

A CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE TEMPO NO ENSINO DE HISTÓRIA

Ana Cristina Calabria Vicente Mangi (Unigranrio)
anacrisrj@gmail.com

Renato da Silva (UNIGRANRIO)
redslv333@gmail.com

RESUMO

Essa pesquisa destina-se a analisar as contribuições relevantes para a construção do conceito de tempo, com base na análise dos discursos produzidos sobre tal concepção, já que consistirá em analisar a estrutura de um texto e a partir disto compreender as construções ideológicas presentes no mesmo. Para tal propósito, foram elencados os pressupostos de autores como Marc Bloch, César Coll e Isabel Solé, Keith Jenkins, Jacques Le Goff, Carr e Paul Veyne, cujas reflexões apontam uma ruptura com a história linear e a desconstrução da ideia de progresso como norma histórica em defesa de uma concepção do tempo histórico, fundada nas experiências concretas dos sujeitos. Procura-se, assim, (re)construir sentidos da experiência que constituem o tempo histórico como campo de pesquisa específico e que envolve a história e suas interlocuções com as diversas áreas do conhecimento. O tempo histórico se constitui como objeto desta investigação na perspectiva de entender como os alunos compreendem, desenvolvem e/ou representam noções temporais.

Palavras-chave: História. Análise de discurso.

Ensino fundamental básico. Formação docente. Tempo histórico.

1. *Introdução*

O tempo é um tecido invisível em que se pode bordar tudo, uma flor, um pássaro, uma dama, um castelo, um túmulo. Também se pode bordar nada. Nada em cima de invisível é a mais sutil obra deste mundo, e acaso do outro. (ASSIS, 1984, p.52)

Esta pesquisa destina-se a analisar, na comunidade escolar do ensino fundamental do campus Engenho Novo I do Colégio Pedro II, o conhecimento docente sobre o conceito de tempo. Além disso, visa à implantação de novas práticas pedagógicas para formação na área de História. Busca compreender, também, aspectos de elaboração do conceito de tempo por estudantes do ensino básico e a forma como o docente conduz esse ensino.

Mas por que o tempo?

Conceito multidisciplinar por sua própria natureza, o tempo tem sido objeto de pesquisa e reflexão para áreas muito diversas. Das artes à astronomia, passando pela geografia, história, psicologia, filosofia, biologia e física, entre outras áreas do conhecimento, encontramos estudos que têm no tempo seu tema central, e que desperta um fascínio e interesse proporcional à dose de mistério que esse conceito sempre carregou ao longo da história.

Portanto, o tempo como conceito merece ser explorado, quer seja por sua importância científica, quer seja por quaisquer outros de seus aspectos relevantes em nosso meio sociocultural (artístico, filosófico, econômico, tecnológico etc.). Essa é, indubitavelmente, uma parte de nossa motivação.

A outra encontraria suporte às ideias de Jean Piaget (1986), a noção de tempo não acontece logo no início da infância, ela demora a atingir um ponto de equilíbrio. A maioria das crianças já apresenta, aos sete anos, mobilidade de raciocínio em outros domínios, no entanto, em relação ao tempo, essa mobilidade é bem mais complexa.

Assim, a motivação inicial e pessoal pelo tema tempo “em si” acrescenta-se à motivação própria de um trabalho de pesquisa: compreender aspectos da elaboração do conceito de tempo, pelo seu interesse intrínseco, e, também, visando a orientar o trabalho do professor e subsidiar a sala de aula.

Ivani Catarina Arantes Fazenda (2014) nos afirma que a prática surgida em sala de aula possui condições de serem ampliadas pela troca entre os pares, pela apropriação de um conhecimento científico que lhe favoreça a estruturação do seu próprio saber pedagógico, com a ação e iniciativa de quem procura constantemente a pesquisa.

Existe a necessidade de contribuir para que a história, enquanto disciplina escolar, possa, efetivamente, estabelecer um diálogo frutífero com as demais disciplinas, promovendo uma reflexão verdadeiramente interdisciplinar sobre o tempo, à altura da ampla questão que esse tema representa.

Ressalta-se também o tempo histórico está ligado às mudanças e às permanências no modo de vida de um grupo ou de uma sociedade, durante um determinado período. Enclausurar a história ao tempo passado seria um erro, já que o presente é uma dimensão fundamental do tempo histórico. Primeiro, porque é sempre do tempo presente que falamos so-

bre o passado, a partir de questões que este presente nos coloca; e segundo, porque o passado conta pelo que significa, explica e esclarece para nós. Se não for assim, torna-se mera curiosidade e ilustração.

A memória, onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro. Devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens. (LE GOFF, 1996, p. 61)

Desta forma, o tempo histórico é o da transformação – criação – da realidade, do presente com primazia sobre o passado, que só tem significado se permitir a compreensão das indagações contemporâneas. E somente por intermédio da educação, tal construção conceitual poderá ser realizar.

2. *Fundamentação Teórica*

O aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente. (NÓVOA, 1997, p. 23)

A formação docente deve percorrer um caminho contínuo, corroborando para a ação do professor. Na atualidade, a interdisciplinaridade se mostra uma opção interessante, pelo diálogo, integração e vantagens de uma troca compartilhada de forma aberta, à qual Ivani Catarina Arantes Fazenda (2014) nos convida a ingressar.

Conhecer é um processo que permite ao homem elucidar o mundo, mas é necessário que o homem conheça o mundo sem barreiras para agir sobre ele. Então, uma das tarefas fundamentais da escola é propiciar o acesso ao saber universal, socializando o conhecimento produzido e acumulado pela sociedade.

O conhecimento científico trabalhado na escola precisa auxiliar o aluno a romper, superar o senso comum, entender e assimilar os conceitos básicos interdisciplinares, pois os mesmos são instrumentos de análise para a ação do ser humano, além de existirem para melhor compreendermos a realidade.

Lev Semenovich Vygotski, Alexander Romanovich Luria e Alex N. Leontiev (1988) enfatizam que o desenvolvimento, aprendizagem e ensino estão interligados. Caberia ao docente propor situações que seriam responsáveis por despertar as capacidades da criança que está em proces-

so de maturação. Lev Semenovich Vygotski, Alexander Romanovich Luria e Alex N. Leontiev também destacam o papel das interações sociais na construção do conhecimento, pois para ele as interações professor-aluno e aluno-aluno são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo.

A aprendizagem contribui para o desenvolvimento na medida em que aprender não é copiar ou reproduzir a realidade. Para a concepção construtivista, aprendemos quando somos capazes de elaborar uma representação pessoal sobre um objeto da realidade ou conteúdo que pretendemos aprender. [...] Nesse processo, não só modificamos o que já possuíamos, mas também interpretamos o novo de forma peculiar, para poder integrá-lo e torná-lo nosso. Quando ocorre esse processo, dizemos que estamos aprendendo significativamente, construindo um significado próprio e pessoal para um objeto de conhecimento que existe objetivamente. [...] na concepção construtivista, assume-se que na escola os alunos aprendem e se desenvolvem na medida em que podem construir significados adequados em torno de conteúdos que configuram o currículo escolar. (COLL & SOLÉ, 1998, p. 19-24)

Neste sentido, o professor tem um papel fundamental no processo de construção do conhecimento global do aluno. Ele é o mediador entre o aluno e os conceitos a serem apreendidos, promovendo a interação dos mesmos por meio de intervenções pedagógicas intencionais, provocadoras e desafiadoras.

A intencionalidade da aprendizagem se faz presente na criação de ambientes e situações que gerem conhecimentos, que possibilitem identificar o pensamento do discente e acompanhá-lo, é o professor quem faz esse acompanhamento. Ele possui uma responsabilidade e um compromisso em relação ao conhecimento do aluno, no sentido de que o mesmo deve ser interpretado como uma representação da realidade.

Portanto, o conhecimento científico deve sempre ser situado histórico e culturalmente, sob risco de ser considerado acabado e, então, dogmático e doutrinário. Segundo Circe Maria Fernandes Bittencourt (2004, p. 232), o professor:

[...] é quem transforma o saber a ser ensinado em saber apreendido, ação fundamental no processo de produção de conhecimento. [...] Efetivamente, no ofício do professor em saber específico é constituído, e a ação docente não se identifica apenas com a de um técnico ou a de um “reprodutor” de um saber produzido externamente. “Dar aula” é uma ação complexa que exige o domínio de vários saberes característicos e heterogêneos. [...] os professores mobilizam em seu ofício os saberes da formação profissional e os saberes da experiência. A pluralidade desses saberes corresponde a um trabalho profissional que se define como “saber docente”.

O aluno, ao construir permanentemente o seu conhecimento, ne-

cessita fundamentalmente do ato docente, dirigindo e orientando, numa mediação intencional. Para tanto, o compartilhar de experiências deve estar presente no planejamento e na realização das aulas, desde as atividades extraclasse até a avaliação, pois esta possibilidade tende a favorecer a aceleração da aprendizagem.

Portanto, é fundamental que o professor tenha consciência do conhecimento que o aluno possui, mas isto requer por parte do professor um trabalho sistemático, crítico e constante, de confronto com os conhecimentos cientificamente elaborados e considerados socialmente válidos com os conhecimentos prévios do aluno.

A escolarização se inicia com uma gama de conhecimentos prévios acerca do seu meio, da realidade e do mundo que se prendem às aparências. No entanto, ele possui uma necessidade, uma curiosidade premente em compreender, em dar sentido ou ressignificar as coisas, os acontecimentos e o mundo.

O aluno só aprende quando constrói conhecimentos de forma ativa e esta é a especificidade da escola: a promoção do processo de construção do conhecimento, considerando as condições concretas em que este ocorre.

A concepção construtivista da aprendizagem e do ensino parte do fato óbvio de que a escola torna acessíveis aos seus alunos aspectos da cultura que são fundamentais para seu desenvolvimento pessoal, e não só no âmbito cognitivo; a educação é motor para o desenvolvimento, considerado globalmente, [...] parte de consenso já bastante arraigado em relação ao caráter ativo da aprendizagem, o que leva a aceitar que esta é fruto de uma construção pessoal, mas na qual não intervém apenas o sujeito que aprende; os “outros” significativos, os agentes culturais, são peças imprescindíveis para essa construção pessoal, para esse desenvolvimento ao qual aludimos [...] (COLL & SOLÉ, 1998, p. 19-24)

Segundo Edgar Morin (2000), a educação para o século XXI exige um esforço transdisciplinar que seja capaz de juntar ciências e humanidades e romper com a oposição entre natureza e cultura. Deve-se entender orientação e mobilidade como um conjunto de técnicas que visam organizar as noções de espaço, tempo, movimento e distância.

A luta pode atuar como uma via determinante para a autodescoberta, bem como, um meio de desenvolvimento da mobilidade. A prática das lutas tem despertado interesse, não só pelo seu aspecto competitivo, mas, sobretudo, pelos benefícios recreativos, físicos, mentais, entre outros.

Ao discorrer sobre o quarto saber – ensinar a identidade terrena -, Edgar Morin (2000) enfoca a importância de se ensinar a história planetária, não ocultando opressões e dominações, responsáveis por várias devastações da humanidade e que, incrivelmente, ainda não foram exterminadas completamente, o que dificulta que o homem conheça seu próprio mundo: somos todos envolvidos pelo mundo, mas temos dificuldade de apreendê-lo, pois nosso pensamento foi atrofiado ao longo do tempo.

Em plena época de grandes avanços tecnológicos de comunicação, ainda somos incapazes de pensar na globalidade, na multidimensionalidade, sufocados por nossas incapacidades de inteligibilidade. Por esse motivo, faz-se necessária uma reforma do pensamento, que não seja atrelada apenas ao material, mas, ao intelectual, afetivo, moral, etc., para que ocorra a libertação da servidão, assegurando a todos os seres humanos um mínimo de bem-estar, abominando essas perniciosas e degradantes condições.

Por meio da observação de vivências cotidianas se procura levar os alunos a perceber que as experiências vividas no passado devem ser investigadas, pois delas derivam o conhecimento e a maneira de observar, descrever e analisar o presente, assim como fornecer subsídios para compreender melhor o mundo, a atualidade, e pensar no futuro.

Para ensinar história à criança, é fundamental que ela consiga perceber as noções temporais e as incorpore às suas vivências. É importante ressaltar que é a partir da reflexão sobre o concretamente vivido, observado e pensado que os alunos poderão produzir abstrações cada vez maiores, interpretando e produzindo significados cada vez mais amplos em relação ao tempo e ao espaço. Assume-se que a apreensão pela criança da dinâmica histórica da sociedade tenha como primeiro referencial as próprias dimensões de sujeito de um determinado tempo e espaço social para que, a partir daí, possa estabelecer comparações e análises que lhe permitam entender e identificar outras realidades históricas. (PEC-SEESP, 2002, p. 20)

Desta forma, o conhecimento dos desenvolvimentos pós-moder- nos, que tendem a crescer no século XXI, e o reconhecimento da identidade terrena, como Edgar Morin (2002) aborda dentre os setes saberes, que se tornará cada vez mais indispensável a cada um e a todos, devem converter-se em um dos principais objetos da educação.

Neste sentido, convém ensinar a história da era planetária (MORIN, 2002), que se inicia com o estabelecimento da comunicação entre todos os continentes no século XVI, e mostrar como todas as partes do mundo se tornaram solidárias, sem, contudo, ocultar as opressões e a dominação que devastaram a humanidade e que ainda não desapareceram.

Será preciso indicar o complexo de crise planetária (MORIN, 2002) que marca o século XX, mostrando que todos os seres humanos, confrontados de agora em diante aos mesmos problemas de vida e de morte, partilham um destino comum. Conhecer a história da era planetária, a partir do século XVI, é conhecer a história do colonialismo-imperialismo dentro da chamada cultura da morte.

A história é construída por seus agentes, ela não acontece de maneira distanciada dos discentes, que precisariam conhecê-la como uma história que aconteceu no passado e acabou. Partindo dessa premissa, pretende-se conscientizar os alunos de que além de estudantes de história, eles são agentes e narradores.

A relação entre tempo passado e tempo presente, realizada mediante as atitudes de comparar, analisar e relacionar, contribui para que as pessoas se percebam como membros de uma sociedade, sujeitos da história e responsáveis pela construção do futuro. É por meio do estabelecimento dessas relações, a partir das experiências cotidianas, que as pessoas podem aprofundar a compreensão da dimensão histórica do viver em sociedade e verificar a existência de múltiplas dimensões temporais. (PEC-SEESP, 2002, p. 21)

Por tudo isso, um dos aspectos a serem considerados no ensino de história é conseguir que os alunos encontrem significado naquilo que estudam em sala de aula. Essa identidade com os conteúdos permite que a construção do saber seja realmente atingida. E um dos elementos de grande importância no estudo da história em sala de aula é o trabalho com fontes ou documentos. São eles que, hoje, permitem aos alunos a reflexão e os ajudam a construir o sentido do conhecimento histórico.

Da mesma forma, os *Parâmetros Curriculares Nacionais de História* dos anos iniciais do ensino básico destacam que os estudos históricos devem ter como ponto de partida a realidade vivida pelos alunos. Mas o que se entende por realidade vivida?

A construção de noções interfere nas estruturas cognitivas do aluno, modificando a maneira como ele compreende os elementos do mundo e as relações que esses elementos estabelecem entre si. Isso significa dizer que quando o estudante apreende uma noção, grande parte do que ele sabe e pensa é reorganizado a partir dela. Na medida em que o ensino de história lhe possibilita construir noções, ocorrem mudanças no seu modo de entender a si mesmo, os outros, as relações sociais e a História. Os novos domínios cognitivos do aluno podem interferir, de certo modo, nas suas relações pessoais e sociais e nos seus compromissos e afetividades com as classes, os grupos sociais, as culturas, os valores e as gerações do passado e do futuro. (PCN/EF, 1997, p. 30)

O conhecimento histórico, então, não deve ser oferecido aos alunos de forma pronta e acabado, para que simplesmente seja absorvido.

Ao contrário, a história é uma recriação significativa que deve também ser feita por eles, que passam a participar ativamente como sujeitos do processo de construção do conhecimento.

Para tal, a reflexão sobre a realidade se faz necessária, assim como a comparação com outras realidades, em outros tempos e espaços, identificando as relações entre o particular e o geral, o local e o global, percebendo noções de semelhanças e diferenças, continuidades e permanências, manifestando sua opinião e estabelecendo conclusões.

Por realidade mais próxima do aluno entendemos tudo o que está ligado à sua própria experiência de vida, o que tem a ver com o que ele sabe, se interessa, se preocupa, pensa etc. e que está marcado profundamente pela experiência do meio cultural que o envolve, dos grupos sociais nos quais está inserido. Não necessariamente só aquilo que o aluno viveu diretamente, mas também indiretamente, através de sua família e/ou de seu meio social. (GAGLIARDI et al., 2002, p. 148-149)

Conhecer história permite-nos, portanto, conhecer melhor a nós mesmos como acentua o historiador inglês Keith Jenkins: “a história é a maneira pela qual as pessoas criam, em parte, suas identidades” (JENKINS, 2001, p. 42). O conhecimento histórico diferencia-se de outras formas de conhecimento pela centralidade da dimensão temporal, que possibilite uma perspectiva das ações humanas no decorrer do tempo.

Portanto, é a partir do conhecimento histórico que os alunos aprenderão a olhar a realidade de forma a entender a historicidade da experiência que vivem, relacionando-a com outras experiências do presente e passado. A relação com o passado é importante porque este é, sem dúvida, um componente imprescindível de nossos esquemas de conhecimento e interpretação da realidade presente. São eles que formam os conceitos, os valores, além das atitudes privadas e coletivas.

Com base em estudos que investigam como a criança aprende os conceitos históricos, já é possível afirmar que:

[...] a criança não interpreta a história como uma série de acontecimentos sem nenhuma ligação [...]. Através desse saber, explicam o passado da forma como o compreendem. Quando na escola, muito cedo, elas começam a perceber que existe um saber histórico escolar, aprendem esse saber. (OLIVEIRA, 2003, p. 169)

Além de levar aos alunos a pensarem historicamente, o ensino de história precisa cumprir sua finalidade principal que é a construção da consciência histórica:

a operação mental com a qual o homem articula, no processo de sua vida prá-

tica, a experiência do tempo com as intenções no tempo e estas com aquelas. Essa operação pode ser descrita com orientação do agir (e do sofrer) humano no tempo. (RUSEN, 2001, p. 58)

Entretanto, o trabalho com a conceituação também é importante para o ensino de história, porque ele representa um momento de síntese, além de permitir ultrapassar o absolutamente específico e localizado, chegando a uma análise mais geral. Mas o que é um conceito? O conceito é um instrumento de análise e de explicação, que relaciona o específico com o geral, o particular com o universal.

As conceituações históricas são fruto de um exame atento e penetrante, de um esforço que se pode comparar ao da visão. O sentimento do esforço encontra-se presente em dois momentos do trabalho histórico: a crítica e explicitação. Da mesma forma que o talento de um físico consiste em descobrir a equação de um fenômeno, o talento do historiador é em parte o de “inventar” conceitos. (VEYNE, 1987, p. 50)

Sendo assim, o conceito de tempo é de suma importância ao desenvolvimento do raciocínio histórico. Como já dito, um conceito complexo que se desdobra em múltiplas noções e envolve categorias ou dimensões variadas, tais como duração, velocidade, medição e ritmos. A complexidade de tal conceito e noção exige que seja sempre trabalhado de forma contextualizada, inserido na discussão ou abordagem de uma temática e que precisa de um “certo tempo” para se construir.

Cabe [...] a história ensinar os alunos a se situarem em seu tempo e a compreenderem as formas instituídas historicamente para representar, medir e dimensionar o tempo em nossa sociedade, a fim de se posicionarem e interverem na realidade social. (BERGAMASCHI, 2000, p. 50)

Então, fazer da história um instrumento de compreensão da realidade significa dominar seus conceitos elementares. Marc Bloch (2001, p. 30) colocava o “tempo como elemento primordial da história: a história é a ciência dos seres humanos ao longo do tempo”. Mas é importante ressaltar que a construção do conceito de tempo é evolutivo, continuamente construído pela sociedade e pelo próprio indivíduo.

O tempo histórico do Marc Bloch, entretanto, não se assemelha a uma trajetória uniforme, como assinalam os calendários. Ao contrário, é composto por inúmeras dimensões, determinada pela duração dos diferentes fenômenos sociais: hábitos linguísticos, como as gírias, por exemplo, permanecem presentes na sociedade por um tempo menor do que as crenças religiosas ou sistemas políticos.

Compreender história, assim, significa dominar diferentes tempo-

ralidades: ritmos de mudanças, permanências, rupturas, simultaneidades. O ponto de partida dessa viagem ao tempo deve ser o presente, descartando a busca de uma hipotética e remota origem. Essa era a fórmula da chamada história-problema: em que as teias da atualidade impõem o regresso do historiado ao passado.

Os novos enfoques e abordagens dos estudos em história possibilitaram também alterações no entendimento do tempo histórico, visto como resultado dos confrontos humanos em uma dada realidade histórico-social, moldada por descontinuidades, rupturas, permanências e por mudanças em ritmos de curta, média e longa duração.

Na verdade, o tempo da história é marcado por acontecimentos, mudanças e transformações, não é marcado pelo calendário e pelo relógio simplesmente. Além disso, o tempo histórico leva em conta a simultaneidade dos acontecimentos, não os estuda separadamente.

Se você contar ou escrever a história de sua vida ano a ano, estará fazendo uma cronologia. Se, pelo contrário, contar esta história a partir de acontecimentos que lhe causaram impacto, dando-lhes um sentido, estará trabalhando com a noção de tempo histórico. O tempo histórico está ligado às mudanças e às permanências no modo de vida de um grupo ou de uma sociedade, durante um determinado período.

Diante disso, os *Parâmetros Curriculares Nacionais de História* dos anos iniciais do ensino básico afirmam que:

O tempo histórico pode ser dimensionado diferentemente, considerado em toda a sua complexidade, cuja dimensão o aluno apreende paulatinamente. O tempo pode ser apreendido a partir de vivências pessoais, pela intuição, como no caso do tempo biológico (crescimento, envelhecimento) e do tempo psicológico interno dos indivíduos (ideia de sucessão, de mudança). E precisa ser compreendido, também, como um objeto de cultura, um objeto social construído pelos povos, como no caso do tempo cronológico e astronômico (sucessão de dias e noites, de meses e séculos).

O tempo histórico compreendido nessa complexidade utiliza o tempo institucionalizado (tempo cronológico), mas também o transforma à sua maneira. Isto é, utiliza o calendário, que possibilita especificar o lugar dos momentos históricos na sucessão do tempo, mas procura trabalhar também com a ideia de diferentes níveis e ritmos de duração temporais. (PCN/EF, 1997, p. 36-37)

O tempo coloca-se como uma forma fundamental de organização das coisas, é subjetivo e desenvolve-se progressivamente do nascimento à vida adulta. Este desenvolvimento permite (no final) que o sujeito assimile de maneira objetiva a realidade. Ele, portanto, é indispensável na orga-

nização do real nos níveis de desenvolvimento.

O tempo como representação social é vivido por nós de forma subjetiva. A construção do tempo permite que o sujeito organize as coisas num todo coerente e reversível no final de cada período de desenvolvimento. A percepção do tempo é uma construção aprendida socialmente, na experiência social de viver no tempo.

A percepção do tempo pelo ser humano é física e concreta, sem deixar de ser, simultaneamente, uma experiência simbólica e cultural. [...]

[...] Observando os ritmos do dia a dia, os ciclos da natureza e as marcas do envelhecimento em seu próprio corpo e no mundo à sua volta, o homem foi capaz de perceber a sucessão dos acontecimentos e suas variações, criando assim diferentes interpretações para a passagem do tempo, bem como vários instrumentos para determinar a sua duração. Por essa razão, o reconhecimento de que as interpretações e as medições do tempo que adotamos também têm uma história, isto é, refletem uma determinada experiência cultural do tempo, em meio a outras experiências do gênero existentes no passado e no presente, parece ser a melhor forma de começarmos a vencer o desafio de compreender o tempo, tarefa cada vez mais compartilhada pelo professor com seus alunos. (TURAZZI & GABRIEL, 2004, p. 4)

O tempo da sociedade é uma convenção que nos permite marcar e medir as coisas de diferentes formas. Inventamos o ano com 365 dias, 24 horas de 60 minutos. Podemos contar as idades das pessoas, a hora das aulas, do lazer... Relógios e calendários organizam nossas vidas individuais e coletivas. Ele dividido em horas e minutos, em passado, presente e futuro, é um conceito muito abstrato, construído progressivamente pela criança em diferentes etapas.

O domínio da noção de tempo envolve o domínio das relações temporais, que implicam nas noções de velocidade, de duração, de contemporaneidade, (presente e de sucessão, passado e futuro, antes e depois). Estas compreendem nas noções de: ordem de sucessão ou ordenação – consiste em estabelecer a sequência de acontecimentos vivenciados ou presenciados num tempo próximo, o que implica numa identificação do que ocorreu antes do que ocorreu depois (a relação antes-depois) que permite detectar a posição dos acontecimentos, dos fatos em termos de sistema de referência ou de contexto; duração – consiste no intervalo entre dois acontecimentos; simultaneidade ou cosservação – consiste na correspondência de dois movimentos que acontecem numa mesma duração e que exige coordenação recíproca de movimentos. Esse domínio é, na verdade, o domínio de nós mesmos em relação ao tempo. Quando falamos em tempo falamos da vida.

Num certo sentido, passa pela escola a construção daquilo que somos e do que poderemos vir a ser. A escola movimenta informações que ajudam o sujeito a descobrir quem ele é, a qual grupo social e cultural pertence e que posição ocupa neste grupo. Ela tem a troca de experiências e a partilha de saberes como elementos solidificadores dos espaços de formação recíproca, nos quais cada docente é convocado a exercer, concomitantemente, o papel de formador e de formado. (NÓVOA, 1997, p. 26)

A escola, também, contribui e muito, positiva ou negativamente para a constituição das condições que cada sujeito irá desenvolver para lidar consigo mesmo. Aquilo que somos se constrói a partir da história do nosso povo, da nossa cidade, da cultura na qual nascemos. O que viremos a ser, por outro lado, poderá ter muita relação com nossa capacidade de administrarmos nossa vida para o futuro e, também, das interações que fizermos com os outros.

Hoje as mensagens circulam com a velocidade da luz. A ciência e a tecnologia remetem a uma nova visão do mundo, a uma nova forma de viver o tempo, já que cada um de nós pode vivenciar simultaneamente situações ocorridas em diferentes espaços. A TV, os vídeos e os computadores criam redes de interações antes nunca imaginadas. Os conhecimentos cotidianos das crianças sobre tempo e espaço são o ponto de partida para esta construção que deverá ser ampliado pela escola.

Isto implica na análise do poder das novas tecnologias de comunicação e na discussão das transformações ocorridas ao longo do tempo no meio ambiente físico, cultural e social, entendendo-se que as intervenções do homem modificam o meio e o próprio homem, da mesma forma que os modos de produção e as relações de trabalho estabelecidas pelos homens em diferentes tempos históricos têm consequências presentes.

Na sociedade moderna há vários instrumentos que permitem trabalhar o tempo: o uso de fotos das crianças em diferentes épocas e linhas do tempo dos alunos e da comunidade seriam boas opções. Como também vídeos, comparação de filmes de diferentes tempos, entre outros. É importante que os alunos percebam a simultaneidade e a duração das ações em determinados tempos e que entendam que uma ação realizada não pode ser apagada.

Nos anos iniciais do ensino fundamental, com o intuito de desenvolver a capacidade do raciocínio em história, o professor pode relacionar passado e presente, com base em viagens de idas e vindas ao tempo.

Deve começar sempre do presente para o passado, da experiência vivida, da história do aluno, para histórias cada vez mais amplas, distantes no espaço e no tempo.

Sendo assim, o ensino de história deve estar voltado para o nosso próprio tempo; o passado é o nosso meio, mas não o nosso fim.

3. *Considerações finais*

Nos anos iniciais do ensino básico, é desejável que o professor trabalhe para de maneira a estimular em seus alunos o desenvolvimento do raciocínio histórico, relacionando passado e presente, fazendo viagens de idas e vindas no tempo, começando sempre do presente para o passado, da experiência vivida e da história do aluno para experiências e histórias cada vez mais amplas e distantes no espaço e no tempo.

Sendo assim, o ensino de história deve estar voltado para o nosso próprio tempo; o passado é nosso meio, mas não o nosso fim. Também é preciso estimular a capacidade de articular conhecimentos, atitudes, aptidões, comportamentos e práticas pessoais, que possam ser aplicados e compartilhados com a sociedade em geral. Nesse contexto, o processo ensino aprendizagem contribui para o desenvolvimento da autonomia e, concomitantemente, atende a objetivos sociais.

Retornando ao objetivo do trabalho e considerando a importância da apropriação do conceito de tempo, considera-se ter cumprido o proposto ao investigar-se as contribuições encontradas nas teses e dissertações pesquisadas.

As questões do presente estudo estão vinculadas à busca da (re)construção de sentidos sobre a experiência da pesquisa que constitui o tempo histórico como objeto central de investigação na pesquisa sobre o ensino de história. Para a construção desses sentidos, busca-se aproximações com autores cujas reflexões apontam para a ruptura com a história linear e para a desconstrução da ideia de progresso como norma histórica, em defesa de uma concepção de tempo histórico fundada nas experiências concretas dos sujeitos.

A despeito das dificuldades e limitações que se fizeram presentes quando da seleção dessas fontes necessárias a esse trabalho, pode-se dizer que foi muito significativo vivenciar o processo de construção teórico-metodológica dessa análise, pois foi na busca do caminho mais ade-

quando para a mesma, que nos vimos diante do desafio de fazer parcerias com outras disciplinas, objetivando, dessa forma, adquirir as técnicas capazes de viabilizar a análise das fontes.

É importante voltar a esclarecer que, em nenhum momento, houve intenção de fazer um estudo epistemológico do conceito de tempo histórico e, em respeito à complexidade que envolve essa questão, o esforço sempre caminhou no sentido de clarificar as opções e os caminhos a serem trilhados nessa investigação

A temporalidade humana se manifesta na língua através de um aparelho linguístico que lhe oferece as formas apropriadas para sua expressão. Assim, o tempo só pode ser percebido pelo exercício da linguagem, de forma que o uso da língua lhe impõe as instâncias do discurso para que ele possa a elas se moldar. Pensar-se na noção de tempo dissociada do uso da linguagem é, então, algo vago e abstrato.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASSIS, Machado de. *Esau e Jacó*. São Paulo: Abril Cultural, 1984.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Tempo e memória: o que se ensina na escola? In: LENSKIJ, Tatiana; HELFER, Nadir E. (Orgs.). *A memória e o ensino de história*. Santa Cruz do Sul: Edunisc; São Leopoldo: ANPUH/RS, 2000, p. 39-51.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. (Org.). *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.
- BLOCH, Marc. *Apologia da história ou o ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: história e geografia – 1º e 2º ciclos*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- COLL, César; SOLÉ, Isabel. Os professores e a concepção construtivista. In: COLL, César et al. *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1998, p. 19-24.
- ESTIGARRIBIA VELÁZQUEZ, Ricardo. *Ecología humana: ética eco-cêntrica para la educación ambiental*. Asunción: Marben, 2008, p.16-18.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (ORG); GODOY, Herminia Prado Godoy (COORD. TÉCN). *Interdisciplinaridade: pensar, pesquisar e in-*

tervir. Editora CORTEZ, 2014.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GAGLIARDI, Célia Morato et al. Reflexões sobre a prática diária no ensino de História. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, ANPUH/Marco Zero, n. 19, p. 148-149, v. 9, 2002.

JENKINS, Keith. *A história repensada*. São Paulo, Contexto, p.42, 2001.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas: Unicamp, 1996.

MORIN, Edgar. Os setes saberes necessários à educação do futuro. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2002, p. 63-75.

NÓVOA, António. *Formação de professores e profissão docente: os professores e sua formação*. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. O tempo, a criança e o ensino de história. In: ROSSI, Vera Lucia Sabongi de; ZAMBONI, Ernesta. *Quanto tempo o tempo tem!* Campinas: Alínea, 2003.

PIAGET, Jean. *A noção de tempo na criança*. Rio de Janeiro: Record, 1986.

RUSEN, Jorn. *Razão histórica*. Brasília: UNB, 2001.

SECRETARIA da Educação do Estado de São Paulo. *PEC [Professor de Educação Básica]*. Módulo 2, tema 7: Espaço, tempo e cultura: história, geografia, pluralidade e ética. São Paulo, Unidades 7.1 e 7.2, p. 20-21, 2002.

TURAZZI, Maria Inez; GABRIEL, Carmem Teresa. *Tempo e história*. São Paulo: Moderna, 2004.

VEYNE, Paul. *Como se escreve a história*. Lisboa: Edições 70, 1987.

YVGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone/EPU, 1988, p. 23-25.