

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

MARA BETINA FORNECK

**ENSINO DE HISTÓRIA, TEMPO E TEMPORALIDADES: UMA
EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA COM PROFESSORES
DE HISTÓRIA DE ARROIO DO MEIO/RS**

PORTO ALEGRE

2017

MARA BETINA FORNECK

**ENSINO DE HISTÓRIA, TEMPO E TEMPORALIDADES: UMA
EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA COM PROFESSORES
DE HISTÓRIA DE ARROIO DO MEIO/RS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) como requisito para a obtenção do título de mestre.

Orientadora: Prof^a Dr^a Mara Cristina de Matos Rodrigues

Porto Alegre

2017

CIP - Catalogação na Publicação

Forneck, Mara Betina
ENSINO DE HISTÓRIA, TEMPO E TEMPORALIDADES: UMA
EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA COM PROFESSORES
DE HISTÓRIA DE ARROIO DO MEIO/RS / Mara Betina
Forneck. -- 2017.
94 f.

Orientadora: Mara Cristina de Matos Rodrigues.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências
Humanas, Programa de Pós-Graduação em Ensino de
História, Porto Alegre, BR-RS, 2017.

1. Tempo. 2. Temporalidade. 3. Ensino de História.
4. Formação Continuada de Professores. I. Rodrigues,
Mara Cristina de Matos, orient. II. Título.

MARA BETINA FORNECK

**ENSINO DE HISTÓRIA, TEMPO E TEMPORALIDADES: UMA
EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA COM PROFESSORES
DE HISTÓRIA DE ARROIO DO MEIO/RS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) como requisito para a obtenção do título de mestre.

Aprovada em: ____ de _____ de 2017.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^a Dr^a Mara Cristina de Matos Rodrigues (UFRGS)

Prof^a Dr^a Natália Pietra Méndez (UFRGS)

Prof^o Dr. Fernando Nicolazzi (UFRGS)

Prof^o Dr. Marcelo Magalhães (UNIRIO)

Porto Alegre

2017

*Ao Bento, que me ensinou a perceber outros
tempos...*

AGRADECIMENTOS

Cursar mestrado, em Ensino de História sempre foi um anseio para mim. Além de todos os conhecimentos e compartilhamentos que tive, as pessoas com as quais me relatei foram de fundamental importância para que este trabalho se concretizasse. Se por vezes houve a intenção de desistir, a amizade e o companheirismo deste grupo de mestres e mestrandos fez com que cada encontro e cada viagem fossem únicos e importantes.

Agradeço, primeiramente, à orientadora deste trabalho, Prof^a Mara Cristina de Matos Rodrigues por ter acreditado que chegaríamos ao fim! Pelos vários momentos de retomada, quando a insegurança dava lugar a crença de que conseguiria. Agradeço pela compreensão e pelo auxílio tão necessários, indicando referências, interpretações dos textos e relatos para a elaboração do texto. Agradeço pelo carinho com que tratou as minhas angústias ao longo de todo o processo de construção deste trabalho.

À Profa. Dra. Natália Pietra Méndez e ao Prof. Dr. Fernando Nicolazzi, pelos apontamentos propostos no momento da qualificação, que foram extremamente importantes e encaminharam minha reflexão de maneira mais precisa.

À primeira turma de Mestrado Profissional em Ensino de História e a seus professores, por todas as discussões e debates que fizemos, pelo apoio e aprendizagens. Agradeço também pelas conversas de corredor, estimulantes para a continuidade dos trabalhos. Em especial às amigas que o curso me deu: Adriana, Denise, Paula e Sherol, pela amizade, pelo companheirismo, pelo carinho e pela atenção que sempre dispensaram a mim.

Aos professores, funcionários e direção da Escola Municipal Bela Vista que sempre me apoiaram e me compreenderam. À Secretaria de Educação de Arroio do Meio, por acreditar no potencial deste trabalho e, nos últimos meses, por continuar os trabalhos sempre que precisei me ausentar.

Aos meus alunos que perceberam as dificuldades que enfrentei para chegar até aqui, pelo respeito que sempre tiveram, por cada palavra de incentivo e por sempre me fazerem acreditar que tudo isso valeria a pena.

Aos colegas professores que participaram do curso de formação. Obrigada por apostarem neste trabalho e por confiarem em mim. Agradeço toda a experiência compartilhada e também pelo chimarrão das noites frias em que nos encontramos.

À Dona Nalzira, que me acolheu em sua casa como filha. Emprestou-me uma cama sempre que a minha estava muito distante.

À minha família, que sempre respeitou minhas ausências e compreendeu a minha busca por crescimento. Especialmente minha mãe que incessantemente perguntava sobre a conclusão do trabalho, e, portanto, tem participação fundamental nisso e minha irmã que leu, corrigiu e releu este texto sem pestanejar.

À família que me acolheu como sua. Tranquilizou todos os momentos de indecisão e ajudou sempre que necessário. Cuidaram do meu filho e do meu marido por vezes e possibilitaram alguns domingos de concentração e escrita.

Ao meu marido, Samuel, que soube respeitar e apoiar todas as escolhas pessoais e profissionais, por estar aqui em todos os momentos. Ao Bento, que veio junto com este curso, e me fez entender que, de fato, existem tempos diferentes e tornou os meus dias mais fundamentais.

Obrigada!

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo relacionar o ensino de História, as noções de tempo e as relações de temporalidade. O estudo aconteceu a partir da experiência de elaboração do curso de formação continuada *O Ensino de História, as noções de tempo e as relações de temporalidade* e sua aplicação junto aos professores da rede municipal de ensino do município de Arroio do Meio/RS. Pretendeu-se discutir fundamentos teóricos e metodológicos de maneira a correlacionar os temas e qualificar a ação docente no Ensino Básico. A pesquisa foi desenvolvida a partir da observação e análise de materiais produzidos pelos professores participantes e utilizando mecanismos vindos dos estudos etnográficos, como o caderno de campo. Nessa proposta utilizou-se o conceito de *Tempo Histórico* a partir dos estudos do historiador Reinhart Koselleck e suas contribuições para complexificar o entendimento das relações de temporalidade. A intenção da formação foi possibilitar uma análise das propostas de planejamento dos professores, de maneira a problematizar o conceito de tempo que perpassa a organização das aulas e dos conteúdos escolares. Ao finalizar a aplicação do curso de formação, foi possível observar uma ampliação nos entendimentos dos conceitos de forma a superar o modelo vigente de ensino baseado em uma visão linear e naturalizada de História.

Palavras-chave: Tempo. Temporalidades. Ensino de História. Formação Continuada de Professores.

ABSTRACT

The main objective of this study is to relate the teaching of History, the notions of time and the relations of temporality. The study occurred from the experience of elaborating the course of continuing formation *The teaching of History, the notions of time and the relations of temporality* and its application with the teachers of the municipal school network of the city of Arroio do Meio/RS. The intention was to discuss theoretical and methodological fundamentals in a manner to correlate the topics and qualify the teachers practices in Basic Education. The research was developed based on observation and analysis of the materials produced by the participating teachers and the use of mechanisms from ethnographic studies, like the field notes. In this proposal, the concept of *Historical Time* was used, based on studies by the historian Reinhart Koselleck and his contributions, in order to complex the understanding of the relations of temporality. The intention of the formation was to make possible an analysis of the teaching plans, in a manner to problematize the concept of time that grounds the organization of classes and the school contents. By finalizing the application of the course of formation, it was possible to observe an enlargement of the understandings of the concepts in order to overcome the current model of teaching based on a linear and naturalized vision of History.

Keywords: Time. Temporality. Teaching of History. Continuous Formation of Teachers.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	HISTORIOGRAFIA, TEMPO E TEMPORALIDADES	16
2.1	Delimitações conceituais de tempo e temporalidade:	16
2.2	A escola como espaço de exploração de temporalidades e a construção do Tempo.	22
3	A FORMAÇÃO CONTINUADA: CAMINHOS PARA A ELABORAÇÃO	28
3.1	Caminhos para pensar a formação inicial e continuada de professores	28
3.2	Caminhos para pensar um curso de Formação Continuada de professores	35
3.2.1	<i>A Formação de Professores – escolhas teóricas e metodológicas</i>	36
4	AS NOÇÕES DE TEMPO E TEMPORALIDADE: COMO FOI A FORMAÇÃO? 46	
4.1	O Sistema Municipal de Ensino e o Município de Arroio do Meio.....	47
4.2	Considerações sobre o quadro de professores e os professores que participaram da Formação Continuada.....	49
4.3	A experiência de aplicação da formação para professores de História – algumas considerações.....	51
4.3.1	<i>Os professores e suas percepções de tempo e das relações de temporalidade</i>	54
4.3.2	<i>O tempo e o universo escolar, para além das aulas de História</i>	60
4.3.3	<i>A construção do tempo histórico e das relações de temporalidade na escola</i>	62
4.3.4	<i>O ensino de História e a História Quadripartite</i>	69
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	72
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	75
	APÊNDICE A – Programa do Curso de Formação Continuada “O Ensino de História, as Noções de Tempo e as Relações de Temporalidade.”	79
	APÊNDICE B: Letra das músicas trabalhadas no 1º encontro	87

APÊNDICE C: Imagens para serem organizadas a partir de algum critério de tempo .	88
APÊNDICE D: Imagens a serem inseridas na organização temporal anterior.....	91
APÊNDICE E: Imagens que devem ser organizadas segundo algum critério de tempo.	92
APÊNDICE F: Questionário de avaliação do curso.....	93
APÊNDICE G: Autorização de uso de imagem, voz e produção intelectual	94

1 INTRODUÇÃO

Refletir sobre o tempo e sobre as temporalidades é uma tarefa complexa para o historiador, por mais presente que a dimensão temporal esteja em seu trabalho. Efetivamente, “fora do tempo” não há História. Para professores a abordagem dessa temática na Educação Básica é ainda mais complexa por tratar-se de um tema que envolve muita subjetividade.

Tendo em vista a complexidade e a importância do entendimento das noções das relações de temporalidade, ofereceu-se uma proposta de formação continuada para professores de História do município de Arroio do Meio. O objetivo desse programa foi a discussão das questões do tempo e de temporalidade que perpassam a sala de aula e sua importância para a compreensão dos processos históricos. É importante salientar que a intenção do programa não era elaborar um novo currículo de História, ou uma verdade absoluta para essa disciplina e suas metodologias em sala de aula. A intenção era promover a discussão, era problematizar esses conceitos de forma que se tornasse perceptível, inclusive, a historicidade daquilo que se tem como dado ou naturalizado para as metodologias de ensino de história.

Sendo o historiador, o profissional que busca fazer da história a ciência “dos homens, no tempo” (BLOCH, 2001, p. 55), o professor de História usa o tempo como recurso didático para a construção de representações sobre as sociedades do passado. O professor trabalha com os problemas da temporalidade para a compreensão das representações sociais compartilhadas pelas sociedades do passado e algumas delas, eventualmente, que permanecem no presente. O historiador estuda o tempo tornando-o objeto e ferramenta de sua pesquisa. Portanto, o professor de História deve entender as questões das temporalidades também como objeto de ensino e não apenas como ferramenta. O professor deve pensar o tempo e levar a refletir sobre ele, para além da linearidade, sobre suas rupturas, permanências, simultaneidades, continuidades e descontinuidades.

Há de se reconhecer, porém, que, em sua formação inicial, a maior parte dos docentes não teve oportunidade de discutir ou perceber os conceitos que se pretende discutir neste trabalho e a relação entre eles, de maneira a reconhecer a historicidade do Tempo e a construção das ideias de temporalidades. E, a partir disso, compreender que os conceitos não são naturais e resultam de um processo de elaboração social que não é dado, mas criado.

Conforme Selva Guimarães (2012), há uma carência significativa de discussões pedagógicas nos cursos de licenciatura em História ainda na atualidade. Dessa forma, os profissionais entram no mercado de trabalho, na escola, cheios de conhecimentos de História, mas com dificuldade em mediar a cultura escolar com a acadêmica. Diz a autora:

Os cursos superiores de graduação, pós-graduação e aperfeiçoamento têm um papel importante na formação permanente do professor de História. Trata-se do lugar social, institucional, que tem o poder de formar e certificar o profissional, tornando-o habilitado para o exercício do magistério em todos os níveis. (GUIMARÃES, 2012, p. 116).

A partir disso, é possível reconhecer a necessidade de um debate mais amplo acerca do ensino de História, junto aos professores dessa disciplina, uma vez que os professores, em sua grande maioria, foram formados para o entendimento de uma história sequencial e progressiva no modelo quadripartite¹. É importante ressaltar que essa formação deu-se desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, até os cursos do Ensino Superior. A formação continuada que se propôs pretendeu ser um espaço para discutir esse modelo tão naturalizado nas instituições de ensino.

Dessa forma, podemos destacar três aspectos que foram postos em discussão neste trabalho: a) a forma como as temáticas relacionadas ao tempo e à temporalidade são trabalhadas em sala de aula; b) a importância de uma discussão acerca desse assunto, tendo em vista as mudanças previstas para a organização do ensino de História; e c) a formação dos professores de História, que continua pautada no modelo quadripartite, o qual é reproduzido

¹Preponderante ainda na maioria das escolas brasileiras, o tempo, considerado em sua dimensão cronológica, continua sendo a medida utilizada para explicar a trajetória da humanidade. A periodização que se impôs desde o século XIX — História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea — está presente em grande parte dos livros didáticos; retrocede-se às origens, estabelecendo-se trajetórias homogêneas do passado ao presente, e a organização dos acontecimentos é feita com base na perspectiva da evolução. O que caracteriza a organização dos conteúdos, nessa perspectiva, é a linearidade e a sequencialidade. (BEZERRA, 2007, p.39).

Esse modelo foi pensado para os países da Europa Central e sequer funciona para toda a Europa, ou mesmo para a França, por exemplo. O modelo Quadripartite não dá conta de toda a história e não permite que pensemos em simultaneidades e continuidades.

nos bancos escolares pelos docentes. A intenção deste trabalho, então, é promover reflexões sobre esses três aspectos articulados à formação continuada.

Se ensinar História implica um trabalho diário com a temporalidade, em que medida os professores conseguem analisar as questões que circundam esse conceito em suas aulas? Essa inquietação desencadeou outras que foram formatando esta pesquisa.

Está posta, então, a problemática da pesquisa: como os professores de História da Educação Básica lidam com as questões de temporalidades nas aulas de História? Como é possível criar condições para uma melhor problematização do conceito de tempo?

Para realizar a pesquisa e efetivar o trabalho, optou-se pela proposição de um curso de formação continuada para professores da rede municipal do município de Arroio do Meio intitulado: *O Ensino de História, as noções de Tempo e as relações de temporalidade*. Portanto, a partir de reflexões sobre o Ensino de História e os conceitos norteadores deste trabalho, pretendíamos questionar e complexificar o que está praticamente dado e naturalizado nos currículos escolares, no que se refere às relações de temporalidade e as noções de tempo. O programa dessa formação continuada passou, então, a ser o grande objetivo deste trabalho e esta dissertação pretende ser uma reflexão teórica e metodológica sobre a organização desse programa.

Este trabalho tem como objetivos:

- Realizar uma reflexão sobre as concepções de tempo dos professores de História da rede municipal de Arroio do Meio.
- Propor uma discussão teórica acerca das noções de temporalidade.
- Desenvolver um Curso de Formação Continuada tendo em vista noções de simultaneidade, descontinuidade, rupturas e permanências.
- Propor metodologias de ensino que promovam uma ampliação nas noções de tempo e as relações de temporalidade.
- Desenvolver e compartilhar estratégias de ensino de diversos temas escolares tendo em vista a as noções de simultaneidade, descontinuidade, rupturas e permanências.

Para dar conta da problemática e dos objetivos propostos, inicialmente analisou-se o estado da arte das seguintes temáticas que permearam a proposta: formação continuada de

professores, ensino de história e noções de temporalidade. Dada a natureza do trabalho, procuramos focar em referências bibliográficas nas quais havia correlação entre esses temas. Pôde-se observar que boa parte das obras que fazem a interação proposta a partir da análise de livros didáticos ou da construção das noções de tempo nos anos iniciais do ensino fundamental. Percebemos que há uma lacuna na literatura sobre os temas abordados no sentido de correlacioná-los. Além disso, foi possível constatar a necessidade desse tipo de análises já que estava em tramitação uma nova Base Comum Curricular² que reorganiza os temas a serem tratados ao longo da vida escolar dos estudantes e que traz à tona novas discussões teóricas, entre elas, as noções de tempo e as relações de temporalidade.

Num segundo momento, ocorreu a construção da proposta de Formação Continuada em si. Esse curso foi organizado em forma de oficinas, buscando a reflexão teórica e a problematização dos conceitos da história ensinada. Além disso, buscou-se a elaboração de propostas metodológicas aplicáveis em sala de aula, de forma que as práticas também fossem discutidas e reelaboradas ao longo das oficinas. O desenvolvimento dessa formação buscou ser um momento de aprendizagem e teve como pressuposto oportunizar um espaço de estudos sobre as noções de tempo e as relações de temporalidade e sua vinculação com o ensino de história, o compartilhamento de conhecimentos e a construção de atividades que viabilizassem essas discussões em sala de aula.

A aplicação do curso ocorreu de forma presencial. Os encontros ocorreram quinzenalmente e à noite. Os participantes foram professores de séries finais e também iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal do município de Arroio do Meio/RS. O convite para a participação ocorreu através da Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Vale lembrar que o convite foi estendido aos professores da Rede Estadual e também particular. Oito professores interessaram-se em fazer o curso.

Na perspectiva metodológica, esta pesquisa utilizou o diário de campo, que foi desenvolvido a partir da observação das oficinas, questionários realizados com os professores

²Esta proposta de Formação Continuada ocorreu em março, abril e maio de 2016. Neste período a segunda versão da BNCC estava em tramitação. Desta forma, apesar de que neste momento haja outra versão do documento, é de suma importância destacar a quantidade de discussões teóricas e metodológicas que o Ensino de História vivenciou naquele período, uma vez que organizava o Ensino de História de forma a não seguir a organização quadripartite.

cursistas no início e no final de curso, produção de aulas e sequências didáticas ao longo da formação continuada, bem como os registros dos diários de observação que os professores utilizaram ao realizarem as atividades com seus alunos.

A pesquisa foi dividida em três momentos: o primeiro deles foi discutir as noções de tempo e temporalidade e sua incorporação pela historiografia e pelo ensino da história; o segundo foi de pensar a formação continuada e suas implicações teóricas e metodológicas no ensino de História; e, por fim, a aplicação do curso. Esses momentos de pesquisa deram origem aos três capítulos desta dissertação.

No primeiro capítulo, buscamos problematizar de que forma a categoria “tempo” está sendo pensada pela historiografia, a fim de perceber as implicações nas relações de temporalidade. Também nesse capítulo, elaboramos uma análise das aproximações entre os estudos sobre as noções de tempo e temporalidade e o ensino de história, demonstrando a sua potencialidade para a história ensinada.

O objetivo do segundo capítulo foi analisar como se dá a formação dos professores de história. Visualizamos a formação inicial, mas também e com maior foco e interesse, a formação continuada. Nesse capítulo, discute-se a concepção do curso de formação continuada para professores de História e as noções de tempo e relações de temporalidade, tendo em vista aquilo que foi tratado no programa de formação e considerando as implicações teóricas e metodológicas que definiram aquilo que seria ou não trabalhado. Portanto, no segundo capítulo, é apresentado o programa de formação continuada proposto em si, sua elaboração e as escolhas teóricas e metodológicas.

Por fim, a terceira seção apresenta os professores participantes da formação e a rede municipal de ensino de Arroio do Meio/RS. Nesse capítulo, evidencia-se a análise da experiência de aplicação da formação e ensino de História. O conjunto de dados foi dividido em quatro eixos temáticos, são eles: os professores e suas percepções de tempo e relações de temporalidade; o tempo e o universo escolar, para além das aulas de história; a construção do tempo histórico na escola; o ensino de história e a história Quadripartite.

A intenção deste trabalho é, portanto, correlacionar as discussões teóricas a respeito das noções de tempo e as relações de temporalidade com a experiência prática de uma formação continuada para professores de História. Vale salientar que esta pesquisa não pretende criar

um novo modelo metodológico que substitua aquele que os professores já estão habituados, mas sim ampliar as suas percepções acerca dos temas propostos, de forma que, a partir da abertura de horizontes das discussões teóricas, os professores participantes possam mudar algumas de suas práticas educativas. Propusemos o contato com pressupostos teóricos que desafiam os cursistas a transformar sua percepção, desnaturalizando e problematizando a experiência de tempo como construção social das temporalidades.

A delimitação dos períodos históricos, que já foi classificada como o *tempo trabalhado* (ou seja, que sofre a ação do historiador), tem sua importância destacada, pois “identifica continuidades e rupturas; abre o caminho para a interpretação. Ela torna a história não propriamente inteligível, mas, pelo menos, suscetível de ser pensada” (PROST, 2012, p.108). Eis a intenção deste trabalho: possibilitar que a História ensinada na escola, seja pensada e refletida.

À medida em que se complexificam as noções de tempo e temporalidade, tomamos consciência de que as relações que se têm com o tempo são construídas e não naturalizadas. A partir disso, é possível perceber que as relações entre o passado e o presente não são, necessariamente, lineares e que são múltiplas. Sendo o passado também uma construção, esperamos ter contribuído para que os professores participantes da formação continuada possam ter construído metodologias para o ensino de História que apresentam noções e conceitos mais amplos e complexos em sala de aula.

2. HISTORIOGRAFIA, TEMPO E TEMPORALIDADES

Neste capítulo, procurou-se compreender como os conceitos de tempo e temporalidade vêm sendo discutidos e articulados pela historiografia, demonstrando que esta é uma área que está permanentemente em estudo, sendo uma das âncoras conceituais para a produção da História. As questões relacionadas às noções de tempo e temporalidade vêm sendo problematizadas por diversos autores, cujas concepções e entendimentos distintos resultam, também, em uma trajetória não linear para a definição desse campo de estudo da área da História. Este capítulo ocupa-se de evidenciar a relevância que tais conceitos têm na pesquisa acadêmica, na história ensinada e também na produção do conhecimento histórico na escola.

2.1 Delimitações conceituais de tempo e temporalidade:

As formas pelas quais as sociedades têm se relacionado com o passado variam de acordo com a sua organização social e com o desenvolvimento dos seus processos históricos. De acordo com Thompson (1998), as organizações sociais têm diferentes tipos de percepções do passado. Sob essa ótica, as sociedades tradicionais (ou sociedades camponesas) percebem o passado e, também o tempo, de maneira cíclica. Portanto o passado se reconfigura, e “recontece” em ciclos³. Já as sociedades modernas (ou sociedades urbano-industriais) adquiriram uma compreensão linear do tempo. Nesse sentido, nas sociedades modernas, o passado é percebido como algo imutável, perdido no tempo.

Até a metade do século XX, então, a História reafirmava esse tipo de percepção de temporalidade e de passado: um passado imutável no tempo. Essa foi uma das principais ferramentas da produção histórica, fixando uma narrativa histórica pautada na ideia de um tempo progressivo e homogêneo.

A maneira como o passado é encarado repercute diretamente na temporalidade histórica e cria formas específicas de se justificar o presente. Portanto, o passado pode ser compreendido como criação humana, relacionada a formas particulares de organizações

3 Esta concepção de tempo vem sendo criticada pois não leva em consideração as peculiaridades temporais. “Tais estratos permitem, condicionam e limitam as possibilidades das ações humanas e, ao mesmo tempo, as geram.”(KOSELLECK, 2014, p.13)

sociais. (ALVIN e MIRANDA, 2008, p. 118). Nessa medida, em se tratando das sociedades modernas, o passado é socialmente criado com base na percepção de tempo linear, com marcos fixos e anteriores ao presente.

A concepção histórica, pautada na relação linear entre passado, presente e futuro, tem marcado a historiografia moderna. [...] Esta forma de perceber o passado e de explicar o presente insere-se na matriz do pensamento filosófico dos séculos XVIII e XIX. O elemento que norteia esta lógica explicativa é a concepção progressista e evolutiva da história. (ALVIN e MIRANDA, 2008, p. 119).

As concepções acima descritas estão relacionadas ao período de formação dos estados-nação modernos, quando a relação com o passado criaria uma forma de identidade unificadora. Fixou-se, então, a divisão da História em quatro períodos distintos, delimitados por fatos considerados importantes para a História europeia: a História Quadripartite. Esse modelo foi estendido para outras partes do mundo, inclusive para o Brasil. Suas marcas permanecem bastante enraizadas nas obras didáticas brasileiras da atualidade. Nessas produções, é possível destacar três características balizadoras que refletem o que é entendido como importante a ser ensinado aos estudantes. Dessa forma,

(...) a ideia de que a operação histórica ocorre a partir de um referente de verdade inquestionável e absoluta, porque se ancora sobre documentos verídicos ou sobre narrativas sustentadas por testemunhas oculares; a perspectiva de análise pautada numa explicação em que a totalidade projeta-se como mito e meta; e a construção de uma explicação cuja narrativa ancora-se numa linearidade histórica e, nesse sentido, reforça a perspectiva de totalidade. (ALVIN e MIRANDA, 2008, p. 121).

Na segunda metade do século XX, é possível perceber que parte da produção historiográfica passou a ter um entendimento diferenciado em se tratando do tempo histórico. A universalidade do tempo entendida anteriormente passa a ser vista como algo que se limita ao ocidente, e assim constatou-se que vivenciamos temporalidades diferenciadas e simultâneas. A partir disso, percebeu-se que não há apenas uma maneira de se escrever a história, e, com esse movimento, promoveu-se o questionamento das metanarrativas, acusadas de não esclarecerem os processos políticos e sociais complexos da sociedade contemporânea. Conforme nos destaca Margareth Rago (2003), da ideia de passado como lição e resposta para

o presente, passa-se à ideia da historicidade, ou seja, da historicidade dos fenômenos. O passado passa a ser entendido como o resultado de uma busca a partir do olhar do presente. Portanto, a concepção imutável do passado deu lugar a formas particulares em contextos sociais específicos. Em suma são questionadas antigas concepções que enraizavam o entendimento do passado e da História: a objetividade do historiador e a ideia de uma história universal, baseada na noção de progresso.

As especificidades do tempo histórico perpassam também os debates nas aulas de História. Os estudos de Reinhart Koselleck e de Paul Ricoeur evidenciam uma alteração no entendimento do tempo histórico na atualidade diante da produção historiográfica contemporânea. O que se observa cotidianamente, porém, é que em muitos casos as concepções de tempo e de passado dos professores de História permanecem aquelas relacionadas ao tempo linear e constante.

Koselleck (2006), em sua concepção de tempo histórico, defende que é na relação entre experiência e a expectativa, na distinção entre ambos que se constitui o tempo histórico. O autor argumenta que: “... entre experiência e expectativa, constitui-se algo como um ‘tempo histórico’” (KOSELLECK, 2006, p. 16).

Este, por sua vez, é um tempo não apenas histórico, mas historicizado, uma vez que a forma como cada geração operou essa relação entre passado e futuro pode ser alterada. Assim sendo, o autor afirma que “à medida que o homem experimentava o tempo como um tempo sempre inédito, como um ‘novo tempo’ moderno, o futuro lhe parecia cada vez mais desafiador” (KOSELLECK, 2006, p. 16). A experiência do novo e do imprevisto, parece ter se acentuado no contexto da Revolução Francesa, quando o tempo histórico sofreria uma mudança de orientação. É por isso que o autor concentra-se na análise desse período, observando como essa nova consciência pôde ser expressa através da linguagem, na criação de conceitos de movimentos que pareciam emancipados do passado: ruptura radical, que marca ainda hoje nossa relação como o passado e com o futuro. A concepção moderna de História é, então, própria de um período, ela surgiu de construções sociais em um dado tempo, sendo, dessa forma, não natural, nem eterna, ou seja, é histórica.

A emancipação do futuro em relação ao passado indica a superação (ou, pelo menos, o desgaste) das noções tradicionais de história, que a dotavam da capacidade pedagógica e

exemplar: a história *magistra vitae*. Por fim, é necessário assinalar que o conceito moderno de história traz junto de si uma ideia de aceleração do tempo.

Portanto, em Koselleck [...] A reflexão sobre o tempo histórico é feita por meio dos conceitos que analisam e interpretam as ações e intenções de sujeitos coletivos e singulares. [...] Ele se torna intrínseco à experiência vivida das sociedades particulares, isto é, sua relação particular ao seu passado e ao seu futuro antecipado. Assim, não se pode falar de um tempo histórico único, mas de tempos históricos plurais, como são plurais as sociedades. Pode-se falar de tempos históricos heterogêneos, com mudanças e direções não lineares. As sociedades se relacionam diferentemente, em cada época, com seu próprio passado e seu futuro. Isto é: uma sociedade pode mudar de perspectiva em relação a si mesma, pode resgatar passados esquecidos, esquecer passados sempre presentes, abandonar projetos, propor outras esperas. (REIS, 2012, p. 53)

Em Koselleck (2006) o passado deve ser pensado e compreendido pela “experiência”. O que se conhece, portanto, são as experiências que se tem com o passado. A partir de uma abordagem calcada na obra *Tempo e Narrativa*, de Paul Ricoeur, Gabriel (2012) defende que não existe acontecimento fora da narrativa. Conforme a autora, Ricoeur defende que a narrativa existe a partir de um procedimento porque é um modo de fabricar o passado, representa o passado não como uma (re)apresentação do mesmo, mas como um saber que se escrevendo simultaneamente indica seu corpo social e sua função com a linguagem. Em Ricoeur percebemos que a narrativa elabora o passado. O conhecimento histórico é entendido como “tempo narrado”.

[...] A poética da narrativa, na concepção hermenêutica de Paul Ricoeur, deve ser entendida em sua tríplice dimensão – envolvendo três momentos distintos, mas indissociáveis: a prefiguração, a configuração e a refiguração da narrativa -, nomeada por ele de “tríplice relação mimética entre a ordem da narrativa e a ordem da ação da vida” (GABRIEL, 2012, p. 224).

A primeira dimensão relaciona-se à capacidade de acompanhar uma narração, a segunda dimensão, a configuração, refere-se à composição do texto a ser narrado, ficcional ou histórico. Por último, a dimensão da refiguração narrativa, que é o momento em que a narrativa passa a fazer sentido para o leitor. A autora demonstra, então, que o conhecimento do passado, através da narrativa, depende tanto da narração, como da escuta desse passado.

Portanto, se há uma narrativa que referencia um acontecimento, a forma pela qual essa narração se constitui segue procedimentos, fabrica um passado, ao mesmo tempo em que é fabricada pela ideia de história instituída. A constituição da narrativa em Ricoeur é a consolidação de um modo de operar a história, uma representação literária, a qual se realizará na representância, momento em que o historiador através da poética se faz presença na ausência que criam os arquivos e documentos. A produção do historiador pertence a um lugar e a uma regra de procedimentos - diferentes etapas da pesquisa do historiador, o recorte espacial, temporal, os testemunhos, os arquivos e a prova documental (o que diferencia a História da ficção). (SILVA e FONSECA, 2010)

Neste sentido, é possível concordar com Reis (2012):

O tempo histórico é, portanto, em primeiro lugar, uma “representação intelectual”, porque não é uma reconstituição dos fatos tal como se passaram. Não há coincidência entre a narrativa histórica e a experiência passada que narra. Uma obra de história é uma sofisticada construção intelectual do historiador. (REIS, 2012, p. 54).

A construção do passado passa, então, pela forma como o historiador se posiciona diante dele. Portanto, o olhar que se tem, ou melhor, que se constrói sobre o passado relaciona-se com a posição ocupada no presente. As sociedades se relacionam com o passado de acordo com as situações do seu tempo, e ressignificam o passado nas vivências do presente.

Um tópico destacado dentro da temática temporal é o fato de tempo possuir múltiplas durações, a partir das quais é possível estabelecer periodizações. Ao considerar o tempo da História como duração, a ênfase recai sobre as rupturas e permanências que se dão ao longo desse tempo. No âmbito das durações, é possível identificar/classificar acontecimentos históricos em curta, média e longa duração, o que permitiria ressaltar o caráter múltiplo do tempo, e explicitar que em um mesmo espaço ou cultura vários processos de duração distinta estão sempre se desenrolando.

Sobre as durações do tempo histórico, Braudel (1978) fez a tripartição do tempo histórico: “Assim chegamos a uma decomposição da história em planos escalonados. Ou, se quisermos, à distinção, no tempo da história, de um tempo geográfico, de um tempo social, de

um tempo individual.” (BRAUDEL, 1978, p.15) Cada um deles segue um ritmo próprio: assim, o primeiro é quase imóvel; o segundo, lento; o terceiro, fugaz como a vida do indivíduo. Este último era tratado metaforicamente como "a agitação da superfície, as ondas que as marés levantam no seu poderoso movimento" (BRAUDEL, 1953 apud ROCHA, 1995 p. 242).

A noção de duração varia em função do ritmo mais ou menos acelerado nas mudanças que são sentidas pelos homens e da quantidade perceptível de acontecimentos que trazem alguma mudança ou significação diferente para as experiências humanas, sejam individuais ou coletivas.

De acordo com Barros (2014), a noção de “duração” traz consigo a sensação de “mudança” ou de “permanência”: uma longa duração corresponderia àquilo que muda muito lentamente e uma curta duração corresponderia ao ritmo rápido das coisas que se transformam mais ou menos rapidamente, mas também à sucessão de acontecimentos dando àqueles que os percebem a sensação de mudança rápida.

Fernand Braudel (1978) defende que a realidade social e humana é muito complexa, envolvendo inúmeros processos que podem remeter à percepção de “durações diferentes”. O tempo pode avançar em velocidades diferentes, produzindo “durações” diferenciadas para distintos aspectos da realidade histórica.

Ainda no que diz respeito ao(s) ritmo(s) do tempo, não apenas se deve ressaltar as diferenças entre os tempos das diversas culturas e sociedades humanas (representadas em seus diversos calendários, múltiplas durações e periodizações possíveis), mas também destacar que em um mesmo espaço podemos encontrar ritmos distintos de tempo. Ritmos esses associados às ações humanas no presente, bem como a suas expectativas quanto ao futuro.

Esses diferentes ritmos podem, inclusive, ser encontrados num mesmo grupo ou espaço – dependendo das múltiplas atividades que ali se desenvolvem. Trata-se da simultaneidade do não-simultâneo (KOSELLECK, 2006). O tempo pode, portanto, imprimir ritmos distintos, em estratos diferentes, porém, simultâneos e que são objeto da nossa experiência temporal de forma mais ou menos sincrônica (tempo do lazer e o tempo do estudo, por exemplo). Novamente, aqui o objetivo não é apresentar uma diversidade de conceitos sobre tempo aos

estudantes (que impróprio seria indagar a uma criança dos anos iniciais sobre sincronia e diacronia), mas sim propiciar experiências nas quais essas percepções sejam movimentadas.

Koselleck nos alerta para o fato de que o evento só pode ser narrado; e de que a estrutura só pode ser descrita (KOSELLECK, 2006, p.133). Quando o historiador analisa um “processo”, de alguma forma, se utiliza das duas práticas, uma vez que ele desenvolve essas práticas historiográficas diferentes para trabalhar tanto com o evento e como com a estrutura. Dessa forma, é preciso sempre considerar que o tempo não se apresenta à compreensão humana apenas como devir (como algo que se movimenta e traz transformações), mas também como extensão isto é, como algo que perdura. Uma determinada extensão ou período de tempo, ao ser comparada com períodos anteriores, tanto parece introduzir mudanças como reatualizar permanências, fazendo surgir, assim, as ideias de ruptura, continuidade, descontinuidade.

De acordo com Barros (2014) o historiador que compara extensões de tempo deve estar pronto para perceber tanto continuidades, como rupturas e descontinuidades. Isso porque o mundo humano apresenta-nos metaforicamente um tecido muito complexo, repleto de continuidades, rompimentos e recomeços.

Nessa perspectiva, é necessário construir um diálogo entre os conceitos expostos até aqui e o ensino de história com o objetivo de problematizar as possíveis concepções presentes no imaginário do grupo de participantes, de forma que sejam feitas intervenções e que essas percepções e o entendimento das relações de temporalidades sejam complexificados.

2.2 A escola como espaço de exploração de temporalidades e a construção do Tempo.

Ao representar o passado, o historiador se vale de diversas características temporais necessárias para a organização desse passado: sucessão, duração, simultaneidade, mudanças e permanências. Ao ensinar História, o professor articula, mesmo que de modo indireto e inconsciente, esses mesmos elementos, mas com um grande diferencial: está lidando com crianças e adolescentes. Explicar para os jovens as múltiplas concepções e experiências de

tempo é uma tarefa complexa, uma vez que pressupõe trabalhar com percepções de tempo que se ancoram em experiências subjetivas. Da mesma forma, as abstrações necessárias para conceituar o tempo em suas múltiplas dimensões nem sempre são simples para certas faixas etárias. O tempo, e, mais especificamente, a maneira simplificada de encarar o tempo de forma unívoca, são frequentemente vistos pelas crianças e adolescentes como algo natural ou universal – difíceis, portanto, de problematizar. É verdade, então, que o docente, nas aulas de História, precisa também ressaltar o caráter convencional e construído do(s) tempo(s); por exemplo, o modo como o dia terrestre é dividido em horas, minutos e segundos é puramente convencional. Assim também, a decisão de que um dado dia começa na aurora, ao nascer do sol, o meio-dia, e o pôr-do-Sol ou a meia noite é uma questão de escolha arbitrária ou de conveniência social, ou seja, trata-se de uma construção cultural humana (SCALDAFERRI, 2008). Essa é a percepção cronológica do tempo, que faz parte do universo escolar e que também precisa ser aprendida, uma vez que não é natural.

Porém, também é verdade que o professor de História precisa problematizar e ampliar essa percepção de tempo. Segundo Bloch (2001) o tempo da História não representa apenas uma medida porque é uma realidade viva e concreta, que se reconstrói em diferentes épocas ao mesmo tempo em que é chave fundamental para a compreensão dos fatos históricos. O tempo é, além disso, a dificuldade da pesquisa histórica, pois ele é igualmente continuidade e mudança.

Os múltiplos entendimentos do tempo são perceptíveis nas atividades diárias dos alunos. Eles podem pensar nas várias “tarefas” que os grupos humanos realizam cotidianamente, e nas condições em que essas tarefas se dão. Esses tempos são diferenciados entre si de várias formas: do trabalho rural para o trabalho fabril, das atividades escolares para as atividades domésticas, e assim por diante. Visto que muito do trabalho rural ainda depende dos ciclos naturais (que acabam servindo de referências temporais como, por exemplo, a época de plantio, a época de colheita e o trabalhar de sol a sol, etc.). Numa fábrica ou empresa onde os trabalhadores são assalariados e ganham de acordo com a carga horária previamente determinada, ou ganham comissão de acordo com a produtividade, o tempo é demarcado mecanicamente pelos cronômetros, pelos relógios. A escola, com seus períodos de tempo previamente demarcados para cada aula, a hora da merenda, a hora do recreio, a entrada e a saída (tudo controlado por algum tipo de alarme ou uma sineta) estaria mais associada a

segunda forma de perceber o tempo. Reconhecer isso é um passo enorme para os estudantes se darem conta de que o próprio espaço que eles ocupam e onde realizam seus aprendizados também possui uma temporalidade histórica, e permite imaginar que algum dia se aprendeu de forma diferente... O tempo do relógio, de dar o sinal para ir pra casa ou para ir ao pátio, nada mais é do que um tempo social, que tem por objetivo ordenar o cotidiano. O tempo da escola também é uma construção arbitrária, no sentido de que não é um tempo natural, mas construído, delimitado e demarcado por políticas educacionais que prescrevem quantas horas um aluno deve permanecer na escola por ano; como essas horas são distribuídas em diferentes disciplinas, qual é a carga horária de cada disciplina e assim por diante. Essas divisões, isto é, esse tempo escolar, também tem variações culturais e políticas: de país para país.

O tempo da escola está regrado por políticas e concepções culturais e históricas, mas também levando-se em conta necessidades biológicas como o intervalo para ir ao banheiro, o intervalo para o lanche. Perceber que essa é uma decisão e que isso não é natural, exige uma reflexão bastante grande sobre o que se pensa acerca do conceito de tempo, sobre as sensações que ele causa e as diferentes formas como cada um percebe o passado e se relaciona com as temporalidades.

Dessa forma, é possível compreender que o tempo da escola, assim como o tempo enquanto marco conceitual, não são naturais, mas resultados de uma série de regras socialmente construídas. A partir disso, pode-se pensar na forma como ocorre o entendimento do conceito de tempo, as sensações que produz e a forma como esse conceito é trabalhado em sala de aula.

Partindo do pressuposto de que a organização curricular e a decisão por aquilo que é abordado em sala de aula são influenciados pela percepção de tempo e de ensino daquele que os organiza, o professor, e por uma série de determinações políticas e sociais que o rodeiam, o que se observa é que o entendimento da temporalidade como linear e cronológica ainda é muito comum nas escolas, sendo reproduzida ao longo da vida escolar dos alunos. (BEZERRA, 2010).

Essa limitada percepção de tempo é também fruto de políticas públicas pouco eficazes na organização conceitual do tempo. A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional número 9394, de 20 de dezembro de 1996, aconteceram muitas mudanças no campo

educacional brasileiro, que são complementadas por diversos documentos oficiais os quais trazem referências curriculares a todos os níveis e modalidades da educação. Mudanças estas que, inclusive, afetam a formação docente. Consequentemente, a formação dos professores de História também sofreu mudanças.

Cabe aqui lembrar que, anteriormente, a educação brasileira era regulamentada pela Lei nº5692/71, haja vista que esta representa uma política pública vinda de um período ditatorial. Nesse período era claro o interesse por uma educação tecnicista e de preparação para o trabalho na educação básica. Com relação à formação dos professores, ficou instituída a formação de curta duração⁴ justificada pela falta de docentes habilitados para atender às demandas do período. (GUIMARÃES, 2012).

A partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 e da LDB nº 9394/96, percebeu-se uma nova conotação para o ensino de História e também para suas demandas. Houve, a partir de então, uma maior flexibilização do currículo da disciplina de História na educação básica, ao passo que extinguiu a formação curta dos professores, a partir de então, a formação dos professores de História passou a ser Licenciatura em História.

A forma como as noções de temporalidade são apresentadas e organizadas no currículo escolar reproduzem um modelo criado para a disciplina de História desde o século XIX. Porém, há um movimento, materializado em última instância pela nova Base Nacional Comum Curricular⁵, em suas primeira e segunda versões, para que haja uma mudança no currículo de História, possibilitando uma flexibilização nas metodologias já bastante enraizadas na educação básica. Percebe-se, porém, que estas possibilidades estão sendo

4 Os professores que cursavam faculdade de curta duração estavam habilitados a realizar a docência em turmas do 1º grau (que corresponde ao Ensino Fundamental). Esses cursos eram realizados em 6 semestres e possibilitavam trabalhar com mais disciplinas como por exemplo é possível citar o curso de Estudos Sociais, que habilitava em História, Geografia, Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política Brasileira (OSPB).

5 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) determina a organização curricular das disciplinas da Educação Básica. Este documento teve sua primeira versão em setembro de 2015, a segunda, em maio de 2016, a terceira e última versão veio a ser divulgada no final de abril deste ano. Em relação a disciplina de História, houve críticas severas em relação a disposição de conteúdos da primeira e da segunda versões da BNCC que, aos olhos de boa parte dos historiadores, destoam de discussões historiográficas já bastante consolidadas. Já a terceira versão retoma a organização quadripartite dos conteúdos.

absorvidas de forma bastante lenta no universo escolar, uma vez que as instituições formadoras dos profissionais da educação, as universidades, também mantêm-se enraizadas em propostas curriculares antigas que pressupõe um entendimento de temporalidade quase que uniforme.

Hoje ainda percebemos dificuldades em superar o modelo proposto pelos anos de educação tecnicista. As aulas são de muita informação com pouco espaço para reflexão. Há, portanto a necessidade de se discutirem novas metodologias de ensino de História (SILVA & FONSECA, 2010), mais reflexivas e analíticas, capazes de contribuir para a formação de cidadãos que deem conta das diferentes dimensões temporais que lhes permitam compreender melhor a complexidade da sociedade atual.

A organização do currículo de História encontrada nos livros didáticos, nos planos de estudo e na maior parte das instituições de ensino da educação básica e também do ensino superior, indica um trabalho voltado para a relação entre passado e presente, numa ideia de sucessão de fatos e progressão. Essa é uma formatação bastante tradicional dos conteúdos e que segue regendo o ensino da disciplina de História.

A disciplina de História na Educação Básica está organizada de forma que se trabalhe com a noção de um tempo cronológico e linear. Do mais antigo para o mais recente, numa tentativa de integrar assuntos que não se relacionam tendo em vista as características das sociedades em questão. Por exemplo, na organização mais comum usada nas escolas, no 7º Ano do Ensino Fundamental estudam-se as Grandes Navegações e a chegada do europeu à América, e é neste momento que se fala das populações indígenas americanas. Essa organização tende a reforçar a ideia de mais ou menos evoluído ou desenvolvido.

Atualmente, a educação brasileira também está em processo de mudanças por conta da divulgação da nova Base Nacional Comum Curricular. O projeto inicial e a segunda versão proposta foram objeto de discussões importantes no meio acadêmico. Nas versões iniciais as noções de tempo e temporalidade são muito questionadas e reestruturadas. Portanto, o modelo que nos parece ser o mais comum utilizado nas instituições de ensino e nos materiais didáticos para a disciplina de História, a História sequencial, cronológica e quadripartite, é posto em discussão. Dessa forma, é preciso que se possibilite um espaço para maior discussão acerca de tais temas com os professores, apesar de neste momento haver uma terceira versão

do documento que acaba por remontar a organização mais comum nos currículos da disciplina de História. Não podemos, porém, negar a quantidades de discussões e análises que as propostas iniciais suscitaram.

Tendo em vista que a organização mais comum nos planos de estudo, nos livros didáticos e mesmo nos cursos universitários respeitam a História Quadripartite, torna-se necessário ressaltar que essa organização pressupõe uma noção do tempo que se estabelece de forma linear e progressiva. A partir dessa forma de organização dos conteúdos, há uma percepção de naturalização do tempo e dos acontecimentos do passado. Partindo da ideia de que o tempo é construído e estabelecido de diversas formas em diferentes lugares, e que as relações não se dão de forma unânime, é importante que se perceba o tempo a partir de suas diferentes ressignificações (KOSELLECK, 2006), das rupturas e das descontinuidades.

A historiografia contemporânea dá espaço para discussões teóricas acerca das noções de temporalidade. Há uma produção científica significativa analisando a relação entre as temporalidades e a produção dos livros didáticos. Nessas obras ficam claras duas questões: a constatação de que o livro didático é uma produção cultural do nosso tempo, e a crítica à organização de boa parte das obras disponíveis nas listagens do PNLN, por se tratarem de obras que reproduzem a organização quadripartite da História, sem proporcionar condições para a sua crítica. Neste sentido, o entendimento de que o Tempo Histórico é estanque, é o lugar onde os acontecimentos contados pelo historiador são organizados de forma linear e progressiva é reproduzido em boa parte das instâncias que influenciam na educação básica.

A proposta de formação continuada que pretendemos desenvolver tem por objetivo oportunizar um momento de autoanálise da prática, de reflexões teóricas acerca das questões das temporalidades e a construção de propostas metodológicas para o ensino escolar de História, de forma que se rompa com a visão tradicional da História que está sendo discutida.

3 A FORMAÇÃO CONTINUADA: CAMINHOS PARA A ELABORAÇÃO.

Até aqui discutiram-se os marcos teóricos que balizam este trabalho, bem como a dimensão dos conceitos abordados e a forma como são tratados na educação básica e no ensino superior.

Neste capítulo serão apresentadas algumas discussões em torno da formação de professores de História e, em especial, a formação continuada. Também será apresentada a proposta de curso de formação continuada de professores e suas etapas. Serão abordadas, ainda, as escolhas teórico-metodológicas que definiram os objetivos, os recortes, o material-didático, as atividades e as formas escolhidas de interação nos encontros.

3.1 Caminhos para pensar a formação inicial e continuada de professores

Temas relacionados ao ensino estão comumente em discussão nos espaços acadêmicos e vêm sendo cada vez mais pesquisados nos últimos anos. Inseridas nessas discussões, estão as pesquisas sobre o ensino de história especificamente. Além disso, nesse contexto, é possível observar uma significativa produção científica sobre a formação dos professores, tema este que vem pautando pesquisas e discussões, sendo possível observar enredos em relação a formação inicial e também continuada dos docentes. Tais discussões são impulsionadas pela divulgação de medidas governamentais que interferem diretamente na organização estabelecida tanto para os cursos superiores de licenciatura, como as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Licenciatura, como também diretamente na ação docente na Educação Básica, através da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e recentemente a proposta do Novo Ensino Médio⁶. De maneira geral, percebe-se uma

⁶Por meio das novas Diretrizes Curriculares Nacionais, ocorreu um aumento da carga horária dos cursos de licenciatura, sobretudo em áreas relacionadas à prática de ensino. Essa resolução alterou a organização de disciplinas tradicionais no currículo das licenciaturas e mostrou uma maior preocupação dos cursos com a docência em si. Além dessas ações, estão ganhando força as discussões a respeito da proposta do Novo Ensino Médio, divulgado em setembro de 2016. Em resumo o que está sendo proposto é um aumento significativo da carga horária de aulas, uma maior flexibilização do currículo e foco na capacitação dos estudantes em suas áreas de interesse.

preocupação por parte dos pesquisadores em discutir a docência em si e tentar uma maior aproximação entre a academia e a escola.

Nesse sentido, Guimarães (2012) realizou estudos observando a situação da formação de professores de História no Brasil. A pesquisadora apresenta os conceitos balizadores das práticas dos cursos superiores em História e as diretrizes curriculares que norteiam esse campo. Além disso, discute a diferença e as proximidades entre os saberes ensinados na escola e os produzidos na universidade, bem como os dilemas políticos e metodológicos presentes nessa relação. Nessa mesma linha Ciampi (2015) realiza intervenções. A autora também apresenta discussões sobre as formações de professores de História que visam a aproximar a História acadêmica da História ensinada. De acordo com a pesquisadora, apesar dos novos debates, muitos cursos de graduação em História ainda estão fundamentados na dicotomia ensino/pesquisa, licenciatura/bacharelado.

Em ambos os trabalhos, é possível observar uma crítica bastante densa para com os cursos de graduação em História que, de certa maneira, organizam suas grades curriculares de maneira a privilegiar a formação de historiadores/pesquisadores ao passo que deixam a desejar nas discussões sobre as questões pedagógicas e a formação de professores.

A presente pesquisa se aproxima dos conceitos abordados e defendidos por essas autoras, já que este trabalho defende a ideia de que na formação inicial os professores devem ter contato com saberes referentes às práticas docente e também historiográfica. Ao criticarem a dicotomia ensino/pesquisa muito presentes na formação inicial da maior parte dos professores de História, as autoras defendem que a formação desses professores deve propiciar a ligação entre o saber historiográfico e o saber escolar, os quais, separados, perdem a poder de reflexão⁷.

⁷ Outros autores também realizaram reflexões bastante significativas sobre a formação inicial dos professores nos cursos de graduação e, de forma geral, acerca das contradições presentes na formação pedagógica no ensino superior. Sobre este tema, citamos aqui Rodrigues e Esteves (1993), Mizukami (2004) e, especificamente na formação do professor de História, Guimarães (2012), Fonseca & Silva (2010), Schmidt (2013) e Monteiro (2007;2012).

Há ainda que se analisar aqui os estudos realizados por Schmidt (2009) que se propõe a discutir a formação dos professores. Porém, em seus trabalhos é mais perceptível uma análise sobre a ação docente e de como o professor trabalha em sala de aula, ao passo que a trajetória da formação fica menos enfocada. A autora discute também o fazer histórico e o fazer pedagógico e mostra, segundo ela, a necessidade de incluir, na formação dos professores de História, as discussões sobre a transposição didática, que seria o processo de transformação do saber científico para o saber escolar.

Outros historiadores realizam estudos relacionados ao ensino de História, especificamente nas questões relacionadas a aprendizagens e às estratégias utilizadas pelo professor para promovê-las⁸. Esses estudos são importantes para o ensino de História, pois contribuem para o entendimento de como se dá o processo de ensino e de aprendizagem em História. Entretanto, esses trabalhos têm seu foco na ação docente especificamente e nas melhores formas de promover as aprendizagens em sala aula, de maneira que a formação dos professores é analisada em segundo plano.

Por outro lado, há o desenvolvimento de análises bastante significativas referentes ao tema Formação dos Professores de forma ampla, e que evidenciam o docente como protagonista da própria formação. Em última análise, os autores a seguir defendem que o professor se forma além da academia ou de cursos sistematizados. E que a sua formação ocorre, também, nas vivências e experiências. Sob essa perspectiva Almeida, Pozzebon e Mello (2003) e Aguiar (2010) e mesmo Freire (1998) e Nóvoa (1995) realizam suas análises.

Quando se refere à formação dos professores, Nóvoa propõe a perspectiva da prática profissional como um processo reflexivo sobre a profissão:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante *investir a pessoa* e dar estatuto ao *saber da experiência*. (NÓVOA, 1995, p. 25, grifo do autor)

8 Sobre este tema ver Abreu & Soihet (2003), Karnal (2010), Fonseca & Silva (2010), Monteiro (2005 e 2007), Rocha (2010) e Bittencourt (2010).

Há consenso entre todos esses autores, apesar do foco das análises serem distintos, de que a formação dos professores deve ser contínua, ou seja, não deve ocorrer apenas durante o Ensino Superior ou no início das atividades docentes, mas também ao longo da carreira através da experiência, das proposições e das atividades que lhe são oferecidas.

Nesse sentido, concordamos com Guimarães:

Entendemos que os projetos de formação continuada do professor de História devem considerá-lo como alguém que domina não apenas o processo de construção do conhecimento histórico, mas sobretudo um conjunto de saberes e mecanismos que possibilitam a socialização e a recriação de saberes nos limites da instituição escolar. [...] Logo, o que se busca é a superação do individualismo e a compreensão da totalidade do ato de conhecer. Saber alguma coisa não é mais suficiente para o ensino; é preciso saber ensinar e criar condições concretas para a aprendizagem. (GUIMARÃES, 2012, p. 137)

Alguns estudiosos utilizam outros termos para identificar formação continuada: reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, formação contínua, educação continuada, educação permanente, entre outros. Alguns desses termos indicam o período em que foram utilizados e que entraram em desuso normalmente em função da atualização teórica a respeito do tema. As noções de treinamento, capacitação e reciclagem são usados numa perspectiva de adequar o profissional ao seu trabalho. Ao passo que os termos educação permanente, educação continuada e formação continuada pressupõem objetivos de desenvolvimento pessoal e profissional (VERDINELLI, 2007, p. 22).

Neste estudo, faremos opção pela expressão Formação Continuada. Concordamos com Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, *apud* VEDINELLI, 2007, p. 23) quando argumentam que:

A formação continuada refere-se a: a) ações de formação durante a jornada de trabalho-ajuda a professores iniciantes, participação no projeto pedagógico das escolas, reuniões de trabalho para discutir a prática com colegas, pesquisas, minicursos de atualização, estudos de caso, conselhos de classe, programas de educação à distância, etc.; b) ações de formação fora da jornada de trabalho – cursos, encontros e palestras promovidos pelas Secretarias de Educação ou por uma rede de escolas. A formação continuada é a garantia do desenvolvimento profissional permanente. Ela se faz por meio do estudo, da reflexão, da discussão e da confrontação das experiências dos professores. É responsabilidade da instituição, mas também do próprio

professor. O desenvolvimento pessoal requer que o professor tome para si a responsabilidade com a própria formação, no contexto da instituição escolar.

Nessa perspectiva, as ações de formação continuada têm sentido em um nível individual e em um nível coletivo. No primeiro, o professor é responsável pelo seu processo de formação por meio de leituras, participação em congressos, seminários e cursos de pós-graduação. É importante que a formação se dê nesse nível, sem, no entanto, ser reduzida a ele. Quanto ao nível coletivo, dá-se prioritariamente na escola ou em ambientes em que grupos de profissionais estiverem reunidos para estudar e aprimorar sua prática.

A partir das conclusões encontradas por Barreiro, Pinto e Silveira (2010), é possível, inicialmente, diferenciar o conceito de formação de outros. Para isso as autoras defendem as ideias apresentadas por Fabre (1992; 1994 *apud* BARREIRO, PINTO e SILVEIRA, 2010, p.5), para quem formação não pode ser confundida com educação ou instrução, pois, apesar de estarem muito próximas, possuem características e finalidades diferentes. Educação é o resultado do que acontece em sala de aula, na relação entre o professor e o aluno. O professor é o especialista em educação, por isso deve saber o conteúdo a ser ensinado e como ensiná-lo. Dessa forma, é ele quem tem conhecimento sobre o que e como se aprende. Instrução refere-se a dar condições de realizar alguma ação, ao conhecimento de técnicas para executar algo. Formação é uma reflexão teórica e metodológica sobre a prática. A formação, portanto, dá aporte para que o professor consiga realizar os processos de ensino e de aprendizagem da melhor forma possível.

Alguns estudiosos, como Fabre (1994), Pereira (2003) e Carré (1995), desenvolveram um modelo de organização para as propostas de formação, estruturado em três pilares: o sujeito, o meio e os dispositivos de formação (*apud* BARREIRO, PINTO e SILVEIRA, 2010, p.5). A partir desse modelo percebe-se o entendimento de que a formação não está apenas no indivíduo, mas também depende de fatores e interesses indicados por estruturas externas. Dessa forma, é possível concluir que formação deve ser um processo contínuo e que transcende a formação inicial ou acadêmica.

As ideias apresentadas anteriormente são complementadas por Garcia (1999), com as quais nossa proposta se aproxima.

[...] a Formação de Professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem [...] (GARCIA, 1999, p. 122).

Esse autor defende a formação como uma área de conhecimento e investigação que está centrada no estudo dos processos através dos quais os professores aprendem e desenvolvem a sua competência profissional e, enquanto processo, deve ter seu caráter sistemático e organizado.

Garcia (1999) apresenta oito princípios que considera significativos para a formação de professores:

- A formação é contínua, do início ao fim da carreira no magistério;
- a formação docente deve ser entendida como base para a mudança e não o fim dela;
- a formação deve partir da escola, do seu contexto para que a mudança que se estima venha também de lá;
- os conhecimentos pedagógicos devem estar articulados aos conhecimentos científicos e acadêmicos;
- a teoria não pode estar dissociada da prática;
- há de se diminuir o distanciamento entre a formação e o que é pedido que o docente faça nas escolas;
- a formação também deve estar ligada aos interesses individuais dos professores;
- a formação deve estimular a capacidade crítica dos professores e entendê-los como produtores de conhecimento.

A partir das considerações de Garcia (1999), fica evidente a dimensão do que se quer apresentar como Formação Continuada. Alguns aspectos são bastante significativos como o entendimento de que a formação não está acabada e, se é influenciada por meios externos, é sempre necessária, uma vez que os meios externos estão em constante transformação. Na

perspectiva de Garcia (1999), considera-se importante, também, perceber a teoria aliada à prática e ao protagonismo do professor, considerando-o como foco de produção de conhecimento.

O tema da Formação Continuada que estamos propondo – temporalidades – é evocado pela percepção da dificuldade que os professores têm em problematizar as concepções de tempo. Essa constatação provém da observação da organização dos conteúdos e do material didático dos professores.

Nas escolas municipais de Arroio do Meio, a organização das disciplinas, seus objetivos, conteúdos e carga horária estão apresentados nos Planos de Estudo. Esse documento é usado pelos professores para organizarem os Planos de Trabalho anuais.

Os Planos de Estudo são propostas curriculares para cada disciplina de todos os anos escolares. Eles têm âmbito municipal, e sua produção ocorreu através de reuniões com os professores. Sua última versão é de 2008. Nesse documento, as disciplinas de História e Geografia são pensadas de forma conjunta. Isso ocorreu porque, no momento da organização dos Planos de Estudo, os professores que lecionavam História e Geografia, em sua maioria, eram os mesmos, uma vez que a formação de muitos era em Licenciatura Curta em Estudos Sociais. As competências e as habilidades estão num mesmo bloco e fazem menção a questões políticas, econômicas e sociais; referem-se ao espaço e à paisagem, e também ao tempo.

Além desse material, é importante darmos conta da utilização dos livros didáticos distribuídos pelo PNLD. Em sua ampla maioria, a organização dos conteúdos respeita a ordem cronológica dos acontecimentos, balizada pela História Quadripartite. Cabe também salientar que este trabalho não pretende desarticular toda organização já consagrada e muito presente nos bancos escolares através, também, do material didático. Este trabalho pretende potencializar as discussões sobre essa organização. Trazer o entendimento de que ela não é natural, de que é uma escolha e que está fundamentada em conceitos que não são neutros.

A partir desses debates construiu-se a proposta de Formação Continuada que será apresentada a seguir. É possível reconhecer a necessidade de um debate mais amplo acerca do ensino de História, junto aos professores dessa disciplina. Esta proposta de formação continuada pretende ser um espaço para esse tipo de discussão.

3.2 Caminhos para pensar um curso de Formação Continuada de professores

O Programa de Formação Continuada para os professores de História do ensino fundamental que propusemos foi realizado em parceria com a Prefeitura Municipal de Arroio do Meio, buscando uma reflexão acerca das questões das temporalidades no ensino de História. Sabe-se que é do interesse da administração pública municipal a proposição de atividades de formação continuada para atender às demandas que se apresentam. Anualmente, a Secretaria da Educação do município promove cursos e seminários de formação de professores com frequência, e há um incentivo pela participação.

Entretanto, é possível perceber que, muitas vezes, apesar das iniciativas de proporcionar momentos de formação continuada para os professores da Educação Básica por parte do poder público municipal, esses momentos não trazem outras formas de abordar os temas mais clássicos do ensino de história, ou ainda reafirmam a organização clássica dos conteúdos da disciplina. Isso ocorre porque, de maneira geral, a formação ocorre com os profissionais de todas as áreas do conhecimento e os assuntos abordados normalmente estão ligados ao Ensino de forma mais ampla.

O tema para formação de professores de História que foi proposto – Tempo e relações de Temporalidades – surgiu, então, do interesse de propiciar aos professores uma formação que entendesse as especificidades da área de conhecimento; que tratasse das questões de tempo e de temporalidades, tendo em vista a falta de discussões desse tipo na formação inicial de professores, e tampouco em momentos de formação continuada; que discutisse os conteúdos, os materiais didáticos e o currículo; e, por fim, mas não menos importante, que problematizasse as escolhas dos professores como escolhas teóricas, uma vez que, mesmo que de forma inconsciente, os professores escolhem os conteúdos e as metodologias a partir de algum lugar de fala, portanto a teoria direciona a prática docente também. A partir desses propósitos, constituiu-se a proposta de formação continuada para professores de História: *O Ensino de História, as noções de Tempo e as relações de temporalidade*, que está descrita a seguir.

3.2.1 A Formação de Professores – escolhas teóricas e metodológicas

Elaborar uma formação de professores tendo em vista conceitos como Tempo e Temporalidades mostrou-se uma tarefa complexa, devido à multiplicidade de significações que esses conceitos possuem. Nessa formação, pensamos o conceito de tempo histórico a partir dos estudos de Koselleck.

Para Koselleck (2006), o tempo histórico é ditado pela tensão entre expectativas e experiências, portanto, de forma sempre diferente. É possível exemplificar essa tensão a partir das ações e práticas humanas que são constituídas precisamente por ela, tal como ocorre com a elaboração de “prognósticos”, que sempre representam uma expectativa a partir de um certo campo de experiências, portanto, de um “diagnóstico”. Diz-nos também o historiador alemão que “o que estende o horizonte de expectativa é o espaço de experiência aberto para o futuro” (KOSELLECK, 2006, p.313). Em cada época pode haver uma tendência a reavaliar a tensão entre o espaço de experiência e o horizonte de expectativas. Apenas para ilustrar com uma das hipóteses de Koselleck, na modernidade “as expectativas passam a distanciar-se cada vez mais das experiências feitas até então.” (2006, p.314).

Há ainda outro entendimento possível para o conceito de Tempo Histórico que remete inicialmente ao nome de Ricouer, como apresenta Reis (2006). A noção de que o tempo histórico constitui um “terceiro tempo”. Segundo eles, o tempo histórico atua no vão entre outros dois tempos:

“Se o tempo da consciência é mortal, finito, tendência do ser ao nada, e se o tempo da natureza é permanência, reversibilidade e tendência ao ser, pois o que foi retorna, ele [o historiador] deve procurar inscrever o que passa no que não passa, o irreversível no reversível [...]” (REIS, 2006, p. 183).

De acordo com os autores, é possível pensar em um conceito de tempo que se constrói a partir da relação entre as diferentes temporalidades - ou entre o Passado e o Futuro, através da mediação do Presente.

A formação foi estruturada em oficinas pedagógicas (conforme roteiro apresentado no Apêndice A). A opção pela organização de oficinas pedagógicas se deu em função de ser uma

opção de formação mais dinâmica, com maior interação por parte dos envolvidos, e também porque havia a intenção de produzir materiais e atividades pedagógicas ao longo dos encontros.

Entende-se a oficina pedagógica como uma metodologia de trabalho em grupo, caracterizada pela “construção coletiva de um saber, de análise da realidade, de confrontação e intercâmbio de experiências” (CANDAUI, 1999, p.23), em que o saber não se constitui apenas no resultado final do processo de aprendizagem, mas também no processo de construção do conhecimento. Assim, desenvolve-se uma experiência de ensino e aprendizagem em que os envolvidos constroem juntos o conhecimento num “[...] tempo-espaço para vivência, a reflexão, a conceitualização: como síntese do pensar, sentir e atuar. Como ‘o’ lugar para a participação, o aprendizado e a sistematização dos conhecimentos” (GONZÁLES CUBELLES *apud* CANDAUI, 1999, p.23).

O conteúdo programático da formação continuada foi dividido em cinco encontros. Cada encontro totalizava 3 horas de atividades presenciais e 1 hora de atividades a distância. No primeiro encontro, procurou-se problematizar o conceito de tempo junto aos participantes, de forma a apresentar de maneira bastante incipiente o conceito de tempo histórico do qual nos aproximamos. Já o segundo encontro tratou da historicidade da organização dos currículos de história, e desenvolveu-se um debate maior sobre a História Quadripartite. No terceiro encontro, por sua vez, o tema “tempo histórico” foi abordado com maior ênfase e profundidade, e também as aproximações entre esse conceito e o ensino de História bem como as relações de temporalidade – a experiência e a expectativa. O quarto encontro buscou trabalhar os conceitos vistos até aqui a partir da reprodução do filme *Nostalgia da Luz* (2010). E, por fim, o quinto encontro discutiu o ensino de História, as noções de tempo e as relações de temporalidades a partir das proposições legais: a nova Base Nacional Comum Curricular e também os Planos de Estudo do Município de Arroio do Meio.

Os encontros partiam da leitura e apropriação de texto apresentando a temática a ser desenvolvida. Além disso, em cada temática houve uma sensibilização a partir de materiais complementares como trechos de filmes, entrevistas, documentários, músicas e imagens relacionados à temática. Ao final de cada encontro era proposta uma atividade que consistia em relacionar as temáticas desenvolvidas no módulo com o ensino de História. Os professores planejavam como poderiam aplicar ou trabalhar os conceitos da oficina de formação continuada, com seus alunos. Depois de realizada a atividade em sala de aula, no encontro

seguinte, os professores eram convidados a compartilhar suas experiências com os demais. Como os encontros ocorreram quinzenalmente, os professores tinham normalmente duas semanas para realizar as leituras e para aplicar as atividades que foram planejadas ao longo das oficinas.

O primeiro encontro tratou do conceito de tempo histórico, das possibilidades de análise da narrativa histórica a partir desse conceito e de sua importância para os estudos históricos e para o ensino de História. Inicialmente, porém, ocorreu a apresentação da proposta de formação continuada tendo em vista as noções de tempo e temporalidades e o ensino de História, feita pela professora/pesquisadora. Logo depois, foram discutidos, com os professores participantes, os conteúdos, os métodos de trabalho e a organização dos encontros. Em seguida, os professores presentes se apresentaram aos demais, apresentaram a escola em que atuam, os níveis de ensino atendidos pela escola, o tempo de experiência que têm no magistério e se já haviam feito cursos que abordam a temática de tempo e ensino de História. Todos puderam apresentar suas expectativas em relação à formação, relatar qual o seu interesse em participar e apresentar as principais dificuldades em relação ao tema no que se refere a sua atividade docente. Depois, a professora/pesquisadora relatou sua trajetória profissional e acadêmica e os motivos de propor uma formação cuja temática é o Tempo Histórico e as Relações de Temporalidade e o Ensino de História.

A partir disso, cada participante recebeu um caderno de anotações em que, como ficou combinado, fariam os apontamentos necessários, planejariam as atividades a serem aplicadas com seus alunos e também fariam um pequeno relato de como ocorreu a execução das atividades, de forma que esse material pudesse ser utilizado pela professora/pesquisadora para análise e realização desta dissertação.

Após a realização dessas atividades iniciais, os participantes foram desafiados a pensar de forma individual em uma maneira de representar, a partir de um desenho ou representação gráfica, o que entendiam por “tempo histórico”. O objetivo dessa atividade era iniciar as discussões sobre o tema, e observar que existem diferentes formas de perceber esse conceito tão fundamental para a história. A partir disso, ocorreu uma roda de conversas sobre o que foi apresentado pelos participantes. Com isso, o grupo foi dividido em dois para que analisassem a letra de duas canções que se apropriam do conceito de tempo de formas diferentes: Sobre o Tempo (CORREA, 1990) e Foi no Mês que Vem (RAMIL, 1995), conforme o Apêndice B. A

intenção não era analisar a letra, mas perceber o que os compositores pensavam sobre o conceito de tempo expresso nas músicas. Em seguida, ocorreu uma nova roda de conversa sobre as conclusões a que os grupos chegaram e logo após ouvimos as versões das músicas para incrementar a discussão tendo em vista, agora, o arranjo musical das composições.

Vale observar alguns trechos para ilustrar a discussão que propusemos:

O passado está escrito nas colunas de um edifício
 Ou na geleira onde um mamute foi morrer
 O tempo engana aqueles que pensam
 Que sabem demais que juram que pensam
 Existem também aqueles que juram sem saber
 (...)

 O tempo passa e nem tudo fica a obra inteira de uma vida
 O que se move e o que nunca vai se mover

Ou ainda:

E tudo isso foi no mês que vem
 Foi quando eu chegar
 Foi na hora em que eu te vi
 E mais que tudo
 Foi no mês que vem
 Foi quando eu chegar
 Na hora em que eu te quis

 Vou fique
 No teu chegado e tu chegada ao meu
 Penso, grande é Deus
 Um paraíso prum sujeito ateu
 E pensando assim
 Farei aquilo que o teu gosto quis
 Claro, eu já ganhei de volta
 Tudo o que eu quiser

O próximo momento foi de uma exposição de conceitos e entendimento sobre o tempo histórico a partir de Koselleck (2006), Braudel (1978), Reis (2012) e Bloch (2001). E assim realizou-se uma nova roda de conversa para pensar e apresentar como a temática “Tempo” é abordada nas aulas de história. Buscou-se, então, discutir quais concepções de tempo histórico estão por trás daquilo que é proposto aos alunos, para que se percebesse que, mesmo que não

pensemos sobre isso, a forma como tratamos o passado também representa a maneira como entendemos o tempo histórico.

Para finalizar esse primeiro encontro os participantes foram desafiados a elaborar um plano de aula em que os alunos pudessem trabalhar com diferentes percepções do tempo. Em seguida foi proposto que para o próximo encontro, os participantes realizassem a leitura do texto de Prost (2012): Os tempos da História. A intenção de encaminhar essa leitura foi levar os participantes a conhecerem formas diferentes de compreensão das dimensões temporais. E, acima de tudo, para que percebessem que o conceito de tempo está relacionado ao período em que esse entendimento ocorre. Portanto, esse conceito também sofreu alterações conforme a sociedade foi se modificando, e, assim sendo, também é histórico.

Para ilustrar a forma como encaminhamos as discussões, destacamos os seguintes trechos do texto de Prost (2012):

O tempo da história não é o tempo físico, nem o tempo psicológico; tampouco é o dos astros ou dos relógios de quartzo, divisível ilimitadamente, em unidades rigorosamente idênticas. [...] O tempo da história está incorporado, de alguma forma, às questões, aos documentos e aos fatos; é a própria substância da história.(PROST, 2012, p. 96).

E ainda:

O tempo de nossa história está ordenado, ou seja, tem uma origem e um sentido. Neste aspecto, ele desempenha uma primeira função, essencial, de colocar em ordem, permitindo classificar os fatos e os acontecimentos de maneira coerente e comum. Essa unificação fez-se com a chegada da era cristã [...] (PROST, 2012, p. 97).

No segundo encontro, buscou-se, então, uma discussão maior sobre a historicidade do tempo e das relações de temporalidade e a organização da História Quadripartite com o objetivo de perceber que a forma como organizamos os conteúdos que tratamos na escola não é natural, e que foi escolhida por alguém em algum período.

Iniciamos o encontro compartilhando as experiências com os alunos e as estratégias utilizadas para levá-los a trabalharem com o conceito de tempo de forma mais ampla e passível de diferentes interpretações.

Num segundo momento, ocorreu a discussão do texto encaminhado no encontro anterior. Realizamos essa discussão montando um cartaz de forma coletiva em que os participantes contribuíam com informações presentes no texto e completavam o cartaz que estava previamente dividido em espaços conforme a organização do próprio texto. Como apresentado anteriormente, em seu texto, Prost (2012) apresenta a importância da categoria *tempo* para os historiadores e para a produção da história. O autor descreve como as sociedades do passado entendiam essa categoria, de forma a esclarecer a historicidade desse conceito. Além disso, Prost demonstra a necessidade que o historiador tem de periodizar o tempo, os acontecimentos.

Em seguida, foram realizados alguns breves questionamentos sobre a marcação do tempo e a sua periodização, com o objetivo de lembrar que a organização que se tem sobre o tempo é resultado de escolhas da sociedade. O calendário e a periodização tradicional do tempo em anos, meses e semanas também é resultado de uma construção da sociedade. Assim, a turma foi dividida em dois grupos. Cada equipe recebeu um conjunto de imagens referentes a diferentes fatos históricos (Apêndice C) e foi desafiada a arranjar as imagens tendo em vista alguma organização temporal. As imagens selecionadas foram propositalmente marcos da história europeia, de forma que em algum momento imaginou-se que a organização que o grupo optasse remetesse a questionamentos acerca da História Quadripartite. Ao concluírem a disposição das imagens, realizou-se a apresentação e, a partir disso, ocorreram questionamentos: o que os fez organizarem dessa forma? Quais foram os critérios utilizados para arranjarem nessa ordem? Encaminhou-se a discussão para que os participantes percebessem que a organização das imagens respeitou algumas decisões e escolhas do grupo. Em seguida, os participantes foram desafiados a tentar outra estratégia de organização temporal, e ao final realizou-se a mesma discussão.

Com isso apresentou-se o que se entende por História Quadripartite e potencializou-se um debate sobre as formas como os currículos da disciplina de história estão organizados e, porque não dizer, enraizados nas instituições ensino. Aqui é importante ressaltar que tentou-se encaminhar as reflexões para que se reconhecesse os limites dessa organização do tempo da história.

Para realizar um fechamento da atividade apresentou-se outro bloco de imagens para serem inseridas na organização realizada anteriormente. Nesse bloco foram selecionadas

imagens da história americana, africana e asiática (Apêndice D). O objetivo desta intervenção é perceber os limites da História Quadripartite.

A partir disso foi possível um bloco de discussões sobre a organização que temos nas aulas de história que planejamos. O interesse era perceber que essa organização está para além da escola básica, mas nos materiais didáticos e nos cursos de licenciatura também.

Ao finalizar esse encontro ocorreu novamente o planejamento de atividades que pudessem ser aplicadas junto às turmas ao longo dessas duas semanas. Sugeriu-se que os participantes pensassem em formas de abordar a periodização histórica tradicional e que se fizesse um contraponto com outras formas de periodização.

Encaminhou-se, ainda, o prefácio da obra *Futuro Passado*, de Reinhart Koselleck (2006), para leitura até o próximo encontro. A escolha desse texto relaciona-se diretamente com o tema proposto para o terceiro encontro, o tempo histórico.

Nessa obra, Koselleck (2006) apresenta a sistemática que reúne e articula os tempos históricos. O historiador apresenta uma mudança nos conceitos através do tempo. A partir da transformação da linguagem, o autor denuncia uma mudança no entendimento da História. Portanto, em Koselleck é possível perceber que os entendimentos que se tem do passado (a experiência) são pautados e estimulados pelo presente. Portanto, ele, o passado, é reconstruído a cada tempo. E o futuro (a expectativa), da mesma forma, é planejado em cada tempo, influenciado pela experiência. Nesse prefácio há, de forma bastante sucinta, uma demonstração do interesse do pesquisador em responder à pergunta que abre o texto: “Que é o tempo histórico?” (KOSELLECK, 2006, p.13):

A hipótese que se apresenta aqui é a de que, no processo de determinação da distinção entre passado e futuro, ou, usando-se a terminologia antropológica, entre a experiência e a expectativa, constituiu-se algo como um “tempo histórico” (KOSELLECK, 2006, p.16).

O terceiro encontro, então, teve como temática o aprofundamento do conceito de Tempo Histórico, tendo como base os estudos de Koselleck. Ao iniciar o encontro, discutiu-se a leitura preliminar de forma a reler alguns pontos de destaque no texto.

A partir dessa discussão, apresentou-se, de forma expositiva, a obra de Koselleck, com destaque para a forma como apresenta a organização do tempo entre o espaço de experiência e o horizonte de expectativa, além da percepção que o autor tem de que há um afastamento cada vez maior entre a expectativa e a experiência. Outro campo apresentado aqui foram as noções de rupturas, continuidades e simultaneidades, presentes nessas concepções de tempo histórico de Koselleck.

Depois de realizar essa exposição de informações, foram retomadas as imagens trabalhadas no último encontro. E foi oferecido um novo grupo de imagens (Apêndice E). O interesse desse novo grupo era levar a refletir sobre a presença de alguma manifestação de tempo que é muito difícil de ser periodizado, de algo que representa um tempo que não passa, ou que parece descolado do seu período. A partir disso foi possível discutir a “simultaneidade do não simultâneo” (Koselleck, 2006), a ideia de continuidade e de ruptura. Mas, também, aqui foi possível realizar uma análise desnaturalizando o tempo, e rompendo com a ideia de que o progresso está garantido no futuro.

Para concluir este bloco, foi apresentada a entrevista da senhora Eva Schloss ao repórter Geneton Moraes Neto, da Globo News em 2011. A entrevista refere-se ao holocausto e àquilo que a entrevistada sofreu ao ser presa num campo de concentração. Porém, o que interessa para essa formação é a posição da entrevistada com relação a passagem do tempo: “Auschwitz faz parte da minha vida hoje em dia”. A partir da entrevista foi possível discutir os conceitos abordados ao longo desse encontro.

Ao final, foi proposto um momento em que ocorreu o compartilhamento das experiências com a aplicação das atividades planejadas no último encontro e para o planejamento de atividades que possam ser aplicadas com as turmas dos professores participantes, de forma a pensar o Tempo Histórico. Os professores foram estimulados a pensarem propostas para um prazo mais longo, e que criassem uma espécie de projeto que envolvesse um maior número de aulas, tendo em vista que o compartilhamento dessas atividades ocorreu apenas no quinto e último encontro.

O quarto encontro teve como objetivo fundamentar e exemplificar ainda mais os conceitos de tempo histórico que haviam sido abordados no encontro anterior. Para esse

momento propôs-se a reprodução do filme *Nostalgia da Luz*, de Patricio Guzmán (França/Alemanha/Chile, 2010).

A reprodução do filme ocorreu junto ao Cineclube Real⁹, em sua sessão ordinária. O interesse em participar desse evento era justamente poder compartilhar com pessoas que não estão realizando o curso de formação, os conceitos trabalhados até aqui, bem como observar a forma como essas pessoas, os demais espectadores, perceberam as relações de tempo presentes no filme.

O filme se estrutura a partir do fato do deserto do Atacama ser uma região que permite igualmente a exploração das profundezas do espaço (por conta da limpidez do céu) e uma série de investigações arqueológicas (pelo fato da matéria praticamente não se decompor em suas condições). Dessa sobreposição entre astronomia e arqueologia, Guzmán retira uma reflexão sobre a relação do homem com o passado e da própria constituição da vida.

A discussão e análise dos conceitos do filme, em se tratando especialmente das noções de temporalidade, nortearam esse encontro.

No quinto e último encontro, deu-se a análise do material didático utilizado pelos participantes, bem como os planos de trabalho anuais em comparação aos planos de estudo do município de Arroio do Meio e, por fim, propôs-se um breve olhar sobre a proposta da Nova Base Comum Curricular. Importante lembrar que no momento da realização dessa formação continuada, a proposta de BNCC que tramitava era a segunda versão. Essa foi a proposta que mais causou discussões entre os professores da educação básica e pesquisadores, uma vez que propunha uma nova organização curricular, privilegiando temas relacionados à História do Brasil em detrimento a outros temas já consagrados como Idade Antiga e Média.

Inicialmente foi proposto que, em duplas, os professores realizassem a comparação dos dois documentos que norteiam o seu trabalho, os Planos de Trabalho e de Estudos. O objetivo era verificar em que medida um referencia o outro. A partir disso, foi proposto que inserisse nessa verificação o livro didático com o qual trabalham. Assim foi possível perceber se esses

⁹No município de Arroio do Meio existe uma sala de cinema pública. Administrada pela Prefeitura Municipal, a sala chama-se Cineclube Real por fazer referência ao nome antigo cinema da cidade. Ali ocorre a projeção de filmes uma vez por semana, quando é convidada uma pessoa para realizar comentários e encaminhar a discussão sobre o tema abordado no filme.

documentos estão afinados e, se não estivessem, qual destoava dos demais. Em seguida foi realizada a apresentação dos dados que as duplas concluíram a partir dessas análises, e assim, iniciou-se uma observação de como o tema *tempo* vem sendo proposto nos mesmos documentos, uma vez que ele baliza a produção da história e, por consequência, a aula de história também.

Num segundo momento, os participantes foram deslocados até a sala do Telecentro Municipal, onde puderam ter acesso ao texto da Base Nacional Comum Curricular (<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>) para que percebessem a forma como a disciplina de História estava sendo pensada nesse documento e comparassem a organização dos conteúdos/competências ali presentes com o que está disposto no Plano de Estudos do município. A intenção aqui não foi realizar um estudo muito aprofundado, mas promover o contato com o texto da BNCC junto aos professores de modo a prepará-los para as discussões sobre as mudanças propostas ali.

Nesse último encontro, propôs-se, ainda, uma discussão sobre aspectos positivos e negativos do Curso de Formação Continuada sobre tempo e relações de temporalidades e ensino de História. Sugeriram-se alguns elementos a serem avaliados, tais como os materiais disponibilizados e a elaboração das atividades propostas. Também questionou-se como essa experiência os auxiliou profissionalmente e o quanto o conhecimento compartilhado nessa formação acabou sendo útil para sua prática de sala de aula. Como atividade de encerramento, foi solicitado aos participantes que respondessem a um questionário que avaliasse a proposta, que sugerissem possíveis modificações na organização da proposta de formação (Apêndice F) e verificou-se como foi a receptividade das experiências práticas a cada encontro.

O objetivo inicial dessa formação foi proporcionar momentos de discussões teóricas aos professores para que não limitem suas ações docentes às formas tradicionais de organizar suas aulas de História. Desta forma, providos de suas experiências e seus saberes docentes e com argumentos baseados nas discussões que o curso propiciou, espera-se que tenham interesse de articular os conceitos trabalhados ao longo das oficinas para qualificar, em última análise, sua ação docente.

4 AS NOÇÕES DE TEMPO E TEMPORALIDADE: COMO FOI A FORMAÇÃO?

Após um debate teórico definindo os conceitos que fundamentam este trabalho e a apresentação da trajetória percorrida para a elaboração da formação continuada, este último capítulo apresenta o processo de aplicação do curso de formação continuada, *O Ensino de História, as noções de tempo e as relações de temporalidade*. Concluída a fase de elaboração do programa de formação continuada de professores de História, ocorreu a divulgação do curso, com o incentivo por parte da Secretaria Municipal de Educação e, finalmente, deu-se a aplicação do curso junto aos professores da rede municipal de ensino do município de Arroio do Meio/RS. Este último capítulo tem por objetivo analisar a experiência a partir das inquietações já articuladas ao longo desta dissertação. Pretende-se observar tanto a eficácia da organização do programa a partir da avaliação do grupo de professores, sua receptividade acerca dos conceitos apresentados e sua participação ativa durante as oficinas, como também a receptividade por parte dos alunos nas escolas que indiretamente foram influenciados pelos marcos teóricos e metodológicos da formação.

Para realizar a análise proposta, buscou-se nos estudos etnográficos as ferramentas para desenvolver este trabalho. Não é possível, entretanto, classificar esta pesquisa como um estudo etnográfico propriamente dito, uma vez que esse também não é o propósito. O limite da caracterização metodológica está na utilização de um caderno que lembra o diário de campo.

Após cada mergulho no trabalho de campo, retornando ao seu cotidiano de antropólogo, o etnógrafo necessita proceder a escrita de seus diários de campo. (...) Evidentemente que o diário de campo não é algo que possa ser escrito ao mesmo tempo em que me encontro compartilhando com os outros suas vidas, no dia a dia! Ele resulta de outro instrumento: o caderno de notas. É no caderno de notas de campo, onde o(a) antropólogo(a) costuma registrar dados, gráficos, anotações que resultam do convívio participante e da observação atenta do universo social onde está inserido e que pretende investigar; é o espaço onde situa o aspecto pessoal e intransferível de sua experiência direta em campo, os problemas de relações como grupo pesquisado, as dificuldades de acesso a determinados temas e assuntos nas entrevistas e conversas realizadas, ou ainda, as indicações de formas de superação dos limites e dos conflitos por ele vividos. O caderno de notas e o diário de campo são instrumento de transposição de relatos orais e falas

obtido desde a inserção direta do(a) pesquisador(a) no interior da vida social por ele ou por ela observada. (ROCHA & ECKERT, 2008, p.15)

Este não é um estudo etnográfico especificamente, pois não se utiliza das técnicas e do conjunto de procedimentos próprios dessa ciência. Porém, uma vez que os participantes foram estimulados a realizar anotações tanto durante o curso, como durante a aplicação das atividades junto dos alunos e, vista a importância que o caderno de notas tem nas pesquisas etnográficas, nesses procedimentos que buscou-se amparo para viabilizar esta dissertação.

Além do caderno de notas, outros instrumentos metodológicos participaram desta etapa da pesquisa. Entre eles, uma espécie de diário de campo da professora/pesquisadora; questionários realizados com os professores cursistas no final de curso; e também tudo o que foi produzido durante o desenvolvimento da formação.

4.1 O Sistema Municipal de Ensino e o Município de Arroio do Meio

O município de Arroio do Meio está localizado no Vale do Taquari a uma distância de 126 km da capital do estado do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Conforme dados do Censo do IBGE de 2010, sua população é de 18783 habitantes.

Arroio do Meio tem sua economia baseada na produção industrial e no comércio – em torno de 62% do PIB. Mas é importante observar que 25% renda municipal vem da produção agrícola. Então, esse é um município que tem uma parte significativa da população vivendo no campo, em propriedades que desenvolvem agricultura familiar.

Outro dado que é preciso ser levado em consideração é o fato que esse município possui 82 anos de emancipação política, o que faz pensar que tem uma experiência significativa na administração da rede pública municipal. Além disso, conta com escolas centenárias em sua rede, cujas comunidades são bastante participativas no cotidiano da escola.

A rede municipal de educação do município de Arroio do Meio é composta por 6 escolas municipais de ensino fundamental completo, sendo que há atendimento da modalidade EJA em uma dessas escolas, e 7 escolas de ensino fundamental incompleto (do 1º ao 5º anos do ensino fundamental). Há, ainda, no município, 8 Escolas Comunitárias de

Educação Infantil e 2 escolas que contemplam toda a educação básica, sendo uma estadual e outra particular. A rede municipal totaliza em torno de 2100 alunos e 180 professores¹⁰. A intenção desse panorama inicial é tornar perceptível que esta realidade é diferente daquela encontrada nos grandes centros. As escolas localizam-se próximas umas das outras e realizam trabalhos em parceria ou mesmo com planejamento comum, uma vez que e a Secretaria Municipal de Educação estimula e articula esse tipo de ação.

Impulsionado pela publicação do Plano Nacional de Educação, o município de Arroio do Meio aprovou seu Plano Municipal de Educação (PME), lei nº 3.403/2015, em 08 de junho de 2015. Esse documento estabelece 20 metas a serem atingidas num prazo de 10 anos.

A meta número 16 do PME estabelece o seguinte:

Formar, em nível de pós-graduação, 70% (setenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PME, e garantir a todos(as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (ARROIO DO MEIO, 2015).

A partir disso, a mesma lei estabelece algumas estratégias de ação para atingir a meta:

16.1) Realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e divulgar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação do município;

(...)

16.5) Assegurar aos professores e professoras, a partir da aprovação deste PME, tempo específico para estudos e planejamentos, estabelecendo condições efetivas para o desenvolvimento de pesquisas e projetos pedagógicos, que garantam a formação contínua dos professores; (ARROIO DO MEIO, 2015)

¹⁰ Dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura em março/2016, momento em que foi lançada a proposta de formação aos professores.

Assim, é perceptível que, além de ser do interesse da Secretaria de Educação, a promoção de ações de formação continuada está assegurada por lei.

Neste sentido a organização, a divulgação e a articulação das oficinas também foram facilitadas pelo poder público municipal e o planejamento das oficinas passou por uma avaliação de supervisoras do sistema de educação municipal, uma vez que a certificação do curso partiu da própria secretaria.

4.2 Considerações sobre o quadro de professores e os professores que participaram da Formação Continuada

Esta dissertação parte da análise da formação continuada, seus recortes teóricos e metodológicos, conforme já discutido no capítulo anterior, e tem como base a ação docente, os saberes dos professores e sua produção ao longo das oficinas. Tendo em vista tais considerações, vale apontar ainda que pesquisar a partir do outro, tornando-o sujeito desse processo, implica perceber que todos os envolvidos possuem lugares de fala a partir de posições diferentes, determinadas por suas experiências e percepções de mundo. Assim, esses lugares devem ser valorizados no processo de pesquisa. Dessa forma, cabe apresentar aqui os professores que participaram do curso de formação continuada.

O quadro municipal de professores de História contava, no momento da aplicação da atividade, com um grupo de 12 docentes. Destes, alguns possuem formação acadêmica em outras áreas como Geografia e Filosofia ou ainda Licenciatura Curta em Estudos Sociais, outros ainda não concluíram o Ensino Superior.

O curso de formação foi oferecido e fomentado através da Secretaria de Educação e Cultura que realizou o chamamento junto aos seus professores. Foram oferecidas 15 vagas e 8 professores se interessaram em participar da formação. Porém, apenas 5 concluíram todo o processo de formação.

Quadro 1 – Perfil dos professores participantes, sujeitos da pesquisa.

Professor	Idade	Tempo de atuação no magistério	Ano de conclusão do Ensino Superior	Titulação
Tânia ¹¹	43 anos	21 anos	2003	Licenciatura em História
Paulo	49 anos	16 anos	1999	Curso Superior em Filosofia
Alexandre	34 anos	10 anos	2007	Licenciatura em História
Maria	49 anos	30 anos	1989	Graduação em Estudos Sociais e Licenciatura Plena em Geografia, Especialização em Psicopedagogia.
Ana	45 anos	25 anos	2000	Licenciatura em Letras
Helena	22 anos	2 anos	Em curso	Licenciatura em História em curso.
César	32 anos	10 anos	2005	Mestre em História
Sueli	42 anos	24 anos	2001	Licenciatura em História

Fonte: Questionário inicial

Como é possível observar, os professores que participaram da formação compõem um grupo de faixa etária bastante heterogênea: de 22 a 49 anos. Porém, o dado que mais nos chama a atenção é o tempo de atuação no magistério. Há professores que possuem grande experiência no magistério e outros que estão iniciando sua jornada. Esse dado, comparado ao ano de conclusão do Ensino Superior, nos leva a perceber que muitos professores já atuavam no magistério antes da conclusão do curso de licenciatura. Isso ocorreu em função de muitos participantes terem realizado o Curso Normal e atuarem anteriormente, ou ainda hoje de forma concomitante, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

¹¹ Todos os nomes dos participantes da pesquisa foram alterados, a fim de preservar suas identidades.

Dos 8 participantes, a professora Ana e a professora Helena não atuam nos Anos Finais do Ensino Fundamental, ambas trabalham com o 4º Ano do Ensino Fundamental. Além destas, a professora Sueli faz parte da equipe de supervisão da Secretaria Municipal de Educação.

Outro dado importante é a formação dos participantes. Entre os 8 participantes, 6 possuem formação específica em História (se considerarmos a formação em Licenciatura Curta como formação específica). Porém, cabe destacar que no município de Arroio do Meio, por alguns anos, os editais de concurso público permitiam que professores formados em Filosofia se habilitassem a ministrar as aulas de História e de Geografia também. Até 2005 os concursos eram realizados com editais para “Estudos Sociais”. Sendo assim, alguns destes professores ministram aulas de História e de Geografia na escola onde estão lotados.

Compreender o que fez com que esses professores se interessassem pela proposta de formação e participassem de todos os encontros, ou não, é uma questão relevante para análise dessa aplicação. A forma como os professores se manifestaram ao longo dos encontros, tendo em vista os dados apresentados na Tabela 1, corresponde a uma importante parte da análise desta pesquisa. Por isso, passamos agora a refletir sobre a experiência de aplicação da formação continuada de professores de História.

4.3 A experiência de aplicação da formação para professores de História – algumas considerações

Tendo em vista as informações anteriores, decidiu-se que a aplicação da formação continuada se daria na rede municipal de ensino do município de Arroio do Meio/RS e que os professores da rede estadual e particular também seriam convidados a participar. Assim foram realizados os contatos com a Secretaria de Educação e Cultura, que logo se prontificou em apoiar as atividades formalizando o convite aos professores, oferecendo o espaço para a realização dos encontros e o material necessário. Acordou-se, ainda, o período destinado à aplicação da formação, que seria de março a maio de 2016. A divulgação e os convites para a participação do curso ocorreram durante o mês de março, através da secretaria, além de uma divulgação pessoal por parte da pesquisadora junto às escolas. A equipe de supervisão da

secretaria de educação auxiliou na organização do calendário de aplicação a partir do programa da formação.

Inicialmente foi possível perceber um desinteresse em participar por parte dos professores da rede municipal, pois a proposta não recebia adesões; por isso, foi prorrogado o prazo de inscrições e foi necessária uma alteração significativa na organização das datas dos encontros. Assim, com autorização da Secretaria da Educação e das direções de escola encaminhou-se um convite aos professores apresentando o curso de formação. Diante disso, a aplicação da formação iniciou na primeira semana de abril e contou com 8 inscrições, sendo que a rede de ensino municipal conta com 12 docentes de História, como já mencionado anteriormente. Verificou-se que a estratégia adotada de ampliação do prazo de inscrições e de melhor divulgação surtiram resultado, pois há que se considerar que uma parcela significativa do professores interessou-se pela proposta de formação – lembrando que 2 professores inscritos não lecionam História nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Entende-se que 8 inscrições representam uma grupo expressivo do total de professores de História do quadro municipal. É possível perceber alguns fatores que possam ter contribuído com a procura, ou não, pela proposta de formação. De um lado, pode-se destacar: o fato de a proposta ter sido direcionada apenas a professores de História; a divulgação também ter sido realizada pessoalmente, embora que de maneira informal (uma vez que a pesquisadora faz parte do quadro de professores deste município); o incentivo por parte da Secretaria de Educação e Cultura que ofereceu certificação de 40h, pois os professores já estavam participando do programa de formação municipal de 20h. De outro, pode-se creditar a não adesão à proposta ao fato de alguns professores possuírem uma carga horária bastante intensa, além do próprio desinteresse pelo tema proposto.

Em relato no encontro presencial, alguns professores, ao serem questionados sobre a adesão à formação, relataram que acharam interessante a temática proposta, inclusive, considerando a inserção das discussões sobre a nova BNCC, já outros colegas não viam aplicabilidade naquilo que seria discutido no curso. É o que se vê a seguir:

“Achei importante participar destes encontros. Poderemos encontrar formas de trabalhar uma temática que é tão fundamental para a História, o Tempo.” – professor César.¹²

“As vezes a gente acha que está fazendo tudo certo, mas a gente sempre pode melhorar. Na reunião pedagógica falamos deste curso, e o Tiago não pode vir porque tem aula a noite, por isso eu vim representando a escola.” – professora Ana.

“Quando tu me disse que a gente poderia receber o certificado de 40 horas pensei que tu teve uma ótima ideia” – professor Alexandre.

Neste ponto da dissertação cabe esclarecer que o objetivo da presente análise é avaliar a aplicação da formação, a forma como foi recebida pelos colegas professores e o potencial de abrangência que se espera das atividades. Não estão postos em questão o conhecimento dos professores participantes, nem mesmo a apropriação dos conceitos trabalhados por parte destes. O que interessa aqui é a forma como o programa de formação que foi proposto repercutiu na organização das aulas dos participantes.

Diante disso, é possível estabelecer que, depois de observar os dados vindos dos instrumentos metodológicos deste trabalho, algumas questões se sobressaíram ao longo do processo de escrita e análise. Cabe ainda lembrar que essas discussões partem de condições anteriores à pesquisa como as reflexões teóricas e a docência, que influenciaram na posição – que não é única – da pesquisadora em relação ao objeto. Sob esse ponto de vista, alguns temas que foram surgindo com maior frequência e que estão ligados ao objetivo deste trabalho. A análise desses temas está organizada a seguir através de quatro eixos temáticos, que são: os professores e suas percepções de tempo e das relações de temporalidade; o tempo e o universo escolar, para além das aulas de História; a construção do tempo histórico na escola; o ensino de História e o desafio de superar a História Quadripartite.

¹² Ao longo deste capítulo serão apresentadas falas e anotações escritas nos cadernos dos professores participantes e da pesquisadora, que foram transcritas sem correções ortográficas e/ou de concordâncias. Os professores participantes autorizaram previamente a utilização de texto e imagem, assinando o documento exposto no Apêndice G.

4.3.1 Os professores e suas percepções de tempo e das relações de temporalidade

O primeiro eixo de análise aborda o entendimento que os professores participantes têm sobre a ideia de Tempo e a Relações de Temporalidade. Busca-se analisar a presença e a ausência das discussões acerca desses temas relatados pelos professores durante sua formação. Essa discussão parte da proposta de entender como os professores de História são formados para pensar tais conceitos que são tão caros para a área do conhecimento.

A posição dos professores em relação aos conceitos acabou por confirmar a ideia inicial de que, ao longo da formação acadêmica muitos não participaram de discussões como essas, especialmente aqueles que concluíram seus cursos de graduação há mais tempo. Porém, aqueles que estiveram na universidade há pouco, reconhecem o potencial do debate, apesar de não identificarem momentos pontuais em que o tema teria sido lançado para análise.

Quando questionados sobre os momentos durante suas formações iniciais em que houve a preocupação em abordar o tema *tempo*, os professores responderam:

“Na verdade não. Até agora sempre pensei que esse assunto não tem como se discutir. Tempo é tempo.” – Professora Maria

“Nós não discutimos diretamente este assunto, mas eu sei que esse conceito está inserido em outras discussões que a gente faz, na disciplina de Teoria, por exemplo. Mas talvez a gente ainda discuta, porque eu não fiz todas as ‘Teorias’ ainda”. – professora Helena.

“Não, nós não discutíamos esse tipo de coisa. A gente só ia estudando a História, sabe... Eu acho bem importante porque essa gurizada não consegue entender que o que aconteceu num momento, aconteceu ao mesmo que outro em outro lugar” – professor Paulo.

A partir dessa conversa inicial, foi possível perceber que a maior parte dos professores não participou de discussões na graduação, como as que estamos propondo, nem mesmo em outros cursos de formação.

Os professores, então, mostraram sua dificuldade em abstrair esses conceitos e levaram a entender que, de fato, é importante esse tipo de discussão, inclusive porque o currículo de História abre espaço para essas reflexões no 6º Ano do ensino fundamental, quando é introduzido o estudo da História.

“Na faculdade nunca discutimos, mas com os alunos sim... No 6º Ano a gente trabalha no começo do ano sobre Tempo” – Professor Alexandre.

“Na faculdade não. Mas gosto de trabalhar isso com os alunos.” – Professora Tânia.

“Não estudamos isso na faculdade. Acho que é um assunto que deveria ter sido visto na universidade porque depois a gente precisa trabalhar com os alunos e daí fica mais difícil.” – Professora Sueli

Não ter acesso a essas discussões durante a graduação, segundo os professores participantes, contribui para que o ensino de História ainda reproduza um modelo tradicional de História. Além disso, dificulta a construção de práticas em sala de aula que reflitam sobre as questões apontadas de Tempo e de relações de temporalidade. Afinal, esse é um tema que perpassa os demais.

As falas dos professores confirmam o argumento da professora Selva Guimarães quando critica a organização dos cursos universitários no tocante da formação dos professores. De acordo com GUIMARÃES (2012), a formação inicial do indivíduo enquanto professor de História, está estruturada na aprendizagem de conteúdos das pesquisas históricas, e há um distanciamento das concepções pedagógicas, uma vez que existe uma “ideia preconcebida de que para ser professor de história basta dominar os conteúdos de história.” (GUIMARÃES, 2012, p. 62). Como o tema “tempo histórico” tradicionalmente não faz parte dos conteúdos de História (exceto no 6º Ano em que tradicionalmente se trabalha com a construção da História e a ideia de tempo é um subitem deste conteúdo), há poucas reflexões sobre este tema no curso de graduação e, conseqüentemente nas prática docente. Esta pesquisa

concorda com GUIMARÃES (2012) quando defende que a formação profissional do professor deve voltar-se para discutir e refletir sobre o processo de construção e reconstrução do currículo vivido nas escolas, muito além do currículo prescrito por normas e procedimentos oficiais (ou tradicionais). Esse debate é formativo, e implica num desafio político de “respeito às diversidades, às diferenças, em diálogo crítico e permanente pelo fim da desigualdade social e econômica em nosso país” (GUIMARÃES, 2012, p. 64).

Os professores cujas formações são mais antigas demonstram mais dificuldades em realizar discussões voltadas ao entendimento do conceito e tampouco demonstram interesse em realizá-las. Já aqueles que continuam em formação (inicial ou continuada) percebem o potencial e a importância do debate.

“Nunca tinha pensado sobre isso”- Professora Maria

“A gente sabe que as coisas vão mudar agora com a nova Base. Na escola começamos a estudar e muda tudo na área de História. Por isso muitos estão criticando, porque não sabem como dar aula se não for na ordem que está no livro. É muito importante discutir porque nós vamos ter que mudar.” – Professor César.

“Assim a gente pode usar coisas diferentes na aula. – Professora Ana.

Quando foi proposta a atividade em que deveriam representar graficamente o que entendiam como *tempo*, percebeu-se que a tendência maior era usar instrumentos de marcação do tempo como relógios e ampulhetas para representá-lo. Foi necessária uma intervenção sugerindo que fugissem desse tipo de estereótipos e buscassem outra imagem que pudesse representar o que significava para cada um.

As representações vieram a mostrar, de maneira muito significativa, alguns entendimentos que não eram exclusivos, mas que representam o entendimento do grupo. O primeiro dado a ser pensado já foi levantado: o interesse em usar instrumentos de marcação do tempo para representá-lo. Isso nos mostra o quanto a determinação da data e o controle

sobre os períodos são fundamentais para o professor de História. É possível pensar que, no entendimento desses professores, a organização cronológica pauta a organização dos conteúdos escolares, mas também todas as outras atividades nas quais estão inseridos. Essa ideia é reforçada pela representação de paisagens com a natureza em evidência – essa foi a maneira encontrada por alguns professores de realizar a tarefa tendo em vista a sugestão de realizar outro desenho.

“Tempo é vida!” – Professor Paulo

“Nossa vida vai no ritmo do tempo” - Professora Maria

Outros professores usaram linhas do tempo como forma de representar. A professora Tânia e o professor Alexandre fizeram imagens que remetem muito à ideia de progresso, de melhora.

Os exemplos de interação com os conceitos citados remontam a ideia de uma História total, em que o historiador deve conhecer todo o passado. Conforme o tempo vai passando há mais elementos do passado a serem contados. A História representaria um todo que deve ser de domínio do historiador. Esse entendimento merece ser destacado por ser o que está se tentando problematizar. Koselleck (2006) nos mostra que não há uma História total e que o passado é recontado a cada momento presente.

Em outras palavras, os acontecimentos perderam seu caráter histórico estável, que até então havia sido fixado nos anais. Tornou-se possível, ou mesmo necessário, que com o correr do tempo os mesmos processos fossem narrados e avaliados de forma diferente (KOSELLECK 2006, p. 287).

Um professor fez um corpo que vai sendo montado, como se a plenitude fosse atingida ao longo do tempo; e outro fez um quebra-cabeça, explicando que ele estaria se completando

no fim da vida. Ambas as imagens remetem a uma ideia de que o tempo torna a vida melhor, mais completa, com mais experiências.

A professora Helena usou quadros com cenas diferentes e de forma a não seguirem aparentemente uma ordem cronológica. Deu a entender que, em sua visão, o tempo é visto e vivido de diferentes formas por todos, dependendo da idade, do local de moradia e da cultura de cada um. Explicou que enquanto estávamos ali discutindo isso, em outro ponto do planeta havia pessoas sentadas em praças lendo um livro, ou velando seus mortos, ou fazendo qualquer atividade que possamos pensar. A professora Helena, em sua apresentação, mostrou uma visão menos uniforme para o conceito, demonstrando que o entendimento é construído e se modifica de acordo com as experiências culturais de cada indivíduo. Trouxe, ainda, a ideia de simultaneidade que é tão importante também para esta formação.

No momento da análise das letras das músicas, ocorreram outros impasses de entendimento, o que foi muito significativo por suscitar uma discussão muito importante no sentido de romper com a ideia previamente formada para a maior parte dos professores participantes de que o tempo é dado, é um presente.

“Nossa geração vive o resultado das escolhas das gerações passadas. Nossos filhos vão viver o resultado das nossas escolhas”. – professora Tânia

“Eu fico pensando nessa questão do legado... o que estamos deixando para as gerações futuras? (...) Mas agora também me parece que a gente não precisa pensar nisso? – professora Ana.

“Como é difícil conversar com os alunos sobre isso! É muito subjetivo! Depende das vivências de cada um...” – Professor Alexandre

“A ideia de tempo depende de cada um. Nós lidamos de uma forma com o tempo... parece que cada vez há uma preocupação menor com o futuro! Nós vemos na TV programas que nos incentivam a viver o hoje, o agora, o prazer imediato, por ‘não sabermos o dia de amanhã’... o indígena era assim e por isso foi discriminado (...) Nossos avós tinham outra postura diante do tempo e da temporalidade.” – professor César.

A professora Tânia e a professora Ana demonstram que seu entendimento de tempo está relacionada a ideia de que o passado está ligado diretamente ao nosso tempo. Convêm chamar a atenção para os relatos dos professores Alexandre e César, que reconheceram a multiplicidade do entendimento de tempo. Prost (2012) nos apresenta a historicidade do entendimento de tempo.

Na construção da história, vê-se a importância decisiva do trabalho sobre o tempo. Além de uma colocação em ordem, de uma classificação cronológica e de uma estruturação em períodos, trata-se de uma hierarquização dos fenômenos em função do ritmo da mudança de cada um deles. O tempo da história não é uma reta, nem uma linha quebrada feita por uma sucessão de períodos, nem mesmo um plano: as linhas entrecruzadas por ele compõem um relevo. Ele tem espessura e profundidade. (PROST, 2012, p. 114)

Outra questão posta no comentário do professor César é o fato de que a História e todo o currículo escolar são estruturados de forma eurocêntrica. A temporalidade que está ali representada é, sobretudo, a que dá sentido à experiência europeia/ocidental. Daí a demonstração que em outras culturas esta experiência de tempo ocorre de maneira diversa, bem como em épocas diferentes a relação com o tempo também se mostra alterada. Ou seja, não há uma maneira natural de se viver no tempo e no espaço.

Portanto, considerando-se o grupo de docentes participantes deste estudo, pode-se indicar que, em sua formação inicial, a maior parte dos cursistas não participou de discussões sobre as noções de tempo e as relações de temporalidade. Possivelmente, a maior parte dos participantes construiu seus entendimentos a partir da forma como o passado foi abordado ao longo de suas formações. A partir dos relatos, verificou-se que os docentes concordam que em suas formações essas discussões não ocorreram ou foram tratadas de forma simples, e consideraram importante esse tipo de discussão. Parece ser um ponto importante a ser realçado nesta análise o fato de que a discussão ganhou potencial significativo graças às diferentes faixas etárias dos participantes e aos diferentes momentos de formação, como é o caso do relato do professor César.

Outro fator importante a ser destacado é a conclusão de que existe, segundo os professores, de um currículo tradicional baseado principalmente em livros didáticos e há resistência dos docentes em relação à mudança de olhar sobre o currículo. Esse fator não

havia sido evidenciado até a discussão final, quando muitos professores perceberam que nas alterações propostas nas primeiras versões da BNCC, por exemplo, não se trata apenas de alterar a ordem de conteúdos tradicionalmente estabelecidos, mas de uma mudança de pensamento sobre a disciplina de História e a sua importância para a formação dos alunos. Muitos professores se sentem inseguros em relação às discussões que podem ser apresentadas pela nova Base, e a justificativa é que não houve discussões no momento da formação, ou seja, a formação da maior parte desses profissionais foi organizada de forma cronológica e de acordo com a concepção quadripartite de divisão da História humana.

4.3.2 O tempo e o universo escolar, para além das aulas de História

Esta seção tem por objetivo debater a forma como a temática *Tempo* está presente na escola. Além disso, também serão discutidas as concepções e as práticas dos professores, bem como a receptividade dessas discussões junto aos alunos.

Partindo do ponto de vista de que a maior parte dos professores possuía o entendimento de que o tempo pauta a vida, é possível refletir que o universo escolar é um lugar em que o tempo cronológico organiza as ações de tudo e de todos. Buscou-se questionar de que forma o tempo está presente na organização da escola e como esse entendimento reflete nas suas práticas.

Os professores foram unânimes e rápidos nessa reflexão mais direta, argumentando que, na maior parte das escolas, os alunos são orientados por campanhas que tocam periodicamente e representam a possibilidade de mudança de disciplina e até mesmo de ambiente de atividade; há as organizações avaliativas, como, no caso do município de Arroio do Meio, que divide o cronograma de avaliação em trimestres; o ano letivo possui 200 dias letivos e 800 horas de atividades; existe uma divisão do ano letivo em 2 semestres, marcados pelo recesso de inverno. Portanto, a organização cronológica baliza toda a organização escolar. Diante disso, há uma dificuldade em romper com o pensamento regrado e também muito caro para a escola da forma como está organizada.

Houve aí um momento de desabafo, na medida em que alguns professores sugeriram a falta de tempo para realizar um planejamento de qualidade, ou mesmo de participarem de

outros momentos de formação. Segundo os professores, não é apenas a vida dos alunos que é regrada pelo tempo, mas a deles também.

“Nós temos que organizar os planos de trabalho tendo em vista que em maio encerra este trimestre. Até lá eu preciso ter trabalhado os conteúdos, feito as avaliações, corrigido, e fechado os conceitos porque os alunos vão receber seus boletins.” – professor Alexandre.

“É... e sem contar que a gente tem 2 períodos semanais com cada turma para trabalhar toda a História da Humanidade...” – professora Tânia.

Fica claro, então, que a sensação muito presente no cotidiano de todos é de que o tempo pauta a vida. Porém, quando questionados sobre como seria possível propor o inverso, ou outras formas de se relacionar com o tempo, houve dificuldade. Ocorreram algumas proposições, mas que não fugiram a ideia do regramento, e todos concordaram, também, que os alunos e a sociedade precisam disso. Sugeriu-se, ainda, que pensassem como outros grupos lidam com o tempo.

“ Os agricultores mais tradicionais lidam com as safras, os tempos de plantio e de colheita” – professor Paulo.

“Os antigos usavam o ciclo da lua” – professora Ana.

“A gente trabalha isso com o 6º Ano. Existem outros calendários e outras formas de marcar o tempo” – Professora Tânia

A partir disso, então, foi possível uma maior discussão sobre a forma de marcar o tempo como uma construção da sociedade. A organização que damos ao tempo foi construída, e não é natural. Embora muitos entendam o tempo de maneira linear, a partir de marcos e datas, é

importante que os professores compreendam que a organização escolar também é resultado de um processo, e de escolhas. Que não há somente continuidades, mas também vivemos descontinuidades e rupturas no tempo histórico e social.

A organização de escola está posta para reger os envolvidos. A periodização também funciona como uma forma que rege o historiador, de maneira a enquadrar a produção da História.

O período assume o aspecto de uma moldura arbitrária e restritiva, de um empecilho que deforma a realidade; de fato, tendo sido construído o objeto histórico "período", ele funciona inevitavelmente de maneira autônoma. (PROST, 2012, p. 108)

A seguir será visto que alguns professores entendem a necessidade da periodização, e podemos reforçar que a marcação do tempo é fundamental para o historiador, mas é importante compreender, ainda assim, que essa é uma decisão e que não é natural.

O mesmo é dizer que o tempo não é dado ao historiador tal como ele se apresenta nesse preciso momento, preexistente à sua pesquisa, mas é construído por um trabalho próprio ao ofício de historiador. (PROST, 2012, p. 106)

Chamou a atenção a dificuldade em sair da discussão sobre a falta de tempo. Certamente esse fator está relacionado à grande jornada de trabalho em que esses professores estão inseridos.

4.3.3 A construção do tempo histórico e das relações de temporalidade na escola

Este eixo analítico propõe-se a observar a forma como os professores trabalham com a ideia de Tempo Histórico, bem como as relações de temporalidade que se estabelecem em sala de aula e, a partir das discussões teóricas propostas pelo curso de formação, tiveram condições de refletir sobre o currículo de História.

Já no primeiro encontro da formação, foi proposta uma discussão sobre a ideia de tempo, conforme já apresentado nesta dissertação. A partir das discussões, foi propositado o

contato com conceitos diferentes sobre a ideia de Tempo Histórico, e, como já foi apresentado aqui, muitos professores relataram trabalhar com essas questões. Ao final de cada encontro, os professores criavam propostas metodológicas que viabilizavam outras formas de trabalhar com as questões de tempo e temporalidade.

Pôde-se perceber que a maior parte dos professores teve dificuldade em elaborar propostas que problematizassem a ideia de tempo cronológico, por exemplo. A dificuldade era ampliada na medida em que se orientou que os professores tratassem desse tema inserido nos conteúdos que estavam trabalhando. Inicialmente muitos professores propuseram atividades deslocadas dos conteúdos que vinham trabalhando com suas turmas. Além disso, não se rompeu com a ideia de cronologia e linearidade.

Seguem alguns relatos:

“Eu repeti a atividade da oficina e pedi que desenhassem o Tempo. Saíram coisas bem legais, tipo um menino desenhou o ser humano e sua evolução.” – professora Tânia.

“Levei a poesia ‘O tempo’ de Mário Quintana para que juntos refletíssemos sobre ela.” – professora Ana.

“Eu retomei um assunto que já tinha trabalhado - as formas de marcar o tempo, com o 6º Ano. Foi interessante porque pensamos em criar maneiras de marcar o tempo.” – professor Paulo.

Os primeiros encontros não atingiram os objetivos, pois a produção dos professores reafirmava aquilo que se estava tentando romper, que era a ideia de sucessão de fatos, de progressão do tempo, de relacionar-se com o passado como algo dado. Os próprios professores relataram essa dificuldade inicial.

“Eu não consegui pensar em coisas diferentes das que trabalhamos aqui no encontro. Eu sei que é importante, mas não encontrei uma maneira de trabalhar isso com o feudalismo, por exemplo” – professora Maria.

“Foi bem difícil fazer essas atividades. Acho que precisamos de mais tempo nos encontros para planejá-las.” – professor Alexandre.

As dificuldades que os professores relatam podem representar, também, a demora de compreensão dos conceitos que estávamos trabalhando. Como isso não estava claro para eles, era difícil se colocar na posição de mediador. Além disso, existe um discurso que está inserido na escola, da necessidade de rotina por parte dos estudantes, de que a própria noção de tempo cronológico é importante.

“Nos anos iniciais existe um trabalho muito importante no sentido de construir conceitos como antes, depois, sucessão, causa e consequência. Os professores realizam trabalhos extensos sobre a utilização do calendário e a leitura das horas. No meu entendimento, eu que não sou professora de História, isso é muito importante! Mas estamos caminhando para desconstruir isso? – professora Ana.

Ao serem indagados acerca dessas questões, alguns professores se manifestaram concordando com a posição da professora Ana. Tentou-se, então, encaminhar a discussão para que houvesse o entendimento de que não se tratava de uma desconstrução, mas uma complexificação. E que, assim como relata a professora, é muito importante que os alunos saibam utilizar os instrumentos de marcação de tempo para a vida cotidiana, mas que percebam, assim como se manifestou a professora, que isso é uma construção, que é uma escolha e que a decisão por essa organização temporal é da nossa sociedade, e estabelece marcos que representam a visão de mundo de um determinado período, em que foram firmados. Essa manifestação foi muito significativa, pois abriu um bloco de debates em que os conceitos de tempo foram sendo reestabelecidos e reavaliados.

Ao longo dos encontros outras propostas foram apresentadas. Em algumas delas outras questões puderam ser problematizadas, como a questão do anacronismo, que seria atribuir a um período as ideias de outro.

“Usei notícias de jornais e revistas sobre as manifestações e a corrupção para introduzir o conteúdo do Absolutismo” – professora Tânia.

“A disciplina de História, juntamente com Educação Física, Geografia e Artes, estão trabalhando numa proposta interdisciplinar: as olimpíadas. O professor de Educação Física vai trabalhar com as modalidades, a de Geografia vai trabalhar com os continentes e seus potenciais nos esportes, a de Artes vai elaborar painéis e slogans para a nossa culminância que será uma proposta de Jogos Olímpicos na Escola. A disciplina de História vai estudar as Olimpíadas gregas e proporcionar conhecimentos para a realização dos demais temas.” – professor Paulo.

Importante ressaltar que muitas propostas metodológicas estavam relacionadas aos temas apresentados acima: *Corrupção/impeachment* e Jogos Olímpicos no Brasil. O primeiro tema está relacionado à ligação que a disciplina de História sempre teve com temas políticos e ao fato de ser a área em que, tradicionalmente, há espaço para essas discussões. O segundo tema foi motivado por muitos projetos escolares que estavam fazendo menção à realização das Olimpíadas no Rio de Janeiro.

A partir dessas manifestações e dos relatos dos professores, bem como da forma como planejaram suas atividades, é possível destacar alguns aspectos que nos parecem importantes para o processo de produção de novas propostas metodológicas. Sabe-se que possibilitar mudanças nas propostas de trabalhos dos professores depende de outros fatores envolvidos no processo, tais como a introdução dessas discussões na formação do saber científico e pedagógico dos docentes e a organização da dinâmica escolar – tendo em vista os projetos e a organização no ano letivo, como já foi tratado aqui. Dessa forma, é importante dizer que as propostas e a organização curricular não dependem apenas dos professores, mas de um conjunto de fatores que devem ser problematizados nas pesquisas sobre o ensino de História.

Ainda cabe observar que os professores dissociam a teoria da prática – eles não consideram que suas escolhas, mesmo que tradicionais, são opções teóricas.

“ Acho que, no ensino fundamental, os alunos não têm condições de discutir a teoria da História. Lembro como foi difícil fazer isso na faculdade, imagina crianças de 12 ou 13 anos. Por isso eu acho que as aulas de História devem contar como foi o passado, para que eles saibam como as coisas aconteceram.” – professora Maria.

A manifestação da professora Maria é chave importante para compreender como a maior parte dos professores se relaciona com o passado: como algo dado. Entendem, numa perspectiva bastante tradicional, que o passado aconteceu e que a função do professor é contar como aconteceu. Em que pese as suas práticas estarem muito vinculadas a temas do tempo presente, como as olimpíadas e a corrupção, desconsidera-se, por exemplo, que a forma como o passado é contado é uma escolha do tempo presente. Alguns professores entendem que estudar História é importante para não repetir os erros do passado, o que representa um pensamento de História cíclica e naturalizada.

A gente precisa ensinar os alunos a observarem os acontecimentos políticos, como o *Impeachment*, e pensarem sobre eles. A gente já viveu isso [o *impeachment*], porque deixamos acontecer de novo? – professora Tânia.

Não é do interesse dessa pesquisa avaliar o posicionamento político dos professores, mas perceber que há uma dificuldade em fugir do anacronismo e do entendimento de que a História se repete, por isso, segundo esse pensamento, precisamos conhecer o passado de forma a não repeti-lo. Ao longo do curso esse tipo de manifestação ocorreu em outros momentos.

Também ocorreram manifestações muito interessantes, que de fato abriram a chave de discussões mais amplas sobre a forma de trabalhar o conceito de tempo e as relações de temporalidade na escola.

A professora Helena produziu uma linha do tempo elástica com seus alunos do 4º Ano. O estudo que estavam realizando eram as populações indígenas que estavam em Arroio do Meio antes da chegada dos colonizadores.

“Organizei a turma em grupos e disse que faríamos uma Linha do Tempo das populações indígenas. Propus que a linha fosse esticada em coisas que eles consideravam importantes. Os grupos se manifestaram de maneiras diferentes, um esticou na característica do chimarrão, outros na agricultura, outros na dependência para com a natureza. Depois elaborei uma linha coletiva e na medida em que ia explicando, esticávamos ou não o elástico. Por exemplo, a chegada dos guarani foi pelo Rio Taquari, esticamos muito porque toda a colonização ocorreu pelo rio e ele influencia na organização da nossa cidade até hoje.” – professora Helena.

A professora Helena nos mostrou uma forma muito interessante para se tratar da duração do tempo. No seu entendimento o tempo histórico não se mede em períodos regulares pois algumas experiências têm duração mais alongada do que outras. Esta experiência converge com a ideia de tempos com diferentes durações de Braudel (1978) e também com Prost (2012)

O importante consiste em levar em consideração a temporalidade própria a cada série de fenômenos na busca de sua articulação. As diversas séries de fenômenos evoluem de forma diferenciada; cada uma tem seu próprio andar, seu ritmo específico que a define em ligação com outros traços característicos. Para compreender sua combinação, é essencial hierarquizar essas temporalidades desiguais. (PROST, 2012, p. 113)

Além disso, a experiência apresentada, apesar de ser influenciada pela data do Dia do Índio, demonstra que mesmo em culturas diferentes da europeia, ajuda a relativizar o alcance das teorias e explicações europeias e, portanto, complexificar o entendimento do que seja a temporalidade e as formas de experienciá-la.

O professor Alexandre aplicou uma atividade pensando na ideia de simultaneidade e também de ruptura e de permanência. Ao trabalhar o tema Feudalismo com 7º Ano, sugeriu que os alunos pesquisassem o que estava acontecendo na América, na África, na Ásia e na Oceania no ano de 1300.

“Depois de trabalharmos a ideia de simultaneidade, propus que meus alunos pesquisassem o que acontecia no mundo na época em que a Europa vivia o feudalismo. Escolhi o ano 1300 por ser na Europa a Baixa Idade Média. Acho que foi muito interessante porque meus alunos viram que a estrutura feudal estava apenas na Europa e que em outros lugares as sociedades se organizavam de outras formas.” – professor Alexandre.

Tendo em vista a quantidade de notícias e de discussões feitas sobre a corrupção e o processo que desencadeou posicionamentos políticos opostos e muito divergentes, o professor César fez um quadro expositivo sobre a corrupção com seus alunos do 9ºAno. O professor tentou mostrar que o entendimento do que é corrupção foi sendo alterado ao longo do tempo e, ao mesmo tempo, procurou questionar se o conceito está sendo aplicado corretamente nos meios de comunicação no momento atual.

“ Os alunos traziam notícias de jornal em que o assunto era levantado, apresentavam o conteúdo da notícia e expunham no quadro mural no espaço “Está Acontecendo”, então estavam abertas as discussões. Foi muito importante para que os alunos percebessem que a mídia manipula o conceito e que o senso comum vai reproduzindo uma informação que nem sempre é verdadeira, como o fato da presidente Dilma estar sendo acusada de corrupção, o que não é verdade, visto que a acusação é outra.

Enquanto isso, outros alunos traziam informações sobre o conceito de corrupção da História. E colavam na seção “Foi ou não foi corrupção”. Como exemplo disso, posso relatar que um aluno trouxe as características dos governos absolutistas para contextualizar. Foi importante discutir que naquele período o governante se beneficiar pessoalmente do dinheiro do Estado era normal e justo. Foi possível realizar muitas discussões. Até mesmo como foi realizada a colonização do Brasil e as estruturas administrativas criadas naquele momento.” – Professor César.

As discussões realizadas sobre o tema Tempo e relações de Temporalidades abriram várias possibilidades de análise. Nas aulas propostas pelos professores, percebeu-se, contudo, uma resistência em realizar alterações no seu planejamento tradicional, isso pode ser interpretado como uma possível dificuldade na apropriação dos conceitos, ou, de fato, os professores não reconhecem a possibilidade de alterações no planejamento tendo em vista as características do universo escolar. Porém, também foi perceptível, em outros casos, um possível caminho de inserção de abordagens de temas como as noções de tempo no ensino de História. A ideia aqui não é apenas tornar a aula mais interessante, mas, sim, contribuir com a reflexão crítica dos alunos e dos professores diante dos posicionamentos sobre o Tempo e a História.

4.3.4 O ensino de História e a História Quadripartite

Nesse último tema, pretende-se discutir, a partir das reflexões dos professores, as possibilidades de modificação da base de conteúdos tradicional, ancorada na História Quadripartite, tomando como ponto de partida a nova Base Nacional Comum Curricular (segunda versão) e tendo em vista as alterações propostas na organização dos conteúdos e das habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos.

Ao serem questionados sobre uma possível alteração da organização curricular, considerando a diversidade de possibilidades de formas de organização dos conteúdos, os professores se manifestaram da seguinte maneira:

“Acho ruim, porque os alunos perderiam a noção de tempo.” – professora Maria.

“Não sei se é positivo porque os assuntos ficariam ‘soltos’, e a gente correria muito o risco de anacronismos.” – professor Alexandre

“A organização que temos não é ruim. O problema é que ficamos apenas nos fatos políticos, a gente não tem tempo para discussões interessantes como de gênero, de relações de trabalho...” – professora Sueli.

“Não sei se alguém de nós tem condições de organizar de outra forma. Os livros estão todos aí para serem utilizados e a gente estudou na faculdade desta forma. Talvez a melhor estratégia seja mesmo inserir nesses conteúdos os tais temas transversais.” – professora Tânia.

Cabe salientar que esse trabalho não teve o objetivo de propor uma nova organização curricular, apenas discutir a que se tem e possibilitar a inserção de outras formas de reconhecer o passado e sua relação com o presente e mesmo com o futuro. Há, como se vê, uma resistência na alteração. Porém, os professores entendem a possibilidade de ampliar as discussões. Alguns vinculam a dificuldade à sua formação, o que não deixa de ser verdade, visto que a organização dos cursos universitários segue o modelo quadripartite.

Em última análise, os professores percebem que esse modelo de organização foi produto de uma invenção social e histórica e que é eurocêntrico. A dificuldade na apropriação do conhecimento sobre a história da África, por exemplo, é um impeditivo para se ventilar outra organização.

“Impossível pensar em colocar outro lugar no centro do estudo. Que conhecimentos nós temos de África, ou de Ásia para fazer isso.” – professor Alexandre.

“Como brasileiros, nos interessa a História do Brasil, sem dúvida! A Nova Base está fazendo isso, mas vejo um dificultador... Os alunos não gostam da História do Brasil, eles preferem a História mundial.” – professor César.

É possível perceber que há, portanto, uma noção de que a BNCC, em sua segunda versão, faria uma alteração significativa na organização dos conteúdos no currículo das escolas. Alguns professores, num primeiro momento, tendem a criticar o documento, mas ao conversarmos sobre isso, percebemos que a chave da alteração está na formação dos professores.

Os docentes se mostram abertos a mudanças, e reconhecem que, em última instância, a organização dos conteúdos e as metodologias utilizadas partem do próprio professor. Há, entretanto, uma dificuldade em pensar em outras formas de abordagem de temas tradicionais, ou mesmo em questionar a importância de determinados assuntos.

“Gente, quem decide, quem planeja, quem faz os Planos de Trabalho na escola sou eu. Se eu quiser fazer um trabalho temático, eu posso. Se quiser assistir filmes todas as aulas eu posso também, depende de mim. Por isso cursos como esse são importantes, aí a gente pode refletir sobre a nossa prática” – professora Tânia.

“O livro didático serve para nos auxiliar, ele não pode ser o único que organiza os conteúdos da sala de aula.” – professor César.

Como vimos, os professores são enfáticos em explicitar o quanto é fundamental refletir sobre a prática em momentos de formação de professores, de maneira que se possa qualificar a ação docente. Nesse sentido, os participantes perceberam a escola como um espaço pedagógico onde se constroem diversas interpretações de mundo, e entenderam que os conceitos de Tempo e Temporalidade são construídos de acordo com a sociedade na qual estamos inseridos. É possível entender as dificuldades enfrentadas pelas escolas em lidar com esses temas, diante das demandas que lhes são apresentadas. Essa realidade é acentuada pela falta de iniciativas que problematizem os conceitos - como a formação dos professores - e da tradição que está posta na organização da História.

É tarefa da escola repensar sua prática constantemente. A escola deve buscar uma melhor adaptação às demandas da sociedade. Se a escola precisa se reinventar sempre, ininterruptamente, as adaptações necessárias para a qualidade do trabalho passam pela formação dos professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Eu penso que a gente precisa aprender a lidar com a reflexão. Os fatos, a narração deles está disponível para todos em livros e na internet! Mas o que se faz com isso é o que importa. A gente não pode mais permitir que os alunos saibam apenas dizer quais são as Capitâneas Hereditárias, sem que se discuta a distribuição de terras no Brasil. Sabe, a gente precisa mais do que só conteúdos.” – professor Alexandre.

A fala do professor sobre a importância de se aprofundar a discussão dos processos e conceitos históricos em detrimento da exclusividade dos fatos nas aulas de História e relacioná-los de alguma forma demonstra que parte do objetivo deste trabalho foi atingido. Os professores de História tiveram um momento de reflexão sobre sua prática pedagógica cotidiana, tendo como tema o *Tempo*. Desse modo, buscou-se desconstruir preceitos tradicionais da ciência histórica, como a divisão quadripartite e a ideia de um tempo linear e progressivo ainda muito presente na lógica do ensino de História, procurando concretizar a proposta de multiplicidade do tempo das relações de temporalidade.

O principal objetivo deste trabalho foi contribuir para a formação continuada de professores de História, discutindo fundamentos teórico-metodológicos para a inserção de discussões sobre Tempo e Relações de Temporalidade nas aulas de História. Dessa forma, este trabalho procurou discutir a constituição do conceito Tempo Histórico na historiografia e suas contribuições para o ensino da História. Além disso, problematizou a formação inicial e continuada dos professores, demonstrando que há um campo bastante significativo no que se refere às discussões relacionadas aos temas propostos. A partir disso, elaborou-se uma proposta de formação continuada de professores sobre o Tempo e o ensino de História, e foi realizada a análise da experiência da aplicação desta proposta.

Para finalizar este trabalho, é preciso avaliar e explicitar as dificuldades e os desafios da elaboração e da aplicação da formação continuada de professores de História. Entende-se que algumas considerações sejam importantes para estudos que possam vir a ocorrer relacionados à formação de professores e ao tema *Tempo*, uma vez que esse processo passou por algumas situações que influenciaram no alcance ou não dos objetivos propostos.

Ao iniciar o processo de inscrições, ocorreu uma dificuldade bastante significativa de conseguir um número suficiente de professores interessados. O quadro de professores era muito pequeno e estes já estavam bastante atarefados com sua jornada de trabalho. Além disso, houve uma dificuldade no convencimento de que a temática do trabalho era de fato pertinente à docência. Outro fator importante é o período em que a formação foi proposta. Iniciar o curso em março, como havia sido planejado, tornou-se impossível pois as adesões não ocorreram de forma imediata, por isso o início das atividades ocorreu em abril. Apesar de ter sido avaliada como positiva, a frequência dos encontros ficou comprometida em função de haver preocupações com o planejamento das aulas, entre avaliações e organizações de notas. A dificuldade em conciliar as atividades pessoais, com a docência e o curso de formação foi mencionada em todos os encontros. Segundo os participantes, a dificuldade de conciliar compromissos contribuiu para que alguns tenham desistido do curso durante o processo. Dos 8 participantes iniciais, 5 concluíram o curso de formação. Vale ainda ressaltar que em apenas 2 encontros todos os participantes estiveram presentes. Assim, pode-se dizer que a carga horária excessiva contribuiu para que os professores tenham dificuldade em participar de atividades de formação. Percebeu-se também uma dificuldade em realizar as leituras propostas. Em vários encontros, boa parte dos participantes sequer havia feito uma leitura rápida dos textos, o que fez com que, em alguns momentos, a leitura fosse realizada durante o encontro.

Apesar dessas dificuldades, sob um olhar diferente, o andamento da formação foi de muitas aprendizagens, tanto para os participantes como para a pesquisadora. Os debates e as discussões que foram realizadas permitiram perceber que, de fato, ocorreu uma problematização do conceito de *tempo*. As avaliações foram positivas por parte dos docentes e as propostas de atividades, embora tímidas e com dificuldades inicialmente, ganharam criatividade e força teórica ao final dos encontros. Portanto, esse objetivo também foi alcançado. As discussões propostas eram enriquecidas com as experiências de quem trabalha com adolescentes e conhece o campo de atuação da docência.

Assim sendo, é possível avaliar que a formação cumpriu seu papel, pois sensibilizou os docentes a refletirem sobre a importância da construção de aulas que desnaturalizem as noções de tempo e as relações de temporalidade; e mais do que isso, possibilitou discussões teóricas acerca da construção do conhecimento e do ensino da História.

A experiência de realizar uma atividade de formação de professores de História possibilitou alguns desdobramentos. O primeiro é que essa proposta de formação é passível de ser realizada com outros grupos de professores de História. Outro possível desdobramento é que os professores que participaram conheceram outras possibilidades metodológicas, uma vez que o material produzido pelos demais, acabou sendo compartilhado com o grupo.

A opção pelo tema *Tempo e Relações de Temporalidade* está vinculada à dificuldade que os professores de História têm de fugir da organização quadripartite que está posta e é repetida nas escolas, nas universidades e no entendimento geral que se tem da História. Em muitos casos os professores não percebem a complexidade desses conceitos e reproduzem ininterruptamente a ideia de um fluxo de tempo constante, com marcos fixos. Há ainda a dificuldade de que, no ambiente escolar, a lógica de trabalho e de organização dificulta o debate, já que há uma cobrança bastante grande do respeito à lógica dos conteúdos e à organização temporal da própria escola.

Discutir *Tempo Histórico* num período em que alguns *marcos históricos* parecem estar sendo fixados se tornou ainda mais interessante, já que as discussões ganhavam incremento uma vez que giravam muito em torno do atual ambiente político brasileiro. Assim, o estabelecimento desses marcos ou não tornaram-se motivos de debates. O momento em que os professores compreenderam que esse estabelecimento parte da visão de um tempo foi muito importante para todo o processo de formação.

Por fim, projetos como este, que problematizam temáticas postas à ciência histórica e ao ensino de História no âmbito da escola, auxiliam na reflexão sobre o lugar das práticas educativas na construção de sujeitos reflexivos e atentos ao próprio conhecimento. Compreender a complexidade dos *Tempos* da História contribui para revermos nossas práticas cotidianas na escola e transformá-las.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (Org.). *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra/FAPERJ, 2003.
- AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de. O caráter simbólico e prático da formação permanente para professores. *Revista Diálogo Educacional*, vol. 10, núm. 30, maio-agosto, 2010, p. 301-316.
- ALBUQUERQUE Junior, Durval Muniz de. *História: a arte de inventar o passado*. Bauru, SP: Uduisc, 2007.
- ALMEIDA, Heleuza Carrilho Tuka; POZZEBON, Maria Catharina Lima; MELLO, Reynaldo Irapuã Camargo (Org.). *Desafios da educação neste século: pesquisa e formação de professores*. Cruz Alta: UNICRUZ, 2003.
- ALVIM, Yara Cristina; MIRANDA, Sonia Regina. Sobre a cultura do tempo e o livro didático de História. *História & Ensino*, v. 14, p. 115-132, 2008.
- ARROIO DO MEIO. Prefeitura Municipal de Arroio do Meio. *Lei nº 3.403/2015, de 08 de junho de 2015*. Plano Municipal de Educação. Arroio do Meio: Prefeitura Municipal, 2015.
- AZEVEDO, Paula. *É para falar de gênero sim! Uma experiência de formação continuada de professoras/es em gênero e ensino de História através de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) com docentes da rede municipal de Canoas/RS*. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.
- BARREIRO, Cristhianny B.; PINTO, Carmen Lúcia L.; SILVEIRA, Denise do Nascimento. Formação Continuada de Professores: Ampliando a compreensão acerca deste conceito. *Revista Thema*, v.7, p. 1-14, 2010.
- BARROS, José d'Assunção. A Historiografia e os conceitos relacionados ao tempo. *Dimensões*, v. 32, p. 240-266, 2014.
- BEZERRA, Holien Gonçalves. Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos. In: KARNAL, Leandro (Org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. 6ª ed. São Paulo: Contexto, 2010, p.37 – 48.
- BITTENCOURT, Circe (Org.). *O saber histórico em sala de aula*. 11ª ed., São Paulo: Contexto, 2010.
- BLOCH, Marc. A história, os homens e o tempo. In: Marc Bloch. *Apologia da história ou o ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001, p. 51-68.
- BRAUDEL, Fernand. *Escritos sobre a história*. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96. Brasília: 1996.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Formação Continuada de Professores: Tendências atuais. In REALI, Aline Maria, MIZUKAMI, Maria da Graça N, (org.) *Formação de Professores: Tendências Atuais*. São Carlos: EDUFSCar, 1996. p. 139-152.

- CIAMPI, Helenice. O presente do passado na formação do professor de História. *Revista Territórios & Fronteiras*, Cuiabá, v. 8, n. 1, jan./jun. 2015.
- COMTE-SPONVILLE, André. *O ser-tempo*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- CORREA, Thedy. Sobre o Tempo. In: CORREA, Thedy. *Extraño*. Porto Alegre: BMG, 1990.1 disco. Lado A, faixa 2.
- FONSECA, Selva Guimarães e SILVA, Marcos. *Ensinar História no século XXI: em busca do tempo perdido*. 3ª ed. Campinas: Papyrus, 2010.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- GABRIEL, Carmen Teresa. Que passados e futuros circulam nas escolas de nosso presente? In: GONÇALVES, Márcia de Almeida; ROCHA, Helenice; REZNIK, Luis; MONTEIRO, Ana Maria (Org.). *Qual o valor da história hoje?* Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2012, p. 215-240.
- GALLEGO, Rita de Cassia. *Tempo, temporalidades e ritmos nas escolas primárias públicas em São Paulo: heranças e negociações (1846-1890)*. Tese (doutorado). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.
- GARCIA, C. Marcelo. *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.
- GUIMARÃES, Selva. *Caminhos da História ensinada*. 13ª ed. Campinas: Papyrus, 2012.
- _____. *Didática e prática no ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados*. 13ª ed. revista e ampliada. Campinas: Papyrus, 2012.
- HARTOG, François. *Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- KARNAL, Leandro (Org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2010.
- KOSELLECK, Reinhart. *Estratos do Tempo: estudos sobre a História*. Rio de Janeiro: Contraponto, Editora PUC-RJ, 2014.
- _____. *Futuro Passado. Contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto, Editora PUC-RJ, 2006.
- MIRANDA, Sonia Regina. Aprender e ensinar o tempo histórico em tempos de incertezas: reflexões e desafios para o professor de história. In: GONÇALVES, Márcia de Almeida; ROCHA, Helenice; REZNIK, Luis; MONTEIRO, Ana Maria (Org.). *Qual o valor da história hoje?* Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2012, p. 241-262.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Relações universidade-escola e aprendizagem da docência: algumas lições de parcerias colaborativas. In: BARBOSA, Raquel Lazzari (Org.) *Trajatórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: Editora UNESP, 2004, p. 285 -314.
- MONTEIRO, Ana Maria. Entre o estranho e o familiar: o uso de analogias no ensino de História. *Caderno Cedes*.v.25, n.67, p. 333-347, 2005.

- _____. *Professores de História: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad, 2007.
- _____. Tempo presente no ensino de história: o anacronismo em questão. In: GONÇALVES, Márcia de Almeida; ROCHA, Helenice; REZNIK, Luis; MONTEIRO, Ana Maria (Org.). *Qual o valor da história hoje?* Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2012, p. 191-213.
- _____. (Org.). *Pesquisa em ensino de História: entre desafios epistemológicos e apostas políticas*. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2014.
- MORALES, Elisa Vermelho. *História do cotidiano e ensino de história: concepções teóricas presentes em livros didáticos para o ensino fundamental*. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.
- NOSTALGIA da Luz. Direção de Patrício Guzmán. Alemanha, Chile, Espanha, Eua, França: Bretz Filmes, 2010. (90 min.), DVD, son., color. Legendado.
- NÓVOA, Antônio (Org.). *Os professores e a sua formação*. 2ª ed. Lisboa: Dom Quixote Ltda, 1995.
- PERRENOUD, Philippe. *Formando professores profissionais*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- _____. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Trad. de Helena Faria et al. Lisboa: Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1993.
- PROST, Antoine. Os tempos da História. In: PROST, Antonie. *Doze lições sobre a História. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. p. 95 – 114.*
- RAGO, Margareth. O historiador e o tempo. In: ROSSI, Vera Lucia Sabongi; ZAMBONI, Ernesta. (orgs.). *Quanto tempo o tempo tem!* Campinas, SP: Alínea, 2003.
- RAMIL, Vitor. Foi no mês que vem. In: RAMIL, Vitor. *À Beça*. Porto Alegre: Capacete Records, 1995. 1 CD. Faixa 8.
- REIS, José Carlos. *História & teoria: historicismo, modernidade, temporalidade e verdade*. Rio de Janeiro: Editora FVG, 2006.
- REIS, José Carlos. O tempo histórico como “Representação Intelectual”. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, n. 34, p. 45-66, 2012.
- ROCHA, Antonio Penalves. F. Braudel: tempo histórico e civilização material. Um ensaio bibliográfico. In: *Anais do Museu Paulista*. São Paulo. v.3, 1995, p.239-249.
- ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. A escrita como condição para o ensino e a aprendizagem de história. *Revista Brasileira de História*.v. 30, n 60, p. 121-142, 2010.
- ROCHA, Ana Luiza Carvalho da; ECKERT, Cornélia. Etnografia: Saberes e práticas. In: PINTO, Céli Regina Jardim e GUAZZELLI, César Augusto Barcellos. *Ciências Humanas: pesquisa e método*. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2008.
- RODRIGUES, Ângela; ESTEVES Manuela. *A análise de necessidades na formação de professores*. Portugal: Porto, 1993.
- SCALDAFERRI, Dilma Mallard. Concepções de tempo e ensino de história. *História & Ensino*, v. 14, p. 53-70, 2008.

SCHLOSS, Eva. *Dossiê Globo News*. Rio de Janeiro, Globo News, 22 de jan. de 2011. Entrevista concedida a Geneton Moraes Neto. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=JQbDBF-Dscs>> , acesso em fev. de 2016.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. *Ensinar História*. São Paulo: Scipione, 2009.

_____. A formação dos professores de História e o cotidiano de sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). *O saber histórico em sala de aula*. 12ª ed., São Paulo: Contexto, 2013, p. 54-65.

SILVA, Marcos; FONSECA, Selva Guimarães. *Ensinar História no século XXI: em busca do tempo perdido*. Campinas: Papirus, 2010.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

THOMPSON, E. P. Tempo, disciplina de trabalho e capitalismo industrial. In: *Costumes em comum*. São Paulo, Companhia das Letras, 1998, p. 267-304.

TUMA, Magda Madalena. Tempo histórico e cronologia: o conhecido e o ensinado por professoras dos anos iniciais. *História & Ensino*, v. 15, p. 85 - 102, 2009.

VERDINELLI, Marilisa Maria. *Formação continuada de professores do ensino fundamental subsidiada pela pedagogia histórico-crítica e teoria histórico-cultural*. 206 f. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação), UEM, Maringá, 2007.

APÊNDICE A – Programa do Curso de Formação Continuada “O Ensino de História, as Noções de Tempo e as Relações de Temporalidade.”



Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

O ENSINO DE HISTÓRIA, AS NOÇÕES DE TEMPO E AS RELAÇÕES DE TEMPORALIDADE.

APRESENTAÇÃO DA TEMÁTICA

Refletir sobre o tempo e sobre as temporalidades é uma tarefa complexa para o historiador, por mais presente que a dimensão temporal esteja em seu trabalho. Efetivamente, “fora do tempo” não há História. Imaginemos agora o quão complexo é para os professores e professoras abordar essa temática na educação básica.

Este projeto tem como propósito desenvolver um Programa de Formação Continuada para os professores de História do ensino fundamental, em parceria com a Prefeitura Municipal de Arroio do Meio, buscando uma reflexão acerca das noções de tempo e de temporalidades no ensino de História.

Sendo o historiador o profissional que busca fazer da história a ciência “dos homens, no tempo” (BLOCH, 2001, p. 55), o professor de História que usa o tempo como recurso didático para a construção de representações sobre as sociedades do passado. O historiador estuda o tempo tornando-o objeto e ferramenta de sua pesquisa. Portanto, o professor de História deve entender as questões das temporalidades também como objeto de ensino e não apenas como ferramenta. O professor deve pensar o tempo e levar a refletir sobre ele, para

além da linearidade, sobre suas rupturas, continuidades e descontinuidades, simultaneidades e permanências.

As metodologias para o ensino de História encontradas nos livros didáticos e nos planos de estudo indicam um trabalho voltado para a relação entre passado e presente, numa ideia de sucessão de fatos e progressão. Porém, cabe aqui questionar o quanto os docentes continuam a repetir esse modelo metodológico. Se ensinar História implica um trabalho diário com a temporalidade, em que medida os professores conseguem analisar as questões da temporalidade em suas aulas?

Está posta, então, a problemática da pesquisa: como os professores lidam com as questões de temporalidades nas aulas de História? Como é possível criar condições para uma melhor problematização do tempo?

Este Programa de Formação Continuada será realizado com os professores de História da Rede Municipal de Arroio do Meio. Serão oportunizados 5 encontros de 4 horas, sendo 3 horas presenciais e 1 a distância, totalizando 20 horas.

A proposta é que sejam realizadas oficinas, que desenvolvam os temas a partir de reflexões teóricas e principalmente práticas. Ao final de cada encontro os professores voltarão a suas escolas com a tarefa de aplicar os conceitos trabalhados na oficina, e no encontro seguinte as experiências serão compartilhadas.

OBJETIVOS

Desenvolver um Programa de Formação Continuada para professores do ensino fundamental da rede pública municipal de Arroio do Meio, tendo em vista as concepções de tempo e temporalidade dos docentes, de forma a discutir e problematizar as concepções que se tem e aquelas com as quais se pretende trabalhar.

Objetivos específicos

- Realizar uma reflexão sobre as concepções de tempo dos professores de História da rede municipal de Arroio do Meio.

- Propor uma discussão teórica acerca das noções de tempo e temporalidade.

- Desenvolver um Programa de Formação Continuada tendo em vista noções de simultaneidade, descontinuidade, rupturas e permanências.

- Propor metodologias de ensino que promovam uma ampliação nas noções de tempo e temporalidade.

- Desenvolver e compartilhar estratégias de ensino de diversos temas escolares tendo em vista as noções de tempo, de simultaneidade, descontinuidade, rupturas e permanências.

PLANEJAMENTO DOS ENCONTROS

1º Encontro

TEMÁTICA: O QUE É O TEMPO? – UM DIAGNÓSTICO

MATERIAL NECESSÁRIO:

- Datashow, com caixa de som;

- Folhas de desenho para cada participante;

- Material de desenho – lápis de cor, giz de cera, canetinhas e outros materiais que podem ser úteis para a realização das representações;

1) Acolhida e apresentação da proposta de formação, seus objetivos, a metodologia do trabalho e as autorizações do uso de imagem e do material produzido nos encontros.

2) Realização de alguns combinados como frequência dos encontros, dia e horário mais convenientes e certificações. Neste momento cada integrante da oficina receberá um caderno onde

serão organizadas as ideias e as anotações que acharem convenientes, de forma que este material será utilizado para a análise e as conclusões da pesquisa a ser realizada.

3) Inicialmente ocorrerá a realização de uma rodada de ideias sobre o Tempo – O que é? Como o percebemos?

4) Cada um receberá uma folha de ofício, onde deverá fazer uma representação gráfica, um desenho, de como entende/percebe o tempo. Essas imagens serão socializadas e debatidas ao final das apresentações.

5) Em grupos, ler, escutar e tentar explicar as concepções de tempo presentes na letra das músicas “Sobre o Tempo” (Nenhum de Nós, 1990) e “Foi no mês que vem” (Vitor Ramil, 1995).

6) Compartilhamento das ideias, escuta das músicas para perceber o andamento e o ritmo.

7) A partir das músicas, levantar a discussão sobre as diferentes percepções da passagem do tempo... Realizar o contraponto entre a ideia de Tempo Histórico e a cronologia.

8) Encaminhar a discussão através dos conceitos de tempo dos participantes, das músicas e introduzir o pensamento de Koselleck (2006) acerca deste conceito.

9) Em seguida apresentar as ideias de Braudel (1978), Reis (2012) e Bloch (2001).

10) Numa nova rodada de conversas, pensar e apresentar como abordamos a temática “Tempo” em sala de aula. E discutir quais concepções de tempo estão por trás daquilo que é proposto aos alunos.

11) Encaminhar a leitura do texto de Antonie Prost: Os Tempos da História (2012) para que possa ser discutido no próximo encontro.

12) Em grupos, elaborar propostas de trabalho que possam ser aplicadas junto aos alunos até o próximo encontro, com a temática “tempo” de forma que seja possível percebê-lo de maneiras diferentes.

2º Encontro

TEMÁTICA: SOBRE A HISTORICIDADE DO TEMPO E A TEMPORALIDADE

MATERIAL NECESSÁRIO:

- Datashow, com caixa de som;
- Fita madeira (ou material similar para que as imagens sejam fixadas em algum lugar que seja visível e que possam ser removidas);
- Papel pardo, fichas brancas e canetinhas.

LEITURA PRÉVIA:

PROST, Antoine. Os tempos da História. In: PROST, Antonie. *Doze lições sobre a História*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. p. 95 – 114.

- 1) Compartilhamento das experiências realizadas em sala de aula e que foram planejadas no último encontro. Quais foram as dificuldades? Como ocorreu? Como foi a recepção dos alunos? Os objetivos foram atingidos?
- 2) Análise do texto encaminhado no 1º encontro de forma a discutir as maneiras como o autor apresenta a ideia de Tempo.
- 3) Identificar as formas de marcação de tempo e discutir a historicidade das mesmas... Como marcamos o tempo? Quais os instrumentos que usamos para marcar o tempo? Que formas existem de realizar essa marcação?
- 4) O grupo será dividido em 2. Cada equipe receberá um conjunto de imagens referentes a diferentes fatos históricos, e serão desafiados a organizarem as imagens tendo em vista alguma organização temporal. Será realizada a apresentação e, a partir disso, ocorrerão questionamentos: o que os fez organizarem desta forma? Quais foram os critérios utilizados para utilizarem esta ordem? Encaminhar a discussão para que percebam que a organização das imagens respeitou algumas decisões e escolhas do grupo. Em seguida serão desafiados a tentarem outra estratégia de organização temporal, e ao final será realizada a mesma discussão e, se possível e/ou necessário, uma terceira possibilidade que será concluída da mesma forma.
- 5) Para realizar um fechamento para a atividade serão apresentadas diferentes possibilidades de periodização da História: desde a organização tradicional e quadripartite.
- 6) Em seguida será apresentado outro bloco de imagens para pensarmos se é possível periodizá-las. O interesse desse momento é levar a refletir sobre a presença imagens que são bastante difíceis de ser incluídas na História Quadripartite.

- 7) Retomar o conceito de Tempo Histórico apresentado no encontro anterior de forma a discutir o que vivenciamos ao longo desta oficina e o que Koselleck define.
- 8) Planejamento de atividades que possam ser realizadas com as turmas envolvidas com a ideia de formas de periodização do tempo, com o intuito de problematizar a categorização tradicional da História.
- 9) Encaminhamento da leitura do prefácio da obra *Futuro Passado* de Reinhart Koselleck.

3º Encontro

TEMÁTICA: O TAL DO TEMPO HISTÓRICO...

MATERIAL NECESSÁRIO:

- Datashow com caixas de som;

LEITURA PRÉVIA:

KOSELLECK. *Futuro Passado*. Contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto, Editora PUC-RJ, 2006. p. 13 – 18.

- 1) Acolhida inicial.
- 2) Discussão do texto encaminhado no encontro anterior.
- 3) Apresentação de algumas das ideias de Koselleck para que sejam pensadas e discutidas no grupo.
- 4) A turma será dividida em 2 grupo. Cada um receberá um novo grupo de imagens que tem por objetivo perceber que há formas diferentes de viver o tempo, e que a periodização nem é igual para todos.
- 5) Apresentação do vídeo da entrevista de Eva Schloss, uma sobrevivente do Holocausto ao repórter Geneton Moraes Neto, da Globo News em 2011. A partir da entrevista e das imagens, observar como essas pessoas lidam o tempo. Como o passado é tratado?

6) Compartilhamento das experiências realizadas em sala de aula e que foram planejadas no último encontro. Quais foram as dificuldades? Como ocorreu? Os objetivos foram atingidos?

7) Planejamento de atividades que possam ser aplicadas com as turmas dos professores participantes, de forma a pensar o Tempo Histórico.

4º Encontro

TEMÁTICA: O TEMPO ENTRE A EXPERIÊNCIA E A EXPECTATIVA

MATERIAL NECESSÁRIO:

- Datashow, com caixa de som;

1) Reprodução do filme Nostalgia da Luz (2010), cuja direção é de Patrício Guzman.

2) Discussão sobre o filme... O que foi apresentado? Como o Tempo é entendido pelas pessoas que estão no filme? De que forma a ideia de Tempo aproxima a arqueologia e a astronomia?

3) Compartilhamento das experiências realizadas em sala de aula e que foram planejadas no último encontro. Como foi a realização das atividades? Quais foram as dificuldades? Foi possível realizar a problematização das ideias de tempo com os alunos?

4) Planejamento de propostas de atividades a serem trabalhadas com os alunos de maneira a pensar as temporalidades como expectativa e experiência.

5º Encontro

TEMÁTICA: A HISTÓRIA QUE CONTAMOS: UMA BREVE ANÁLISE DO MATERIAL DIDÁTICO FRENTE AS MUDANÇAS PROPOSTAS PELA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.

MATERIAL NECESSÁRIO:

- Datashow, com caixa de som;
- Acesso à Internet e à Sala do Telecentro municipal.

1) Compartilhamento das experiências realizadas em sala de aula e que foram planejadas no último encontro. Quais foram as dificuldades em lidar com os conteúdos do passado como experiências? Foi possível pensar no futuro como expectativas?

2) Apresentação da listagem dos conteúdos e das competências previstas nos Planos de Estudo do Município de Arroio do Meio para que possamos perceber e discutir as questões de tempo e de temporalidades presentes neste documento. Em seguida realizar uma comparação com o material dos livros didáticos de História com os quais os professores trabalham.

3) Na Sala do Telecentro Municipal, ocorrerá o acesso ao texto da Base Nacional Comum Curricular (<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>) com o objetivo de comparar e a organização dos conteúdos/competências neste documento comparando-o com o que está disposto no Plano de Estudos do município.

4) Conclusão das anotações finais no caderno, que será recolhido para análise e posterior devolução.

5) Encaminhamento da avaliação da proposta e da disposição das oficinas.

6) Agradecimentos e encerramento das atividades.

APÊNDICE B: Letra das músicas trabalhadas no 1º encontro

Sobre O Tempo

(Nenhum de Nós – 1990)

Os homens trocam as famílias
 As filhas, filhas de suas filhas
 E tudo aquilo que não podem entender
 Os homens criam os seus filhos
 Verdadeiros ou adotivos
 Criam coisas que não deviam conceber

O tempo passa e nem tudo fica
 A obra inteira de uma vida
 O que se move e
 O que nunca vai se mover.. êê,êê

O passado está escrito
 Nas colunas de um edifício
 Ou na geleira
 Onde um mamute foi morrer
 O tempo engana aqueles que pensam
 Que sabem demais que juram que pensam
 Existem também aqueles que juram
 Sem saber

Foi No Mês Que Vem

(Vitor Ramil – 1995)

Vou te vi
 Ali deserta de qualquer alguém
 Penso, logo irei
 Que seja antes minha que de outrem
 Quando o vento fez do teu vestido
 Um dom que Deus te deu
 Claro que eu rirei
 Ao vendo o que outro alguém não viu

Vou andei
 E me chegando assim te cercarei
 Digo, aqui tô eu
 Que te amo e às tuas pernas quero bem
 Já que estamos nós
 Te sugeri-me então o que fazer
 Claro que eu beijei
 Ao tendo o que outro alguém não quis

E tudo isso
 Foi no mês que vem
 Foi quando eu chegar
 Foi na hora em que eu te vi
 E mais que tudo
 Foi no mês que vem
 Foi quando eu chegar

APÊNDICE C: Imagens para serem organizadas a partir de algum critério de tempo



Imagem do filme "A Guerra do Fogo" de 1982, dirigido pelo francês Jean-Jacques Annaud.



Imagem das pinturas rupestres da caverna de Lascaux, datadas de 13000 a.C. Esta caverna foi encontrada por adolescentes em 1940.



Ferramentas em pedra polida datados de 8000 a.C



Ruínas do Coliseu Romano, inaugurado pelo imperador Tito por volta de 79 d.C.



Leis de Talião ("Olho por olho, dente por dente"), o Código de Hamurabi é um conjunto de leis para organizar e controlar a sociedade, criadas na Mesopotâmia, por volta do século XVIII a. C., pelo rei Hamurabi, o responsável por fundar o primeiro império babilônico.



Necrópole de Gizé, onde estão localizadas as pirâmides de Quéops, Quéfren e Miquerinos. A maior, a Pirâmide de Quéops data de 2500 a. C.



Escultura de Moisés, feita pelo renascentista Michelangelo e encontra-se na basílica de San Pietro in Vincoli, Roma. A obra foi concluída em 1545.



Servos trabalham no campo próximo ao castelo. Miniatura, séc. XV.



Papa Leão III coroa Carlos Magno imperador no ano 800. Iluminura. séc. XIII.



Castelo de Almourol, à beira do rio Tejo, séc. XII, Portugal



Imagem do filme "Elizabeth: a Era do Ouro" (2007). Neste filme a rainha Elizabeth I, que esteve a frente do trono inglês entre 1558 e 1603, é



Mapa do mundo de 1507.



A chegada do homem à Lua em 1969 – Fotografia: Nasa/



A Primeira Missa no Brasil – obra de Vítor Meireles (1861)



Ataque aéreo ao World Trade Center em 11 de setembro de 2001 (Foto: Steve Ludlum/The New York Times)



Soldados em trincheiras durante a Primeira Guerra Mundial. Infantaria australiana com máscaras para gás(Ypres - 1917)

APÊNDICE D: Imagens a serem inseridas na organização temporal anterior.



Guerreiros de terracota do imperador chinês Qin Shihuang. Descoberto em 1974 por camponeses que escavavam um poço na aldeia de Xiyang (Xian- China).



Zahīr al-Dīn Muhammad Bābur, que nasceu em 1483 e governou Índia a partir de seus 11 anos de idade até sua morte em 1530.



Muralha da China. Construída durante 1500 anos, até o século XVII, durante o domínio da dinastia Ming.



Aborígenes australianos. Uma das hipóteses é que tenham chegado à Austrália há 40.000 anos ou 50.000 anos



Guerreiros Astecas



Máscara Inca

APÊNDICE E: Imagens que devem ser organizadas segundo algum critério de tempo.



As Mães da Praça de Maio fazem seu protesto todas as quintas –feiras desde 1977 mostram aquilo que os ditadores tentaram esconder: o governo militar matou 30 mil jovens argentinos. O governo matou os filhos delas. E elas não se esquecem disso – e fazem questão que o mundo saiba, de modo a evitar que algo assim se repita.



Amish é um grupo religioso cristão anabatista baseado nos Estados Unidos e Canadá. São conhecidos por seus costumes conservadores, como o uso restrito de equipamentos eletrônicos, inclusive telefones e automóveis.



Jovem mulher Yanomami confeccionando uma cesta na maloca (junho de 1999)



Jack Rosenthal, sobrevivente do Holocausto, aponta para a tatuagem que recebeu dos nazistas quando foi aprisionado em Auschwitz. Na época, ele tinha 14 anos. (foto: getty)

APÊNDICE F: Questionário de avaliação do curso

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Instituto de Filosofia e Ciências Humanas**MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA**

1) Avalie a pertinência das discussões sobre a temática “Tempo e Temporalidades” realizadas nos encontros para sua prática profissional.

2) Os encontros satisfizeram as suas expectativas no que se refere ao seu entendimento sobre as questões de tempo e temporalidade e a sua prática pedagógica?

3) Tendo em vista a temática deste programa de formação, pensa que é viável aplicar os conceitos trabalhados ao longo destes encontros em suas aulas?

4) Tens alguma sugestão de algo que deva ser melhor abordado, ou de outras atividades que possam ser realizadas neste curso?

APÊNDICE G: AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, VOZ E PRODUÇÃO INTELLECTUAL



Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Instituto de Filosofia e Ciências Humanas

MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

AUTORIZAÇÃO DO USO DE IMAGEM, VOZ E PRODUÇÃO INTELLECTUAL.

Pelo presente instrumento, e na melhor forma de direito, eu, _____, portador do documento de identidade nº _____ e CPF nº _____ autorizo a mestranda Mara Betina Forneck, RG nº 7069873847 e CPF nº 00184672023 a utilização gratuita da imagem, voz e produção intelectual produzidos por mim ao longo das atividades do Curso de Formação de Professores, O ENSINO DE HISTÓRIA, AS NOÇÕES DE TEMPO E A S RELAÇÕES DE TEMPORALIDADE. Tendo em vista que estas atividades foram realizadas com o objetivo de análise posterior para produção de uma dissertação de mestrado e obtenção do grau de Mestre.

Arroio do Meio, _____ de _____ de _____.
