as transformações ocorridas nos processos de deslocamento das pessoas e mercadorias, analisando as formas de adaptação ou marginalização.
(EF04HI07) Identificar e descrever a importância dos caminhos terrestres, fluviais e marítimos para a dinâmica da vida comercial.
(EF04HI08) Identificar as transformações ocorridas nos meios de comunicação (cultura oral, imprensa, rádio, televisão, cinema, internet e demais tecnologias digitais de informação e comunicação) e discutir seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais.
(EF04HI09) Identificar as motivações dos processos migratórios em diferentes tempos e espaços e avaliar o papel desempenhado pela migração nas regiões de destino.
(EF04HI10) Analisar diferentes fluxos populacionais e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira.
(EF04HI11) Analisar, na sociedade em que vive, a existência ou não de mudanças associadas à migração (interna e internacional).

Quadro 4: Habilidades propostas pela BNCC de História para o 4º ano do Ensino Fundamental. Fonte: Brasil, 2019, p. 413.

Finalmente, as habilidades a serem desenvolvidas no 5º ano do Ensino Fundamental, de acordo com o Quadro 5, relacionam-se à apreensão dos conceitos de Povo, Nação e Estado. Privilegia-se o estudo do povo e da nação a partir das culturas formadoras e do patrimônio histórico-cultural material e imaterial derivante do processo histórico de construção do Estado brasileiro. Neste contexto, destaca-se o desenvolvimento conceitual de memória e a sua importância na formação da identidade nacional.

(EF05HI01) Identificar os processos de formação das culturas e dos povos, relacionando-os com o espaço geográfico ocupado.
(EF05HI02) Identificar os mecanismos de organização do poder político com vistas à compreensão da ideia de Estado e/ou de outras formas de ordenação social.
(EF05HI03) Analisar o papel das culturas e das religiões na composição identitária dos povos antigos.
(EF05HI04) Associar a noção de cidadania com os princípios de respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos.
(EF05HI05) Associar o conceito de cidadania à conquista de direitos dos povos e das sociedades, compreendendo-o como conquista histórica.
(EF05HI06) Comparar o uso de diferentes linguagens e tecnologias no processo de comunicação e avaliar os significados sociais, políticos e culturais atribuídos a elas.
(EF05HI07) Identificar os processos de produção, hierarquização e difusão dos marcos de memória e discutir a presença e/ou a ausência de diferentes grupos que compõem a sociedade na nomeação desses marcos de memória.
(EF05HI08) Identificar formas de marcação da passagem do tempo em distintas sociedades, incluindo os povos indígenas originários e os povos africanos.
(EF05HI09) Comparar pontos de vista sobre temas que impactam a vida cotidiana no tempo presente, por meio do acesso a diferentes fontes, incluindo orais.
(EF04HI10) Analisar diferentes fluxos populacionais e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira.
(EF05HI10) Inventariar os patrimônios materiais e imateriais da humanidade e analisar mudanças e permanências desses patrimônios ao longo do tempo.

Quadro 5: Habilidades propostas pela BNCC de História para o 5º ano do Ensino Fundamental. Fonte: Brasil, 2019, p. 415.

### 2.1.3.

#### **Apontamentos sobre a formação de professores dos anos iniciais no Estado do Rio de Janeiro**

A formação de professores dos anos iniciais não privilegia, quando sequer aborda, uma didática do Ensino de História. As experiências em acompanhamento de estágios da graduação de Caími e Oliveira (2014, p. 96) verificam uma mera aquisição/transmissão cumulativa de saberes, em que se privilegia uma História puramente factual, linear e vista de cima. Esta postura pode ser explicada pela ênfase dada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais ao desenvolvimento da aprendizagem a partir do domínio total da leitura, da escrita e do cálculo, num processo de alfabetização que deve ser feito ao longo dos primeiros três anos do

Ensino Fundamental, conforme estabelece o artigo 24 (Brasil, 2013. P. 70). Como resultado, o processo de alfabetização é realizado pelos professores dos anos iniciais sem o contato com o Ensino de História. Entende-se aí o Ensino de História não como o texto histórico em si, mas como uma experiência de leitura do mundo ao redor, pois, segundo Fonseca e Silva, “aprender História é ler e compreender o mundo em que vivemos e no qual outros seres humanos viveram” (Fonseca; Silva, 2007, p. 24). Uma correção de rumo para transformar a alfabetização num processo holístico seria viável pela reformulação na formação continuada desses profissionais, tal como explicitam Caími e Oliveira:

Nossa posição é a de que, nos cursos de formação continuada em História para professores dos anos iniciais, há que se contrapor a ideia de que a apropriação de conteúdos históricos está intimamente relacionada com a necessidade prévia do domínio da leitura e escrita. Em direção contrária, buscamos explicitar que, concomitantemente ao domínio da leitura e da escrita e seu efetivo uso nas práticas sociais, aprende-se história e todos os demais saberes, uma vez que de modo geral, a divisão do conhecimento em áreas e disciplinas só se faz pela precariedade da condição de apropriação de um todo complexo (Caími; Oliveira, 2014, p. 94-95).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - lei nº 9394 de 1996 (SENADO FEDERAL, 2017, p. 42) estabelece, no seu artigo 62, cuja redação foi alterada pela lei nº 12.056, de 2009, que a formação de docentes para atuação na Educação Básica deverá ser feita em curso de Licenciatura plena, mas admite-se a formação mínima no Ensino Médio na modalidade Normal para atuação na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A prerrogativa que estabelece o nível médio para atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental agrava o problema da ausência da educação histórica na formação desses profissionais.

Ao analisar a Resolução Seduc Nº 6035 de 28 de janeiro de 2022, que fixa as diretrizes para a implementação da matriz curricular da Educação Básica, no tocante à formação de professores em nível médio estabelecida pela Secretaria Estadual de Educação, observa-se que a formação dos futuros docentes no que tange a educação histórica é incipiente, limitando-se aos marcos da História da Educação no Brasil:

Formação Profissional, que tem como escopo a construção de competências e habilidades específicas para a preparação dos futuros professores, por meio dos componentes curriculares: Tecnologia Educacional, Fundamentos Históricos, Filosóficos e Sociológicos da Educação; Política e Direito aplicado à Educação, Psicologia da Educação e a Psicomotricidade, Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Alfabetização e Letramento, Fundamentos teóricos e Metodológicos da Ludopedagogia e a Educação Infantil, Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino Fundamental, Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Especial e Inclusiva/Libras, Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação de Jovens e Adultos, Práticas Pedagógicas e Iniciação à Pesquisa, Ateliê Pedagógico - Integração Teoria e Prática (Ciência, Diversidade e Arte) e Laboratório de Métodos e Técnicas de Avaliação da Aprendizagem (Governo do Estado do Rio de Janeiro, 2022, p. 19).

Em 2023, a Secretaria Estadual de Educação publicou as orientações de estágio para o Curso Normal, onde a vivência da sala de aula no processo de formação profissional, “não se encerra no conhecimento específico do campo técnico. Sua abrangência deve incluir competências nos campos da ecologia, do relacionamento pessoal, da sociologia, da psicologia, da economia, entre outros” (Governo do Estado do Rio de Janeiro, 2023, p. 2). Não há nenhuma preocupação, como veremos a seguir, com a práxis histórica ou com qualquer conteúdo programático relacionado às especificidades da educação histórica.

O estágio supervisionado da 1º série, cujo tema é *Criando a identidade docente*, apresenta as seguintes habilidades e competências:

- Construir diariamente a consciência profissional por meio do exercício docente no processo de uma formação significativa;
- Conhecer os métodos de estudo que definem o professor, numa dimensão ética ensinando numa linguagem através de discursos, de conhecimentos, de um saber-fazer que se pretende que os alunos dominem;
- Participar, ao longo do ano, de projetos desenvolvidos pelo município, estado e pela própria escola, direcionados à educação e que contribuam para sua formação profissional;
- Desenvolver atividades de investigação na Educação Infantil por meio de questionários, entrevistas, clipping etc.;
- Trabalhar em grupos, de forma coletiva com responsabilidade, respeito, empenho e criatividade;
- Integrar os bens culturais como formação continuada ampliando a práxis pedagógicas do professor e mediação da produção de conhecimento dos alunos (Idem, p. 3).

O estágio da 2º série, cujo tema é *O processo de construção do professor pesquisador no percurso formativo da Educação Infantil, dos anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação Especial*, apresenta as seguintes habilidades e competências:

- Articular as dimensões teóricas e práticas do processo formativo;
- Conhecer o papel da pesquisa no ambiente educativo para analisar o desenvolvimento do aluno na elaboração dos relatórios;
- Desenvolver atividades de observação, coparticipação e regência individual, preferencialmente no 1º ciclo do Ensino Fundamental;
- Proporcionar vivências no campo profissional do exercício da docência em uma perspectiva dialética;
- Entender o fazer pedagógico como exercício de pesquisa;
- Experienciar as discussões teóricas realizadas durante o curso, por meio da construção e execução de planos, projetos ou atividades sequenciais a serem aplicadas em período de imersão na prática pedagógica na Educação Infantil;
- Possibilitar o exercício da docência com ênfase nos processos participativos de planejamento e avaliação e na reorganização contínua do processo ensino-aprendizagem;
- Desenvolver atividades de observação, coparticipação e regência em dupla na pré-escola;
- Observar e cooperar em atividades no campo da Educação Especial e Inclusiva;
- Distinguir e refletir a prática pedagógica observada no campo de estágio, a partir dos componentes curriculares do curso, como forma de intervenção pedagógica frente aos problemas apresentados no cotidiano escolar;
- Compreender o processo da psicogênese da língua escrita no campo de estágio no 1º ciclo do Ensino Fundamental;
- Identificar práticas pedagógicas e adaptações curriculares que atendam às necessidades das crianças com necessidades educativas especiais;
- Identificar e analisar, no contexto de suas práticas de escolarização, as formas de avaliação da aprendizagem dos alunos e do seu desempenho como professor;
- Identificar o acesso aos bens culturais como formação continuada do professor e mediação na produção de conhecimento dos alunos (Ibidem, p. 4-5).

Finalmente, o estágio na 3º série, cujo tema é *Os saberes docentes e a prática pedagógica*, apresenta as seguintes habilidades e competências:

- Analisar e sintetizar para a elaboração de relatórios;
- Trabalhar em grupo e na formação de equipes com responsabilidade, respeito, empenho e criatividade;
- Identificar o acesso aos bens culturais como formação continuada do professor e mediação na produção de conhecimento dos alunos;
- Realizar atividades de estágio de observação, coparticipação e regência nos campos da Educação Infantil e 1º segmento do Ensino Fundamental e observação e coparticipação em Educação de Jovens e Adultos;
- Identificar o domínio e o uso das linguagens: verbal, escrita, matemática, artística e a científica nos campos de estágio;
- Identificar as vivências, o processo cognitivo, a compreensão de fenômenos naturais, os processos histórico-geográficos, a produção tecnológica e as manifestações artísticas no campo de estágio;
- Compreender as relações interpessoais para a construção do conhecimento;
- Identificar e analisar as formas de avaliação e de autoavaliação;
- Compreender e analisar o projeto político-pedagógico da instituição como um processo de permanente discussão e avaliação;
- Compreender o compromisso docente na construção de aprendizagens significativas e no desenvolvimento da autonomia intelectual do aluno (Ibidem, p. 6).

Ao analisar o ementário do curso de Pedagogia, na modalidade licenciatura, das universidades que integram o consórcio do ProfHistória no Estado do Rio de Janeiro – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal Fluminense (UFF) e a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) – percebe-se a quase total inexistência de disciplinas obrigatórias na Graduação voltadas para uma educação histórica.

A PUC-RIO, na grade curricular disponível em [https://www.puc-rio.br/ensinopesq/ccg/pedagogia.html#periodo\\_2023](https://www.puc-rio.br/ensinopesq/ccg/pedagogia.html#periodo_2023), apresenta apenas a possibilidade da realização de uma disciplina optativa obrigatória em História ou Sociologia no 1º período do curso. A UERJ oferece o curso de Pedagogia na modalidade licenciatura na Faculdade de Educação da Baixada Fluminense em Duque de Caxias, na Faculdade de Formação de Professores em São Gonçalo e no Campus Maracanã. As grades curriculares dos campi mencionados são distintas, disponíveis em <https://www.ementario.uerj.br/>. Na Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, é oferecida a disciplina *Ensino de História nos Anos Iniciais da Educação Básica* no 7º período. Na Faculdade de Formação de Professores, a formação docente para o ensino de História é mais abrangente, pois são oferecidas as disciplinas *Tempo e Espaço: História I*, no 5º período, e *Tempo e Espaço: História II*, no 6º período. Já no Campus Maracanã, só é oferecida a disciplina *Ensino de História Aplicada aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de Crianças, Jovens e Adultos* no 6º período.

A grade do curso de Pedagogia da Unirio, disponível em [http://www.unirio.br/escoladeeducacao/arquivos/graduacao/disciplinas\\_obrigatorias](http://www.unirio.br/escoladeeducacao/arquivos/graduacao/disciplinas_obrigatorias), oferece as disciplinas *Ciências Sociais na Educação I*, no 5º período, e *Ciências Sociais na Educação II*, no 6º período. O ensino da História e da Geografia são abordados de forma integrada, sem as suas especificidades, o que culmina num grande prejuízo acadêmico à formação voltada para uma educação histórica pelos futuros docentes dos anos iniciais.

Surpreendentemente, a grade do curso de Pedagogia da UFRJ, disponível em

[positorio-curriculo/B137164D-92A4-F79F-3C28-DD379D8B0991.html](https://drive.google.com/file/d/B137164D-92A4-F79F-3C28-DD379D8B0991/html), não oferece nenhuma disciplina obrigatória voltada para o ensino de História nos anos iniciais.

Na UFRRJ, tal como na Unirio, a grade curricular do curso de Pedagogia, disponível em <https://drive.google.com/file/d/1H5fOfK2VTCPLbCILBAAXj-0Ez1lgCuyfC/view>, integra o ensino da História com o da Geografia, ao oferecer a disciplina *Fundamento Teórico-Metodológico das Ciências Sociais* no 5º período.

#### 2.1.4.

#### **O Material Didático Carioca: apontamentos para o ensino de História nos anos iniciais na Rede Pública Municipal da Cidade do Rio de Janeiro**

Outro desafio a ser pontuado para o Ensino de História nos anos iniciais é a questão do livro didático. Sem entrar no mérito da validade do programa ou a quais interesses atende, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) exerce até hoje uma grande importância na Educação Básica. No tocante ao Ensino de História, até 1996 não havia no então primeiro segmento do Ensino Fundamental livros distintos para História e Geografia, já que ambas ainda constituíam a disciplina de Estudos Sociais. Nessa perspectiva, o PNLD da primeira década de 1990 ainda distribuía para estados e municípios livros didáticos de Estudos Sociais que não atendiam às necessidades de professores e muito menos dos alunos. Como afirma Fonseca e Silva:

Eram livros de “Estudos Sociais”, apesar de a divisão das disciplinas História e Geografia ter ocorrido, conforme já mencionado, em muitos estados e municípios e de forma paulatina desde 1982. Algumas das principais características das obras eram a “generalização e a simplificação” dos conteúdos. Isso dificultava a percepção e a compreensão, por professores e alunos, do objeto da História, que aparecia subsumido, diluído, pulverizado ao longo dos textos e atividades de Estudos Sociais (Fonseca; Silva, 2007, p. 26).

Tal situação se reverteu por completo, a partir da separação oficial das componentes curriculares História e Geografia com a extinção dos Estudos Sociais como disciplina, ou área do conhecimento, em 1997, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e pela inclusão das componentes curriculares supramencionadas no PNLD.

Destarte, mesmo com a disponibilidade do livro didático, o professor dos anos iniciais não o explora como instrumento de pesquisa histórica, através da interpretação das fontes nele presentes. Trata-o como um texto a ser lido e exposto ao aluno de forma bancária. Mais uma vez, a correção de rumo pode ser efetuada através de formação continuada na área de História. Em vez disso, segue tratando-a a partir de então como uma fonte de pesquisa (Caími; Oliveira, 2014, p.95).

A seguir, analisaremos como se deu a organização curricular do ensino de História para os anos iniciais do Ensino Fundamental na Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro, tomando como base dois documentos: o Multieducação e o Currículo Carioca.

As discussões para a elaboração de uma matriz curricular comum estabelecida pela SME para as diversas áreas de conhecimento e os níveis de escolaridades de sua competência iniciaram-se em 1993, com a participação de professores da rede. Vivenciava-se de forma recente as transformações decorrentes do processo de redemocratização. Era preciso formar um cidadão com uma visão plural de mundo, capaz de se reconhecer como indivíduo e como integrante da coletividade. Segundo Barreiros e Frangella, “a partir do Caderno 3, de 1995, foi apresentada uma proposta de organização curricular com base nas avaliações do documento anterior, feitas por escrito pelos professores” (Barreiros; Frangella, 2007, p. 147). Em 1996, foi implementada na Rede Pública Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro uma proposta de organização curricular na qual:

Adotar um Núcleo Curricular Básico numa rede de ensino, significa preservar a unidade deste sistema e garantir a todos os seus alunos o acesso aos mesmos conhecimentos, sem nenhuma forma de privilégio ou discriminação. Mas, significa, ainda, ir além, porque mais do que permitir, encoraja que cada uma das escolas busque a sua própria identidade, construindo um projeto pedagógico comprometido com os interesses e com a promoção de sua comunidade (Multieducação, 3ª parte, 1996, p.57).

Neste momento, estabelecer uma unidade no currículo se fazia necessário. Contudo, o documento evidencia a importância de se promover certa autonomia para as Unidades Escolares desenvolverem seus projetos pedagógicos visando a construção da sua identidade junto à comunidade. Como não poderia ser diferente, influenciada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, sua versão preliminar foi distribuída para os diversos sistemas de ensino em dezembro de 1995, e os conteúdos das ainda séries de escolaridade foram estabelecidos. No Sumário (p. 3)

da segunda parte do documento Multieducação, foram estabelecidos Princípios educativos (Meio Ambiente, Trabalho, Cultura e Linguagens) e Núcleos conceituais (Identidade, Tempo, Espaço e Transformação). Havia uma perspectiva de aprendizagem em que as disciplinas do Núcleo Curricular deveriam estabelecer um intenso diálogo. Desta feita, o ensino de História estreitava relações além da Geografia e da Língua Portuguesa, com a Matemática, as Artes (Plásticas e Cênicas) e as Ciências Biológicas da Natureza, já que:

Ao se estabelecer, como princípios educativos, o meio ambiente, o trabalho, a cultura e as linguagens integrados aos núcleos conceituais identidade, espaço, tempo e transformação, abre-se a possibilidade para inserção de novos temas, sem destituí-los de sua dinâmica e do grau de tensão que lhes são próprios. Dessa forma, pode-se estudar, por exemplo, a ascensão do capitalismo com todas as suas implicações econômicas, políticas e sociais, mas sob um novo olhar. Por que não falar, por exemplo, das novas linguagens artísticas como a fotografia e o cinema surgidos com a afirmação desse sistema? Ou talvez do novo estilo de vida surgido nos grandes aglomerados urbanos consubstanciado nos novos espaços dedicados ao lazer e ao consumo? Pode-se trabalhar, igualmente, a época colonial no Brasil buscando um cotejo entre os tipos de família existentes no período - a família do colonizador branco, a "família" do negro escravo e a "família" índia - e a família da atualidade, mostrando variados aspectos como a divisão do trabalho, as relações do gênero e o exercício do poder, o lazer, os hábitos de higiene ou a culinária. E por que não trabalhar uma história ambiental com os alunos reportando ao início da colonização, com a derrubada das matas para a exploração da madeira e a introdução de cultivos em larga escala para a exportação? Essa história ambiental passaria igualmente pelas mudanças climáticas verificadas no Nordeste, o aparecimento das primeiras secas e a constituição de uma identidade nordestina expressa no estilo de vida do sertanejo, nos ritmos musicais, na culinária, na indumentária etc. (Multieducação, 3ª parte, 1996, p.13).

No Núcleo Curricular Básico Multieducação, a História, enquanto disciplina autônoma, não está presente no então Primeiro Segmento do Ensino Fundamental (da Classe de Alfabetização à 4ª série). Englobava, conjuntamente com a Geografia, uma Disciplina chamada **Integração Social** (grifo nosso). Até pela nomenclatura, uma continuidade dos Estudos Sociais, estabelecidos pela lei 5692/71. Apesar desta peculiaridade, o Núcleo “Tempo” está presente em todos os anos de escolaridade do antigo Primário.

Na análise do Quadro 6, referente à extinta 1ª série, no Núcleo conceitual “Tempo”, os saberes históricos estão presentes nos Princípios educativos “Trabalho”, “Cultura” e “Linguagens”. Em relação à noção de tempo cronológico, já aparece de forma incipiente. Pode-se inferir que nos Princípios “Trabalho” e

“Cultura” ficam subentendidas algumas referências às experiências passadas e presentes dos alunos, mas sem qualquer tipo de conceituação ou contextualização.

		MEIO AMBIENTE	TRABALHO	CULTURA	LINGUAGENS
<b>TEMPO</b>	<b>Integração Social</b>	Reconhecimento dos agentes causadores de mudanças no meio ambiente em diferentes tempos (ser humano, agentes naturais etc.).	Percepção das atividades do cotidiano do aluno e de sua duração (em casa, na rua, na escola).	Desenvolvimento, a partir de observações em sua própria comunidade, das noções de permanência e mudança no cotidiano: ontem, hoje, amanhã.	Reconhecimento da evolução histórica das diferentes linguagens (gestos, sinais, escrita, computador).

Quadro 6: Matriz curricular 1ª série – Núcleo conceitual Tempo. Fonte: Multieducação, 3ª parte, (1996, p. 80) – adaptado pelo autor.

A partir da análise do Quadro 7, referente à extinta 2ª série Núcleo Conceitual “Tempo”, os saberes históricos estão presentes nos Princípios educativos “Trabalho” e “Linguagens”. As primeiras referências aos conceitos de mudança e permanência são postas a partir da ampliação dos espaços geográficos utilizados como referência. Destarte, um escopo de manifestações culturais começa a ser utilizado para marcar as permanências culturais nesses espaços.

		MEIO AMBIENTE	TRABALHO	CULTURA	LINGUAGENS
<b>TEMPO</b>	<b>Integração Social</b>	Reconhecimento das alterações espaciais do seu bairro e de outras comunidades, realizadas pelo homem através do tempo.	Caracterização das atividades produtivas em seu bairro e em outras comunidades: semelhanças e diferenças; permanências e mudanças. Identificação da relação entre a evolução tecnológica e o trabalho do Homem através dos tempos (da descoberta do fogo ao micro-ondas).	Identificação de diversas manifestações culturais (música, dança, teatro, artes plásticas, literatura): mudanças, comparações com outras culturas em diferentes momentos (ontem/hoje).	Representação gráfica do passado recente; permanências e mudanças nos espaços próximos (linha do tempo, fotos, etc.).

Quadro 7: Matriz curricular 2ª série – Núcleo conceitual Tempo. Fonte: Multieducação, 3ª parte, (1996, p. 93) – adaptado pelo autor.

A partir da análise do Quadro 8, referente à extinta 3ª série Núcleo Conceitual “Tempo”, os saberes históricos estão presentes em todos os Princípios educativos, tendo a cidade do Rio de Janeiro como o eixo temático. No Princípio educativo “Meio ambiente”, observa-se que o conceito de tempo cronológico e linear é trabalhado a partir da divisão clássica dos períodos da História do Brasil. No Princípio educativo “Trabalho”, o mesmo ocorre tomando por base as profissões da cidade. No princípio educativo “Cultura”, as expressões culturais da cidade são usadas para realçar as permanências do passado da cidade em diversos bairros que ainda promovem uma vasta produção cultural que não deixa apagar o quão o escravismo marcou esses espaços. Por fim, no Princípio educativo “Linguagem”, além de enfatizar o registro das permanências da cidade, que são anônimas para a grande maioria dos seus habitantes, reitera a necessidade do docente não se prender ao registro escrito, como se fosse o único agente contador da memória produzida pelos seus habitantes.

		MEIO AMBIENTE	TRABALHO	CULTURA	LINGUAGENS
<b>TEMPO</b>	<b>Integração Social</b>	Caracterização do Município do Rio de Janeiro em diferentes épocas: da Colônia à República.	Identificação das atividades profissionais no Rio de Janeiro de hoje/ontem. Identificação das relações de trabalho em diferentes épocas da história da cidade do Rio de Janeiro (trabalho escravo e trabalho livre).	Reconhecimento do cotidiano da vida dos grupos em diferentes momentos: vestuários, habitação, transporte, expressão artística e religiosa.	Representação gráfica do passado recente; permanências e mudanças nos espaços próximos (linha do tempo, fotos etc.).

Quadro 8: Matriz curricular 3ª série – Núcleo conceitual Tempo. Fonte: Multieducação, 3ª parte, (1996, p.105) – adaptado pelo autor.

A partir da análise do Quadro 9, referente à extinta 4ª série Núcleo Conceitual “Tempo”, os saberes históricos também estão presentes em todos os Princípios educativos, tendo agora o Estado do Rio de Janeiro como o eixo temático seguindo as mesmas propostas estabelecidas nos Princípios educativos estabelecidos na extinta 3ª série.

		MEIO AMBIENTE	TRABALHO	CULTURA	LINGUAGENS
<b>TEMPO</b>	<b>Integração Social</b>	Caracterização do Estado do Rio de Janeiro em diferentes épocas: da Colônia à República.	Reconhecimento da importância da organização econômica do Estado do Rio de Janeiro em diferentes épocas (relações de trabalho, produção etc.).	Identificação dos elementos formadores da cultura do Estado do Rio de Janeiro (influência da imigração europeia, dos negros, povos originários, migrantes internos etc.).	Identificação, através da leitura de mapas, fotos e textos, das mudanças sócio-políticas ocorridas no Estado do Rio de Janeiro.

Quadro 9: Matriz curricular 4º série – Núcleo conceitual Tempo. Fonte: Multieducação, 3a parte, (1996, p.117) – adaptado pelo autor.

Desta feita, o documento Multieducação pouco se preocupa com uma didática própria do Ensino da História, na medida em que propõe a fusão da disciplina com a Geografia. Em consonância com as orientações propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais preliminarmente divulgados para as mais diversas instâncias dos sistemas educacionais em fins de 1995, apesar de trabalhar noções de tempo cronológico e tempo histórico, a matriz curricular proposta por este documento prioriza aspectos relacionados à História local e às relações com o meio.

A Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro elaborou uma nova diretriz curricular para a sua Rede Pública de Ensino. O Currículo Carioca foi aprovado pela Deliberação do Conselho Municipal de Educação (E/CME) 37, de 28 de janeiro de 2020, publicada no D.O. Rio em 30 de janeiro de 2020. Estabelece que o Currículo Carioca a ser implementado na Rede Pública de Ensino e nas escolas de educação infantil privada estejam em alinhamento com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), conforme o artigo segundo, em seu parágrafo único. (Conselho Municipal de Educação do Rio de Janeiro, 2020).

O documento Currículo Carioca publicado em 2020 já abarca a disciplina História de forma autônoma em relação à Geografia. Reforça, ainda, em sua parte introdutória, que a BNCC foi tomada como referência para a ampliação da perspectiva histórica de mundo. Desta feita, isso só é possível, segundo o mesmo documento, com o desenvolvimento da leitura e da escrita, pois são essenciais para a *práxis* histórica. (Rio de Janeiro, 2020, p. 3). Percebe-se, aqui, retomando as

proposições de Fonseca e Silva (2007) supramencionadas, uma equivocada dependência do domínio da leitura e escrita para a apreensão do saber histórico, quando na realidade o saber histórico é apreendido de outras formas e pode fazer parte do processo de alfabetização.

Ao comparar habilidades propostas pela BNCC para História nos anos iniciais do Ensino Fundamental - Quadros 6, 7, 8 e 9 - com os objetos de conhecimento propostos pelo Currículo Carioca - Quadro 10 - observa-se que todas as habilidades propostas na BNCC encontram uma correspondência com o Currículo Carioca. Positivamente, nas habilidades propostas pelo Currículo Carioca nos anos iniciais, as habilidades relacionadas aos conceitos de tempo cronológico e tempo histórico estão estabelecidas em todos os anos de escolaridade. Destaca-se neste documento a importância da contribuição africana e dos povos originários na formação da cultura carioca. Isto não ocorre nas habilidades propostas para o 5º ano na BNCC, mesmo com as legítimas determinações estabelecidas pela lei nº 11.645, de 10 março de 2008, que torna obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e de Ensino Médio.

1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano
<p>Noções de pertencimento a diferentes grupos (família, turma, escola). Relações no espaço de socialização do aluno: parentesco. <b>Noções elementares de tempo por meio das lembranças e registros pessoais e coletivos.</b> Organização familiar, cotidianos da turma (rotinas), acordos de convivência. O espaço em torno do indivíduo: a sala de aula, escola, casa e comunidade. Semelhanças e diferenças entre grupos sociais da comunidade. O ser humano e seu relacionamento com o meio ambiente.</p>	<p>O cotidiano da família e da escola, em diferentes épocas. Noções de pertencimento a diferentes grupos. <b>Noções de temporalidade: passado/presente/futuro.</b> Relações sociais no espaço em que a criança vive – o privado e o público. Relações de parentesco, tipos de organização familiar, o cotidiano da escola e em outros grupos sociais, com ênfase nos grupos étnico-culturais e raciais. Relações de trabalho no meio em que a criança vive: atividades relativas ao trabalho desenvolvido na família, na escola e na comunidade. Introdução às fontes e aos registros históricos. A intervenção humana no meio ambiente: da exploração econômica até o comportamento individual e coletivo das pessoas.</p>	<p>Noções de espaço público e privado. Semelhanças e diferenças entre os grupos sociais da comunidade. <b>Noções elementares de tempo: o calendário e os diversos instrumentos de contagem de tempo.</b> <b>Relações de sucessão, duração e simultaneidade e.</b> O cotidiano da família e da escola, em diferentes épocas. Noções de pertencimento a diversos grupos étnico-culturais e raciais. Relações de trabalho na comunidade, bairro, cidade e município. A diversidade humana, a interação e a preservação com o meio ambiente em que vivemos.</p>	<p><b>Organização espacial do cotidiano dos alunos e de outros grupos sociais ao longo do tempo: a vida na cidade do Rio de Janeiro nos dias de hoje: transportes, serviços e habitação.</b> Relações de trabalho no município do Rio de Janeiro no século XXI: atividades desenvolvidas por diversos grupos sociais. Conhecimento introdutório sobre as novas profissões que surgiram com o advento da internet. <b>As transformações sociais em diferentes épocas: roupas, alimentação, transportes e os diferentes costumes na cidade do Rio de Janeiro.</b> O conceito de migração e a formação das primeiras sociedades humanas. Migrações no município do Rio de Janeiro e as relações construídas entre os indivíduos e o meio ambiente.</p>	<p>Processo de formação e organização social, política e cultural da sociedade brasileira. <b>A influência das religiões dos povos originários e de matrizes africanas na cidade do Rio de Janeiro.</b> Diversidade cultural e cidadania na formação da sociedade da cidade do Rio de Janeiro. <b>• As tradições orais e a valorização da memória a partir dos elementos históricos que compõem a cidade do Rio de Janeiro.</b> O surgimento da escrita e a noção de fontes para a transmissão de saberes, culturas e histórias. Os patrimônios materiais e imateriais do Rio de Janeiro e da humanidade.</p>

Quadro 10: Objetos do conhecimento obrigatórios para os anos iniciais da disciplina História. Fonte: Secretaria Municipal de Educação (2020, p. 6-10) – adaptado pelo autor

## 2.2.

### **As fontes/documentos no processo de ensino-aprendizagem da História no Ensino Fundamental**

Comumente, os alunos do 6º ano nas semanas iniciais do ano letivo me indagam como os ‘professores’ ‘sabem’ que um fato descrito no livro de História realmente aconteceu. É o ponto de partida para que o conceito de fonte ou documento histórico seja introduzido. Explico que os grupos humanos que viveram no passado deixaram uma gama de registros de suas ações, e, quando esses registros são usados pela História, transformam-se em fontes históricas ou simplesmente documentos. Não obstante, Burke (2004, p. 16) adota a sugestão de Reiner, que substitui o termo por indícios do passado no presente que se transformam em evidência histórica a partir da interferência do historiador. Bittencourt (2008, p. 353) amplia essa acepção para o trabalho na sala de aula afirmando que o documento abrange uma gama de marcas e registros produzidos pelos seres humanos ao longo do tempo. Como a própria Base Nacional Comum Curricular adota o termo “fonte”, em seguida, para facilitar o aprendizado, apresento uma classificação das fontes históricas, conceituando-as e exemplificando-as, em fontes escritas, fontes não escritas e fontes orais. Cabe destacar que aula não se limita à exposição monológica do professor, pois é precedida pela realização da oficina de desenho – objeto de estudo desta pesquisa – que é retomada para a explicação concreta dos conceitos.

A pesquisa histórica positivista do século XIX estabelecia que a fonte histórica tornava o fato irrefutável. O arquivo, guardião da verdade, repleto de manuscritos ou impressos era o grande oásis do historiador. A este cabia a nobre missão de compilar as fontes, sem quaisquer juízos de valor, e levar à tona a suprema verdade. A História se resume ao fato, que se expressa pelo documento escrito:

O documento que, para a escola histórica positivista do fim do século XIX, e do início do século XX, será fundamento do fato histórico, ainda que resulte da escolha, de uma decisão do historiador, parece apresentar-se por si mesma como prova histórica. Sua objetividade parece opor-se à intencionalidade do monumento. Além do mais, afirma-se como testemunho escrito (Le Goff, 2013, p. 486).

O positivismo no Brasil se refletiu no ensino de uma História baseada nos grandes episódios e heróis da história nacional, sem qualquer compromisso com o pensamento crítico, fundamentado na ideia de que o texto escrito era o grande

garantidor da verdade, numa perspectiva de tempo linear. Na educação positivista, é a técnica que norteia todos os processos educacionais, através de uma Didática Geral:

A Didática é, pois, uma das disciplinas da pedagogia que estuda o processo de ensino através dos seus componentes – os conteúdos escolares, o ensino e aprendizagem – para, com o embasamento numa teoria da educação, formular diretrizes orientadoras da atividade profissional dos professores. É ao mesmo tempo, uma matéria de estudo fundamental na formação profissional dos professores e um meio de trabalho do qual os professores se servem para dirigir a atividade de ensino, cujo resultado é a aprendizagem dos conteúdos escolares pelos alunos (Libâneo, 2006, p. 52).

Os Annales construíram no campo historiográfico a História Social como uma oposição à História Econômica e à História Política tradicional. Numa perspectiva estruturalista, a História Social foi concebida como uma história total “encarregada de realizar uma grande síntese de diversidade de dimensões e enfoques pertinentes ao estudo de uma determinada comunidade ou formação social” (Barros, 2004, p. 113). Neste sentido, a História Social, por dar conta de todas as estruturas da comunidade ou da sociedade a ser estudada, abarca o político, o cultural, o mental e o econômico. Transformou-se numa verdadeira História da Sociedade. Em paralelo, e contrapondo a esta aceção, a História Social a partir do final da década de 1960 procurou estabelecer a especificidade de seus objetos através de recortes dos grupos a serem pesquisados:

Pode-se perceber que a maioria dos campos de interesse que ali [refere-se ao Quadro 4 impresso na página que lista os possíveis objetos da História Social] foram assinalados correspondem a ‘recortes humanos’ (as classes e grupos sociais, as células familiares) ou a ‘recortes de relações humanas’ (os modos de organização da sociedade, os sistemas que estruturam as diferenças e desigualdades, as formas de sociabilidade). Em um caso estudam-se fatias da sociedade (ou subconjuntos internos à sociedade); em outro caso, estudam elementos específicos e transversais que parecem atravessar a sociedade por inteiro (os mecanismos de organização social e os sistemas de exclusão por exemplo, atravessam a sociedade como um todo (Idem., *Op. cit.*, p. 110).

Essa História nova impôs a necessidade de ampliar a noção do documento, pois quando os documentos escritos não existem, outras coisas mudas podem ser ‘verbalizadas’ pelo historiador para dizer sobre o tempo e as pessoas, sobre as sociedades e o tempo que as produziram. “Há que tomar a palavra ‘documento’ no sentido mais amplo, documento escrito, ilustrado, transmitido pelo som, pela imagem, ou de qualquer outra maneira” (Samaran, *apud* Le Goff, 2013, p. 490). Paráfrase à filosofia hegeliana, o homem caracteriza-se pelo fato de construir a si

mesmo e, em última análise, o seu próprio tempo, o seu próprio mundo. Desta feita, o documento é um produto da sociedade e do tempo que o produziu. O documento transforma-se em monumento. O monumento remete à memória coletiva, produzida por uma parcela reduzida de um material textual de um povo. Tacitamente, é tudo aquilo que rememora o passado, que perpetua a recordação de um legado deixado – intencionalmente ou não – pelas sociedades históricas (Le Goff, *Op. cit.*, p. 486). O documento/monumento transforma a tarefa do historiador:

A história, na sua forma tradicional, dedicava-se a “memorizar” os *monumentos* do passado, a transformá-los em *documentos* e em fazer falar os traços que, por si próprios, muitas vezes não são absolutamente verbais, ou dizem em silêncio coisa diferente do que dizem; nos nossos dias, a história é o que transforma os *documentos* em *monumentos* e o que, onde dantes se decifravam traços deixados pelos homens, onde dantes se tentava conhecer em negativo o que eles tinham sido, apresenta agora uma massa de elementos que é preciso depois isolar, reagrupar, tornar pertinentes, colocar em relação, construir um conjunto (Foucault, *apud* Le Goff, 2013, p. 490).

Boa parte dos professores de História estão enraizados em uma prática de ensino calcada na História tradicional, na qual o texto escrito apresenta uma sacralidade quase que inviolável, tornando o documento imagético uma mera fonte de ilustração. Esta prática pedagógica é reflexo de uma formação acadêmica tradicional:

Embora os historiadores utilizem diversos tipos de material como fonte, seu treinamento em geral os leva a ficarem mais à vontade com documentos escritos. Consequentemente, são muitas vezes mal equipados para lidar com material visual, muitos utilizando as imagens apenas de maneira ilustrativa, sob aspectos que podem parecer ingênuos, corriqueiros ou ignorantes a pessoas profissionalmente ligadas à problemática visual (Gaskell, *apud* Burke, 1992, p. 238).

### **2.2.1.**

#### **O uso de fontes/documentos não escritos na aprendizagem histórica**

A transformação do arquivístico perpassa pelas novas tipologias de documentos no trabalho do historiador/professor. Não há mais pesquisa histórica, muito menos aprendizado histórico, dado que o trabalho do historiador/professor se limita ao arquivo/livro didático, pois novas exigências documentais às tarefas se impuseram: objetos de uso cotidiano, cantos populares, imagens cotidianas e até mesmo a disposição do espaço (Certau, 1982, p. 82). Contudo, não se pode

renunciar ao saber já produzido e ao rigor metodológico do trabalho científico por conta das novas fontes, criados a partir da análise documental dos grandes arquivos textuais. Não se trata de usar as novas fontes para responder a questões antigas, mas “outros ‘aparelhos’ permitem à pesquisa questões e respostas novas” (*Idem., Op. cit.*, p. 83). O que importa, portanto, é o problema. Porém, no processo de uma aprendizagem histórica no Ensino Fundamental:

Certamente uma ideologia do “fato” histórico “real” ou “verdadeiro” paira ainda na atmosfera da época; prolifera mesmo numa literatura sobre a história. Mas é a folklorização de práticas antigas: esta palavra congelada sobrevive a batalhas findas; ela apenas mostra o atraso das “ideias” recebidas com relação às práticas que cedo ou tarde vão modificá-las (*Ibidem., Idem.*).

Assim como o historiador escolhe o documento e extrai suas informações sobre o passado atribuindo-lhe a sua intencionalidade, o professor transforma o documento em ferramenta pedagógica ao lhe proporcionar lugar de fala, eliminando definitivamente a eiva sacra comprovadora do fato.

A diversidade de registros não escritos deixados pela humanidade criou uma infinidade de possibilidades de recursos pedagógicos a serem usados no ensino da História. Ateremo-nos ao uso dos seguintes recursos oferecidos como possibilidade de ferramenta pedagógica: atividades em museus, atividades com música, atividades com fontes orais. Separadamente, o uso de fontes imagéticas como recurso pedagógico será discutido.

#### **2.2.1.1. Os museus**

Os museus são os guardiões da cultura material da humanidade ao longo do tempo. Contudo, não significa que são um amontoado de objetos, quadros, e esculturas que apenas lembram da existência de um passado. Essa cultura material produzida, organizada e sistematizada, precisa ser lida e interpretada pelo público que o visita. A transformação do museu em recurso pedagógico é mais do que uma possibilidade de leitura do passado. Principalmente na escola pública, da periferia, da favela, é a oportunidade da ampliação do conhecimento histórico e da internalização da memória coletiva do lugar. Para tal, é imperativo evitar que, ao se elaborar uma visita educacional ao museu a fim de transformá-lo em recurso pedagógico, não se cometa o erro de limitá-la à mera ilustração da aula de História,

já que nesta prática o exposto transforma-se no complemento comprovador do texto. Desta feita, neste formato de atividade pedagógica proposta, “visitar museu faz que os objetos permaneçam inacessíveis, conclui, sendo preciso desencadear uma ação educativa que estimule a sensibilidade à linguagem plástica” (Bittencourt, 2008, p. 355).

Para a construção da nova linguagem se faz necessário o rigor do método. O primeiro passo é esclarecer aos alunos o conceito de museu. De acordo com o Conselho Internacional de Museus:

Um museu é uma instituição permanente, sem fins lucrativos e a serviço da sociedade que pesquisa, coleciona, conserva, interpreta e expõe o patrimônio material e imaterial. Abertos ao público, acessíveis e inclusivos, os museus fomentam a diversidade e a sustentabilidade. Com a participação das comunidades, os museus funcionam e comunicam de forma ética e profissional, proporcionando experiências diversas para educação, fruição, reflexão e partilha de conhecimentos (ICOM, 2022).

A realização de qualquer atividade exitosa requer método. Na utilização de museus para a aprendizagem histórica, convém ao professor uma visita prévia à instituição para que identifique as fontes que serão objeto de observação dentro do conteúdo a ser proposto. Faz-se necessário investigar se a instituição oferece aos estudantes uma visita monitorada, e quais os pontos destacados nesse tipo de visitação. Não obstante, deve-se observar que a visita em si não encerra o processo de aprendizado que continua na sala de aula. Não menos importante, ao contrário, não se deve perder de vista a formulação da avaliação das atividades desenvolvidas nos espaços do museu e da sala de aula para aferir se o desenvolvimento das habilidades propostas foi alcançado.

Apesar de possivelmente a construção que abriga o museu ser um espaço que por si só seja o ponto de partida para a aprendizagem histórica, por ter o seu valor na memória coletiva de uma dada sociedade, os objetos expostos são a essência do museu. O processo de construção da aprendizagem histórica se inicia com a observação dos objetos pelos alunos. Inicialmente, uma livre observação para identificar, ou não, a sua função. *A posteriori*, o professor ou o monitor intervém, apresentando objeto. A etapa seguinte perpassa pela comparação de objetos com outras peças expostas ou com objetos do cotidiano dos alunos. Através das experiências prévias, na perspectiva da Didática da História de Jörn Rüsen (2010), que se dá pelas consciências históricas, os alunos começam a identificar o contexto

no qual os objetos foram produzidos. A etapa final consiste na síntese das habilidades desenvolvidas, resultando na compreensão das funções do objeto e do tempo e espaço em que foram produzidos. Como sugestão, a avaliação pode contemplar atividades a cada etapa deste processo, integrando-o ao texto escrito e à oralidade.

#### **2.2.1.2. A música**

A primeira discussão objetiva é estabelecer os conceitos de música e canção. No sentido *stricto*, “a música é explicada pela necessidade de representar os sons percebidos pela natureza através de sequências rítmicas e alturas alternadas” (Rufino, 2012, p. 2). Por sua vez, a canção é “uma prática intersemiótica intrinsecamente vinculada a uma *comunidade discursiva* que habita lugares específicos da formação social” (Maingueneau, *apud* Rufino, 2012, p. 10-11). Entretanto, utilizamos o termo ‘música’ em seu sentido *lato* como ‘canção’.

Pedagogicamente, a música permite ao professor identificar, a partir da vivência do aluno, seus gostos, transformando-o num importante objeto de investigação a ser utilizado na aprendizagem histórica, pois escutar música “é um prazer, um momento de diversão, de lazer, o qual entrar na sala de aula se transforma em uma ação intelectual” (Bittencourt, *Op. cit.*, p. 380). A partir da experiência docente, afirmo que a utilização da música como recurso pedagógico no livro didático de História predomina como apêndice do capítulo trabalhado, e numa perspectiva meramente textual, seguindo uma lógica muito parecida com a utilização desses recursos nas aulas de Língua Portuguesa. No ensino de História, compositores, autores, técnicos, agentes do mercado fonográfico e principalmente a relação que os consumidores estabelecem com a música é ignorada. É necessário fazer com que o aluno estabeleça relações entre a produção da música e as necessidades da indústria cultural e entender que a música, como produto a ser consumido pelas massas, está inserida na lógica capitalista de produção.

Nestes livros, a presença de música está principalmente associada aos conteúdos relacionados aos Anos de Chumbo no Brasil, tratadas como instrumentos velados de crítica aos governos militares do período. Músicas como *Cálice* (Francisco Buarque De Hollanda / Gilberto Passos Gil Moreira), cantada por Chico Buarque em 1978 e *Pra Não Dizer Que Não Falei Das Flores* (Geraldo Pedrosa De

Araújo Dias), cantada por Geraldo Vandré em 1968 no auge da repressão, são letras fáceis de serem encontradas. Não há uma discussão aprofundada dos movimentos musicais como instrumentos de compreensão política e social. Raramente o material didático trabalha os festivais da canção propostos pela mídia, com anuência dos generais, como instrumentos de manipulação da população numa perspectiva de pão e circo. Ignora o apoio dos meios de comunicação ao crescimento do movimento musical conhecido como Jovem Guarda e a criação de ícones musicais nacionais como mecanismo de valorização do nacionalismo pregado pelos militares.

Conectada à História Cultural, a música se torna:

[...] um espaço cultural no qual um leque de práticas musicais coexistem, interagem, umas com as outras dentro de uma variedade de processos de diferenciação, de acordo com uma ampla variedade de trajetórias e interinfluências (Negus, *apud* Bittencourt, 2013, p. 381).

O R.A.P., importado das periferias norte-americanas, a partir da década de 1990, assumiu em São Paulo, assim como o funk no Rio de Janeiro, protagonismo nas periferias como instrumento de resistência contra a dupla opressão imposta pelo tráfico e pelo Estado, além de constituinte importante da memória coletiva dessas regiões. Os sambas-enredos constituem farta matéria-prima para não só discutir aspectos históricos abordados pelas letras – normalmente seguem uma sinopse estabelecida pelo carnavalesco da escola de samba –, mas para discutir os elementos estilísticos do samba e contextualizá-lo com a própria história do Rio de Janeiro.

Desta feita, numa aprendizagem histórica, a música precisa ser tocada na sala de aula. Ritmos e sons precisam ser identificados e posteriormente discutidos. Inserir o tempo e o espaço na discussão proposta é fundamental. É necessário estabelecer a conexão com a sociedade que a produziu. Portanto, é primordial pensar a música. Ao professor cabe, além de direcionar o trabalho pedagógico, fornecer outros instrumentos para que as proposições feitas sejam ou não respondidas.

### **2.2.1.3.**

#### **A História e os documentos orais**

História oral ou fonte oral, qual conceito utilizar? Freitas (2006, p. 18-19) caracteriza a História oral como um método de pesquisa baseado em uma série de

procedimentos que consistem no registro das narrativas das experiências humanas daqueles que não tiveram voz nos documentos escritos, principalmente nos oficiais. O uso dessas narrativas na pesquisa histórica as transforma em documentos orais. Prossegue, ao estabelecer três abordagens para a História Oral: a tradição oral, a história de vida e a história temática.

Constitui a tradição oral “um testemunho transmitido verbalmente de uma geração para outra” (Vasina, *apud* Freitas, *Idem, Idem.*), que necessariamente não se limita a sociedades ágrafas. Sociedades letradas constituem a sua memória coletiva através da transmissão oral de brincadeiras, cantigas, poesias, provérbios entre outras práticas.

A história de vida trata das reminiscências pessoais formadoras da memória individual através da reconstituição do passado do indivíduo pelo próprio indivíduo. O autorrelato de figuras proeminentes da história pode acarretar a seleção de fatos que apenas exaltem seus feitos pessoais. Contudo, torna-se um importante instrumento de pesquisa na história de pequena escala, isto é, na Micro História.

Na abordagem da história temática, a coleta de depoimentos de um grupo maior para o estudo de determinado assunto se faz necessária. Há uma demanda muito maior de tempo para a execução dos procedimentos e um maior rigor metodológico para depurar as convergências e as divergências que resultem na formação da memória coletiva do grupo pesquisado.

A forma predominante de fazer História trata as fontes orais de forma bastante pirrônica devido à sua suposta fragilidade como mecanismo de estabelecimento de uma “verdade histórica”. Num extremo, difundiu-se a ideia desde Hegel que a África não compunha a parte histórica do mundo, que sociedades ágrafas eram sociedades que não possuíam história (Prins *apud* Burke, 1992, p.164). Quando muito, numa benevolência classificatória arrogante, insere o uso das fontes orais apenas quando documentos materiais não são possíveis de se encontrar. Desta feita, trata a fonte oral como um plano substituto eventual do documento material. Tal perspectiva leva em consideração, erroneamente, que como nós historiadores somos o produto de uma cultura alfabetizada, a palavra falada no processo de fazer História deve ser subestimada. Esse rebaixamento é corroborado por estes historiadores orientados pelos documentos materiais, por três aspectos que, segundo eles, as fontes orais não possuem.

O primeiro é a precisão na forma, pois:

É importante verificar a natureza estável da evidência. Um documento é um artefato. Não há dúvidas a respeito do que é, fisicamente, o testemunho: a forma é fixa. Ele também pode ser testado de várias maneiras, fisicamente (mais um a vez), mas também através de uma bateria de meios comparativos, textuais, estruturais e outros (*Idem., Idem*, p. 170).

O segundo é a precisão na cronologia, pois:

Os historiadores pensam em tempo serial, como é medido pelo calendário e pelo relógio de pulso. Os documentos podem oferecer belos detalhes nessa dimensão e assim podem permitir que se derive deles argumentos sutis. A objetividade requerida pelos membros mais tradicionais da profissão histórica é colocada em grande parte sobre a suposta força de dedução extraída de um estudo concentrado da lógica da narrativa belamente estruturada (*Ibidem., Ibidem*, p. 171).

O terceiro é a facilidade de compreensão, pois:

Em terceiro lugar, uma vez que se é alfabetizado, a escrita é fácil e deixa um rastro marcado, e por isso vivemos em um oceano de mensagens escritas e consideramos a compreensão da mensagem de um texto, lendo textos adicionais (*Ibidem., Ibidem, Idem*).

Apesar de concordar que as fontes orais têm os seus limites, essa concepção reducionista em relação ao fazer história através das fontes orais é replicada no ensinar história nas salas de aula do Ensino Fundamental. Já abordamos que o papel é sedutor ao professor, pois sem dúvida se torna um facilitador do seu trabalho. Contudo, a prática pedagógica nos apresenta argumentos para a crítica desta concepção.

O ponto de partida para o trabalho é estimular a reflexão nos alunos sobre o que é História oral e como cotidianamente eles vivenciam essa prática a partir da construção das suas memórias. Não há História sem memória. Os alunos precisam perceber que são partícipes do conhecimento histórico, e que a sua história também está engendrada neste processo através da sua experiência. A sua memória individual se articula com a memória do outro, criando memórias, no plural, coletivas. O relato das suas experiências abarca a sua família, o seu bairro, fornecendo-nos elementos culturais, sociais e econômicos que podem ser articulados com outros registros para que os conteúdos históricos sistematizados nos currículos ganhem sentido. Cabe ao professor intermediar este processo. Desta feita, a primeira premissa levantada pelos ditos historiadores tradicionais de que as

fontes orais não são precisas é desmistificada a partir de que as fontes, sejam elas quais forem, não operam de forma independente.

Foi-se o tempo em que a pesquisa histórica era dominada por uma história sequencial, atrelada ao calendário. Até mesmo o documento escrito não procura sequenciar os acontecimentos num tempo cronológico linear. É ponto pacífico que o depoente ao narrar um evento dificilmente o sequencia de maneira fidedigna à cronologia dos acontecimentos. Suas reminiscências obedecem a uma lógica de como esse passado foi apreendido, marcado fortemente pelas impressões do mundo que o cerca. A sua narrativa reflete a continuidade histórica, expressa muitas vezes na tradição, e ao mesmo tempo permite a percepção da ruptura. Desta feita, as narrativas transformam-se, no ensinar história, em ferramentas que possibilitam aos alunos reinterpretarem as suas experiências, além de fornecerem subsídios para o fomento de outras.

A entrevista é a estratégia mais comum para a coleta de dados para a realização da pesquisa ou da atividade pedagógica. O relato gravado, individual ou coletivo, transforma-se no documento bruto utilizado como matéria-prima. A entrevista pode ser dirigida pelo professor-pesquisador ou baseada no livre depoimento do entrevistado acerca de uma temática específica. A preparação da entrevista deve ser efetuada, ao mesmo tempo, com toda a delicadeza para que o entrevistado se sinta à vontade para expor as suas memórias, com o rigor metodológico que o trabalho histórico exige. A clareza das informações obtidas para a posterior depuração da informação pelo historiador-professor é essencial para o sucesso do trabalho.

Ilustrativamente, a História oral permite o desenvolvimento de uma infinidade de atividades pedagógicas. Nos anos iniciais: relação entre alimentos do presente e do passado; relação entre brinquedos do presente e do passado; relação entre objetos domiciliares do presente e do passado; entre outros. Nos anos finais: história do bairro com suas permanências e rupturas; história da escola através das experiências de gerações anteriores de alunos; história da família; entre outros.

### **2.3.**

#### **O uso de fontes/documentos imagéticos na aprendizagem histórica**

A minoria dos historiadores profissionais dedica-se à construção da pesquisa histórica a partir de arquivos imagéticos, tomando por comparação com

aqueles que usam prioritariamente a documentação escrita. Predominantemente, a imagem é reduzida às ilustrações que aparecem nos livros reafirmando as conclusões estabelecidas pelo documento escrito, em vez de suscitar os questionamentos que embasaram tal conclusão. A imagem para o historiador pode se apresentar como espelho do real ao fornecer os olhos que os documentos escritos raramente têm. Não obstante, o processo de extração da imagem não se resume ao descritivo. A imagem, aparentemente muda, carrega uma série de mensagens que cabe a quem analisa decodificar, e quando possível compreender o que está por trás. Toda imagem é produzida por alguém que tem diversas intencionalidades, expressas na perspectiva na qual ela é elaborada, nos elementos que apresentam centralidade e até mesmo nos pequenos detalhes que só são percebidos por uma minuciosa observação:

Da mesma forma, deve-se aconselhar alguém que planeje utilizar o testemunho de imagens para que inicie estudando os diferentes propósitos dos realizadores dessas imagens. [...] Apesar disso, seria imprudente atribuir a esses artistas repórteres um “olhar inocente” no sentido de um olhar que fosse totalmente objetivo, livre de expectativas ou preconceitos de qualquer tipo. Tanto literalmente quanto metaforicamente, esses esboços e pinturas registram “um ponto de vista”. [...] Historiadores usando documentos desse tipo não podem dar-se ao luxo de ignorar a possibilidade da propaganda (Capítulo 4), ou a das visões estereotipadas do “outro” (Capítulo 7), ou esquecer a importância das convenções visuais aceitas como naturais numa determinada cultura ou num determinado gênero, tais como o quadro-batalha (Capítulo 8) (Burke, 2004, p. 24).

Além das fotografias e gravuras em suas mais diversas técnicas, há uma grande diversidade de documentos imagéticos que se coloca à disposição do historiador-professor, pois qualquer imagem pode servir como matéria-prima para o trabalho histórico: “mapas, manequins e os soldados de cerâmica enterrados nas tumbas dos primeiros imperadores chineses têm todos alguma coisa a dizer aos estudantes de história” (*Idem., Idem.,* p. 21).

Da mesma forma, nos livros didáticos e paradidáticos, filmes, fotografias, pinturas e desenhos são tratados como recursos pedagógicos acessórios ao texto escrito. Servem apenas para ilustrar o conhecimento histórico já sistematizado. Estabelece-se um senso comum de que a fonte escrita, de forma hierárquica, é mais importante do que a imagem:

[...] os professores, apesar de reconhecerem as potencialidades das imagens como ferramenta pedagógica, utilizam estas como forma de transmitir e não mediar o conhecimento, ou seja, ao invés de trabalhar didaticamente a imagem, simplesmente a apresentam como objeto “pronto” ou como algo ilustrativo, na tentativa de motivar os alunos em um momento de aprendizagem, captar a atenção ou estabelecer com os temas apresentados (Molina *apud* Silva, 2010, p. 180).

Não deve existir uma oposição ou hierarquia entre documentos escritos e imagéticos na utilização como recurso para a pesquisa ou para fins didáticos, já que ambos estão imersos em determinadas condições sociais de produção e apresentam intencionalidades na representação do real. No ensinar história não deve haver uma hierarquização dos documentos. Imagem, texto e oralidade estão interligados no processo de construção da atividade. Estabelece-se, segundo Silva, que a “relação, portanto, é circular e simbiótica, pois as imagens criam textos assim como os textos geram imagens” (*Op. cit.*, p. 184).

### **2.3.1. Imagens fotográficas no ensinar história**

A fotografia não se limita à sacralização do real, trata-se de uma de muitas representações do real e, portanto, precisa ser contextualizada. Uma série de variáveis interferem nas mensagens que ela passa, pois como qualquer documento expressam valores políticos, sociais, econômicos e religiosos, e se não sofrerem a crítica de quem as estuda ou utiliza correm o risco de se transformarem em dogmas. Desde a seleção dos temas, o ângulo escolhido pelo fotógrafo, e até a textura escolhida para impressão influenciam a recepção de quem a observa. Fotografias voltadas para campanhas publicitárias, políticas e econômicas tendem a valorizar aspectos que despertem no receptor a emoção. Muito comum no processo da fotografia, a composição do cenário a ser registrado pelo fotógrafo valoriza os comportamentos e padrões que se quer destacar. Estabelecer se a fotografia a ser revelada será em tons de sépia, preta e branca ou colorida, quando disponível, denotam respectivamente um tom mais suave, formal ou descontraído. Toda fotografia é carregada de simbolismo. Cabe ao historiador-professor fazer a crítica e decodificar este simbolismo e ressignificá-lo.

A transformação da fotografia em recurso didático perpassa pela capacidade do professor de História em selecionar as imagens pertinentes ao tema proposto na

aula e em conduzir o processo de leitura destas pelos alunos. O historiador, no processo, de sua pesquisa amplia suas interpretações a partir de um conjunto significativo de séries fotográficas. Já o professor deve limitar o material de análise para uma ou duas fotografias que sejam capazes de suscitar nos alunos a curiosidade. A condução do processo de leitura pelo professor deve primeiramente ter cuidado para justamente não atropelar essa curiosidade. Ele deve, portanto, deixar os alunos à vontade para livremente “lerem” o que estão observando e estabelecendo as suas próprias representações. A partir dessa leitura, o professor através das impressões colhidas, começa a direcionar o trabalho pedagógico através do aprofundamento das questões relacionadas ao período em que a fotografia foi feita, por quem e para quê. Após, deve-se inseri-la no contexto da temática abordada na aula, sem perder de vista a dimensão holística da avaliação que, conseqüentemente, acaba não se tornando um fim.

Bittencourt (2008, p. 368) propõe atividades pedagógicas nas duas fases do Ensino Fundamental. Nos anos iniciais, utilizando as fotografias da família do aluno, abre-se possibilidades para o estudo da história do aluno, da sua família e do bairro, promovendo com os alunos uma alfabetização histórica. Desta feita, contempla-se as habilidades EF01HI01; EF01HI02; EF01HI04 e EF01HI07 (Quadro 1) estabelecidas pela Base Nacional Curricular Comum para os anos iniciais. Nos anos finais, a comparação de duas fotografias de um lugar específico possibilita a introdução no sexto ano de escolaridade dos conceitos de tempo cronológico e tempo histórico, ao se propor o estabelecimento das mudanças e permanências do lugar ou se propor uma discussão de como os espaços do passado são importantes para a construção da sua memória e, por que não, da representação do presente.

### **2.3.2. Imagens pictóricas no ensinar história**

Assim como a fotografia, pinturas e desenhos não são imagens mudas. Neste sentido, o trabalho com imagens pictóricas pelo historiador-professor não pode descartar o enfoque dado tanto pela iconografia quanto pela iconologia, já destacando a existência de divergências entre os teóricos destes conceitos.

A iconografia parte do princípio de que as pinturas, apesar de representarem um instantâneo do real, precisam ser lidas tal qual são os textos escritos. Panofsky (*apud* Burke, 2004, p. 44-45) estabelece três níveis de interpretação da imagem pictórica para o estabelecimento de uma análise iconográfica. O primeiro nível de análise se dá através da descrição para identificação dos elementos, o que ele denomina como um trabalho pré-iconográfico, da pintura ou do desenho. O segundo nível é voltado para o que ele chama de significado convencional da imagem, isto é, o que ela representa dentro do contexto no qual ela foi produzida. O terceiro nível de análise, que segundo o autor é o que transforma a imagem pictórica em evidência histórica, são os valores morais, filosóficos, políticos e econômicos de uma determinada época que são transmitidos. Críticos da iconografia, como Gombrich (*Idem., Idem.*, p. 46), contestam a análise de Panofsky argumentando que este método de leitura de imagens limita-se apenas a uma tentativa à compreensão do que se chama de “espírito da época”. Desta feita, Jongh (*Ibidem., Ibidem., Idem*) estabelece que as imagens pictóricas devem ser lidas a partir da iconologia como uma forma de explicar as representações no seu contexto histórico, ou seja, relacionando-as com outros fenômenos culturais sem limitá-las ao entendimento da cultura representada. Na realidade, as duas metodologias se completam, tornando ambas de extrema valia no processo da aprendizagem histórica.

Seria impossível investigar a cultura material e imaterial dos primeiros grupamentos humanos sem os registros pictóricos deixados. As pinturas rupestres deixadas, por exemplo, em São Raimundo Nonato (Piauí), Lagoa Santa (Minas Gerais), Altamira (Espanha) e Lascaux (França), além do meramente descritivo, proporcionam um modelo de comparação sobre o que seria a “Pré-História” e o seu tempo na América do Sul e na Europa. Mesmo nas sociedades mais desenvolvidas, o quanto de informação nos seria sonogado sem as pinturas chinesa, romana, grega ou egípcia? O pensamento medieval, centrado no teocentrismo, usou as pinturas religiosas como mecanismo de coerção. O Renascimento, diante da censura da Igreja Católica, usou a pintura para manifestar a liberdade humana em relação ao seu destino. Na Revolução Industrial, os desenhos dos projetos fabris forneceram valorosas evidências sobre o processo produtivo.

Pintar ou desenhar está na memória instintiva da humanidade. Trata-se de um mecanismo de comunicação, que como tal transmite uma intencionalidade:

Desenho é, em essência, uma linguagem, e isso pressupõe então uma comunicação, já que alguém emite uma mensagem e alguém a recebe e a compreende. Assim como outras linguagens (língua falada, língua escrita, linguagem de sinais etc.), o desenho apresenta códigos ou regras que precisam ser conhecidos para que a comunicação se estabeleça. No caso do desenho artístico, essas regras são bastante flexíveis, não para dificultar o entendimento, mas para favorecer sua interpretação poética (Peixoto *apud* Sant’Ana; Sant’Ana, 2019, p.75).

Desde a tenra idade, o ser humano se manifesta através do desenho. A criança, espontânea e naturalmente, manifesta no desenho emoções, vivências, sua história. Desta feita, o desenho potencializa o desenvolvimento de múltiplas habilidades quando o professor valoriza a criatividade e expressão do desenho elaborado e o direciona para aprendizagens significativas em diversas áreas do conhecimento. Pedagogicamente, o professor necessita levar em consideração, no aprendizado histórico, representações que extrapolam a intenção de quem a produziu. O receptor atribui significado àquela imagem a partir de sua experiência, que, em última análise, forma suas memórias. Assim, o professor intermedia a significação proposta pelo emissor e a representação estabelecida pelo receptor:

Exemplo do que se tem afirmado aqui são as representações criadas pelos alunos de conceitos e situações que nos parecem unidimensionalmente compreensíveis. Silva, em sua investigação do processo de construção de conhecimento em uma 5ª série do ensino fundamental, para conhecer as ideias prévias dos alunos sobre os bandeirantes, propôs a pergunta: “O que vocês sabem sobre os bandeirantes?” e solicitou a representação de seus conhecimentos por meio de desenhos. Depois destes dois tipos de representação, constatou que a palavra “bandeirante” estava associada ao mundo conhecido pelos alunos, como a Rodovia Bandeirantes, grupo dos escoteiros, bandeira, exploradores de terras e de ouro, e personagens históricos. Portanto, a palavra “bandeirante” tinha para os alunos diferentes significados. Para o professor trabalhar a dimensão histórica dos bandeirantes, dotando o tema de real significação histórica para os alunos, foi fundamental a exposição inicial das diversas significações que a palavra “bandeirante” continha (Zamboni, 1998).

Ao optar pelo testemunho dos alunos como ponto inicial para o aprendizado, deparei-me com uma multiplicidade de vivências transformadas por mim em fontes que produzem significação social e política do discurso. Os desenhos são representações manifestadas pelos alunos da maneira como vivem, das suas experiências (não ter o que comer; tomar banho de balde; catar latas; divertir-se; estudar; emocionar-se) no tempo (passado e presente) e no espaço (sua casa; praia; o campo de futebol; escola; igreja). Ao tornar pública a sua condição usando a representação pictórica, estabelece-se a sua consciência histórica, que, portanto, torna-se o ponto de partida para um aprendizado histórico na sala de aula.

### 3

## O ensino dos conceitos de tempo na perspectiva da aprendizagem histórica

### 3.1.

#### Concepções sobre o tempo: relações entre passado/presente (futuro)

A relação da humanidade com o tempo é complexa, pois ela varia de acordo com o lugar e com a época. O tempo é astronômico, regulado pelo ritmo atômico da rotação da Terra, que além de marcar precisamente a hora e os dias, estabelece os ciclos que servem de referência para uma infinidade de povos no ontem e no hoje. A Física, através de Isaac Newton (1642-1727), estabeleceu o conceito de tempo absoluto, matemático, o qual em si e em sua natureza flui uniformemente sem qualquer conexão com o externo. No século XIX, Ernst Mach (1838-1916) contrapõe a formulação newtoniana do tempo absoluto proposto ao estabelecer a ideia de um tempo relativo, na qual o tempo é uma abstração, pois a percepção da passagem do tempo depende de uma série de variáveis, tais como o referencial espacial, os nossos pensamentos e as nossas sensações.

O tempo é uma construção mítica, pois a mitologia grega o transformou, parafraseando o título de uma exposição de artes plásticas realizada na Galeria Homero Massena, em Vitória (ES), em 2013, numa “Chronologia Kairológica”. Essa aparente oposição entre os dois mitos, em que Chronos é o tempo calculado e instantâneo e Kairós é o tempo vivido e reflexivo, foi ressignificada pela humanidade. Isto ocorreu através de uma complementariedade entre memória de um momento e um “tempo” especial ou importante. Não sem motivo, o Kairós foi apropriado pela cristandade contemporânea.

O tempo é cultural e social, pois permeia a construção de inúmeras possibilidades de marcá-lo e conseqüentemente contá-lo. Desta forma, a elaboração de calendários está associada não só à cronologia (ano, mês, semana, dia), mas às complexas relações (religiosa, econômica e política) embutidas no tecido social de um lugar em um tempo. Portanto, como objeto social, os calendários apresentam múltiplas histórias. Na oficina de desenho, o calendário é apresentado como uma possibilidade de contagem do tempo, tendo como referência um acontecimento marcante na história de vida do aluno. O nascimento de um irmão, a formatura em

outra escola ou uma viagem acabam se tornando marcos referenciais de tempo para aquela criança. Ocorre sem o estabelecimento de um ano, mês ou dia.

Aqueles que detêm o poder controlam a organização do tempo através da imposição de calendários. Na cultura ocidental, Júlio César, em 46 a.C., ao se tornar ditador, reformou o calendário romano e instituiu o calendário juliano. O poder econômico, político e espiritual conferido à Igreja Católica Apostólica Romana legitimou a reforma do calendário juliano pelo Papa Gregório XIII em 1582. Apesar das resistências mesmo nos meios católicos à supressão de 10 dias, o calendário gregoriano foi adotado ainda no século XVI na Itália, na Espanha, em Portugal, na Hungria, na Polônia e na França. A Inglaterra só o adotou na segunda metade do século XVIII sob muitos protestos. Não obstante, a mudança de calendário na França seguiu as diretrizes estabelecidas pela queda do Antigo Regime. Afinal, nada mais natural do que, com a laicização do Estado, o tempo deixe de ser regido por calendário cristão. Somente em 1805, por decreto de Napoleão Bonaparte, o calendário gregoriano foi restaurado.

Indubitavelmente, o calendário é resultado da observação do tempo cósmico, regulador dos movimentos dos astros, em especial do sol e da lua. Contudo, a criação do ano, do mês, da semana e do dia é uma construção social feita por aqueles que o estabelecem. Como instrumento de poder, o ano é formado pela sucessão das estações e conseqüentemente dos trabalhos e das festas (Le Goff, *Op. cit.*, p. 459), tornando-se um regulador da vida cotidiana, e, por isso, fundamental como ponto de referência para os fatos históricos. Aqui o calendário é de longa duração.

O conceito de ano varia de acordo com a estrutura criada no calendário, mas sempre relacionado ao movimento de morte e renascimento. O calendário asteca compreende um ciclo de cinquenta e dois anos reunidos em grupos de quatro, cada qual situado nos pontos cardeais. Os calendários adotados na China e no Japão, de inspiração budista, estão baseados num ciclo zodiacal de doze anos nomeados a partir da história de que Buda, no Ano Novo, convidou doze animais para que lhe rendessem homenagem, em troca, batizaria o ano com seus nomes. São eles, na ordem: o rato; o boi (o búfalo); o tigre; o coelho; o dragão; a serpente; o cavalo; a cabra; o macaco; o galo; o cão e o javali (o porco) (*Idem., Idem.*, p. 460). Apesar da astronomia, a cristandade também tratou de delimitar a ideia de um início e um fim do ano. A reforma de 1582 estabeleceu a data de 1 de janeiro com início do ano

civil e religioso, substituindo o 1 de março estabelecido pelo calendário romano. “O ano, tornou-se, portanto, a medida da existência humana” (*Ibidem., Ibidem.*, p. 463). A existência do mês no sistema calendário inicialmente faz referência ao ciclo lunar que dura aproximadamente 29 dias, tornando-o flutuante, isto é, sem formar um ciclo de um ano. Por exemplo, para os baulé da Costa do Marfim, os meses não apresentam nome e nem ordem. Outro povo da região, os gueré, dividem o mês de acordo com as fases da lua. A divisão do sistema de calendário no mês torna-se, portanto, uma representação social. Os chineses dividiram o ano em vinte e quatro seções, equivalentes aos meses, a partir dos fenômenos meteorológicos. Também é uma representação cultural, pois se estabeleceram meses fastos ou nefastos. Os babilônios durante a celebração do ano novo sorteavam se os meses seriam fastos ou nefastos. O calendário juliano estabelecia que os meses que possuíam 30 dias eram nefastos e fevereiro mais nefasto de todos por ter 28 dias (no ano bissexto, o vigésimo nono era a duplicação do dia 24 de fevereiro). Por conseguinte, os meses com 31 dias eram fastos (*Ibidem., Ibidem.*, p. 467). Por sua vez, a semana é aquela que ritma a atividade cotidiana.

O calendário determina o dia de trabalho e o dia de repouso em diversas culturas. Para a cristandade, no domingo o trabalho foi interditado. Para os hebreus, o sabá vai do pôr do sol de sexta-feira ao pôr do sol do sábado. Já os muçulmanos o repouso começa no pôr do sol de quinta-feira até o pôr do sol de sexta-feira. Finalmente, chegamos ao dia. Como unidade astronômica, o dia corresponde ao movimento que o planeta terra faz em torno de si com duração de 23 horas e 56 minutos. Contudo, tratemos aqui da sucessão dos dias e das noites. Para muitas culturas o dia limita-se ao período de luminosidade. Citando novamente os baulé, o dia começa ao amanhecer e acaba ao crepúsculo. Como supracitado em relação ao estabelecimento do repouso do trabalho, a concepção de dia para os hebreus e para os muçulmanos leva em consideração o pôr do sol de um dia até o pôr do sol do dia subsequente (*Ibidem., Ibidem.*, p. 470-471).

Contudo, o tempo é histórico! Essa historicidade se estabelece através da relação que nós temos com o passado, o presente e a perspectiva de futuro. Desta feita, Le Goff (2013) destaca que as relações entre passado, presente e futuro são fundamentais para o que ele chama de operação histórica que se apresenta a partir de diversas possibilidades, tais como: o uso do passado como um modelo; o uso do passado ou do presente como ideia de decadência ou progresso; o uso de eventos

do passado como mais próximos ou distantes de um presente; uso do presente ou do futuro nas perspectivas de retorno, renascimento ou recorrência, e, finalmente, numa perspectiva reacionária (*Op. cit.*, p. 193).

Já François Hartog (2003) discute a temporalidade histórica a partir do conceito de regime de historicidade. Ao diferenciar o conceito de época do de regime de historicidade, apresenta-o da seguinte forma:

Entendidos como uma expressão da experiência temporal, regimes não marcam meramente o tempo de forma neutra, mas antes organizam o passado como uma seqüência (*sic*) de estruturas. Trata-se de um enquadramento acadêmico da experiência (*Erfahrung*) do tempo, que, em contra-partida (*sic*), conforma nossos modos de discorrer acerca de e de vivenciar nosso próprio tempo. Abre a possibilidade de e também circunscreve um espaço para obrar e pensar. Dota de um ritmo a marca do tempo, e representa, como se o fosse, uma “ordem” do tempo, à qual pode-se subscrever ou, ao contrário, e o que ocorre na maioria das vezes, tentar evadir-se, buscando elaborar alguma alternativa (Hartog, 2003, p. 12).

Os regimes de historicidade, por lidarem com vários tempos (presente, passado e futuro), de certa forma estabelecem ordens temporais não contínuas. Nestas, os indivíduos que estão inseridos naquele espaço vivem o presente como possibilidade de experiência do passado, como uma resignificação desse passado no presente ou como expectativa para o futuro. Essas variações de tempos e lugares não dialogariam com a longa duração braudeliiana? Parece-nos que sim, pois um regime de historicidade não se quebra instantaneamente, usando a terminologia proposta por Braudel, os regimes – estruturas – que passam, continuam a conviver com o novo – mudança e permanência. Ainda, o novo quando apresenta fissuras tenta de alguma forma submeter o velho ao seu ritmo.

Por sua vez, Hartog (2013) também estabeleceu a articulação dos regimes de historicidade com o trabalho do historiador. Mais uma provocação: por que não o do professor da história escolar? Na reflexão proposta acerca da onipresença do presenteísmo, o autor propõe que a ordem temporal dos regimes de historicidade constitui uma nova ferramenta para que o historiador situe quais são os tipos de História que podem ser construídos, ou não:

Partindo de diversas experiências do tempo, o regime de historicidade se pretenderia uma ferramenta heurística, ajudando a melhor apreender, não só o tempo ou totalidade do tempo, mas principalmente momentos de “crise” do tempo, aqui e lá, quando vem justamente perder sua evidência as articulações do passado, do presente e do futuro. Isso não é inicialmente uma “crise” do tempo? Seria, dessa maneira uma forma de esclarecer, quase do cerne, as interrogações de hoje sobre o tempo, marcado pela equivocidade das categorias: há relação entre um passado esquecido ou demasiadamente lembrado, entre um futuro que quase desapareceu do horizonte ou entre o por vir ameaçador, um presente continuamente consumado no imediatismo ou quase estático ou interminável, senão eterno? Seria também uma maneira de lançar uma luz sobre os debates múltiplos, aqui e lá, sobre a memória e a história, a memória contra a história, sobre o jamais suficiente ou o já em excesso de patrimônio (Hartog, 2013, p. 37-38).

Linguisticamente, apesar de não universal, já que em certas línguas a distinção de presente/passado/futuro não se apresenta, a construção do tempo pode ser expressa nos tempos verbais e principalmente no uso do vocabulário, pois:

O estudo das línguas oferece-nos outro testemunho cujo valor reside, por um lado, no fato de a distinção passado/presente (futuro), que tem um caráter natural, nelas desempenhar um papel importante, sobretudo nos verbos e, por outro lado, no fato de a língua ser um fenômeno duplamente originado na história coletiva: ela evolui – até mesmo na própria expressão das relações de tempo através das épocas – e está estritamente ligada a tomada de consciência da identidade nacional do passado (Le Goff, *Op. cit.*, p. 193).

Contudo, nas sociedades arcaicas, onde a linguagem não se apresenta sistematizada na escrita ou em regras gramaticais, a construção do tempo pode se apresentar de forma mítica, baseada em eventos sazonais ou acontecimentos marcantes (guerras, epidemias, catástrofes naturais, fenômenos naturais). Segundo Le Goff, a ordem se torna enfraquecida, pois “a referência essencial ao passado é a de um tempo mítico, criação de Idade de Ouro (...), e o tempo que se supõe ter decorrido entre a tal criação e o presente é, em geral, muito ‘simplificado’” (*Op. cit.*, p. 200). Portanto, o que dá sentido à experiência vivida é um discurso mitológico, anti-histórico. A partir da concepção cíclica do tempo, o presente é o agora, que se renova a cada evento marcante, seja por uma festividade, por um fenômeno natural ou astronômico.

Os gregos da antiguidade clássica ainda se valiam da lógica mítica para se relacionar como o tempo. Contudo, isto não ocorria na visão do eterno retorno, parafrazeando Mircea Eliade, mas numa concepção de tempo em que as grandes batalhas e os grandes heróis do passado, eternizados pelos mitos, proporcionavam sentido à realidade histórica. Na relação entre passado, presente e futuro predomina,

então, a ideia de um passado como modelo do presente, que, por sua vez, torna-se modelo de um futuro. Cria-se, portanto, neste modelo, uma concepção de História como formuladora de exemplos. Nas palavras de Hartog, uma *Historia Magistra*, cuja “formulação é latina e vem de Cícero (abordando o orador), sua concepção é já grega. Forma-se no século IV a.C., ou mesmo no V, com Tucídides e a definição de sua obra como um *ktêma* para sempre” (2003, p.13).

Enquanto os gregos fundamentavam a sua historicidade nas origens míticas e nas vitórias épicas, os romanos evocavam a moralidade do passado na tentativa de restauração de um presente decadente, pois o passado era visto com uma história que precisava ser contada e lembrada. Novamente a concepção do passado como modelo prevalece:

O sentimento do tempo, na cultura grega, volta-se para o mito da Idade de Ouro e para as recordações da época heroica. O próprio Tucídides não vê, no presente, mais que um futuro passado (Romilly, 1947; 1956) e abstrai-se totalmente do futuro, mesmo quando o conhece, para mergulhar no passado (Fynley, 1967). A historiografia romana está dominada pela ideia da moralidade dos antigos, e o historiador romano é sempre, de certo modo, um *laudator temporis acti*, para usar a expressão de Horácio. Tito Lívio, por exemplo, que escreveu no contexto da obra de restauração de Augusto, exalta o passado mais remoto e indica, no prólogo de sua obra, os motivos da decadência do passado, no presente: “Queria que cada um de vós me seguisse com espírito, para verdes como, diminuindo pouco a pouco a disciplina moral, os costumes de outros tempos começam se relaxar, vão descendo cada vez mais baixo, e finalmente, desde que se chegou a estes tempos, estão prestes a cair no precipício” (I,9) (Le Goff, *Op. cit.*, p. 205).

No medievo, a ideia de um passado como exemplo para o presente se consolida sob o estandarte do pensamento cristão, controlado pela Igreja Católica Apostólica Romana. A etimologia do termo antiguidade – no latim *antiquitas* – remete à noção de autoridade – no latim *auctoritas* – num sentido de superioridade ao novo. O Apóstolo Paulo, em *Romanos 15:4* declara: “Porquanto tudo o que foi escrito no passado, foi escrito para nos ensinar, de forma que, por meio da perseverança e do bom ânimo provenientes das Escrituras.” A historicidade cristã, peculiarmente, trata a História do ponto de vista temporal como uma narrativa linear que se inicia com o pecado original, prossegue com a narração da história judaica e tem o ápice na chegada do Messias, Jesus. Seus ensinamentos hão de servir como modelo de salvação e passaporte para a eternidade. Portanto, o fim da História.

Na busca por esse fim, Santo Agostinho, nas *Confissões*, estabelece o tempo presente apenas como um instantâneo que só pode ser alcançado com a eternidade, portanto, desprovido de uma condição terrena:

O que é tempo, então? Se ninguém me perguntar, eu sei; mas é com segurança que afirmo saber que, se nada passasse, não haveria tempo passado; se nada sobrevivesse, não haveria tempo futuro; e nada fosse, não haveria tempo presente. Logo, aqueles dois tempos, passado e futuro, em que sentido eles são, se o passado não é mais, e o futuro ainda não é? Mas, o presente, se fosse sempre presente e não se tornasse passado, não seria presente, e sim eternidade. Logo, se o presente, para que seja tempo, há de se tornar passado, como podemos dizer, a respeito dele também, que é, se a razão de sua existência é deixar de ser? De maneira que não afirmamos com verdade que o tempo é, senão porque tende a não ser (Agostinho, 2017, p. 315).

Santo agostinho prossegue ao reafirmar a superioridade temporal do passado, detentor onipresente da lembrança, sobre um presente inexistente:

Mas, poderia diminuir e se esgotar o futuro, que ainda não é, e como aumentaria o passado, que já não é, senão porque os três tempos estão na mente que produz isso? Porque ela aguarda, atenta e lembra, de maneira que o que aguarda passe pelo que atenta e se torne o que lembra. Quem negaria que os futuros ainda não são? Mas, já está na mente a espera dos futuros. E quem negaria que os passados já não são? Todavia, ainda está na mente a memória dos passados. E quem negaria que o tempo presente não tem extensão temporal, porque passa um instante? Todavia, perdura a atenção, pela qual o que está presente se encaminha para ausência. Logo, não é longo o tempo futuro, e não é longo o tempo passado, mas um longo passado é a longa memória de um passado (*Idem. Idem*, p. 329).

O Renascimento promoveu um salto no pensamento humano com o contraditório ao teocentrismo medieval. O passado, através do retorno estético à antiguidade greco-romana, tornou-se modelo para um ‘novo’ jeito de ser e viver. A expressão “antigo” para os humanistas remontava à ideia de um passado esplendoroso, que fornecia material para reflexões políticas e morais. Paradoxalmente, foi nessa concepção de antigo que os renascentistas formaram a base para a Revolução Científica que se inicia no século XVI. Citamos nesta abordagem Jean Bodin e Michel de Montaigne.

Ainda no século XVI, Jean Bodin (1530-1596), em sua obra “*Método para a Fácil Compreensão da História*”, propôs que a História era útil para atribuir ao passado o *fundamentus* para a compreensão da política no presente, assim como para prevê-la no futuro, pois:

tudo o que os antigos souberam descobrir e conhecer ao término de uma longa experiência, tudo aquilo, está conservado no tesouro da história: a posteridade tem somente que religar à observação do passado a previsão do futuro, para comparar entre elas a causa dos fatos misteriosos e suas razões determinantes para ter assim, sob os olhos, o fim de todas as coisas (Bodin *apud* Barros, 2006, p. 124).

Michel de Montaigne (1.533-1592) publicou em 1580 os dois primeiros livros da obra “*Ensaaios*”, e em 1588 o terceiro. É na versão de 1580 que Montaigne privilegia uma história simples, regida por um horizonte factual, em que o passado torna-se um espelho de um presente perfeito a ser construído:

Aprecio os historiadores ou muito simples ou excelentes. Os simples, que não têm como misturar alguma coisa de seu, e que oferecem apenas o cuidado e a diligência de recolher tudo o que chega a seu conhecimento e de registrar de boa-fé todas as coisas, sem escolha e sem triagem, deixam-nos o julgamento intacto para o conhecimento da verdade. [...] É a matéria da História, nua e informe; [...] os muito excelentes têm competência para escolher o que é digno de ser sabido (Montaigne *apud* Lima, 2006, p. 2).

A formulação do moderno conceito de História pela Escola Histórica Alemã<sup>10</sup>, a partir da segunda metade do século XVIII, iniciou o processo de substituição de uma História alicerçada na concepção do passado como modelo a ser seguido para uma História voltada para ideia de progresso. Desta forma, a Revolução Francesa, vivenciada por François-René de Chateaubriand (1768-1848), promoveu a transição da experiência do tempo estabelecida a partir da exemplaridade para uma experiência de aceleração do tempo. Nesse contexto, em 1797, o jovem François-René de Chateaubriand (1768-1848) publicou “*Essai historique sur les révolutions anciennes et modernes*”. O livro relata sua viagem feita à América para, através de uma investigação histórica, traçar um paralelo entre as Revoluções Americana (Antigo) e a Francesa (Moderno). A concepção de um passado exemplar para compreender o moderno ainda continua, mas agora com uma perspectiva de antever um futuro: “Com a tocha das revoluções passadas na

---

<sup>10</sup> Escola Histórica Alemã, que começa a se constituir na passagem do século XVIII para o século XIX, terá no estabelecimento de um método crítico das fontes e na montagem dos grandes arquivos duas de suas contribuições fundamentais para a instituição de uma historiografia que começa a se apresentar como científica.

mão, entraremos destemidamente na noite das revoluções futuras (...)” (Chateaubriand *apud* Hartog, 2013, p. 103-104). Reafirma tacitamente a eficiência da previsibilidade do futuro: “Se queres prever o futuro, consideres o passado. É um dado confiável, que não enganará jamais se tu partires do princípio: os costumes” (*Idem, Idem*, p. 104). Paradoxalmente, na mesma obra, Chateaubriand rompeu com o seu próprio discurso ao condenar a imitação: “O perigo da imitação é terrível. O que é bom para um povo raramente é bom para outro” (*Ibidem, Ibidem*, p. 105).

Em 1826, Chateaubriand reedita “*Essai historique sur les révolutions anciennes et modernes*” com o seu o texto original, mas com uma série de notas que radicalmente corrigem sua posição inicial sobre a importância dos paralelos na compreensão da dimensão do tempo:

O vício radical de todos estes paralelos, sem falar das esquisitices que eles produzem, é o de supor que a sociedade na época da revolução republicana da Grécia era semelhante à sociedade tal qual ela existe hoje: ora, nada pode haver de mais diferente. Os homens mantinham pouco ou nenhuma relação entre eles; faltavam estradas, o mar era desconhecido; viajava-se raramente e com grande dificuldade; a imprensa, este meio extraordinário de intercâmbio e veiculação de ideias, não havia sido inventada; cada povo, vivendo isolado, ignorava o que se passava com o povo vizinho. Comparar a queda de Pisistratides em Atenas [...] (que, de resto não eram mais do que usurpadores das autoridades populares) à queda dos Bourbons na França; pesquisar laboriosamente qual foi a influência republicana sobre o Egito, sobre Cartago, sobre a Ibéria, sobre a Cítia, sobre a Grande Grécia, encontrar relações entre esta influência e a influência de nossa revolução sobre os diversos governos da Europa [...] isto é um completo esquecimento, ou mais ainda, é uma falsificação completa da história. Tudo é então falso nesses paralelos que eu pretendi estabelecer (Chateaubriand *apud* Costa, 2010, p. 11-12).

Ao reeditar o texto original, Chateaubriand não abandona a *Historia Magistra* ao continuar a reconhecer o passado no presente. Contudo, ao perceber uma aceleração do tempo, o passado não é mais uma referência para o presente: agora, o tempo construído pelo ser humano é fundamentado na perspectiva criadora de um futuro. A travessia entre essas duas ordens do tempo se inicia:

Eu comecei a escrever o Ensaio em 1794, ele veio à luz em 1797. Muitas vezes era necessário apagar à noite o quadro que eu havia traçado durante o dia: os acontecimentos corriam mais rápidos que minha pena: sobrevinha uma revolução que colocava por terra todas as minhas comparações; eu escrevia sobre um barco durante uma tempestade, e pretendia pintar como se fossem objetos fixos as margens fugidias que passavam e se desfaziam à sua passagem (*Idem, Idem*, p. 11).

A travessia se completa com Alexis de Tocqueville. Magistrado e membro da aristocracia francesa, com o objetivo de estudar o sistema carcerário da jovem nação surgida após a Revolução de 1794, Tocqueville permaneceu nos Estados Unidos entre abril de 1831 e março de 1832. Após o seu retorno à França, além do relatório *Du système pénitentiaire aux États-Unis et son application en France* sobre o sistema penitenciário nos Estados Unidos e sua aplicação na França, escreveu a obra *Dela démocratie en Amérique*, cujo primeiro volume foi publicado em 1835 e o segundo em 1840. Nela Tocqueville procurou compreender o futuro da França pós-revolucionária a partir da democracia estadunidense no pós-independência. “Confesso que, na América, vi mais que a América; lá procurei uma imagem da própria democracia (...) para saber o que dela nós podíamos esperar ou temer” (Tocqueville *apud* Hartog, 2013, p. 129). *Dela démocratie en Amérique* demarca o ponto final da História Magistra, já que o passado não serve mais como modelo para nada.

A partir de então, a ciência histórica há de olhar para o que virá e não mais para o que foi. Esta mudança de paradigma na ordem temporal, segundo Hartog, proporcionou o surgimento de novo regime de historicidade, o moderno. Nesta nova ordem temporal, a História passou a ser compreendida em todas as suas dimensões e como progresso:

Até meados do século XVIII, a expressão “die Geschichte(n)” era geralmente empregada no plural, mas depois a forma plural “condensou em um coletivo singular”. A partir de então, os acontecimentos não ocorrem apenas no tempo, mas antes pelo tempo e a história torna-se menos um relato de exemplo do que uma narrativa do unívoco (Koselleck 1985: 31, 246). Consequentemente, não há mais lições diretas da história, mas ganha-se cada vez mais ansiedade quanto a previsão. Na história magistra, a exemplaridade vinculava o passado ao futuro enquanto um modelo a ser rivalizado pelo leitor (Hartog, 2003, p. 13).

O ritmo da aceleração do tempo aumenta freneticamente, o progresso urge, o que importa é o agora (o acontecimento) que proporcionará um futuro de glórias. O passado se tornou ultrapassado, sendo substituído por um presente que visa um futuro esplendoroso. A obscuridade do passado seria superada e o mundo retornaria à civilização. A lição positiva da História não residia mais no passado, sim no futuro (Hartog, 2013, p. 137).

O mecanismo para essa transformação é a revolução. Desta feita, a Primeira República Francesa, inserida no contexto da Revolução de 1789, marca a ascensão dessa necessidade de aceleração do tempo:

Note-se que, enquanto a noção de progresso implica continuidade, a Revolução Francesa se apresenta antes mais nada como ruptura, começo absoluto. O membro da Convenção, Gilbert Romme, ao apresentar o calendário republicano declara “O tempo abre um novo livro à história; e, na sua nova marcha, majestosa e simples como a igualdade, de gravar com um novo buril os anais da França revolucionária” (*apud* Baczko, 1978). Deve ser esquecido tudo que pertence aos “dezoito séculos” em que dominou, como único progresso, o fanatismo (Le Goff, *Op. cit.*, p. 235).

Outro traço marcante do regime moderno no século XIX foi a formação da ideia de uma história ciência, formuladora de leis gerais que resultariam em uma síntese (*Idem, Idem*, p. 138). Desta feita, o Positivismo de Auguste Comte fundamentou uma historiografia que associou a análise do tempo aos conceitos de “progresso” e “ordem”. Estabeleceu como seus alicerces a existência de leis gerais para as sociedades humanas, a neutralidade do historiador e a singularidade do método da ciência histórica. A ideologia do tempo como progresso e como ordem impõe:

Uma sistematização real de todos os pensamentos humanos constitui, portanto, a nossa primeira necessidade social, igualmente relativa à ordem e ao progresso. O cumprimento gradual desta vasta elaboração filosófica fará surgir espontaneamente em todo o Ocidente uma nova autoridade moral, cujo inevitável prestígio lançará a base direta da reorganização final, ligando as diversas populações avançadas por uma educação geral, que fornecerá em todo lado, para a vida pública e a privada, princípios fixos de juízo e de conduta (Comte *apud* Le Goff, *Op. cit.*, p. 240).

No início do século XX, a ideia de progresso, e, portanto, de certa forma a manutenção do regime moderno de historicidade, surge com uma nova roupagem, ao que Hartog (2013, p. 140-141) denominou como Futurismo. Trata-se da formulação de uma ordem tempo, e conseqüentemente de uma escrita da História, dominada pela perspectiva de um futuro quase sempre grandioso.

Contudo, há de se destacar que, em momentos agudos da história europeia ao longo deste século, a ideia de futuro como progresso é retomada:

Se a catástrofe da Primeira Guerra Mundial e as crises que a seguiram, e depois aquela da Segunda Guerra abalaram, e até rejeitaram o futurismo, ainda assim toda uma série de fatores, retomados muitas vezes em slogans, concorreu finalmente para relançar os hinos ao progresso e não somente para manter operatório o regime moderno de historicidade, mas para fazer dele o único horizonte temporal. Mesmo que o futurismo, tendo perdido seu lirismo, tivesse que se adaptar à ameaça nuclear e dedicar-se a responder a ela. Na Europa, foram assim brandidos os imperativos da reconstrução e da modernização, acompanhados pelo planejamento, enquanto em nível mundial impunham-se as exigências da competição econômica, tendo como pano de fundo a Guerra Fria e a corrida armamentista, cada vez mais rápida. Tivemos assim, entre outros, “o futuro radiante” socialista, o “Milagre alemão”, ou o período dos “Trinta Gloriosos” franceses (assim chamados a partir do livro de Jean Fourastié) (Hartog, 2013, p. 141-142).

O breve Futurismo como ordem do tempo cedeu lugar ao Presentismo e sua veemente crítica ao progresso. Esta crítica, segundo Hartog (2006; 2013), é marcada por questionamentos que levaram à crise do regime moderno de historicidade. A história positivista, com sua narrativa linear do fato e formuladora de leis gerais para os povos, sofreu fortes críticas da Escola de Frankfurt<sup>11</sup> e da Escola dos Annales<sup>12</sup>.

Na perspectiva da Escola de Frankfurt, Walter Benjamin se propôs a elaborar um novo conceito de História a partir de novas temporalidades. O futuro deixa de ser o objetivo, pois neste momento urge que o passado seja levado à atualidade do presente. “A imagem que melhor expressa esta operação é o raio de um relâmpago: uma iluminação recíproca do passado e do presente, de um momento do presente e um do passado, apenas por um segundo” (Hartog, 2006, p. 23).

A História dos Annales contrapunha fortemente a História positivista ao propor uma história voltada para sociedade, em todas as suas dimensões e estabelecendo pontes com o presente. Em vez de uma história centrada no ideal de progresso e na construção de um Estado-nação, na figura de um dos fundadores da revista, Marc Bloch, foi proposto um novo modelo de análise temporal da História,

---

<sup>11</sup> A Escola de Frankfurt foi uma escola de análise e pensamento filosófico e sociológico que surgiu a Universidade de Frankfurt, situada na Alemanha. A teoria estabelecida pelos intelectuais da Escola de Frankfurt é chamada de teoria crítica por dois motivos: primeiro, porque faz uma crítica social do desenvolvimento intelectual da sociedade que incide sobre as teorias iluministas; e, em segundo lugar, porque propõe uma leitura crítica do marxismo, com novas propostas para além dele sem perder de vista os principais ideais da esquerda. Em geral, os filósofos da Escola de Frankfurt defenderam que as teorias iluminista e positivista não se sustentaram, tendo-se em vista os fenômenos ocorridos no século XX.

<sup>12</sup> Um dos principais traços da Escola dos Annales, senão o importante, é o diálogo com as Ciências Sociais de seu tempo. Os primeiros Annales, Bloch e Febvre, perceberam a necessidade historiadores assimilarem algumas ideias das Ciências Sociais no fazer História.

numa espécie de análise reversa do tempo. O passado passou a ser reinterpretado a partir do presente:

A incompreensão do presente nasce fatalmente da ignorância do passado. Mas é talvez igualmente inútil esgotar-se a compreender o passado se nada se souber do presente. (...) Seria um erro grave acreditar que a ordem adotada pelos historiadores nas suas investigações se deve modelar necessariamente pela dos acontecimentos. Para restituir à história o seu verdadeiro movimento, seria muitas vezes proveitoso começar por tê-la ‘ao contrário’, como dizia Maitland (Bloch *apud* Le Goff, *Op. cit.*, p. 212-213).

Ademais, propunha a análise de novas temporalidades ao estabelecer pontes com a Economia, Geografia, Estatística, Sociologia e diversas áreas do conhecimento humano “empregando noções tais como ciclos, conjunturas e todos os diferentes ritmos da história, logo levando rumo ao Méditerranée de Braudel” (*Idem*, 2006, p. 23-24). Retomaremos a discussão sobre a dialética das durações quando da análise dos documentos orientadores do currículo de História no Ensino Fundamental.

A transição para o novo regime de historicidade, o Presentismo, dá-se ao longo da terceira parte do século e se completa, segundo Hartog, em 1989, com a queda do muro de Berlim e conseqüentemente o estabelecimento de uma nova ordem mundial. Numa evidente crítica ao artigo publicado na *Revista The National Interest*, em 1989, pelo cientista político e economista Francis Fukuyama, intitulado *O fim da História*, Hartog afirma:

Então chegou 1989, inesperadamente, marcando o fim efetivo da ideologia que sempre se apresentara como o fio de corte do modernismo ou futurismo, e, se minha hipótese for tomada em consideração, uma nítida quebra ou mesmo o fim do regime moderno de historicidade. Pelo menos pode-se concordar que temos experienciado nos últimos vinte e cinco anos uma mudança profunda e veloz em nossas relações com o tempo. 1989 é a ocasião de tomarmos ciência dessa mudança e começar a trabalhá-la e dar-lhe um sentido. Não pretendo sugerir que 1989 signifique apenas isso, mas definitivamente também isso. Irá a velha máquina do regime moderno partir de novo? Obviamente, eu não sei. Primeiro, porque um fim significa também um novo começo e segundo, porque, se o novo regime foi “manufaturado” na velha Europa, novo novo (*sic*), o sobreveniente (se há um), está sendo ou será produzido em outro lugar. 1989 também confirmou que a história de fato existe e que o historiador tem alguma responsabilidade, se não diretamente sobre ela, pelo menos a seu respeito (fazendo assim das especulações do pós-modernismo histórico algo obsoleto). O futuro é imprevisível, não há nada de novo (Hartog, 2003, p. 30-31).

Neste novo regime de historicidade, o presente obscurantiza o passado e produz as rédeas de um futuro. “O presente é o iminente: o corpo do corredor

inclinado para frente no momento de se lançar” (Hartog, 2013, p. 142). Esse processo de aceleração da História para o presente produziu uma nova definição para a história contemporânea. Segundo Le Goff:

É necessário fazer nascer uma verdadeira história contemporânea, uma história do presente que pressupõe que não haja apenas histórias do passado, que acabe com “uma história que se assenta num corte nítido do presente e do passado” e que se recuse à “desistência perante o conhecimento do presente, no preciso momento em que este muda de natureza e se enriquece com os elementos de que a ciência se mune para conhecer o passado (Nora, 1978, p. 468) (Le Goff, *Op. cit.*, p. 213).

Esse presente onipotente impôs novos hábitos à sociedade, transformando-a numa sociedade do consumo imediato de bens e informações. O presente tornou-se regido pelo tempo do consumo e do imediatismo. O agora é o que importa. Por sua vez, nessa massificação do imediatismo, a comunicação de massa, na ânsia de antecipar o acontecimento, transforma-o quase que instantaneamente em História. A disputa territorial e política entre israelenses e palestinos, em especial os eventos que ocorrem na Faixa de Gaza desde outubro de 2023, nos dão a dimensão do quanto a mídia, a todo tempo, dá historicidade ao presente. O que foi, deixa ter sentido, torna-se obsoleto, e, portanto, descartável:

Se o tempo é, há muito, uma mercadoria, o consumo atual valoriza o efêmero. A mídia, cujo extraordinário desenvolvimento acompanhou esse movimento que é, em sentido próprio, sua razão de ser, faz a mesma coisa. Na corrida cada vez mais acelerada para o *ao vivo*, ela produz, consome, recicla cada vez mais palavras e imagens e comprime o tempo: um assunto, ou seja, um minuto e meio para trinta anos de história. O turismo é também um poderoso instrumento presentista: o mundo inteiro ao alcance da mão, em um piscar de olhos e em quadricromia (Hartog, 2013, p. 148).

Contudo, esse presente em seu interior possui fissuras que de alguma forma promovem o resgate do passado. Sem dúvida, trata-se de um resgate peculiar, já que de alguma forma procura reconfirmar a sua onipotência. Para tal, a busca de raízes e identidades ocorre através da conservação de espaços, que se dão pela preservação do meio ambiente, do patrimônio e pela preservação da memória. Os espaços públicos e os patrimônios históricos são ressignificados para atender expectativas do presente. Tornam-se, ao mesmo tempo, espaços inseridos na lógica capitalista imposta pelo presenteísmo e espaços do passado que reafirmam a validade da sua onipotência:

Em meados dos anos 1970, outra fenda manifesta-se nesse presente. Ele começa a se mostrar preocupado com a conservação (de monumentos, de objetos, de modos de vida, de paisagens, de espécies animais) e ansioso em defender o meio ambiente. Os modos de vida local e a ecologia, de temas exclusivamente contestatórios passaram a ser temas mobilizadores e promissores. Gradativamente, a conservação e a renovação substituíram, nas políticas urbanas, o mero imperativo de modernização, cuja brilhante e brutal evidência não tinha sido questionada até então. Como se se quisesse preservar, na verdade, reconstituir um passado já extinto ou prestes a desaparecer para sempre. Já inquieto, o presente descobre-se igualmente em busca de raízes e de identidade, preocupado com memória e genealogias (*idem, Idem*, p. 152).

A conservação dos espaços públicos proporciona uma lembrança, uma memória. Desta forma, a busca incessante pela memória se consolida. Uma memória que sirva de ponto de partida, conforme supracitado por Nora (*apud Le Goff*). Primeiro, uma memória arquivística, pois “em última instância, ser arquivado, e os arquivos ‘constituem a memória da nação e uma parte essencial de seu patrimônio histórico’” (*Ibidem, Ibidem*, p. 152). Segundo, através de uma memória, coletiva e (in)consciente que apesar de buscar atender aos interesses do presente, é também o objeto da História e conseqüentemente do historiador. Citando reiteradamente Pierre Nora<sup>13</sup>, Hartog destaca:

“Nossa” memória não é mais aquela, ela que agora só é “História, vestígio e triagem”. Preocupada em fazer memória de tudo, ela é apaixonadamente arquivística, contribuindo a essa cotidiana historicização do presente, já observada. Inteiramente psicologizada, a memória tornou-se um assunto privado, que produz uma nova economia da “identidade do eu”. “Pertence a mim [doravante] a atividade de lembrar-me e sou eu que me lembro.” Assim, “ser judeu é lembrar-se de ser, mas essa lembrança irrecusável, uma vez interiorizada, exige pouco a pouco uma dedicação integral. Memória de quê? No limite, memória da memória”. Enfim, essa memória opera a partir de uma relação com o passado na qual sobrepuja a descontinuidade. O passado não está mais “no mesmo plano”. Por conseqüência, fomos “de uma história que se procurava na continuidade de uma memória a uma memória que se projeta na descontinuidade de uma história”. Tal como se define hoje em dia, a memória “não é mais o que se deve reter do passado para preparar o futuro que se quer; ela é o que faz com que o presente seja presente para si mesmo”. Ela é um instrumento presentista (*ibidem, Ibidem*, p. 162-163).

---

<sup>13</sup> Pour une hùtoire au second degré. Lc Déhat, n. 122, 2002.

### 3.2.

#### **O ensino-aprendizagem do conceito de tempo e temporalidade histórica no Ensino Fundamental**

Ensinar os conceitos de tempo e temporalidade histórica para crianças dos anos finais do Ensino Fundamental torna-se muito trabalhoso devido à sua complexidade teórica. Porém não é impossível. A aprendizagem dessa categoria conceitual engendra a necessidade da sistematização dos conteúdos de uma História Pública, escolhida e sistematizada nos currículos escolares de acordo com os saberes de uma memória coletiva:

Peter Burke (2000), ao se referir aos processos de comunicação envolvidos na atualização permanente de datas escolares, por exemplo, nos adverte para o fato de que interagem, na história que ensinamos às crianças, imagens derivadas de escolhas envolvendo quais memórias selecionar, monumentos, objetos e espaços envolvidos na formação de uma memória coletiva nacional e diversos rituais. Rituais que, no caso da cultura escolar, se convertem em datas e eventos que se repetem e se transformam em nossos velhos conhecidos no espaço escolar. São rituais presentes em nossas memórias desde que somos crianças, e que nos auxiliam a compreender uma dimensão longa e específica do processo de formação docente, nunca circunscrito a um momento inicial ou final (Miranda, 2013, p. 42).

Envolve como a criança apreende tais conceitos, portanto, leva em consideração o desenvolvimento de elementos cognitivos de linguagem:

Quando falamos para uma criança as palavras ‘banana’ ou ‘lápis’, por exemplo, nos remetemos a uma imagem mental factível, que diz de um objeto concreto, facilmente associável e que vincula, rapidamente, o signo em questão ao seu referente direto. Todavia, quando falamos palavras como calendário, duração, sequência, modernidade, simultaneidade, estrutura, conjuntura, longa ou curta duração – portanto em uma gama maior de exemplos mais próximos daquilo que nos afeta enquanto professores de História – a associação cognitiva em questão demanda outras mediações que vão muito além da explicação de uma definição que não se vincula a um objeto concreto, mas a uma categoria emanada de uma construção cultural altamente complexa e que, por essência, ancora-se em uma perspectiva dedutiva e generalizadora, e não indutiva (*Idem, Idem*, p.43).

Não obstante, necessita de conhecimentos matemáticos relacionados à compreensão das noções de unidade e, por conseguinte, das noções de grandeza. A Matemática, como ciência auxiliar à História, não pode ser desprezada na compreensão da temporalidade histórica, pois:

[...] relações entre o pensamento matemático e a compreensão da temporalidade histórica, tenho em conta o fato de que as noções temporais essenciais, tais como sequência, simultaneidade e duração, são intimamente imbricadas à construção da noção de número, fator que se dilata ao longo de um processo alargado de escolarização e letramento (*Ibidem, Ibidem*, p.45).

A primeira dificuldade da compreensão do conceito de temporalidade histórica advém da natureza abstrata do conceito de tempo. Um adulto, com toda a sua vivência tal como experiência construídas e adquiridas, consegue apreender as categorias que constituem a temporalidade histórica. Por sua vez, a criança demanda certas estruturas cognitivas para apreensão de conceito tão complexo. Portanto, torna-se necessário um cuidado na elaboração de qualquer atividade que explore a temática.

Através da observação de minha prática pedagógica percebo que as crianças do sexto ano do Ensino Fundamental chegam à aula de História desprovidas de qualquer conhecimento sobre os conceitos de *permanência*, *mudança*, *simultaneidade* e *duração*. Tal fato, como já discutido, está relacionado à formação de professores dos anos iniciais, à pouca importância dada ao ensino da História nos anos iniciais e à ausência de materiais didáticos próprios para os anos iniciais do Ensino fundamental que abordem os conceitos supramencionados. Até o estabelecimento de uma didática própria da História para o ensino reflexivo dos conceitos de tempo e temporalidade histórica, um longo caminho teórico foi percorrido.

### 3.2.1.

#### **A noção de tempo de acordo com a Psicologia do Desenvolvimento e seus impactos no processo de ensino e aprendizagem da temporalidade histórica**

Nas décadas anteriores aos anos 2000, os primeiros documentos que reformularam a Educação brasileira no pós-ditadura estavam fortemente influenciados pela perspectiva da Psicologia do Desenvolvimento de Jean Piaget (1896-1980). Contrapondo-se às teorias do inatismo-maturacionismo<sup>14</sup> e do comportamentalismo<sup>15</sup>, Piaget propôs que o desenvolvimento intelectual e o

---

<sup>14</sup> De acordo com esta teoria, as características cognitivas, físicas e de personalidade são estabelecidas no nascimento.

<sup>15</sup> Também conhecida como behaviorista, confere somente ao ambiente a formação das características e da personalidade do sujeito.

desenvolvimento cognitivo para construção do conhecimento ocorrem pelas relações que o organismo humano estabelece com o meio através das suas estruturas cognitivas num processo de acomodação e assimilação, isto é, através de um processo de equilibrações sucessivas.

O conhecimento resultaria de interações que se produzem a meio caminho entre os dois, dependendo, portanto, dos dois ao mesmo tempo, mas em decorrência de uma indiferenciação incompleta e não de intercâmbio entre formas distintas. De outro lado, e, por conseguinte, se não há, no início, nem sujeito, no sentido epistemológico do termo, nem objetos concebidos como tais, nem, sobretudo, instrumentos invariantes de troca, o problema inicial do conhecimento será pois o de elaborar tais mediadores. A partir da zona de contato entre o corpo próprio e as coisas eles se empenharão então sempre mais adiante nas duas direções complementares do exterior e do interior, e é desta dupla construção progressiva que depende a elaboração solidária do sujeito e dos objetos (Piaget, 1983, p. 6).

Os conceitos centrais da Epistemologia Genética de Jean Piaget são: *estrutura; esquema; assimilação; acomodação e equilíbrio.*

A estrutura cognitiva do sujeito é uma condição básica para o sujeito aprender, pois para Piaget a aprendizagem é uma consequência do desenvolvimento. Ela não nasce com o indivíduo, desenvolve-se a partir das necessidades que o meio lhe impõe, dependendo em parte da sua experiência (Piaget, 1987, p. 387). As estruturas cognitivas pelas quais os sujeitos interpretam o meio e resolvem os problemas são os esquemas, que são resumos internalizados de uma realidade experimental, passada ou futura, que em função de sucessos e fracassos se consolidam ou se reorganizam (*Idem, Idem*, p. 339). Portanto, a formulação dos esquemas constitui integrante essencial da aprendizagem, pois não sendo estático é determinante para a formação do repertório mental do sujeito. Por sua vez, os esquemas são formados a partir do processo de assimilação, isto é, a incorporação pelos indivíduos de novas experiências do meio pelas estruturas cognitivas que já foram anteriormente acomodadas pelo organismo. Desta forma, a assimilação constitui um mecanismo do corpo vivo em satisfazer uma necessidade, ou seja, as condutas desenvolvidas pelos indivíduos na etapa da assimilação tendem a satisfazer as necessidades geradas pelo meio exterior de acordo com o seu desenvolvimento biológico (*Ibidem, Ibidem*, p.363). Contudo, nem sempre as estruturas cognitivas do sujeito conseguem assimilar a nova realidade. Mas, num processo de acomodação, as estruturas cognitivas anteriores se reorganizaram para a solução da nova realidade, formando assim novos esquemas, e, por conseguinte,

novas estruturas cognitivas. Quando isso ocorre, estabelece-se um equilíbrio, pois o indivíduo consegue se adaptar à nova realidade e/ou resolver os problemas que essa nova realidade lhe impõe.

Portanto, ocorre o equilíbrio cognitivo quando os processos de assimilação e acomodação estabelecem vínculos de complementaridade:

Por outra parte, os esquemas assim constituídos acomodam-se à realidade exterior, na medida que procuram assimilá-la e, por conseguinte, diferenciam-se progressivamente. Assim é que no plano tanto psicológico como biológico, o esquematismo da organização é inseparável de uma atividade assimiladora e acomodadora, cujo funcionamento é a única explicação plausível para o desenvolvimento das sucessivas estruturas. [...] Com efeito, na medida que se encarem os esquemas como subentendidos por uma atividade simultaneamente assimiladora e acomodadora, então só eles nos surgem como sucessíveis de explicar os progressos ulteriores da inteligência sistemática, na qual as estruturas conceptuais e as relações lógicas vêm sobrepor-se às simples mensagens sensorio-motoras (*Ibidem, Ibidem*, p.363-364).

Para Piaget, o desenvolvimento cognitivo da criança, isto é, a sua capacidade de aprender, é influenciada por quatro fatores: *a maturação orgânica do sujeito; a experiência com objetos; interações e transmissões pelo meio social e a equilibração.*

A maturação orgânica do sujeito, ou maturação biológica, consiste no amadurecimento das estruturas biológicas do indivíduo, especialmente do sistema nervoso central, que é o pilar das estruturas cognitivas. Porém, não seria suficiente, já que cairíamos no inatismo-maturacionismo. A experiência com os objetos, para Piaget, distingue-se em uma experiência física – consiste na ação da criança sobre o objeto, permitindo que ela extraia informações empíricas – e, em uma experiência lógico-matemática – consiste na capacidade da criança em estabelecer relações mentais com o objeto, isto é, capaz de estabelecer abstrações relacionada a ordens de grandeza e sucessão. A aquisição dessas experiências se dá através das interações e transmissões com o meio social, isto é, o convívio social possibilita a assimilação e a acomodação de estruturas essenciais para o desenvolvimento da inteligência, tais como a da linguagem. Contudo, o fator principal, sem negligenciar os anteriores, no processo de aquisição da inteligência, é a equilibração. A equilibração é o fator interno do desenvolvimento, pois é o responsável pela construção do desenvolvimento cognitivo. A equilibração ocorre quando uma

estrutura mais ampla se forma e um novo estágio de desenvolvimento cognitivo se estabelece (Ferro; Paixão, 2017, p.75).

Na Psicologia do Desenvolvimento estabelecida por Piaget, o desenvolvimento da inteligência na criança perpassa por quatro estágios: *sensório-motor (0-2 anos)*; *pré-operatório (2 – 6/7 anos)*; *operatório concreto (7 – 11/12 anos)* e *operatório formal (12 anos em diante)*. Cabe ressaltar que os intervalos cronológicos de cada estágio não são rígidos, podendo ser influenciados por características individuais e sociais.

O estágio sensório-motor é a etapa do desenvolvimento cognitivo que antecede a linguagem, que ainda é verbalizada. Nesta etapa a inteligência está fundamentada na experiência prática, pois a criança constrói os seus esquemas a partir das percepções do mundo exterior e de movimentos próprios. Nesta etapa predomina o processo de assimilação, no qual a criança, através de atos de reflexo, não é capaz de criar mecanismos mais complexos de interação. (*Idem, Idem*, p. 76-77). No estágio pré-operatório, ocorre a interiorização dos esquemas de ação – originam-se dos reflexos (sucção, preensão etc.) a partir da repetição – e o surgimento de esquemas representativos ou simbólicos – esquema adquirido pela criança quando é capaz de diferenciar uma imagem, palavra ou símbolo daquilo que ele significa. Nesse estágio, a criança já consegue representar objetos e eventos ausentes através de diferentes símbolos ou signos, pois assimila e acomoda uma crucial estrutura cognitiva: a linguagem. Por sua vez, a linguagem possibilita o desenvolvimento do pensamento a partir das suas relações não só com o espaço, mas agora também com o tempo. Contudo, por ainda lhe faltarem estruturas cognitivas, suas análises se dão a partir do seu ponto de vista. Piaget o denomina como pensamento egocêntrico. (*Ibidem, Ibidem*, p. 80-82). O estágio operatório concreto caracteriza-se pelos progressos das estruturas da criança que já permitam operações lógico-matemáticas. A criança já é capaz de estabelecer relações de seriação (maior que e menor que), conservação (peso, comprimento, superfície e velocidade) e reversibilidade (antecipação e retroação). Contudo, as operações ainda se limitam a objetos tangíveis, suscetíveis de serem manipulados devido ao seu caráter concreto (*Ibidem, Ibidem*, p. 84-86). O último estágio de desenvolvimento da inteligência é o operatório formal. Trata-se do auge do desenvolvimento cognitivo, já que o pensamento lógico alcança o seu maior nível de equilíbrio. Consequentemente, as operações não se limitam a objetos

concretos, pois suas estruturas cognitivas já permitem ao adolescente avançar no pensamento lógico ao elaborar conceitos, abstrair relações, buscar soluções de múltiplos problemas sem depender do tangível (*Ibidem, Ibidem*, p. 87). A compreensão da noção de tempo na criança perpassa pela passagem desses estágios.

Para Piaget, o tempo não é um conceito, mas uma noção. Não pode ser definido, pois é formado por variáveis dinâmicas. Sua compreensão envolve a coordenação dos conceitos de movimento e espaço, isto é, o tempo só pode ser compreendido como o espaço em movimento, em que os objetos são diferenciados pelo indivíduo a partir das relações que ele estabelece. Jean Piaget, na obra *Noção de tempo na criança* (publicada em 1946), elabora, assim, a noção tempo:

Como veremos e o repetiremos com insistência em cada um dos capítulos desta obra, o tempo é a coordenação dos movimentos: quer se trate dos deslocamentos físicos ou movimentos no espaço, quer se trate destes movimentos internos que são ações simplesmente esboçadas, antecipadas ou reconstituídas pela memória cujo desfecho e objetivo final é também espacial, o tempo desempenha a seu respeito o mesmo papel que o espaço em relação aos objetos imóveis. Mais precisamente, o espaço basta a coordenação das posições simultâneas, mas a partir do momento em que interferem deslocamentos, essas trocas de posições acarretam correspondentes mudanças de estados espaciais distintos, por conseguinte sucessivos, e a coordenação desses estados não é senão o próprio tempo (Piaget, 2002, p.12).

Piaget esclarece que o tempo não se limita à expressão física dessas variáveis exteriores, mas surge em sua totalidade a partir de como os sujeitos assimilam e interpretam subjetivamente esses movimentos. Daí podemos estabelecer dois tipos de apreensão temporal: um tempo físico e um tempo psicológico, ou tempo vivido.

Ao nascer e até adquirir a linguagem, a criança opera a organização temporal sensório-motora mais elementar e alicerçada na concepção de um tempo prático. O tempo prático ou intuitivo não pressupõe qualquer organização temporal em relação ao movimento de um objeto. Ele é relacionado puramente à coordenação de ações particulares ao meio. Por exemplo, a duração de espera ocorre quando ele está com fome e chora até a chegada da comida. Assim como no estágio sensório-motor, o seu contato com o mundo está baseado na experiência prática. O tempo começa sendo uma simples duração de um evento momentâneo e é motivado pela ação do corpo como resposta a uma necessidade. Com aquisição de novas estruturas cognitivas, a criança começa a firmar novas ordenações temporais. Portanto, trata-se, segundo Piaget, de um tempo intuitivo (*Idem*, p. 13).

O tempo físico está relacionado à forma como o indivíduo constrói os esquemas para adaptar-se às necessidades do mundo. Trata-se de um tempo subjetivo e centrado nos objetos a partir de uma perspectiva egocêntrica. O início da constituição de um tempo físico se dá por volta dos 4 e vai até os 6 anos, quando a criança tem um domínio mais organizado da linguagem, conseguindo agir sobre os objetos e usá-los como referenciais para estabelecer relações entre ela e o meio físico. A noção de tempo se dá a partir da observação da posição de um objeto que se movimenta. Esse tipo de percepção é característico de um tempo pré-operatório, porque a criança confunde o tempo com o espaço percorrido e as durações com as distâncias dos deslocamentos.

Neste sentido, o tempo percebido pela criança da duração do deslocamento de um objeto que ao se deslocar a uma distância maior com uma velocidade superior será mais longo do que o tempo de um objeto que se desloque em um espaço menor num tempo superior ao primeiro. A noção de tempo é estabelecida pelo espaço percorrido. Por volta dos 7 anos, o tempo físico assume um caráter operatório, pois a criança começa a perceber as relações elementares de sucessão e simultaneidade. Para Piaget, o “tempo operatório poderá ser *qualitativo* ou *métrico*, conforme permaneçam as operações que o constituem análogas às das classes lógicas, ou então façam intervir uma unidade métrica” (*Ibidem*, p. 13). O tempo métrico é mensurado pela compreensão das unidades numéricas e o tempo qualitativo pelo início da construção de relações lógicas de simultaneidade, sucessão e duração.

Portanto, o tempo físico ocorre através da compreensão de uma ordem, a partir da leitura dos objetos no meio físico e tendo o sujeito como referencial – não exclusivo, mas predominante – para percepção do exterior:

Podemos resumir os resultados dessa prospecção dizendo que no nível intuitivo a criança, na conformidade das leis do egocentrismo intelectual que a caracteriza, julga o tempo físico como se se tratasse de durações internas, podendo contrair-se ou dilatar-se em função dos conteúdos da ação, e que a criança, nessa fase não chega à ideia de um tempo homogêneo, comum a todos os fenômenos, a não ser graças à construção lógica de operações agrupadas num sistema de conjunto coerente (*Ibidem, Ibidem*, p. 319).

O tempo psicológico ou tempo vivido se forma a partir do momento que as estruturas cognitivas se desenvolvem na criança e ela passa a perceber a sucessão simultânea dos diversos movimentos da passagem do tempo. O tempo aqui não repousa mais sobre acontecimentos ocorridos independentemente da sua própria

vontade, mas sim pelos acontecimentos vividos pelo sujeito, exteriores e interiores e de forma simultânea. Por sua vez, suas estruturas cognitivas já estão desenvolvidas a ponto de estabelecerem relações lógicas entre espaço, movimento e tempo. Cabe ressaltar que a formação do tempo psicológico não elimina a percepção do tempo físico pelo sujeito. Pelo contrário, este tempo serve de suporte para aquele, os quais se interrelacionam:

Podemos concluir pela generalidade das operações que caracterizam o tempo em todas as suas formas e pelo parentesco fundamental do tempo psicológico e do tempo físico: todos os dois são coordenações de movimentos de diferentes velocidades, quer se trate de percurso no espaço exterior, quer de ações em partes internas, dando ambos origem aos mesmos “agrupamentos” de partida. A coisa é aliás evidente, porquanto eles têm a mesma origem, derivando, um do outro, do tempo prático ou sensório-motor, que se apoia, por sua vez, nas relações entre os objetos e na ação própria. Na medida da diferenciação entre o mundo exterior e o mundo interior, eles se diferenciam por sua vez, mas apoiando-se um no outro, numa interação contínua e necessária (*Ibidem, Ibidem*, p. 459).

O ensino da História, enquanto componente curricular da Educação Básica, e especificamente o ensino e aprendizagem da temporalidade histórica, também foi influenciado pela Psicologia do Desenvolvimento. A Professora Circe Maria Fernandes Bittencourt fundamentou sua pesquisa acerca da aprendizagem da temporalidade histórica nos conceitos tempo vivido e tempo concebido (*Op.cit.*, p. 200-201). O tempo vivido é constituído pelo tempo da experiência individual, denominado pela autora como um tempo psicológico. O tempo baseado na sucessão cronológica da vida do indivíduo é denominado tempo biológico. Por sua vez, o tempo concebido trata de como as diversas sociedades, de acordo com o seu arcabouço cultural, sistematizam e controlam o tempo vivido. Portanto, uma clara referência à noção de tempo operatório proposto por Piaget:

O tempo que o historiador trabalha consiste em *tempo métrico* – cronologias e periodizações – e *tempo qualitativo* – das durações, da sucessão (diacrônico) e simultaneidade (sincrônico), das mudanças e permanências (Bittencourt, *Op. cit.*, p. 204 – grifos do autor).

Para Bittencourt, o conceito de tempo associado ao conceito de espaço em suas relações mais complexas é essencial no trabalho do professor de História para que ocorra um efetivo aprendizado histórico. É necessário situar o aluno além do quando aconteceu, mas também de onde aconteceu. Não se trata de apenas situar geograficamente o acontecimento em si e sim ensinar como os grupos

socioculturais que engendraram aquele acontecimento num determinado tempo, incorporaram os espaços vividos (*Op.cit.*, p. 210). Não nos esqueçamos que a noção de tempo piagetiana nada mais é do que o espaço em movimento e como os indivíduos o percebem.

### 3.2.2.

#### **O aprendizado do conceito de temporalidade histórica nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nas Orientações Curriculares Cariocas**

Em 1997, um ano após sanção presidencial da lei 9394/96, que estabelecia as novas Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o então Ministério de Educação e do Desporto (MEC) publicou um documento oficial, de caráter não obrigatório, que referenciava a organização da educação pública nos entes federativos: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Inicialmente, para evitar rupturas no processo de aprendizagem, os PCNs dividiram o Ensino Fundamental em quatro ciclos de dois anos: o primeiro correspondia às antigas 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> séries; o segundo correspondia às antigas 3<sup>o</sup> e 4<sup>o</sup> séries (fechando os anos iniciais); o terceiro ciclo às antigas 5<sup>o</sup> e 6<sup>o</sup> séries e o quarto e último às antigas 7<sup>o</sup> e 8<sup>o</sup> séries (fechando os anos finais). Os PCNs organizaram o conhecimento escolar em Áreas, formadas pelos componentes curriculares, e em Temas Transversais. As Áreas do conhecimento propostas pelo documento são Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Artes, Educação Física e Língua Estrangeira.

A proposta de estabelecimento em áreas do conhecimento não reflete uma compartimentalização estanque do ensino. Pelo contrário, foi pensada para que essas diversas áreas dialogassem pela construção de uma educação holística. Ainda nesta perspectiva, os PCNs estabeleceram os Temas Transversais, que como o próprio nome indica deviam ser trabalhados em todas as Áreas do conhecimento de forma dialógica. As temáticas são: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual.

Tanto nos volumes das Áreas quanto Temas Transversais foram indicados conteúdos referentes a conceitos, procedimentos, valores, normas e atitudes. Para finalizar, os PCNs também propuseram critérios de avaliação que consideram objetivos e conteúdo de cada Área e de cada Ciclo, para que se alcance uma aprendizagem significativa. O caráter punitivo do processo avaliativo deve ser

rejeitado em todos aspectos e sentidos. A avaliação é vista como momento de diagnose das aprendizagens decorrentes de cada etapa do desenvolvimento cognitivo, afetivo e social. O volume voltado para o ensino da História para os 3º e 4º ciclos, por sua vez, colocou o aluno como protagonista do aprendizado. A partir de suas experiências pessoais, eles começam a compreender as vivências de outros tempos. Nessa perspectiva, o saber histórico deixou de ser exclusivo do professor, reconstruindo-se por relações estabelecidas entre professores, alunos, conhecimento histórico sistematizado e realidade social. O aluno deixou de ser mero assimilador de conteúdo para se transformar em um sujeito participativo, reflexivo e consciente do seu papel na construção da realidade histórica.

Acerca do ensino e aprendizagem do conceito de temporalidade histórica, há uma ruptura drástica com a concepção proposta pelos Estudos Sociais, na qual o tempo histórico era baseado em datações e ordenação temporal e sequencial de presente-passado-futuro, privilegiando uma linha do tempo linear, na qual se marcavam os acontecimentos para o estabelecimento dos períodos históricos. Uma nova proposta para o ensino da temporalidade histórica, entendendo que o tempo é um produto cultural; não igual ou único, mas tem múltiplas construções. As escolhas pedagógicas feitas pelo professor que usa as práticas cotidianas do aluno possibilita que eles as relacionem com o saber histórico sistematizado pela escola. Assim, a aprendizagem histórica dos conceitos inerentes a tempo histórico, tais como permanência e mudança, possibilita a percepção de que a realidade social em que o aluno está inserido é uma construção também de outros tempos. Além da apreensão do tempo cronológico, o documento leva para a sala de aula conceitos da temporalidade histórica construídos no meio acadêmico pela Escola do *Annales*.

Sobre o tempo da duração, o documento propõe:

Nos trabalhos com alunos, não deve existir a preocupação em ensinar conceituações de tempo histórico, mas sim um propósito didático de escolher temas que abarquem acontecimentos possíveis de ser dimensionados em diferentes durações – longa, média e curta. Por exemplo, pode-se trabalhar fatos políticos que se sucedem com rapidez no tempo, mudanças em costumes que demoram uma geração, ou regimes de trabalho que se prolongam por séculos. Os acontecimentos podem ser estudados ainda na sua singularidade temporal; explicados a partir dos limites restritos de sua relação com outros acontecimentos próximos a seu tempo. Podem ser estudados na sua inserção numa estrutura histórica maior, isto é, nas relações estabelecidas com outros acontecimentos que extrapolam o tempo presente e revelam a continuidade de aspectos sociais e econômicos resistentes a décadas e séculos; e/ou revelam a descontinuidade de lutas sociais, de organizações políticas, de costumes e valores interrompidos e retomados (Brasil, 1998, p. 100).

Sobre os ritmos do tempo, propõe:

No estudo da História considera-se a dimensão do tempo predominante no ritmo de organização da vida coletiva, ordenando e sequenciando, cotidianamente, ações individuais e sociais. No caso das rotinas de trabalho de camponeses, que dependem da época do ano para plantar e colher, o ritmo de vida de suas atividades está mais relacionado a ciclos naturais. É possível falar que camponeses vivenciam no seu trabalho um tempo da natureza. Na produção de uma fábrica, por outro lado, onde os operários ganham por horas de trabalho, o ritmo de tempo é orientado pela marcação mecânica das horas de um relógio (*Idem, Idem*, p. 100).

No primeiro capítulo foram apresentados os desafios e os conflitos ocorridos para a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como as competências e habilidades da História para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesta etapa, trataremos dos procedimentos, competências e habilidades elaboradas para a componente curricular História com ênfase no ensino da temporalidade histórica.

Como já mencionado, a componente curricular História está integrada à Geografia na Área de Ciências Humanas, que de acordo com a BNCC apresenta as seguintes competências:

1. Compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos.
2. Analisar o mundo social, cultural e digital e o meio técnico-científico-informacional com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, considerando suas variações de significado no tempo e no espaço, para intervir em situações do cotidiano e se posicionar diante de problemas do mundo contemporâneo.
3. Identificar, comparar e explicar a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade, exercitando a curiosidade e propondo ideias e ações que contribuam para a transformação espacial, social e cultural, de modo a participar efetivamente das dinâmicas da vida social.
4. Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas, com base nos instrumentos de investigação das Ciências Humanas, promovendo o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
- 5. Comparar eventos ocorridos simultaneamente no mesmo espaço e em espaços variados, e eventos ocorridos em tempos diferentes no mesmo espaço e em espaços variados.**
6. Construir argumentos, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, para negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, exercitando a responsabilidade e o protagonismo voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
7. Utilizar linguagens cartográfica, gráfica, iconográfica, diferentes gêneros textuais, tecnologias digitais de informação e comunicação no desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal relacionado a localização, distância, direção, duração, simultaneidade, sucessão, ritmo e conexão (Brasil, 2019. p. 352; grifo nosso).

A BNCC estabelece como principais objetivos do ensino da História no Ensino Fundamental estimular o pensamento autônomo para que os alunos consigam reconhecer que o ser humano é filho(a) do seu tempo. Por consequência, serem capazes de preservar ou transformar seus hábitos e condutas, que influenciam e são influenciados pelo seu tempo e pelo espaço. Permitir que, através de um pensamento crítico, tornem-se cidadãos que reconheçam a diversidade dos sujeitos. Esse é o principal fundamento do documento:

A busca de autonomia também exige reconhecimento das **bases da epistemologia da História**, a saber: **a natureza compartilhada do sujeito e do objeto de conhecimento**, o conceito de **tempo histórico** em seus diferentes ritmos e durações, a concepção de **documento** como suporte das relações sociais, as várias **linguagens** por meio das quais o ser humano se apropria do mundo. Enfim, percepções capazes de responder aos desafios da prática historiadora presente dentro e fora da sala de aula (*Idem, Idem*. p. 400-401; grifo nosso).

Considerando esses objetivos, a BNCC estabelece as seguintes competências para o Ensino de História no Ensino Fundamental:

1. Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.
2. **Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.**
3. Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.
4. Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.
5. Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações.
6. Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica.
7. Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais (*Ibidem, Ibidem*, p.402; grifo nosso).

No que tange aos anos finais do Ensino Fundamental, a BNCC entende que, devido ao maior número de componentes curriculares e principalmente a uma maior complexidade dos conteúdos, faz-se necessário retomar, especialmente no sexto

ano, alguns conteúdos dos anos iniciais que, ao serem ressignificados, permitam a ampliação dos repertórios dos alunos. Para tal, procedimentos próprios para o ensino de História nos anos finais do Ensino Fundamental são estabelecidos:

1. Pela identificação dos eventos considerados importantes na história do Ocidente (África, Europa e América, especialmente o Brasil), **ordenando-os de forma cronológica** e localizando-os no espaço geográfico.
2. Pelo desenvolvimento das condições necessárias para que os alunos selecionem, compreendam e reflitam sobre os significados da produção, circulação e utilização de documentos (materiais ou imateriais), elaborando críticas sobre formas já consolidadas de registro e de memória, por meio de uma ou várias linguagens.
3. Pelo reconhecimento e pela interpretação de diferentes versões de um mesmo fenômeno, reconhecendo as hipóteses e avaliando os argumentos apresentados com vistas ao desenvolvimento de habilidades necessárias para a elaboração de proposições próprias (*Ibidem, Ibidem*, p.416; grifo nosso).

Como já afirmado, a construção da BNCC não foi um processo pacífico, pelo contrário, foi campo de batalha para diversos projetos políticos e correntes pedagógicas. Ao explicar os procedimentos elencados, a BNCC se aproxima da concepção de um tempo linear, pois: **“A sistematização dos eventos é consoante com as noções de tempo (medida e datação)** (grifo nosso) e de espaço (concebido como lugar produzido pelo ser humano em sua relação com a natureza)” (*Ibidem*, p. 416).

Ao compararmos com a competência número 5 (cinco) da Área de Ciências Humanas, não é possível firmar uma congruência com a competência número 2 (dois) do ensino de História no Ensino Fundamental e muito menos com o procedimento 1 (um) estabelecido para os anos finais. Mais enfática é a incongruência estabelecida com a necessidade de se promover o ensino de História baseado em diferentes ritmos do tempo, característica indelével do tempo histórico e objetivo fundamental, segundo a própria BNCC, do ensino da História. Ao apresentar as Unidades Temáticas do sexto ano do Ensino Fundamental com seus respectivos objetos do conhecimento, a reflexão acerca da temporalidade não é claramente delimitada. Objetivamente, as reflexões sobre os diversos ritmos do tempo da temporalidade histórica não são explicitadas.

A primeira Unidade Temática estabelecida é *“História: tempo, espaço e formas de registros”*, cujos objetos do conhecimento são: **a questão do tempo, sincronias e diacronias: reflexões sobre o sentido das cronologias** (grifo nosso); formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico e as origens

da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização. A segunda Unidade Temática estabelecida é “*A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades*”, cujos objetos do conhecimento são: povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos); os povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos culturais e sociais e o Ocidente Clássico: aspectos da cultura na Grécia e em Roma.

A terceira Unidade Temática estabelecida é “*Lógicas de organização política*”, cujos objetos do conhecimento são: as noções de cidadania e política na Grécia e em Roma (domínios e expansão das culturas grega e romana, e significados do conceito de “império” e as lógicas de conquista, conflito e negociação dessa forma de organização política); diferentes formas de organização política na África: reinos, impérios, cidades-estados e sociedades linhageiras (*sic*) ou aldeias; a passagem do mundo antigo para o mundo medieval

A fragmentação do poder político na Idade Média e o Mediterrâneo como espaço de interação entre as sociedades da Europa, da África e do Oriente Médio. A quarta e última Unidade temática é “*Trabalho e formas de organização social e cultural*”, cujos objetos de conhecimento são: senhores e servos no mundo antigo e no medieval; escravidão e trabalho livre em diferentes temporalidades e espaços (Roma Antiga, Europa medieval e África); lógicas comerciais na Antiguidade romana e no mundo medieval; o papel da religião cristã, dos mosteiros e da cultura na Idade Média e o papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval (*Ibidem*, p.452). Em seguida, são apresentadas as habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos de acordo com as Unidades Temáticas e seus objetos do conhecimento, sistematizadas conforme quadro abaixo:

(EF06HI01) Identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos (continuidades e rupturas).
(EF06HI02) Identificar a gênese da produção do saber histórico e analisar o significado das fontes que originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas.
(EF06HI03) Identificar as hipóteses científicas sobre o surgimento da espécie humana e sua historicidade e analisar os significados dos mitos de fundação.
(EF06HI04) Conhecer as teorias sobre a origem do homem americano.
(EF06HI05) Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e povos africanos, e discutir a natureza e a lógica das transformações ocorridas.
(EF06HI06) Identificar geograficamente as rotas de povoamento no território americano.
(EF06HI07) Identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas na África, no Oriente Médio e nas Américas, distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades.
(EF06HI08) Identificar os espaços territoriais ocupados e os aportes culturais, científicos, sociais e econômicos dos astecas, maias e incas e dos povos indígenas de diversas regiões brasileiras.
(EF06HI09) Discutir o conceito de Antiguidade Clássica, seu alcance e limite na tradição ocidental, assim como os impactos sobre outras sociedades e culturas.
(EF06HI10) Explicar a formação da Grécia Antiga, com ênfase na formação da pólis e nas transformações políticas, sociais e culturais.
(EF06HI11) Caracterizar o processo de formação da Roma Antiga e suas configurações sociais e políticas nos períodos monárquico e republicano.
(EF06HI12) Associar o conceito de cidadania a dinâmicas de inclusão e exclusão na Grécia e Roma antigas.
(EF06HI13) Conceituar “império” no mundo antigo, com vistas à análise das diferentes formas de equilíbrio e desequilíbrio entre as partes envolvidas.
(EF06HI14) Identificar e analisar diferentes formas de contato, adaptação ou exclusão entre populações em diferentes tempos e espaços.
(EF06HI15) Descrever as dinâmicas de circulação de pessoas, produtos e culturas no Mediterrâneo e seu significado.
(EF06HI16) Caracterizar e comparar as dinâmicas de abastecimento e as formas de organização do trabalho e da vida social em diferentes sociedades e períodos, com destaque para as relações entre senhores e servos.
(EF06HI17) Diferenciar escravidão, servidão e trabalho livre no mundo antigo.
(EF06HI18) Analisar o papel da religião cristã na cultura e nos modos de organização social no período medieval.
(EF06HI19) Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais.

Quadro 11: Habilidades propostas pela BNCC de História para o 6º ano do Ensino Fundamental. Fonte: Brasil, 2019, 420-421.

Ao comparar a habilidade EF06HI01 com o procedimento 1 (um) dos anos finais, a incongruência conceitual se acentua, já que este não determina a compreensão das diversas formas de tempo. A supramencionada habilidade, ao propor um diálogo com os diversos tipos de ritmos de tempo, distancia-se de uma concepção de tempo meramente cronológica, baseado na linearidade de datações e sequenciamentos. A aula-oficina desenvolvida com os alunos das três turmas de sexto ano do GET Escritor Millôr Fernandes e aplicada nas três primeiras semanas

do ano letivo retoma a habilidade EF05HI07 do quinto ano do Ensino Fundamental, e prioritariamente abarca o desenvolvimento da habilidade EF06HI01 (sexto ano). Na sequência da atividade, a produção pictórica do aluno também é utilizada para a habilidade EF06HI02 (sexto ano).

Em 2024, as Orientações Curriculares para os Anos finais foram reformuladas no documento Material Rioeduca do Professor. Os volumes são formatados levando em consideração o componente curricular associado a cada ano específico de escolaridade, ou seja, a componente curricular História apresenta quatro volumes que correspondem respectivamente ao sexto, sétimo, oitavo e nono anos de escolaridade. Cada volume traz as Unidades Temáticas daquele ano de escolaridade com os seus respectivos objetos de conhecimento, e por consequência habilidades a serem desenvolvidas que sejam correspondentes àquele objeto de conhecimento.

Levando em consideração apenas os objetos do conhecimento e as habilidades trabalhadas na oficina de desenho, o volume de História do sexto ano traz na primeira Unidade Temática do sexto ano do Ensino Fundamental, seguindo fielmente o estabelecido na BNCC, “*A História: o tempo, o espaço e as formas de registros*”. O primeiro objeto do conhecimento trabalhado nesta unidade é “História e memória: dimensões da nossa existência”, com a proposta de desenvolvimento da seguinte habilidade: “identificar a diferença entre História e Memória, observando os diferentes critérios que definem as suas marcações” (Rio de Janeiro, 2024a, p. 5). O documento amplia o desenvolvimento da habilidade como um objetivo da aprendizagem, que consiste na compreensão pelo aluno de que a História é construída a partir de uma narrativa feita pelo historiador e por isso precisa ter compromisso com a verdade. Este objeto de conhecimento, conseqüentemente a habilidade a ser desenvolvida, retoma a habilidade EF05HI07 do quinto ano do Ensino Fundamental, na perspectiva a qual a própria BNCC recomenda. Porém, faz-se necessário aprofundar conceitos chaves inseridos da componente curricular ainda nos anos iniciais. O segundo objeto do conhecimento a ser trabalhado nessa unidade é “Mudanças e permanências. Tempo histórico e tempo cronológico” com a proposta de desenvolvimento da seguinte habilidade: “identificar vestígios deixados pelas pessoas do passado que permitam uma interpretação possível dos fatos históricos” (*Idem, Idem*, p. 6). O documento amplia o desenvolvimento da habilidade com três objetivos da aprendizagem, que consistem na compreensão do

registro e da produção do conhecimento histórico; na identificação de mudanças e permanências na passagem do tempo e na diferenciação das diversas formas de se contar o tempo cronológico e o tempo histórico. Em comparação com a habilidade EF06HI01 estabelecida pela BNCC, este objeto de conhecimento deixa explícita a discussão sobre os ritmos do tempo e a compreensão dos conceitos de tempo histórico e tempo cronológico. O terceiro objeto do conhecimento a ser trabalhado nessa unidade é “História e Memória”, retomando a habilidade desenvolvida no primeiro objeto do conhecimento, mas agora estabelecendo como objetivo da aprendizagem a compreensão dos conceitos de História, Memória e temporalidade (*Ibidem, Ibidem*, p. 7). Este objeto do conhecimento propõe a síntese das habilidades e objetivos de aprendizagem anteriores. O quarto e último objeto do conhecimento relacionado à oficina de desenho é “As divisões temporais da História. Fontes Históricas” com a proposta de desenvolvimento da seguinte habilidade: “identificar a diferença entre o tempo da natureza e o tempo como construção sociocultural, sobretudo, os diferentes critérios usados pelos homens” (*Ibidem, Ibidem*, p. 8). O documento amplia o desenvolvimento da habilidade com quatro objetivos de aprendizagem, que consistem na compreensão da periodização da história com os seus marcos referenciais; compreensão do conceito de século e a sua importância na marcação dos acontecimentos; compreensão do conceito de fontes históricas e suas tipologias e compreensão dos conceitos de patrimônio material e imaterial para identificação no espaço. A oficina pedagógica desenvolvida, ao trabalhar com a história de vida do aluno através do desenho, do texto e da oralidade, proporciona um aprendizado significativo do conceito de fonte histórica e suas tipologias.

Os três documentos analisados, ao abordarem o tempo histórico como um objeto do conhecimento, o fazem a partir da perspectiva do tempo como duração, ou seja, sujeito a ritmos e sujeito a permanências e mudanças. As orientações curriculares e metodológicas produzidas pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro são quem mais enfatizam a necessidade da aprendizagem desses conceitos. Entretanto, paradoxalmente, o espaço dedicado no Material Rioeduca para os alunos do sexto ano do Ensino Fundamental se limita a definições risíveis num pequeno tópico intitulado “Tempo e História”:

Consideramos alguns tipos de tempo. O **natural** é aquele determinado pela natureza, como dia e a noite. [...] O tempo **cronológico** é o que contamos, aquele no qual baseamos nossas atividades cotidianas. Já o tempo **histórico** é o tempo no qual os eventos históricos aconteceram, pode ser de curta, média ou longa duração e nem sempre respeita o tempo cronológico (Rio de Janeiro, 2024b, p. 287).

A pesquisa não pretende realizar uma epistemologia da dialética da duração proposta inicialmente por Marc Bloch e aprofundada por Braudel. Contudo, a história escolar privilegia o ensino do conceito de temporalidade histórica concebido a partir de um tempo da duração. Os conceitos de mudança, permanência e duração necessitam ser abordados.

Tais conceitos começam a ser pensados com a fundação em 1929 da *Annales: Histoire, Sciences Sociales*, atualmente publicada pela Cambridge University por meio eletrônico com o nome *Annales: Histoire, Sciences Sociales*, por Lucien Febvre (1878-1956) e Marc Bloch (1886-1944), numa tentativa de romper com uma análise histórica baseada nos grandes eventos políticos e na perspectiva positivista de progresso. Portanto, buscava estabelecer uma “História problema” com novos métodos e com temáticas próximas às Ciências Sociais, uma *Nouvelle Histoire*. Desta feita, o estudo histórico, que na história metódica do século XIX tratava o tempo como algo irreversível, nesta nova abordagem suporta a constância, a regularidade e o homogêneo como objeto da História. Rompe com a perspectiva de uma história do acontecimento e de um tempo linear, característicos do positivismo do século XIX, pois seus fundadores, logo nos primeiros números, propuseram a análise histórica de uma nova temporalidade baseada no estudo das estruturas, das mudanças e das permanências – o tempo histórico.

A análise histórica proposta por Bloch trouxe para a historiografia conceitos essenciais não só ao profissional da pesquisa histórica, mas também ao professor de História do chão da escola. Os estudos sobre temporalidade histórica propostos por Bloch são fortemente influenciados pelas estruturas mentais, sociais e econômicas advindas das Ciências Sociais. Segundo Bloch, em sua inacabada *Apologia da História ou Ofício do Historiador (1942-1944)*, o ser humano<sup>16</sup> é o

---

<sup>16</sup> Parto do princípio que se faz necessário uma educação pautada na igualdade de gênero e na diversidade. Desta feita, preferi substituir no corpo do texto a expressão “homem” por “ser humano”, mesmo que na proposição do autor o sentido referente a ser humano esteja implícito. Nas citações mantive *ipsis litteris* as palavras do autor.

objeto de estudo da História. Desta feita, a História é uma ciência feita por seres humanos que estudam os seres humanos no seu tempo:

Há muito tempo, com efeito, nossos grandes precursores, Michelet, Fustel de Coulanges, nos ensinaram a reconhecer: o objeto da história é, por natureza, o homem. Digamos melhor: os homens. Mais que o singular, favorável à abstração, o plural, que é o modo gramatical da relatividade, convém a uma ciência da diversidade. Por trás dos grandes vestígios sensíveis da paisagem, [os artefatos ou as máquinas] por trás dos escritos aparentemente mais insípidos e as instituições aparentemente mais desligadas daqueles que as criam, são os homens que a história quer capturar. Quem não conseguir isso, será apenas, no máximo um serviçal da erudição. Já o bom historiador se parece com o ogro da lenda. Onde areja a carne humana, sabe ali que está a sua caça (Bloch, 2001, p. 54).

Outra categoria fundamental estabelecida por Bloch para existir História é o tempo. Segundo o autor, o tempo longo se sobrepõe ao tempo curto, ou seja, as estruturas que apresentam o tempo lento da continuidade ou da mudança se sobrepõem ao tempo do acontecimento que é próprio dos indivíduos. Portanto, o tempo da duração se torna outra categoria fundamental para a ciência histórica:

O Historiador não pensa apenas o “humano”. A atmosfera que seu pensamento respira naturalmente é a categoria da duração. Decerto, dificilmente imagina-se que uma ciência, qualquer seja, possa abstrair do tempo. Entretanto, para muitas dentre elas, que, por convenção, o desintegram em fragmentos artificialmente homogêneos, ele representa apenas uma medida. Realidade concreta e viva, submetida à irreversibilidade de seu impulso, o tempo da história, ao contrário, é próprio plasma em que se engastam os fenômenos e como lugar de sua inteligibilidade (*Idem, Idem*, p.55).

Se a História do século XIX privilegiava o fato em si, portanto o tempo curto, a categoria do tempo da duração, pressupõe mudança e permanência. Segundo Bloch, “da antítese desses dois atributos provém os grandes problemas da pesquisa histórica” (*Idem, Idem*, p.55). Os novos grandes problemas mencionados por Bloch não se referem aos movimentos das vidas individuais ou das grandes instituições, mas aos aspectos duradouros do tempo, ou seja, das estruturas econômicas e sociais com os seus ciclos e tendências. Surge o conceito de duração que, para Barros, “refere-se ao ritmo, ao modo e à velocidade como se dá uma transformação no tempo, à durabilidade ou permanência de algo até que seja substituído por algo novo ou por um novo estado” (2014, p. 247).

Destarte, os conceitos propostos sobre o que é fonte histórica em *Apologia da História ou Ofício do Historiador* são utilizados na segunda etapa da oficina,

que discute o conceito de História, de fonte histórica, suas tipologias e o trabalho do historiador/professor ou professor/historiador. Contudo, este objeto, ainda utilizando a oficina de desenho como prática do fazer na história escolar, ensejará uma nova pesquisa.

Fernand Braudel (1902-1985) foi o maior expoente da segunda fase da então *Annales: Economies, Sociétés, Civilisations*. Na obra *O Mediterrâneo e o Mundo Mediterrânico na época de Felipe II* (1949), Braudel retoma o conceito de duração proposto por Bloch, ampliando-o a partir de novas categorias. Os conceitos de estrutura, conjuntura e evento são formulados e inseridos no escopo da supracitada obra. É em *O Mediterrâneo e o Mundo Mediterrânico na época de Felipe II* que Braudel demonstrou que as durações variadas, isto é, o tempo em diversas velocidades, relacionam-se interna e externamente com categorias superiores. Por sua vez, essas categorias superiores demandam um ritmo de tempo infinitamente mais lento do que o frenético ritmo dos acontecimentos. A partir do destaque dado à Economia e principalmente à Geografia, sugere a existência de categorias que estão num tempo diferente, mais lento, do que o dos acontecimentos políticos que se desenrolaram no Mar Mediterrâneo. Contudo, foi em *História e Ciências Sociais: a longa duração* (1958) que Braudel apresentou os conceitos dos três ritmos da duração (curta, média e longa), de conjuntura e de estrutura. Embora não seja objeto da presente pesquisa, não há como avançar sem apresentar os fundamentos dessa discussão.

Não por acaso, o autor inicia o texto criticando com veemência o modelo de História proposto no século XIX, tanto pelo Historicismo quanto pelo Positivismo, relacionada ao tempo dos indivíduos e principalmente ao acontecimento de fôlego curto. Prossegue, ampliando a crítica no que denomina de nova história econômica e social, cujos objetos repousam na análise de oscilações cíclicas de dez, vinte, cinquenta anos no máximo. Portanto, ao lado do que chama de relato tradicional está o simples relato conjuntural, de fôlego mais lento, mas presos a análises temporais estanques. A partir dessas considerações, as definições dos ritmos das durações se delineiam.

O autor define a curta duração como o tempo instantâneo do acontecimento no agora e nas suas múltiplas dimensões:

Então, digamos mais claramente, em lugar de **événementiel**<sup>17</sup>: o tempo curto, à dimensão dos indivíduos, da vida quotidiana, de nossas ilusões, de nossas rápidas tomadas de consciência, - o tempo por excelência do cronista, do jornalista. Ora façamo-lo (*sic*) notar, crônica ou jornal dão, ao lado dos grandes acontecimentos, ditos históricos, os medíocres acidentes da vida quotidiana: um incêndio, uma catástrofe ferroviária, o preço do trigo, um crime, uma representação teatral, uma inundação. Todos compreenderão que há, assim, um tempo curto de tôdas (*sic*) as formas da vida, econômica, social, literária, institucional, religiosa e até geográfica (um golpe de vento, uma tempestade), assim como política (Braudel, 1965, p. 264-265; grifo do autor).

Contudo, uma reflexão científica da análise histórica não se contenta com a explicação da realidade somente pelo acontecimento. Apesar de ressaltar que essa análise tem o seu devido lugar na análise da longa duração, não é a única possível, pelo contrário! Aliás, esta será uma das críticas feita nesse texto por Braudel à Ciência Social.

A argumentação prossegue, no que chamo de uma história conjuntural, ao afirmar que a história tradicional deu lugar a uma história preocupada com o acúmulo maior de dias, cujo objeto deixou de ser a política e passou a ser o demográfico e o econômico. Braudel reconhece que essa história forneceu aos historiadores uma nova proposta, com novos objetos e métodos, para a análise histórica. Porém, para que ela não se torne estéril, como a que ele denomina de história metódica, não se deve ignorar os outros ritmos do tempo e, inexoravelmente, caminhar em direção à longa duração. Eis que temos a média duração ou tempo da conjuntura cuja análise prioriza as conjunturas econômicas e sociais, mas não se estendendo a um intervalo de tempo cronológico superior a cinquenta anos. A média duração não caminha sozinha, articula-se com a longa duração:

Além disso, estas duas grandes personagens, conjuntura econômica e conjuntura social, não nos devem fazer perder de vista outros atores, cuja marcha será difícil determinar, e talvez seja indeterminável, na falta de medidas precisas. As ciências, as técnicas, as instituições políticas, “utensilagens” (*sic*) mentais, as civilizações (para empregar esta palavra cômoda) têm igualmente seu ritmo de vida e de crescimento, e **a nova história conjuntural** só se realizará plenamente quando tiver completado o seu conjunto. Logicamente, êste (*sic*) recitativo deveria, por sua própria transposição, conduzir à longa duração (*Idem, Idem*, p. 267; grifo nosso).

---

<sup>17</sup> Na tradução livre para o português, evento. Para Braudel a expressão se refere a uma história baseada somente no fato em si, sem os desdobramentos inerentes às durações.

Na construção da dialética das durações, o último estágio é a longa duração. Na análise do tempo histórico proposta por Braudel, o entendimento da longa duração perpassa pela discussão do conceito de estrutura, pois, “(...) bem mais útil, é a palavra ‘estrutura’. Boa ou má, é a que domina os problemas da longa duração” (*Ibidem, Ibidem*, p. 268). Aqui começa a discussão conceitual e epistemológica proposta pelo autor entre a História e a Ciência Social.

Braudel, inicialmente de forma sucinta, determina o conceito de estrutura na Ciência Social como um instantâneo estabelecido a partir de uma determinada realidade observável. Em suas palavras: “Por ‘estrutura’, os observadores do social entendem uma organização, uma coerência, relações bastante fixas entre realidades e massas sociais” (*Ibidem, Ibidem*, p.268).

Não por acaso, de forma mais clara e explicativa, Braudel estabelece o conceito de estrutura. A estrutura braudeliiana pressupõe um longo tempo que age num espaço, de forma lenta e às vezes quase que imperceptível. Porém, é suscetível a continuidades – permanências – ou a mudanças bruscas – rupturas. Isto ocorre porque no interior das estruturas há um constante movimento das relações conjunturais – cíclicas ou não – e dos acontecimentos. Em suas palavras:

Para nós, historiadores, uma estrutura é, sem dúvida, um conjunto, uma arquitetura, mas é mais ainda uma realidade que o tempo usa mal e veicula demoradamente. Certas estruturas, por viverem muito tempo, tornam-se elementos estáveis de uma infinidade de gerações: embaraçam a história, incomodam-na, e assim comandam seu fluxo. Outras são mais prontas a serem destruídas. Mas tôdas (*sic*) são, por sua vez, sustentáculos e obstáculos. Como obstáculos, elas se marcam como limites (**envoltórios**, no sentido matemático), dos quais o homem e suas experiências não podem libertar-se. Pense na dificuldade de quebrar certos quadros geográficos, certas realidades biológicas, certos limites de produtividade, até mesmo certas sujeições espirituais: os quadros mentais são também prisões de longa duração (*Ibidem, Ibidem*, p. 268; grifo do autor).

Portanto, a longa duração trata de um ritmo de tempo lento no espaço que, imperceptível, transpassa um tempo cronológico extenso. Em suas palavras:

Em todo caso, é com relação a estas grandes extensões de história lenta que a totalidade da história pode ser repensada, como a partir de uma infra-estrutura (*sic*). Todos os andares, todos os milhares de andares, todos os milhares de fragmentos do tempo da história são compreendidos a partir desta profundidade, desta semi-mobilidade (*sic*); tudo gira em torno (*sic*) dela (*Ibidem, Ibidem*, p. 271).

O arcabouço conceitual se fecha ao estabelecer que a verdadeira História é aquela formada por todas as histórias possíveis, isto é, o estudo da realidade só se

torna possível através de uma arquitetura das durações, em que os seus diferentes andares dialogam entre si, respeitando os seus ritmos de tempo e seus espaços. “Cada ‘atualidade’ reúne movimentos de origem, de ritmo diferente: o tempo de hoje data, às vezes, de ontem, de ante-ontem (*sic*), de outrora” (ibidem, Ibidem, p. 272).

Após a elaboração conceitual, Braudel, na seção *A querela do tempo curto*, propõe a discussão teórico-metodológica com a Ciência Social a partir das comparações dos conceitos supramencionados e a forma como eles são constituídos na *Antropologia Estrutural (1958)* de Claude Levi-Strauss (1908-2009). Embora não seja objeto desta pesquisa, não há como avançar sem apresentar os fundamentos dessa discussão epistemológica. Inicialmente, Braudel promove uma crítica ácida contra a Economia e setores da Ciência Social, que ficam presos ao acontecimento do tempo presente, numa espécie de desprezo àquilo que Braudel considera como História. Prossegue no texto, ironicamente até, deixando claro que:

Em contrapartida, nossa discussão será bastante viva nas fronteiras do tempo curto, com relação à sociologia das pesquisas sobre o atual, as pesquisas em mil direções, entre sociologia, psicologia e economia. Elas multiplicam-se entre nós, tanto quanto no estrangeiro. São, ao seu modo, um desafio sempre repetido sobre (*sic*) o valor insubstituível do tempo presente, seu calor “vulcânico”, sua copiosa riqueza (*Ibidem, Ibidem*, p. 274).

Braudel é categórico ao afirmar que a episteme sociológica se limita ao que ele chama de fotografia do presente. São finas estruturas inacabadas que ignoram o quadro do passado oferecido pela História e que não proporcionam, assim, o pleno domínio do real. Complementarmente, torna-se impossível existir análise histórica sem que esta se inscreva na lógica das durações. Não poderíamos deixar de destacar a sua ironia ao criticar esta imperdoável falha do pensamento sociológico:

Divirto-me, ao ver num mapa a repartição das residências dos empregados de uma grande empresa (*sic*). Mas se não tiver um mapa anterior da repartição, se a distância cronológica não fôr (*sic*) suficiente para permitir inscrever tudo num movimento, onde está o problema, sem o qual o inquérito é esforço (*sic*) perdido? O interesse (*sic*) destas pesquisas pela pesquisa é, na melhor das hipóteses, a acumulação de conhecimentos; mas também não seriam eles (*sic*) todos válidos, **ipso facto**, para trabalhadores **futuros**. Desconfiemos da arte pela arte (*Ibidem, Ibidem*, p.276; grifos do autor).

Na seção Comunicação e Matemáticas Sociais, ainda usando a obra supracitada de Strauss, Braudel explicita ainda mais as falhas da Ciência Social ao

comparar os modelos para os conceitos de estrutura e tempo desta com os da História, baseada na dialética das durações. Começamos pela definição de modelos. Modelos nada mais são do que hipóteses ou sistemas de explicação para um fenômeno ou realidade. Isso posto, Braudel afirma que os modelos usados por Strauss para elaboração teórica acerca da estrutura são mecânicos e estatísticos. O modelo mecânico usado por Strauss consiste na escolha de uma unidade restrita de observação, de modo que se possa posteriormente analisá-la para observar as suas estruturas e dali formular leis explicativas gerais. Complementarmente, os modelos estatísticos se encarregam de aplicar matematicamente às grandes sociedades os resultados observados (*Ibidem, Ibidem*, p. 279). Decorre dessa explicação que o conceito de estrutura formulado pela Ciência Social é estático e universal. Está associado à observação restrita, do ponto vista quantitativo, de padrões e comportamentos que, por meio de uma matemática social, se tornam gerais:

Sob esta linguagem, procurou êle (*sic*) [Lévi-Strauss] um elemento de base correspondente, êste (*sic*) “átomo” de parentesco do qual tratou nosso guia em sua tese de 1949 [Antropologia Estrutural], sob sua mais simples expressão: é preciso que se compreenda o homem, a espôsa (*sic*), a criança, mais o tio materno da criança. A partir dêste (*sic*) elemento quadrangular e de todos os sistemas de casamento conhecidos nestes mundos primitivos – e êles (*sic*) são numerosos – os matemáticos procurarão as combinações e soluções possíveis. Auxiliado pelo matemático André Weill, Lévi-Strauss conseguiu traduzir em têrmos (*sic*) matemáticos a observação do antropólogo. O modelo separado pode provar a validade, a estabilidade do sistema, assinalar as soluções que êste (*sic*) último implica (*Ibidem, Ibidem*, p. 284).

Por sua vez, os modelos da duração são dinâmicos, pois as realidades são múltiplas e dialogam entre os três ritmos da duração: é capaz de explicar uma duração mais longa e ao mesmo tempo as realidades mais singulares do acontecimento. Desta feita, estão condicionados à realidade social de cada tempo. As estruturas, no plural, são resultado direta da fluidez desses modelos:

O modêlo (*sic*) é, assim, alternativamente, ensaio de explicação da estrutura, instrumento de controle (*sic*), de comparação, verificação da solidez e da própria vida da estrutura dada. Se eu fabricasse um modêlo (*sic*) a partir do atual, gostaria de recolocá-lo logo na realidade, depois fazê-lo remontar no tempo, se possível até seu nascimento. Após o que, eu computaria sua vida provável, até a próxima ruptura, segundo movimento concomitante de outras realidades sociais (*Ibidem, Ibidem*, p. 285).

A parte fundamental desta pesquisa é transformar todos estes conceitos, por si só complexos ao historiador, numa proposta didática para um verdadeiro aprendizado histórico dos alunos do sexto ano do Ensino Fundamental. A proposta pedagógica escolhida está baseada numa Diádica da História, elaborada por Jörn Rüsen.

### 3.3.

#### **Ensinar e aprender História: a Didática da História de Jörn Rüsen**

A Didática da História elaborada por Rüsen começou a ser pensada a partir da formação de professores de história nas universidades alemãs e no impacto sobre o ensino da história escolar. A partir da perspectiva da História como progresso, elaborada pelo Historicismo, as universidades na Alemanha na tentativa de cientificar a História privilegiavam o fato histórico como senhor absoluto. Desta forma, uma possível didática da História se restringia ao aprimoramento da pesquisa histórica como instrumento dessa cientificação (Rüsen, 2010, p. 25). No campo do aprendizado histórico, cabia à Didática, como ramo da Pedagogia, criar os mecanismos adaptativos para que os conhecimentos da ciência histórica fossem “traduzidos” para os receptores da história escolar, os alunos. Cabia também aos profissionais da Didática treinarem os professores para retransmitirem o conhecimento histórico aos alunos dos níveis elementares da escolarização. Como consequência, o ensino da História escolar assumia contornos tecnicistas. A partir dessa perspectiva, a didática do ensino de História estava atrelada a uma proposta pedagógica que se assemelhava muito ao modelo tecnicista.

Para Rüsen, a década de 1960 tornou-se o marco inicial para a discussão de uma didática da História dedicada especificamente ao processo de ensino-aprendizagem da História. Entretanto, ainda se separava a História produzida na academia do ensino da história escolar, pois prevalecia a concepção de que o conhecimento histórico era produzido somente pelos historiadores profissionais. Numa espécie de transposição didática, cabia apenas à didática da História sistematizar resumos adaptativos para aplicação na educação básica das pesquisas históricas acadêmicas. Segundo Rüsen:

Ambas postulam a mesma ideia de “forças educativas (*Bildungskrafte*) do desenvolvimento histórico. Mas o relacionamento formal entre a história e a

didática da história era caracterizado por uma estrita divisão do trabalho. Os estudos históricos estavam ainda limitados a um padrão puramente acadêmico ou “científico” de autoatendimento. Questões referentes ao inter-relacionamento entre a pesquisa histórica e o mundo experiencial (*Lebenswelt*) do investigador, bem como todas as questões referentes à educação histórica foram relegadas a uma disciplina separada, extra-histórica (*sic*): portanto, a história formal não se dirigia à essência do saber histórico escolar, diretamente. Os historiadores consideravam que sua disciplina estava legitimada pela sua mera existência (*Idem, Idem*, p. 25).

A partir da década de 1970 ocorreu uma mudança nesse cenário. A História influenciada pelos Annales estabeleceu vínculos com outras ciências sociais e trouxe para o saber histórico temáticas relacionadas ao cotidiano. Outros saberes, que não o erudito, passaram a compor o escopo de pesquisa do historiador. Na Alemanha essas mudanças refletiram numa reorientação do ensino de História nas escolas. A didática da História abandonou a transposição didática de outrora e passou a valorizar uma série de conhecimentos preexistentes e extradisciplinares.

A partir desse movimento, estabeleceu-se uma reorientação do saber histórico acadêmico e do ensino da história escolar em direção a uma interrelação com a vida prática em geral. Concomitantemente, Rüsen produziu diretrizes de uma Didática da História que se propõe a ser uma didática própria do ensino de História, influenciada e ao mesmo tempo descolada da Didática Geral e da Teoria da História.

A primeira questão fundamental da Didática da História é o aprendizado histórico da criança na sala de aula. Para o pensamento rüseniano, o objeto de investigação da Didática da História não se limita à aprendizagem de conteúdos históricos ou a instrumentos usados nesse processo, mas aos usos públicos da História no sentido lato. Desta forma, envolve um longo processo que se inicia na aprendizagem a partir de aspectos relacionados à dimensão da vida prática do aluno (consciência histórica). Nesse sentido, a oficina de desenho estudada nessa pesquisa tem a experiência vivida pelo aluno como aspecto crucial para seu aprendizado:

O ensino de história em sala de aula é uma função do aprendizado histórico das crianças e dos jovens. Isso significa que crianças e jovens aprenderem história é uma questão central da didática da história, a que mera tecnologia de ensino não responde satisfatoriamente. Ademais, cada método pedagógico tem uma resposta diferente a essa questão. O aprendizado da história transforma a consciência histórica em didática da história. Vale lembrar que os processos de aprendizado histórico não ocorrem apenas no ensino de história, mas nos diversos e complexos contextos da vida concreta dos aprendizes, nos quais a consciência histórica desempenha um papel (Rüsen, 2007, p. 91).

A concepção de aprendizado histórico de Rüsen rompe definitivamente com a Didática dita tradicional e se aproxima veementemente com a pedagogia freiriana.

Para Freire, o processo de ensinar e aprender não pode se resumir a uma mera transmissão do conhecimento, o que é denominado por ele como educação bancária, pois, o ato de ensinar e aprender pressupõe criar caminhos para a construção do conhecimento e, principalmente, libertar-se da opressão:

A educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou narrar, ou transferir, ou transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente. Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora coloca a exigência da superação da contradição educador-educandos. Sem esta, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível (Freire, 2005, p.75).

O segundo ponto fundamental é a proposição de diretrizes de uma Didática da História na qual o ensino da história escolar é influenciado e ao mesmo tempo descolado da Didática Geral e da Teoria da História. A Teoria da História sozinha não consegue oferecer o método para o ensino escolar. Entretanto, o conhecimento elaborado por ela precisa de tratamento para ser adequado ao verdadeiro aprendizado histórico, isto é, com auxílio da Didática. Quando essas áreas trabalham de formas díspares, o aprendizado histórico não acontece. Para o efetivo aprendizado histórico, Didática e Teoria da História devem epistemologicamente convergir. Quando há a convergência, estabelece-se assim a própria Didática da História. “A teoria da história pergunta pelas chances racionais do conhecimento histórico e a didática pelas chances de aprendizado da consciência histórica” (Rüsen, *Op. cit.*, p. 93).

Portanto, a Didática da História valeu-se de argumentos da Teoria da História para explicar a natureza específica e peculiar do aprendizado histórico. Uma vez enraizada, tornou-se o meio e o objetivo do aprendizado e da educação histórica como um todo. Prosseguindo, juntou os conteúdos históricos escolares, trabalhados na sala de aula pelo professor, orientado pelos saberes experienciais dos alunos, com a percepção teórica dos processos e funções históricas em geral. O modelo elaborado por Rüsen para explicar esse processo de aprendizagem se dá através da Matriz Disciplinar da Ciência Histórica, assim apresentada por Schmidt (2017):

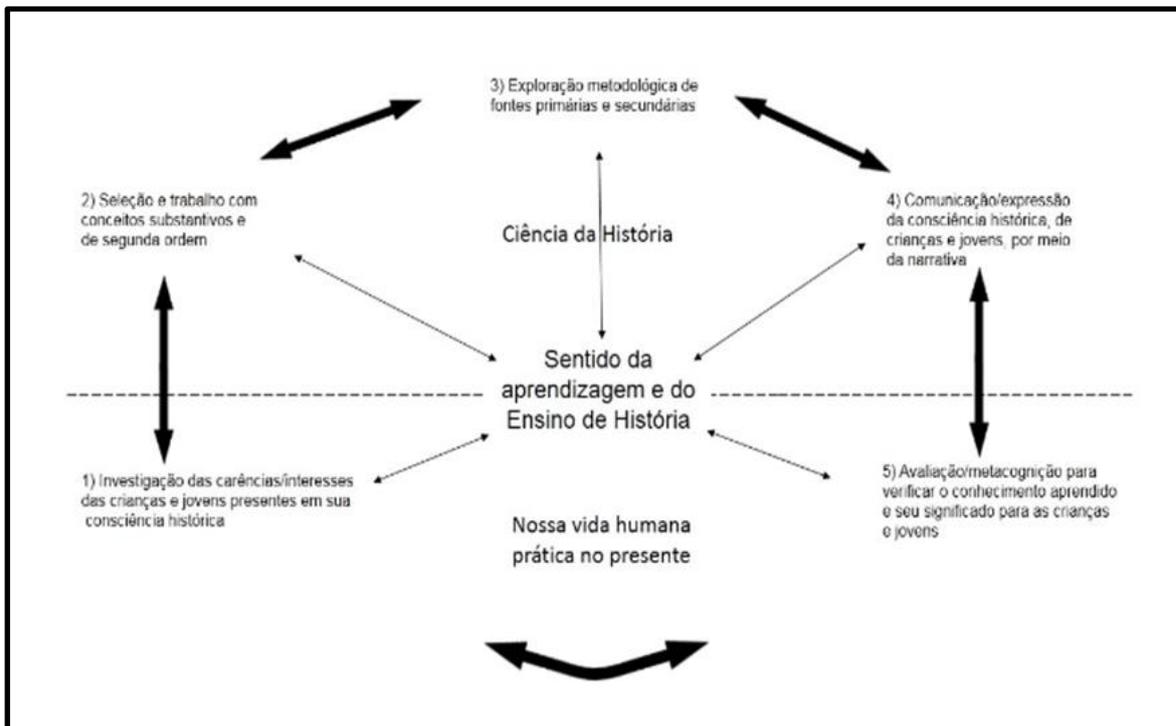


Figura 2: Matriz Disciplinar da Ciência Histórica. Fonte: Schimidt (2017, p. 67).

O primeiro passo é “investigar as carências de orientação na sua vida prática e os interesses que esses sujeitos expressam ao iniciar o trabalho com um novo conteúdo da História” (*Idem, Idem*, p. 69).

No segundo passo, “o(a) professor(a) seleciona os conceitos substantivos e de segunda ordem a serem trabalhados, tendo como ponto de partida essas carências temporais e interesses” (*Ibidem, Ibidem*, p. 70).

A terceira etapa considera a escolha das fontes a serem usadas pelo professor, “problematizando-as e interpelando-as, permitindo às crianças e jovens interpretarem e problematizarem esses vestígios do passado à luz de sua vida prática no presente” (*Ibidem, Ibidem*, p. 70).

Na quarta etapa, “as crianças e jovens produzem narrativas que expressam as suas consciências históricas a partir de interpretações e problematizações que surgem no trabalho com as fontes” (*Ibidem, Ibidem*, p. 70).

A última etapa consiste, a partir da perspectiva de uma avaliação processual, permitir “que as crianças e os jovens tomem consciência dos seus processos cognitivos, atribuindo significados e conferindo sentidos ao que aprendeu” (*Ibidem, Ibidem*, p. 70).

Dadas as orientações, as perspectivas da Didática da História foram grandemente expandidas. Agora não se limita ao aprendizado de um currículo estabelecido pelas redes de ensino ou pelos documentos que regem a educação nacional, mas fundamentalmente analisa todas as formas e funções de raciocínio e conhecimento histórico da vida cotidiana que proporcionam o desenvolvimento de competências necessárias à resolução de problemas impostos para a vida prática a partir do saber histórico. Isso inclui não só a compreensão do papel da História na opinião pública e nas representações dos meios de comunicação de massa, mas principalmente o seu papel como um sujeito histórico participativo, que apreende a realidade e reorganiza essa percepção a partir da sua atuação. Para alcançar esse fim, Rüsen destaca que é necessária uma espécie de formação histórica.

A formação, enquanto conceito,

[...] significa o conjunto das competências de interpretação do mundo e de si próprio, que articula o máximo de orientação do agir, com o máximo autoconhecimento, possibilitando assim o máximo de auto-realização (*sic*) ou de reforço identitário (Rüsen, *Op. cit.*, 95).

Entretanto, a formação fora de uma perspectiva histórica se limita à representação de um mundo apreendido, à apreensão de referenciais que sustentam minimamente a orientação de uma vida prática e a própria vontade do indivíduo no agir. Subdivide-se numa formação compensatória e numa formação complementar. A formação compensatória ocorre quando o indivíduo ignora os referenciais oferecidos pelo saber científico, deixando-o à mercê da sua própria vontade. Já a formação complementar, proporciona ao indivíduo saberes científicos que criticamente podem ser analisados no processo de tomar as suas decisões. Desta forma, o indivíduo adquire a capacidade de se autoconhecer e interpretar e analisar o meio no qual está inserido. A formação histórica proposta pela Didática da História possibilita uma totalidade. Ao mesmo tempo em que privilegia a cientificidade do saber histórico produzido pela pesquisa, oferece modelos argumentativos como um instrumento para que o indivíduo, conjuntamente com os seus aspectos subjetivos, oriente-se no seu tempo e no seu espaço, e projete o seu agir no futuro:

“Totalidade” é uma qualidade do uso do saber, que corresponde a um determinado direcionamento da orientação do agir. O agir é orientado quando os agentes dominam o contexto de suas circunstâncias e condições. O agir realiza-se então em um “horizonte de interpretações, nas quais os agentes podem formular problemas com que lidam no agir, abordar as possibilidades de sua solução, estimar as chances de êxito e se entender sobre suas relações mútuas. Pertencem a esse horizonte a apreensão abrangente da situação, a interpretação do mundo e a autocompreensão dos agentes, além da linguagem com que lidam com as circunstâncias do mundo, consigo mesmo e com os demais (Rüsen, *Op. cit.*, 99).

As competências que constituem a formação histórica são intrínsecas ao que Rüsen chamou de aprendizado histórico. É no aprendizado histórico que o aluno, a partir da sua consciência histórica, apreende o conhecimento histórico, reordena-o de acordo com a sua interpretação do passado e o transforma num novo sentido para vida prática no presente. Enfatizamos aqui a importância da experiência do aluno nesta caminhada. Ao retomarmos a Matriz proposta por Rüsen, o ponto de partida para o aprendizado histórico é a investigação sobre as histórias que integram o arcabouço cultural da realidade social do aluno. Nesse sentido, novamente destacamos a aproximação metodológica com a pedagogia freiriana:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? (Freire, 2005, p. 75)

Thompson (2002, p.13), ao discorrer sobre a educação universitária na Inglaterra, corrobora a importância da experiência do aluno em todo processo educacional, pois influencia não só os métodos de ensino como também o currículo. Ao defender que todo processo educacional significativo envolve obrigatoriamente dialética e mutualidade entre alunos e professores, condena o modelo de educação no qual a turma é uma mera receptora de conhecimento. Desta feita, ao propor uma aprendizagem da História fundamentada na experiência do aluno, o conceito de consciência histórica de Rüsen se torna central no aprendizado histórico.

A consciência histórica é a constituição de sentido sobre a experiência no tempo, **no modo de uma memória** que vai além dos limites de sua própria vida prática. A capacidade de construir sentido necessita ser aprendida, e o é no próprio processo dessa constituição de sentido (Rüsen, *Op.cit.*, p. 104; grifo nosso).

A apreensão do passado pelo sujeito no processo de constituição da consciência histórica perpassa por uma “história prescrita”, isto é, pela memória do aluno. Por sua vez, ela é composta por elementos da sua memória individual, circunscrito à sua identidade, e pela memória coletiva, constituída por elementos culturais externos. Desta feita, todo o processo de ensinar e aprender História pela intervenção pedagógica proposta neste projeto de pesquisa está centrado na história de vida do aluno, nas suas memórias, que se manifestam no desenho.

Para Pollak (1989), a memória é o mecanismo pelo qual as operações coletivas dos acontecimentos e as interpretações do passado são guardadas por indivíduos ou por uma coletividade, e, que na busca de definir ou reforçar laços de pertencimento acabam por se integrarem. Portanto, a memória é um fenômeno que transcende a individualidade, pois, o contato entre diversas lembranças proporciona a coesão – não por coação – necessárias à formação de uma base comum que é responsável por uma memória coletiva. Não obstante, predomina ao longo do tempo no processo de formação da memória coletiva a dominação e a imposição aos vencidos, sobrepondo-se, assim, à memória individual e às memórias ditas subterrâneas:

Na tradição metodológica durkhemiana, que consiste em tratar fatos sociais como coisas, torna-se possível tomar esses diferentes pontos de referência [personagens históricos, tradições, regras de interação, folclore e a música] como indicadores empíricos da memória coletiva de um determinado grupo, uma memória estruturada com hierarquias e classificações, uma memória também que, ao definir o que é comum a um grupo e o que diferencia dos outros, fundamenta e reforça os sentimentos de pertencimento e as fronteiras socioculturais (Pollak, 1989, p. 3).

Em outro texto, Pollak (1992) estabelece que os acontecimentos, as personagens e os lugares são os critérios constituintes tanto da memória individual quanto da coletiva. Não por acaso, na oficina de desenho o registro dessas informações é obrigatório no desenvolvimento da atividade.

Em relação aos acontecimentos o autor escreve:

Em primeiro lugar, são *acontecimentos* vividos pessoalmente. Em segundo lugar, são acontecimentos que eu chamaria “vividos por tabela”, ou seja, acontecimentos vividos pelo grupo ou pela coletividade à qual a pessoa se sente pertencer. São acontecimentos dos quais nem sempre a pessoa participou, mas que, no imaginário, tomaram tamanho relevo que, no fim das contas, é quase impossível que ele consiga saber se participou ou não (Pollak, 1992, p. 201).

Além dos acontecimentos, o autor destaca as personagens:

Aqui podemos também podemos aplicar o mesmo esquema, falar de personagens realmente encontradas no decorrer da vida, de personagens frequentadas por tabela, indiretamente, mas que, por assim dizer, se transformaram quase em conhecidas, e ainda de personagens que não pertenceram necessariamente ao espaço tempo da pessoa (*Idem, Idem*, p. 201-202).

Por último Pollak estabelece os lugares de memória:

Existem os lugares de memória, lugares particularmente ligados a uma lembrança pessoal, mas também pode não ter apoio tempo cronológico. Pode ser, por exemplo, um lugar de férias na infância, que permaneceu muito forte na memória da pessoa, muito marcante, independentemente da data real em que a vivência se deu (*Ibidem, Ibidem*, p. 202).

Além desses três elementos constituintes da memória, a seletividade é outra característica que se apresenta na atividade proposta, pois nem tudo fica gravado na memória. Ao solicitar aos alunos a representação pictórica de uma lembrança importante do passado, a memória se organiza em função das prioridades pessoais de cada um e em função da sua realidade. O que a memória grava e exclui é um processo de construção que leva em consideração tanto o consciente quanto o inconsciente do indivíduo que a produz.

Portanto, a consciência histórica é uma categoria geral que não apenas tem relação com o ensino e o aprendizado da História, mas com todas as formas de pensamento histórico. É através dela que o aluno experiencia o passado (pela memória) e o interpreta não só como história vivida, mas como instrumento de interpretação do mundo o qual está inserido, isto é, no presente. Assim, sua análise cobre os estudos históricos, bem como o uso da função da História na vida pública e na vida privada.

Apesar de não ser o objetivo desta pesquisa classificar, na atividade pedagógica realizada em sala de aula, a tipologia da consciência histórica de cada aluno, para Rüsen ela se apresenta da seguinte forma:

	<b>TRADICIONAL</b>	<b>EXEMPLAR</b>	<b>CRÍTICA</b>	<b>GENÉTICA</b>
<b>Experiência no tempo</b>	Origem e repetição de um modelo cultural e de vida obrigatório.	Variiedade de casos representativos de regras gerais de conduta ou sistema de valores.	Desvios problematizadores dos modelos culturais e de vida atuais.	Transformações dos modelos culturais e de vida alheios em outros próprios e aceitáveis.
<b>Formas de significação histórica</b>	Permanência dos modelos culturais e de vida na mudança temporal.	Regras atemporais de vida social. Valores atemporais.	Rupturas das totalidades temporais por negação de sua validade.	Desenvolvimento nos quais os modelos culturais e de vida mudam para manter a sua permanência.
<b>Orientação da vida exterior</b>	Afirmção das ordens preestabelecidas por acordo ao redor de um modelo de vida comum válido para todos.	Relação de situações particulares com regularidades que se atêm ao passado e ao futuro.	Delimitação do ponto de vista próprio frente às obrigações preestabelecidas.	Aceitação de distintos pontos de vista.
<b>Orientação da vida interior</b>	Sistematização dos modelos culturais e de vida por imitação – <i>role-playing</i> .	Relação dos conceitos próprios a regras e princípios gerais. Legitimação do papel por generalização.	Autoconfiança na refutação de obrigações externas – <i>role-playing</i> .	Mudança e transformação dos conceitos próprios com condições necessárias para a permanência e a autoconfiança. Equilíbrio de papéis.
<b>Relação com valores morais</b>	A moralidade é um conceito preestabelecido de ordens obrigatórias; a validade moral é inquestionável. Estabilidade por tradição.	A moralidade é a generalidade da obrigação dos valores e dos sistemas de valores.	Ruptura do poder moral dos valores pela negação de sua validade.	Temporalização da moralidade. As possibilidades de um desenvolvimento posterior se convertem em uma condição de moralidade.
<b>Relação com o raciocínio moral</b>	A razão subjacente aos valores é um suposto efetivo que permite o consenso sobre questões morais.	Argumentação por generalização, referência a regularidades e princípios.	Crítica dos valores da ideologia como estratégia do discurso moral.	A mudança temporal se converte em um elemento decisivo para validade dos valores morais.

Quadro 12: Tipologias da Consciência Histórica. Fonte: Rösen, In: Schmidt; Barca; Martins, *Op. cit.*, 63.

A consciência histórica pode ser mapeada através de narrativas, isto é, de manifestações da *práxis* do aluno que se tornam históricas a partir do momento em que dialogam com o passado histórico. Essa *práxis* é o resultado do que é chamado por Rüsen de cultura histórica, pois,

[...] não é mais do que consciência histórica no nexo prático da vida. Com este termo, condicionalidades, funções objetivas e, com elas, práticas da vida social são adicionadas aos elementos subjetivos da consciência no campo de visão da didática da história (Rüsen, 2012, p. 130).

Desta feita, a cultura histórica não se limita ao conhecimento escolar, mas todos os elementos (a política, o folclore, a literatura, o lazer, a estética, a memória) que a sociedade nos fornece para a constituição da nossa vida prática. Essas experiências passadas (a cultura histórica) são permeadas pela memória e pelo patrimônio, e por isso são uma condição inerente ao pensamento humano, portanto, algo ligado intrinsecamente ao estar no mundo. Os indivíduos, por sua vez, elaboram representações dessa consciência através da narrativa histórica, que são formadoras da sua identidade. A narrativa histórica seria a expressão linguística da consciência histórica, isto é, a habilidade de dar sentido ao passado face ao presente. Assim, a relação do ser humano com o mundo é pensada e realizada na perspectiva do tempo, pois:

A narração histórica é mais do que uma simples forma de historiografia. Intérpretes contemporâneos dessa discussão (por exemplo, Hayden White e Paul Ricoeur) apresentam a narração histórica como um procedimento mental básico que dá sentido ao passado com a finalidade de orientar a vida prática através do tempo. Para entender completamente essa operação, nós temos que identificar primeiro os procedimentos da narração histórica, definir seus diversos componentes, descrever sua coerência e interrelações e construir uma tipologia que inclua sua aparência sob diferentes circunstâncias e tempos (Rüsen, 2012, 37).

A História, enquanto ciência, transforma essa narração histórica em narração historiográfica a partir do momento que conecta a experiência temporal do aluno com o estudo do passado, produzindo um discurso que dê significado ao tempo presente. Quando isso ocorre, há um sentido histórico para o presente. Por sua vez, esse novo sentido altera a consciência histórica, promovendo uma releitura dessas experiências passadas face ao presente. Quando essa releitura se processa, ampliando a experiência do passado e criando um sentido histórico para presente, há, segundo Rüsen, um aprendizado histórico:

O que deve ser lembrado aqui é que o ensino de história afeta o aprendizado da história e este configura a habilidade de se orientar na vida e de formar uma identidade histórica coerente e estável. Assim também, no campo da vida pública, o foco sobre experiência do aprendizado deve conduzir a um programa coerente de pesquisa e explanação. Finalmente, com respeito ao processo real de instrução histórica nas escolas, a ênfase no aprendizado de história pode reanimar o ensino e aprendizado de história ressaltando o fato de que a história é uma matéria de experiência e interpretação (*Idem. Op. cit.*, p. 40).

A oficina buscou estabelecer uma autonomia para que o aluno, a partir da seletividade de escolhas, enquanto sujeito histórico e provido de uma consciência histórica, estabelecesse o seu direito à memória, assim como ao esquecimento. Miranda destaca que:

Isso significa dizer que teria sido essencial, sob o ponto de vista de uma educação para a compreensão do conhecimento histórico, levar as crianças a levantarem fontes e informações a respeito de suas vidas, por meio de diferentes tipos de documentos (relatos orais de diferentes amigos e/ou familiares, objetos e fontes materiais, fotografias), com o objetivo de permitir a emergência da compreensão de que há limites nas operações de Memória, e que situações de confronto derivam de decisões em torno de uma seleção que será sempre passível de ser revista e refeita com base em outros critérios (Miranda, *Op. cit.*, p. 53).

A longa discussão teórica proposta nesse capítulo se justifica pela complexidade metodológica envolvida na concepção da atividade pedagógica e no quão trabalhoso foi adaptar conceitos históricos e práticas pedagógicas para uma atividade destinada a crianças de no máximo 13 anos. Finalmente, vamos ao produto pedagógico desenvolvido, a sua metodologia e a sua prática!

## 4

### **Aula-oficina no ensino de História: a oficina de desenho como instrumento da aprendizagem histórica**

#### 4.1

##### **Aprendizagem ativa na Ensino Fundamental: A proposta dos Ginásios Tecnológicos Experimentais na Cidade do Rio de Janeiro**

Uma escola com treze amplas salas de aula, dotadas de quadro branco na parte central da parede frontal aos alunos cujas laterais apresenta a boa velha lousa de giz. Dois aparelhos de ar-condicionado de vinte mil (20000) BTUs deixam o ambiente propício para a aprendizagem refrescante em dias em que o calor do Rio de Janeiro não nos permite executar as tarefas mais simples do dia a dia. No teto, além das luminárias que prezam pela eficiência energética e pelo erário público, um suporte com tomada para um *data-show*. Um laboratório de informática equipado com computadores conectados à precária internet e um Colaboratório (com bancada central, espaço para quarenta alunos, estação carregadora de notebooks, uma máquina de costura semiautomática e uma impressora 3D), sala de Direção, sala de apoio ao aluno neuro-atípico, sala de professores e refeitório climatizados.

Uma escola do século XXI, pública, localizada no coração da favela da Maré, ao lado da Ponte do Saber, que faz a conexão entre A Cidade Universitária da Universidade Federal do Rio de Janeiro e a Linha Vermelha. Alunos antenados, típicos da geração alfa, principalmente ao celular. Esse é o GET Escritor Millôr Fernandes. Com tanta tecnologia disponível, sem dúvida faz parte da proposta pedagógica da escola estimular e desenvolver o protagonismo dos alunos. Aliás, o foco pedagógico dos Ginásios Experimentais, embrião dos Ginásios Experimentais Tecnológicos (GET), era o chamado protagonismo juvenil. A escola do futuro, como brada o refrão da campanha publicitária da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro de implementação dos GETs na sua rede pública, pressupõe não somente a evolução tecnológica aplicada ao aprendizado, mas essencialmente o desenvolvimento da criatividade e da autonomia dos alunos. Criado pelo Decreto municipal nº 50.434, de 23 de março de 2022, os GETs “têm como objetivo proporcionar aos estudantes, de acordo com seu perfil e interesse, uma escola de excelência acadêmica voltada para a descoberta e desenvolvimento pessoal.”

Segundo a Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro<sup>18</sup>, a metodologia educacional implementada nos GETs está baseada na abordagem STEAM (Science, Technology, Engineering, Art and Math), aprendizagem baseada em projetos, atividades “mão na massa” (cultura *maker*) e recursos que promovam a cultura digital e o pensamento computacional. Contudo, o trabalho pedagógico nos GETs não se limita a áreas tecnológicas, pois o ambiente de aprendizagem como um todo privilegia a interdisciplinaridade e proatividade do aluno. Até 12 de Junho de 2024<sup>19</sup>, a Rede Pública Municipal de Ensino contava com 191 Unidades Escolares que foram construídas ou transformadas em Ginásio Experimental Tecnológico. Nesta concepção de escola, estrutural e pedagógica, não há mais espaço para o professor do século XIX, que do alto de sua sabedoria era o detentor supremo do conhecimento, repassado de forma depositária aos alunos, que absorviam passivamente os conteúdos. Como resultado direto desta prática, tais propostas pedagógicas obsoletas acarretavam (pasmem, ainda acarretam) um enorme desperdício de inteligências, que são tolhidas por aprendizagens conteudistas que privilegiam a mera assimilação, ou não, de um conhecimento estéril e sem significado. Retomando Paulo Freire (1996), a educação bancária não tem vez.

A escola do século XXI valoriza as experiências do educando no processo de aprendizado, ao promover uma educação na qual ele se torne protagonista na aprendizagem do conhecimento que ali é compartilhado. O aluno não ouve e (não) assimila, mas escuta, lê, escreve, questiona, analisa e se avalia. Portanto, efetivamente aprende. Por sua vez, o professor, além de atuar como supervisor, orientador e facilitador da aprendizagem do aluno, também aprende! Para tal, retomando a matriz didática proposta por Rösen, cabe ao professor selecionar o conteúdo, situar o que é relevante para aquele aprendiz e principalmente promover analogias a partir de situações do cotidiano que facilitem a proatividade do aluno no desenvolvimento das habilidades propostas por aquele objeto do conhecimento. Em suma, a proposta pedagógica, então, deve estar focada na pedagogia da aprendizagem ativa:

---

<sup>18</sup> Disponível <https://prefeitura.rio/educacao/educacao-carioca-transforma-seu-sistema-pedagogico-e-implementa-os-ginasios-experimentais-tecnologicos/>

<sup>19</sup> Dados obtidos via Lei de Acesso à Informação, informados via e-mail em 12 de Junho de 2024.

A pedagogia de aprendizagem ativa envolve formas de conhecimento, assim como de realização, muito apoiadas por estratégias e abordagens abertas, flexíveis e enriquecidas. Enquanto ciência, a pedagogia explora os processos através dos quais a sociedade consegue transmitir deliberadamente o seu conhecimento acumulado, competências e valores de geração em geração. Mais do que isso, o objetivo da educação é criar alunos autônomos, propiciando as suas competências de pensamento e de resolução de problemas, para serem usadas num leque de diferentes situações (Hernando Calvo, 2016).

Para uma efetiva aprendizagem ativa, alguns requisitos devem ser respeitados. A saber: as situações de aprendizagens, por consequência o currículo, devem ser adequados ao cotidiano de quem aprende; as propostas de trabalho devem levar em consideração instrumentos e trabalhos que intencionalmente promovam e estimulem a reflexão da realidade dentro e principalmente fora do espaço escolar; o desenvolvimento das atividades devem promover a troca de saberes entre diversas áreas do conhecimento através da interdisciplinaridade; utilização de fontes diversas e diferentes recursos, inclusive o tecnológico, para a formatação dos desafios pedagógicos propostos aos alunos; estabelecimento de atividades que possibilitem ao aluno desenvolver um juízo crítico através da tomada de decisão sobre a questão apresentada; e por fim, mas não menos importante, estabelecer processos avaliativos que de alguma forma permitam que o estudante promova uma espécie de autorregulação do que aprendeu (*Idem, Idem*, p. 824-825).

A pedagogia da aprendizagem ativa, portanto, impõe a formação de alunos proativos que, através da criatividade, sejam plenamente capazes não só de tomar decisões para a resolução de problemas, mas sejam capazes também de avaliar os resultados e assimilarem significativamente o que foi apreendido. Para tal, faz-se necessária a implementação de metodologias pelo professor que facilitem o cumprimento dos objetivos propostos pela aprendizagem ativa. Nas chamadas metodologias ativas para aprendizagem, “o aprendizado se dá a partir de problemas e situações reais; os mesmos que os alunos vivenciarão depois na vida profissional, de forma antecipada, durante o curso” (Morán, 2015, p. 19). Algumas metodologias ativas são de fácil execução no ambiente educacional, citemos algumas que são executadas por diversos colegas de trabalho no GET Escritor Millôr Fernandes.

A Metodologia de Aprendizagem Invertida consiste na reversão da sequência tradicional de ensino e aprendizagem. Em um formato padrão, os alunos recebem instruções em sala de aula e realizam exercícios práticos em casa. Por outro lado, na sala de aula invertida, os estudantes se preparam com o conteúdo teórico

antecipadamente, muitas vezes por meio de vídeos, textos ou plataformas *online*, e o tempo em sala é destinado à realização de atividades práticas, discussões em grupo e resolução de dúvidas. O propósito dessa metodologia é incentivar uma aprendizagem mais dinâmica e autônoma dos alunos, que assumem um papel mais proativo na aquisição do conhecimento. Além disso, essa abordagem permite que os estudantes avancem conforme seu próprio ritmo de aprendizado, o que é vantajoso para aqueles que têm dificuldade em seguir o andamento geral da classe (Justiniano, 2022, p. 102-103). Nas turmas de 8º e 9º anos, essa metodologia é eventualmente aplicada nas aulas de História, ministradas no espaço do Colaboratório.

A Metodologia baseada em Problemas consiste na apresentação de problemas do mundo real para a aprendizagem de conceitos e aquisição de habilidades a partir dos conhecimentos prévios dos alunos (*Idem, Idem*, p. 126-127). No âmbito escolar, a metodologia de aprendizagem baseada em problemas pode ser adotada em diversas matérias, como Ciências, Matemática, História e Literatura. Como exemplo de sua aplicação, poderia ser proposto aos estudantes o desafio de elaborar um plano para emergências em caso de confrontos violentos entre as forças de segurança estaduais e os atores armados que controlam o território no qual o GET Escritor Millôr Fernandes está situado. Isso exigiria que os alunos buscassem informações, trabalhassem coletivamente, construíssem hipóteses, testassem suas ideias e compartilhassem os resultados obtidos, integrando conhecimentos adquiridos em Língua Portuguesa, Geografia, Direitos Humanos, Saúde e outras áreas relevantes.

A Metodologia baseada em Projetos consiste na elaboração e na formulação de projetos no ambiente educativo, de modo que os estudantes adquiram conhecimentos e habilidades de maneira prática e contextualizada. Os projetos desenvolvidos sob esta metodologia são geralmente colaborativos e focados na solução de problemas reais, o que faz com que o processo de aprendizagem seja mais pertinente e estimulante para os alunos (*Ibidem, Ibidem*, p. 132). O GET Millôr Fernandes possui um núcleo de Eletrônica coordenado pelo professor de apoio do Colaboratório, que desenvolve ferramentas para resoluções de questões interdisciplinares propostas pelos professores das disciplinas regulares.

A Aprendizagem baseada em Jogos (ou Gamificação) consiste na criação de jogos com finalidades didáticas. Tais jogos podem ser educativos, com o conteúdo

de determinada disciplina; jogos de simulação, como a simulação de um experimento científico; jogos de aventura, que simulam determinado contexto histórico, exploram mapas e seguem roteiros narrativos; e finalmente a criação de jogos, tendo como ponto de partida conceitos apreendidos e/ou atividades realizadas (*Ibidem, Ibidem*, p. 157-158). O GET, em uma iniciativa da Secretaria Municipal de Educação, participa do projeto *Faz Game*.<sup>20</sup>

Postas as principais metodologias ativas utilizadas no GET Escritor Millôr Fernandes, apresento aquela que foi usada no desenvolvimento da ferramenta pedagógica que é objeto desta pesquisa: a aula-oficina como possibilidade de aprendizagem histórica.

#### **4.2.**

#### **A aula-oficina de desenho “Vamos contar a (sua) História?”**

A oficina de desenho começou na semana de 18 de fevereiro de 2024 e foi finalizada na semana de 17 de março de 2024. Este extenso período não refletiu o planejamento proposto para as turmas 1601, 1602 e 1603, que possuem três tempos semanais de História. Questões relacionadas à violência gerada por confrontos entre agentes públicos de segurança e atores armados que controlam o território foram, e ainda são, responsáveis por constantes interrupções no atendimento presencial. Destarte, quando tais situações ocorrem, de acordo com o protocolo do Programa de Acesso Mais Seguro, desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro, o atendimento escolar se dá de forma remota e assíncrona, através do envio de atividades pelos grupos de mensagens das turmas. Atividades da oficina de desenho nunca foram enviadas aos alunos. Desta feita, seguindo os pressupostos estabelecidos pela Didática da História de Rüsen, a aula-oficina, como metodologia ativa de aprendizagem, torna-se uma ferramenta através da qual as experiências prévias dos alunos se constituem nos meios necessários para que os professores de História promovam uma verdadeira aprendizagem histórica.

A metodologia proposta para a intervenção pedagógica apresentada na dissertação está baseada no fazer. Trata-se de uma aula-oficina que, a partir do uso

---

<sup>20</sup> Trata-se de uma ferramenta que apresenta “uma solução completa que trabalha da leitura à produção textual, aliando a criação de games narrativos ao conteúdo de todas as matérias escolares” (Disponível em: <https://www.fazgame.com.br/sobre-a-fazgame>).

de imagens produzidas pelos alunos, como supramencionado, busca o estabelecimento da aprendizagem histórica. Neste modelo de aula, o aluno se transforma num agente da sua formação com suas experiências prévias. Já o professor se torna um investigador social, organizador das atividades problematizadoras. A avaliação proposta está sempre relacionada ao material produzido pelo aluno, isto é, um instrumento que referencia a aprendizagem histórica. Segundo Barca:

[...] se o professor estiver empenhado em participar numa educação para o desenvolvimento, terá de assumir-se como investigador social: aprender interpretar o mundo conceptual dos seus alunos, não para de imediato o classificar em certo/errado, completo/incompleto, mas para que esta sua compreensão o ajude a modificar positivamente a conceptualização dos alunos, tal como o construtivismo social propõe. Neste modelo, o aluno é efectivamente (*sic*) visto como um dos agentes do seu próprio conhecimento, as actividades (*sic*) das aulas, diversificadas e intelectualmente desafiadoras, são realizadas por estes e os produtos daí resultantes são integrados na avaliação (Barca, 2004, p. 133).

Segundo dados do Sistema Rioeduca 3.0<sup>21</sup>, no GET Escritor Millôr Fernandes, estavam matriculados, no sexto ano do Ensino Fundamental do ano letivo de 2024, 104 alunos divididos em três turmas: 1601, 36 alunos; turma 1602, 34 alunos; e turma 1603, 34 alunos. Portanto, um quantitativo de alunos por turma razoável, por se tratar de uma escola pública.

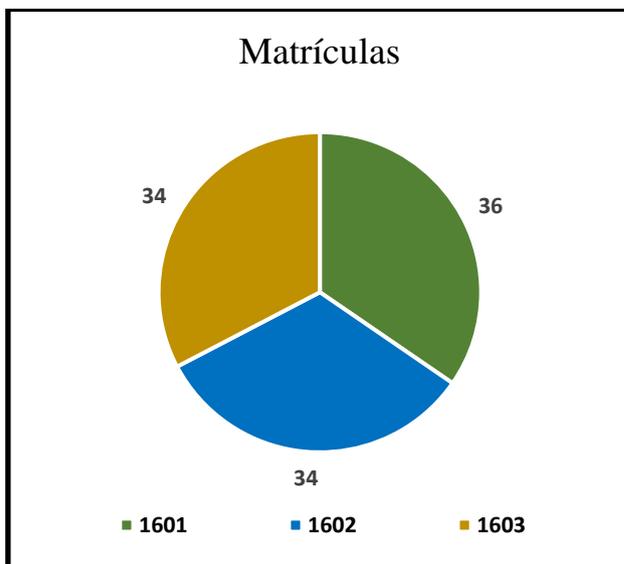


Gráfico 1: Distribuição do número absoluto de matrículas das turmas de sexto ano.

<sup>21</sup> Intranet de Gestão Educacional onde são lançados pelo professor o planejamento bimestral e mensal; a frequência; as avaliações e a nota final do aluno.

Foram iniciados e entregues, mesmo de forma incompleta, na 1601, 34 trabalhos; na 1602, 30 trabalhos e na 1603, 27 trabalhos. Portanto, de 104 alunos matriculados, 91 alunos entregaram o trabalho.

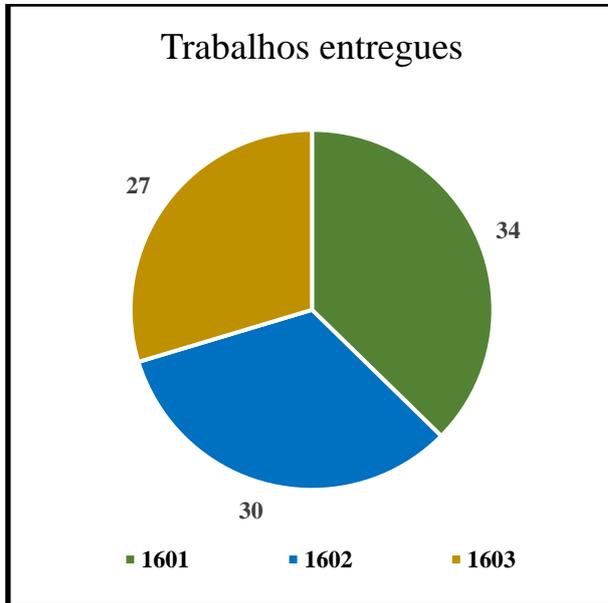


Gráfico 2: Distribuição do total de trabalhos entregues pelas três turmas de sexto ano.

A relação entre matriculados e trabalhos entregues ficou em aproximadamente 87,5%.

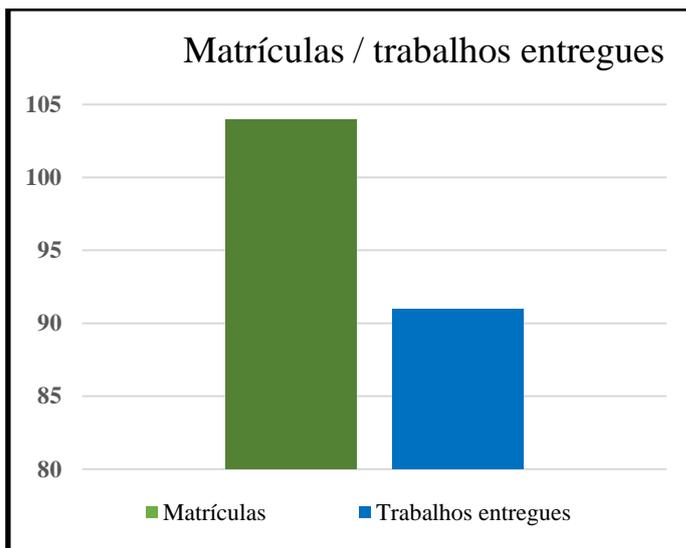


Gráfico 3: Comparação entre o número de alunos matriculados no sexto ano e o total de trabalhos entregues.

Destes 91 trabalhos entregues, 61 cumpriram integralmente as etapas da oficina. Na 1601, 23 trabalhos completos; na 1602, 22 trabalhos completos e na 1603, 16 trabalhos completos.

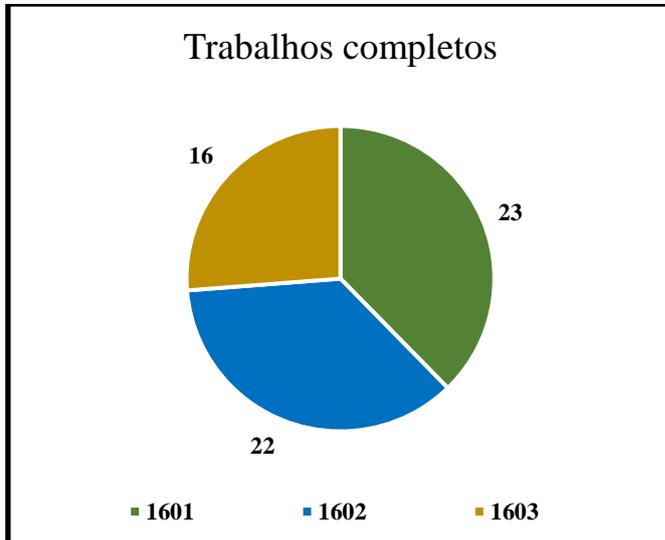


Gráfico 4: Distribuição do total de trabalhos completos entregues pelas três turmas de sexto ano.

A relação entre trabalhos entregues e trabalhos completos ficou em aproximadamente 67,03%.

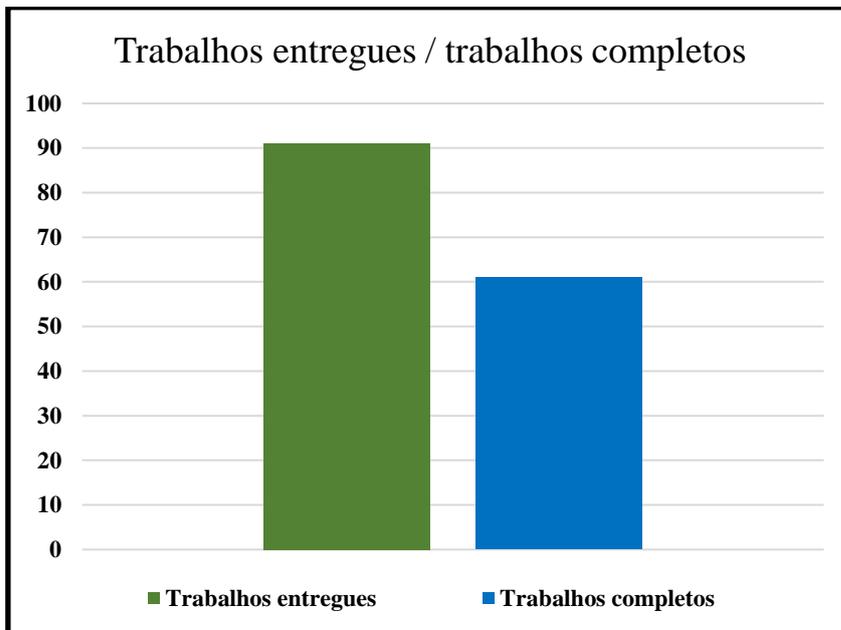


Gráfico 5: Comparação entre o número de trabalhos entregues e o total de trabalhos completos nas 3 turmas de 6º ano.

Finalmente, a relação entre o número de alunos matriculados e o total de trabalhos completos ficou em aproximadamente 58,66%.

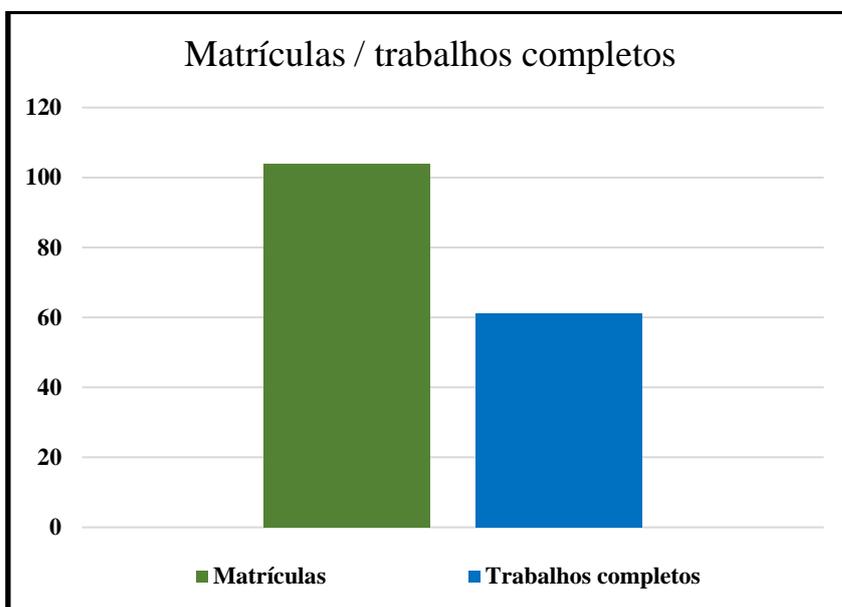


Gráfico 6: Comparação entre o número total de matriculados e o total de trabalhos completos nas três turmas de sexto ano.

Apesar de apenas pouco mais de 58% dos alunos matriculados completarem a tarefa, a oficina corrigiu esta questão quando foi feita a utilização da discussão do texto base, proposto ao final da atividade, que apresenta os conceitos de temporalidade histórica propostos pela dialética das durações. Por sua vez, estes são os pré-requisitos para o desenvolvimento da habilidade EF06HI01. Contudo, é necessário justificar o baixo índice de trabalhos entregues de forma completa. Deve-se, principalmente, ao elevado absenteísmo das turmas, notadamente na 1603, que é na maioria das vezes causado pelo clima de insegurança que paira na favela nos dias subsequentes às operações dos agentes de segurança pública contra os atores armados do território.

Isto colocado, Barca também estabelece que, para “acompanhar a mudança conceitual dos alunos tendo como alvo o desenvolvimento destas instrumentalizações, as tarefas a realizar nas aulas têm de ser explicitadas” (*Idem, Idem*, p. 135). O primeiro passo antes de colocar em prática a atividade é trabalhar a criação de vínculo, gerando afetividade no processo de aprendizagem. Desta feita, a intervenção pedagógica é assim apresentada aos alunos no primeiro dia de aula, seguindo as suas etapas.

Antes do início da atividade, faço a minha apresentação da disciplina, estabelecendo uma relação descaracterizada de hierarquia. Deixo claro que a sala de aula é um espaço onde todos, sem exceção, ensinam alguma coisa e principalmente aprendem. Essa atividade leva em média 20 minutos.

Logo em seguida, questiono o porquê de estudarmos História. Nesta etapa, partimos dos conhecimentos prévios dos alunos sobre a necessidade de me “aturar” três tempos semanais com o ensino da História. Informo de antemão que não há uma resposta certa ou errada. Todos que se manifestam, cabe ressaltar a timidez natural dos alunos, associam a necessidade de estudar História ao “saber” sobre os acontecimentos do passado. Trata-se do primeiro indício de que não existe, por parte dos alunos, a consciência da correlação entre a História, o tempo e as intrínsecas relações entre passado/presente/futuro. Ainda estão restritos à concepção de uma História linear. Sem dúvida, a forma como o ensino da História nos anos iniciais é formatado, contribui consideravelmente para essa visão. Essa etapa leva em média 50 minutos, não obstante a formatação do horário escolar não seguir um padrão. O ideal é que as duas primeiras etapas da oficina sejam realizadas em sequência. Contudo, sabemos que o horário da disciplina pode ser quebrado, isto é, um tempo em um dia e dois tempos em outro, ou em redes de ensino cuja disciplina de História possua apenas dois tempos na grade curricular (na própria Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro, nas escolas de turno parcial, a disciplina de História possui dois tempos de 50 minutos, enquanto nas escolas de turno integral possui três tempos).

Posta esta conversa inicial, ocorre a entrega de uma folha de papel A4 para cada aluno, disponibilizando de forma opcional o material de pintura. O primeiro contato do aluno com o fazer é a escrituração do cabeçalho e das instruções da oficina. Nesta etapa, a partir da perspectiva da avaliação processual, percebe-se as primeiras dificuldades de leitura, escrita e interpretação por parte dos alunos. Percebe-se a lentidão na cópia e os erros ortográficos que teoricamente no sexto ano não deveriam mais se apresentar. Não obstante, é necessário destacar a necessidade de estipular, nesta etapa, comandos simples e objetivos. Mesmo após a explicação das instruções por parte do professor, é comum observar alunos paralisados por não compreenderem o que é para fazer. É nesta etapa que, antes mesmo do conhecimento histórico ser apresentado, o papel de mediação exercido pelo professor no processo da aprendizagem histórica se inicia.

A seguir, instruções para a realização de cada etapa do trabalho prático:

1º) “Pense em algo importante que tenha acontecido com você, que obrigatoriamente tenha acontecido no passado.”

2º) “Represente através de um desenho o que você pensou.”

3º) “Escreva o que você desenhou.”

4º) “Responda a seguinte pergunta: ‘na sua opinião, o que desenhou aconteceu há pouco ou muito tempo?’.”

A quinta e última etapa não foi inserida nas instruções e foi explicada oralmente nas turmas, após a conclusão da quarta etapa. Contudo, como a oficina também foi criada para ser compartilhada por todos aqueles professores que visam uma verdadeira Educação Histórica, sugiro a inserção como quinta e última etapa das instruções: “Responda a seguinte pergunta: ‘na sua opinião, você percebe uma permanência ou uma mudança no seu pensamento ou no seu modo de viver em relação ao que foi desenhado? Por quê?’.” As explicações e a resolução das dúvidas são paulatinamente feitas a partir da execução de cada etapa.

#### **4.2.1.**

##### **Etapa: “Pense em algo importante que tenha acontecido com você no passado”**

Com tempo médio de 30 minutos, contando com a intervenção do professor, esta é a etapa mais complexa da atividade, pois trabalha com abstração. Os alunos, até mesmo por conta da sua condição de moradores da favela, num primeiro momento respondem que não ocorreu nada de importante na sua vida. A memória coletiva opressora do asfalto inicialmente se sobrepõe a sua memória individual. Faz-se necessário a intervenção do professor como uma espécie de ativador das memórias. Relato que um fato importante da minha história de vida foi quando em agosto de 1995 comecei o Curso de História na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. A partir do meu relato, os alunos menos tímidos me indagam se este acontecimento pode ser algo “bom” ou “ruim”. Respondo que eles são livres para

decidir, mas, de forma enfática, destaco que de preferência não seja algo muito particular, já que a atividade será recolhida.

Contudo, como veremos a seguir, temáticas relacionadas à violência ou às mais diversas situações familiares são extremamente recorrentes e alguns casos emocionantes. Não há educação sem afeto. Cabe ao professor, no momento da intervenção final, orientar os alunos que tenham narrado questões sensíveis para que não se exponham. Portanto, o aprendizado histórico aí se inicia! A partir da realidade experimentada do aluno, nas suas memórias, na sua consciência histórica!

#### **4.2.2.**

#### **Etapa: “Represente através de um desenho o que você pensou”**

Com tempo médio de 30 minutos, esta etapa demanda mais tempo. Alguns alunos logo afirmam que não sabem desenhar. Imediatamente recorro à tática do desenho simples ao representar no quadro branco um boneco básico indo em direção a um prédio com um letreiro escrito “Universidade do Estado do Rio de Janeiro”. A partir desta exemplificação, muitos perguntam se podem colorir o desenho. Sabedor dessa possibilidade, já deixo separadas as caixas de lápis de cor pertencentes à Unidade Escolar. A memória individual dos alunos, através da seleção do acontecido, transforma-se em narrativas que começam a dialogar com o próprio passado, que não deixa de ser histórico. As memórias narradas nos trabalhos completos foram categorizadas nas seguintes temáticas: temáticas que envolvem familiares próximos (Família); temáticas relacionadas à importância da escola (Educação); temáticas relacionadas à violência da favela, inclusive óbitos (Violência); e temáticas relacionadas aos momentos de entretenimento (Lazer).

Dados obtidos com a turma 1601:

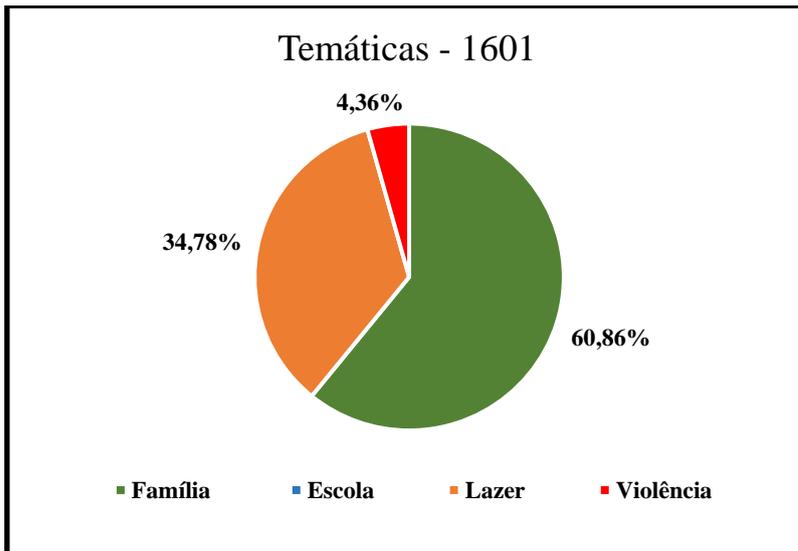


Gráfico 7: Porcentagem de trabalhos completos pela turma 1601 por temática.

Dados obtidos com a turma 1602:

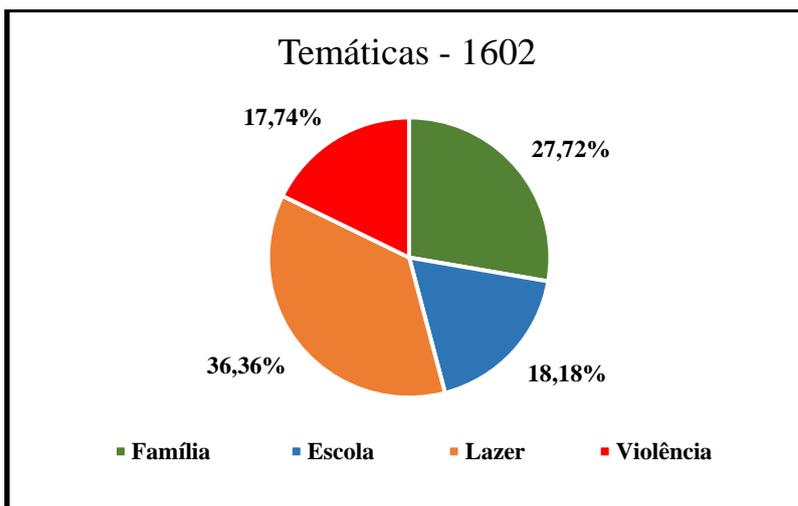


Gráfico 8: Porcentagem de trabalhos completos pela turma 1602 por temática.

Dados obtidos com a turma 1603:

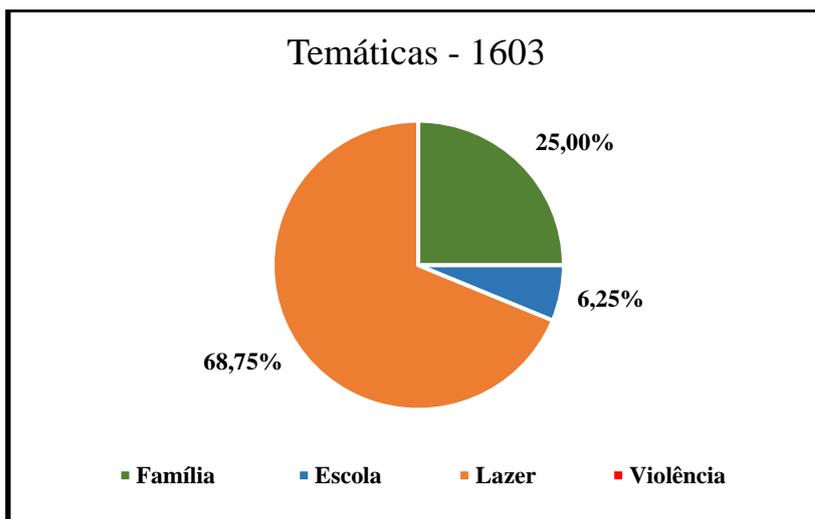


Gráfico 9: Porcentagem de trabalhos completos pela turma 1603 por temática.

Dados totais:

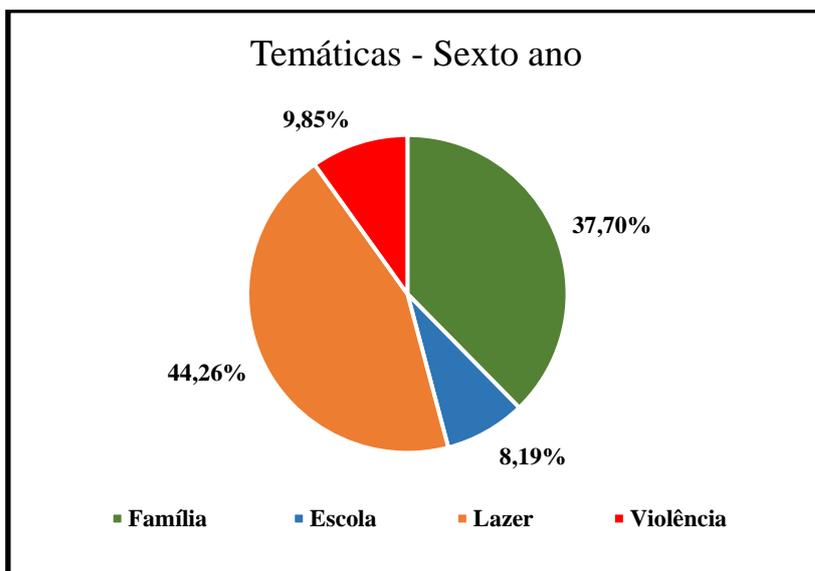


Gráfico 10: Porcentagem de trabalhos completos do sexto ano por temática.

As memórias afetivas individuais se sobrepuseram às memórias coletivas, construídas na escola e/ou impostas pela sociedade.

#### 4.2.3.

##### **Etapa: “Escreva o que você desenhou”**

Com tempo médio de 50 minutos, nesta etapa solicito que os alunos, após a conclusão do desenho, escrevam um pequeno texto que descreva o desenho. Esta etapa é uma das mais significativas para a observação de competências relacionadas à organização das ideias e à representação pela escrita. Como supramencionado, os

alunos do 6º ano do GET Millôr Fernandes são egressos de várias Unidades Escolares de anos iniciais próximas. Em um levantamento informal sobre a origem desses alunos, fica evidente a disparidade de competências adquiridas quando da leitura dos textos. Alunos de determinadas Unidades Escolares têm organização de ideias e domínio da escrita mais apurados do que alunos de outras. Apesar de não pertencerem ao escopo desta pesquisa, estas duas etapas são utilizadas na intervenção final do professor para discutir o conceito de História, fato histórico e fonte histórica.

Após a finalização desta etapa, os desenhos permanecem com os alunos e pergunto se há voluntários para expor o que foi desenhado. De maneira lúdica, a partir de informações que são apresentadas pelo desenho, arrisco alguns palpites de preferências por atividades ou sentimentos que se relacionem com o que foi representado. Ficam espantados pelo fato de que quase sempre acerto. Posteriormente, utilizo um exemplo relacionado à minha vida particular ao perguntar à turma por que sou professor de História e não de Matemática. Em seguida, explico que em 1995 optei por fazer História na UERJ, concluindo em 1999. A partir daí, começo estabelecendo uma relação entre tempo e História. Em seguida utilizo o exemplo do nosso idioma, indagando por que falamos o português e não o espanhol, como na maioria dos países da América do Sul. Poucos entendem a relação com colonização portuguesa nesta parte da América. Ao estabelecer a relação do idioma como herança cultural da colonização, volto à relação tempo e História.

Finalizo esta etapa explicando que apesar de nos conhecermos há pouco tempo, consegui obter algumas informações sobre gostos ou sentimentos através das informações do passado que foram fornecidas pelos desenhos. Em seguida, é discutido que as representações desse tempo podem ser feitas por outros mecanismos e não somente pela escrita. Os desenhos, narrativa da consciência histórica dos alunos, dialogam com o conhecimento histórico propriamente dito e possibilitam o efetivo aprendizado dos conceitos de fontes históricas escrita, não escrita (dando maior ênfase a esta, pois a ideia do documento escrito como prova é muito enraizada) e oral. Após esta etapa, os desenhos são por mim recolhidos e devolvidos na aula seguinte.

Na quarta e na quinta etapas, todas as atividades foram direcionadas para o aprendizado dos conceitos atrelados à dialética das durações e ao desenvolvimento das habilidades estabelecidas a partir deste objeto de conhecimento.

#### 4.2.4.

**Etapa: “Responda à seguinte pergunta: ‘Na sua opinião, o que desenhou aconteceu há pouco ou muito tempo?’”**

Esta etapa da oficina visa conhecer qual a percepção de tempo vivido, cronológico, dos alunos. São crianças que estão na faixa etária entre 11 e 13 anos, e que ainda não conseguem dimensionar a passagem do tempo. Nas respostas, observa-se claramente que há uma heterogeneidade acerca da percepção cronológica deste tempo. Esta constatação serviu de base para que no momento da explicação sobre os diversos ritmos de tempo, inclusive o cronológico e suas múltiplas contagens, fosse destacado que contagem e, por consequência, a percepção do tempo, não são únicas. Na verdade, são um produto individual, enquanto consciência, e ao mesmo tempo coletivo, enquanto cultura. De acordo com os gráficos abaixo, em porcentagem em relação aos trabalhos completos, a percepção do tempo decorrido para a narrativa estabelecida nos desenhos ficou assim distribuída.

Dados obtidos com a turma 1601:

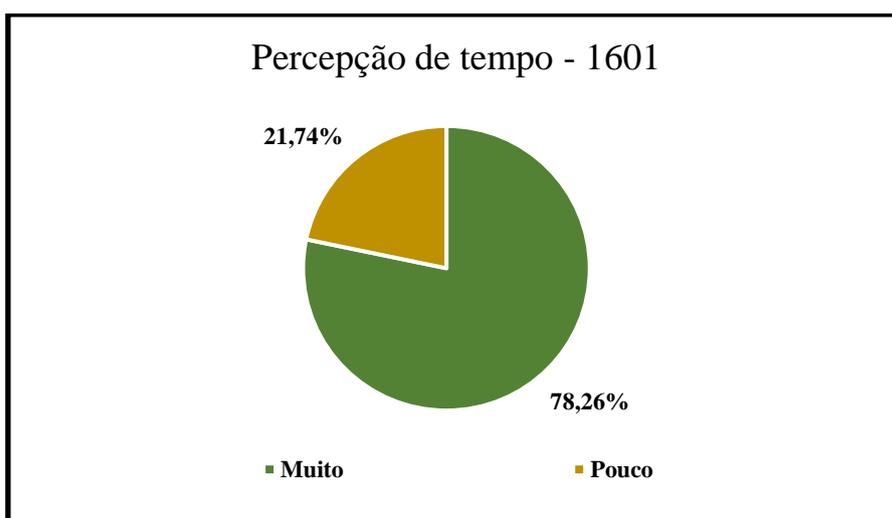


Gráfico 11: Porcentagem de trabalhos completos sobre a percepção do tempo decorrido da narrativa na turma 1601.

Em números absolutos, dos 23 trabalhos completos da turma 1601, 18 alunos perceberam uma passagem longa do tempo cronológico decorrido do acontecimento narrado até a data da oficina. Somente 5 alunos perceberam uma passagem curta do tempo cronológico decorrido do acontecimento narrado até a data da oficina.

Dados obtidos com a turma 1602:

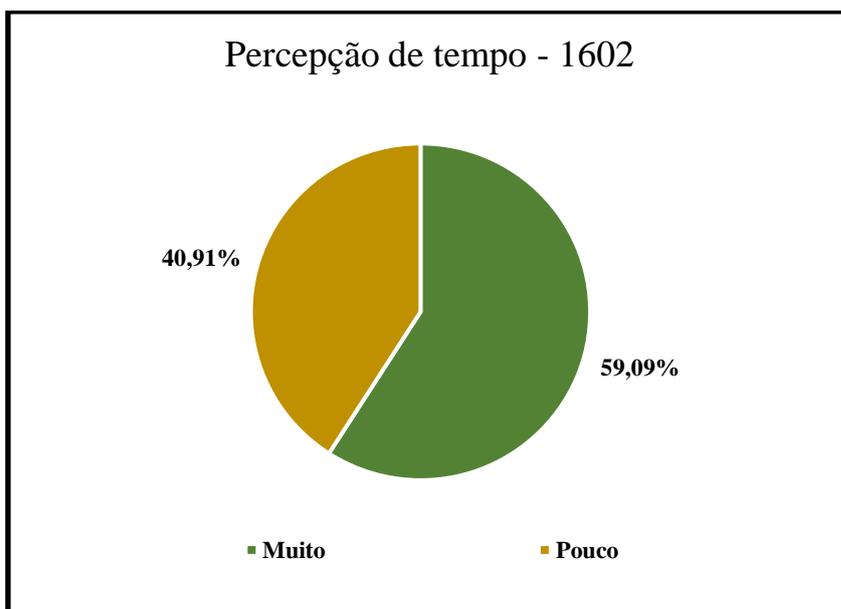


Gráfico 12: Porcentagem de trabalhos completos sobre a percepção do tempo decorrido da narrativa na turma 1602.

Em números absolutos, dos 22 trabalhos completos da turma 1602, 13 alunos perceberam uma passagem longa do tempo cronológico do tempo cronológico decorrido do acontecimento narrado até a data da oficina. Por sua vez, 9 alunos perceberam uma passagem curta do tempo cronológico do tempo cronológico decorrido do acontecimento narrado até a data da oficina.

Dados obtidos com a turma 1603:

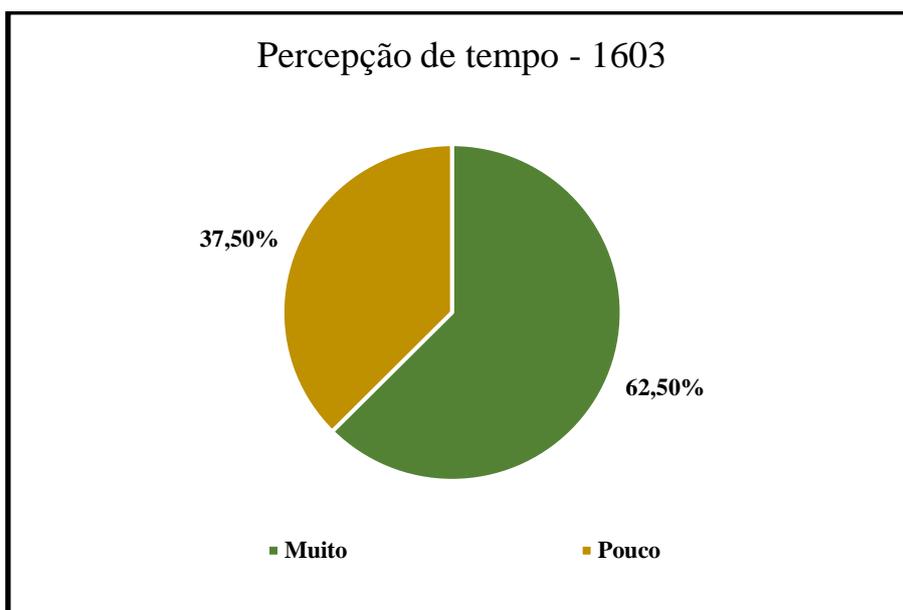


Gráfico 13: Porcentagem de trabalhos completos sobre a percepção do tempo decorrido da narrativa na turma 1603.

Em números absolutos, dos 22 trabalhos completos da turma 1603, 8 alunos perceberam uma passagem longa do tempo cronológico decorrido do acontecimento narrado até a data da oficina. Por sua vez, 14 alunos perceberam uma passagem curta do tempo cronológico decorrido do acontecimento narrado até a data da oficina.

Do total de 61 trabalhos completos, 41 alunos (67,21%) perceberam uma passagem longa do tempo cronológico decorrido do acontecimento narrado até a data da oficina. Por sua vez, 20 alunos (32,79%) perceberam uma passagem curta do tempo cronológico decorrido do acontecimento narrado até a data da oficina.

#### 4.2.5.

**Etapa: “Responda a seguinte pergunta: ‘Na sua opinião você percebe uma permanência ou uma mudança no seu pensamento ou no seu modo de viver em relação ao que foi desenhado? Por quê?’”**

Como supramencionado, esta etapa foi inserida durante o processo de realização da oficina, pois no desenvolvimento da quarta etapa foi percebido que, para se alcançar o pleno desenvolvimento da habilidade EF06HI01, era necessário que os alunos fornecessem informações sobre como a narrativa histórica apresentada impactava a percepção de permanência ou mudança no seu presente.

Inicialmente, os alunos não compreenderam o que fazer mesmo após explicar o que estava propondo. Para exemplificar, retomei a minha narrativa de que a entrada na Universidade do Estado do Rio de Janeiro refletiu no meu presente de alguma forma. Não induzi a uma resposta sobre permanência ou mudança. Depois da exemplificação observei que o entendimento do que fazer na etapa havia sido alcançado.

A noção espontânea de mudança ou permanência em relação à narrativa desenvolvida, levando em consideração apenas os trabalhos completos ficou assim distribuída.

Dados obtidos com a turma 1601:

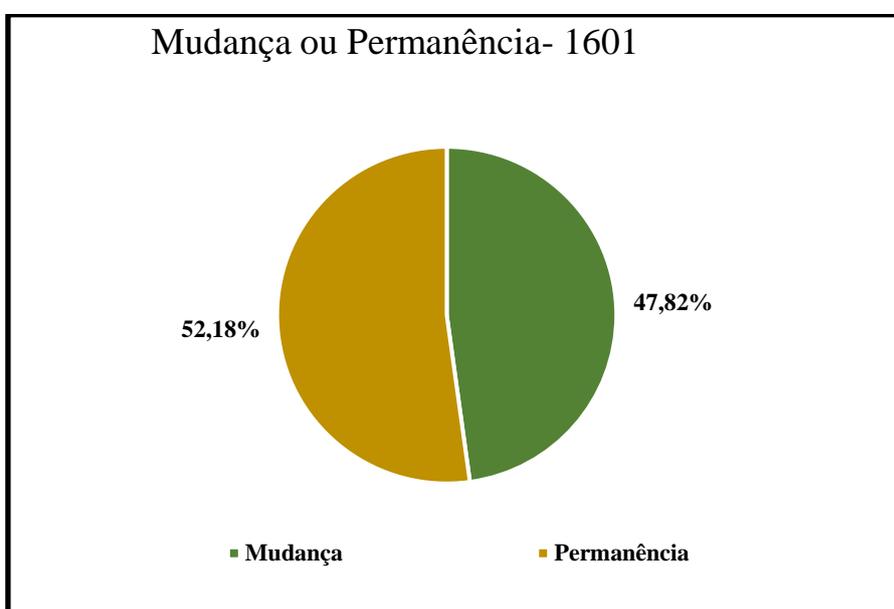


Gráfico 14: Porcentagem de trabalhos completos sobre a percepção de mudança ou permanência na turma 1601.

Em números absolutos, dos 23 trabalhos completos da turma 1601, 12 alunos apresentaram a percepção de mudança. Por sua vez, 11 alunos apresentaram a percepção de permanência.

Dados obtidos com a turma 1602:

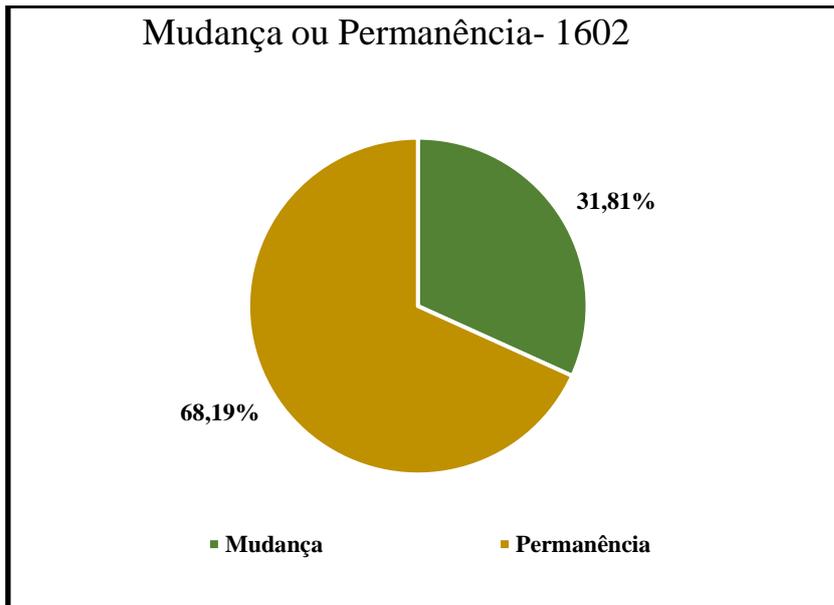


Gráfico 15: Porcentagem de trabalhos completos sobre a percepção de mudança ou permanência na turma 1602.

Em números absolutos, dos 22 trabalhos completos da turma 1602, 15 alunos apresentaram a percepção de mudança. Por sua vez, 07 alunos apresentam a percepção de permanência.

Dados obtidos com a turma 1603:

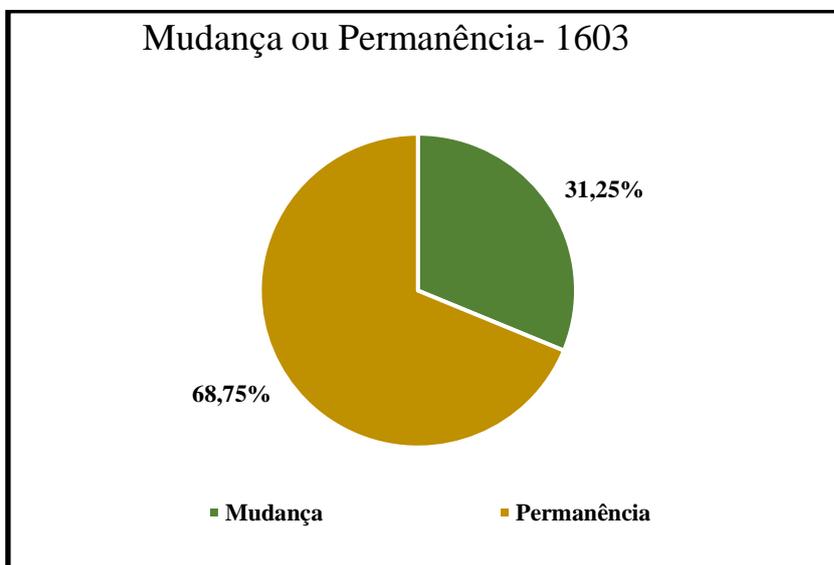


Gráfico 16: Porcentagem de trabalhos completos sobre a percepção de mudança ou permanência na turma 1603.

Em números absolutos, dos 16 trabalhos completos da turma 1603, 11 alunos apresentaram a percepção de mudança. Por sua vez, 05 alunos apresentam a percepção de permanência.

Do total de 61 trabalhos completos, 38 alunos (62,3%) apresentaram a percepção de mudança. Por sua vez, 23 alunos (37,7%) apresentaram a percepção de permanência.

Uma pausa nas atividades com os desenhos se fez necessária para que se fizesse a inserção do conhecimento histórico sistematizado. Essa inserção visa alcançar não só o aprendizado histórico com o pleno desenvolvimento da habilidade EF06HI01, mas fundamentalmente proporcionar ao aluno um sentido para aquele aprendizado histórico.

#### 4.2.6.

#### **Utilização do texto de livro didático e proposição de exercícios dissertativos**

O próximo passo é a utilização de três textos do Livro didático, escrito por Adriana Machado Dias; Keila Grinberg e Marco Pellegrini, *Jovens Sapiens – 6º ano – História*, publicado pela Editora Scipione e distribuído pelo Programa Nacional do Livro Didático de 2024 (PNLD) do Ministério da Educação.

Assim como a oficina de desenho, as atividades propostas pelo professor no caderno, tendo o texto do livro como referência, são compartimentadas. São abordados três objetos do conhecimento: **O tempo cronológico; O tempo histórico: mudanças e permanências e O tempo histórico e suas durações**. Cabe ressaltar a dinâmica de realização da atividade. Isto ocorre também porque alunos de 6º ano necessitam de textos curtos para que a compreensão seja mais eficaz. Devido à deficiência crônica das habilidades relacionadas à leitura e compreensão, em **todas** as atividades propostas que envolvem texto, os alunos são instruídos à primeiramente ler o texto antes da realização de cada atividade. Obviamente que a cultura de caçar palavras no texto que se assemelham com palavras contidas na pergunta impera. Quando a prática é percebida, o aluno é advertido sobre ela e é orientado que não há preocupação para que ele acabe rápido. É instruído a apagar o que escreveu e retomar a leitura do texto. Após as leituras sobre cada objeto de conhecimento, os alunos começam a resolução dos exercícios propostos.

Começo o processo de aprendizado do conceito de temporalidade histórica, abordando o objeto do conhecimento *Tempo cronológico*. A atividade consistiu em:

- “Título. Tempo cronológico”;
- “Exercício. Leia o texto da página tal para responder a seguinte pergunta: ‘a) Por que o tempo cronológico pode ser linear (representado por uma linha reta)?’”.

A seguir, o texto para leitura:

**Tempo cronológico:** [...] Diferentemente do tempo da natureza, o tempo cronológico é medido, contado. Esse tempo é um elemento cultural, pois foi o ser humano que criou as diversas formas de medição do tempo. [...] O tempo cronológico pode ser dividido em unidades de medida: segundo, minuto, hora, dia, mês, ano etc. Atualmente, os principais instrumentos usados para medir a passagem do tempo cronológico são o relógio e o calendário. O cotidiano escolar, por exemplo, é regido de acordo com o tempo cronológico, como os horários das aulas e o momento do intervalo (Dias, A; Grinberg; Pellegrini, 2022, p. 23).

A correção da atividade é individualizada, como em qualquer outra atividade de História proposta. Posteriormente, o gabarito é colocado no quadro para que aqueles que não acertaram copiem. Segue a explicação sobre o conceito de tempo cronológico a partir do desenvolvimento biológico do corpo humano, exemplificado numa linha reta do tempo: nascemos, passamos pela infância, pela adolescência, pela juventude, pela fase adulta na meia idade, pela fase adulta da terceira idade e morremos. Obviamente que percebem, até pelas memórias da favela, que isso não é uma regra. Mas a percepção de linearidade é compreendida. Eu explico que o tempo cronológico pode ser cíclico, exemplificando com o calendário maia.

O próximo objeto do conhecimento a ser abordado é *O tempo histórico: mudanças e permanências*. O ponto de partida para o início da abordagem é a entrega da folha com a oficina de desenho para os seus respectivos autores. Após isso, a seguinte atividade foi proposta:

- “Título. Tempo histórico: mudanças e permanências”;
- “Exercício. Leia o texto da página tal para responder à seguinte pergunta: ‘a) Por que o tempo histórico apresenta diferentes ritmos e durações?’”.

A seguir, o texto para leitura:

**Tempo histórico:** O tempo cronológico, como vimos, pode ser marcado por instrumentos de medição, por exemplo, o relógio e o calendário, pois sua contagem é feita com unidades fixas de medida, como a hora, o dia ou o ano. O tempo histórico, por sua vez, apresenta diferentes ritmos, durações e pode ser verificado principalmente por meio das permanências e transformações que ocorrem nas sociedades. São os historiadores que, em seu trabalho, analisam os elementos que caracterizam o tempo histórico (*Idem, Idem*, p. 23).

A correção é realizada tal como na atividade anterior. Chegamos ao momento em que se dá a efetiva aprendizagem histórica e o estabelecimento de uma nova consciência histórica. Momento em que a formação histórica, proposta por Rüsen, consolida-se. Solicita-se que os alunos se voluntariem para a leitura das respostas escritas na quinta etapa da oficina. Com os poucos que se voluntariam, começo a explicar o conceito, os ritmos e as durações do tempo histórico. Utilizei-me novamente como exemplo. Expliquei para turma que consigo observar permanências e mudanças desde que entrei em 1995 na UERJ. Citei como permanência a manutenção do interesse por estudar e apreender. Citei como mudança que acumulei uma vasta experiência profissional que não possuía. Comecei a explicar que a História não trabalha somente com a concepção linear do tempo cronológico. O presente está ao mesmo tempo repleto de permanências e mudanças. Introduzo a ideia de que o tempo histórico trabalha com idas e vindas. Que o passado ao mesmo tempo pode ser passado, mas ainda estar contido no presente. Depois desta breve explicação, convido os alunos a refletir se essa concepção “diferente” do tempo está presente na sua história de vida. Para a análise da etapa, trago desenhos feitos por dois alunos. De acordo com o Termo de Livre Consentimento assinado pelos responsáveis – pouquíssimos autorizaram a utilização dos trabalhos – a identificação do nome do aluno e da turma serão omitidas.

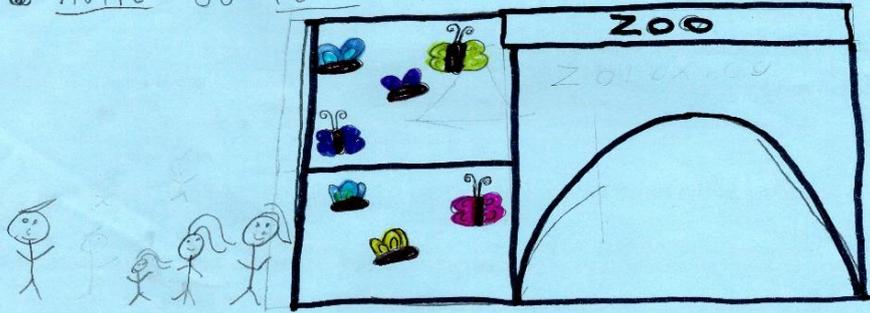
Observemos a seguinte atividade:

Rio de Janeiro, 21 de Fevereiro, 2024

Oficina de Desenho "vamos contar a sua (sua) História?"

Instruções:

- Pense em algo importante do passado tenha acontecido com você?
- Represente através de um desenho o que você pensou.
- Escreva o que você desenhou.
- Responda a seguinte pergunta: "na sua opinião o que você desenhou aconteceu há MUITO ou POUCO tempo? por que?"



Esse foi o dia que eu fui no ZOO E FOI MUITO LEGAL EU VIXI MUITAS ANIMAS E EU GOSTEI MUITO MUITO FOI MUITO LEGAL E EU FOI COM A MINHA FAMILHA TODA EU ADOREI E EU QUERIA DE NAUO AIDA ESSE DIA E CREV POR A MINHA FAMILHA VAI TAMBEM. E EU VOU LEVA OS MEUS PRIMOS TODOS EU VOU BRINCAR MUITO MUITO E TODO MUNDO VAI SE DIVERTIR MUITO E MUITO E FOI

EU ACHO QUE FAZ MUITO TEMPO POR QUE EU FAI QUANDO EU ESTAVA BEM POQUENO QUANDO EU TINHA 5 OU 6 ANOS EU ACHO QUE MUDOU O MEU JEITO E MINHA PERSONALIDADE POR QUE EU FOI GOSTADO MAIS.

Figura 3: Atividade desenvolvida em sala de aula.

O aluno desenhou sua ida ao zoológico com a família. Afirmou que “eu acho que mudou o meu jeito e minha personalidade porque eu tou (sic) gostado (sic) mais.” Apesar das questões fonéticas e ortográficas, indaguei o porquê dessa mudança. Lembro-me dele ter respondido, não exatamente com essas palavras e com esse nível de complexidade, que hoje ele tem mais vontade de fazer passeios com família. Então parti para o contraditório, perguntei se existia alguma coisa que permaneceu daquele tempo e sua resposta imediata foi gostar de bichos. Novamente entrevi, afirmando que diferentemente do tempo cronológico em que o passado se foi, no tempo histórico o passado ao mesmo tempo muda e permanece, tal como foi percebido.

Observemos a seguinte atividade:

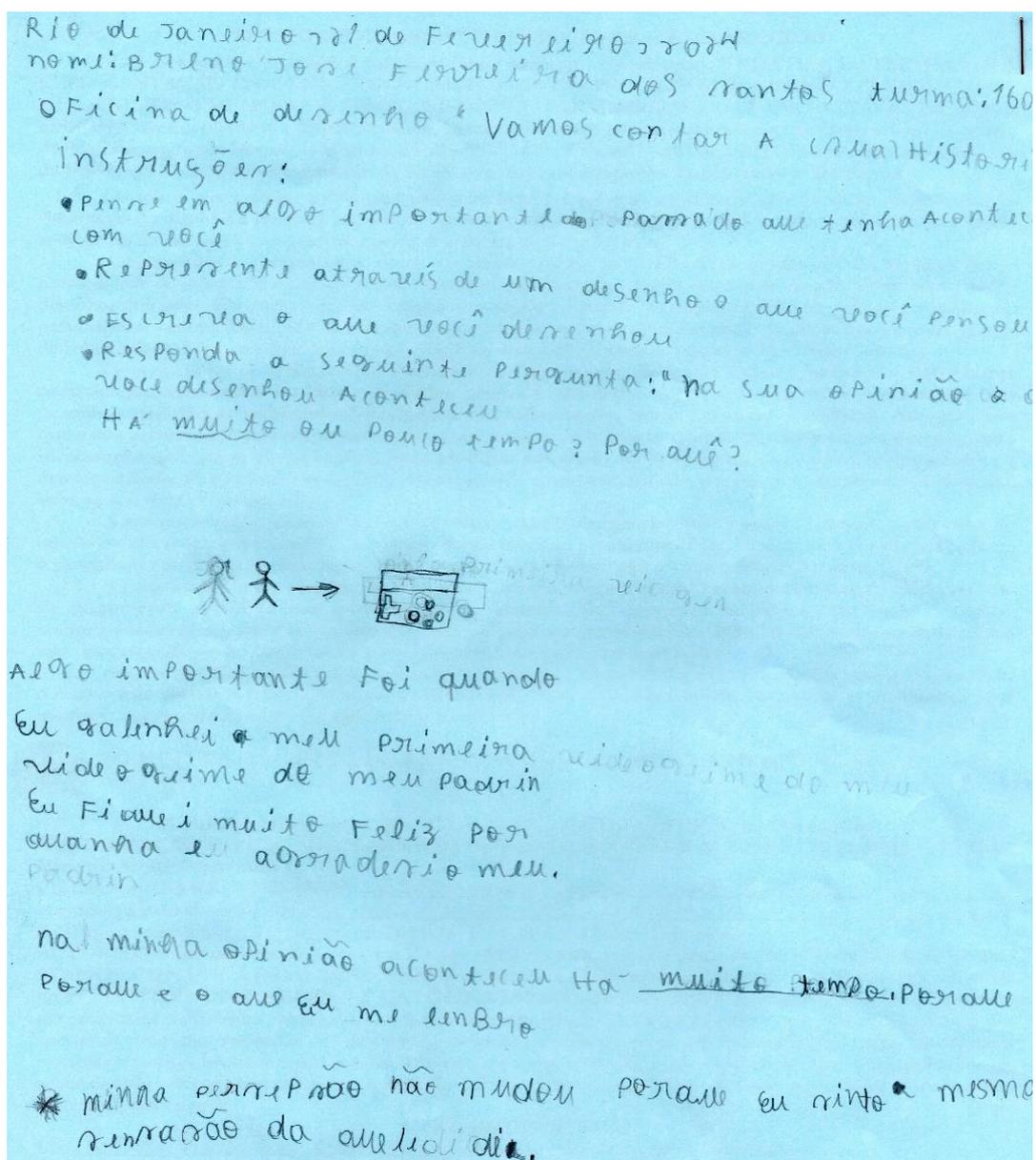


Figura 4: Atividade desenvolvida em sala de aula.

O aluno desenhou quando ganhou o primeiro videogame. Afirmou que “minha percepção não mudou porque eu sinto a sensação da aquele (sic) dia”. Apesar das questões fonéticas, adotando o mesmo procedimento, indaguei o porquê da permanência e obtive como resposta não exatamente com essas palavras que ele continuava gostando de jogos eletrônicos. Adotando o contraditório, indaguei se ele conseguia observar alguma mudança e quase que imediatamente obtive como resposta que os aparelhos atualmente são mais modernos. Repeti o

procedimento sobre as diferenças entre o tempo cronológico e o tempo histórico supramencionadas.

Após solicitar mais algumas oitivas, expliquei conceitualmente os ritmos estabelecidos pela dialética das durações no que concerne ao tempo histórico. Exemplifico a questão do racismo estrutural, problema nacional e global, tomando como exemplo a campanha do jogador de futebol Vinícius Jr contra o racismo nos gramados europeus. Explico que a questão do preconceito racial é uma permanência do passado escravocrata das nações europeias e americanas nas diversas sociedades. Porém, a forma como o racismo felizmente deixou de ser algo natural é uma contundente mudança em relação a esse passado. Reitero que o tempo histórico trabalha como esses ritmos que vão, voltam, permanecem e mudam.

A última atividade que envolve a oficina está relacionada às durações do tempo braudeliano abordadas no objeto do conhecimento *O tempo histórico e suas durações*. Ainda com a folha de desenho em mãos, foi proposta a seguinte atividade:

- “Título. O tempo histórico e suas durações”;
- “Exercício. Leia o texto da página tal para responder às seguintes perguntas: ‘a) Explique o que é a curta duração’; ‘b) Explique o que é a média duração’; e c) Explique o que é a longa duração”.

A seguir, o texto para leitura:

**O tempo histórico e suas durações:** [...] O tempo histórico acompanha os ritmos das transformações de cada sociedade: umas apresentam um ritmo mais acelerado de transformações, outras nem tanto. Para facilitar o entendimento das transformações e das permanências, o historiador francês Fernand Braudel propôs três diferentes durações do tempo histórico: a curta, a média e a longa duração. Observe: [...] A. **O tempo de curta duração** é caracterizado por eventos breves, como um golpe político, uma disputa eleitoral ou a assinatura de uma lei. [...] B. **O tempo de média duração** é marcado por transformações mais lentas, mas que podem ser percebidas no decorrer da vida de uma pessoa, como a vigência de um sistema econômico ou a duração do reinado de um monarca. [...] C. **O tempo de média duração** é marcado por transformações mais lentas, mas que podem ser percebidas no decorrer da vida de uma pessoa, como a vigência de um sistema econômico ou a duração do reinado de um monarca (*Ibidem, Ibidem*, p. 25).

Retomo a etapa 4, esclarecendo novamente que a etapa 5 ocorreu por conta de um replanejamento, visto que a oficina já estava sendo executada, para explicar aos alunos que as percepções de pouco ou muito tempo de cada um deles é relativa, e principalmente uma percepção individual. O tempo histórico, ao trabalhar com as

categorias do Historiador Fernand Braudel – uma breve biografia é apresentada já que o livro didático o menciona – apresenta outros significados que também podem ser de alguma forma percebidos na história de vida dos alunos. Expliquei os conceitos relacionados às durações propostas por Braudel e coloquei o gabarito no quadro. Retomei as atividades realizadas na oficina de desenho supracitadas. Usando os exemplos acima apresentados, expliquei que, na primeira atividade, a ida ao zoológico compreendia a curta duração; as relações de afeto estabelecidas que envolvem o acontecimento compreendiam a média duração; e finalmente a discussão sobre a forma como a sociedade encarcera animais e os utiliza para divertimento público compreendia uma análise da longa duração. Da mesma forma que na segunda atividade apresentada foi explicado que o recebimento do videogame compreendia a curta duração; a mudança tecnológica no desenvolvimento de novas tecnologias de jogos compreendia a média duração; e a discussão sobre o quanto a humanidade se tornou dependente da tecnologia para a realização de tarefas do cotidiano compreendia a longa duração.

O tempo médio de duração da oficina é de 6 a 8 horas/aula (50 minutos cada), exigindo um planejamento compartimentado que contemple as diversas competências e habilidades que serão trabalhadas. Desta feita, Barca sinaliza:

No planejamento das aulas, as tarefas são organizadas de forma 'cirúrgica', em seqüências de ensino por cada uma das competências. Isto é, durante um primeiro bloco de aulas, decide-se trabalhar, por exemplo, sobre a competência de uso de fontes e, para isso, organizam-se os materiais relativos aos primeiros temas do programa em função dos níveis desejados; os blocos de aulas seguintes terão a atenção centrada, sucessivamente, nas competências de compreensão e de interpretação, regressando-se, a seguir, ao tratamento da competência de uso de fontes (Barca, *Op.cit.*, p. 136).

Portanto, promove-se uma aprendizagem mais sistemática, e se for realizada com cuidado não compromete a aquisição de conhecimentos básicos sobre cada um dos objetos do conhecimento trabalhados. Ao final, o aluno, através da sua experiência cotidiana, ressignifica o passado e promove um sentido para o aprendizado histórico ocorrido no espaço escolar. A execução de uma verdadeira Didática da História se estabelece. Sua finalidade é atingida: o aprendizado histórico é efetivado, pois:

[...] a metodologia da aula-oficina é uma estratégia de ensino que visa a construção coletiva de saberes, através da troca de experiências e reflexões, tornando a sala de aula num local onde se constrói conhecimento (Dias, 2014, p. 3).

## 5 Considerações Finais

A pesquisa apresentada comprovou a viabilidade da utilização da oficina de desenho, a partir da Matriz da Didática da História proposta por Rüsen, como possibilidade de recurso pedagógico para o efetivo aprendizado histórico da temporalidade histórica e o pleno desenvolvimento da habilidade EF06HI01. As memórias individuais e coletivas – formadoras da cultura histórica do aluno – transformaram, com a mediação do professor no espaço da sala de aula, a percepção de que o passado não é somente o que foi, mas que pode ser também o que ainda é.

As temáticas dos desenhos trazidas à sala de aula pela oficina não se limitaram a contar a história da vida privada de cada um dos participantes. Elaboraram uma importante relação entre presente, passado e perspectiva de futuro ao envolverem, numa mesma atividade, aspectos do tempo da sua própria vida, o tempo da vida daqueles que os cercam e o tempo da História. Produziram um novo sentido para as suas experiências, pois perceberam que as memórias construídas no passeio ao zoológico ou no presente recebido não se limitam àquele instante ou somente à sua pessoa enquanto indivíduo.

Apesar da pesquisa estar limitada às turmas de 6º ano do GET Escritor Millôr Fernandes, a ferramenta pedagógica está autorizada a ser replicada em outras unidades de ensino, com adaptação se for necessário, e com outros objetos de conhecimento. Desta feita, metodologicamente, a pesquisa não deixa de estar associada à Micro-História (Levi, 1992, p. 136). Prosseguindo, o “princípio unificador de toda pesquisa micro-histórica é a crença em que a observação microscópica revelará fatores previamente não observados” (*Idem, Idem*, p. 139). A favela e principalmente seus moradores são lembrados nos momentos de opressão e logo esquecidos. Quando o aluno traz pelo desenho esse microcosmo, a execução da intervenção pedagógica proporciona a observação dos seus aspectos cotidianos, das suas múltiplas experiências e principalmente da relação estabelecida entre as diversas memórias e as identidades que são produzidas no contexto daquele grupo.

No último quarto do século XX, as manifestações culturais da e na favela foram desqualificadas e tratadas como lixo pelo discurso oficial através da

imposição de uma cultura dominante. Neste aspecto, a escola assumiu o papel fundamental de resistência contra essa dominação cultural. Os alunos, com a sua cultura histórica, que difere e até mesmo se opõe à do asfalto, produzem memórias. Por sua vez, essas memórias são fundamentais na formação da identidade de cada aluno e da própria favela. Desta feita, a formação de uma identidade pode ser compreendida assim:

Isto é, a imagem que uma pessoa adquire ao longo da vida referente a ela própria, a imagem que ela constrói e apresenta aos outros e a si própria, para acreditar na sua própria representação, mas também para ser percebida da maneira como quer ser percebida pelos outros (Pollack, 1992, p.204).

Esta identidade ganhou visibilidade através das narrativas, que não deixam de ser históricas, produzidas pelos alunos. A consciência histórica, materializada na representação de cenas do cotidiano da favela e de fora dela, converteu-se em representações que se tornam essenciais para a compreensão dos comportamentos, dos papéis, das estruturas e dos relacionamentos sociais dentro e fora dela. A representação do passeio, da chegada de um novo membro na família, de uma situação de violência ou de um evento na escola dimensionam esses papéis. Cada aluno envolvido na atividade produziu não só a representação da sua identidade, mas também a representação de como o exterior interfere na formação dessa identidade.

Como supramencionado, a pesquisa apresentou uma enorme dificuldade em obter autorização para a reprodução dos desenhos produzidos na oficina. Contudo, menciono dois relatos para ilustrar como essa consciência histórica opera na formação da memória e da identidade. O primeiro relato, ocorrido no ano letivo de 2024, é de um aluno sobre sua transição da escola de anos iniciais para o GET Escritor Millôr Fernandes. Em primeiro plano aparece o desenho de um prédio com o nome da escola na qual estudava, seguido de um boneco, uma seta e de um prédio com nome “Millôr Fernandes”. O desenho apresenta o seguinte texto: “Eu desenhei eu mesma, só que foi quando eu tava (*sic*) na Lucas mais (*sic*) aí eu me formei e fui para Millôr Fernandes. Eu não vou esquece (*sic*) esse dia porque foi o dia que eu fui para o 6º ano”. Acrescento, apesar de não fazer parte dos desenhos produzidos no ano letivo de 2024, o relato de outro desenho feito na oficina de 2023 e anexado ao Projeto de Qualificação – não foi reproduzido aqui por não estar de acordo com os parâmetros estabelecidos pela autorização de pesquisa dados pela Secretaria

Municipal de Educação do Rio de Janeiro – que é emblemático. O aluno dividiu a folha A4 (usando o layout de orientação no modo paisagem) em duas colunas, em seguida, subdividiu a primeira coluna em duas metades. Na primeira metade, reproduziu um banheiro onde há uma espécie de latrina e um balde com água (representada no formato de um recipiente pintado de azul), onde escreveu “banho de balde”. Na segunda metade da primeira coluna, aparece o que aparenta ser uma sala com uma televisão. Na segunda coluna, é representado um ferro velho, onde uma pessoa aparenta estar com um saco escrito “catador de latas”. O desenho apresenta o seguinte texto: “essa é minha história (*sic*) muito (*sic*). Mais (*sic*) eu gosto muito (*sic*) dela”. A consciência da realidade assusta e emociona. Contudo, em todos os desenhos produzidos, de alguma forma este sentimento de pleno pertencimento está presente. Segundo Chartier:

[...] um duplo sentido, uma dupla função, deste modo são atribuídos à representação: tornar presente uma ausência, mas também exibir sua própria presença enquanto imagem e, assim, constituir aquele que olha como sujeito que olha (Chartier, 2002, p.165).

Assim como o processo de formação das múltiplas identidades seguem uma hierarquização social, o mesmo ocorre no processo dessas representações:

Este retorno a Marcel Mauss e Emile Durkheim e à noção de “representação coletiva” autoriza a articular, sem dúvida, melhor que o conceito de mentalidade, três modalidades de relação com o mundo social: de início, o trabalho de classificação e de recorte que produz configurações intelectuais múltiplas pelas quais a realidade é contraditoriamente construída pelos diferentes grupos que compõem uma sociedade; em seguida, as práticas que visam a fazer reconhecer uma identidade social, a exibir uma maneira própria de ser no mundo, a significar simbolicamente um estatuto e uma posição; enfim, as formas institucionalizadas e objetivadas em virtude das quais “representantes” (instâncias coletivas ou indivíduos singulares) marcam de modo visível e perpétuo a existência do grupo, da comunidade ou da classe (*Idem, Idem*, p. 73).

Apesar de em números absolutos a temática ter sido pouco representada, a maioria dos desenhos relacionados à violência abordam direta ou indiretamente os confrontos, principalmente as consequências, entre os agentes de segurança pública do Estado e os atores armados que dominam o território. Claramente se opõem ao discurso oficial do Estado, divulgado pela mídia e endossado por grande parte de sociedade “formada por cidadãos de bem que se sentem ameaçados pela gente

favelada”<sup>22</sup>, que endossa o discurso por se sentir desprotegida. Desta feita, as consciências históricas dos alunos, expressas nas suas narrativas, também podem ser interpretadas como manifestação da luta de representações, pois:

Uma dupla via abre-se assim: uma que pensa a construção das identidades sociais como resultando sempre de uma relação de força entre as representações impostas pelos que detêm o poder de classificar e de nomear e a definição, de aceitação ou de resistência, que cada comunidade produz de si mesma; outra que considera o recorte social objetivado como a tradução do crédito conferido à representação que cada grupo dá de si mesmo, logo a sua capacidade de fazer reconhecer sua existência a partir de uma demonstração de unidade (*Ibidem, Ibidem*, p. 73).

Os discursos produzidos pelas imagens dos alunos expressam claramente uma hierarquização social. Desta feita, complementarmente, Bourdieu corrobora a ideia de que os alunos refletem nos desenhos a sua visão de mundo e do mundo ao seu redor e intencionalmente se tornam agentes da experiência histórica:

O facto de estar em jogo, nas lutas pela identidade – esse ser percebido que existe fundamentalmente pelo reconhecimento dos outros -, a imposição de percepções e de categorias de percepção explica o lugar determinante que, como a estratégia do *manifesto* nos movimentos artísticos, a dialéctica da manifestação detém em todos os movimentos regionalistas ou nacionais; o poder quase mágico das palavras resulta do efeito que têm a objectivação e oficialização de facto que a nomeação pública realiza à vista de todos, de subtrair ao impensado e até mesmo ao impensável a particularidade que está na origem do particularismo (...); e a oficialização tem a sua completa realização na *manifestação*, acto tipicamente mágico (o que não quer dizer desprovido de eficácia) pelo qual o grupo prático, virtual, ignorado, negado se torna visível, manifesto, para outros grupos e *para ele mesmo próprio*, atestando a sua existência como grupo conhecido e reconhecido, que aspira a institucionalização. O mundo social é também representação e vontade, existir socialmente é também ser percebido como destinto (Bourdieu, 1989, p. 117-118).

A oficina proporcionou plena autonomia para que o aluno, a partir da seletividade de escolhas, enquanto sujeito histórico e provido de uma consciência histórica, estabelecesse o seu direito à memória e ao esquecimento. Quando representam majoritariamente os momentos prazerosos de lazer ou com a família na oficina, compreendem que esta memória não é somente individual, mas constituinte de uma memória coletiva que é fundamental para a construção do conhecimento histórico. Da mesma forma que quando optam por não privilegiarem majoritariamente na temática desenhos relacionados à formação escolar e às

---

<sup>22</sup> As aspas indicam a forma pejorativa e preconceituosa de como esta expressão é usada para desqualificar esta parcela da população que é vítima e não algoz.

mazelas da favela, notadamente a violência, marcam o seu **direito de escolha** (grifo nosso) ao esquecimento. Primeiro, por não acharem a escolarização algo fundamental, infelizmente um pensamento que ainda ecoa nas áreas mais carentes do nosso país. Segundo, por não se sentirem seguros ao se manifestarem pela dupla opressão que sofrem: a do Estado, através do sistemático desrespeito aos direitos fundamentais de qualquer cidadão quando os agentes de segurança pública do Estado promovem incursões no território, e a do poder dos atores armados, que impõem as suas regras a uma amedrontada população.

Pedagogicamente, ao utilizar os parâmetros demarcados pela Didática da História de Rüsen, e principalmente por alcançar o objetivo principal de desenvolver nos alunos as habilidades relacionadas aos conceitos de tempo cronológico e tempo histórico, a oficina busca transformar a aprendizagem ativa numa verdadeira aprendizagem significativa, pois:

Dizemos que um indivíduo aprende *significativamente* quando consegue relacionar, de maneira substantiva (não literal) e não arbitrária, a nova informação com uma estrutura de conhecimento específica que faz parte integrante da sua *estrutura cognitiva* prévia. Esta é singular, idiossincrásica e complexa, e nela constam as afirmações e os conceitos que o indivíduo previamente aprendeu, mas onde também está plasmada toda a componente afetiva do indivíduo e o resultado de todas as suas ações e vivências (Valadares, 2011, p. 36-37).

A aprendizagem só ocorre significativamente quando as estruturas cognitivas prévias dos alunos são formadas por subsunçores, isto é, conceitos, símbolos e proposições, previamente constituídos para aquele novo aprendizado (Ausubel *apud* Valadares, 2011, p. 37). Desta feita, ao perguntar na quarta e quinta etapas, respectivamente, sobre a percepção de muito ou pouco tempo decorrido e sobre a percepção de permanência ou mudança ocorrida em relação ao passado, esta condição se estabelece. Mesmo com a existência deste primeiro requisito, a aprendizagem só decorre de forma significativa quando o aluno não se recusa a confrontar a nova informação com o subsunçor capaz de fazê-lo estabelecer pontes entre as informações. (*Idem, Idem*. P. 38).

Recordemos que, antes de iniciarmos efetivamente a execução da oficina, há uma proposta de estabelecimento de vínculo entre quem “ensina” e quem “aprende”. O cumprimento destas duas condições na execução da atividade pedagógica transformou a oficina no instrumento de rompimento da relação mecânica entre a memória e os aspectos prioritários da vida do indivíduo

estabelecidos, por exemplo, através da elaboração por destes de uma linha do tempo da sua vida (Miranda, *Op.cit.*, p. 51).

Contudo, cabe destacar que nem toda aprendizagem ativa, com suas diversas metodologias, transformam-se em aprendizagem significativa:

Outra ideia original e muito valiosa de Ausubel é o facto de *a aprendizagem ser mais ou menos significativa ou mecânica não ter nada a ver com o facto de ser mais ou menos por descoberta autónoma, por descoberta guiada ou por receção (sic)*. Um aluno pode descobrir por si, por tentativas e sem ajuda a forma de resolver um puzzle matemático e não compreender rigorosamente nada acerca do que fez. E pode perfeitamente assimilar significativamente um assunto que lhe foi exposto com toda a transparência conceptual, sem ter feito o menor esforço para descobrir a estrutura conceptual desse assunto (Valadares, *Op.cit.*, p. 38).

A oficina transformou ideia em desenho, desenho em produção textual, produção textual em reflexão histórica e, finalmente, reflexão em ressignificação experiencial, que constituiu para o aluno um sentido para o conhecimento histórico. Por fim, Miranda destaca que:

Isso significa dizer que teria sido essencial, sob o ponto de vista de uma educação para a compreensão do conhecimento histórico, levar as crianças a levantarem fontes e informações a respeito de suas vidas, por meio de diferentes tipos de documentos (relatos orais de diferentes amigos e/ou familiares, objetos e fontes materiais, fotografias), com o objetivo de permitir a emergência da compreensão de que há limites nas operações de Memória, e que situações de confronto derivam de decisões em torno de uma seleção que será sempre passível de ser revista e refeita com base em outros critérios (Miranda, *Op. cit.*, p. 53).

A possibilidade de uma nova pesquisa se abre, um novo objeto de investigação se constitui a partir da oficina de desenho apresentada nesta Dissertação.

## 6 Referências bibliográficas

ASSEMANY, Daniella; GONÇALVES, Daniela. Pedagogia de Aprendizagem Ativa: referenciais resultantes da formação de professores. In: **Proceedings INNODOCT/21**. International Conference on Innovation, Documentation and Education. Editorial Universitat Politècnica de València, 2022. p. 823-830. Disponível em: <https://riunet.upv.es/handle/10251/188128>. Acesso em: 15 mai. 2024.

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In: BARCA, Isabel (Org). **Para uma educação de qualidade**: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga: Centro de Investigação em Educação (CIEd) Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho. 2004.

BARREIROS, D. R. A; FRANGELA, R. de C. P. As múltiplas dimensões de uma política-prática curricular: o caso da multieducação na cidade do Rio de Janeiro. **InterMeio**: Revista Do Programa De Pós-Graduação Em Educação - UFMS, 2016, 13(26). Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/2541/1758>. Acesso em: 02 abr. 2023.

BARROS, Douglas Ferreira. **As Noções de História e de método no Methodus de Jean Bodin**. Dissertação de Mestrado. Pelotas, nº 24, 2006.

BARROS, José D'Assunção. **O campo da História**: especialidades e abordagens. Petrópolis: Vozes. 2004.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. 2º edição. São Paulo: Cortez, 2008.

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: DIFEL, 1989.

BRASIL Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: História. Brasília: MEC/SEF. Brasília, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro051.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC/SEB, 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 20 jan. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). Brasília: MEC/SEF, 2019. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 27 jul. 2023.

BRAUDEL, Fernand. História e Ciências Sociais: a longa duração. **Revista de História**, São Paulo, v. 30, n. 62, p. 261–294, 1965. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/123422>. Acesso em: 02 jan. 2024.

BURKE, Peter. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. In: BURKE, Peter (org). **A escrita da História: novas perspectivas**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular: história e imagem**. Bauru: Edusc, 2004.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

CHARTIE, Roger. **A Beira da Falésia: a história entre incertezas e inquietudes**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2002.

DA MARÉ, Redes *et al.* **Censo populacional da Maré**. Rio de Janeiro, 2019.

DE FREITAS, Sonia Maria. **História oral: possibilidades e procedimentos**. 2º edição. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

DIAS, Adriana Machado; GRINBERG, Keila; PELLEGINI, Marco César. **Jovens Sapiens História: 6º ano**. 1º edição. São Paulo: Scipione, 2022.

FEDERAL, Senado. **Constituição**. Brasília (DF), 1988.

FEDERAL, Senado. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília (DF), 2017. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_1ed.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf). Acesso em: 20 jan. 2023.

FERRO, Maria da Glória Duarte; PAIXÃO, Maria do Socorro Santos Leal. **Psicologia da aprendizagem: fundamentos teórico-metodológicos dos processos de construção do conhecimento**. Teresina: EDUFPI, 2017. E-Book.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 27º edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 47º edição. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

GASKELL, Ivan. História Oral. In: BURKE, Peter (org). **A escrita da História: novas perspectivas**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

HARTOG, François. Tempo, história e a escrita da história: a ordem do tempo. **Revista de História**. São Paulo, n. 148, p. 9-34, 2003. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/18952>. Acesso em: 20 jul. 2023.

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

HIPONA, Agostinho de. **Confissões**. tradução e prefácio de Lorenzo MAMMÌ, São Paulo: Companhia das Letras. 2017.

JUSTINIANO, Leonides da Silva (ed.). **Metodologias Ativas**: Ferramentas para a garantia de uma aprendizagem significativa e de qualidade. Araçatuba: Leojusto Educacional Consultoria, 2022. Edição Kindle.

LE GOFF, Jacques. **História & Memória**. 7º edição. rev. Campinas: Editora Unicamp, 2013.

LEVI, Giovanni. Sobre a micro-história. In: BURKE, Peter (org). **A escrita da História**: novas perspectivas. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora. 2006.

LIMA, Luiz Costa. MONTAIGNE: a História sem ornatos. **Fênix-Revista de História e Estudos Culturais**, v. 3, n. 2, 2006. Disponível em: <https://revistafenix.emnuvens.com.br/revistafenix/article/view/915>. Acesso em: 20 jul. 2023.

MIRANDA, S. R. Temporalidades e cotidiano escolar em redes de significações: desafios didáticos na tarefa de educar para a compreensão do tempo. **Revista História Hoje**, [S. 1.], v. 2, n. 4, p. 35–79, 2014. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/92>. Acesso em: 21 jul. 2023.

MORÁN, José *et al.* Mudando a educação com metodologias ativas. Coleção mídias contemporâneas. **Convergências midiáticas, educação e cidadania**: aproximações jovens, v. 2, n. 1, p. 15-33, 2015. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4941832/mod\\_resource/content/1/Artigo-Moran.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4941832/mod_resource/content/1/Artigo-Moran.pdf). Acesso em 01 jul. 2024.

NADAI, Elza; BITTENCOURT. Circe. Repensando a noção de tempo histórico no ensino. In: PINSKY, Jaime. **O ensino de História e a criação do fato**. 9º edição. São Paulo: Contexto, 2001.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de; CAIMI, Flávia Eloisa. A História ensinada na escola: é possível pensar/agir a partir do todo? **Interações**. Campo Grande, v. 15, p. 89-99, 2014. Disponível em <https://www.scielo.br/j/inter/a/dsg3CnNPw3FJt6d6ncq6cTR/>. Acesso em: 20 jan. 2023.

PIAGET, Jean. **A epistemologia genética**: sabedoria e ilusões. 2º edição. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. 4º edição. Ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

PIAGET, Jean. **A noção de tempo na criança**; tradução 2º edição. Rio de Janeiro: Record, 2002.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Revista estudos históricos**, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992.

PRINS, Gwyn. História Oral. In: BURKE, Peter (org). **A escrita da História: novas perspectivas**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

RIO DE JANEIRO (Estado). **Resolução SEEDUC nº 6035 de 28 de janeiro de 2022**, publicada no D.O. do estado do Rio de Janeiro em 04 de fevereiro de 2022. Disponível em: <https://novoensinomedio.educacao.rj.gov.br/pdfs/resolucao-6035.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2023.

RIO DE JANEIRO (Estado). **Estágio Curricular obrigatório: orientação de estágio 2023 curso normal**. Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: <https://novoensinomedio.educacao.rj.gov.br/pdfs/orientacao-estagio-supervisionado-23.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2023.

RIO DE JANEIRO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Multieducação: Segunda Parte**, 1996. Disponível em <http://www.rio.rj.gov.br/sme/destaques/multieducação.htm>. Acesso em: 03 abr. 2023.

RIO DE JANEIRO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Multieducação: Terceira Parte**, 1996. Disponível em <http://www0.rio.rj.gov.br/sme/destaques/multieducação.htm>. Acesso em: 03 abr. 2023.

RIO DE JANEIRO (Município). **Deliberação do Conselho Municipal de Educação (E/CME) 37 de 28 de janeiro de 2020a**, publicada no D.O. Rio em 30 de janeiro de 2020a. Disponível em: <https://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/10912399/4269347/DELIBERACAO37.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2023.

RIO DE JANEIRO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo Carioca – História**, Rio de Janeiro, 2020b.

RIO DE JANEIRO (Município). **Material Rioeduca 2024 – História – Livro do Professor – 6º ano**, Rio de Janeiro, ZIT Gráfica e Editora, 2024(a). Disponível em: [https://multirio.rio.rj.gov.br/materialrioeduca/pdf/viewer.phparquivo=historia&pdf=../arquivos/pdf\\_04611\\_historia-6-ordm-ano-2024-professor-web.pdf&id=4611](https://multirio.rio.rj.gov.br/materialrioeduca/pdf/viewer.phparquivo=historia&pdf=../arquivos/pdf_04611_historia-6-ordm-ano-2024-professor-web.pdf&id=4611). Acesso em: 07 ago. 2023.

RUFINO, Janaína de Assis. As notas da minha canção: considerações sobre o gênero canção. **Revista Recorte**, Três Corações. v. 9, nº p. 1-25, 2012. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4791967>. Acesso em: 10 abr. 2023.

RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS; Estevão Resende. **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba. Editora UFPR. 2010.

RÜSEN, Jörn. **História viva**. Teoria da história III: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

RÜSEN, Jörn. **Aprendizagem histórica**: fundamentos e paradigmas. Curitiba: WA editores, 2012.

SANT'ANA, Roseane Pereira; SANT'ANA, Wallace Pereira. O valor histórico do desenho e sua importância para o desenvolvimento da criança. **Revista Mediação**. Pires do Rio, v. 14, n° 1, p. 70-82, jan/jun. 2019. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/mediacao/article/view/7523>. Acesso em: 10 abr. 2023.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da História. **Intelligere**, Revista de História Intelectual, São Paulo, v. 3, n° 2, p. 60-76, out. 2017.

SHARPE, Jim. A História vista de baixo. In: BURKE, Peter (org). **A escrita da História**: novas perspectivas. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

SILVA, Edilene Oliveira. Relações entre imagens e textos no ensino de História. **Saeculum** – Revista de História. João Pessoa, n° 22, p. 173-188 jan./jun. 2010. Disponível em: <https://revistas.usp.br/revistaintelligere/article/view/127291/136217>. Acesso em: 20 jan. 2023.

SILVA, Marcos Antônio da; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 30, n° 60, p. 13-33, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/BNrRjXq9PSPHSvJYRmf83hS/>. Acesso em 20 jan. 2023.

TEIXEIRA, Paola Cristine; BRANCO, Juliana Cordeiro Soares. BNCC: Convergências e Divergências. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, [S. l.], v. 22, n. 5, p. 693–701, 2021. Disponível em: <https://revistaensinoeducacao.pgscogna.com.br/ensino/article/view/9053>. Acesso em: 21 jan. 2024.

THOMPSON, Edward Palmer. **Os Românticos**: A Inglaterra na era revolucionária. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

VALADARES, Jorge. A teoria da aprendizagem significativa como teoria construtivista. **Aprendizagem Significativa em Revista**, v. 1, n. 1, p. 36-57, 2011. Disponível em: [https://www.if.ufrgs.br/asr/artigos/Artigo\\_ID4/v1\\_n1\\_a2011.pdf](https://www.if.ufrgs.br/asr/artigos/Artigo_ID4/v1_n1_a2011.pdf). Acesso em; 10 jul. 2024.

ZAMBONI, Ernesta. Representações e linguagens no ensino de história. **Revista Brasileira de História**. Associação Nacional de História – ANPUH, Volume: 18, Número: 36, 1998.

## Anexos

### Anexo 1 – Autorização para pesquisa acadêmica em Unidades Escolares da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.



PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO  
Secretaria Municipal de  
Educação Subsecretaria de Ensino

#### AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICA

À Sra. Coordenadora da E/4ª CRE

Autorizamos a realização do Projeto de pesquisa acadêmica de **Fábio de Melo Assumpção**, mestrando no curso de Mestrado Profissional em Ensino de História, vinculado ao núcleo PUC-Rio, denominada: "*Didática da história e a representação da consciência histórica no processo de ensino aprendizagem de conceitos de história para turmas do 6º ano através da aula-oficina*", a ser realizada na Escola Municipal Escritor Millôr Fernandes (04.30.019.), processo SME-PRO-2023/52890, de acordo com o Parecer Favorável da equipe da E/SUBE/CEF/GAF, à fl. 37.

A pesquisa tem como objetivo refletir sobre o estabelecimento de um aprendizado histórico em consonância com a proposta rüseniana da Didática História, buscando mobilizar a consciência histórica dos alunos de sexto ano, estabelecendo a oficina de desenho como intervenção pedagógica para expressão da narrativa histórica e como ferramenta para a aprendizagem histórica.

O pesquisador se compromete a respeitar a rotina da Unidade Escolar e a divulgar os resultados a Subsecretaria de Ensino, conforme a Portaria E/SUBE nº 9/2023.

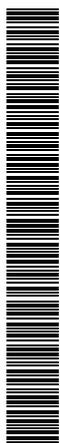
A pesquisa terá validade até maio/2024.

Este documento deverá ser entregue na sede da 4ª CRE.

Rio de Janeiro, 07 de dezembro de 2023.  
THAMIRES OLIVEIRA PEREIRA

(Assinatura eletrônica)

Rua Afonso Cavalcanti, n.º 455 – sala 412 – Bl. I – CASS Cidade Nova – Rio de Janeiro – RJ 20211-110 Telefone: (21) 2976-2296 e-mail: convenios.pesquisas@rioeduca.net



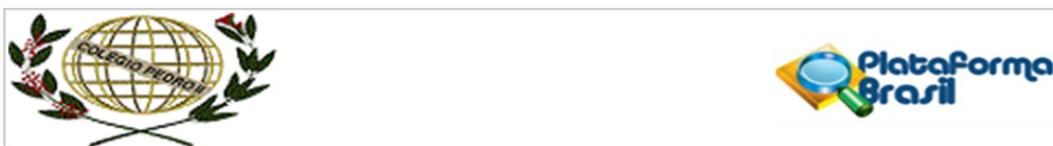
SMEPRO202352890V01



Assinado com senha por THAMIRES OLIVEIRA PEREIRA- 07/12/2023 as 13:32:02.  
Documento N°: 4172076.32586248-9159 - consulta a autenticidade em

<https://acesso.processo.rio/sigaex/publidapp/autenticar?n=4172076.32586248-9159>

## Anexo 2 – Parecer Consubstanciado do Conselho de ética em Pesquisa do Colégio Pedro II.



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** DIDÁTICA DA HISTÓRIA E A REPRESENTAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM DE CONCEITOS MEMÓRIA E TEMPO HISTÓRICO PARA TURMAS DO 6º ANO ATRAVÉS DA AULA-OFICINA

**Pesquisador:** FABIO DE MELO ASSUMPCAO

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 74420723.4.0000.9047

**Instituição Proponente:**

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 6.485.574

#### Apresentação do Projeto:

As informações colocadas nos campos denominados "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas do documento intitulado "PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_2180385.pdf" (submetido na Plataforma Brasil em 21/09/2023).

#### INTRODUÇÃO:

O ensino de história nas séries dos anos iniciais do ensino fundamental sempre me trouxe questionamentos. Os alunos chegavam ao sexto ano sem a menor noção do que é a História, quais seus conceitos fundamentais e principalmente sem saber a diferença entre tempo cronológico e tempo histórico. A partir daí, criei uma oficina de desenho voltada para alunos de 6º ano, executada nos quatro primeiros tempos de aula do ano letivo (a Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro estabelece nas unidades escolares de turno único da sua rede três tempos de História semanais e nas de turno parcial dois tempos), intitulada "Vamos aprender a (sua) História?". A partir de experiências individuais dos alunos, tratadas inicialmente de forma pictórica, discutimos conceitos relacionados ao processo da pesquisa histórica: História; fato histórico; fonte histórica (usos e tipologia) e tempo histórico. Relatar criticamente a

**Endereço:** Campo de São Cristóvão 177

**Bairro:** São Cristóvão

**CEP:** 20.921-903

**UF:** RJ

**Município:** RIO DE JANEIRO

**Telefone:** (21)2163-5730

**E-mail:** cep@cp2.g12.br

experiência de aplicação dessa intervenção pedagógica como a utilização da memória decorrente da produção pictórica dos alunos pode ser uma possibilidade para discutir como a noção tempo na sala de aula, é, em suma, a proposta deste projeto de pesquisa.

#### HIPÓTESE:

Hipótese 1: as representações pictóricas dos alunos refletem a sua memória, e, por consequência a representação da consciência histórica construída ao longo da sua vida. Hipótese 2: A consciência histórica, como produto humano, possibilita o desenvolvimento de ferramentas pedagógicas pra o ensino da História.

#### METODOLOGIA PROPOSTA:

A metodologia da pesquisa na sua etapa inicial está centrada na coleta de dados a partir da oficina de desenho proposta em sala de aula. A partir do momento inicial, as representações pictóricas, que são manifestações da consciência histórica, tornar-se-ão as fontes para construção da aprendizagem histórica. Desta feita, a metodologia de pesquisa proposta está centrada na pesquisa-ação. Desta feita, não se trata apenas de uma coleta de dados quantitativos, mas, uma pesquisa onde o pesquisador e os investigados dialogam e juntos contribuem para o resultado. Outros elementos da pesquisa-ação estão no escopo da pesquisa: aplicabilidade das soluções na prática pedagógica dos professores; simbiose entre investigação e prática ao longo do processo de pesquisa; perspectiva de compartilhamento de conhecimentos e habilidade; et ali. A metodologia proposta para a intervenção pedagógica apresentada na dissertação está baseada no fazer, portanto, uma metodologia ativa de aprendizagem. Trata-se de uma aula-oficina que a partir do uso de imagens produzidas pelos alunos, como supramencionado, busca-se o estabelecimento da aprendizagem histórica. Neste modelo de aula, o aluno(a) se transforma num agente da sua formação com suas experiências prévias. Já o professor torna-se um investigador social, organizador das atividades problematizadoras. A avaliação proposta está sempre relacionada ao material produzido pelo aluno (a), isto é, um instrumento que referencia a aprendizagem histórica.

#### CRITÉRIO DE INCLUSÃO:

O(a) pesquisador(a) não apresentou.

<b>Endereço:</b> Campo de São Cristóvão 177	
<b>Bairro:</b> São Cristóvão	<b>CEP:</b> 20.921-903
<b>UF:</b> RJ	<b>Município:</b> RIO DE JANEIRO
<b>Telefone:</b> (21)2163-5730	<b>E-mail:</b> cep@cp2.g12.br

**CRITÉRIO DE EXCLUSÃO:**

O(a) pesquisador(a) não apresentou.

**Objetivo da Pesquisa:**

Segundo o(a) pesquisador(a):

**Objetivo Primário:**

Refletir sobre o estabelecimento de um aprendizado histórico em consonância com a proposta rüseniana da Didática História, buscando mobilizar a consciência histórica dos alunos de sexto ano, estabelecendo a oficina de desenho como intervenção pedagógica para expressão da narrativa histórica e como ferramenta para a aprendizagem histórica para o pleno desenvolvimento da habilidade EF06HI0 estabelecida na Base Nacional Curricular Comum.

**Objetivo Secundário:**

Discutir o ensino da história nos anos iniciais do Ensino Fundamental e seus reflexos no sexto ano de escolaridade dos anos finais do Ensino Fundamental. Investigar como a história de vida dos alunos se torna um importante instrumento no processo de ensino e aprendizagem de conceitos fundamentais da História (fato histórico; fontes históricas; tempo cronológico; tempo histórico). Incentivar o uso de imagens no processo da aprendizagem histórica, eliminando o estigma de mera peça ilustrativa do conteúdo histórico. Analisar a importância da memória para a formação identitária dos alunos da favela da Maré, em especial a dos alunos da Escola Municipal Escritor Millôr Fernandes. Defender a validade das memórias que são contadas e recontadas através do desenho e da oralidade, manifestadas na intervenção pedagógica, que devem ter a garantia de fala, mas também de escuta. Ampliar a divulgação dos conteúdos procedimentais e conceituais desenvolvidos pela intervenção pedagógica.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Segundo o(a) pesquisador(a):

Riscos: Nenhum.

Benefícios: Implementação de nova metodologia de ensino no processo da aprendizagem Histórica, contribuindo para a consolidação de uma didática própria da História com seus métodos e paradigmas.

**Endereço:** Campo de São Cristóvão 177

**Bairro:** São Cristóvão

**CEP:** 20.921-903

**UF:** RJ

**Município:** RIO DE JANEIRO

**Telefone:** (21)2163-5730

**E-mail:** cep@cp2.g12.br

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

(1) Trata-se de uma pesquisa de caráter quantitativo/qualitativo que apresenta como tema a representação da consciência histórica dos alunos de sexto ano do Ensino Fundamental na Escola Municipal Escritor Millôr Fernandes, localizada no bairro Salsa e Merengue (região administrativa da Maré) no Rio de Janeiro em 2022, para o estabelecimento de uma aprendizagem histórica com vistas a apreensão da noção de tempo. Desta feita, foi desenvolvida uma intervenção pedagógica através da oficina de desenho. O ensino de história nas séries dos anos iniciais do ensino fundamental sempre me trouxe questionamentos. Os alunos chegavam ao sexto ano sem a menor noção do que é a História, quais seus conceitos fundamentais e principalmente sem saber a diferença entre tempo cronológico e tempo histórico. A partir daí, criei uma oficina de desenho voltada para alunos de 6º ano, executada nos quatro primeiros tempos de aula do ano letivo (a Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro estabelece nas unidades escolares de turno único da sua rede três tempos de História semanais e nas de turno parcial dois tempos), intitulada “Vamos aprender a (sua) História?”. A partir de experiências individuais dos alunos, retratadas inicialmente de forma pictórica, discutimos conceitos relacionados ao processo da pesquisa histórica: História; fato histórico; fonte histórica (usos e tipologia) e tempo histórico. Relatar criticamente a experiência de aplicação dessa intervenção pedagógica como a utilização da memória decorrente da produção pictórica dos alunos pode ser uma possibilidade para discutir como a noção tempo na sala de aula, é, em suma, a proposta deste projeto de pesquisa.

(2) São esperados 80 participantes de pesquisa no Brasil como consta no arquivo intitulado "PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_2180385.pdf", postado em 21/09/2023.

(3) A duração do estudo será de aproximadamente Hum (1) mês no Brasil, como consta no arquivo intitulado "PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_2180385.pdf", postado em 21/09/2023.

(4) A Folha de Rosto consta no arquivo intitulado "img001.pdf", postado em 14/07/2023.

(5) O Projeto detalhado consta no arquivo intitulado "PROJETO\_RETITIFICADO.pdf", postado em 21/09/2023.

(6) O(s) instrumento(s) de geração de dados consta(m) no(s) arquivo(s) intitulado(s): Não há.

**Endereço:** Campo de São Cristóvão 177

**Bairro:** São Cristóvão

**CEP:** 20.921-903

**UF:** RJ

**Município:** RIO DE JANEIRO

**Telefone:** (21)2163-5730

**E-mail:** cep@cp2.g12.br

(1) O(s) Termo(s) de Consentimento Livre e Esclarecido para maiores de idade/para responsável por menor de idade consta(m) consta no(s) arquivo(s) intitulado(s) "TERMO\_DE\_CONSENTIMENTO\_LIVREE\_ESCLARECIDO\_Fabio\_de\_Melo.pdf", postado em 12/09/2023.

(2) O Termo de Assentimento Livre e Esclarecido consta no arquivo intitulado "AUTORIZACAO.pdf", postado em 14/07/2023.

(3) A declaração de anuência da instituição coparticipante consta no arquivo intitulado "Autorizacao\_para\_pesquisa\_assinado\_Fabio\_de\_Melo\_Assumpcao.pdf", postado em 12/09/2023.

(4) O cronograma consta no arquivo intitulado "CRONOGRAMA\_E\_CURRICULO\_LATTES\_Fabio\_de\_Melo\_Assumpcao\_assinado.pdf", postado em 12/09/2023.

(5) O termo de confidencialidade consta no arquivo intitulado "TERMO\_DE\_CONFIDENCIALIDADE\_FABIO\_ASSUMPCAO\_assinado.pdf", postado em 12/09/2023.

(6) O currículo lattes do(s) pesquisador(es) consta no(s) arquivo(s) intitulado(s) "Curriculo\_do\_Sistema\_Curriculos\_Lattes\_Fabio\_de\_Melo.pdf", postado em 12/09/2023.

(7) A declaração de isenção de custos consta no arquivo intitulado "DECLARACAO\_ISENCAO\_DE\_CUSTOS\_FABIO\_ASSUMPCAO\_assinado.pdf", postado em 12/09/2023.

(8) O orçamento consta no arquivo intitulado "Orçamento\_assinado.pdf", postado em 21/09/2023.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Conferir item "Conclusões ou Pendências e Listas de Inadequações".

**Recomendações:**

Conferir item "Conclusões ou Pendências e Listas de Inadequações".

**Endereço:** Campo de São Cristóvão 177

**Bairro:** São Cristóvão

**CEP:** 20.921-903

**UF:** RJ

**Município:** RIO DE JANEIRO

**Telefone:** (21)2163-5730

**E-mail:** cep@cp2.g12.br

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

## 1. Quanto ao Projeto detalhado:

1.1 **PENDÊNCIA:** Solicita-se ao pesquisador a adequação do documento "PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_2180385.pdf" (submetido na Plataforma Brasil em 21/09/2023) em relação ao item "Riscos". A adequação se faz necessária uma vez que, nesse documento, consta que não há riscos (nenhum). Mas essa informação difere daquela escrita em "Potenciais Riscos e Benefícios" do documento "TERMO\_DE\_CONSENTIMENTO\_LIVREE\_ESCLARECIDO\_Fabio\_de\_Melo.pdf", postado em 12/09/2023: "Mínimo. Os riscos relacionados a sua participação incluem a exposição da identificação do aluno no processo de elaboração do desenho e eventual desconforto ao expor nos desenhos questões de foro privado".

**RESPOSTA:** O item "Riscos" nas informações básicas do projeto foi alterado para se adequar ao exposto no documento TERMO\_DE\_CONSENTIMENTO\_LIVREE\_ESCLARECIDO\_Fabio\_de\_Melo.pdf".

**ANÁLISE:** Pendência atendida.

1.2 **PENDÊNCIA:** Solicita-se ao pesquisador a adequação do documento "PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_2180385.pdf" (submetido na Plataforma Brasil em 21/09/2023) pois haveria um aparente equívoco em relação aos marcos temporais descritos no documento e o Cronograma de Execução. Por exemplo, em "Metodologia de Análise de Dados", consta que "estes dados forma coletados em Fevereiro de 2023 de forma única, com o objetivo de servirem como fonte para pesquisa da Dissertação de Mestrado Profissional pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro". Mas o Cronograma de Execução define o período de 05/02/2024 a 05/03/2024 para a etapa de coleta de dados.

**RESPOSTA:** A metodologia de dados foi adequada ao Cronograma de Execução. Foi informado que os dados coletados em 2023 serão descartados por não estarem cobertos pelo parecer do CEP/CPII.

**ANÁLISE:** Pendência atendida.

**Endereço:** Campo de São Cristóvão 177

**Bairro:** São Cristóvão

**CEP:** 20.921-903

**UF:** RJ

**Município:** RIO DE JANEIRO

**Telefone:** (21)2163-5730

**E-mail:** cep@cp2.g12.br

2. Quanto ao(s) Termo(s) de Consentimento Livre e Esclarecido para maiores de idade/para responsável por menor de idade:

2.1 **PENDÊNCIA:** Solicita-se ao pesquisador a adequação do documento "TERMO\_DE\_CONSENTIMENTO\_LIVREE\_ESCLARECIDO\_Fabio\_de\_Melo.pdf", postado em 12/09/2023, de forma incluir um comprometimento de confidencialidade dos participantes. No item "Potenciais Riscos e Benefícios" do documento, o pesquisador reconhece que "Os riscos relacionados a sua participação (do aluno) incluem a exposição da identificação do aluno no processo de elaboração do desenho e eventual desconforto ao expor nos desenhos questões de foro privado". Isso significa que está prevista a exposição dos participantes. Pela redação atual do documento, não haveria uma restrição para que, por exemplo, os participantes divulguem o conteúdo das aulas-oficinas, façam gravações por conta própria, etc.

**RESPOSTA:** O parágrafo apresenta uma nova redação: "Mínimo. Os riscos relacionados a sua participação incluem a exposição da identificação do aluno no processo de elaboração do desenho e eventual desconforto ao expor nos desenhos questões de foro privado. Cabe ao aluno decidir sobre a participação ou não na oficina de desenho, ficando o professor responsável pela aplicação não impor qualquer tipo de prejuízo pedagógico ao aluno. Não haverá registro audiovisual da execução da oficina por parte dos alunos ou do professor." Ademais, um substitutivo de Termo de Consentimento Livre e esclarecido foi enviado.

**ANÁLISE:** Pendência atendida.

2.2 **PENDÊNCIA:** Solicita-se ao pesquisador a adequação do documento "TERMO\_DE\_CONSENTIMENTO\_LIVREE\_ESCLARECIDO\_Fabio\_de\_Melo.pdf", postado em 12/09/2023, em relação ao item "Esclarecimentos Adicionais, Críticas, Sugestões e Reclamações". Nesse item, há o seguinte trecho: "Você poderá solicitar quaisquer restrições de uso de partes da entrevista, de forma a garantir a edição da cópia final da transcrição e da gravação correspondente. Conforme termo de autorização de uso de propriedade intelectual você pode expressar essas restrições antes, durante ou após a entrevista em questão". Porém, não está claro que serão realizadas entrevistas nas aulas-oficinas e que estas serão gravadas e seus conteúdos transcritos. Caso não haja a intenção de realizar tal procedimento, esse trecho pode suscitar dúvidas aos participantes e responsáveis.

<b>Endereço:</b> Campo de São Cristóvão 177	
<b>Bairro:</b> São Cristóvão	<b>CEP:</b> 20.921-903
<b>UF:</b> RJ	<b>Município:</b> RIO DE JANEIRO
<b>Telefone:</b> (21)2163-5730	<b>E-mail:</b> cep@cp2.g12.br

RESPOSTA: O item apresenta uma nova redação: “7. ESCLARECIMENTOS ADICIONAIS, CRÍTICAS, SUGESTÕES E RECLAMAÇÕES: você receberá uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a outra ficará com o pesquisador. Caso você concorde em participar, as páginas serão rubricadas e a última página será assinada por você e pelo pesquisador. O pesquisador(a) garante a você livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. Após a conclusão da pesquisa, a produção intelectual dos alunos será encaminhada à Escola Municipal Escritor Millôr Fernandes para arquivamento. O pesquisador supramencionado poderá utilizar este material da maneira que considere apropriado, incluindo, entre outros, pesquisa, currículo do curso, apresentações e publicações. Você poderá solicitar quaisquer restrições ao uso do desenho como propriedade intelectual antes ou durante a execução da aula-oficina. Não haverá coleta de dados por meio de entrevistas com os alunos ou responsáveis. (...)” Ademais, um substitutivo será apresentado.

ANÁLISE: Pendência atendida.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

---LEIA ATENTAMENTE O PARECER COMPLETO!---

1. De acordo com o item X.1.3.b, da Resolução CNS n. 466/12, o pesquisador deverá apresentar relatórios semestrais - a contar da data de aprovação do protocolo - que permitam ao Cep acompanhar o desenvolvimento dos projetos.

Esses relatórios devem ser assinados pelo pesquisador responsável e conter as informações detalhadas - naqueles itens aplicáveis - nos moldes do relatório final contido no Ofício Circular n. 062/2011: <[http://conselho.saude.gov.br/web\\_comissoes/conep/arquivos/conep/relatorio\\_final\\_encerramento.pdf](http://conselho.saude.gov.br/web_comissoes/conep/arquivos/conep/relatorio_final_encerramento.pdf)>, bem como deve haver menção ao período a que se referem. As informações contidas no relatório devem ater-se ao período correspondente e não a todo o período da pesquisa até aquele momento. Para cada relatório, deve haver uma notificação separada. A submissão deve ser como Notificação (consultar pág. 69 no arquivo intitulado “1 - Manual Pesquisador - Versão 3.2, disponível no endereço <http://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf>. Anexar em arquivo com recurso “copiar e colar”.

2. Eventuais emendas (modificações) ao protocolo devem ser apresentadas de

<b>Endereço:</b> Campo de São Cristóvão 177	
<b>Bairro:</b> São Cristóvão	<b>CEP:</b> 20.921-903
<b>UF:</b> RJ	<b>Município:</b> RIO DE JANEIRO
<b>Telefone:</b> (21)2163-5730	<b>E-mail:</b> cep@cp2.g12.br

forma clara e sucinta, identificando-se, por cor, negrito ou sublinhado, a parte do documento a ser modificada, isto é, além de apresentar o resumo das alterações, juntamente com a justificativa, é necessário destacá-las no decorrer do texto (item 2.2.1.H.1, da Norma Operacional CNS nº 001 de 2013)

3. O Cep lembra que o pesquisador deve ainda (1) encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico integrante do projeto (Res. CNS 466/12 item XI.g); (2) divulgar os resultados para os participantes da pesquisa e para as instituições onde os dados foram obtidos (Norma Operacional nº 001/2013 item 3.4.14); (3) anexar os resultados da pesquisa na Plataforma Brasil, garantindo o sigilo relativo às propriedades intelectuais e patentes industriais (Norma Operacional nº 001/2013 item 3.3.c) e (4) comunicar às autoridades competentes, bem como aos órgãos legitimados pelo Controle Social, dos resultados e/ou dos achados da pesquisa, sempre que esses puderem contribuir para a melhoria das condições de vida da coletividade, preservando, porém, a imagem e assegurando que os participantes da pesquisa não sejam estigmatizados (Res. CNS 466/2012 item III.1.m). Essas providências devem ser tomadas no prazo máximo de seis meses, contados a partir da data da emissão deste parecer.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_2180385.pdf	17/10/2023 18:53:19		Aceito
Outros	Documento_de_resposta_pendencias_assinado.pdf	17/10/2023 18:52:32	FABIO DE MELO ASSUMPCAO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO_SUBSTITUTIVO_FABIO_assinado.pdf	17/10/2023 18:51:05	FABIO DE MELO ASSUMPCAO	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_ROSTO_assinado.pdf	10/10/2023 08:58:25	FABIO DE MELO ASSUMPCAO	Aceito
Outros	Instrumento_Coleta_assinado.pdf	10/10/2023 08:38:40	FABIO DE MELO ASSUMPCAO	Aceito
Orçamento	Orcamento_assinado_RETIFICADO.pdf	10/10/2023 08:37:09	FABIO DE MELO ASSUMPCAO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_RETIFICADO.pdf	21/09/2023 07:13:38	FABIO DE MELO ASSUMPCAO	Aceito

**Endereço:** Campo de São Cristóvão  
**Bairro:** São Cristóvão **CEP:** 20.921-903  
**UF:** RJ **Município:** RIO DE JANEIRO  
**Telefone:** (21)2163-5730 **E-mail:** cep@cp2.g12.br

Outros	TERMO DE CONFIDENCIALIDADE_FABIO_ASSUMPCAO_assinado.pdf	12/09/2023 13:37:53	FABIO DE MELO ASSUMPCAO	Aceito
Outros	Curriculo do Sistema_Curriculos_Lattes_Fabio_de_Melo.pdf	12/09/2023 13:36:58	FABIO DE MELO ASSUMPCAO	Aceito
Outros	Carta de Apresentacao_Fabio_de_Melo_Assumpcao.pdf	12/09/2023 13:34:09	FABIO DE MELO ASSUMPCAO	Aceito
Outros	Autorizacao para pesquisa assinado_Fabio_de_Melo_Assumpcao.pdf	12/09/2023 13:32:50	FABIO DE MELO ASSUMPCAO	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA E CURRICULO LATTES_Fabio_de_Melo_Assumpcao_assinado.pdf	12/09/2023 13:30:15	FABIO DE MELO ASSUMPCAO	Aceito
Outros	DECLARACAO ISENCAO DE CUSTOS_FABIO_ASSUMPCAO_assinado.pdf	12/09/2023 13:04:00	FABIO DE MELO ASSUMPCAO	Aceito
Outros	AUTORIZACAO.pdf	14/07/2023 15:08:27	FABIO DE MELO ASSUMPCAO	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

RIO DE JANEIRO, 06 de Novembro de 2023

---

**Assinado por:**  
**ROGERIO MENDES DE LIMA**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Campo de São Cristóvão 177**Bairro:** São Cristóvão**CEP:** 20.921-903**UF:** RJ**Município:** RIO DE JANEIRO**Telefone:** (21)2163-5730**E-mail:** cep@cp2.g12.br

Anexo 3 – Modelo de Termo de Livre Consentimento assinado pelos responsáveis.

#### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado(a) para contribuir com o projeto intitulado: “DIDÁTICA DA HISTÓRIA E A REPRESENTAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM DE CONCEITOS MEMÓRIA E TEMPO HISTÓRICO PARA TURMAS DO 6º ANO ATRAVÉS DA AULA-OFICINA” desenvolvido por **Fábio de Melo Assumpção** como parte de sua pesquisa de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Ensino de História-PROFHISTÓRIA/PUC-RIO, da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), sob a orientação da Profa. Dra. **Adrianna Cristina Lopes Setemy De Santis**

1. OBJETIVO: A pesquisa apresenta como objetivo primário refletir sobre o estabelecimento de um aprendizado histórico em consonância com a proposta rüseniana da Didática História, buscando mobilizar a consciência histórica dos alunos de sexto ano, estabelecendo a oficina de desenho como intervenção pedagógica para expressão da narrativa histórica e como ferramenta para a aprendizagem histórica para o pleno desenvolvimento da habilidade EF06HI01 estabelecida na Base Nacional Curricular Comum. Para tanto, como metodologia, serão utilizados desenhos de autoria dos alunos do sexto ano do Ensino Fundamental, da Escola Municipal Escritor Millôr Fernandes, integrante da Rede Municipal da Cidade do Rio de Janeiro, como também, a análise de material pedagógico desenvolvido no ano de 2024 pelo docente.

2. PROCEDIMENTOS: A participação dos alunos limita-se ao uso da produção intelectual expressa em desenhos dos alunos que tiveram a cessão de direitos para a pesquisa e posterior publicação autorizadas pelos responsáveis constantes na matrícula efetuada na Unidade Escolar

3. POTENCIAIS RISCOS E BENEFÍCIOS: Mínimo. Os riscos relacionados a sua participação incluem a exposição da identificação do aluno no processo de elaboração do desenho e eventual desconforto ao expor nos desenhos questões de foro privado. Cabe ao aluno decidir sobre a participação ou não na oficina de desenho, ficando o professor responsável pela aplicação não impor qualquer tipo de prejuízo pedagógico ao aluno. Não haverá registro audiovisual da execução da oficina por parte dos alunos ou do professor.

Objetivando minimizar esses riscos, os responsáveis dos participantes produtores do desenho têm a possibilidade de solicitar a qualquer tempo, mediante manifestação escrita, à vontade de não ter os supracitados desenhos utilizados. Por outro lado, são esperados os seguintes benefícios da participação na pesquisa: contribuição para o aprimoramento do ensino de História nos anos finais do Ensino Fundamental; aquisição por parte dos alunos de habilidades e competências relacionadas à História propostas pela Base Nacional Curricular Comum.

4. **GARANTIA DE SIGILO:** O pesquisador se compromete, com base em rigores metodológicos e éticos, manter o sigilo sobre participação dos alunos e ocultar os dados pessoais. Os dados da pesquisa a partir das análises dos desenhos poderão ser publicados/divulgados em Dissertação, livros e revistas científicas. Asseguramos que a sua privacidade será respeitada, pois o seu nome e do aluno no qual é responsável, ou qualquer outra informação que possa identificá-los, será mantida em sigilo. O pesquisador responsável se compromete a manter os dados da pesquisa em arquivo, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

5. **LIBERDADE DE RECUSA:** a sua participação neste estudo é voluntária e não é obrigatória. Você poderá se recusar a participar do estudo ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, sem prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição. Se desejar sair da pesquisa você não sofrerá qualquer prejuízo.

6. **CUSTOS, REMUNERAÇÃO E INDENIZAÇÃO:** a participação neste estudo não terá custos adicionais para você. Também não haverá qualquer tipo de pagamento devido a sua participação no estudo. Fica garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, nos termos da Lei.

7. **ESCLARECIMENTOS ADICIONAIS, CRÍTICAS, SUGESTÕES E RECLAMAÇÕES:** você receberá uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a outra ficará com o pesquisador. Caso você concorde em participar, as páginas serão rubricadas e a última página será assinada por você e pelo pesquisador. O pesquisador(a) garante a você livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. Após a conclusão da pesquisa, a produção intelectual dos alunos será encaminhada à Escola Municipal Escritor Millôr Fernandes para arquivamento. O pesquisador supramencionado poderá utilizar este material da maneira que considere apropriado, incluindo, entre outros, pesquisa, currículo do curso, apresentações e publicações. Você poderá solicitar quaisquer restrições ao uso do desenho como propriedade intelectual antes ou durante a execução da aula-oficina. Não haverá coleta de dados por meio de entrevistas com os alunos ou responsáveis.

Caso tenha dúvidas sobre o projeto de pesquisa e/ou procedimentos relacionados, poderá entrar em contato com o pesquisador abaixo listado a qualquer momento:

**Fábio de Melo Assumpção**

Endereço: Travessa Guerra 164 casa 02 fundos

Bairro: Quintino- Rio de Janeiro-RJ

Cep: 20740-050

Telefone: (21) 920133763

E-mail: [historias.fabio@hotmail.com](mailto:historias.fabio@hotmail.com)

[E com a professora orientadora deste projeto:](#)

**Adrianna Cristina Lopes Setemy De Santis**

Endereço: Condomínio Mandala, Rua Ataulpho Coutinho, 80. Quadra das enseadas Bloco 3 / Ap 701

Bairro: Barra da Tijuca

CEP: 22793-520

Telefone: 21 989591598

E-mail: [asetemy@gmail.com](mailto:asetemy@gmail.com)

O pesquisador acima identificado se compromete a preservar o material registrado e garantir a fidelidade dos dados e informações coletadas, assim como seu sigilo e confidencialidade caso requisitado. A sua participação é voluntária. Não haverá nenhum ônus para a sua participação e não estão previstas quaisquer formas de remuneração. Ao aceitar participar dessa pesquisa, você contribuirá para o desenvolvimento do campo de interface entre a Educação, e Teoria da História e suas repercussões nas práticas educacionais da nossa sociedade.

Após serem esclarecidas todas as informações acima, no caso de você aceitar fazer parte do estudo, preencha a autorização abaixo e a encaminhe para a Unidade Escolar supramencionada. Ao assinar o documento você confirma que este documento foi apresentado e explicado.



PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO- SECRETARIA MUNICIPAL DE  
EDUCAÇÃO

E.M. Escritor Millôr Fernandes– 4º C.R.E. – HISTÓRIA – PROFº Fábio Assumpção

**AUTORIZAÇÃO DO USO DE DESENHOS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS DA TURMA 1603**

**E.M. Escritor Millôr Fernandes**

Eu, (NOME DO RESPONSÁVEL) \_

\_\_\_\_\_, responsável pelo aluno (a):  
\_\_\_\_\_ menor de idade, da turma

\_\_\_\_\_ no ano de 2024 da E.M. Escritor Millôr Fernandes–

AUTORIZO o uso dos desenhos produzidos por ele(a) em sala de aula a partir da **OFICINA DE DESENHO “VAMOS CONTAR A (SUA) HISTÓRIA”** para ilustrar a Dissertação de **Mestrado em Ensino de História na PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO**, trabalhos de disciplina, bem como para eventuais publicações deste material. A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso apenas da produção intelectual dos desenhos sem quaisquer fins lucrativos ou remuneratórios acima mencionada em todo território nacional e no exterior. Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos ao desenho supramencionada, e assino a presente autorização.

**CONSENTIMENTO**

Eu, \_\_\_\_\_ li e concordo em participar da pesquisa.

Assinatura do(a) participante	Data: / /
-------------------------------	-----------

Eu, **FÁBIO DE MELO ASSUMPÇÃO** obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do(a) participante da pesquisa.

	Data: 01/02/2024
--	------------------

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Colégio Pedro II (CEP/CPII), situado no Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão – Rio de Janeiro, CEP 29921-903, pelo telefone: 21 3891-0020 ou pelo e-mail: cep@cp2.g12.br