



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS ANANINDEUA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

EDGAR CABRAL VIEGAS BORGES DA CRUZ

TEMPORALIDADES, ANACRONISMO E ENSINO DE
HISTÓRIA

ANANINDEUA/PA
2019

EDGAR CABRAL VIEGAS BORGES DA CRUZ

**TEMPORALIDADES, ANACRONISMO E O ENSINO DE
HISTÓRIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino Profissional de História (PROFHISTÓRIA), da Universidade Federal do Pará, Campus de Ananindeua, Mestrado Profissional em Ensino de História, como requisito para obtenção do título de Mestre.
Orientador: Prof.^a Dr.^a Siméia de Nazaré Lopes.

**ANANINDEUA/PA
2019**

EDGAR CABRAL VIEGAS BORGES DA CRUZ

**TEMPORALIDADES, ANACRONISMO E O ENSINO DE
HISTÓRIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino Profissional de História (PROFHISTÓRIA), da Universidade Federal do Pará, Campus de Ananindeua, Mestrado Profissional em Ensino de História, como requisito para obtenção do título de Mestre.
Orientador: Prof.^a Dr.^a Siméia de Nazaré Lopes.

DATA DA DEFESA: 27/02/2018.

Orientador: Prof.^a Dr.^a Siméia de Nazaré Lopes

Avaliador (a) externo (a): Prof. Dr. Túlio Augusto Pinho de Vasconcelos Chaves

Avaliador (a): Prof. Dr. Francivaldo Alves Nunes

Avaliador (a): Prof. Dr. José do Espírito Santo Junior

AGRADECIMENTOS

A hora dos agradecimentos é um momento de enaltecer a todos aqueles que de alguma forma contribuíram para a realização da caminhada que nos trouxe até este momento. Assim sendo, inicio começo agradecendo as pessoas que considero como sendo os principais responsáveis pelo caminho por mim escolhido como missão de uma vida inteira, meus pais Maria da Glória Cabral Viegas e Antônio Luiz Borges da Cruz, em quem sempre busquei me espelhar como exemplos de profissionais empenhados em fazer da educação uma ferramenta de transformação social.

Minhas irmãs Djanira e Darlani, e meu amigo e cunhado Igor Jorge.

Agradeço a toda comunidade escolar da E.E.E.F.M. Edgar Pinheiro Porto, que mesmo diante das dificuldades vividas, sempre buscou a excelência em seu dia-a-dia, com professores empenhados em fazer a diferença nas vidas de seu alunado. Alunos que enfrentam todos os tipos de adversidades para se fazer presente em sala de aula, desde as demoradas travessias de barco, no caso dos alunos oriundos da região das ilhas, a problemas de insegurança vivida nas áreas localizadas no entorno da escola, nenhum obstáculo se mostra maior que a vontade de crescer através da educação demonstrada por eles. O corpo técnico-administrativo, realizando uma gestão humanizada, na qual alunos e professores não são vistos de forma fria como meros números, em estatísticas oficiais, mas destinando um olhar fraterno e carinhoso a todos os indivíduos que compõem fazem a escolar Edgar Pinheiro Porto ser uma referência no bairro da Condor.

É importante agradecer também a coordenação do mestrado e corpo docente, que sempre tiveram um olhar diferenciado em relação aos alunos do programa de pós-graduação em mestrado profissional PROFHISTÓRIA, em especial a minha orientadora Prof.^a Dr.^a Simeia de Nazaré Lopes, trazendo à luz questões bastante pertinentes e que nos acompanharão por toda a nossa vida a partir de então.

Ainda falando no PROFHISTÓRIA, não poderia deixar de fora dos agradecimentos os caros amigos que cerraram fileiras comigo ao longo do curso. Professores na melhor acepção da palavra, vindos de diversos cantos do nosso imenso estado do Pará, foram fonte de muita admiração e mesmo inspiração, por conta de suas maravilhosas histórias de vida e dedicação à docência. Enfatizo aqui meu muito obrigado, pelo companheirismo e por todo o suporte destinado ao longo destes últimos dois anos, em que dividimos angústias e alegrias. Rafael

Elias, Bruno, Neilton, William, Tomé, Rodrigo, Lourdes, Raquel, Antônia, Nazarena, Plínio, Luiz, Neles, Carlos, Héllison, Otto, e em especial, aos grandes amigos Rafael Castro, Daniel, Netto e William, sempre levarei vocês comigo em pensamento, aonde quer que eu vá, mesmo quando a distância se fizer presente.

Aos amigos dos tempos de graduação que me apoiaram e auxiliaram durante momentos de dificuldades, com a indicação de leituras, orientando sobre problemas envolvendo o trabalho, ou mesmo dando uma palavra de apoio e incentivo em momentos em que o desânimo batia forte, a destacar Túlio, Tereza e Hortência.

Por fim, agradeço a minha família, meu porto seguro, minha esposa, musa e companheira de todas as horas, Suélen e meu pequenino coração que bate fora do corpo, Bernardo, que sempre me incentivaram e acreditaram em mim, e que foram tão pacientes ao longo desta jornada. Tudo isto é por vocês e para vocês.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo principal apresentar como as noções de temporalidade e os anacronismos podem e devem ser explorados como importantes ferramentas aplicadas na didática da história, facilitando a compreensão das temáticas abordadas na relação de ensino-aprendizado, bem como na elaboração de conceitos, buscando através da observação participante e dos diálogos travados com a comunidade escolar, nas figuras de professores e alunos, elaborar como produto final workshop e um conjunto de práticas voltadas a atribuir aos professores *know-how* e servir como materiais de suporte para os professores de história da educação básica no sentido de trabalharem como agentes multiplicadores das ideias desenvolvidas.

PALAVRAS-CHAVE: Temporalidade; anacronismo; ensino de história; didática da história.

ABSTRACT

The current work's main objective is to present how the notions of temporality and the anachronisms may and shall be explored as important tools to be used in the didactics of history, making easier the comprehension of the themes used into the teaching-learning relationship, as well as in the construction of concepts, searching through the participant observation and the dialogs established with the scholar community, between teachers and students, develop as propositional dimension workshops and support resources for history teachers helping, trying to turn them into multiplier agents of the developed ideas.

KEY WORDS: Temporality, anachronism, history teaching, didactics of history.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – DIRETORIA.	49
Imagem 2 – DIRETORIA.	49
Imagem 3 – BIBLIOTECA.	49
Imagem 4 – BIBLIOTECA.	50
Imagem 5 – PÁTIO INTERNO.	50
Imagem 6 – SALA DOS PROFESSORES.	50
Imagem 7 – LABORATÓRIO MULTIDISCIPLINAR.	51
Imagem 8 – LABORATÓRIO MULTIDISCIPLINAR.	51
Imagem 9 – SECRETARIA.	51
Imagem 10 – LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA.	52
Imagem 11 – SALA DE AULA.	52
Imagem 12 – COLEÇÃO HISTÓRIA: PASSADO E PRESENTE. VOL. 1.	81
Imagem 13 – COLEÇÃO HISTÓRIA: PASSADO E PRESENTE. VOL. 2.	81
Imagem 14 – COLEÇÃO HISTÓRIA: PASSADO E PRESENTE. VOL. 3.	81
Imagem 15 – INTERFACE PRINCIPAL DA PLATAFORMA GOOGLE SALA DE AULA.	108
Imagem 16 – PLATAFORMA GOOGLE SALA DE AULA.	109
Imagem 17 – PLATAFORMA GOOGLE SALA DE AULA.	110
Imagem 18 – PLATAFORMA GOOGLE SALA DE AULA.	111
Imagem 19 – PLATAFORMA GOOGLE SALA DE AULA.	112
Imagem 20 – PLATAFORMA GOOGLE SALA DE AULA.	113
Imagem 21 – PLATAFORMA GOOGLE SALA DE AULA.	114
Imagem 22 – PLATAFORMA GOOGLE SALA DE AULA.	115
Imagem 23 – PLATAFORMA GOOGLE SALA DE AULA.	116
Imagem 24 – PLATAFORMA GOOGLE SALA DE AULA.	116
Imagem 25 – PLATAFORMA GOOGLE SALA DE AULA.	117
Imagem 26 – PLATAFORMA GOOGLE SALA DE AULA.	117
Imagem 27 – PLATAFORMA GOOGLE SALA DE AULA.	118
Imagem 28 – PLATAFORMA GOOGLE SALA DE AULA.	119
Imagem 29 – PLATAFORMA GOOGLE SALA DE AULA.	120
Imagem 30 – PLATAFORMA GOOGLE SALA DE AULA.	121

Imagem 31 – FORMULÁRIO TIPO A (DOCENTE).	129
Imagem 32 – FORMULÁRIO TIPO B (DISCENTE).	130
Imagem 33 – FORMULÁRIO TIPO B (DISCENTE).	131

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Relação alunos/turma.	135
Tabela 2 – Resultados obtidos a partir da aplicação do FORMULÁRIO TIPO “A”.	135
Tabela 3 – Resultados obtidos a partir da aplicação do FORMULÁRIO TIPO “B” – Item 1 FORMULÁRIO TIPO “B” – Item 1 (1º Ano – Ensino Médio).	136
Tabela 4 – Resultados obtidos a partir da aplicação do FORMULÁRIO TIPO “B” – Item 1 (3º Ano – Ensino Médio).	137
Tabela 5 – Resultados obtidos a partir da aplicação do FORMULÁRIO TIPO “B” – Item 2 (1º Ano – Ensino Médio).	138
Tabela 6 – Resultados obtidos a partir da aplicação do FORMULÁRIO TIPO “B” – Item 2 (3º Ano – Ensino Médio).	139
Tabela 7 – Resultados obtidos a partir da aplicação do FORMULÁRIO TIPO “B” – Item 3 (1º Ano – Ensino Médio).	140
Tabela 8 – Resultados obtidos a partir da aplicação do FORMULÁRIO TIPO “B” – Item 3 (3º Ano – Ensino Médio).	141
Tabela 9 – Resultados obtidos a partir da aplicação do FORMULÁRIO TIPO “B” – Item 4.1 (1º Ano – Ensino Médio).	142
Tabela 10 – Resultados obtidos a partir da aplicação do FORMULÁRIO TIPO “B” – Item 4.1 (3º Ano – Ensino Médio).	143
Tabela 11 – Resultados obtidos a partir da aplicação do FORMULÁRIO TIPO “B” – Item 4.2 (1º Ano – Ensino Médio).	144
Tabela 12 – Resultados obtidos a partir da aplicação do FORMULÁRIO TIPO “B” – Item 4.2 (3º Ano – Ensino Médio).	145
Tabela 13 – Resultados obtidos a partir da aplicação do FORMULÁRIO TIPO “B” – Item 4.3 (1º Ano – Ensino Médio).	146
Tabela 14 – Resultados obtidos a partir da aplicação do FORMULÁRIO TIPO “B” – Item 4.3 (3º Ano – Ensino Médio).	147
Tabela 15 – Resultados obtidos a partir da aplicação do FORMULÁRIO TIPO “B” – Item 4.4 (1º Ano – Ensino Médio).	148
Tabela 16 – Resultados obtidos a partir da aplicação do FORMULÁRIO TIPO “B” – Item 4.4 (3º Ano – Ensino Médio).	149

Tabela 17 – Resultados obtidos a partir da aplicação do FORMULÁRIO TIPO “B” – Item 4.5 (1º Ano – Ensino Médio).	150
Tabela 18 – Resultados obtidos a partir da aplicação do FORMULÁRIO TIPO “B” – Item 4.5 (3º Ano – Ensino Médio).	151
Tabela 19 – Resultados obtidos a partir da aplicação do FORMULÁRIO TIPO “B” – Item 4.6 (1º Ano – Ensino Médio).	152
Tabela 20 – Resultados obtidos a partir da aplicação do FORMULÁRIO TIPO “B” – Item 4.6 (3º Ano – Ensino Médio).	153
Tabela 21 – Resultados obtidos a partir da aplicação do FORMULÁRIO TIPO “B” – Item 5 (1º Ano – Ensino Médio).	154
Tabela 22 – Resultados obtidos a partir da aplicação do FORMULÁRIO TIPO “B” – Item 5 (3º Ano – Ensino Médio).	155
Tabela 23 – Resultados obtidos a partir da aplicação do FORMULÁRIO TIPO “B” – Item 6 (1º Ano – Ensino Médio).	156
Tabela 24 – Resultados obtidos a partir da aplicação do FORMULÁRIO TIPO “B” – Item 6 (3º Ano – Ensino Médio).	157
Tabela 25 – Resultados obtidos a partir da aplicação do FORMULÁRIO TIPO “B” – Item 7.1 (1º Ano – Ensino Médio).	158
Tabela 26 – Resultados obtidos a partir da aplicação do FORMULÁRIO TIPO “B” – Item 7.1 (3º Ano – Ensino Médio).	159
Tabela 27 – Resultados obtidos a partir da aplicação do FORMULÁRIO TIPO “B” – Item 7.2 (1º Ano – Ensino Médio).	160
Tabela 28 – Resultados obtidos a partir da aplicação do FORMULÁRIO TIPO “B” – Item 7.2 (3º Ano – Ensino Médio).	161
Tabela 29 – Resultados obtidos a partir da aplicação do FORMULÁRIO TIPO “B” – Item 7.3 (1º Ano – Ensino Médio).	162
Tabela 30 – Resultados obtidos a partir da aplicação do FORMULÁRIO TIPO “B” – Item 7.3 (3º Ano – Ensino Médio).	163
Tabela 31 – Resultados obtidos a partir da aplicação do FORMULÁRIO TIPO “B” – Item 7.4 (1º Ano – Ensino Médio).	164
Tabela 32 – Resultados obtidos a partir da aplicação do FORMULÁRIO TIPO “B” – Item 7.4 (3º Ano – Ensino Médio).	165
Tabela 33 – Resultados obtidos a partir da aplicação do FORMULÁRIO TIPO “B” – Item 7.5 (1º Ano – Ensino Médio).	166

Tabela 34 – Resultados obtidos a partir da aplicação do FORMULÁRIO TIPO “B” – Item 7.5 (3º Ano – Ensino Médio).	167
Tabela 35 – Resultados obtidos a partir da aplicação do FORMULÁRIO TIPO “B” – Item 7.6 (1º Ano – Ensino Médio).	168
Tabela 36 – Resultados obtidos a partir da aplicação do FORMULÁRIO TIPO “B” – Item 7.6 (3º Ano – Ensino Médio).	169
Tabela 37 – Resultados obtidos a partir da aplicação do FORMULÁRIO TIPO “B” – Item 7.7 (1º Ano – Ensino Médio).	170
Tabela 38 – Resultados obtidos a partir da aplicação do FORMULÁRIO TIPO “B” – Item 7.7 (3º Ano – Ensino Médio).	171
Tabela 39 – Resultados obtidos a partir da aplicação do FORMULÁRIO TIPO “B” – Item 7.8 (1º Ano – Ensino Médio).	172
Tabela 40 – Resultados obtidos a partir da aplicação do FORMULÁRIO TIPO “B” – Item 7.8 (3º Ano – Ensino Médio).	173
Tabela 41 – Resultados obtidos a partir da aplicação do FORMULÁRIO TIPO “B” – Item 7.9 (1º Ano – Ensino Médio).	174
Tabela 42 – Resultados obtidos a partir da aplicação do FORMULÁRIO TIPO “B” – Item 7.9 (3º Ano – Ensino Médio).	175
Tabela 43 – Resultados obtidos a partir da aplicação do FORMULÁRIO TIPO “B” – Item 7.10 (1º Ano – Ensino Médio).	176
Tabela 44 – Resultados obtidos a partir da aplicação do FORMULÁRIO TIPO “B” – Item 7.10 (3º Ano – Ensino Médio).	177
Tabela 45 – Resultados obtidos a partir da aplicação do FORMULÁRIO TIPO “B” – Item 8 (1º Ano – Ensino Médio).	178
Tabela 46 – Resultados obtidos a partir da aplicação do FORMULÁRIO TIPO “B” – Item 8 (3º Ano – Ensino Médio).	179

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.	14
CAPÍTULO I TEMPORALIDADES, ANACRONISMO E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO NA SALA DE AULA.	18
1.1 - Noções de temporalidade e a consciência histórica.	20
1.2 – Anacronismo.	32
1.3 - Transposição didática e a construção do conhecimento.	39
CAPÍTULO II PESQUISA – COMUNIDADE ESCOLAR EM FOCO.	46
2.1 – ANÁLISE QUALITATIVA DE DADOS OBTIDOS EM ENTREVISTA E APLICAÇÃO DE FORMULÁRIOS.	55
Noções de temporalidade e a consciência histórica.	63
<i>Transposição e a construção do conhecimento.</i>	69
<i>Livro didático.</i>	76
<i>Anacronismo.</i>	84
CAPÍTULO III DIMENSÃO PROPOSITIVA – UTILIZAÇÃO DE FERRAMENTAS GOOGLE NO PROCESSO DE ELABORAÇÃO DE ROTEIRO SOBRE TEMPORALIDADES E ANACRONISMO APLICADOS AO ENSINO DE HISTÓRIA.	90
3.1 – <i>Conhecendo a comunidade escolar.</i>	93
3.2 – <i>Conhecendo o espaço pedagógico “LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA” e traçando plano de ação para utilização do mesmo.</i>	99
3.3 – <i>Apresentação dos referenciais teóricos aos professores de história da unidade de ensino onde será aplicada a dimensão propositiva.</i>	107
3.4 – <i>Planos de Aula.</i>	121
CONSIDERAÇÕES FINAIS.	125
REFERÊNCIAS.	128
APÊNDICE.	132

INTRODUÇÃO

Esta dissertação de mestrado e, conseqüentemente, o produto final que aqui são apresentados como trabalho de conclusão do Programa de Pós-Graduação de caráter profissional PROFHISTÓRIA, se propõe a discutir o papel da utilização da prática do anacronismo como ferramenta didática e o seu papel como agente facilitador à prática docente. O produto dessa pesquisa foi pautado na assimilação dos conteúdos de História trabalhados com alunos da educação básica da rede pública estadual. A Escola Estadual de Ensino Médio EDGAR PINHEIRO PORTO foi o *locus* selecionado para a realização da pesquisa e da aplicação das práticas aqui descritas. Esta instituição está localizada no bairro da Condor, área considerada periférica na cidade de Belém do Pará.

Diante disso, cabe ao presente trabalho destacar que como principais problemas podem ser destacados qual a importância das noções de temporalidade e como elas influenciam direta ou indiretamente no processo de ensino-aprendizagem da história enquanto disciplina escolar, bem como a compreensão da importância de se estudar história por parte de alunos da educação básica, não somente como mera sucessão de eventos linearmente dispostos em algum momento do passado, mas considerando suas diferentes dimensões de representações.

Outro problema importante se dá no campo da percepção de como a apresentação das diferentes noções de temporalidades aos alunos pode vir a influenciar positivamente o desenvolvimento da relação dos mesmos com as diferentes temáticas com as quais são postos em contato, ao passo que diante de uma concepção a partir da qual o professor é apresentado como o orientador que possibilitará ao aluno transformar a informação em conhecimento histórico, a pluralidade de ideias certamente terá importante significado no processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, é de extrema relevância para a presente obra que diante das discussões acerca das noções de temporalidade, se observe qual o grau de compreensão sobre a modalidade de deslocamento temporal conhecida como anacronismo, sua conceptualização e apresentação de seus significados práticos em relação ao desenvolvimento das práticas de ensino-aprendizagem.

Para, tanto, como ferramentas de pesquisa e aplicação de estratégias voltadas a resolver as dificuldades encontradas ao longo da pesquisa e, sobretudo, do cotidiano de trabalho em sala de aula desenvolvido pelo professor de história, como dimensão propositiva, o trabalho será voltado a abordar as práticas e estratégias de ensino traçadas pelos docentes no

sentido de tornar sua missão mais dinâmica, além de buscar tornar o aluno ainda mais interessado nas aulas de história, a partir de maior identificação com as temáticas debatidas e propostas pelo currículo, através do uso de ferramentas digitais, pautadas na aplicação de ferramentas GOOGLE, espaço pedagógico LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA e mesmo de seus celulares e computadores pessoais, ao passo que tais recursos poderão ser acessados dos mais diversos lugares, bastando para isso ter acesso à *internet*.

O presente estudo apresenta em seu primeiro capítulo uma análise teórica voltada a fundamentar a dissertação de mestrado com base na observação em como a utilização da figura dos “anacronismos” se faz presente no contexto da prática de ensino-aprendizagem na educação básica. Esta prática vista por boa parte dos historiadores como um “pecado mortal” que deve ser combatido até as últimas consequências, mas que mesmo inconscientemente acaba por ser amplamente utilizada em sala de aula como ferramenta didática ao longo do processo de formulação de conceitos e contextualização históricos. Com isso, busca-se compreender até que ponto tal prática pode ser considerada benigna ou nociva para a compreensão do processo histórico.

A história como disciplina escolar se apresenta como resultado das necessidades sociais e políticas na formação da identidade de novas gerações, tendo como problemas presentes na relação alunos-disciplina o confronto de concepções distintas sobre o tempo. Tal choque de gerações, contido na gênese da disciplina escolar (“código genético”) acaba por provocar a apresentação de concepções distintas de tempo, identidade e humanidade entre professores e alunos dificultando consideravelmente o estabelecimento de diálogo entre eles. O nascimento da disciplina escolar história no século XIX e, conseqüentemente, as influências do nacionalismo, iluminismo ou do romantismo, do racionalismo, da perspectiva de progresso acaba por impor aos professores concepções de tempo distintas das gerações mais jovens, das quais os alunos fazem parte, ocasionando em relativo estranhamento, e conseqüentemente, resultando em falta de interesse dos últimos em relação ao que se estuda pela disciplina escolar em questão.¹

Seguindo por esse caminho, esta dissertação apresenta questões sobre como se dá o ensino de História e a sua integralidade. Mais do que apresentar o passado aos alunos, a disciplina tem como objetivo central mostrar como os diferentes sujeitos (homens, mulheres e crianças) se relacionaram no tempo e como isso reflete em se tratando das diversidades que tais relações compõem. Qual o seu significado para as sociedades do tempo presente? Essa é

¹CERRI, Luis Fernando. Ensino de história e consciência histórica (Coleção FGV de bolso. Série HISTÓRIA). Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

uma questão importante a se fazer, pois se leva em consideração refletir sobre a bagagem cultural e os conhecimentos prévios trazidos pelos protagonistas, pela comunidade escolar como um todo.

Diante disso, esta obra visa desenvolver técnicas e ferramentas que se utilizem das noções de temporalidade e da ideia de consciência histórica como forma de proporcionar a identificação dos estudantes, bem como facilitar seu acesso, ao conhecimento trabalhado em sala de aula e trazer algum significado ao mesmo. Dentre as ferramentas as quais o estudo se propõe a desenvolver como produto final deve ser dado destaque às oficinas e uma cartilha elaborada com base nos dados e nas vivências coletadas no decorrer das observações feitas *in loco* nas turmas de 1º ano e de 3º ano do Ensino Médio da escola selecionada para a pesquisa. Tem-se a perspectiva de dirigir alguns debates aos professores da E. E. E. M. Edgar Pinheiro Porto objetivando torná-los agentes multiplicadores das ideias desenvolvidas neste trabalho.

O segundo capítulo da dissertação procura mostrar a instrumentalização de como se deu o processo de coleta das informações através das práticas de pesquisa e, posteriormente, como, com base nas pesquisas elaboradas, se buscou atender às necessidades apresentadas por professores e alunos, através da elaboração das oficinas que foram e continuarão a ser ministradas aos professores das escolas investigadas, além de serem aproveitadas na constituição do material que será disponibilizado aos mesmos ao fim da elaboração do presente trabalho como forma de contribuição para o desenvolvimento das atividades da comunidade escolar, sempre estabelecendo relação entre o aparato teórico-metodológico e as práticas desenvolvidas em sala de aula.

Por fim, no terceiro e último capítulo, serão apresentados os instrumentos desenvolvidos como produto final, oficinas e cartilha, bem como os resultados obtidos a partir da aplicação dos mesmos junto à comunidade escolar. Ressalta-se que deve ser considerado que dentro do contexto das práticas pedagógicas que envolvem o desenvolvimento de ações cada vez mais eficazes no contexto educacional, o papel do professor-pesquisador se mostra imprescindível, sobretudo quando se trata do ensino de História. Isso porque, ao se trabalhar importantes conceitos como no caso das noções de temporalidade, por exemplo, é muito importante que se busque, através de investigações minuciosas, quais são os principais problemas que envolvem a relação dos alunos com as temáticas apresentadas, visando o estabelecimento de estratégias cada vez mais viáveis no sentido de suprir as necessidades e atender às dificuldades que ora se apresentam no intercâmbio de saberes estabelecidos constantemente entre professores, alunos e demais integrantes da comunidade escolar.

Tendo isto sido exposto, o produto final a ser apresentado busca através da apresentação de metodologias que aliam as NTICs (Novas tecnologias de informação e comunicação) ao desenvolvimento de práticas que trabalhem no sentido de apresentar ao aluno as diferentes noções de temporalidade, os objetivos que envolvem o ensino de história, além de buscar usar elementos do cotidiano dos educandos no sentido de fazer com que ele se sinta representado naquilo que estuda. Para tanto, conta com importantes ferramentas dentro e fora dos muros da escola, fazendo com que o ensino de história ao qual se tem acesso, ocorra de forma integral e facilitada, podendo o professor aproveitar de forma mais completa as ferramentas digitais para que sua função de orientador seja praticada de forma mais eficaz.

CAPÍTULO I

TEMPORALIDADES, ANACRONISMO E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO NA SALA DE AULA

Cotidianamente, observa-se que a atividade de ministrar aulas, há muito tempo vem sendo ressignificada, ao passo que a capacidade de transmissão de informações se mostra cada vez mais dinâmica, considerando que as tecnologias de comunicação, como computadores, celulares, *tablets*, aliados à altíssima taxa de circulação de dados, crescem em ritmo cada vez acelerado. Nesse cenário, é importante destacar que antigas concepções, como a que vê o professor como donatário máximo do conhecimento, vem caindo por terra, tanto por conta do processo de formação, que apresenta um viés cada vez mais democrático, tanto pelo volume e facilidade maior de acesso à informação.

Tem se consolidado, assim, a figura do docente como orientador e mediador de saberes. A tendência é que este seja visto não mais como um mero transmissor de conhecimentos, dos quais somente ele domina previamente, e sim como o profissional que auxilia os alunos na interpretação das notícias com as quais eles passam a ter contato cotidianamente, ajudando-os a construir suas compreensões da história. Para Selva Guimarães Fonseca esse contexto permite vislumbrar o ensino como um espaço de “relações interativas”, onde a articulação entre os alunos e o conhecimento só é possível diante da interação que o professor possibilita através da mediação entre esses sujeitos e o processo de ensino-aprendizagem.²

Por outro lado, a diminuição das barreiras e o aumento no volume e na oferta de informação também acabam cobrando seu preço. É muito comum se observar em ambientes virtuais de interação social, tal qual redes sociais, *microblogs*, *blogs*, *vlogs*, aplicativos de mensagens, entre outros, que a disseminação indiscriminada de conteúdos variados tem provocado alguns “efeitos colaterais”, entre os quais se podem destacar a dificuldade de entendimento acerca das noções de temporalidade, bem como as diversas dimensões temporais, fato que muitas vezes contribui para a elaboração de ideias baseadas apenas em senso comum, não levando em conta o caráter metodológico da História na constituição de suas concepções.

O objetivo central deste capítulo é apresentar os referenciais teóricos a partir dos quais as ideias desenvolvidas ao longo desta dissertação se apoiam, e com base neles criar as

² FONSECA, Selva Guimarães. Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados. Campinas/SP: Papirus, 2003.

metodologias de pesquisa e trabalho que fundamentaram a mesma. Diante disso, este capítulo está subdividido em três momentos principais: a primeira parte se destina a desenvolver as noções de temporalidade e de consciência histórica. Neste primeiro momento as ideias de temporalidade são destacadas a partir da apresentação de sua relevância quanto à aplicação no decorrer das práticas de ensino aprendizagem. Para tanto as ideias de Reinhart Koselleck presentes em “Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos”, Luis Fernando Cerri em “Ensino de história e consciência histórica”, entre outros autores serão utilizadas como forma de atribuir embasamento teórico sobre qual a importância de os professores apresentarem as noções de temporalidade e as ideias de consciência histórica a seus alunos, e como isso pode ser um agente catalizador no processo de compreensão sobre as diferentes temáticas a serem trabalhadas em sala de aula. No segundo momento, será discutido o conceito de anacronismo e quais suas implicações no trabalho do historiador.³ Posteriormente, serão apresentados os aspectos positivos e os aspectos nocivos da referida prática no processo de ensino-aprendizagem, apresentando a ideia de que a mesma pode ser realizada com sucesso desde que sendo feita de forma controlada, para tanto os textos de Ana Maria Monteiro, Nicole Lorraux e Nicole Lautier servirão como aporte teórico. Por fim, no último item deste capítulo que se desenvolve, será realizada ampla discussão entre a ideia de transposição didática e a ideia da escola como espaço de produção de conhecimento histórico.⁴ Klaus Bergmann, em “A História na Reflexão Didática”, também terá importante papel em apresentar noções sobre a relevância da didática da história em se tratando do estabelecimento de investigação sistemática sobre as formas de mediação intencional e de representação e exposição da História, sobretudo no ensino.

³ Para esse debate, foram destacadas as ideias desenvolvidas por Marc Bloch em “Apologia da História, ou, o ofício do historiador”, FEBVRE, Lucien. O problema da incredulidade no século XVI: a religião de Rabelais. São Paulo: Companhia das Letras, 2009; LE GOFF, Jacques. História e memória. Campinas-SP: Editora UNICAMP, 2003; MONTEIRO, Ana Maria. Tempo presente no ensino de história: o anacronismo em questão. In: ALMEIDA, Marcia de Almeida Gonçalves... [et al.] (orgs.). Qual o valor da história hoje? Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012; LORRAUX, Nicole. . In: NOVAES, Adauto (org.). Tempo e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1992; LAUTIER, Nicole. **“Os Saberes Históricos em Situação Escolar: circulação, transformação e adaptação”**. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p.39-58, jan./abr., 2011; e RANCIÈRE, Jacques. O conceito de anacronismo e a verdade do historiador. In: SALOMON, Marlon (org.). História, verdade e tempo. Chapecó – SC: Argos, 2011.

⁴ Para apoiar tais debates serão adotados textos de CHEVALLARD, Yves. Sobre a teoria da transposição didática: algumas considerações introdutórias. Texto apresentado durante o Simpósio Internacional de Pesquisa e Desenvolvimento em Educação Matemática, Bratislava, Tchecoslováquia, 1988. Traduzido por Cleonice Puggian (cleo.puggian@gmail.com) com permissão do autor. Texto original disponível em: http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/On_Didactic_Transposition_Theory.pdf; CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria & Educação, Porto Alegre nº 2, 1990; respectivamente, além das ideias de LAUTIER, Nicole. Op. Cit., a fim de estabelecer uma ideia de complementaridade por parte das duas ideias.

Este capítulo oferece ferramentas para o entendimento e desenvolvimento das ideias e técnicas que foram elaboradas no decorrer do trabalho em curso, mantendo diálogo constante com os demais capítulos e com o produto apresentado.

1.1 - Noções de temporalidade e a consciência histórica:

Um dos principais desafios apresentados aos profissionais da área do ensino de História se dá no campo que envolve as noções de temporalidade e os reais objetivos de “para quê serve a História”, reflexão suscitada pelo célebre historiador Marc Bloch em sua obra “Apologia da História, ou, o ofício do historiador”⁵ há mais de sete décadas e que ainda hoje, em pleno século XXI, ainda levanta algumas dúvidas. Diante disso, este item busca apresentar uma breve descrição sobre a temática chave discutida em sala de aula, sempre destacando que ao se falar em temporalidades, devemos observá-las sobre óticas plurais, deixando de lado a ideia errônea e antiquada de que a História é responsável, única e exclusivamente, por narrar os acontecimentos realizados por “grandes nomes” de outrora, bem como apresentar tais feitos a partir de uma narrativa pautada exclusivamente pela linearidade na sucessão dos acontecimentos.⁶

Primeiramente é importante apresentar a questão da elaboração de narrativas voltadas à Didática Histórica e produção historiográfica voltada à área educacional. Durval Muniz de Albuquerque Júnior, em seu texto “Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história?”, elabora um breve histórico sobre a evolução do processo de como “escrever história” e qual a função do ensino da História.⁷ O autor faz referência às funções de memorização dos feitos humanos, acontecimentos grandiosos e extraordinários que pudessem ser realizados pelos homens, além de servir de exemplo e de guia para as ações futuras. Com o objetivo central educar as futuras gerações, essa prática foi desenvolvida desde a antiguidade, pelos gregos e outros povos da antiguidade.

⁵ BLOCH, Marc. Apologia da História, ou, o ofício do historiador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

⁶ Importante ressaltar aqui a contribuição do grupo dos Annales para a compreensão moderna da História como ciência, principalmente quando se refere à nova concepção de tempo que rompe com a ideia tradicional de *progresso*, do acontecimento, para uma perspectiva de um tempo estrutural. Nesse sentido, o tempo histórico é *saturado de agoras* em que se “articulam diferentes temporalidades” permitindo uma relação entre passado, presente e futuro. Ver: REIS, José Carlos. A HISTÓRIA: entre a filosofia e a ciência. Ática – São Paulo, 1999; MONTEIRO, Ana Maria. Tempo presente no ensino de história: o anacronismo em questão. In: ALMEIDA, Marcia de Almeida Gonçalves... [et al.] (orgs.). Qual o valor da história hoje? Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.

⁷ ALBUQUERQUE Junior, Durval Muniz de. “Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história?” In: GONÇALVES, Marcia de Almeida et alii. “Qual o valor da história hoje?” Rio de Janeiro: FGV, 2012. p. 23.

A História-exemplo, por muitos séculos foi apropriada, sobretudo pelas elites mais ricas, visando dar o norte para a forma de agir das classes dirigentes. Através da busca de adquirir experiência e sabedoria para os futuros governantes, surgia a figura do *histor*, que buscava através do ato de presenciar fatos dignos de nota, extrair conhecimentos que motivassem a partir dos exemplos vivenciados e observados, “sabedoria” suficiente para repassar às gerações futuras das elites dirigentes. Segundo o autor, “o relato histórico deveria produzir impressões profundas no espírito de quem o absorvia além de ser capaz de marcar esse sujeito com impressões indeléveis”, para tanto deveriam fazer uso de “ensinamentos e exemplos para jamais serem esquecidos”⁸, além do cuidado necessário de respeitar a estética, fato que o caracterizava como um gênero literário.

Com o passar do tempo, o ensino de História passa a assumir novas roupagens e a abranger novos públicos-alvo, tendo a fórmula da *historia magistra vitae* passado por alterações consideráveis em diferentes temporalidades. Na França revolucionária, a história passa a ser difundida nos ambientes escolar e acadêmico e passa a ser utilizado com o objetivo de fomentar o sentido de nacionalidade. Enquanto isso, na Prússia, a cátedra de História era criada e, com a promoção de Leopold Von Ranke, a História assumiria um caráter de profissionalização fazendo parte de um processo de modernização administrativa. Além de promover essa preparação subjetiva nas massas, ela também se voltava para compor uma população com maior disposição no que diz respeito ao sentimento de identificação como membro de algo maior, um sentimento de nacionalismo, que poderia ser melhor explorado pelas elites dirigentes, seja em tempos de guerra ou em épocas de paz. A utilização das documentações oficiais foi tomada como base para o critério de comprovação do conhecimento histórico, no século XVIII.

Já no século XX novos modelos historiográficos passam a figurar como é o caso da Escola dos Annales, além de várias vertentes do marxismo, passam a contestar os modelos de produção historiográfica até então praticados.⁹ Esse novo modelo passou a desenvolver uma produção pautada em discutir questões voltadas tanto pelas grandes transformações históricas, pelas grandes tragédias humanas que pontuaram o referido século, como também pelas ciências sociais emergentes, pelas mutações no campo dos saberes com a presença crescente e marcante da sociologia, da economia, da antropologia, da linguística e da psicanálise. A existência do dito saber histórico passa a buscar novas formas de atuação e legitimação, indo

⁸ Idem.

⁹ BURKE, Peter. A revolução francesa da historiografia: a escola dos Annales (1929-1989). São Paulo, ed. Universidade Estadual Paulista, 1991.

na contramão dos modelos anteriores que visavam o desenvolvimento de uma espécie de monumentalização do passado como uma espécie de antiquário, conservando valores de outras épocas, aliadas a um nacionalismo agressivo, militante e militarista, segundo ressaltava o filósofo alemão Friedrich Nietzsche ainda nos últimos instantes do século XIX.

Segundo Durval Muniz de Albuquerque Júnior, é a partir das ideias proferidas pelos historiadores dos Annales que se tem um novo modelo de história feita a partir e para o presente. As problematizações que são formuladas a partir das preocupações, das condições históricas do presente ao qual se submetem os questionamentos, os analisam e os ensinam fundamentaram as perspectivas dessa historiografia. O conhecimento histórico produzido a partir dessa ótica possibilitou que se propusessem novas abordagens sobre a temporalidade e as temáticas que se investigavam à medida que as próprias transformações assim requeiram.

De acordo com o autor,

[...] O passado, portanto, é elaborado, pensado e tratado na sua relação diferencial com o presente; ele existe nessa escavação que se faz a partir do contemporâneo buscando a construção das fronteiras que separam as duas temporalidades. Uma das funções sociais da história é construir o passado, dotando a sociedade de uma visão do tempo que vá além daquilo que se define e se pensa como presente. A história serve para que possamos realizar, no plano do conhecimento, do pensamento, do imaginário, da memória, aquilo que não podemos fazer no plano da realidade e da empiria: sair do presente, ausentar-nos desta temporalidade que nos cerca, olhar este tempo de fora e ter com ele uma relação de distanciamento, de estranhamento, ter, dele, uma visão perspectiva [...].¹⁰

Assim sendo, torna-se importante ressaltar que no campo das temporalidades que envolvem o estudo da história, seja como ciência acadêmica, seja como disciplina escolar, o principal ponto de destaque se dá ao fato de que a referida ciência não se simplifica a unicamente estar ligada a uma única noção de temporalidade, mas a compreender que acima de tudo é um campo de estudos que se propõe a estudar como se comporta o homem no tempo através do estabelecimento de relações existentes entre passado e presente, ao passo que tal distanciamento temporal e produção de concepções distintas sobre eles estabelecem quais as problematizações que devem ser apresentadas como norte para o desenvolvimento dos trabalhos na referida área de conhecimento.

Cabe considerar que ao tratar da questão que envolve diretamente as noções acerca da constituição das temporalidades, segundo a análise de Elza Nadai e Circe Bittencourt em

¹⁰ ALBUQUERQUE Junior, Durval Muniz de. Op. Cit. p. 30.

Repensando a noção de tempo histórico no ensino conforme descrito pelas autoras da supracitada obra ao afirmarem que:

[...] Quando o professor informa a respeito do domínio que seus alunos têm sobre a noção de tempo, refere-se fundamentalmente à aprendizagem relativa à cronologia. As noções de ano, década e milênio do calendário cristão, ou seja, a contagem do tempo de maneira uniforme, regular e sucessiva é, em geral, referenciada como sendo a noção de tempo histórico. Há, portanto, uma tendência acentuada em se identificar o tempo cronológico como a única noção de tempo histórico.

Há ainda entre os professores a preocupação quanto à periodização, a relação presente-passado, sendo comum obter respostas de alunos, quando indagados sobre a definição de História, de que esta ‘é a ciência que estuda o passado para compreender o presente e preparar um futuro melhor’. Definições iguais ou semelhantes estão contidas nos manuais didáticos, que, em sua maioria, possuem um capítulo introdutório que define a História, estabelecendo a relação temporal presente-passado e informa sobre o tempo cronológico e as divisões da história. Esses conceitos acabam, entretanto, diluindo-se no decorrer do curso, sem articulação concreta com o conteúdo transmitido, ocorrendo na prática em geral e, para os alunos em particular, que ensinar História é, em princípio, e quase exclusivamente, comunicar um conhecimento fático do passado.¹¹

As principais noções apresentadas sobre a ideia de tempo histórico quando trabalhada na educação básica, sobretudo nas séries do ensino fundamental, acaba sendo restrita à cronologia, atuando de forma integrada ao senso comum e conhecimentos prévios dos alunos em conjunto com materiais didáticos com abordagens limitadas sobre a referida temática, fato este que acaba sendo bastante negativo a considerar que o aluno ao não dominar de forma mais apurada a constituição destes conceitos, acaba muitas vezes, pelo considerável nível de abstração envolvido nos mesmos, sendo levado a não ter condições de identifica-las de forma correta, tornando o referido conhecimento sem significado prático para sua experiência cotidiana.

Dessa forma, torna-se um desafio aos educadores desatrelar as noções de temporalidade simplesmente à cronologia, tomando como um de seus objetivos apresentar a seus alunos outros aspectos envolvendo as noções de temporalidades e as relações com tempo histórico.

Em *História e memória*, o historiador francês Jacques Le Goff, citando Marc Bloch refuta a ideia de que a História seja a ciência do passado indo muito além disso. Ele considera como absurda a ideia de que o próprio passado possa ser considerado objeto da ciência, substituindo tal definição pela da História como “a ciência dos homens no tempo”, deixando claro que

¹¹ BITTENCOURT, Circe & NADAI, Elza. “Repensando a noção de tempo histórico no ensino”. In: PINSKY, Jaime (Org.). “O ensino de História e a criação do fato” – 14ª ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017. P. 96.

Embora a investigação histórica englobe hoje alguns domínios da natureza, admite-se geralmente que a história é a história humana, e Paul Veyne sublinhou que uma ‘enorme diferença’ separa a história humana da história natural: ‘O homem delibera, a natureza não; a história humana tornar-se-ia sem sentido se negligenciássemos o fato de os homens terem objetivos, fins, intenções.’¹²

O autor faz referências a tal fato demonstrando que o tempo para os historiadores acaba por se apresentar como algo mais abstrato podendo ser analisado sob diferentes pontos de vista.

Reinhart Koselleck, por sua vez, em sua obra *Futuro Passado*, afirma que “o problema da representação, isto é, da maneira como a história narra e descreve, remete, no campo do conhecimento, a diferentes dimensões temporais do movimento histórico”.¹³ Diante disso, Koselleck sugere dois indicadores de sucessão temporal, distintos entre si. Sendo assim, ele discorre sobre uma teoria de tempos históricos com diferentes extensões temporais que acabam por não se interpenetrar completamente, chamadas de *evento* e *estrutura*.

A sucessão temporal de caráter linear é pautada em um conjunto de fatos que podem ser experimentados por indivíduos ou grupos contemporâneos aos acontecimentos narrados, sendo tais acontecimentos comprovados pelas testemunhas oculares e/ou retirados dos arquivos, apresentando uma unidade de sentido que pode ser narrada. A esse tipo de representação podemos chamar *eventos*¹⁴, que tem como pano de fundo a cronologia natural.

A proximidade cronológica cobra um rigor em relação ao comprometimento com a sequência cronologicamente mensurável, visando constituir o que se conhece por horizonte de sentido de uma narrativa. Nesse sentido, o antes e o depois devem se manter presentes no corpo da narrativa, devido ao fato da experiência histórica estar necessariamente inserida no processo de sucessão temporal e voltado à curta duração.

Por outro lado, considerando a diversidade de dimensões temporais, Koselleck descreve o que vem a chamar de estrutura, como a representação voltada a apresentar as circunstâncias que não se encontram organizadas com base simplesmente na estrita sucessão dos eventos passados, implicando em maior estabilidade, alterando-se em prazos mais longos, voltados dessa maneira à média e longa duração.¹⁵ Neste tipo de representação, a precisão de limites nas determinações cronológicas é muito menos significativa, tendo as suas constantes

¹² LE GOFF, Jacques. “História e memória” – 5ª ed. Campinas – SP: Editora da UNICAMP. Pp. 23-24.

¹³ KOSELECK, Reinhart. *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Trad. Wilma Patrícia Maas, Carlos Almeida Pereira; revisão da tradução César Benjamin. – Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006. P. 133.

¹⁴ KOSELECK. *Op. Cit.* P. 133.

¹⁵ *Idem, Ibidem.* Pp. 135-136.

plurais ultrapassado o campo da experiência cronologicamente registrável dos indivíduos envolvidos em um evento. Sendo assim, as estruturas não podem ser consideradas como grandezas extra temporais, e sim adquirem um caráter processual, que pode se integrar às experiências dos eventos cotidianos. São exemplos de estruturas, modelos constitucionais, forças produtivas e as relações de produção, as constelações de amigo-inimigo que decidem a guerra e a paz, entre outros.

Por fim, dentro do contexto das ações que envolvem o desenvolvimento de práticas cada vez mais eficazes no contexto educacional, sobretudo em se tratando do ensino de História se mostra imprescindível se trabalhar importantes conceitos como, por exemplo, as das noções de temporalidade. É importante que se busque, através de investigações minuciosas, quais são os principais problemas que envolvem a relação dos alunos com as temáticas apresentadas, visando o estabelecimento de estratégias cada vez mais viáveis no sentido de suprir as necessidades e atender as dificuldades que ora se apresentam no intercâmbio de saberes estabelecidos constantemente entre professores e alunos, as interações entre alunos e conhecimentos que são mediadas pelo professor.

Sendo assim, é importante ressaltar que, tomando como referencial teórico Reinhart Koselleck, quando se fala em constituição da ideia de representações no campo das temporalidades, a História deve ser considerada, além do aspecto cronológico, também como *evento*. O tempo é apresentado a partir de uma sucessão linear de acontecimentos, constituída em uma narrativa pautada no que Koselleck chama de *horizonte de sentido*, nele a experiência histórica se apresenta necessariamente em uma sucessão temporal, fazendo “[...] da sucessão do tempo histórico o fio condutor da representação”, entretanto, outros aspectos também devem ser levados em consideração. Quanto ao desenvolvimento das ideias de tempo histórico, “[...] circunstâncias que não se organizam segundo a estrita sucessão dos eventos passados. Elas implicam maior duração, maior estabilidade, alterando-se em prazos mais longos”,¹⁶ sendo configurado como estrutura,

citamos como exemplo de algumas estruturas: modelos constitucionais, formas de domínio que não se modificaram da noite para o dia, mas que são pressupostos da ação política. Ou ainda as forças produtivas e as relações de produção, que se transformam apenas a longo prazo [...]. A isso acrescentamos circunstâncias geográficas e espaciais, conjugadas à capacidade técnica, a partir das quais se originam alternativas de ação política de longo prazo, assim como formas de relações econômicas ou sociais. É preciso ainda citar formas de comportamento inconscientes [...]¹⁷

¹⁶*Idem, Ibidem.* Pp. 134-135.

¹⁷*Idem, Ibidem.* p.136

É nesse sentido, que as frágeis concepções sobre as noções de temporalidades históricas acabam por apresentar questões como a dos deslocamentos temporais, sobretudo a presença dos anacronismos no contexto das práticas de ensino-aprendizagem. Ao se falar em temporalidades, devemos observá-las sobre óticas plurais, deixando de lado a ideia errônea e antiquada de que a História é responsável, única e exclusivamente, por narrar os acontecimentos realizados por “grandes nomes” de outrora, bem como apresentar tais feitos a partir de uma narrativa pautada exclusivamente pela linearidade na sucessão dos acontecimentos.

No que diz respeito às noções de temporalidade dentro das relações de ensino-aprendizagem, as autoras, Circe Bittencourt e Elza Nadai,¹⁸ reforçam seus argumentos sobre a considerável carência de abordagens contextualizadas em sala de aula. As autoras destacam que tais problemas se apresentam desde a educação infantil, perpassando por todas as fases da educação básica, desencadeando um grave problema sobre qual a relevância em se estudar História. Diante disso, outros problemas acabam por ser identificados, tais como: a pouca preparação dos profissionais na área da educação infantil, que partindo de uma formação de caráter generalista, acabam apresentando sérias lacunas em se tratando de conceituações fundamentais para se realizar a introdução de crianças em séries iniciais na área das ciências do campo das humanidades, fato esse que acaba por se prolongar pelas séries posteriores.

As questões são sustentadas, sobretudo devido ao fato de que segundo uma análise apoiada em ideias como as do psicólogo suíço Jean Piaget, as crianças em idades compatíveis às séries iniciais não teriam condições de compreender conceitos mais abstratos e complexos, como a de *noção de tempo*, por exemplo. Seguindo-se a isso, as ideias envolvidas diretamente no processo de elaboração de propostas curriculares por secretarias de educação em diferentes partes do Brasil, acabam por ser reforçadas posteriormente por materiais didáticos deficientes. De tal forma que eles não levam em consideração o fato de que no presente momento, já passando à segunda década do século XXI, o contato com diferentes saberes e recursos didáticos acabam por tornar os antigos conceitos de níveis de desenvolvimento do conhecimento relativamente ultrapassados e, por vezes, nocivos.¹⁹

Uma análise feita pelas autoras supracitadas faz alusão, em sua pesquisa, a como é vista a História, como disciplina escolar através dos olhos dos discentes, que em sua maioria, apresentam ideias como a da *historia magistra vitae* ou mesmo como a ciência que narra os

¹⁸NADAI, Elza & BITTENCOURT, Circe. Repensando a noção de tempo histórico no ensino. *Op. Cit.*

¹⁹*Idem.*

acontecimentos importantes do passado. Segundo Hartog, essa concepção apresentava uma percepção “clássica de história enquanto fornecedora de exemplos” e também de repetição. A mudança no regime de historicidade na era moderna visa articular as diferentes temporalidades, não se detendo apenas às vivências do passado.²⁰ François Hartog destaca ainda que quando se fala em diferentes regimes de historicidade, o que se busca na realidade é apresentar visões plurais quanto ao tempo social, que apresentando ritmos próprios a cada um deles, acaba por se tornar um objeto de estudo consideravelmente mais complexo e refinado, no qual se faz possível ao historiador transitar por tempos diversos, sendo possível realizar uma espécie de vai e vem entre o presente e os incontáveis “passados”, compondo desta forma uma ferramenta que possibilita maior facilidade no contexto de como se compreende a totalidade do tempo, bem como os momentos de crise em que se torna difícil observar as articulações entre passado, presente e futuro.²¹

O francês Jacques Le Goff ressalta que Marc Bloch não gostava da definição “a história é a ciência do passado”, ressaltando que na verdade a história é “a ciência dos homens no tempo”. O autor considera que, ainda segundo as ideias de Bloch, as relações estabelecidas entre presente e passado, o trabalho histórico não se estabelecesse de forma estritamente tributária em relação à cronologia, ou seja, possibilitando sim que o presente pudesse ser explicado pelo passado, atitude essa considerada como tradicional e amplamente disseminada, mas que, também, se pudesse compreender o passado pelo presente, levando em consideração todas as rupturas e descontinuidades inultrapassáveis presentes em ambos os regimes de temporalidade.²²

Ainda se referindo as diferentes noções de temporalidade, Le Goff também ressalta que o estudo da história esteve por muito tempo relacionado a uma noção de sucessão do tempo cronológico que em diversos momentos esteve amparada no conceito de finitude, escatologia. Nesse sentido, seria muito complicado de se afastar da ideia de tempo cronologicamente estruturado em uma linearidade que resultaria em um inevitável “fim dos tempos”, muitas vezes apoiadas em preceitos religiosos. Tais práticas ainda nos dias de hoje acabam por se mostrar, pelo menos, parcialmente utilizadas, nas relações de ensino-aprendizagem.²³

²⁰ HARTOG, François. Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2014. P. 102.

²¹ *Idem*. P. 37.

²² LE GOFF *Ibidem*. Pp. 23, 24.

²³ *Idem, Ibidem*. Pp. 323-372.

Nesse sentido, segundo Jorn Rüsen, apresentam-se diferentes modos de discurso histórico, dentre os quais podemos e devemos estabelecer distinções entre o que se entende por memória e por consciência histórica. De acordo com o autor, realizar tal distinção não é uma missão das mais simples. Para o autor, ao se referir à memória, deve-se considerar que a maior preocupação é percebida no processo de revelar todos os modos de fazer e manter o passado presente. Para tanto, deve-se utilizar-se do estabelecimento de distinções rígidas “entre o papel das representações históricas na orientação cultural e na vida prática e os procedimentos racionais do pensamento histórico pelos quais o conhecimento do que realmente aconteceu é conquistado”.²⁴ Por outro lado, ao falar em consciência histórica, ele faz referência à utilização da racionalidade nos procedimentos de produção de conhecimento histórico, interessando-se em atribuir forma distintiva ao passado e, sobretudo, visando tematizar o impacto da história nas perspectivas futuras.²⁵

Diante disso, acaba sendo compreensível que a carência de orientação de vida, venha a ser a grande força motriz que leve a constituição de graves equívocos no sentido de entender as diversas noções de temporalidades, quando mesmo noções relativamente primárias como a distinção entre memória e consciência histórica acabam por ser muito pouco debatidas no ambiente escolar. Em grande parte dos casos, por mais que se observem algumas tentativas relacionadas à sua percepção sobre diferentes dimensões de temporalidade, o desenvolvimento do ensino de história está mais fundamentado em uma linearidade do tempo.

Ao realizar uma análise acerca da evolução da ciência História desde os tempos clássicos, Fernando Catroga cita que desde a antiguidade a História apresenta como uma de suas funções mais importantes a “luta” contra o caráter mortal do homem.²⁶ À posteridade, seria deixado pelo menos breves vestígios de sua passagem. Essa era a forma como se entendia na antiguidade que o ciclo da vida se traduziria em uma verdadeira “arte de memória”.²⁷ Esta é apenas uma faceta da percepção temporal que, de longa data, permeia a história da História como ciência, a partir de seu componente principal: a noção de tempo. Da metafísica antiga, passando pela argumentação teleológica de Santo Agostinho, pela filosofia da história do historicismo moderno até a desconstrução e fragmentação pós-moderna, Catroga constrói um quadro contemporâneo da perspectiva de tempo, que está longe da lógica circular, ou somente isso.

²⁴ RÜSEN, Jorn. Como dar sentido ao passado? Questões relevantes de meta-história. In: História da Historiografia, n. 2, 2009. Disponível em: <https://hh.emnuvens.com.br/revista/article/view/12/12>, p. 165.

²⁵ *Idem, ibidem*. P. 165.

²⁶ CATROGA, Fernando. Ainda será a História mestra da vida? In: Estudos Ibero-americanos, v. 32, n. 2, Porto Alegre, Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/iberoamericana/article/view/1347/1052>

²⁷ *Idem*, p. 13.

Mesmo concordando com alguns pontos da crítica pós-moderna – ao “reducionismo, ao funcionalismo, ao essencialismo e ao universalismo” de feição iluminista e cientificista –, Fernando Catroga não deixa de tecer críticas a essa concepção da história (e de tempo), porque, ao instalar um sentimento de descontinuidade, pluralidade, variação e não sentido em relação ao tempo (psicológico e histórico), ela, por conseguinte, ao proclamar a diminuição da vivência social como presente real (complexo e tensional), provoca, em simultâneo, a ‘morte’ da pretensão de se domesticar e programar o futuro, diluída na euforia do viver em tempo real. Com isso, caiu-se num culto do presente, como se este fosse uma incessante eternidade, sem abertura para o passado e para o porvir.

Luis Fernando Cerri, por sua vez, ao tratar da ideia de consciência histórica, na verdade se está fazendo referência a “uma das estruturas do pensamento humano, o qual coloca em movimento a definição de identidade coletiva e pessoal, a memória e a imperiosidade de agir no mundo em que se está inserido”.²⁸ O que para o autor reforça a ideia de que há a necessidade constante de atribuir sentido ao tempo, às origens do mundo, do grupo ao qual se é membro e da humanidade como uma totalidade, não se resumindo ao passado e à memória, mas também considerando as projeções de futuro. O autor interpõe a experiência pessoal, quando o indivíduo se percebe enquanto sua consciência particular acerca da ideia de temporalidade, desde o momento em que acorda e todas as repercussões que o passar dos minutos, horas, dias tem sobre sua existência, não deixando de lado a percepção da ação do tempo sobre a coletividade, a partir da necessidade virtual que se estabelece a partir da criação de um calendário, e como o *espaço de experiências* e o *horizonte de expectativas* se relacionam, tendo o presente como mediador dessa relação.

Apresentar tal perspectiva através de práticas docentes inseridas de forma contínua nas atividades de ensino-aprendizagem possivelmente se mostram como uma ferramenta importante no processo de reconhecimento da importância de tal reflexão e aquisição do referido capital cultural que a disciplina história acaba por proporcionar aos atores sociais envolvidos ao longo do processo. Selva Guimarães Fonseca, citando os estudos de Manique e Proença para Portugal, escreve que a construção das identidades dos alunos pode ser fomentada a partir “do conhecimento da forma como os grupos sociais de pertença viveram e se organizaram no passado. Entretanto, o sentimento de pertença deve ser reforçado ao estudar como esses grupos se organizam diante os problemas no presente, já as perspectivas de futuro são apresentadas pelo “modo com este [grupo social] por meio de fixação de

²⁸CERRI, *Ibidem*, p. 13.

objetivos comuns”.²⁹ Nesse sentido, os mesmos passam a se reconhecer como seres dotados de uma determinada cultura histórica e, sobretudo, passam a considerar o importante papel sócio-político que deve ser desempenhado por cada um deles em seu tempo vivido, como sujeitos históricos.

Jörn Rüsen apresenta, como forma de obtenção de sentido do indivíduo enquanto sujeito histórico, a sistematização da consciência histórica em quatro diferentes categorias: Consciência Tradicional, Consciência Genética, Consciência Exemplar e Consciência Crítica.

Quadro 1 – Os quatro tipos de Consciência da História de acordo com Jörn Rüsen³⁰

	TRADICIONAL	GENÉTICA	EXEMPLAR	CRÍTICA
Experiência do tempo	Origem e repetição de um modelo cultural e de vida obrigatória	Transformações dos modelos culturais e de vida alheios em outros próprios e aceitáveis	Variedades de casos representativos de regras gerais de conduta ou sistema de valores	Desvios de problematizadores dos modelos culturais e de vida atuais
Formas de significação histórica	Permanência dos modelos culturais e de vida na mudança temporal	Desenvolvimento nos quais os modelos culturais e de vida mudam para manter sua permanência	Regras atemporais de vida social. Valores atemporais	Rupturas das totalidades temporais por negação de sua validade
Orientação da vida exterior	Afirmção das ordens preestabelecidas por acordo ao redor de um modelo de vida comum e válido para todos	Aceitação de distintos pontos de vista em uma perspectiva abrangente do desenvolvimento comum	Relação de situações particulares com regularidades que se atêm ao passado e ao futuro	Delimitação do ponto de vista próprio frente às obrigações preestabelecidas
Orientação da vida interior	Sistematização dos modelos culturais e de vida por imitação – role playing	Mudanças e transformação dos conceitos próprios como condições necessárias para a permanência e a autoconfiança. Equilíbrio de papéis	Relação de conceitos próprios a regras e princípios gerais. Legitimação do papel por generalização	Autoconfiança nas refutações de obrigações externas – role playing
Relação com os valores morais	A moralidade é um conceito preestabelecido de ordens obrigatórias; a validade moral é inquestionável	Temporalização da moralidade. As possibilidades de um desenvolvimento posterior se convertem em uma condição de moralidade	A moralidade é a generalidade de obrigação dos valores e dos sistema de valores	Ruptura do poder moral dos valores pela negação da validade
Relação com o raciocínio moral	A razão subjacente aos valores é um suposto efetivo que permite o consenso	A mudança temporal se converte em um elemento decisivo	Argumentação por generalização, referência a regularidades e	Crítica dos valores e da ideologia como estratégia do discurso moral

²⁹ FONSECA, Selva Guimarães. Op. Cit., p. 156.

³⁰ BARCA, I., MARTINS, E. R., SCHMIDT, M. A. (orgs). Jorn Rüsen e o ensino de história. Curitiba: Ed. UFPR, 2010. P. 63

	sobre questões morais	para a validade dos valores morais	princípios	
--	-----------------------	------------------------------------	------------	--

Ao estudar a formação e o desenvolvimento da consciência histórica, Rüsen desenvolveu o conceito de “tipologia geral da consciência histórica”, no qual organiza suas manifestações de racionalidade em quatro formas distintas denominando-as de consciência tradicional, consciência genética, consciência exemplar e consciência crítica.

A consciência tradicional corresponde a uma forma mais estabilizada e, portanto, menos dinâmica de apreensão do passado, das experiências vividas, sendo os valores morais inquestionáveis e as experiências não problematizadas, mostrando-se mais conservadora. A consciência exemplar considera a variedade das experiências humanas como representativas de regras gerais e atemporais, de modo que a argumentação corresponde à generalização e à regularidade dos princípios. A consciência crítica apresenta um caráter de negação das totalidades temporais e de ruptura com as experiências anteriores, com a inserção de pontos de vista próprios e a crítica das ideologias e dos valores morais pré-existentes. A consciência genética visa à inserção da perspectiva de criação de novos modelos culturais e de ação mais aceitáveis e condizentes com as necessidades do tempo presente, aceitação de pontos de vista diversos, validade e mudança dos padrões morais nos quais a temporalidade em que se encontra inserido deve ser levada em consideração, sendo apresentada como altamente complexa e transformadora.³¹

A consciência histórica, segundo o autor, permite aos indivíduos compreenderem sua identidade como ‘desenvolvimento’ ou como ‘formação’, e ao mesmo tempo, com isso, aprendem a orientar temporalmente sua própria vida prática de tal forma que possam empregar produtivamente a assimetria característica entre o campo de experiência (passado) e o horizonte de expectativa (futuro) para o mundo moderno nas determinações direcionais da própria vida prática.³²

A memória passa a ser a matéria-prima para a operacionalização da consciência histórica, sendo por meio dela lembrados e atualizados os eventos passados, mediante as questões postas pelo presente e como forma de ligação entre diferentes temporalidades. É ela que permite a lembrança e a efetiva continuidade do tempo e fornece aos homens os elementos necessários para que sejam realizadas as reflexões, pela observação direta ou

³¹ Rüsen, Jörn. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral (In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão Rezende (org.) Jörn Rüsen e o ensino de História. Curitiba: Ed. UFPR, 2010. P. 63.

³² RÜSEN, Jörn. Aprendizado histórico. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão Rezende (org.) Op. Cit. P. 46.

indireta, sobre os eventos passados e a análise crítico-comparativa destes com os eventos presentes.

Por fim, a linguagem é a ferramenta utilizada pelo homem no intuito de socializar as experiências afetivas ou intelectuais, sendo ao mesmo tempo uma operação de construção e reconstrução de sentido. Pelo uso e elaboração da linguagem oral, escrita, representações artísticas, entre outras, são expressas signos de compreensão da realidade, intenções, questionamentos, gostos e valores. É através da linguagem que a memória surge para “presentificar” o passado, atribuindo desta forma a possibilidade de existência no momento em que está sendo evocado.

Partindo desta análise acerca da formação das diferentes noções de temporalidade e dos conceitos que envolvem a ideia de consciência histórica, o tópico a seguir se volta a apresentar como tais conceitos se relacionam à modalidade de deslocamento temporal conhecido como anacronismo e como sua utilização, assim como a das analogias podem vir a ser de grande valia no processo educacional, em se tratando do ensino de história.

1.2 - Anacronismo:

ALUNO 1 – Professora, se eu conseguir falar pra sra. o que a sra. falou sobre a aula passada a gente pode ir no passeio ver a coroa?

PROFESSORA – Pode, mas eu quero ver isso!

ALUNO 1 – Então tá.

PROFESSORA – Pode falar.

ALUNO 1 – É o seguinte, esse aqui é o ‘morro francês’, onde um maluco chamado Napoleão mandava, era o dono. E ele mudou o jeito dele de mandar. Esse aqui ‘era’ os ‘morros’ vizinhos, e ele queria que os ‘morros’ vizinhos ‘fosse’ da mesma maneira que o morro dele. Antes disso, a ‘parada’ era dos ingleses, que vendiam ‘bagulho’ para todas as ‘região’. Mas Napoleão vencia pouquinho a pouquinho, e impediu os outros morros de comprar ‘bagulho’ da Inglaterra. Os ingleses ficaram ‘boladão’ e deram ‘um couro’ nesse ‘filho da puta’ na batalha de Trafalgar. Primeiro, eles (os franceses) invadiram o ‘morro dos espanhóis’ e ‘fechou’ a ‘boca’ dos ingleses, que eles tinham lá e depois, ele ‘caiu matando’ no morro do alemão. Assim que ele (Napoleão) dominava o morro, ele dava pro ‘chegado’ dele tomar conta, porque era muita boca pra ele tomar conta. Aí o ‘zé bunda’ foi querer invadir essa parte aqui que era gelada (referindo-se à Rússia), aí os soldados dele acabaram ‘dançando’. Aí ele ‘tava’ quase invadindo o morro de Portugal, e Portugal, o jeito dele era fugir.

PROFESSORA – Pra onde?

ALUNO 1 – ‘Pra aqui’, professora, pro ‘morro’ da América, que também era dele.

PROFESSORA – Mas ‘pra quê’?

ALUNO 1 – Porque a Inglaterra queria salvar aqui (referindo-se à América), porque aqui é um comércio grande. Olha só o tamanho do continente, é maior. Aí o jeito era os ‘portugas’ pedirem ajuda para os ingleses.

ALUNO 2 – Mas ‘pra quê’?

ALUNO 1 – ‘Ué’, pra salvar a coroa deles.

ALUNO 2 – Salvar a coroa (demonstrando confusão a respeito do termo “coroa”)? Mas como eles fizeram pra salvar a coroa?

ALUNO 1 – Ah, parceiro, aí eu já não lembro mais, não!

PROFESSORA – Deixa que daqui eu continuo.³³

O diálogo acima transcrito foi retirado do episódio “A coroa do imperador” da série de TV “Cidade dos Homens”, uma obra de ficção produzida pela emissora de televisão Rede Globo, não tendo sido selecionado aleatoriamente. Assim como na obra ficcional, muitas situações similares se fazem presentes no cotidiano das salas de aula da educação básica, nas quais o anacronismo se mostra como figura recorrente, sobretudo no decorrer das aulas de História. O objetivo desse item é apresentar uma reflexão teórica em que o anacronismo pode ser pensado como uma forma de ferramenta pedagógica.

Inicialmente, é importante estabelecer em que consiste o conceito de anacronismo, para tanto este trabalho recorre ao texto de François Dosse que em sua obra “A História a prova do tempo”, faz menção à definição proposta pelo historiador Lucien Febvre como “[...] pecado dos pecados, o pecado entre todos irremissível [...]”, citação extraída da obra *“Rabelais ou le problème de l’incroyance au XVIe siècle”*.³⁴ O anacronismo é um exercício que precisa ser evitado ao máximo na prática do historiador, pois significa a realização de transposição de categorias de pensamentos, sentimentos e linguagens de uma determinada temporalidade para outra na qual não fazem qualquer sentido.

Em seu texto “O conceito de anacronismo e a verdade do historiador”, Jacques Rancière faz uma breve análise sobre o real significado do termo anacronismo utilizando-se da definição presente no dicionário e posteriormente fazendo uma análise etimológica da palavra.³⁵ Segundo o autor, “O dicionário Robert o resume assim: ‘Ação de situar um fato, um uso, um personagem, etc., numa época distinta daquela a que eles pertencem ou convêm realmente’ ”.³⁶

Rancière destaca que na verdade a prática do anacronismo não se resume meramente a um problema de sucessão, ou como ele descreve, um problema horizontal dos tempos, mas

³³ O2 PRODUÇÕES. Cidade dos Homens: A coroa do imperador. Brasil, 2002.

³⁴ DOSSE, François. *Op. Cit.*

³⁵ RANCIÈRE, Jacques. O conceito de anacronismo e a verdade do historiador

³⁶ RANCIÈRE. *Ibidem*. p. 22

um problema vertical dos seres, ou seja, o anacronismo não pode ser simplificado como um simples recuo de uma data para outra anterior, ele está ligado sobretudo a uma questão que está relacionada a diferentes noções de temporalidades. Essa afirmação justifica que o anacronismo não está necessariamente ligado à questão da cronologia, mas por vezes também considerando a questão da estrutura, tal qual a definição desenvolvida por Koselleck.³⁷ Mais do que isso, o autor se refere ao anacronismo como não sendo a mera “confusão de datas, mas a confusão de épocas”. Nesse sentido, fica evidente que “as épocas não são simples recortes no contínuo das sucessões de regimes de verdade específicos, [elas são] relações da ordem do tempo com a ordem que não está no tempo”.³⁸ Como pode-se notar na citação destacada, o anacronismo não pode ser explicado de forma simplista como um deslocamento de sujeitos e estruturas sociais para outra temporalidade. Nesse caso,

[...] o anacronismo mobiliza algo bastante distinto de uma simples questão de cronologia defeituosa. Ele é o conceito-emblema com o qual a história afirma sua especificidade e sua cientificidade. O anacronismo emblematiza um conceito e um uso do tempo em que este absorveu, sem deixar traços, as propriedades de seu contrário, a eternidade.³⁹

Entretanto, Rancière deixa bem claro que

O conceito de ‘anacronismo’ é anti-histórico porque ele oculta as condições mesmas de toda a historicidade. Há história à medida que os homens não se ‘assemelham’ a seu tempo, a medida que eles agem em ruptura com o ‘seu’ tempo, com a linha de temporalidade que os coloca em seus lugares impondo-lhes fazer do seu tempo este ou aquele ‘emprego’. Mas essa ruptura mesma só é possível pela possibilidade de conectar essa linha de temporalidade com outras, pela multiplicidade de linhas de temporalidade presente em ‘um’ tempo.⁴⁰

O anacronismo, desta forma, se apresenta como parte integrante do processo de elaboração do conhecimento histórico. Tendo em vista que os próprios historiadores são, por sua vez, elementos constituintes de uma época que não condiz com aquela que registram em seus estudos. Ainda que em seus estudos eles busquem a verdade sobre um determinado acontecimento realizado em um recorte histórico ou a verossimilhança do mesmo.

Nicole Lautier, por sua vez, ressalta que o raciocínio analógico, bem como a prática do anacronismo, mesmo que tão combatidas por grandes nomes da historiografia ocidental

³⁷ KOSELLECK, *Ibidem*.

³⁸ RANCIÈRE. *Ibidem*. p. 25.

³⁹ *Idem*, *Ibidem*. Pp. 44-45.

⁴⁰ *Idem*, *Ibidem*. P. 47.

contemporânea, podem e devem ser utilizadas como recursos didáticos, dadas as devidas proporções e particularidades metodológicas.

No caso das analogias, o processo que vem a compor o caráter específico da dimensão temporal das informações históricas alimenta-se de duas possibilidades em particular: a analogia passado-presente e a analogia passado-passado, sendo o primeiro ancorado em um pensamento social, ao passo que o segundo caso acaba por ser apoiado por uma cultura histórica pautada em um amálgama entre informações escolares e informações originárias de fontes extraescolares. Segundo Lautier, ao encontrar o texto da história, isso possibilita ao aluno ter condições de interpretá-lo com base em suas concepções pessoais, com teorias disponíveis, verdadeiras sociologias e psicologias espontâneas. Entretanto, tais elementos de interpretação não devem ser utilizados de forma isolada, haja vista que não são relacionados a simples propostas individuais, pois podem ser considerados como esquemas de pensamento próprio a uma memória coletiva.⁴¹

Em se tratando do anacronismo, Nicole Lautier afirma que tal prática pode ser utilizada como recurso didático, desde que de forma controlada. Nesse caso, o professor deve estar ciente dos riscos que envolvem o referido deslocamento temporal. Ele deve partir da necessidade de que se apresenta em constituir um processo de compreensão sobre um determinado recorte temporal, tomando como base um delicado “jogo” de comparações ora com o passado, ora com o presente, visando possibilitar o que é natural, o que lhe é familiar, apesar dos riscos de incorrer em um tratamento anacrônico. Diante disso, a autora se vale das ideias de Nicole Loraux, que faz elogio deliberado do anacronismo em história, propondo sua realização sempre de forma controlada. Considerando a reflexão de Marc Bloch e sua fórmula a partir da qual é “necessário compreender o presente pelo passado e o passado pelo presente”, a autora prossegue o raciocínio de que:

É invertendo a ordem na qual eram enunciadas estas duas operações que, por meu lado, refletirei sobre o método que consiste de ir para o passado com perguntas do presente para retornar ao presente, marcado com o que se compreendeu do passado. Ainda convém precisar [...] que para a pesquisa isto consiste em uma etapa da qual não se saberia a nenhum preço fazer a economia porque ele constitui uma condição necessária e um momento prévio ao vai-e-vem entre o antigo e o novo: [...]. É, portanto, uma prática controlada do anacronismo que defenderei.⁴²

⁴¹ LAUTIER, Nicole. “Os Saberes Históricos em Situação Escolar: circulação, transformação e adaptação”. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p.39-58, jan./abr., 2011.P. 45-46

⁴² *Idem*, *Ibidem*.p.54.

Ana Maria Monteiro, em “Tempo presente no ensino de história: o anacronismo em questão” afirma que ao produzir conhecimento histórico se pretende estabelecer um discurso no qual se busca ao máximo atribuir sentido aos processos objetos de análise através do estudo das fontes, visando compreendê-los e explicá-los sob a perspectiva dos grupos sociais que os vivenciaram estão ancorados em seu tempo. Entretanto, a autora deixa claro que os historiadores são indivíduos pertencentes ao seu tempo e como tal estão sujeitos às suas referências culturais e teóricas.⁴³

A autora levanta como questão de análise acerca de como se aplicam as concepções acerca das temporalidades e sua operacionalização ao discutir qual a função da história, que acaba sendo destacada por ela como sendo, sobretudo, pautada na constituição de conhecimentos pautados na experiência humana no tempo. Tempo esse que acaba sendo apresentado como fator que atribui uma função estruturante no que diz respeito a constituição de processos cognitivos e na construção de um conhecimento que se apresenta a partir de uma narrativa na qual o resultado apresentado seja uma forma de compreender os processos, contextos e ações humanas no tempo, mudanças e permanências, semelhanças e diferenças, em suas dimensões sociais, políticas, econômicas e culturais, a qual denomina como pensamento histórico.⁴⁴

Diante do raciocínio anteriormente apresentado, Monteiro destaca que o processo que leva à construção do conhecimento histórico, ocorre a partir de um conjunto de regras e processos ao qual atribui a denominação de teoria da história, sendo a este procedimento teórico atribuído a possibilidade de obter a produção historiográfica em diferentes tempos e lugares, tomando como base o desenvolvimento de uma pesquisa teórica que se encarrega em investigar um lugar de produção com seus grupos, regras, poderes e disputas, utilizando-se para tanto de ferramentas constituídas a partir da resignificação de objetos sociais que passam a ser tratados como documentos, a partir de então.

Diante da análise das fontes e posterior problematização das mesmas, torna-se possível a obtenção de evidências que ajudem a conseguir as respostas e o estabelecimento de sentido para os fenômenos estudados, passando posteriormente a serem adotados como referências de uma realidade que se torna passível de análise a partir de investigações e interpretações de informações contidas nos documentos, além de representações que são produzidas tomando por base quadros teóricos, conceituais, situados em uma determinada temporalidade

⁴³ MONTEIRO, Ana Maria. Tempo presente no ensino de história: o anacronismo em questão. In: ALMEIDA, Marcia de Almeida Gonçalves... [et al.] (orgs.). Qual o valor da história hoje? Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012. p.194.

⁴⁴ *Idem.* P. 192.

constituída pelo tempo presente contemporâneo ao historiador. Por sua vez, é inerente ao historiador a apresentação de posicionamento que em seu cerne acaba sendo pautado por referências culturais, históricas e políticas que estão ligados diretamente às atribuições estabelecidas na elaboração de uma narrativa na qual se busca alinhar aos fatos por ele estudados.

É com base nesta discussão que o papel do anacronismo passa a ganhar forma como algo inerente à prática desenvolvida pelo historiador no contexto da elaboração de conhecimento histórico, ao passo que tendo como objetivo a elaboração de um relato no qual, segundo a autora

[...] “é produzido um relato no qual o tempo da realização da pesquisa é ‘convertido’ no tempo da explanação teórica que contém em si uma lógica explicativa que necessariamente, reordena os fatos construídos a partir dos indícios obtidos nas fontes. A questão do presente emerge ao gerar uma ambiguidade ou tensão entre o tempo da explanação teórica e sua narrativa que é, ao mesmo tempo, a narrativa da história relatada e que se refere a outro presente – aquele dos acontecimentos narrados”.⁴⁵

Pode ser observado de forma bastante acentuada, deste modo, que no próprio contexto de elaboração desta escrita da história a produção de um discurso no qual o narrador, representado pelo historiador seja como oculto ou explícito busca recriar fatos e processos a partir de uma análise minuciosa das diferentes fontes no intuito de dar sentido a seus objetos de análise e tentar reconstituir uma temporalidade com a maior proximidade possível da veracidade dos fatos contidos em determinados recorte e contexto históricos, buscando para tanto remontar níveis de compreensão condizentes com a temporalidade na qual os documentos foram constituídos.

Entretanto, cabe ressaltar que os valores que definiram o processo de elaboração das problematizações, bem como a seleção das fontes e a referenciais culturais, ideológicos e teóricos que norteiam a forma como o historiador pensa e compreende as diferentes temporalidades acabam por ser diretamente afetada por valores que são inerentes ao tempo em que ele se encontra inserido, tornando, desta forma, a presença da modalidade de deslocamento temporal conhecida como anacronismo indissociável de sua produção historiográfica.

Levando em consideração que mesmo em ambiente onde a temática em questão se apresenta sob uma ótica tão polêmica, como o ambiente acadêmico, o anacronismo se mostra como sendo quase que inevitável de ser praticado, mesmo que de forma inconsciente, no

⁴⁵ Idem, Ibidem. Pp. 193-194.

campo das práticas didáticas esta modalidade de deslocamento temporal se apresenta como uma ferramenta com um leque amplo de utilizações.

Em uma situação prática que se pôde observar em sala de aula, ao discutir um dos conteúdos contidos no currículo do primeiro ano do ensino médio, ao tratar da temática referente à talassocracia presente entre alguns povos da antiguidade oriental como no caso dos fenícios, o professor se utilizou de elementos comuns do cotidiano de boa parte da turma, composta por alunos ribeirinhos e quilombolas para atribuir sentido ao assunto que se inseria no debate, mesmo que tais elementos não fossem existentes no contexto apresentado no referido recorte histórico, como o caso do comércio de açaí existente entre a região das ilhas e a área dos portos que se localizam no entorno da escola Edgar Pinheiro Porto.

Por mais que elementos como cooperativas de apanhadores de açaí não existissem no contexto apresentado pelas temáticas discutidas em sala de aula, a utilização deles como forma de atribuir significado prático tendo como objetivo central dar sentido a um conceito que inicialmente se mostra relativamente como algo tão abstrato do ponto de vista do aluno ribeirinho, mesmo que tais significados se apresentem como algo tão distante de seu conjunto de conhecimentos prévios e significantes que os acompanham em suas vivências cotidianas.

Sendo assim, o primeiro passo dado pelo professor é perceber se o termo que dá origem ao conceito em questão, talassocracia, consta no rol de conhecimentos prévios de algum aluno da referida turma. Como a resposta obtida se apresentou de forma negativa, o passo seguinte utilizado pelo professor foi utilizar o acronismo, onde o caráter temporal passou a não mais ser levado em consideração, possibilitando idas e vindas usadas na elaboração de uma narrativa oral que mais tarde viria a nortear os debates, e as analogias, usadas para tentar criar uma alegoria que remetesse ao contexto ao qual ele gostaria de desenvolver, neste caso específico foi utilizado como exemplo, o ambiente da região das ilhas, as áreas de presença ribeirinha na Ilha do Combu e alguns portos presentes no entorno da escola, tal qual o Porto da Palha e o cais da Praça Princesa Isabel, pontos de embarque e desembarque de mercadorias e pessoas.

De posse destas informações, o professor passou a utilizar tais elementos como forma de elaborar seus comentários acerca da temática, sempre pedindo auxílio dos alunos para que tais conceitos fossem concebidos com a utilização de elementos que eram comuns àquele grupo, como forma de prender a atenção dos educandos, assim como trazer sentido ao que se era discutido com eles. Apesar de por vezes se utilizar de breves deslocamentos temporais como no caso da utilização de recursos que não necessariamente faziam parte do contexto histórico que se apresentava naquele momento ao corpo de alunos que assistiam a aula, o

docente sempre tinha o cuidado de informar ao final da explanação que os conceitos anacrônicos apresentados não eram encontrados no recorte histórico, tampouco no contexto que se discutia, buscando desta forma atribuir certo controle sobre aquilo que se apresentava de forma deslocada.

Diante disto, foi observado que a maior parcela da turma fez questão de participar ativamente da aula, tentando apresentar seus conhecimentos sobre os elementos locais e comuns ao seu cotidiano, quando questionados sobre a proximidade com o conceito discutido naquela aula.

É importante também destacar que para o desenvolvimento do debate que levou à discussão sobre o conceito de talassocracia, o professor se preocupou em, além de utilizar os saberes pautados no senso comum dos alunos e elementos comuns ao seu dia-a-dia, também foram apresentados aos alunos como referencial teórico, conhecimentos mais elaborados, muitos deles retirados do próprio livro didático disponibilizado pela escola, ao qual se tornará a falar posteriormente, cuja disponibilização de linguagem e abordagens mais acessíveis ao aluno é percebida claramente, sendo tal questão discutida no item a seguir.

1.3 - Transposição didática e a construção do conhecimento:

É importante considerar que, em se tratando do ensino de História na educação básica, há acentuada distinção entre o saber que se apresenta como modelo na academia e o que se pratica nas salas de aula dos ensinos fundamental e médio. Por mais incomoda que seja tal constatação, a afirmação se mostra como verdadeira, haja vista o que se tem comprovado através dos incontáveis trabalhos desenvolvidos nos últimos anos a respeito do assunto. Um ponto que deve ser ressaltado é a necessidade da “recontextualização histórica” com o intuito de compreender os processos de produção e de construção da cultura escolar no sentido de ter domínio epistemológico sobre a noção da “ciência que se faz e a ciência que se ensina”, que para Maria Auxiliadora Schmidt é um “código disciplinar” que está presente na cultura escolar,⁴⁶ mas nem todos que a frequentam tem sua estrutura delineada com firmeza. O objetivo desse item é discutir sobre a reflexão didática no sentido de reafirmar a importância do ofício do historiador no que tange ao domínio das práticas de ensino de história e a concepção didática da história em contraponto a sua pedagogização.

Para tanto, é importante que se faça uma análise acerca da transposição didática, quando da realização da prática do anacronismo e aplicação da mesma no processo de

⁴⁶ SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. História do ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização. *Revista História da Educação, RHE*, Porto Alegre, v.16, n. 37, p. 73-91, 2012.

desenvolvimento da prática docente, haja vista que tal prática é muitas vezes utilizada como importante recurso no processo educacional.

De acordo com Yves Chevallard,

Como didáticos nós devemos procurar compreender não só a resposta do aluno à pergunta e a resposta do professor para a atitude do aluno, mas também o que o professor, na ocasião, irá declarar tanto sobre o comportamento do aluno como da sua própria conduta em face dele. Não somos livres para descartar os meandros inerentes ao mundo da didática. Ao contrário do físico, que se contenta em explicar como e porque as pedras caem, ficamos com o ônus de explicar como as pessoas explicam a queda de pedras”.⁴⁷

Seguindo suas ideias, não cabe apenas enfatizar o que se explica enquanto conteúdo escolar, mas a forma como se o faz. Diante disso, no processo de elaboração de conhecimento didático se faz necessário que o conhecimento científico seja disponibilizado visando atender seu público alvo de forma a facilitar sua compreensão. É nesse âmbito que se dá o processo de transposição didática, em uma lógica a partir da qual diante de uma relação de ensino-aprendizado, os conhecimentos científicos precisam ser adaptados para uma forma de “conhecimento *ensinável*”, visando o estabelecimento de um contrato de didático socialmente legítimo.⁴⁸

Por outro lado, André Chervel estabelece críticas ao processo conhecido como transposição didática, ao considerar que, ao contrário das ideias de Chevallard, o processo conhecido como transposição didática não se mostra como o caminho mais viável a ser seguido, a partir da lógica na qual o ambiente escolar também se apresenta como local onde o conhecimento é construído, não se limitando simplesmente a reproduzir de forma adaptada conhecimentos científicos previamente constituídos visando estabelecer um “conteúdo escolar”, não se resumindo a meras vulgarizações ou adaptações dos conteúdos de ensino e posteriormente apresentados pelos professores aos atores envolvidos no processo de ensino-aprendizado. Em “História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa”, publicado na década de 1990, o autor, propõe que ao pesquisador da área educacional cabe realizar uma análise pautada sobre três questões primordiais:

[...] O primeiro é o de sua gênese. Como a escola, sendo a partir daí desqualificada toda outra instância, começa a agir para produzi-las? O segundo

⁴⁷ CHEVALLARD, Yves. “Sobre a teoria da transposição didática: algumas considerações introdutórias”. Texto apresentado durante o Simpósio Internacional de Pesquisa e Desenvolvimento em Educação Matemática, Bratislava, Tchecoslováquia, 1988. Traduzido por Cleonice Puggian (cleo.puggian@gmail.com) com permissão do autor. Texto original disponível em: http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/On_Didactic_Transposition_Theory.pdf p.5

⁴⁸ CHEVALLARD, Yves. Op. Cit. p. 8

refere-se à sua função. Se a escola se limitasse a ‘vulgarizar’ as ciências ou a adaptar à juventude as práticas dos adultos, a transparência dos conteúdos e a evidência de seus objetivos seriam totais. Já que ela ensina suas próprias produções, não se pode senão se questionar sobre suas finalidades: elas servem para quê? Por que a escola foi levada a tomar tais iniciativas? Em quê determinada disciplina responde à expectativa dos pais, dos poderes públicos, dos que decidem?

Terceiro e último problema, o de seu funcionamento. Aqui ainda, a questão não teria sentido se a escola propagasse a vulgarização para reproduzir a ciência, o saber, as práticas dos adultos: a máquina funcionaria tal e qual, e imprimiria nos jovens espíritos uma imagem idêntica, ou uma imagem aproximada, do objetivo cultural visado. Ora, nada disso se passa no quadro das disciplinas. Não, certamente, que não haja aí um objetivo. Simplesmente, constata-se que, entre a disciplina escolar posta em ação no trabalho pedagógico e os resultados reais obtidos, há muito mais do que uma diferença de grau, ou de precisão. Questão: como as disciplinas funcionam? De que maneira elas realizam, sobre o espírito dos alunos, a ‘formação’ desejada? Que eficácia real e concreta se lhes pode reconhecer? Ou, mais simplesmente, quais são os resultados do ensino?⁴⁹

Chervel destaca desta forma três pontos cruciais à análise do pesquisador em relação ao campo educacional, sendo o primeiro deles a crescente desvalorização e mesmo descrédito em relação ao modelo de escola que é praticado, levantando a questão se de fato este modelo é suficiente para suprir às necessidades apresentadas pela sociedade e que lhe são confiadas como elemento viável para sua solução. O segundo ponto destaca a forma como o conhecimento é trabalhado no ambiente escolar e se de fato tais metodologias seriam as ideais ou se estariam aquém do que se busca como ideal, sob o risco de gerar um movimento de crise no qual o público alvo das instituições escolares se vê representadas pela forma como é trabalhado o conhecimento, se através de um processo dialógico voltado a produzir o conhecimento, ou se simplesmente a partir de meras vulgarizações e reprodução de um conhecimento produzido inicialmente na academia e posteriormente reproduzido nas escolas sob uma linguagem mais acessível. Por fim, o autor apresenta uma série de indagações sobre se o referido modelo seria capaz de suprir as necessidades que a sociedade apresenta e quais seriam estas necessidades, dentro um determinado sistema sociopolítico vigente.

Diante das problematizações expostas anteriormente, o autor deixa claro que a educação apresenta um papel “estruturante” em relação à função educativa da escola na história do ensino, atribuindo para tanto um alto grau de importância e propriedade às disciplinas escolares, sendo ao próprio sistema escolar destacado um caráter criativo, impossibilitando que ao mesmo seja conferido um papel de passividade. Nesse caso, o espaço escolar funcionaria como mero receptáculo dos subprodutos culturais da sociedade, dando ênfase ao fato de que é o caráter espontâneo e original de suas criações que faz com que o

⁴⁹ CHERVEL, André. “História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa”. Teoria & Educação, Porto Alegre nº 2, 1990. pp. 183-184.

sistema escolar e as suas disciplinas mereçam um interesse todo particular. A escola também se apresenta como um importante papel na sociedade diante da qual ela é responsável por formar não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a um modelo cultural da sociedade global.⁵⁰

Jörn Rüsen apresenta em seus estudos a ideia de que há uma diferença qualitativa entre o ensinar e o aprender história na escola e na universidade, sendo o conhecimento histórico acadêmico utilizado como principal referência para o pensar historicamente da sociedade. Tal abismo, existente entre a história ciência e a história escolar, acaba por estabelecer a necessidade da existência de “[...] uma disciplina específica que se ocupe do ensino e da aprendizagem da história [...]: a didática da história”.⁵¹ Nesse sentido, é preciso ressaltar que a didática da história se ocuparia em analisar e investigar as formas pelas quais o aprendizado da história se processa, com vistas a perceber a interação social que se estabelece entre as *experiências do tempo* e *intenção no tempo*, mas principalmente como o aluno domina seus princípios cognitivos que determinam a aplicação dos saberes aos problemas de orientação.⁵²

Sob a ótica da análise de Klaus Bergmann, o papel da História na reflexão didática está relacionado ao processo de aprendizagem histórica e às questões voltadas ao ensino. Para o autor,

uma reflexão é histórico-didática na medida em que investiga seu objeto sob o ponto de vista da prática na vida real, isto é, na medida em que, no que se refere ao ensino e à aprendizagem, se preocupa com o conteúdo que é realmente transmitido, com o que podia e com o que devia ser transmitido. [...] ⁵³,

Segundo o autor, quando se fala em didática da História, deve-se considerar que a reflexão a partir da mesma está diretamente ligada ao processo de investigação o que é aprendido no ensino da História, o que pode ser aprendido e o que deveria ser aprendido, sendo portanto uma prática que é dirigida por interesses práticos voltado a compreensão de como se deve realizar o processo de ensino-aprendizagem de forma efetiva. O autor apresenta o que é possível de se fazer e o que é necessário para tal, estando devidamente preocupado com a formação, o conteúdo e os efeitos da consciência histórica em um determinado contexto sócio-histórico, tomando por tarefa, a investigação empírico-descritiva, a

⁵⁰ CHERVEL, André. Op. Cit. p. 184

⁵¹ RÜSEN, Jörn. *Teoria da história*. Brasília: UnB, 2001^a. v. I. Razão histórica: os fundamentos da ciência histórica. p.51.

⁵² RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, PR, v. 1, n. 2, p. 7-16, 2006. p. 16.

⁵³ BERGMANN, Klaus. “A História na Reflexão Didática”. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 9, n. 19, set. 1989/fev. 1990. p. 29.

consciência histórica e a sua regulação didático-normativa devido ao fato da referida consciência ser um “[...] fator essencial de auto identidade humana e um pressuposto insubstituível para uma práxis social dirigida racionalmente”.⁵⁴

O papel da Didática da História estabelecido por Bergmann é, portanto, dentre outros, estabelecer investigação sistemática sobre as formas de mediação intencional e de representação e/ou exposição de História, sobretudo do ensino da História, além de buscar

[...] explicitar os pressupostos, condições e metas da aprendizagem na disciplina específica de História, os conteúdos a serem transmitidos, os métodos e as categorias e a possibilidade da estruturação dos conteúdos a partir das categorias e a possibilidade da estruturação dos conteúdos a serem transmitidos, os métodos e as categorias, e a possibilidade da estruturação dos conteúdos a partir das categorias didaticamente escolhidas na Ciência Histórica e analisa também as técnicas e materiais de ensino e as várias possibilidades da representação da História, seja no ensino, ou nos ambientes fora da escola.⁵⁵

O que se percebe é que na verdade ocorre uma diferenciação entre a história que se produz na academia e a que se discute em sala de aula, sendo os exemplos atribuídos a Bergmann elementos descritivos da segunda abordagem, a qual é considerada por alguns teóricos como sendo apresentadas a partir de abordagens distintas inclusive no que diz respeito a diferentes níveis de graduação do ponto de vista hierárquico, além do viés metodológico apresentado pelo autor.

Apesar de Rüsen apresentar discordâncias aos estudos de Klaus Bergmann, é importante apresentar as preocupações dos autores sobre a didática da história no contexto da Alemanha, pois independente das questões propostas pelos autores, é inegável a necessidade de articular o conhecimento histórico ao contexto de vida dos alunos. Nesse sentido, o que se buscou nesse capítulo foi apresentar em parte a reflexão teórica construída para encontrar as ferramentas metodológicas que possibilitem o uso do anacronismo em sala de aula como agente facilitador da compreensão dos conteúdos de história. Somado ao teórico, a reflexão didática também foi apresentada com o intuito de discutir sobre a preocupação que a historiografia exterioriza em relação aos conteúdos selecionados para o ensino de história, mas principalmente pensar a história em seu caráter de formador cultural e de práticas educativas presentes na sociedade.

O professor português Antonio Nóvoa então, atribui a esta abordagem o conceito de transposição deliberativa, no qual, de acordo com suas palavras,

⁵⁴*Idem, ibidem.* pp. 29-30.

⁵⁵*Idem, ibidem.* p. 31

Ponho como hipótese de trabalho que ele depende de uma reflexão prática e deliberativa, isto é: por um lado, de uma reelaboração da experiência a partir de uma análise sistemática das práticas; por outro lado, de um esforço de deliberação, de escolha e de decisão, que passa por uma intencionalidade de sentidos. Tenho vindo a trabalhar o conceito de transposição deliberativa – por contraponto com o conceito de transposição didáctica, proposto por Yves Chevallard, e mesmo com o de transposição pragmática, sugerido por Philippe Perrenoud – para falar de uma acção docente que exige um trabalho de deliberação, um espaço de discussão onde as práticas e as opiniões singulares adquiram visibilidade e sejam submetidas à opinião dos outros. Acredito que estamos perante uma nova fronteira de sentido da profissão docente. Infelizmente, os programas de formação de professores não têm prestado a devida atenção a este aspecto, não têm dado aos professores os instrumentos necessários para a análise das práticas, não lhes têm despertado esta necessidade que vai muito para além de um esforço individual e que insere o conhecimento profissional num esforço de debate e de partilha com os outros. A reflexão de cada um sobre o seu trabalho é absolutamente essencial. Mas esta reflexão tem de ser continuada por um diálogo com os colegas, na escola e noutros espaços de trabalho. Temos falado muito da formação de professores, mas raramente nos temos interrogado sobre o colectivo docente, sobre essa “competência colectiva” que é mais do que a soma das “competências individuais”.⁵⁶

Nóvoa por sua vez, faz uso de uma abordagem que se apresenta como uma alternativa que utiliza elementos dos diferentes pontos de vista anteriormente apresentados, para o desenvolvimento do que passa a chamar de transposição deliberativa. Neste caso em particular, os conhecimentos prévios do educando, bem como suas vivências cotidianas e o contexto sociocultural no qual está inserido são levados em consideração, ao mesmo tempo em que se parte de conteúdos adaptados para se tomar como ponto de partida para as discussões que se seguem no intuito de se produzir conhecimento no espaço escolar, tudo isso sendo feito de forma consciente e controlada.

Apesar de contar com ideias diferentes e que por vezes se apresentam como conflitantes, é importante levar em consideração que a abordagem feita com base na aplicação de transposição de conhecimento acadêmico para a realidade da didática da história se faz necessária por conta da necessidade da obtenção de um referencial que se possa utilizar como ponto de partida para o processo dialógico que se realiza em sala de aula. Tal processo busca o estabelecimento de uma terceira via, na qual se é despedido de qualquer tipo de rigidez conceitual que possa vir a engessar e praticamente converter tais ideias em verdadeiras doutrinas.

Segundo José D’Assunção Barros,

⁵⁶ NÓVOA, Antonio. Entrevista: pela Educação, com António Nóvoa - Unemat/Sinop. http://sinop.unemat.br/site_antigo/prof/foto_p_downloads/fot_4819entuevista_nu_pdf.pdf Acessado em: 15/01/2019.

Se as fronteiras entre os campos disciplinares podem se enrijecer, ocasionando a formação, em torno do campo disciplinar, de verdadeiras camisas de força que já não permitem o estudo de determinados objetos que mal se acomodam no interior de uma única disciplina, existe ainda um último enrijecimento que é fatal para o “fluir teórico”.⁵⁷

Isto implica dizer que a rigidez a uma ou outra linha de pensamento teórico, acaba sendo por vezes um fator de limitação da ampliação na forma como se se elaboram os diferentes saberes.

Portanto, ao observar o contraponto existente entre as ideias de Chevalard e Chervel em um primeiro momento, bem como as discrepâncias existentes entre as obras de Rüsen e Bergmann, o que se buscou ao se utilizar tais ideias que por vezes se apresentam em posições opostas enquanto referencial teórico é justamente explorar as possibilidades que podem existir no processo de constituição de uma terceira via, na qual elementos de ambos os pontos de vista podem vir a ser usados como fonte de produção de um caminho que possa servir para resolver problemas em comum, evitando o que o autor citado no parágrafo anterior chama de “encastelamento teórico”, e por vezes desenvolver a possibilidade de uma “terceira via” que possa conciliar elementos de correntes teóricas que se apresentem como opostas em seu posicionamento, como se pôde observar no caso das ideias de Nóvoa.⁵⁸

⁵⁷ BARROS, José D’Assunção. A construção de teoria nas ciências humanas. Petrópolis – RJ: Vozes, 2018. P. 63.

⁵⁸ Idem. P.64.

CAPÍTULO II

PESQUISA – COMUNIDADE ESCOLAR EM FOCO.

Neste segundo capítulo, a discussão está voltada à operacionalização da pesquisa, além da organização e aplicação dos dados no processo de elaboração das práticas a serem adotadas como produto final exigido pelo programa de pós-graduação em mestrado de caráter profissional PROFHISTÓRIA. Inicialmente, será apresentada a escola onde foi desenvolvida a pesquisa e a sua relação com o entorno social. Em seguida, serão apresentados os dados obtidos a partir da aplicação de formulários de pesquisa, entrevista realizada com membro do corpo docente, e posterior cruzamento dos referidos resultados com o referencial teórico que embasa o trabalho e possibilita a constituição da dimensão propositiva que será apresentado ao longo do capítulo 3 deste trabalho.

É importante considerar as particularidades que envolvem o *lócus* da pesquisa, a E. E. E. M. Edgar Pinheiro Porto. Localizada na Travessa Nove de Janeiro, s/n, no bairro da Condor, a escola foi fundada em março de 1979, possui uma vizinhança majoritariamente residencial, contando com comércios nas proximidades, entre açougues, farmácias, padarias, supermercados e mercadinhos, bares, pontos de venda de açaí, restaurantes, laboratórios de análises clínicas, consultórios médicos, entre outros. Muitos desses estabelecimentos servem também como locais de trabalho para uma parcela importante da comunidade escolar, sobretudo para boa parte do corpo discente.

Pela proximidade com as margens do rio Guamá, são encontrados inúmeros portos de embarque e desembarque de passageiros e mercadorias. Esta peculiaridade facilita a integração entre os residentes na região das ilhas do entorno da cidade de Belém (dentre as quais destacam-se as ilhas do Maracujá, Onças, Acará, Murutucum, Papagaios, entre outras) com a área urbana na qual a instituição de ensino está inserida. Traduzindo em números, dos 399 alunos que a escola Edgar Pinheiro Porto tem em sua totalidade, aproximadamente 25% dos alunos estão distribuídos entre ribeirinhos e quilombolas. Dentre este universo de alunos oriundos da região das ilhas, cabe ressaltar que um número considerável destes encontra-se trabalhando com atividades agrícolas e/ou de extrativismo, sobretudo na coleta do açaí, produção de farinha, entre outras ocupações.

Tabela 1 – Relação alunos/turma

<u>1º Ano – Ensino Médio</u>	<u>2º Ano – Ensino Médio</u>	<u>3º Ano – Ensino Médio</u>
R01 – 30 ALUNOS	R21 – 30 ALUNOS	R31 – 31 ALUNOS
R02 – 30 ALUNOS	R22 – 26 ALUNOS	R32 – 32 ALUNOS
R03 – 29 ALUNOS	R23 – 21 ALUNOS	R33 – 26 ALUNOS
R04 – 27 ALUNOS	R24 – 31 ALUNOS	R34 – 24 ALUNOS
R05 – 32 ALUNOS		
R06 – 30 ALUNOS		
TOTAL – 178 ALUNOS	TOTAL – 108 ALUNOS	TOTAL – 113 ALUNOS

Fonte: dados apresentados pela direção da E.E.E.F.M. Edgar Pinheiro Porto (2018)

É importante ressaltar que a área do entorno da unidade educacional que nos serve como local de pesquisa sofre os impactos de problemas típicos de regiões que convivem com a ausência de políticas públicas mais ostensivas de integração social, desenvolvimento econômico e lazer, sobretudo por ser localizada longe das vias mais centrais e que atraem maior visibilidade da opinião pública. Assim sendo, infelizmente o canal que se localiza em frente à escola acaba sendo local de constante assédio por parte de traficantes e outros grupos marginalizados, por vezes colocando em risco e situação de vulnerabilidade os membros da comunidade escolar, tendo inclusive a escola sido alvo de pelo menos três invasões de criminosos armados ao longo do ano de 2018.

Entretanto, esta situação não afeta apenas o entorno da escola, já foram registrados incidentes envolvendo alunos e servidores nas proximidades, em que os mesmos acabaram sendo vítimas de atos de violência,⁵⁹ não havendo na maior parte dos casos registro formal das ocorrências, seja pela desconfiança no aparato policial ou mesmo por medo de represálias por parte dos criminosos que em boa parte dos casos são oriundos das próprias vizinhanças. Diante disso, os corpos técnico-administrativo e docente assumem um compromisso constante de realizar práticas que busquem retirar os alunos das constantes situações de vulnerabilidade social com a realização de palestras e projetos pedagógicos visando à conscientização dos

⁵⁹ A violência se dá contra a escola e a sua instituição como pichações, depredações e descarte de lixo. A ideia de violência apresentada aqui está relacionada à intervenção física que um indivíduo ou grupo sofre/exerce sobre o outro, o que evidencia a perspectiva de poder discutida por Norberto Bobbio. BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. Dicionário de política. 7 ed. Brasília: UNB, 1995.

mesmos, bem como a integração de saberes e vivências individuais e coletivas dos diversos atores sociais que coexistem no ambiente acadêmico.⁶⁰

Apesar de ser uma área que se pode considerar como urbanizada, na qual se pode observar a presença de elementos como saneamento, mesmo que parcial, sistema de água tratada, coleta regular de lixo e fornecimento de energia elétrica, a falta de conscientização de forma mais ampla ainda leva uma parcela importante da população que reside no entorno da escola a depositar resíduos sólidos de ordens diversas, desde entulhos de restos de construção civil, passando por lixo orgânico, até restos de geladeiras e móveis deteriorados, se acumulam no perímetro da escola Edgar Pinheiro Porto. Em um primeiro momento, é notório que o problema do descarte irregular do lixo cause estranhamento e mesmo chegue a abalar a autoestima dos membros da comunidade escolar, mas devido a constante recorrência do problema, quase que cotidianamente, com o passar do tempo é visível que haja uma espécie de indiferença por parte dos alunos, servidores e mesmo da vizinhança que convive com a desconfortável situação.

Quanto à estrutura, a E. E. E. F. M. Edgar Pinheiro Porto conta com nove salas de aula equipadas com ventiladores de teto, carteiras e quadro magnético devidamente funcionais, e em razoáveis condições de uso por professores e alunos, um laboratório interdisciplinar, equipado com material para realização de experimentos nas disciplinas de química, física, biologia, bem como apresentação de vídeos e apresentações de slides, com aparelhos de projeção “ARTUR” e tela de projeção disponibilizados pela SEDUC-PA, caixa amplificadora, aparelho de som, computador de mesa, biblioteca com vasto acervo e coleções diversas sobre as diferentes áreas do conhecimento abordadas na escola, laboratório de informática contando com a 27 computadores em plenas condições de uso, contando com acesso à internet e softwares educacionais na plataforma do sistema operacional LINUX, sala dos professores com banheiro independente, cantina equipada para a confecção da merenda escolar (porém precisando de reforma), sala do corpo técnico, sala arquivo, secretaria, sala da direção, além

⁶⁰ A temática da violência no espaço escolar e no seu entorno tem sido abordada com mais ênfase nos programas de pós-graduação e nos cursos voltados para pensar a educação e suas políticas no Brasil. Essa discussão é para ressaltar que a escola Edgar Pinheiro Porto tem ciência da situação de violência em seu entorno e que a comunidade escolar busca alternativas que propiciem ações coletivas que aproximem a escola da comunidade, com o objetivo de evitar o assédio constante de jovens e adolescentes por traficantes. Apesar de não ser essa a nossa problemática, o debate é sempre válido, sobre essas questões e possíveis estratégias de intervenção na escola ver: [NJAINÉ, Kathie](#); [MINAYO, Maria Cecília de Souza](#). Violência na escola: identificando pistas para a prevenção. *Interface (Botucatu)* [online]. 2003, vol.7, n.13, pp.119-134. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-32832003000200009>.

de dois banheiros localizados na área comunal da escola, sendo um feminino e um masculino, visando atender ao alunado, conforme apresentado nas imagens abaixo:

Imagem 1 – Diretoria.



Créditos: Acervo Particular.

Imagem 2 – Diretoria.



Créditos: Acervo particular.

Imagem 3 – Biblioteca.



Créditos: Acervo particular.

Imagem 4 – Biblioteca.



Créditos: Acervo particular.

Imagem 5 – Pátio interno.



Créditos: Acervo particular.

Imagem 6 – Sala dos Professores.



Créditos: Acervo particular.

Imagem 7 – Laboratório multidisciplinar.



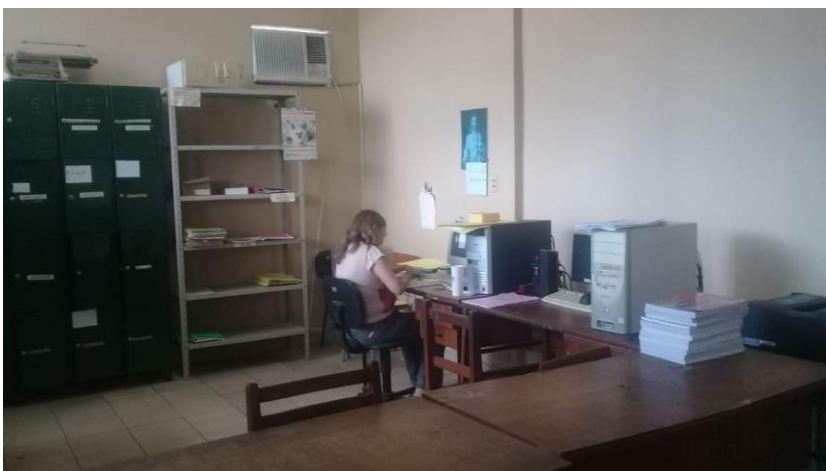
Créditos: Acervo particular

Imagem 8 – Laboratório multidisciplinar.



Créditos: Acervo particular

Imagem 9 – Secretaria.



Créditos: Acervo particular.

Imagem 10 – Laboratório de informática.



Créditos: Acervo particular.

Imagem 11 – Sala de aula.



Créditos: Acervo particular.

Quanto aos recursos humanos, atualmente a escola conta com trinta e dois funcionários efetivos da SEDUC-PA, dois professores temporários e cinco funcionários de empresas terceirizadas (SERVICE ITORORÓ e SERVICE ALIANÇA PARÁ-SAP), totalizando trinta e sete funcionários na escola. Sendo, deste total, vinte e três professores efetivos, um vice-diretor, um diretor, um secretário, três auxiliares operacionais, dois assistentes administrativos, um vigia, dois agentes de portaria (terceirizados – SAP), uma merendeira (terceirizada – SERVICE ITORORO), dois serventes (terceirizados – SERVICE ITORORÓ).

Como missão filosófica, a unidade de ensino Edgar Pinheiro Porto se apresenta em seu PPP⁶¹ da seguinte forma:

A filosofia de trabalho da escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Edgar Pinheiro Porto” baseia-se em valorizar o processo dinâmico de aprendizagem, criando um ambiente de estímulo e interação na construção do saber, que o desenvolvimento intelectual e moral do educando.

Oferecendo oportunidades de vivência educativas que propiciam a formação do homem integral, a Escola Edgar P. Porto busca formar pessoa que sejam capazes de desenvolver-se como agentes de sua própria aprendizagem, sabendo fazer leitura crítica do mundo e reconhecendo-se como cidadão autônomo, atuando de forma eficaz nas mudanças contínuas do mundo atual, com capacidade de aprender, analisar e formular ideias.

Tendo o desenvolvimento do aluno como foco de trabalho, a Escola desenvolve a sua metodologia de ensino respeitando as potencialidades individuais das crianças e jovens, sendo também palco da interação entre os elementos família-escola-educando, para que o aluno ao final de sua vida seja um aprendiz motivado capaz de sonhar e, no futuro, realizar seus sonhos.

A pedagogia sócio-interacionista de Vygostsky norteia nossa proposta pedagógica que acredita na aprendizagem através da interação do indivíduo com o meio em que vive.

Vygostsky diz que a aprendizagem é o processo pela qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores, etc., a partir de seu contato com a realidade, o meio ambiente, outras pessoas. Enfatizando que a relação ensino-aprendizagem é um fenômeno complexo, pois diversos fatores de ordem social, política e econômica interferem na dinâmica da sala de aula, isto porque a escola não é uma instituição independente, está inserida no tecido na trama do tecido social. Desse modo, as interações estabelecidas na escola revelam facetas do contexto mais amplo que o ensino insere.

O objetivo da educação é a socialização do saber. Cabe à escola, identificar os elementos culturais que se constituem como essenciais para que o ser humano exerça conscientemente sua cidadania, como agente da transformação da realidade. Neste processo a Escola Estadual Edgar P. Porto busca transmitir de forma viva e coerente, os conteúdos de cada área do conhecimento que foram constituídos pela humanidade no decorrer da história.

A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Edgar P. Porto tem como principal função respeitar e valorizar as experiências de vida dos alunos, fortalecendo nos mesmos a criatividade, diante das situações difíceis e a esperança. Formar seres humanos com dignidade e projetos para o futuro.⁶²

Levando em consideração o documento de onde o texto acima exposto foi retirado na íntegra, devemos levar em consideração que a linha de pensamento a partir da qual a escola alvo da pesquisa se propõe a desenvolver seu trabalho é com base na obra e conjunto de ideais propostos pelo teórico bielorrusso Lev Semyonovich Vygotsky. Para esse teórico, o papel do professor se estabelece, sobretudo, como o de mediador entre os diferentes conhecimentos com os quais os alunos entram em contato, desde os conhecimentos prévios que os alunos

⁶¹ A análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Estadual Edgar Pinheiro Porto não é o foco de nossa abordagem. Ela será apresentada no sentido de observar a concepção educativa da escola e como ele atua na articulação entre o corpo escolar e o sistema de ensino. Para uma análise sobre o PPP, ver: VEIGA, Zilma Passos. Escola: Espaço do projeto pedagógico. Campinas, Papirus, 1998.

⁶² VIEGAS, Maria da Glória Cabral (Org.). “Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio ‘Edgar Pinheiro Porto’ – Uma escola pública de qualidade”. Belém – Pará, 2018. Pp. 3-4.

trazem consigo, adquiridos a partir de suas experiências cotidianas, passando pelos conhecimentos debatidos dentro do ambiente escolar, partindo para o processo de construção de um conhecimento formal formulado pelos estudantes, porém mediados pela figura do professor.

Em sua obra “A formação da mente”, Vygotsky destaca que a aprendizagem se dá através da mediação entre o organismo e o meio em que está inserido, aspecto extremamente importante no contexto que leva à formação dos processos mentais superiores, ou seja, o ato de planejar ações, compreender quais as consequências das decisões tomadas, a concepção de imagens mentais de objetos, entre outros. Para tanto, o autor se utiliza de dois elementos de mediação aos quais apresenta como *instrumento* e *signo*, elementos esses que se mostram altamente significativos no que diz respeito ao papel desempenhado pelos educadores que assumem a função de mediadores entre os alunos e o meio social em que se encontram⁶³.

Com base nas análises de Vygotsky, Circe Maria Fernandes Bittencourt afirma que a construção de conceitos tem como maior responsável algo que é identificado como processo de aquisição social dos conhecimentos. Esse processo não deve levar em consideração simplesmente a maturidade biológica no que diz respeito à compreensão dos referidos conceitos e abstrações que derivem deles. Entre outras coisas, eles seriam frutos de “dimensões historicamente criadas e culturalmente elaboradas no processo de desenvolvimento das funções humanas superiores, notadamente a capacidade de expressar e compartilhar com os outros membros do seu grupo social todas as suas experiências e emoções”.⁶⁴

Para tanto, cabe à escola papel fundamental no contexto da elaboração conceitual, ao passo que para o desenvolvimento da referida capacidade é necessário que seja adquirido através da aprendizagem organizada e sistematizada, funções intelectuais como atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar. Essas ações têm o intuito de se atingir a habilidade de construir conceitos mais elaborados como é o caso dos conceitos científicos, por exemplo, que interagem com os conceitos espontâneos, ou seja, aqueles que são originários do senso comum.⁶⁵

É nesse sentido que o PPP da E.E.E.F.M. Edgar Pinheiro Porto fornece o ponto de partida para que os educadores e demais membros do corpo de servidores lotados na referida

⁶³VYGOTSKY, L. S. A função social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4ª Edição brasileira. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora LTDA., 1991. Pp. 53-61.

⁶⁴BITTENCOURT, Circe M. F. Ensino de História: fundamentos e métodos. 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 2018. P.160.

⁶⁵ Idem.

instituição passam a desenvolver suas estratégias de trabalho com os demais membros da comunidade escolar, sobretudo com os alunos. O que reforça a ideia de Michael Apple sobre a importância de se perceber a escola como um lugar social, onde se interconectam vários aspectos da estrutura social e o que o educador desenvolve um “ato político” em seu trabalho.⁶⁶

A relação de ensino-aprendizagem tem, dessa forma, como pano de fundo o processo de construção do conhecimento, no qual a aprendizagem se apresenta através da mediação, ao passo que o professor acaba por ser colocado em posição de destaque. Cabe ao mesmo a função de guia e mediador nas relações que se dão de forma colaborativa entre alunos e ambiente, na qual o educador traça estratégias baseadas em planejamento e deliberação educacionais.

A abordagem utilizada na relação de ensino-aprendizagem servirá de base nos próximos tópicos deste capítulo no sentido de compreender como ocorre de fato este processo e quais encaminhamentos deverão ser aplicados no sentido de apresentar alternativas quanto ao desenvolvimento do produto final que será desenvolvido ao longo do capítulo seguinte, pautados na utilização de ferramentas digitais, as NTICs, e o aprofundamento dos debates sobre as diferentes noções de temporalidade e aplicação do anacronismo enquanto elemento didático.

2.1 – ANÁLISE QUALITATIVA DE DADOS OBTIDOS EM ENTREVISTA E APLICAÇÃO DE FORMULÁRIOS:

Tendo como pano de fundo para a complementação da análise dos dados obtidos com a aplicação dos formulários de pesquisa, foi também realizada uma entrevista na qual um dos professores participantes, o sr. José Lopes Dias, se prontificou a ser entrevistado, autorizando a transcrição e posterior utilização de seus relatos no presente trabalho.

Para a elaboração das perguntas realizadas no decorrer da entrevista, bem como ocorreu na elaboração dos formulários de pesquisa aplicados a professores e alunos, foram utilizados os referenciais teóricos apresentados previamente no capítulo I, ideias cujas análises serão aprofundadas no decorrer deste capítulo.

A metodologia de análise aplicada às fontes constituídas no processo de pesquisa será realizada mediante uma abordagem qualitativa, tendo como objetivos centrais a obtenção de dados através de uma abordagem na qual se toma como foco central aspectos do universo da

⁶⁶ APPLE, M. W. Ideologia e Currículo. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

vida cotidiana dos indivíduos, focando a obtenção de informações que estejam o mais próximo possível da fidelização dos fatos.

Para tanto, serão analisados a entrevista feita com o professor José Lopes Dias, e posteriormente cruzando as informações com os dados reunidos a partir da aplicação de formulários de pesquisa que foram desenvolvidos com base no referencial teórico já exposto no primeiro capítulo deste trabalho, mas ao qual se retomará a discussão posteriormente, quando da apresentação dos referidos documentos.

A análise qualitativa será aplicada com base nas ideias expostas nas obras de Zélia Maria Biasoli Alves & Maria Helena G. F. Dias da Silva (1992), bem como na obra de Maria de Lourdes Monaco Janotti (2000), que apresentam vasto referencial metodológico diante do qual são apresentados caminhos a serem trilhados no sentido de realizar de forma bem-sucedida a compilação e posterior sistematização dos conteúdos obtidos a partir da utilização de entrevistas e documentos orais, no sentido de se realizar uma análise qualitativa para obtenção dos resultados que são buscados com tal prática.

Diante das ideias de BIASOLI ALVES & SILVA (1992), a metodologia de pesquisa de caráter qualitativo a ser empregada apresentará em seu decorrer elementos que possibilitarão, em um primeiro momento, a apreensão de aspectos que englobam múltiplas dimensões dos fenômenos investigados em sua forma natural de manifestação, bem como possibilitando a captação de diferentes significados da experiência vivida pelos indivíduos que participaram da investigação, tornando viável que se compreenda o papel desempenhado por cada ator social em seu respectivo contexto.⁶⁷

Dando sequência à descrição do processo de sistematização da metodologia empregada na produção e posterior análise dos dados de pesquisa, cabe considerar que o aparato teórico desenvolvido inicialmente no primeiro capítulo deste trabalho, servirá de base para sustentar a realização do presente projeto, que consiste em três fases que se interligam, a citar: referencial teórico, que tem como objetivo central sustentar a realização prática do projeto que deu origem a elaboração desta obra; a pesquisa propriamente dita, que tem como objetivo analisar as realidades que envolvem a comunidade escolar da E.E.E.F.M. Edgar Pinheiro Porto, apresentando desde as instalações físicas utilizadas por educandos e educadores, bem como o contexto social no qual estão inseridos os diferentes sujeitos que se fazem presente na referida unidade educacional, entorno da escola, entre outras informações que foram coletadas a partir de observação presencial e posterior aplicação de formulário de

⁶⁷ BIASOLI ALVES, Zélia M. M. & SILVA, Maria Helena G. F. D. da. Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. *In: Paideia*. N°2. Ribeirão Preto-SP: USP, 1992.

pesquisa; e, por fim, a elaboração de uma dimensão propositiva, que será apresentada no próximo capítulo.

Para a realização da análise dos dados obtidos nesta pesquisa, o pesquisador não é posto em posição de isolamento, tendo como foco central para a concretização do trabalho, o cruzamento dos dados com a realidade apresentada no contexto social investigado, associando-os ao aporte teórico levantado ao longo da produção da presente dissertação.

Desta forma, a metodologia aplicada neste trabalho aborda a ferramenta da análise de prosa⁶⁸, que consiste em uma forma de investigação do significado dos dados qualitativos, onde tópicos e temas vão sendo gerados a partir do exame dos dados e sua contextualização no estudo, sendo necessário que os tópicos e temas passem por constante revisitação, questionamentos e reformulações ao passo que a análise seja desenvolvida, e seus resultados sejam comparados com os referenciais teóricos e pressupostos da investigação, para fins de confirmação ou refutação das ideias desenvolvidas pelo autor do trabalho em questão.

Partindo de uma entrevista semiestruturada, na qual as perguntas feitas oralmente foram agrupadas em quatro perguntas que estão diretamente relacionadas com os pressupostos teóricos apresentados previamente ao longo do capítulo 1.

Cabe ressaltar que apesar de a E. E. E. F. M. Edgar Pinheiro Porto contar com dois professores de história em seu quadro de funcionários, como será possível observar mais a frente, somente um deles foi submetido à entrevista, o professor José Lopes Dias. Tal situação ocorreu de forma proposital, devido o fato de o referido professor ministrar aulas na escola há quase duas décadas, estando à frente das turmas de ensino médio no turno da manhã, já estando devidamente familiarizado com a realidade da escola e da comunidade escolar como um todo, podendo passar informações mais condizentes com a realidade investigada, conforme a metodologia de pesquisa se propõe a fazer.

Por outro lado, a professora que atende o público do turno da tarde, assumiu as turmas no decorrer da pesquisa, compondo o corpo docente da unidade escolar há pouco mais de um ano. Entretanto, é importante considerar que as vivências e impressões da referida profissional não foram descartadas, ao passo que ela foi submetida a investigação através do acompanhamento de suas aulas e posterior aplicação de formulário de pesquisa, que será apresentado mais a frente.

Considerando já haver sido feito repetidas menções aos formulários de pesquisa, é chegada a hora de apresenta-los.

⁶⁸ Idem. p. 62.

Com o objetivo central de estabelecer os parâmetros para o posterior desenvolvimento das práticas que serão aplicadas no produto final, buscou-se realizar uma pesquisa na qual fosse possível estabelecer uma diagnose para se compreender como as turmas investigadas, bem como a forma como os professores envolvidos no processo, se avaliam em se tratando das temáticas propostas pelo trabalho.

Para tanto, foram elaborados dois tipos de formulários distintos, um voltado aos docentes e outro aos discentes no sentido de buscar compreender como as diferentes noções de temporalidades, a formulação do processo de estabelecimento de consciência histórica, as relações entre passado e presente e como elas se relacionam com a realidade cotidiana de alunos e professores, dentro e fora dos muros da escola.

Os formulários apresentam em seu *CAPUT*, cabeçalho que pede informações pessoais de professores e alunos, respectivamente, tais quais nome completo, instituição de ensino à qual o professor encontra-se lotado, e por fim as turmas com as quais o mesmo trabalha na instituição de ensino a ser investigada, no formulário A, e instituição de ensino série e turma em que o aluno está matriculado, no formulário B.

A seguir, passamos às questões propriamente ditas, que foram formuladas a partir de perguntas com respostas de múltipla escolha, objetivando maior celeridade e simplicidade no que diz respeito à coleta e análise de dados a serem computados e analisados posteriormente, a considerar que as respostas têm como alternativas, numerações que vão de um a cinco, sendo atribuídos a elas diferentes graus de importância ou concordância, dispostos em ordem crescente, segundo informações e orientações dadas aos participantes da pesquisa antes e durante a aplicação dos instrumentos de investigação.

Tal estratégia visou facilitar o cruzamento de informações conforme pode ser observado na montagem das tabelas com os resultados finais, que constam com o número de participantes, as alternativas selecionadas em cada um dos itens e subitens presentes em cada formulário, bem como o número de ausentes/alunos que se recusaram a participar da pesquisa, fato bastante corriqueiro no decorrer do processo de investigação. Apesar de o formato dos formulários induzirem a obtenção de dados quantitativos, se mostra como sendo possível relacionar os dados com as informações obtidas na entrevista, e com base nisto, realizar o aprofundamento teórico referente às questões apresentadas.

Cabe ressaltar que os presentes formulários de pesquisa constam de sua segunda versão, tendo sido modificados por conta de elevado grau de complexidade presente na versão anterior, bem como o desconforto apresentado por boa parte dos indivíduos investigados, sobretudo no conjunto de alunos, com algumas perguntas. As questões envolvendo

indagações referentes às atividades extracurriculares desenvolvidas pelos alunos, como atividades profissionais desenvolvidas por eles ou mesmo se trabalhavam no contra turno oposto ao que estão em sala de aula foram retiradas do formulário. No caso dos professores, mesmo não havendo maiores problemas com as perguntas elaboradas no formulário original, foram realizadas alterações com o objetivo de dinamizar ainda mais a coleta de dados e a análise dos resultados.

Desta forma, com base em conversas informais realizadas com membros da comunidade escolar e partindo também das observações realizadas *in loco*, a versão final dos formulários foi enfim concluída e posteriormente aplicada.

É importante considerar que o presente trabalho tem como objetivos principais, o desenvolvimento de práticas que venham a enriquecer o trabalho docente com base na observação de como se relacionam as práticas cotidianas dos professores da E.E.E.F.M. Edgar Pinheiro Porto com temáticas relacionadas com as diferentes noções de temporalidades, a relação entre as temáticas debatidas em sala de aula com o tempo presente, a presença ou não das noções que envolvem a construção da consciência histórica, a utilização de elementos do cotidiano no processo de elaboração do conhecimento histórico, e por fim, a utilização do anacronismo e das analogias como ferramentas didáticas válidas. Para tanto, todas as alternativas ou conjuntos de alternativas foram elaboradas com base em uma série de referenciais teóricos ligadas às suas respectivas áreas de discussão.

Segundo Circe Bittencourt, o conhecimento histórico não deve ser limitado a simplesmente apresentar como o fato se encaixa no tempo e no espaço, tendo como mero pano de fundo, documentos que possam vir a comprovar sua realização, mas sim sendo altamente necessário realizar o *link* do fato às temáticas e atores sociais que estejam diretamente ligados a sua produção para que haja a possibilidade de ser bem-sucedido em sua explicação. Deve ser levado em consideração que para que se explique e interprete os referidos fatos, seria necessário a realização de profunda análise, seguindo princípios previamente estabelecidos. A isso são atribuídos conceitos e noções no intuito de organizar os fatos e tornando-os passíveis de serem compreendidos de maneira válida.⁶⁹

É com base nisso que foi pensado e elaborado o formulário de pesquisa aplicado aos professores e cada um dos seguintes itens:

]

⁶⁹ BITTENCOURT, Circe M. F. Op. Cit., p. 156.

FORMULÁRIO DE PESQUISA – TIPO A (DOCENTE)

1. Você discute as diferentes formas de temporalidade com seus alunos?
2. Qual o nível de relacionamento estabelecido entre as temáticas debatidas em sala de aula e o tempo presente?
3. Considera importante utilizar elementos do cotidiano dos discentes como ferramentas didáticas?
4. Apresenta referências e autores de onde são extraídas as informações utilizadas na elaboração dos materiais apresentados nas aulas?
5. Considera importante utilizar a adaptação e/ou utilização de excertos de textos acadêmicos na elaboração de materiais didáticos, de apoio e em avaliações?
6. Considera que o livro didático seja ferramenta didática eficaz no que diz respeito a apresentação de noções diversas de temporalidade?
7. Considera viável a utilização dos anacronismos e analogias, enquanto prática controlada e sob orientação do professor, como ferramenta didática visando facilitar a compreensão das temáticas debatidas em sala de aula?

Os itens apresentados no formulário dos alunos são os seguintes:

FORMULÁRIO DE PESQUISA – TIPO B (DISCENTE)

1. Você considera que nas aulas de história as temáticas discutidas são relacionadas com tempo presente?
2. Os professores de história costumam apresentar as fontes históricas, referências e os autores que são utilizados no processo de elaboração das aulas, materiais didáticos e provas?
3. Qual o grau de importância das temáticas que são debatidas nas aulas de história em sua concepção?
4. Quanto às temáticas debatidas em sala de aula, qual o grau de importância dado na abordagem dos seguintes assuntos:
 - 4.1. Sequência cronológica dos fatos;
 - 4.2. Organização social;
 - 4.3. Configuração de alianças e rivalidades entre povos;
 - 4.4. Economia;

- 4.5. Cultura;
- 4.6. Tecnologia.
- 5. Você considera que a utilização de elementos do seu cotidiano facilitaria a compreensão das temáticas discutidas em sala de aula, tornando-as mais interessantes de serem trabalhadas?
- 6. A linguagem utilizada nos livros didáticos facilitam o acesso e seu interesse em relação às temáticas discutidas em sala de aula?
- 7. Principais fontes de informação e manifestações culturais (nível de importância e frequência de uso):
 - 7.1. Televisão aberta;
 - 7.2. Internet;
 - 7.3. Redes sociais;
 - 7.4. Jornais impressos;
 - 7.5. Revistas;
 - 7.6. Cinema;
 - 7.7. Rádio;
 - 7.8. Televisão por assinatura;
 - 7.9. Revista em quadrinhos;
 - 7.10. Outros (resposta por extenso).
- 8. Morador de área urbana central, periférica (mais afastadas do centro) ou região das ilhas (ribeirinho ou quilombola)?

A considerar, cabe ressaltar que cada questão ou conjunto de questões, assim como as perguntas realizadas no decorrer da entrevista, está diretamente relacionada a algum dos eixos teóricos destacados e anteriormente discutidos ao longo do primeiro capítulo deste trabalho, e que a posteriori terão suas discussões aprofundadas. Assim sendo, ao longo do desenvolvimento das análises de dados obtidas no decorrer da pesquisa, os mesmos serão apresentados devidamente relacionados e agrupados segundo a linha desenvolvida com base em seus respectivos referenciais.

Ao todo, a pesquisa foi realizada com 291 alunos e dois professores, entre entrevistados e submetidos à entrevista propriamente dita. É importante considerar que diante do universo de investigados relacionados a esta pesquisa, houve alguns problemas, tendo alguns deles brevemente citados anteriormente.

Em relação ao contato com os professores, somente um dos dois que integram a equipe docente da escola *locus* da investigação foi considerado para a realização da entrevista por razões já descritas anteriormente. Entretanto, ambos foram muito solícitos quanto a responder as questões do formulário, além de em qualquer momento terem se mostrado incomodados ou mesmo ventando a presença do pesquisador no decorrer das aulas por eles ministradas.

Em relação aos alunos, do universo de duzentos e noventa e um alunos, divididos entre as seis turmas de primeiro ano do ensino médio e as quatro turmas do terceiro ano, também do ensino médio, totalizando dez turmas, nas quais se realizaram as ações presenciais, quarenta e nove alunos do primeiro ano e mais outros vinte e três do terceiro ano, se recusaram a participar das atividades propostas, não tendo sido inquiridos acerca do que os motivou a não participar.

Foi também identificado no grupo dos educandos que optaram por participar das ações desenvolvidas ao longo da pesquisa que em algumas oportunidades os formulários acabaram por ser mal preenchidos, tendo alguns deles sido preenchidos apenas de forma parcial, ou mesmo sem maior seriedade. Outro problema observado ao longo do processo de coleta dos dados via formulário de pesquisa, foi o fato de por aparente antipatia por parte dos alunos em relação a seus professores, tal ferramenta de análise acabou sendo utilizada como forma de tentar fazer algo como um juízo de valores com o objetivo de “acerto de contas”, visando passar uma imagem negativa do referido profissional diante algo que teria sido interpretado por esses alunos como um instrumento de avaliação externo da prática docente dos educadores com os quais não se identificam positivamente.

No caso de ribeirinhos e quilombolas, por mais que se tenha observado que os elementos de seus cotidianos nas áreas onde habitam e as relações interpessoais desenvolvidos por eles na noosfera⁷⁰ na qual estão inseridos tenham sido demonstradas de suma importância, será apresentado mais adiante que o acesso a recursos como mídias digitais, internet, entre outras ferramentas comuns aos alunos que vivem nas áreas urbanas, há algumas lacunas no que diz respeito a seu uso de forma mais ostensiva, como no caso do acesso aos cinemas, por exemplo, mas cujo problema acaba sendo contornado com o acesso a

⁷⁰ Para saber mais sobre o conceito de noosfera ler CHEVALLARD, Yves. “Sobre a teoria da transposição didática: algumas considerações introdutórias”. Texto apresentado durante o Simpósio Internacional de Pesquisa e Desenvolvimento em Educação Matemática, Bratislava, Tchecoslováquia, 1988. Traduzido por Cleonice Puggian (cleo.puggian@gmail.com) com permissão do autor. Texto original disponível em: http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/On_Didactic_Transposition_Theory.pdf

outras mídias como DVDs, redes sociais, sites que disponibilizam filmes e vídeos em geral, entre outros.

Tendo sido apresentada a metodologia, o trabalho passa à fase da análise dos dados e posterior aprofundamento dos referenciais teóricos que norteiam o presente trabalho segue-se agora para a análise qualitativa propriamente dita.

Noções de temporalidade e a consciência histórica:

Para a realização da análise qualitativa a qual se propõe este estudo, serão agrupados neste momento os resultados obtidos a partir do item 1 do formulário “A”, aplicado aos docentes, o item 4 do formulário “B”, aplicado aos discentes, e os dados deverão ser complementares no intuito de proporcionar tal relação.

Com base nos dados obtidos, é possível observar que há por parte dos professores da unidade escolar investigada a noção da importância que envolve apresentar aos alunos diferentes noções de temporalidade e perspectivas distintas no processo de elaboração de narrativas históricas. Elas se voltam para o sentido de facilitar o contato dos alunos com os conhecimentos que servirão de referenciais para as discussões em sala de aula e que serão posteriormente trabalhadas nos processos de ensino-aprendizagem por meio do processo de construção do conhecimento.

Em entrevista realizada com o José Lopes Dias, professor lotado no turno da manhã com as turmas de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio é possível perceber como se dá a elaboração do referido processo:

Entrevista realizada presencialmente no dia 10/01/2019, nas dependências da E.E.E.F.M. Edgar Pinheiro Porto. Transcrita e divulgada com a autorização do entrevistado professor José Lopes Dias. – 1ª Parte

ENTREVISTADOR: *Professor Lopes, o sr. Poderia por favor falar um pouquinho de como o sr. lida com as diferentes temporalidades e a sua forma de trabalhar os conteúdos em sala de aula e realizar os debates sobre eles?*

ENTREVISTADO: *Bom, a questão da temporalidade no ensino de história, principalmente no ensino médio ela é fundamental porque a história é constituída de tempo, de espaço e de sujeitos, entretanto, o tempo em história não é um tempo limitado, é um tempo indefinido. Enquanto o*

ser-humano sujeito à história, é um tempo indefinido. Entretanto, para que o aluno possa perceber essa questão temporal, que muitas vezes se confunde com a divisão cronológica é muito importante, no meu entender, começar qualquer assunto de história a partir de uma indagação de um fato atual, ou seja, você começa do tempo presente para poder chegar ao tempo passado e fazer essa relação entre passado e presente, e comparando os elementos que desapareceram ao longo desse processo e aqueles que permanecem como elementos tradicionais, na questão da tradição cultural. Então muitas vezes o aluno, quando você parte apenas para um estudo do tempo passado, sem fazer relação com o tempo presente, que é o que o aluno está vivenciando, ele vai ter dificuldade para compreender e dificuldade até mesmo em ter interesse em querer saber aquilo, porque a história, em um de seus conceitos, ela ajuda a partir do conhecimento do passado, ela ajuda a compreender o presente e contribui para a projeção do futuro. Entretanto, estudar esse passado só por ele mesmo, fica muito difícil você compreender o presente, sem que você analise o presente, aí você vai fazer um gancho desse presente com o passado para que o presente lhe dê uma condição melhor de você entender o passado. Então, muitas vezes, por exemplo, um fato político, você não pode estudar um fato político sem estudar como a política está acontecendo atual, como ela se caracteriza no tempo atual. Então você começa com um fato simples, por exemplo, “turma vocês viram na televisão ou leram no jornal (impresso) tal acontecimento?”. Então muitas vezes o aluno até isso ele está por fora dessas questões, porque ele não tem o hábito de ler um jornal, o hábito de assistir um telejornal. Hoje o que norteia o as ações dos alunos nessa parte de comunicações são as redes sociais, e muitas vezes o que se passa nas redes sociais são informações que muitas vezes não são levadas para análise. O aluno não consegue analisar, porque são muitas informações e às vezes são informações que não são verídicas, então tem essa questão da dificuldade. Então, a gente traz um fato atual dentro de sala de aula para que esse aluno, ou ele que já conheça esse fato, possa fazer uma compreensão, fazer uma análise desse fato, pra gente poder fazer levar, fazer uma viagem desse fato e fazer essa comparação com o fato passado, e aí facilita mais a compreensão. Não quer dizer que o aluno vai se tornar um especialista, mas com certeza absoluta, muitos dos fatos que nós estudamos no ensino médio, tanto 1º ano, 2º e 3º ano, eles só foram mais bem compreendidos porque nós iniciamos com um fato atual, um acontecimento atual, e esse ano de 2018 foi um ano riquíssimo nisso,

principalmente o pessoal do 3º ano. E aí você parte de um acontecimento, você pode partir, por exemplo, para o aluno do 1º ano qual a forma (de transporte) que ele usava para chegar à escola. Então ele disse: -“eu venho de barco”. Então eu perguntei: -“qual a importância do barco para você agora, nesse momento”? (Resposta do aluno)-“É porque através dele que eu consigo chegar aqui”. Eu disse, “o barco é um meio de transporte e nós leva a discutir as grandes navegações. Qual era a importância dos barcos, qual era importância do mar naquela época, qual a importância do rio na tua vida hoje”? Então o aluno vai entender, ele vai perceber que é importante porque sem o rio e sem os barcos eu não consigo chegar aqui, e sem o mar e sem os barcos, os europeus não conseguiriam chegar à América. Então esse gancho entre passado e presente tem que existir. Você não pode chegar e dizer: -“ah, nós vamos estudar as grandes navegações. O que foram as grandes navegações? Quem foi o pioneiro”? O professor leva de letra isso, mas quem não conhece a importância e os significados que tem as grandes navegações, não tá nem aí mesmo, porque qualquer fato histórico tem que ter um significado com a vida do aluno. [...]

Em relação aos itens 1 do formulário “A” e 4 do formulário “B”, os referenciais teóricos que são destacados estão diretamente relacionados às diferentes noções de temporalidade, os regimes de historicidade e a relação das temáticas debatidas em sala de aula com o tempo presente. Diante disso, as ideias principais que foram utilizadas no processo de elaboração são as ideias de Reinhart Koselleck, em *Futuro Passado: contribuições à semântica dos tempos históricos* (1979), e de François Hartog, na obra *Regimes de Historicidade: presentismo e experiências do tempo* (2015).

Esta questão se relaciona com as diferentes noções de temporalidade e com base nas respostas dadas pelos alunos é possível compreender como eles avaliam que tais abordagens chegam até eles e qual o nível de importância por eles compreendido acerca disto.

Quanto ao desenvolvimento de uma sequência cronológica dos fatos, as turmas de 1º ano acabaram por atribuir respostas majoritariamente estabelecidas entre o regular e o nível máximo de importância e adoção, enquanto as turmas de 3º ano atribuíram maior frequência de resultados, sobretudo nas respostas que englobam os resultados máximos, ou seja, as alternativas 4 e 5, respectivamente, sendo seguidas posteriormente pelas respostas atribuídas à alternativa de número 3, que representa um nível razoável, mostrando que de fato há grande utilização das sequências cronológicas no processo de elaboração dos planejamentos das aulas

e da forma como se realizam as discussões em sala de aula, podendo ter tal questão relação direta à forma como são dispostos os conteúdos no principal recurso didático, ou seja, o livro didático.

É compreendido a partir dos resultados obtidos nos itens abaixo que há de fato um grande compromisso por parte dos professores em apresentar diferentes noções de temporalidade aos alunos, haja vista que ao cruzarmos os dados pode ser observado que com base nas ideias de Koselleck ao tratar das representações de evento e estrutura, ambas se mostram representadas de forma bastante significativa.

Cabe ressaltar que segundo a concepção desenvolvida por Koselleck, ao tratar da sequencia meramente cronológica dos fatos, configura-se o que o autor entende por eventos, que são representações ligadas sobretudo a fatos relacionados à curta duração, ou seja, a um recorte temporal mais próximo do tempo presente, cujo campo de experiências se estabelece de forma mais breve, possibilitando o desenvolvimento de uma narrativa que favorece inclusive a utilização de elementos como a oralidade e os testemunhos presenciais.⁷¹

Nas palavras de José D'Assunção Barros,

A contribuição de Reinhart Koselleck (1923-2006) para a compreensão do tempo histórico – considerando sob a perspectiva de um ‘tempo múltiplo’ – é particularmente interessante, pois ele a enriquece com conceitos bastante operacionáveis. Para ele, trata-se de perceber como, em cada presente, as instâncias do passado e do futuro são postas em relação. De fato, a hipótese de trabalho fundamental do conjunto de ensaios reunidos em *Passado-futuro*, publicado originalmente por Koselleck em 1979, o que pode ser chamado de ‘tempo histórico’ constitui-se precisamente no processo de determinação da distinção entre passado e futuro (1979:16). Os conceitos essenciais, que permitem compreender o papel fundamental do passado e do futuro na vida humana, são os de ‘campo da experiência’ (o passado), e ‘horizonte de espera’ (o futuro).⁷²

Ao considerar as ideias de Koselleck no contexto da elaboração do formulário docente, o que se buscou abordar foi justamente a noção proposta pelo autor, de múltiplas temporalidades ou tempo múltiplo. Nessa análise, para se compreender, estudar e produzir conhecimento histórico, inicialmente é importante considerar que se deve perceber como se dá a relação entre as noções de passado e futuro, tomando como ponto de partida para as referidas análises os diversos “presentes” que são postos em primeiro plano.

Sendo assim, é importante ressaltar ainda que em *Futuro Passado*, obra anteriormente citada, Koselleck destaca ainda importantes questões referentes à forma como as narrativas

⁷¹ Sobre representação, evento e estrutura, ler KOSELLECK, Reinhart. Op. Cit. Pp.133-146. A discussão acerca da referida temática já foi realizada previamente no capítulo 1 desta dissertação.

⁷² BARROS, José D'Assunção. O tempo dos historiadores. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 138.

históricas são elaboradas e apresentadas aos leitores. Levando em conta o fato de que ao contrário do que se obtenha através da concepção errônea de que a história ao tratar de temáticas que envolvam recortes temporais que por muitas vezes remetam ao passado, já se encontra previamente configurada antes mesmo de que sua narrativa seja de fato constituída. Desta forma, é possível que possa trazer potenciais problemas, ao passo que tal prática acaba por se tornar agente limitador do potencial de representação, bem como o prende excessivamente à construção de uma linha narrativa exaustivamente presa a uma história meramente factual, sendo necessário ressaltar que na verdade a história por si mesma é detentora de indicadores de sucessão temporal que se apresentam de formas bastante diversas.⁷³

Para tanto o autor atribui a esse elemento narrativo a alcunha de representação, devendo o mesmo ser agrupado em dois aspectos distintos entre si: o evento e a estrutura. Segundo Koselleck, pelo fato de existirem diferentes camadas de tempo, há a necessidade de se utilizar de diferentes abordagens metodológicas, tendo como resultado final para os distintos resultados das investigações realizadas, também a diversidade nos meios como os conteúdos devem ser apresentados, devendo os “eventos” ser apenas narrados e as “estruturas” somente descritas.

Nas palavras do autor em questão, ao se referir aos “eventos”, os descreve da seguinte forma:

1. Eventos, que são isolados *ex post* da infinidade dos acontecimentos – ou, para usar uma linguagem burocrática, são tirados dos arquivos – podem ser experimentados pelos próprios contemporâneos como um conjunto de fatos, como uma unidade de sentido que pode ser narrada. É essa provavelmente a causa da prioridade dada aos relatos feitos por testemunhas oculares que, até o século XVIII inclusive, valeram como fontes especialmente confiáveis. Reside aí a extrema valorização, como fonte, de uma “história” transmitida pela tradição, que reproduz um acontecimento a ela contemporâneo”.⁷⁴

Ao serem enquadrados na representação de evento, os elementos narrativos são tidos como ligados diretamente àqueles aos quais estão ligados tendo como pano de fundo a cronologia natural ou uma linearidade cronológica típica de eventos tidos em uma curta duração, ou seja, algo que aconteceu em uma temporalidade que está muito próxima do tempo presente, sendo passível de ser mensurada e tendo a sucessão do tempo como elemento norteador para constituição da representação.

⁷³KOSELLECK, Reinhart. *Futuro Passado: contribuições à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-RJ, 2006. P. 133.

⁷⁴KOSELLECK, Reinhart. *Op. Cit.* Pp. 133-134.

Por outro lado, segundo a análise de Koselleck, há também outra forma de representação à qual se entende por “estrutura”, que estaria mais ligada à média e longa duração, a saber os recortes históricos mais afastados cronologicamente do tempo presente. Relacionado a uma “história estrutural”, por assim dizer, tal aspecto de representação encontra-se ligado, sobretudo, a circunstâncias que não se organizam segundo a estrita sucessão dos eventos passados, sendo estabelecidas em questões que “[...] implicam maior duração, maior estabilidade, alterando-se em prazos mais longos”⁷⁵.

Importante destacar que os elementos analisados nos itens que se estendem de 4.2 a 4.6, estão diretamente relacionados à representação de estrutura, conforme a concepção desenvolvida por Koselleck. Dentre os elementos que se relacionam à representação de estrutura é importante destacar fenômenos que, segundo o autor,

[...] precedem e integram eventos instantâneos, mas cuja posição em relação a esses mesmos eventos se define de maneira diferente de uma mera relação de anterioridade cronológica. Citamos como exemplo algumas estruturas: modelos constitucionais, formas de domínio que não se modificaram da noite para o dia, mas que são pressupostos da ação política. Ou ainda as forças produtivas e as relações de produção, que se transformam apenas a longo prazo e, às vezes, aos empurrões, mas que de toda a maneira, condicionam os acontecimentos sociais e atuam em conjunto com eles. Fazem parte desse grupo de fatores as constelações amigo-inimigo, que decidem a guerra e a paz, mas que também podem prolongar-se sem que com isso sejam favorecidos os interesses de um ou de outro oponente, o que torna esse processo controverso [...] ⁷⁶.

Ressalta-se que ao se tratar das representações de estrutura, as relações envolvidas no processo são ligadas, sobretudo, a recortes temporais mais distantes do tempo presente, sendo possível desta forma analisar com um olhar mais atento as configurações que são destacadas na narrativa onde são apresentadas.

Considerando a análise feita acerca das diferentes noções de temporalidade, o formulário de pesquisa aplicado aos professores (Formulário “TIPO ‘A’- DOCENTE”), apresenta com os resultados obtidos a partir das suas respostas, alto grau de importância em relação a isso, fato também observado no universo dos educandos que consideram, mesmo que muitas vezes sem ter o discernimento sobre o fato de estarem trabalhando com as diferentes noções de temporalidade.

⁷⁵ *Idem*. P. 135.

⁷⁶ *Ibidem*. Pp. 135-136.

Transposição e a construção do conhecimento:

Entrevista realizada presencialmente no dia 10/01/2019, nas dependências da E.E.E.F.M. Edgar Pinheiro Porto. Transcrita e divulgada com a autorização do entrevistado professor José Lopes Dias. – 2ª Parte

ENTREVISTADOR: *Como o senhor costuma realizar a ligação entre as temáticas relacionadas a diferentes temporalidades e recortes históricos com o tempo presente nas suas aulas?*

ENTREVISTADO: *Primeiramente é importante a forma como você se destina a seus alunos. Entendo que a linguagem é o elemento fundamental para que qualquer processo de estudo de história seja desenvolvido. A partir dessa linguagem, a gente parte de um elemento atual que esteja relacionado com a temática estudada em sala de aula. Nós não podemos estudar um tema, por exemplo, como a reforma religiosa sem refletir sobre a questão da religião atual, não só a católica, como as demais religiões. E nós trabalhamos em uma escola em que nós temos um contingente muito grande de evangélicos e de católicos, e em geral existe uma compreensão sobre religião muito deturpada, porque as próprias lideranças religiosas, elas também me parecem meio confusas em relação a compreensão do papel da religião, e a religião acaba se tornando um instrumento de dominação, o que vai facilitar a dominação pelas elites. E a partir daí, quando se fala em reforma, a gente fala sobre o surgimento de outras denominações religiosas, e em geral a gente pergunta para o aluno qual a importância da religião dele, e as vezes o aluno diz: -“a minha religião é importante, porque eu vou uma vez por semana, eu participo do coral, eu participo da pastoral da juventude, no caso dos católicos. E na verdade, a gente percebe, que em geral o aluno ele segue o que o pastor ou o que o padre fala. E aí a gente vai refletir lá na Idade Média, por dentro da Igreja, o papel que o clero tinha e também perceber que não há muita diferença. A diferença é no espaço, no tempo cronológico, mas os objetivos são bem parecidos, porque o clero medieval interpretava o texto bíblico de acordo com os interesses vigentes pelas classes dominantes da sociedade (da época). E hoje não é diferente, as lideranças estão aí, para interpretar a bíblia de acordo com os interesses políticos e econômicos do seu grupo. E deixa-se de lado o ponto principal, que é seguir a palavra. As pessoas não seguem o evangelho, elas*

seguem o que o pastor diz, o que o padre diz, então como pode dar certo uma crença dessas, como pode dar certo um processo desses? Não vai dar certo. Eu pergunto pra eles, vocês sabiam que o Brasil é um dos países mais violentos do mundo? Se você não sabia, você vai pesquisar. Você sabia que Belém é uma das cidades mais violentas do Brasil e do mundo? Então você vai me fazer uma pesquisa e me trazer. Aí leva a refletir a seguinte questão: por que Belém sendo uma cidade onde se cultua uma devoção a uma santa que coloca dois milhões de pessoas nas ruas uma vez por ano e uma das cidades mais violentas. E aí leva-se a refletir também buscando lá agora, fazendo uma viagem com essa mesma pergunta ao período medieval, também era tão violento. Por que que no período medieval, onde a Igreja era a grande poderosa, mas também tinham guerras, fome, miséria, doenças, tinha todo o tempero que nós temos aqui, tinha lá. Então por que acontecia isso? Será que ninguém rezava? Será que os padres não rezavam? Aí eu pergunto: você assiste televisão de Igreja, televisão que tem programa religioso? – “Assisto” (resposta atribuída ao aluno). Você já viu o pastor ou o padre rezando por Belém e pelo Pará? – “Já vi” (resposta atribuída ao aluno, novamente). Então por que você acha que não dá certo? O que está errado? Por que será que Deus não atende a esse clamor? Porque alguma coisa está errada. Então existe uma diferença entre você dizer e fazer. As pessoas dizem uma coisa, mas fazem outra. Então não vai adiantar nada um líder religioso se debruçar, se ajoelhar, enfim, aparecer na televisão pedindo pela cidade, pedindo a Deus que ajude e nos bastidores fazerem tudo ao contrário do que Jesus pregava. Então nós vimos muito isso acontecer durante as eleições. Eu escrevi um texto intitulado “Cristão sem Cristo”, não tenho uma copia para mostrar agora, mas no texto fala a respeito de muita gente que se diz cristão, está com a bíblia em mãos, mas prega o ódio, xenofobia, racismo, então não tem como dar certo. Deu certo economicamente para a Igreja, que se tornou poderosa, mas ela não conseguiu a paz que pregava e nem vai dar certo hoje. Então quando se vai estudar a reforma (protestante) é um campo riquíssimo para se buscar compreender por que tanta violência em uma cidade que tem um culto a uma santa que põe dois milhões de pessoas nas ruas uma vez por ano. O aluno começa a refletir, mas muitas vezes o aluno evangélico acha que só os católicos estão errados, aí a gente tem que buscar que também que eles ao invés de seguir (os ensinamentos de) Jesus, estão seguindo líderes que são hipócritas, os fariseus hipócritas, que Jesus combatia. E não me venha com

essa de dizer que Jesus não era um político, ela era. A sua ação era política, ele batia de frente contra as lideranças, “fariseus hipócritas”, “cobras venenosas”, “raças de víboras”, quem era esse pessoal? Eu faço essa pergunta aos alunos. Eram os políticos da época, que já faziam tudo errado. Então esses políticos não são as mesmas pessoas, mas eles seguem o mesmo padrão de pensamento e de comportamento, fazendo tudo em nome de Deus, mas para interesse próprio, então é por isso que nós vivemos nessa situação de violência. Então eles (os alunos), passam a perceber um pouquinho que alguma coisa está errada, e muito errada. Então ao invés de você seguir o que o padre falou ou o que o pastor falou, você tem que seguir o que Jesus falou. Se você pensar, “ah, eu não tô compreendendo, vou procurar o padre pra me ensinar”, ele vai dar a interpretação dele, que é de grupo. “Ah eu vou procurar fazer um estudo com o pastor”, ele vai dar uma interpretação que atenda ao grupo político-econômico ao qual está aliado. Então, você tem que buscar sua própria compreensão. Mas você só pode compreender e interpretar algum texto, se você ler com frequência. Mas você não vai agora chegar e agora achar que só vai ler a bíblia. Não. A leitura é em geral, e aí a gente parte para a importância da leitura do livro de história. “Você tem o livro aí (pergunta direcionada aos alunos)”? Este livro é riquíssimo de informação, então se você não ler, não vai aprender a interpretar, não vai adquirir vocabulário, e não vai conseguir interpretar nenhuma obra, quanto mais a bíblia que é uma obra de difícil interpretação. Então a reforma protestante, eu gosto quando chega esse período, porque a gente tá vivendo um período que todo mundo acha que já se salvou. Aí vem aquela ideia de salvação, mas ele acha que o bandido tem que morrer, e Jesus disse: -“eu estive preso e você não foi me visitar”. Ou seja, Jesus está pregando o perdão. Lá na cruz Ele disse: -“Hoje mesmo estarás comigo no paraíso”. Então tudo isso leva o aluno a ter que refletir que alguma coisa está errada, e está muito errada. Então não adianta a Igreja estar cheia de cristãos, mas estão sem Cristo. Esse tema é muito importante. É dessa forma que a gente faz o link entre o presente e o passado. É claro que é importante mostrar a cronologia, que existiam múltiplas formas de pensamento, por isso que a história é diversidade, que existia tanto lá (no passado) como hoje também, apesar de hoje todo mundo achar que “tem que ser essa religião aqui”, não é assim, lá também tinha pessoas que pensavam diferente. A Igreja não dominava a mente de todo mundo. E aí, a gente reflete sobre a diversidade de pensamento, de crença, apesar da perseguição que havia, mas tinha

peças que tinham sua forma diferente de crer e de pensar, e aí a gente trabalha com isso.

Diante do exposto tanto na análise dos dados obtidos com a observação em sala de aula, quanto com a aplicação dos formulários de pesquisa, e posteriormente com a entrevista feita com um dos membros do corpo docente da escola, podemos compreender como sendo uma temática considerada altamente relevante à aplicação das diferentes noções de temporalidade, bem como o estabelecimento de *links* entre passado (campo de experiências) e presente no contexto da possibilidade de projeções de futuro, tido como uma das funções políticas do ensino de história.

É importante ainda observar que ao se fazer o cruzamento de dados entre os obtidos a partir das opiniões tecidas pelos professores e as apresentadas pelos alunos, pode ser notado o estabelecimento de um padrão que os aproxima consideravelmente, haja vista que em ambos os casos, os graus de importância apresentados foi bastante próximo, conforme se pode observar nas tabelas a seguir (cabe ressaltar que as questões 1 do “FORMULÁRIO TIPO ‘A’ – DOCENTE” estão diretamente relacionadas à questão 4 do “FORMULÁRIO TIPO ‘B’ – DISCENTE”):

Segundo para o próximo ponto da análise do formulário “TIPO A – DOCENTE”, no qual a questão de número 3 acaba por destacar em seu enunciado a seguinte indagação: - “Considera importante utilizar elementos do cotidiano dos discentes como ferramentas didáticas?”.

Segundo Circe Bittencourt, “a associação entre o cotidiano e história de vida dos alunos possibilita contextualizar essa vivência em uma vida em sociedade e articular a história individual a uma história coletiva”⁷⁷. Isso implica dizer que as vivências do aluno podem e devem ser utilizadas como importante fonte histórica ou mesmo como ponto de partida para a realização de discussões que auxiliem na constituição de uma determinada linha narrativa, ao passo que partindo de suas experiências individuais a compreensão de um determinado contexto histórico pode ser abordada sob uma ótica bem mais rica.

Como, por exemplo, se pode destacar a partir da fala extraída da transcrição da entrevista feita com o professor José Lopes Dias, quando ele diz

-[...] E aí você parte de um acontecimento, você pode partir, por exemplo, para o aluno do 1º ano qual a forma (de transporte) que ele usava para chegar à escola. Então ele disse: -“eu venho de barco”. Então eu perguntei: -“qual a

⁷⁷BITTENCOURT, Circe M. F. *Ibidem*. P. 144.

importância do barco para você agora, nesse momento”? (Resposta do aluno)-“É porque através dele que eu consigo chegar aqui”. Eu disse, “o barco é um meio de transporte e nós leva a discutir as grandes navegações. Qual era a importância dos barcos, qual era importância do mar naquela época, qual a importância do rio na tua vida hoje”?

Então o aluno vai entender, ele vai perceber que é importante porque sem o rio e sem os barcos eu não consigo chegar aqui, e sem o mar e sem os barcos, os europeus não conseguiriam chegar à América.

Então esse gancho entre passado e presente tem que existir. Você não pode chegar e dizer: -“ah, nós vamos estudar as grandes navegações. O que foram as grandes navegações? Quem foi o pioneiro”?

O professor leva de letra isso, mas quem não conhece a importância e os significados que tem as grandes navegações, não tá nem aí mesmo, porque qualquer fato histórico tem que ter um significado com a vida do aluno. [...] ⁷⁸

Ainda com base nas ideias de Circe Bittencourt, a autora destaca que considera-se necessário ao público escolar independente da faixa etária do grupo ao qual o aluno faz parte, que o senso comum também pode ser considerado uma importante fonte de conhecimento. Desde que, o docente adote como ponto de partida as experiências vividas pelos indivíduos e como elas agregam importantes saberes extraídos das situações mais diversas que em algum momento se fizeram presente na vida em sociedade, no mundo do trabalho ou mesmo nas relações de convívio. Posteriormente, essas observações podem ser úteis no processo de sistematização dos conhecimentos formais acumulados e transformados através de métodos científicos. Soma-se a isso, a concepção que Paulo Freire sobre a necessidade de se realizar uma “leitura de mundo”, elemento fundamental, sobretudo no processo de letramento de adultos, considerando para tanto que o conhecimento não pode ser compreendido como algo estático, imobilizado, que simplesmente se transfere de uma pessoa para a outra que ainda não o possui. ⁷⁹

Cabe ressaltar que tal prática se mostrou uma constante, tendo sido identificadas incontáveis vezes ao longo das observações presenciais, podendo ser confirmadas as afirmações que foram feitas pelo professor José Lopes Dias ao ser entrevistado.

Com base nisso, Paulo Freire na obra “Pedagogia da autonomia” destaca que cabe ao professor praticar o respeito à autonomia do educando ao passo que sua curiosidade, gosto estético, inquietude, sua forma de linguagem, não devem ser ironizados ou minimizados. Através da prática dialógica, deve-se buscar fazer com que estes sujeitos dialógicos, no caso específico professor e aluno, possam trocar experiências, aprender e crescer uns com os outros com base nas diferenças existentes entre eles, mantendo para tanto o respeito a essa diversidade de vivências e saberes, mesmo que amparados no senso comum, amparados

⁷⁸Trecho de entrevista realizada presencialmente no dia 10/01/2019, nas dependências da E.E.E.F.M. Edgar Pinheiro Porto. Transcrita e divulgada com a autorização do entrevistado professor José Lopes Dias.

⁷⁹BITTENCOURT, Circe M. F. *Ibidem*. P. 162.

sobretudo pela coerência do respeito ao fato de ambos, educadores e educandos, serem seres inacabados.⁸⁰

Aliado a isso, cabe considerar que, o uso de documentos e fontes a partir das quais os alunos tenham ciência de sua origem, significado e autoria, por si mesmo já se mostra como um importante fator de atração do foco de atenção por parte dos próprios alunos, conforme afirma Circe Bittencourt

As justificativas para a utilização de documentos nas aulas de História são várias e não muito recentes. Muitos professores que os utilizam consideram-nos um instrumento pedagógico eficiente e insubstituível, por possibilitar o contato com o 'real', com as situações concretas de um passado abstrato, ou por favorecer o desenvolvimento intelectual dos alunos, em substituição de uma forma pedagógica limitada à simples acumulação de fatos e de uma história linear e global elaborada pelos manuais didáticos.⁸¹

Ainda remetendo esta análise ao que foi discutido durante a apresentação dos dados sistematizados no item 4 do formulário docente, é relevante reforçar a questão da divulgação ou não por parte das referências e fontes utilizadas nos materiais apresentados nas aulas. Deve-se ressaltar aqui a importância que se atribui às fontes orais, principalmente quando se trata de temas referentes à história local. Selva Guimarães Fonseca, ao citar Raphael Samuel, afirma que as fontes orais ampliam “a compreensão do contexto”, além “de revelar os silêncios e as omissões da documentação escrita”, o que permite a preservação da memória viva e despertar a curiosidade do historiador.⁸² Essas proposições são fundamentais para se pensar essa articulação pretendida nessa dissertação. A aproximação do presente vivido com as formulações históricas do passado que se visa conhecer são ações que possibilitam pontuar também os diferentes ritmos temporais e a atuação coletiva de diferentes grupos sociais no presente.

No tópico de número 4 do formulário docente a questão levantada se dá a respeito de como é analisado pelo professor, em sua prática cotidiana de sala de aula, sua relação com a apresentação de referências e fontes utilizadas por eles a seus alunos, tomando como ponto de partida a pergunta “Apresenta referências e autores de onde são extraídas as informações utilizadas na elaboração dos materiais apresentados nas aulas?”. Na observação das respostas, os professores reconheceram que a frequência com que realizam a referida prática se dá de forma pouco usual ou de forma apenas razoável.

⁸⁰ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 56ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018. Pp.58-60.

⁸¹ BITTENCOURT, Circe. Op. Cit., p. 265.

⁸² FONSECA, Selva Guimarães. Op. Cit., p. 156.

Tal questão remete a um importante aspecto cuja reflexão se mostra como sendo de fundamental importância, ao passo em que nos vemos diante de uma cultura que se apresenta cada vez mais dependente dos meios virtuais e digitais, fato que torna muito mais dinâmico o contato dos diversos atores sociais com diferentes níveis de informação, em vias por vezes confiáveis e por outras nem tanto, além de pôr em xeque a função atribuída ao professor, que agora é encarado não mais como o “detentor supremo” do conhecimento, passando a ser definido muito mais como um orientador, um tutor, que busca ajudar o aluno a adquirir sua própria autonomia no processo educacional, cujo foco central se torna o processo de construção do conhecimento, e não mais o de mera transmissão de um conhecimento “engessado”, estático, e através de uma lógica baseada na unilateralidade, conforme abordado em diferentes oportunidades na presente obra.

Tendo isso exposto, há a necessidade de se levantar uma questão referente aos referenciais utilizados como pontos de partida para a realização do processo de ensino-aprendizagem. É nesse sentido que a prática da transposição de conteúdos acadêmicos para a realidade da educação básica ganha fôlego novamente para ser discutida.

A questão de número 5 do formulário docente se encarrega por levantar outra indagação que também envolve um importante recurso didático. Para tanto, deve-se tomar como ponto de partida para a análise o que versa no formulário de pesquisa aplicado aos professores em seu comando: “Considera importante utilizar a adaptação e/ou utilização de excertos de textos acadêmicos na elaboração de materiais didáticos, de apoio e em avaliações?”

No primeiro capítulo desta obra, a questão da transposição didática foi abordada sob a luz das ideias do estudioso francês Yves Chevallard. Esse autor a destaca como importante recurso, ao passo que os conteúdos acadêmicos não devem ser meramente vulgarizados, ou mesmo simplesmente transcritos com linguagem menos técnica para que possam ser utilizados por professores e alunos no âmbito da educação básica. A transposição didática tem como objetivo central o processo de transformação dos conhecimentos mais elaborados e aprofundados sob uma ótica empregada na academia, de forma a poder ser acessível aos membros da comunidade escolar básica.

Entretanto, tal abordagem esbarra em outra questão que já foi anteriormente destacada neste capítulo, que é justamente a forma como o conhecimento deve ser tratado no ambiente da educação básica. Em diversos momentos deste texto, foi abordado o fato de que o conhecimento no espaço escolar se constrói a partir de uma reação dialógica, na qual o mesmo não deve ser simplesmente considerado um valor estático, que é monopolizado pela

figura do professor e deve ser apresentado quase que de forma dogmática para os alunos que, por sua vez, devem simplesmente aceitá-lo sem questionar.

Ainda considerando a análise presente no primeiro capítulo, chega-se à discussão proposta por André Chervel sobre a disciplina escolar não poder caracterizar-se como mera “transposição didática dos saberes constituídos no interior da academia, do saber tido como erudito, mas sim considerando que uma cadeia de conhecimentos diversos entre si também tem sua parcela de importância, devendo se ter em mente sempre que há notórias diferenças entre as formas de conhecimento científico e escolar”.⁸³

No entanto, a possibilidade de reorganização dos conhecimentos ditos acadêmicos pode sim ser analisada como algo positivo ao passo que ao invés de simplesmente serem adaptados e repassados para os alunos, tais conteúdos podem servir como referencial para o desenvolvimento de discussões, debates e diálogos entre os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Livro didático

ENTREVISTADOR: *Professor, o senhor poderia falar um pouquinho como se dá, dentro do seu trabalho, a utilização de referências e autores de onde o sr. extrai as informações para a elaboração de materiais e planos de aula, e se o sr. costuma realizar a utilização de adaptação ou mesmo de textos na íntegra, de origem acadêmica, na elaboração de materiais didáticos, de apoio ou avaliações? E, sobre o livro didático, como o sr. avalia a utilização do mesmo, se considera algo eficaz dentro das apresentações das noções de temporalidade, dentro das temáticas que são apresentadas pelo livro?*

ENTREVISTADO: *É importante, que no estudo de história, se utilize diferentes formas de interpretação e de linguagem, porque o olhar do historiador é um olhar diferente de um jornalista, de um leigo, de uma pessoa que não tem aquela formação acadêmica para isso. Entretanto, não se pode descartar esse olhar. Então importante considerar como o aluno expressa essa diversidade. O aluno em sala de aula é o exemplo mais típico da diversidade de pensamento, de conhecimento, de postura. Então é importante sim. Agora eu trabalho com fragmentos de textos, não só*

⁸³BITTENCOURT, Circe M. F. *Ibidem*. P. 30.

no cotidiano, mas também nas minhas avaliações, que são cheias de fragmentos de textos, não apenas historiográficos, mas textos jornalísticos, porque expressa diferentes formas de ver, de enxergar e de analisar um determinado fato. Então, se o aluno é a expressão dessa diversidade, ele tem que ter o contato, mas de forma equilibrada, pois como ele ainda se encontra em um processo lento de percepção dos fatos, nós não podemos pôr uma enxurrada de textos em cima dele, com características diferentes, com uma linguagem diferente, porque ele fica mais confuso ainda. Então tem que ser um trabalho, e é importante sim você trabalhar com diferentes textos, com diferentes formas de linguagem, com iconografias, enfim, mas de forma bem moderada para que esse aluno possa ir compreendendo isso paulatinamente, tendo contato com essas diferentes fontes de forma lenta.

Agora o livro didático, eu acho importante, entretanto, qualquer livro didático, nós sabemos que ele tem suas lacunas, tem suas falhas, não tem livro didático perfeito como nós gostaríamos que tivesse, até porque nós também não somos. Mas eu acho importante o livro didático, porque em uma condição que nós temos, por exemplo, se eu passar um texto e mandar reproduzir, talvez nem porque não queira, mas às vezes por uma questão econômica. Esbarra nisso. Então, eu costumo trabalhar com textos na prova e com fragmentos que já vem no próprio livro. Por isso que é importante um livro que venha recheado disso, não só uma visão dos (inaudível), mas que trabalhe a historiografia em geral. E eu acho importante trabalhar com diferentes textos, com diferentes linguagens, com diferentes linhas teóricas, de ver o fato, de estudar o fato e de interpretar o fato. Mas o livro didático é importante. Ele não é o principal, não é o fundamental, mas ele é o importante porque é o que está nas mãos do aluno, é aquilo que ele tem de imediato, é aquilo que ele pode manusear no dia-a-dia, que ele pode levar pra casa, que ele pode trazer, pode abrir, pode ler, e, evidentemente, que tem sua função importante, o livro didático, mas ele não é o principal e nós temos sim, diferentes formas. A própria música é importante. Eu trabalho com música. Eu fiz nesse contexto político atual, uma composição chamada “Irracional”, para trabalhar essa questão sobre o que é coerente com o discurso em que a pessoa diz uma coisa e pratica outra. “Irracional” é uma pessoa, por exemplo, que se diz cristã, mas prega o ódio, a vingança. O ser religioso não é o irracional, mas ter conhecimento da doutrina, praticar o oposto e ainda afirmar que está correto, e isso sim, é ser irracional. Então é interessante sim trazer até o aluno as diferentes formas de linguagem, não

só apenas a linguagem escrita, mas a linguagem visual, a linguagem musical, enfim todas as formas de linguagem que expressam a produção de conhecimento, a produção humana, são importantes, mas de forma moderada.

Ao observar as respostas atribuídas pelos professores ao item 6 do formulário docente, a conclusão a que se chega é que na verdade, a referida ferramenta didática, neste caso específico, o livro didático não se apresenta como o recurso ideal a ser utilizado como referência principal a tratar das diferentes noções de temporalidade.

Em trecho da entrevista dada pelo professor José Lopes Dias, o mesmo destaca a importância desta ferramenta didática, sobretudo no que diz respeito ao aspecto da democratização da informação. O professor considera que por ser distribuído aos alunos sem ônus ao início do ano letivo, o livro por vezes acaba por se apresentar como talvez o principal recurso didático, haja vista que devido ao contexto socioeconômico no qual boa parte dos alunos da E.E.E.F.M. Edgar Pinheiro Porto está inserida, por vezes se torna bastante complicado para que os mesmos venham a adquirir quaisquer outros tipos de materiais paradidáticos, sob o risco de os mesmos terem suas rendas familiares impactadas negativamente. Cabe destacar que por ser considerada uma temática bastante sensível, a viabilidade da aplicação de um questionário voltado a mapear o aspecto socioeconômico foi descartada ao longo do processo de pesquisa, mas extraoficialmente foi apurada a veracidade das informações descritas anteriormente. Nas palavras do professor entrevistado,

[...] Agora o livro didático, eu acho importante, entretanto, qualquer livro didático, nós sabemos que ele tem suas lacunas, tem suas falhas, não tem livro didático perfeito como nós gostaríamos que tivesse, até porque nós também não somos. Mas eu acho importante o livro didático, porque em uma condição que nós temos, por exemplo, se eu passar um texto e mandar reproduzir, talvez nem porque não queira, mas às vezes por uma questão econômica. Esbarra nisso. Então, eu costumo trabalhar com textos na prova e com fragmentos que já vem no próprio livro. Por isso que é importante um livro que venha recheado disso, não só uma visão dos (inaudível), mas que trabalhe a historiografia em geral. E eu acho importante trabalhar com diferentes textos, com diferentes linguagens, com diferentes linhas teóricas, de ver o fato, de estudar o fato e de interpretar o fato. Mas o livro didático é importante. Ele não é o principal, não é o fundamental, mas ele é o importante porque é o que está nas mãos do aluno, é aquilo que ele tem de imediato, é aquilo que ele pode manusear no dia-a-dia, que ele pode levar pra casa, que ele pode trazer, pode abrir, pode ler, e, evidentemente, que tem sua função importante, o livro didático, mas ele não é o principal e nós temos sim, diferentes formas [...].⁸⁴

⁸⁴Trecho de entrevista realizada presencialmente no dia 10/01/2019, nas dependências da E.E.E.F.M. Edgar Pinheiro Porto. Transcrita e divulgada com a autorização do entrevistado professor José Lopes Dias.

Ou seja, mesmo diante de todos os problemas apresentados pelo livro didático em relação às abordagens adotadas em sua concepção, acaba sendo inegável sua importância enquanto recurso a ser adotado de forma igualitária pelos diferentes atores sociais presente na comunidade escolar investigada.

Partindo da análise feita por Kazumi Munakata em artigo intitulado “O livro didático como mercadoria” expõe que devido a inserção da educação e conseqüentemente dos elementos que envolvem o sistema educacional em uma lógica pautada por uma sociedade de consumo, as relações que envolvem o processo de elaboração de elementos que estão intimamente ligados a ela acabam sendo também submetidas a esse tipo de abordagem. Sendo assim, mesmo as ferramentas que são utilizadas no intuito de possibilitar o desenvolvimento das práticas educacionais acabam, por sua vez, também sendo tratados sob um viés mercadológico.⁸⁵

O autor descreve tal relação da seguinte maneira:

Para Marx, a mercadoria é a principal categoria para o entendimento do capitalismo. Mediadora das relações sociais, ela é, antes, uma coisa que serve para realizar as necessidades do ser humano. Num regime baseado na troca, o valor de uso da mercadoria, que se refere à sua utilidade para satisfazer essas necessidades, aparece também como suporte material do valor de troca, pelo qual as mercadorias são trocadas no mercado. Com o livro didático não é diferente. Como valor de uso, satisfaz as necessidades de certa expectativa dita educacional, mas, para realizar a satisfação dessas necessidades, subordina-se ao valor de troca e às suas determinações. O presente artigo busca traçar historicamente essa duplicidade do livro didático, com ênfase na sua configuração no Brasil.⁸⁶

Com base nisso, é importante ressaltar que assim como expressa o professor José Lopes Dias em sua fala durante a entrevista, Munakata também atribui ao livro didático a posição de uma ferramenta que está longe de ser considerada ideal, por uma série de fatores tal qual o objetivo de atender aos anseios de um determinado público alvo, considerando seu caráter mercadológico, mas que também não pode ser simplesmente demonizado e estigmatizado como o pior recurso a ser aplicado em sala de aula.

No caso dos alunos da escola Edgar Pinheiro Porto, dada a diversidade de origens e condições de vida, o livro didático acaba se tornando por vezes um dos poucos recursos ao qual eles podem recorrer em boa parte das vezes. Como bem se frisou no início deste trabalho, a escola Edgar Pinheiro Porto recebe alunos de origem ribeirinha e quilombolas, que fazem uso apenas desse recurso para o estudo em suas localidades. Em outras oportunidades,

⁸⁵ MUNAKATA, Kazumi. O livro didático como mercadoria. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072012000300004 Acessado em: 16/01/2019.

⁸⁶ Idem.

eles acabam tendo acesso aos recursos multimídia como computadores e internet, somente quando estão presentes em áreas onde essas tecnologias possibilitam seu uso de forma menos precárias, conforme voltaremos a abordar em outro momento deste texto.

Por sua vez, é importante também se ter bastante cuidado ao fazer uso do recurso didático em questão, ao passo que por vezes, seguindo uma lógica na qual os referidos livros didáticos são elaborados, muitas vezes por ser atribuído um caráter mercadológico e atender sobretudo aos interesses de grandes centros consumidores, acabam por destacar abordagens que venham a trazer algum sentido direto a seu público alvo regionalizado, quando de sua origem se encontrar em áreas como estas regiões ribeirinhas, quilombos e mesmo as áreas urbanas periféricas ou centrais, nas quais os conceitos adotados não consigam abordar questões relacionadas às vivências dos alunos oriundos destas áreas, cabendo ao professor o papel de orientar e indicar estratégias de utilização destes recursos de forma a haver identificação por parte dos educandos com as temáticas levantadas nas páginas dos referidos livros didáticos.

Diante disso, destacando as particularidades da coleção de livros didáticos utilizada na escola Edgar Pinheiro Porto, primeiramente é importante destacar que a escola faz parte da rede pública estadual, ligada à SEDUC-PA, estando por tanto cadastrada ao PNLD – Programa Nacional do Livro e Material Didático. Este programa do governo federal é encarregado por analisar e distribuir livros didáticos para as unidades de ensino, mediante participação de edital público, conforme avaliação da comunidade escolar, dando ênfase ao papel do professor neste processo, fato que ocorre em ciclos de no máximo três anos, período em que estas obras ficam sob observação e análise, ao mesmo tempo em que seguem em uso pelas comunidades escolares espalhadas pelo país.

Segundo a descrição presente no site do MEC-Ministério da Educação,

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público.

O Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, unificou as ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários, anteriormente contempladas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Com nova nomenclatura, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD também teve seu escopo ampliado com a possibilidade de inclusão de outros materiais de apoio à prática educativa para além das obras didáticas e literárias: obras pedagógicas, softwares e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros.

A execução do PNLD é realizada de forma alternada. São atendidos em ciclos diferentes os quatro segmentos: educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Os seguimentos não atendidos em um determinado ciclo, recebem livros, a título de complementação, correspondentes a novas matrículas registradas ou à reposição de livros avariados ou não devolvidos.

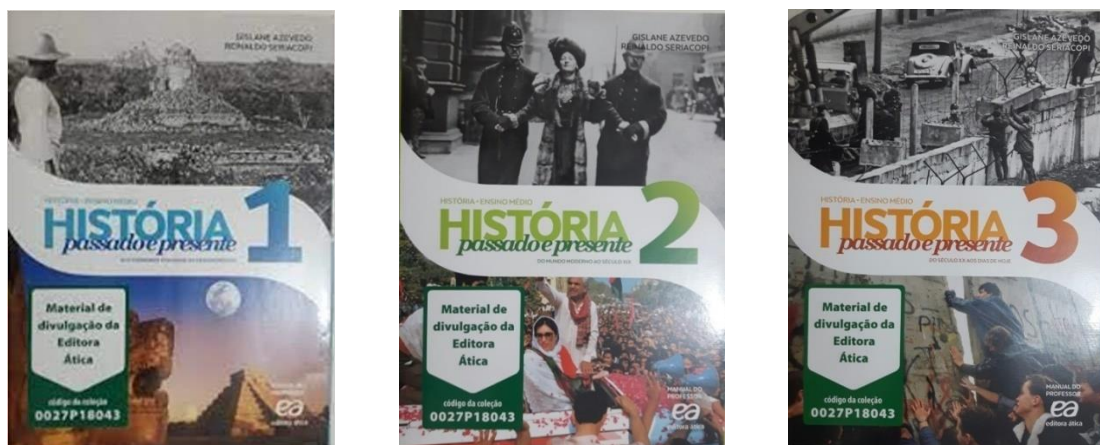
Além dos seguimentos, no âmbito do PNLD, podem ser atendidos estudantes e professores de diferentes etapas e modalidades, bem como públicos específicos da educação básica, por meio de ciclos próprios ou edições independentes.

Com relação à compra e à distribuição dos materiais e livros didáticos selecionados pelo Ministério da Educação, no âmbito da Secretaria de Educação Básica (SEB), é importante ressaltar que são de responsabilidade do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), cabendo a este órgão também a logística do provimento e do remanejamento dos materiais didáticos para todas as escolas públicas do país cadastradas no censo escolar.

Ressaltamos que o MEC não dispõe de acervos de materiais ou livros didáticos do PNLD para distribuição avulsa ao público e bem como não possui versão para download destas obras.⁸⁷

A coleção selecionada que será utilizada na escola no período entre 2018 e 2020, é a coleção “História: passado e presente”, produzida pela editora Ática, originária do estado de São Paulo. Esta coleção conta com três livros que abordam os currículos nacionais trazendo discussões acerca das diferentes temáticas relacionadas ao mesmo. O livro aborda uma tentativa de organização de suas unidades buscando agrupar os capítulos por linhas temáticas comuns, mas ao se analisar de forma mais minuciosa, o que se observa é que na prática a disposição dos capítulos se dá seguindo uma linearidade cronológica propriamente dita.

Imagens 12, 13 e 14 – COLEÇÃO HISTÓRIA: PASSADO E PRESENTE.



Coleção História: passado e presente, Ed. Ática. Créditos: Acervo particular

Em seus capítulos podem ser observados a apresentação de fontes históricas, tal qual documentos, iconografias, mapas e imagens que ilustram os textos principais, além da

⁸⁷ BRASIL, Ministério da Educação. PNLD – Programa Nacional do Livro e do Material Didático. <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld> Acessado em: 16/01/2019.

apresentação de excertos de textos acadêmicos como leituras complementares, geralmente alinhadas a alguma atividade secundária presente nos capítulos. Há ainda a presença constante de mapas conceituais de compreensão relativamente simples, na maior parte dos casos.

Segundo destaca Bittencourt (2018), os materiais didáticos tem como função principal o papel de mediadores no processo que envolve a aquisição de conhecimento, bem como trabalhar como facilitadores na apreensão de conceitos, informações, além de servir como um vetor de transmissão da linguagem envolvida no processo de elaboração de conhecimento nas respectivas áreas do conhecimento.⁸⁸

Dentre uma vasta gama, de materiais, o livro didático apresenta papel de destaque haja vista que seu acesso é relativamente facilitado primeiramente por uma numerosa indústria que lhe dá suporte para desempenhar este papel de abrangência mais amplo independente das particularidades de cada região onde se tem a presença de unidades educacionais. Outro fator que facilita consideravelmente o acesso a essa posição de destaque e mesmo de democratização a seu acesso, se dá por conta de políticas públicas como o PNLD – Plano Nacional do Livro Didático, programa do governo federal que tem como função central a disponibilização do livro didático por todo o território nacional conforme exposto anteriormente.

Compondo o conjunto de elementos que se apresentam como parte integrante da tradição escolar há pelo menos dois séculos, os livros didáticos acabam sendo foco central de muita polêmica envolvendo dentre outras coisas, sua própria eficácia e abordagens muitas vezes voltadas a reforçar um determinado caráter ideológico e a manutenção de um modelo de “ensino tradicional”.

Dentre as críticas que comumente são feitas em relação a ele é que está longe de existir um livro didático ideal, constituído no sentido de sanar todos os problemas decorrentes do ensino e capaz de até mesmo assumir a posição de substituto do papel desempenhado pelo professor.

A este instrumento didático são atribuídas múltiplas facetas dentre as quais pode se enfatizar as funções de mercadoria inserida em um contexto mercadológico norteado pelo mundo editorial e submetido à lógica capitalista, por meio da indústria cultural; suporte de conhecimentos escolares, atendendo as demandas apresentadas pelos currículos educacionais mediante interferência direta das políticas estatais, mediante as quais o processo de constituição dos saberes escolares acaba por muitas vezes sendo diretamente influenciado;

⁸⁸ BITTENCOURT, Circe. Op. Cit. p. 246.

suporte de métodos pedagógicos, ao passo que comumente servem como verdadeiros guias em relação a aplicação de atividades, bem como no caso das diferentes formas de avaliação escolar propostas pelo material, e cuja utilização acaba sendo bastante cobrada sobretudo por pais e responsáveis de educandos, a considerar a associação dos conteúdos apresentados em suas páginas com a constituição direta da disciplina escolar.⁸⁹

Conforme exposto pelo professor entrevistado e com base nos problemas já citados previamente em relação ao livro didático, observa-se também que ao se referir a esta ferramenta educacional como longe de ser o recurso definitivo ou simplesmente ideal, um dos aspectos que passam a trazer dificuldades em sua utilização se dá justamente no aspecto da forma como ele é elaborado.

Levando em consideração que este produto atende dentre outros aspectos, a um viés mercadológico, acaba sendo observado que muitas vezes o público para o qual os livros são elaborados não é homogêneo, apresentando particularidades e necessidades distintas entre si.

Certamente, a realidade de um indivíduo de um grande centro urbano, acaba por ser diferente da realidade de um morador de área estritamente rural. Entretanto, o processo de elaboração deste tipo de material se dá na maior parte dos casos, atendendo a demandas elaboradas visando atender as maiores fatias do mercado consumidor, possível, com objetivo central de obter o lucro. Em contrapartida, em boa parte dos casos os regionalismos são desconsiderados, sendo a linguagem e as abordagens adotadas por estes recursos didáticos produzidos de forma a não conseguir atender de forma tão satisfatória a uma importante parcela de seu público alvo, pelo fato de representarem um quantitativo inferior de clientes, por assim dizer.

Como resultado, observou-se nas respostas dadas pelos discentes das turmas de 1º e 3º ano do ensino médio, da escola Edgar Pinheiro Porto, que o elemento da linguagem adotada pelos livros didáticos acaba por atender às suas necessidades de forma parcial apenas, a considerar os resultados apresentados a partir dos dados coletados com a aplicação do formulário de pesquisa “B”.

Anacronismo

Em trecho da entrevista feita com o professor José Lopes Dias, ele destaca como lida com essa questão em sua prática cotidiana de docência ao falar,

⁸⁹ Idem. p. 247.

ENTREVISTADOR: *Como último item do formulário de pesquisa que lhe foi aplicado, é discutida a possibilidade de utilização dos anacronismos e analogias como elementos didáticos. Seria possível que o sr. falasse um pouco sobre a sua concepção a respeito da possibilidade ou não dessas ferramentas como algo viável. E em caso de considerar os anacronismos e analogias, como o sr. avaliaria o uso desses elementos como ferramenta didática?*

ENTREVISTADO: *Eu entendo que todo o método, toda forma de trabalhar o ensino de história, não pode ser considerado algo negativo. Entretanto, para que se utilize uma metodologia é necessário que o professor esteja preparado, caso contrário você vai cair em várias armadilhas. O anacronismo e a analogia são importantes no processo do ensino de história, entretanto ao analisar um fato, você não pode analisar como um juiz, você não vai julgar. Eu não posso fazer o julgamento da Igreja Católica na Idade Média, chegar aqui e dizer que ela errou, que está tudo errado por isso e por isso. O que eu costumo fazer em geral quando eu início um assunto desses, eu digo: -“gente, nós vamos estudar hoje sobre religião, sobre a Igreja Católica, entretanto, nós não vamos fazer um julgamento da Igreja Católica, do que aconteceu. Nós vamos fazer um estudo para compreendermos o que aconteceu lá, considerando o contexto em que a Igreja estava inserida, o contexto histórico, a importância dos acontecimentos que estavam ocorrendo naquele período da história, sem julgamento”. Porque na hora em que você tenta praticar uma metodologia, um método de ensino em que você se torna um juiz, você já caiu no erro, já caiu na armadilha. Porque o resultado final vai ser deturpado, na cabeça do aluno, e você já induziu a um resultado deturpado no momento em que você analisa um fato histórico e se apresenta como um julgador. O professor de história não pode ser um juiz, ele tem que ser um estudioso que vai interpretar um fato para que esse fato seja compreendido por ele, e ele vai ajudar a conduzir a turma para essa compreensão, sem posicionamento de se dizer quem foi o culpado, quem deve ser condenado, quem deve ser enterrado, quem deve ser varrido, porque a história é feita por sujeitos, seja positivo ou negativo, mas eram pessoas que viviam em um contexto, tinham suas razões, eu posso não concordar, mas eu não sou juiz, eu não posso colocar esse meu ponto de vista. Eu posso até estabelecer uma relação com o presente para compreender o presente, mas eu não posso dizer que todo mundo estava errado, porque eram pessoas más. Não é assim. Existia um*

fator político, econômico e cultural que determinava aquelas ações, e isso é que deve ser compreendido. Na medida em que eu vou trabalhar um acontecimento a partir desse ponto de vista, dessa metodologia utilizando o anacronismo, eu tenho que tomar esse cuidado para não transparecer para o meu aluno que eu sou um juiz, porque ele vai ter uma compreensão da mesma forma que eu estou tendo. Ele vai se posicionar como um juiz também, porque em geral o aluno ainda não tem aquela capacidade de autonomia conceitual, ele costuma sempre seguir o que o professor está dizendo, ele não tem ainda aquele nível de compreensão de um fato para elaborar sua própria explicação. Muitos professores ainda não o têm. Então nós temos sim que utilizar todas as ferramentas, todos os métodos possíveis, porque nós somos frutos dessa diversidade de conhecimentos e de metodologias. Mas a gente tem que estar preparado para fazer isso, porque é importante estar preparado para que o produto final não esteja deturpado, e que nosso aluno não vá com uma compreensão de um fato completamente equivocado. Então eu sou a favor sim, de que se utilize com muito cuidado, que a gente se prepare primeiro para isso, porque nós estamos lidando com alunos que tem um nível de compreensão muito baixo, que não tem autonomia conceitual, que não tem um senso crítico desenvolvido no nível que a gente gostaria. Então sou a favor sim de que se utilize, tenho feito de forma bem moderada, para que como resultado final aquele fato não seja julgado e os sujeitos, os elementos construtores daquele fato não sejam condenados. Porque se a gente não toma cuidado com a forma de estudar a história, sem esse equívoco, o resultado é esse, o aluno vai sair daqui bravo e dizendo - "vou brigar com o padre", porque já houve caso de alunos que me perguntaram se mesmo sabendo de tudo isso, eu ainda frequentava a igreja, aí eu respondo que a Igreja de hoje tem seus defeitos, mas não tem culpa pelos erros cometidos no passado. A Igreja do passado errou porque era um tempo, uma cultura (diferente), mas nós não podemos carregar essa culpa deles e atribuir a Igreja de hoje. É a mesma coisa que uma pessoa que errou lá no passado e carrega para a vida toda a culpa de um erro. Bom, se você errou lá no passado, você errou por duas razões, ou você errou porque era ignorante e não conhecia o certo, ou você conhecia o certo, mas não teve forças para fazê-lo. Mas você é um ser-humano que estava em evolução lá. Então você não pode trazer esse erro martirizando a tua vida toda até a tua morte. Porque você vai sofrer. Eu errei há dez anos porque não sabia. Então eu não tenho que carregar o peso desse erro para sempre, assim

como não podemos carregar os erros dos sujeitos históricos para o presente, senão a gente vai sofrer também. Sofrer pelas nossas experiências e pelos fatos históricos que aconteceram.

Por fim, ao chegar ao último item presente no formulário de pesquisa aplicado ao corpo docente da disciplina de história da E.E.E.F.M. Edgar Pinheiro Porto, o resultado obtido foi o mais discrepante entre os professores que participaram da referida pesquisa, no qual o PROFESSOR (X) “A” identificou o item em nível 4 de importância, enquanto o PROFESSOR (X) “B” atribuiu uma pontuação bem mais baixa, neste caso, sendo classificado como nível 2 de importância.

Cabe ressaltar que o último item analisado a partir da aplicação do formulário anteriormente citado, é talvez o mais polêmico entre os demais, por tratar da utilização de anacronismos e analogias como ferramentas didáticas, conforme o enunciado da questão expõe ao apresentar a pergunta: “Considera viável a utilização dos anacronismos e analogias, enquanto prática controlada e sob orientação do professor, como ferramenta didática visando facilitar a compreensão das temáticas debatidas em sala de aula?”. Enquanto o PROFESSOR “A” se mostra aberto à possibilidade suscitada na questão, o PROFESSOR “B” não aparenta estar muito receptivo a tais ideias.

A questão do anacronismo, conforme apresentada no primeiro capítulo deste trabalho, apresenta uma série de implicações que levam boa parte da comunidade de historiadores a descartá-la de imediato. Entre as justificativas para a sua negação está a ideia de que essa prática é passível de inviabilizar a produção de qualquer trabalho didático na qual esteja envolvida, isso porque a sua proposição poderia levar a formação de valores e mentalidades do presente atribuídos a uma determinada temporalidade, com finalidade de que o aluno compreenda uma realidade contida em um recorte temporal distinto da mesma.

Assim sendo, a presença de conceitos pautados na referida modalidade de deslocamento temporal seria suficientemente nociva ao desenvolvimento de um dos principais objetivos da ciência da história que é tentar remontar a uma determinada temporalidade com o máximo de proximidade e fidelidade possível. Esse fato, que seria inviável a partir da utilização de valores deslocados de sua linha temporal, acaba por gerar a formação de juízos de valores que venham a distorcer a realidade à qual se está estudando.

Diante disso, é importante levar em consideração a seguinte reflexão: sendo o historiador um homem de seu tempo, e estando ligado a um determinado padrão de temporalidade e recorte histórico ao qual ele mesmo é contemporâneo, seria correto afirmar

que o próprio ato de se produzir conhecimento histórico sobre recortes temporais distintos àqueles ao qual o historiador se encontra “preso”, por si só já poderia ser considerado um ato anacrônico?

Com base nisso, aproveitando desse questionamento, flexibilizando as concepções acerca do papel do anacronismo no processo de elaboração do conhecimento histórico, cabe ressaltar que segundo exposto por Luis Fernando Cerri, a didática da história sendo considerada ainda uma ciência distinta da própria história acadêmica, acaba por permitir novas abordagens metodológicas, visando atingir seu objetivo principal que é fazer sentido na vida dos educandos, como disciplina de investigação do uso social da história.⁹⁰

Assim sendo, a adoção dos anacronismos e analogias como ferramentas didáticas se mostram viáveis não no sentido do uso irrestrito e sem maiores preocupações, mas com o objetivo de se atribuir certo sentido a um determinado conceito que se utilize como ponto de partida para um determinado debate e posteriores discussões. O que se visa é estabelecer significado prático à vida do aluno, considerando que é importante destacar que as vivências apresentadas por cada um dele de forma individual, e mesmo coletiva, por muitas vezes, acaba por inviabilizar a identificação de sentido ao que se estuda, promovendo por incontáveis oportunidades o desinteresse pelo mesmo, que acaba por desviar seu foco de atenção para atividades secundárias.

Peter Lee destaca em “Em direção a um conceito de literacia histórica”, artigo de 2006, no qual ele destaca o papel da história como disciplina escolar no Reino Unido. Na verdade, o que se observa muitas vezes é um grande problema envolvendo a análise sobre o que seria de fato considerado como relevante no processo de elaboração dos conteúdos a serem apresentados aos alunos. Este fator está ligado a um ideal de que a história como disciplina escolar é cobrada por diferentes setores da sociedade como sendo uma área do conhecimento que teoricamente deveria dar conta de conhecimentos que abordem a totalidade dos fatos distribuídos ao longo do tempo cronológico, mas que ao mesmo tempo é vista, muitas vezes como uma atividade dúbia e fútil. Entretanto, por outro lado, acaba sendo observado que cada vez mais a filosofia da história acaba por apontar que, ao contrário do que a opinião pública busque como objetivo central em relação à história, cabe destacar que na verdade esta ciência é bem mais do que meramente um amontoado de itens descontínuos e eventos acumulados e dispostos dentro de uma lógica disposta de forma cronológica.⁹¹

⁹⁰CERRI, Luis Fernando. *Ibidem*. Pp. 47-55

⁹¹LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. <http://www.scielo.br/pdf/er/nspe/nspea08.pdf>
Acessado em: 16/01/2019.

Seguindo em sua análise, Lee destaca que há um grande problema que envolve o processo de elaboração de uma noção operacionalizável de literacia histórica ao passo que há uma grande lacuna sobre o que de fato se considera importante e fundamental como conhecimento que se deveria discutir e apresentar aos educandos. Para tanto, o autor considera que a história que se constitui no interior da academia acaba por produzir excedentes em demasia, fato que acaba por gerar problemas quanto a elaborar respostas cabíveis quanto às demandas da vida cotidiana, transcendendo as particularidades que envolvem a orientação do senso comum dentro da ação do mundo-vida.⁹²

Ao observar o total dos resultados adquiridos a partir da aplicação dos formulários nas turmas de 1º e 3º ano do ensino médio da E.E.E.F.M Edgar Pinheiro Porto, é possível observar que há grande semelhança nos dados obtidos com as respostas apresentadas pelos professores das referidas turmas, destacando que há de fato um grande interesse por parte do corpo docente de história em estabelecer *links* entre as temáticas desenvolvidas pelos professores em sala de aula e a realidade do tempo presente, fato que certamente se apresenta como um elemento de grande importância no contexto de compreensão por parte dos alunos sobre o fato de que a história não se trata única e exclusivamente como uma “disciplina onde se estuda o passado”, mas sobretudo como uma ciência encarregada de estudar o homem no tempo.

Em relação a essa questão, há por parte dos alunos a ideia de que seus professores apresentam a eles de forma satisfatória as fontes e referências de onde são extraídas as informações das quais se utilizam para a elaboração de suas aulas e materiais de apoio utilizados durante suas aulas. Entretanto, tomando como base no que foi respondido pelos docentes tanto nas respostas apresentadas nos formulários de pesquisa por eles preenchidos, assim como na entrevista feita com o professor José Lopes Dias, a apresentação tanto dos referenciais, como das fontes ainda está longe de ser o ideal, mas mesmo assim segue sendo praticada, facilitando muitas vezes o contato que o aluno tem com esses recursos e consequentemente possibilitando maior identificação do discente com aquilo que está sendo apresentado a ele no decorrer das aulas de história, além de prepara-lo minimamente para o contato com essas referências e fontes em exames de seleção ao nível superior, considerando que cada vez mais essas habilidades e competências são cobradas dos candidatos às vagas disponibilizadas para o ingresso nas universidades.

⁹²Idem.

Mesmo que se tenha sido percebido em diversos momentos algum desinteresse por parte dos alunos em diversos momentos das aulas cuja observação presencial foi realizada, é percebido por eles que os conteúdos e conhecimentos trabalhados e construídos ao longo das aulas de história são de fundamental importância, pela maior parcela dos estudantes das turmas de ambas as séries investigadas, possibilitando a eles a aquisição de um nível de criticidade bastante significativo, com base no nível do conhecimento formal que adquirem na escola e fazendo com que estes conhecimentos interajam com seus conhecimentos prévios e suas vivências cotidianas.

É importante ressaltar que a diagnose proporcionada através dos dados adquiridos com as diferentes ferramentas de pesquisa aplicadas no decorrer deste capítulo serão de grande valia no contexto da elaboração das ações que serão apresentadas no capítulo seguinte que trata das dimensões propositivas que foram desenvolvidas como elemento constitutivo da presente dissertação.

CAPÍTULO III

DIMENSÃO PROPOSITIVA – UTILIZAÇÃO DE FERRAMENTAS GOOGLE NO PROCESSO DE ELABORAÇÃO DE ROTEIRO SOBRE TEMPORALIDADES E ANACRONISMO APLICADOS AO ENSINO DE HISTÓRIA

O presente capítulo que é apresentado nesta dissertação trata de um dos objetivos principais do programa de pós-graduação de mestrado em caráter profissional PROFHISTÓRIA exige de seus mestrandos, que é justamente o de propor ações e/ou materiais que viabilizem o desenvolvimento de melhores condições para o ensino de história.

Assim sendo, este material que aqui é exposto vem a trazer sugestões de práticas, abordagens e dinâmicas que possam vir a auxiliar os professores da educação básica a disponibilizar para seus alunos abordagens diferenciadas sobre as variadas noções de temporalidade. Nesse aspecto, foi atribuída uma ênfase para a figura dos anacronismos e analogias como fatores determinantes para que sua prática cotidiana se torne mais agradável, em se tratando de uma reação dialógica, para ambas as partes, professores e alunos. A perspectiva é de que haja maior identificação entre o público-alvo e seu objeto de estudo, proporcionando maior interação entre quem estuda e o que se estuda.

Tendo tais ideais como ponto de partida, devidamente alinhados com as temáticas e leituras realizadas no decorrer do programa de mestrado PROFHISTÓRIA. Os debates e análises feitas nesse processo foram fundamentais para a concretização deste projeto que é apresentado para os leitores. Esta proposta traz como um de seus objetivos principais torná-los agentes multiplicadores das práticas e ideias elaboradas e apresentadas em seu corpo, assim como visa promover um melhor retorno no que tange à forma como serão trabalhados.

Deve-se levar em consideração que há diversos temas a serem apresentados, mas que se tentou considerar as particularidades de cada comunidade escolar, bem como as facilidades e problemas enfrentados pelos atores sociais envolvidos no processo, quanto à infraestrutura, recursos didáticos, tempo, realidade social, entre outros fatores que venham a ter influência direta sobre os mesmos e as práticas de ensino-aprendizagem que sejam necessárias para que as discussões fluam e sejam assimiladas de forma que seja possível que se estabeleça uma reação dialógica em sentido amplo, de modo que os conteúdos discutidos venham a ter sentido na vida prática e cotidiana do aluno, sendo estabelecido algum sentido com base no inter-relacionamento entre o tempo histórico e o tempo presente, bem como sendo levado em consideração a importância que realidades de temporalidades distintas também apresentam

considerável grau de relevância e mereçam considerável destaque, sendo alvo de reflexões a partir de seu inventariado.

Para tanto, para a composição deste produto final serão utilizadas as ferramentas da plataforma GOOGLE SALA DE AULA. Esta plataforma visa desenvolver maior democratização no campo do acesso à educação digital. Com o uso desta plataforma é visado atribuir aos usuários conhecimentos básicos para a utilização dos recursos disponíveis nas ferramentas GOOGLE, reconhecendo o impacto e o potencial de sua inserção na prática profissional, pedagógica e social.

Cabe ressaltar que as ferramentas GOOGLE, amparadas pela plataforma SALA DE AULA, acabam por atribuir diferentes possibilidades de uso para professores e alunos, como, por exemplo, com a utilização do GMAIL, que atribui a seu usuário uma conta GOOGLE e sua utilização nos mais variados dispositivos, entrada e saída de mensagens, acesso às ferramentas, armazenamento, da caixa de entrada, chat e mensagens; AGENDA, que possibilita compartilhar, organizar e sincronizar atividades de uma instituição, de uma equipe e pessoal; GOOGLE DRIVE, recurso de armazenamento e compartilhamento de arquivos, além da produção conjunta de textos on-line; FORMULÁRIOS, para composição e aplicação de avaliações, pesquisas, compilação e dados em planilhas, criação de formulários com opções de perguntas e listas, podendo ser compartilhados com vários colaboradores; e por fim, o GOOGLE SALA DE AULA, voltado a professores e alunos com o objetivo de facilitar a comunicação da turma, acompanhamento do progresso dos alunos e permitir que professores e alunos obtenham melhores resultados, a partir da utilização de uma plataforma que se assemelha a um ambiente virtual de aprendizagem.

A considerar que as gerações mais novas dentre as quais os alunos da escola Edgar Pinheiro Porto se fazem presentes, encontram-se inseridos no que se chama de “cultura das mídias”, ou seja, estão devidamente inseridos em uma realidade na qual as novas TICs são parte significativa de suas vidas cotidianas conforme se pode observar com base nos resultados obtidos com os itens 7.2 e 7.3 obtidos a partir da análise do formulário tipo “B”:

FORMULÁRIO “B” - ITEM 7.2 – Internet:

	R01	R02	R03	R04	R05	R06	TOTAL 1º ANO
QUESTÃO 7.2							
ALTERNATIVA 1	1	1	1	0	2	3	8
ALTERNATIVA 2	1	3	1	0	5	1	11
ALTERNATIVA 3	3	1	1	1	3	1	10
ALTERNATIVA 4	1	5	2	3	1	5	17
ALTERNATIVA 5	16	14	8	8	21	13	80
TOTAL	22	24	13	12	32	23	126

	R31	R32	R33	R34	TOTAL 3º ANO
QUESTÃO 7.2					
ALTERNATIVA 1	0	3	0	0	3
ALTERNATIVA 2	1	0	0	1	2
ALTERNATIVA 3	0	0	2	6	8
ALTERNATIVA 4	5	6	4	3	18
ALTERNATIVA 5	20	20	13	6	59
TOTAL	26	29	19	16	90

FORMULÁRIO “B” - ITEM 7.3 – Redes sociais:

	R01	R02	R03	R04	R05	R06	TOTAL 1º ANO
QUESTÃO 7.3							
ALTERNATIVA 1	1	1	1	1	3	1	8
ALTERNATIVA 2	5	2	1	1	2	1	12
ALTERNATIVA 3	1	3	2	1	5	7	19
ALTERNATIVA 4	2	7	2	4	6	4	25
ALTERNATIVA 5	13	10	7	5	16	10	61
TOTAL	22	23	13	12	32	23	125

	R31	R32	R33	R34	TOTAL 3º ANO
QUESTÃO 7.3					
ALTERNATIVA 1	0	4	0	3	7
ALTERNATIVA 2	1	2	1	1	5
ALTERNATIVA 3	3	2	4	3	12
ALTERNATIVA 4	9	10	4	5	28
ALTERNATIVA 5	13	11	10	4	38
TOTAL	26	29	19	16	90

Em ambos os itens que tratam da utilização de tecnologias digitais na vida cotidiana dos alunos das turmas de 1º e 3º ano do ensino médio, se pode observar que a maioria esmagadora dos educandos assumiu fazer uso de forma bastante significativa destes recursos. Sendo assim, acaba sendo de grande valia poder se valer de tais ferramentas objetivando estabelecer uma relação dialógica mais eficaz entre educadores e educandos, levando em consideração esta articulação a partir da renovação dos métodos de ensino e das tecnologias educacionais.⁹³

Cabe ressaltar que tomando como base tais inovações tecnológicas como uma realidade estabelecida perante os diversos campos da vida cotidiana, é possível perceber que grau de importância, assim como a frequência de uso dos referidos recursos digitais, a adoção deste tipo de recurso de forma a inserir as referidas linguagens no contexto das práticas educacionais, certamente acaba por se configurar como um elemento importante no processo de diminuição do choque de gerações existente entre professores e alunos, fazendo com que haja mais um elemento de identificação entre os dois grupos, e conseqüentemente facilitando a constituição de uma relação dialógica entre eles.

3.1 – *Conhecendo a comunidade escolar:*

Primeiramente, para que seja iniciado o processo de elaboração de quaisquer atividades relacionadas aos alunos, é importante que se faça a diagnose do ambiente no qual se está por desenvolver as atividades e práticas em geral. Deve-se levar em consideração que cada comunidade escolar, ou seja, o conjunto de agentes sociais que compõem a escola como um todo, apresenta particularidades distintas uma das outras. Tais distinções se dão a partir do conjunto de relações às quais estão submetidos tais indivíduos, tanto dentro, quanto fora dos muros da escola, levando em consideração desde as vivências que alunos, professores, corpo

⁹³ BITTENCOURT, Circe. Op. Cit. p. 92.

técnico-administrativo, bem como demais servidores, pais e/ou responsáveis pelos discentes, etc., trazem previamente consigo e acabam por relacionar com as questões que são levantadas dentro do ambiente escolar.

Para tanto, sugere-se que se aplique um breve questionário no qual são destacados alguns aspectos chave sobre a realidade na qual está inserido o aluno, visando, a partir de então, se traçar estratégias que venham a ser eficazes para o desenvolvimento de debates que possam ser melhor desenvolvidos no processo de construção do conhecimento. Logo abaixo segue sugestão de modelo de formulário a se aplicar para os alunos:

FORMULÁRIO DE PESQUISA – DISCENTE

Nome: _____

Instituição de ensino: _____

Série: _____

1 – Você considera que nas aulas de história as temáticas discutidas são relacionadas com o tempo presente?

1 2 3 4 5

2 – Os professores de história costumam apresentar as fontes históricas, referências e os autores que são utilizados no processo de elaboração das aulas, materiais didáticos e provas?

1 2 3 4 5

3 – Qual o grau de importância das temáticas que são debatidas nas aulas de história em sua concepção?

1 2 3 4 5

4 – Quanto às temáticas debatidas em sala de aula, qual o grau de importância dado na abordagem dos seguintes assuntos:

4.1 – Sequência cronológica de fatos:

1 2 3 4 5

4.2 – Organização social:

1 2 3 4 5

4.3 – Configuração de alianças e rivalidades entre povos:

1 2 3 4 5

4.4 – Economia:

1 2 3 4 5

4.5 – Cultura

1 2 3 4 5

4.6 – Tecnologia

1 2 3 4 5

5 – *Você considera que a utilização de elementos do seu cotidiano facilitaria a compreensão das temáticas discutidas em sala de aula, tornando-as mais interessantes de serem trabalhadas?*

1 2 3 4 5

6 – *A linguagem utilizada nos livros didáticos facilitam o acesso e seu interesse em relação às temáticas discutidas em sala de aula?*

1 2 3 4 5

7 – *Principais fontes de informações e manifestações culturais (nível de importância e frequência de uso):*

7.1 – Televisão aberta:

1 2 3 4 5

7.2 – Internet:

1 2 3 4 5

7.3 – Redes sociais:

1 2 3 4 5

7.4 – Jornais impressos:

1 2 3 4 5

7.5 – Revistas:

1 2 3 4 5

7.6 – Cinema:

1 2 3 4 5

7.7 – Rádio:

1 2 3 4 5

7.8 – Televisão por assinatura:

1 2 3 4 5

7.9 – *Revistas em quadrinhos:*

1 2 3 4 5

7.10 – *Outros:*

8 – *Morador de área urbana central, periférica (mais afastadas do centro) ou região das ilhas?*

Primeiramente, ao apresentar aos alunos cada um dos tópicos investigados, ele também foi exaustivamente descrito aos mesmos, assim como a forma de análise dos dados. É importante ressaltar que o presente formulário foi constituído por questões que tiveram seus referenciais teóricos já expostos anteriormente nessa obra, e que foram constituídos com base na observação do cotidiano de sala de aula bem como na realização das leituras que fundamentaram a escrita desta obra até o presente momento do texto.

Este formulário conta com oito itens principais, haja vista que o item de número quatro é subdividido em seis subitens, e o item número sete é subdividido em dez subitens, compostos em sua maioria por questões objetivas, salvo nos casos do subitem 7.10 e do item de número 8, que são expositivas, mas possibilitam o estabelecimento do mesmo padrão de análise das respostas.

O primeiro item presente no formulário se preocupa em indagar ao aluno se de fato há a compreensão da real importância de se relacionar o passado (campo de experiências) com o presente no sentido de favorecer a formação de uma projeção para futuro (horizonte de expectativas) tomando como base para tanto as concepções desenvolvidas por Koselleck e Hartog em seu processo de constituição, sendo assim o ponto de partida para o desenvolvimento destas reflexões.⁹⁴

No segundo item, se destaca o interesse em compreender como é apresentado pelos professores aos alunos as metodologias que envolvem o processo de constituição da história enquanto ciência, bem como mostrar quais são as fontes e referenciais teóricos são desenvolvidos ao longo do processo de constituição dos conhecimentos históricos, decorrentes das práticas desenvolvidas pelos historiadores e pelos professores de história.

⁹⁴ Para saber mais sobre as noções de campo de experiências e horizonte de expectativas, consultar HARTOG, François. Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. KOSELLECK, Reinhart. Futuro passado: contribuição semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2016.

O item número três é desenvolvido no sentido de tentar observar qual o nível de compreensão acerca do grau de importância e identificação com as temáticas que são levadas a debate em sala de aula, partindo da percepção de que o processo de constituição de marcas identitárias se faz a partir de um campo de negociações estabelecidas através de práticas discursivas, sobretudo quando se trata do componente disciplinar de história. Tendo entre seus objetivos, atender as demandas de uma formação cidadã e também focando na absorção do educando pelo mercado de trabalho em um futuro próximo.⁹⁵

O quarto item se relaciona às diferentes noções de temporalidade, sobretudo tomando como base teórica em sua elaboração as concepções de Koselleck sobre representação, evento e estrutura, buscando com isso compreender com quais abordagens acerca desta questão os alunos já tiveram quaisquer contatos, podendo a partir disto desenvolver debates acerca das diferentes formas de temporalidades existentes e afastando os alunos da noção errônea de que a história teria como foco central apresentar uma mera sucessão linear de fatos, em um determinado recorte temporal.⁹⁶

No quinto item, busca-se compreender se há por parte dos alunos a noção de que a utilização de elementos de seu cotidiano aliados aos assuntos discutidos em sala de aula possa vir a ter um reflexo positivo na constituição de sentido e identificação em relação ao que se estuda em sala de aula. O que se busca com este item é analisar as possibilidades da utilização de modalidades de deslocamento temporal como o anacronismo, desde que feito de forma consciente e controlada por parte dos professores de história, visando obter bons resultados quanto a atribuição de significado prático na vida cotidiana dos alunos, identificação com o que se estuda, mesmo que a princípio as temáticas abordadas possam parecer abstratas em um primeiro momento.⁹⁷

Os itens seis e sete tem como objetivo observar quais os reais impactos dos diferentes recursos culturais e mesmo didáticos na vida educacional dos alunos que serão submetidos a esta diagnose, com o objetivo de se poder utilizar com sucesso os referidos instrumentos na sua vida educacional, respeitando as particularidades de cada turma para isso, como a facilidade de acesso a cada um dos subitens apresentados.

⁹⁵ SOARES, Ana Paula Taveira. Identidades sociais: produção de sentidos nas enunciações de uma docência. *In*: Ana Maria Monteiro (Org.). Pesquisa em ensino de história: entre desafios epistemológicos e apostas políticas. Rio de Janeiro: Mauad X – FAPERJ, 2014.

⁹⁶ Para aprofundar a discussão sobre as diferentes noções de temporalidade ler KOSELLECK. Reinhart. Op. Cit.

⁹⁷ MONTEIRO, Ana Maria. Tempo presente no ensino de história: o anacronismo em questão. *In*: Marcia de Almeida Gonçalves [et al.] (org.). Qual o valor da história hoje? Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.

Por fim, o ultimo item abordado no formulário diagnóstico, se refere à área a qual os alunos habitam, no sentido de constituir, com base na noção de noosfera⁹⁸, quais os elementos centrais que norteiam o conjunto de referenciais prévios de vivências e experiências cotidianas o aluno traz com ele, podendo ser um utilizado pelo professor no sentido de aliado aos debates realizados no decorrer das aulas, trazer possibilidades de adoção de significados práticos aos conteúdos discutidos em sala de aula.

Cabe ressaltar que a metodologia de coleta de informações aplicada utilizou o modelo de perguntas fechadas, viabilizando sua realização de forma breve e facilitando a análise dos dados por parte do professor visando qual a melhor estratégia a ser adotada no sentido de se elaborarem práticas, atividades, bem como se fazer uso do tempo de aula da forma mais racional e eficiente possível.

A estrutura do formulário para diagnóstico foi formulado no sentido de destacar, partindo da elaboração de suas questões, com temáticas que estão relacionadas diretamente a história enquanto disciplina se apresenta como resultado das necessidades sociais e políticas na formação da identidade de novas gerações, tendo como problemas presentes na relação alunos-disciplina o confronto de concepções distintas sobre o tempo. Tal choque de gerações, contido na gênese da disciplina escolar (“código genético”) acaba por provocar a apresentação de concepções distintas de tempo, identidade e humanidade entre professores e alunos dificultando consideravelmente o estabelecimento de diálogo entre eles. O nascimento da disciplina escolar história no século XIX e, conseqüentemente, as influências do nacionalismo, iluminismo ou do romantismo, do racionalismo, da perspectiva de progresso acaba por impor aos professores concepções de tempo distintas das gerações mais jovens, as quais os alunos fazem parte, ocasionando em relativo estranhamento, e conseqüentemente, resultando em falta de interesse dos últimos em relação ao que se estuda pela disciplina escolar em questão.⁹⁹

Seguindo por esse caminho, este material reforça as ideias apresentadas nesse trabalho, a saber: como o ensino de História se dá de forma integral e a possibilidade de se usar metodologias e ferramentas que permitam o uso de anacronismos sem passar compreensões equivocadas ou deslocados sobre o passado. A partir do momento em que, mais do que apresentar o passado aos alunos, a disciplina tem como objetivo central mostrar como os homens se relacionam no tempo, como isso reflete no trato das diversidades que tais

⁹⁸ Para aprofundar a compreensão acerca do conceito de noosfera ler CHEVALLARD, Yves. Op. Cit.

⁹⁹ CERRI, Luis Fernando. Ensino de história e consciência histórica (Coleção FGV de bolso. Série HISTÓRIA). Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

relações compõem e qual seu significado para as sociedades do tempo presente. Para tanto, deve-se levar em consideração a bagagem cultural e os conhecimentos prévios trazidos pelos protagonistas, comunidade escolar como um todo, portam consigo e como os referidos conhecimentos podem ser aplicados positivamente na relação ensino-aprendizagem.

3.2 – Conhecendo o espaço pedagógico “LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA” e traçando plano de ação para utilização do mesmo:

A experiência de acesso às mídias digitais pode ser otimizada a partir do uso planejado do espaço pedagógico Laboratório de Informática. Inicialmente é importante desenvolver uma breve reflexão acerca do real significado que envolve a utilização do referido espaço bem como das ferramentas em questão. Nesse caso, a escolha dos conteúdos e dos recursos devem ser traçados com base no objetivo da aula, para que o uso do laboratório seja considerado válido.

Circe Bittencourt (2018) se utiliza de análise feita sobre a obra do historiador norte-americano Jonathan Crary, no qual a produção incessante e o crescente uso das novas tecnologias de informação e comunicação são observados sob a ótica de atender aos anseios de uma sociedade que se liga com laços cada vez mais estreitos em relação a um sistema econômico global que busca a otimização do funcionamento do mercado em tempo integral, ou seja, vinte e quatro horas por dia, sete dias por semana, passando a cobrar dos indivíduos que compõem esta sociedade o estabelecimento de uma vida hiperconectada, visando o estabelecimento de relações de consumo sem quaisquer tipos de interrupção.¹⁰⁰ Entretanto, por mais que se tenha atualmente acesso a uma grande oferta de informações, é importante ressaltar que tal contexto acaba por apresentar reflexos negativos como é o caso da dispersão de dados vivida por boa parte dos indivíduos, que conseqüentemente acabam por perder a concentração, além da capacidade e da liberdade de reflexão.

Segundo o autor Bruno Amorim Pantoja, em seu artigo intitulado “As tecnologias de informação e comunicação e o ensino de história” se torna algo com alto grau de relevância desenvolver o debate acerca das relações que envolvem o uso das novas tecnologias de informação e comunicação e o ensino de história. Por mais diversa que seja a experiência vivida pelo aluno, em algum momento ele entra em contato com o mundo digital por conta da grande disseminação de tecnologias relacionadas a esse campo, o que o autor chama de

¹⁰⁰ BITTENCOURT, Circe. Op. Cit. p. 95.

“sociedade da informação”¹⁰¹. Sociedade essa onde o uso da internet e das diferentes mídias sociais se torna cada vez mais frequente, e ocupando espaços anteriormente dominados por outras mídias, que aos poucos vão se tornando relativamente obsoletas, tal qual a televisão e o rádio. As gerações atuais passam dessa forma pelo fenômeno da apresentação de uma quantidade cada vez maior de informação, fato que não necessariamente se mostra como algo positivo, mas em boa parte das situações como algo extremamente nocivo, ao passo que muito dessas informações acaba sendo mal utilizada, quando isso é feito sem a orientação devida.

Dando sequência às ideias de Pantoja, as novas abordagens históricas adquiridas a partir do contato com estas novas ferramentas digitais acabam por ampliar de forma significativa as possibilidades apresentadas ao professor no contexto de sua prática docente, ao passo que agora ele deixa de estar limitado aos textos escritos e em duas dimensões, e passa a ter à sua disposição uma série de recursos que vão desde jogos de vídeo game, até mesmo a possibilidade de visitas virtuais a museus localizados há grandes distâncias geográficas do local de onde se está acessando.

Diante disto, será apresentado a seguir um projeto de implementação de uso de laboratório de informática, visando atingir o objetivo de se utilizar as novas TICs como ferramenta didática. É importante destacar que para se obter sucesso há a necessidade do desenvolvimento de um plano de ação visando otimizar a referida prática, no qual se deve conhecer o espaço pedagógico a ser utilizado, quais seus recursos e como o professor poderá dispor do mesmo visando uma melhor experiência com seus alunos.

PLANO DE AÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE ESPAÇO PEDAGÓGICO – SALA DE INFORMÁTICA NA E.E.E.F.M. EDGAR PINHEIRO PORTO

1. PROBLEMATIZAÇÃO

Diante dos importantes debates que a literatura específica propõe em relação à temática escolhida para o desenvolvimento do presente projeto, cabe destacar que como principais problemas podem ser destacados qual a importância das noções de temporalidade e como elas influenciam direta ou indiretamente no processo de ensino-aprendizagem da história enquanto disciplina escolar, bem como a compreensão da importância de se estudar história por parte de alunos da educação básica, não somente como mera sucessão de eventos linearmente

¹⁰¹ PANTOJA, Bruno Amorim. As tecnologias de informação e comunicação e o ensino de história. *In*: Ernesto Padovani Netto (Org.). *Historiografia e ensino de história: a sala de aula em questão*. Belém-Pa: Editora Amazônica Bookshelf, 2018.

dispostos em algum momento do passado, mas considerando suas diferentes dimensões de representações.

Outro problema importante se dá no campo da percepção de como a apresentação das diferentes noções de temporalidades aos alunos pode vir a influenciar positivamente o desenvolvimento da relação dos mesmos com as diferentes temáticas com as quais são postos em contato, ao passo que diante de uma concepção a partir da qual o professor é apresentado como o orientador que possibilitará ao aluno transformar a informação em conhecimento histórico, a pluralidade de ideias certamente terá importante significado no processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, é de extrema relevância para o presente projeto que diante das discussões acerca das noções de temporalidade, se observe qual o grau de compreensão sobre a modalidade de deslocamento temporal conhecida como anacronismo, sua conceitualização e apresentação de seus significados práticos em relação ao desenvolvimento das práticas de ensino-aprendizagem, utilizando-se para tanto dos recursos e mídias digitais para a obtenção de sucesso nesta perspectiva.

2. JUSTIFICATIVA:

Com a disseminação do acesso à informática nas escolas públicas, como uma nova ferramenta de ensino, uma nova perspectiva de trabalho desponta para os professores. Faz-se necessário descobrir novos métodos e técnicas mais eficientes para trabalhar com os alunos, despertando neles o interesse e o prazer em pesquisar, organizar e transmitir suas ideias, fazendo uso do computador. A introdução de novas tecnologias na escola abre novas possibilidades para a educação.

Nesse sentido, a criação de projetos para a utilização do computador, com finalidade educativa, pode contribuir para o aprimoramento do processo ensino-aprendizagem. Muitos trabalhos sobre o uso do computador na escola têm aparecido no cenário mundial e nacional, tanto no ensino regular, como no ensino especial para pessoas com deficiência.¹⁰²

Na rede pública estadual, o NTE – Núcleo de Tecnologias Educacionais, divisão ligada à SEDUC-PA, foca na capacitação de servidores e alunos para que haja a democratização do contato dos mesmos com as novas TICs. Este trabalho visa a aquisição de mais habilidades que possam ser aplicadas tanto no aspecto educacional, quanto na vida

¹⁰² BITTENCOURT, Circe. Ensino de história: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2018.

prática fora dos muros da escola, bem como possibilitar o maior contato entre a totalidade da comunidade escolar de forma integral.

Atualmente, a SEDUC-PA está utilizando como ferramenta educacional o recurso do GOOGLE CLASSROOM. Essa plataforma tendo sido ofertada recentemente para a formação de professores através do NTE, ela visa facilitar a produção de conteúdos pedagógicos digitais, bem como a diversificação das ferramentas de ensino-aprendizagem. A perspectiva é criar a possibilidade de cada vez mais se amplia as oportunidades de diversificação dos recursos que podem vir a ser adotados frequentemente por professores e alunos, através de novos objetos de aprendizagem. Tais ferramentas podem ser de grande valia, sobretudo no que diz respeito ao papel cada vez mais evidente do professor, não mais como detentor do conhecimento de forma inerte e o aluno como mero receptor de tais conhecimentos, mas atribuindo cada vez mais a essa relação o caráter de tutoria no processo de construção do conhecimento, no ambiente escolar.¹⁰³

Um objeto de aprendizagem é qualquer recurso que possa ser reutilizado para dar suporte ao aprendizado. Sua principal ideia é “quebrar” o conteúdo educacional disciplinar em pequenos trechos que podem ser reutilizados em vários ambientes de aprendizagem. Qualquer material eletrônico que provém informações para a construção de conhecimento pode ser considerado um objeto de aprendizagem, podendo ser a informação apresentada a partir de diferentes mídias, tal qual uma imagem, um texto, uma música, um vídeo, entre outros.¹⁰⁴

Objetos de aprendizagem produzidos a partir das ferramentas fornecidas pelo GOOGLE CLASSROOM podem ser textos, formulários de atividades, fichas de leitura, charges, caricaturas, jogos, entre outros. A possibilidade de testar diferentes caminhos, de acompanhar a evolução temporal das relações, causa e efeito, de visualizar conceitos de diferentes pontos de vista, de comprovar hipóteses, fazem da pluralidade de mídias instrumentos bastante interessantes para despertar novas ideias, ajudar no processo de constituição de conceitos, despertar da curiosidade e para a solução de problemas. Diante dos importantes debates que a literatura específica propõe em relação à temática escolhida para o desenvolvimento do presente projeto, cabe destacar que como principais problemas podem ser destacados qual a importância das noções de temporalidade e como elas influenciam direta ou indiretamente no processo de ensino-aprendizagem da história enquanto disciplina escolar, bem como a compreensão da importância de se estudar história por parte de alunos da

¹⁰³ BITTENCOURT, Circe. Idem.

¹⁰⁴ Sobre o uso de ferramentas externas ver NAPOLITANO, Marcos. Como usar o cinema em sala de aula. São Paulo: Contexto, 2003.

educação básica, não somente como mera sucessão de eventos linearmente dispostos em algum momento do passado, mas considerando suas diferentes dimensões de representações.

No campo da percepção de como a apresentação das diferentes noções de temporalidades e da utilização dos anacronismos de forma controlada e consciente aos alunos pode vir a influenciar positivamente o desenvolvimento da relação dos mesmos com as diferentes temáticas com as quais são postos em contato, ao passo que diante de uma concepção a partir da qual o professor é apresentado como o orientador que possibilitará ao aluno transformar a informação em conhecimento histórico, a pluralidade de ideias certamente terá importante significado no processo de ensino-aprendizagem.¹⁰⁵

3. OBJETIVOS

3.1. OBJETIVOS GERAIS

Disponibilizar a alunos e professores mais um recurso didático-pedagógico para o enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem, utilizando a informática (através dos Objetos de Aprendizagem) como eixo de ligação na construção de um trabalho interdisciplinar, proporcionando à comunidade escolar da E.E.E.F.M. Edgar Pinheiro Porto, acesso à utilização desta nova ferramenta de trabalho, através de seu manuseio prático, mesclado com conhecimentos teóricos.

3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Despertar a criatividade para o uso da tecnologia;
- Trabalhar a interdisciplinaridade;
- Despertar o interesse dos alunos pela ferramenta do computador;
- Ampliar as possibilidades de ensino-aprendizagem na construção do conhecimento;
- Favorecer o intercâmbio de vivências e experiências entre os professores.
- Possibilitar o contato dos educandos com elementos constitutivos do processo de elaboração do conhecimento histórico, como as diferentes fontes históricas.
- Favorecer o desenvolvimento de diferentes abordagens sobre o ensino de história, com base em elementos presentes no cotidiano dos alunos.
- Utilizar mídias digitais no contexto de atribuição de sentido ao que se estuda em sala de aula, fazendo uso controlado de modalidades de deslocamento temporal (anacronismo).

¹⁰⁵ MONTEIRO, Ana Maria. Tempo presente no ensino de história: o anacronismo em questão. *In*: Marcia de Almeida Gonçalves [et al.] (org.). Qual o valor da história hoje? Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.

- Atribuir sentido às diferentes abordagens sobre as noções de temporalidade, aos alunos do ensino médio da E.E.E.F.M. Edgar Pinheiro Porto.

4. PÚBLICO ALVO

Corpo docente e alunos do ensino médio regular da E.E.E.F.M. Edgar Pinheiro Porto do turno da manhã. METODOLOGIA

O presente projeto é voltado à lotação do Professor Classe I Edgar Cabral Viegas Borges da Cruz, como responsável pelo espaço pedagógico da sala de informática da referida unidade de ensino.

O laboratório conta atualmente com o total de 24 computadores com o sistema operacional Linux Educacional, nas máquinas mais novas, e Boto Set Linux, nas máquinas mais antigas, além de acesso à internet, podendo atender assim aos alunos do Ensino Médio.

O professor que se dispõe a assumir o referido espaço pedagógico buscou se capacitar participando de curso ministrado pelo NTE – Núcleo de Tecnologia Educacional intitulado “Formação Ferramentas Google”, com carga-horária de 20 horas. O seu intuito foi o de auxiliar professores e alunos da melhor forma possível a utilizar as ferramentas da plataforma, promovendo dessa forma a democratização do acesso às novas TICs. O curso foi necessário, pois visava a aquisição de conhecimentos para a utilização dos recursos disponíveis nas ferramentas GOOGLE, mas também por reconhecer o impacto positivo e o potencial didático de sua inserção na prática profissional, pedagógica e social da comunidade escolar. Além das ferramentas GOOGLE, outras ferramentas como a plataforma MEC RED também foram discutidas no curso, as quais consistem em um repositório digital que podem vir a ser adotadas como parte integrante das aulas ministradas pelos professores da referida unidade educacional em diferentes disciplinas.

As atividades feitas a partir da utilização do computador acabam por se tornar um agente facilitador ao passo que podem simplificar o acesso a objetos de aprendizagem que permitam a experimentação de diferentes fenômenos, possibilitando a realização de atividades multimídia interativas, acompanhadas ou não do material didático padrão (livros didáticos, por exemplo). As atividades combinam elementos de motivação para engajar os alunos em questões de importância para a sociedade, propiciando uma compreensão mais ampla deles mesmos e de seu ambiente.

Na proposta de trabalho com esses objetos de aprendizagem, deverá ser apresentada uma dinâmica que possibilite a integração das aulas com o trabalho no laboratório de informática. Em relação ao tempo previsto, para cada atividade do objeto de aprendizagem,

serão postos a critério dos professores de cada disciplina, podendo variar entre um e três horas/aula, conforme a disponibilidade da sala e agendamentos prévios por outros colegas. Entretanto, é sugerido que os professores que se proponham a utilizar o espaço, dividam sua utilização em três momentos distintos, sendo o primeiro, destinado a exploração dos objetos de aprendizagem, o segundo, voltado a elaboração de um relatório de atividades e o terceiro voltado à sistematização do conteúdo abordado, por meio de discussão coletiva com base na reflexão dos relatórios.

5. AVALIAÇÃO

A avaliação do processo ensino-aprendizagem deverá ser feita de forma continuada, ou seja, durante todo o processo, levando-se em conta as atividades desenvolvidas e suas finalidades alcançadas. A divulgação de resultados se dará através de relatórios apresentando o desenvolvimento das atividades realizadas, considerando dificuldades, avanços e propostas para a melhoria, visando sempre aperfeiçoar a utilização do laboratório de informática.

6. ATENDIMENTO AOS ALUNOS

Os alunos serão atendidos em laboratório durante os horários de aula regular referente ao turno da manhã, 7:30 às 12:00, procurando relacionar os horários com as disciplinas de todas as áreas do conhecimento escolar seguindo o agendamento prévio realizado pelos professores ou alunos em contra turno, desde que a sala não esteja em uso por nenhuma turma específica previamente agendada.

7. CRONOGRAMA DE ATIVIDADES

FEVEREIRO/2019 - FEVEREIRO/2020													
ATIVIDADE	FEV	MAR	ABR	MAI	JUN	JUL	AGO	SET	OUT	NOV	DEZ	JAN	FEV
Inventário e organização do laboratório	X												
Cadastro dos e-mails funcionais dos professores	X	X											
Apresentação das ferramentas GOOGLE		X											
Apresentação dos alunos ao laboratório		X											
Acesso à internet para pesquisas por alunos e professores		X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	
Atividades práticas em laboratório		X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	
Avaliação		X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	

8. REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, F. J. & FONSECA Júnior, F. M. Educação e Informática: Criando Ambientes Inovadores. Coleção Informática para a Mudança na Educação. Brasília-DF, 2001.
- BITTENCOURT, Circe. Ensino de história: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2018.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília-DF: MEC, 1998.
- CERRI, Luis Fernando. Ensino de história e consciência histórica (Coleção FGV de bolso. Série HISTÓRIA). Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.
- HARTOG, François. Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2014.
- KOSELECK, Reinhart. Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos. Trad. Wilma Patrícia Maas, Carlos Almeida Pereira; revisão da tradução César Benjamin. – Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006.
- LORRAUX, Nicole. Elogio do anacronismo. In: NOVAES, Adauto (org.). Tempo e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1992;
- MONTEIRO, Ana Maria. Tempo presente no ensino de história: o anacronismo em questão. In: Marcia de Almeida Gonçalves [et al.] (org.). Qual o valor da história hoje? Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.
- NAPOLITANO, Marcos. Como usar o cinema em sala de aula. São Paulo: Contexto, 2003.
- SÁ FILHO, C. S. & MACHADO, E. de C. O computador como agente transformador da educação e o papel do Objeto de Aprendizagem. Document on-line publicado em 17/12/2004. Disponível em: <http://www.universia.com.br/matéria/materia.jsp?materia=5939>. 2004
- Endereço eletrônico MECRED: <plataformaintegrada.mec.gov.br/home>
- Endereço eletrônico GOOGLE: www.google.com
- Portal Ministério da Educação (MEC): www.mec.gov.br

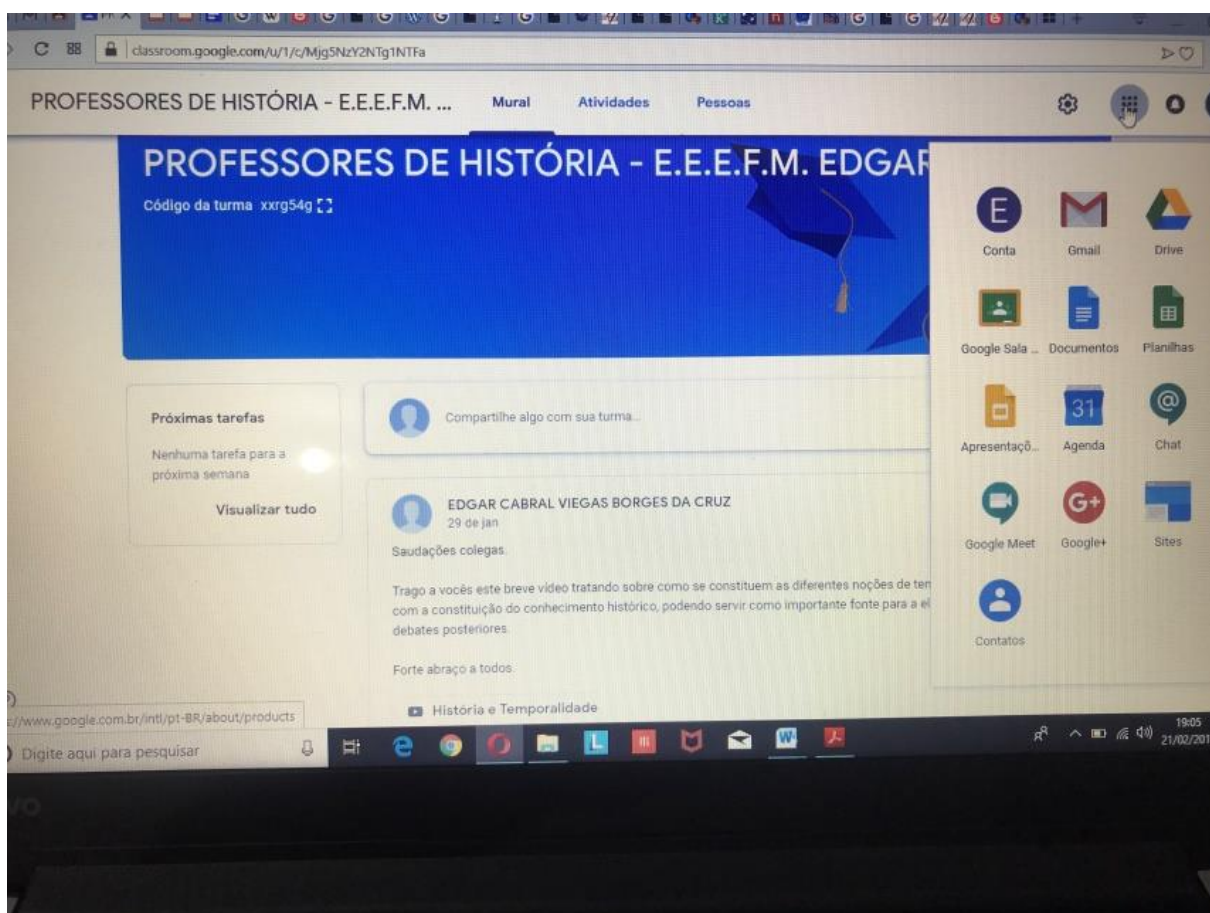
3.3 – Apresentação dos referenciais teóricos aos professores de história da unidade de ensino onde será aplicada a dimensão propositiva:

Este trabalho tem como objetivo central apresentar estratégias aplicadas ao ensino de história no sentido de tornar mais eficiente os contatos entre professores e alunos no processo de construção do conhecimento.

Seguindo as discussões teóricas já realizadas nos capítulos anteriores, este item se propõe a desenvolver uma ferramenta de disseminação das noções de temporalidade, bem como do papel do anacronismo enquanto ferramenta didática, visando atingir em um primeiro momento aos professores, que passariam a ser a partir de então, os vetores de multiplicação de tais abordagens.

Tendo isto exposto, vem sendo discutido ao longo deste capítulo que desde o ano de 2018, a SEDUC-PA tem disponibilizado aos professores que compõem a rede de servidores públicos estaduais, alunos e demais servidores, as ferramentas da plataforma GOOGLE SALA DE AULA. Tais recursos apresentam a possibilidade de se criar uma espécie de ambiente virtual de aprendizagem na qual se pode compartilhar mídias variadas, editores de texto, ferramentas de *chat*, compartilhamento de planilhas, músicas, vídeos, entre outras abordagens que facilitam com que o as relações de ensino-aprendizagem não se encerrem a partir do momento que os alunos e professores se encontrem do lado de fora dos muros da escola, mas que se esse processo possa ser realizado em tempo integral.

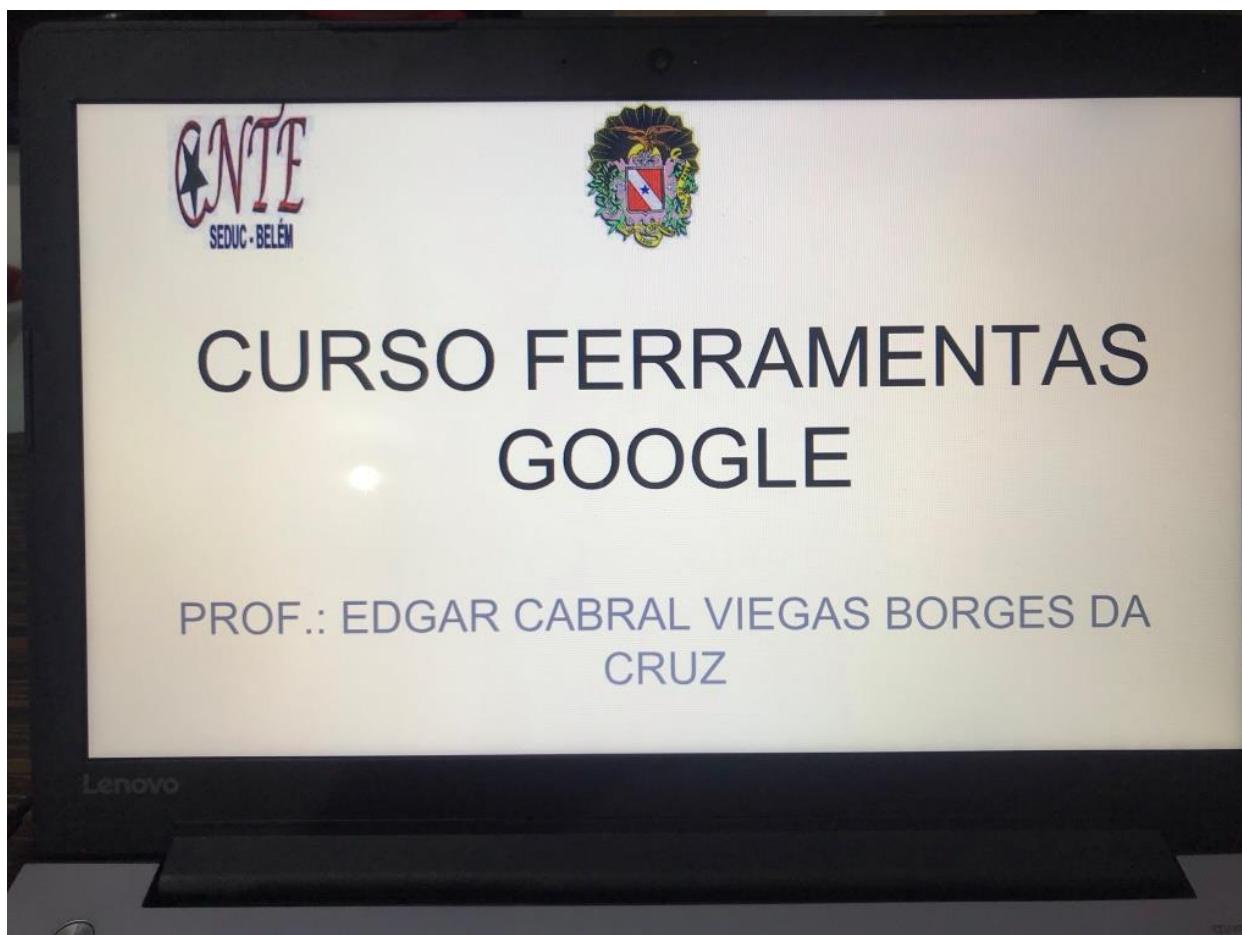
Imagens 15 – Interface principal da PLATAFORMA GOOGLE SALA DE AULA.



Créditos: acervo particular

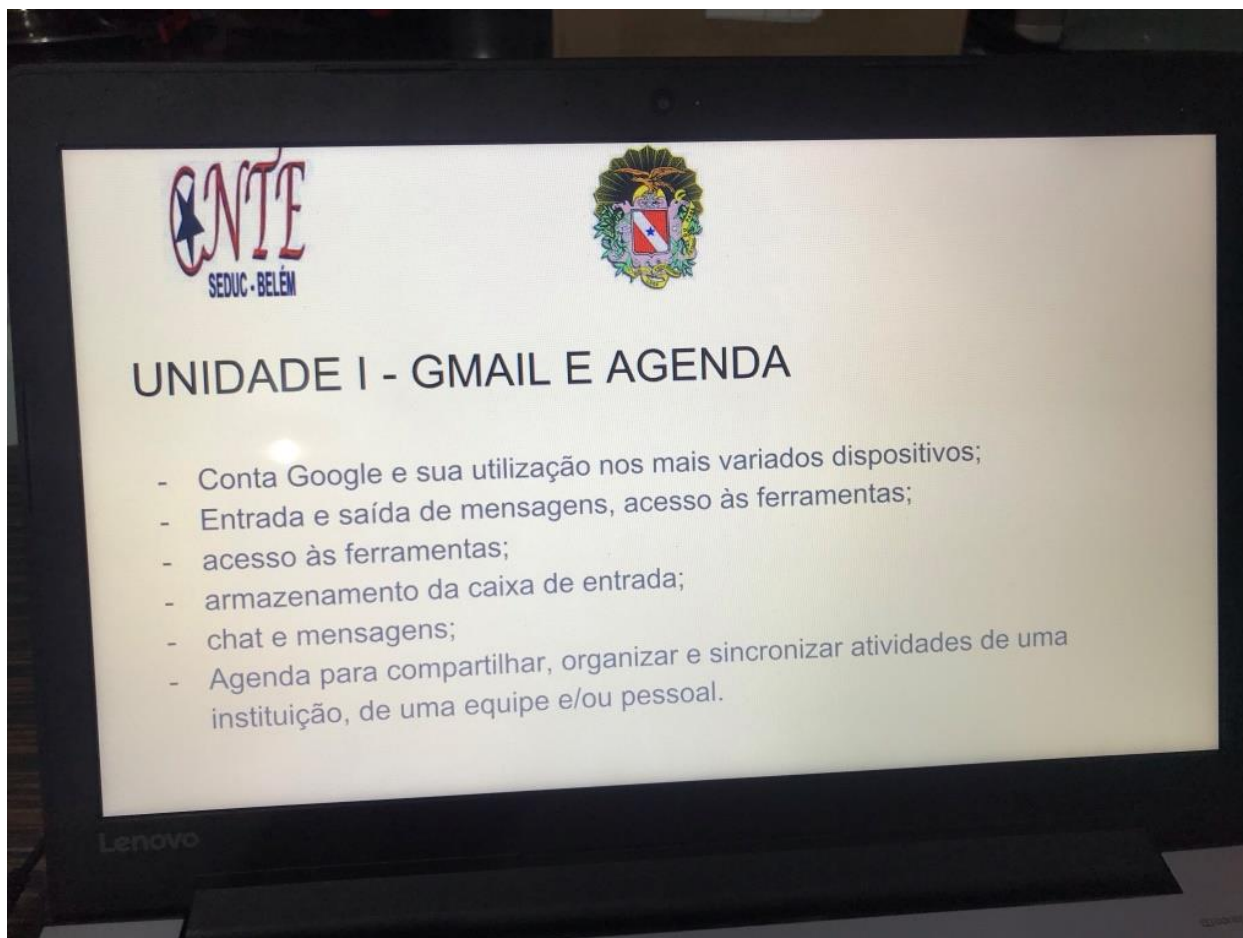
Dentre os recursos que são disponibilizados pela plataforma disponibilizada aos professores da rede pública estadual, destacam-se:

Imagens 16 – PLATAFORMA GOOGLE SALA DE AULA.



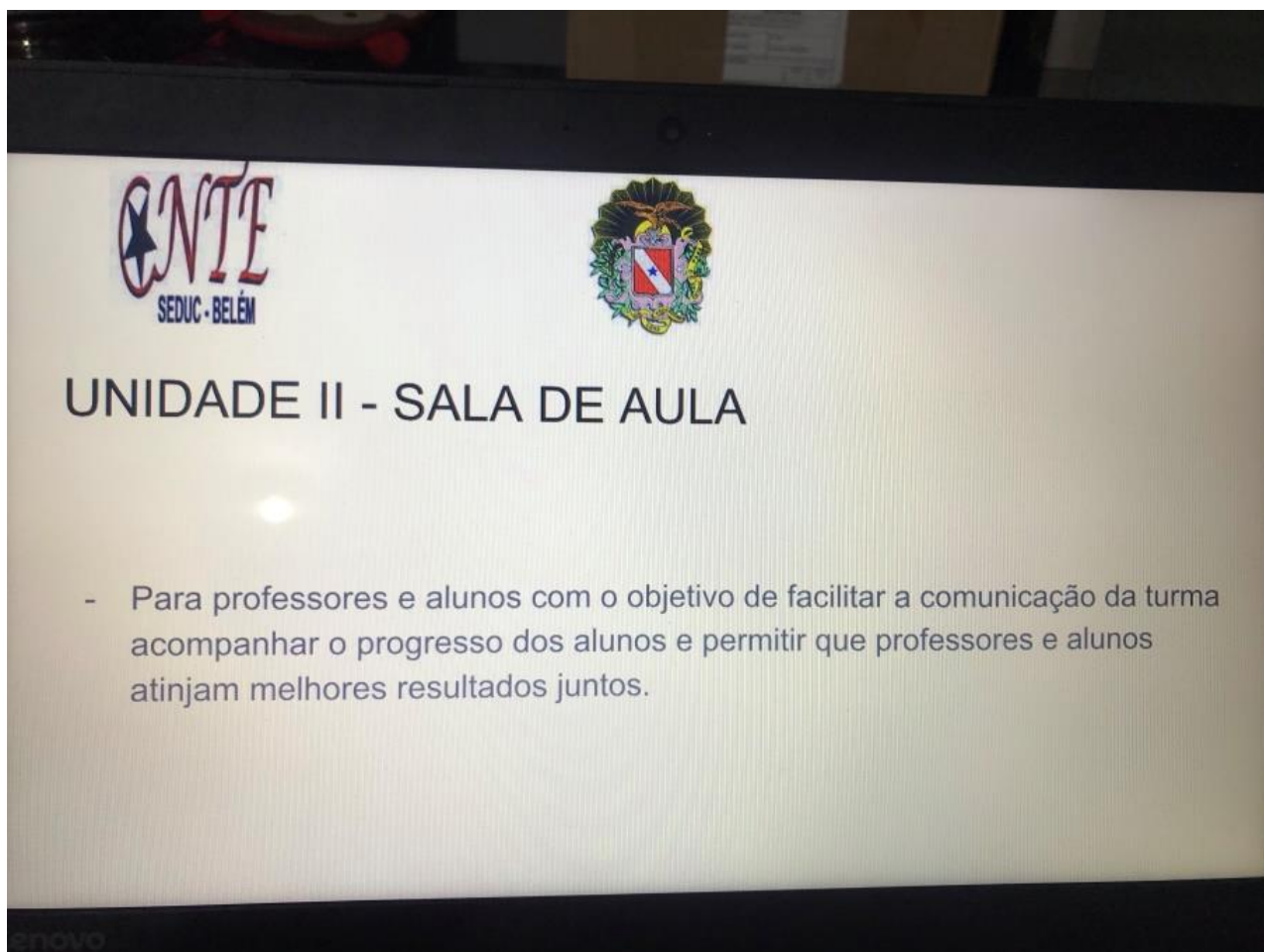
Créditos: acervo particular

Os *slides* apresentados compõem um guia elaborado durante formação realizada pelo NTE – Núcleo de Tecnologias Educacionais da SEDUC-PA, entre os meses de novembro e dezembro de 2018, na qual o autor desta dissertação esteve presente tendo sido capacitado para no sentido de se tornar agente multiplicador do uso das novas TICs, sobretudo no que diz respeito a adoção das ferramentas GOOGLE como ferramenta didática de forma abrangente no cotidiano docente.

Imagens 17 – PLATAFORMA GOOGLE SALA DE AULA.

Créditos: acervo particular

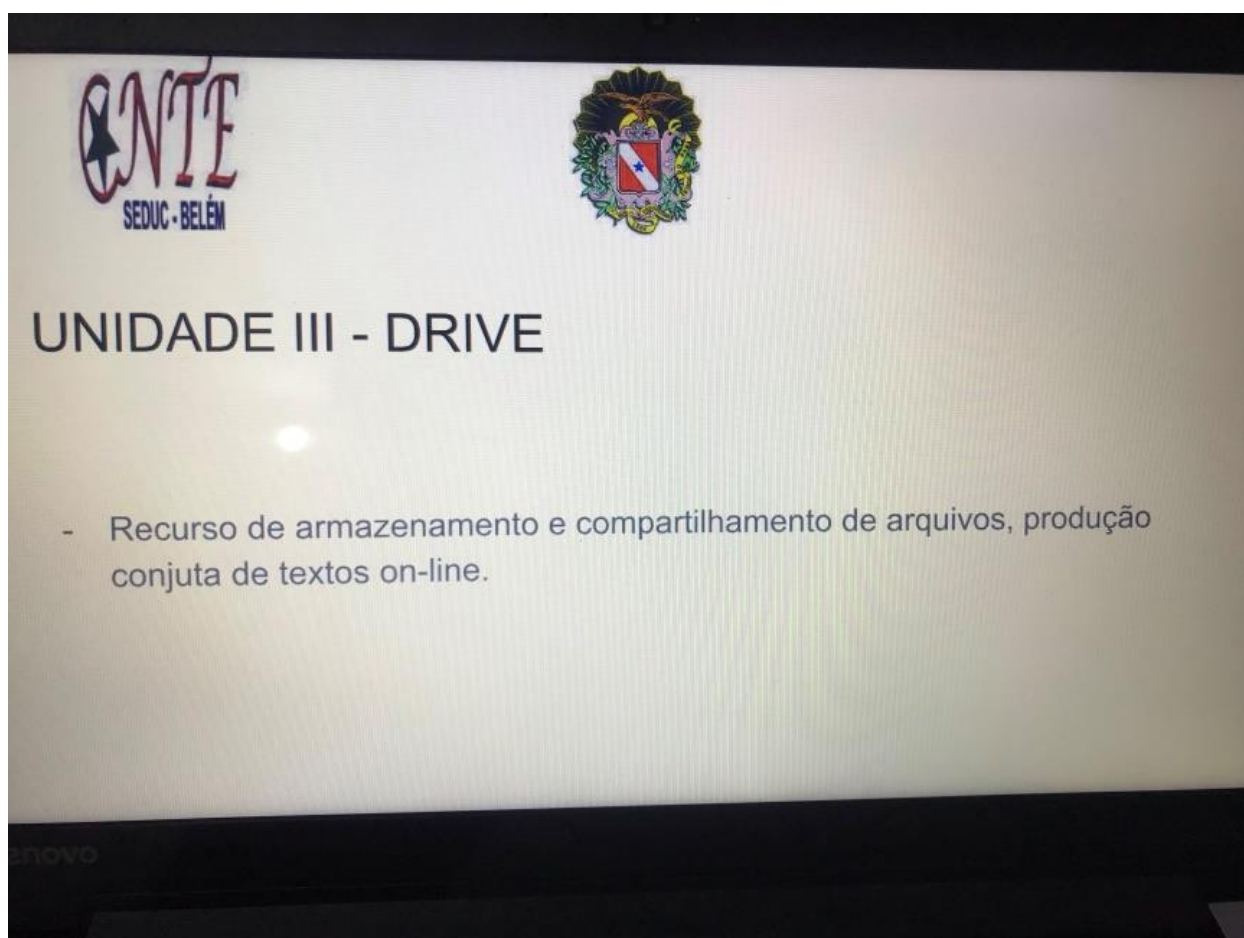
Cada professor da rede pública tem a sua disposição uma conta corporativa de e-mail do GMAIL, serviço de e-mail do GOOGLE, na qual a capacidade de armazenamento é maior do que as contas usuais, podendo o mesmo servir como repositório digital onde se podem guardar diversos tipos de arquivos e mídias, para utilização no futuro. Além disso, a GOOGLE AGENDA também passa a ser disponibilizada, podendo servir como ferramenta de organização de compromissos e compartilhamento das referidas informações com colegas de trabalho, alunos e gestores escolares, conforme sua necessidade e interesse.

Imagens 18 – PLATAFORMA GOOGLE SALA DE AULA.

Créditos: acervo particular

A principal ferramenta a ser destacada é a do GOOGLE SALA DE AULA, propriamente dita, na qual é possível que sejam criadas múltiplos ambientes virtuais de aprendizagem nos quais o contato entre professores e alunos passa a ser realizado de forma simplificada, podendo ser compartilhados mapas, imagens, vídeos, textos, além de possibilitar a aplicação de atividades e componentes avaliativos à distância.

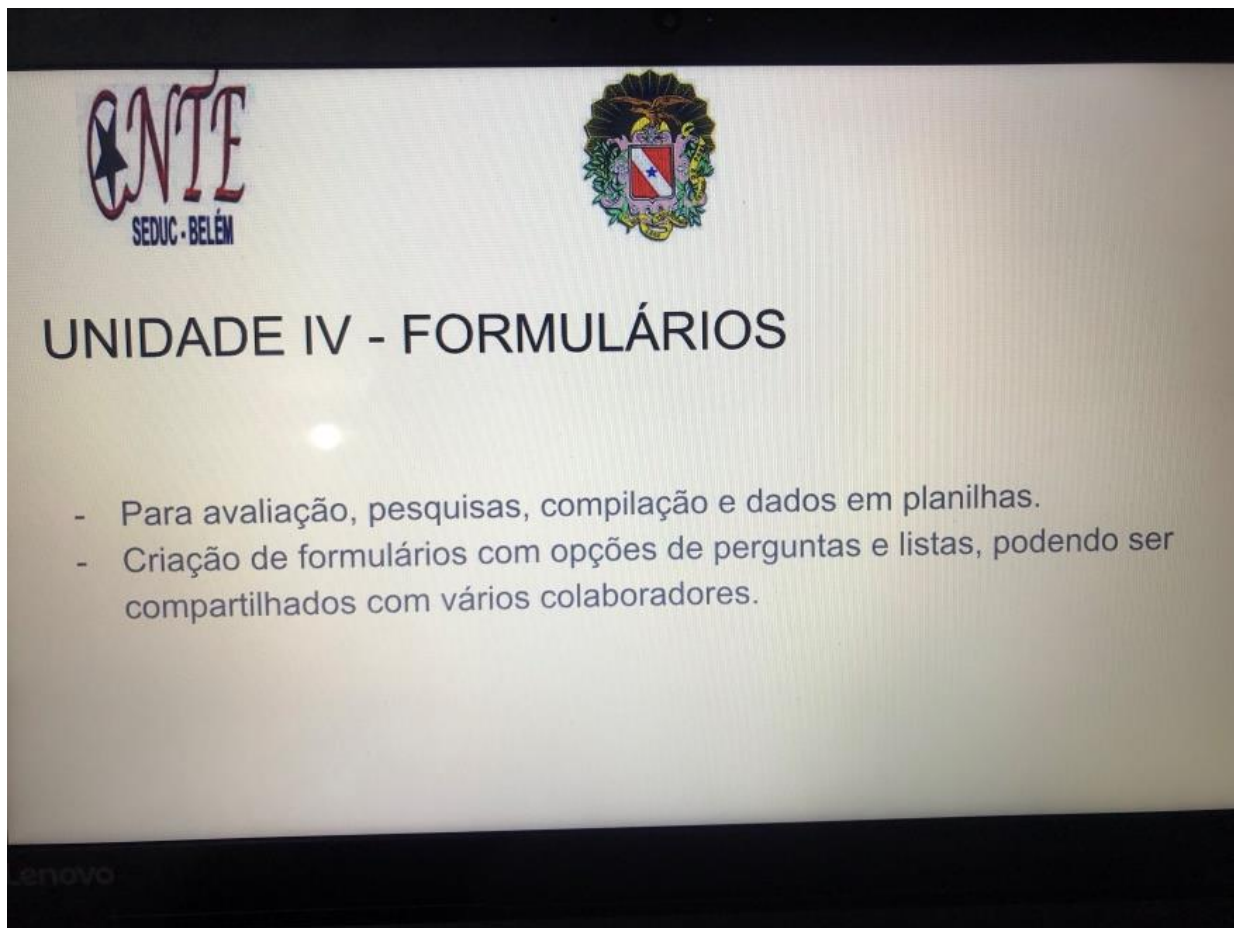
Imagem 19 – PLATAFORMA GOOGLE SALA DE AULA.



Créditos: acervo particular

O GOOGLE DRIVE é um repositório digital no qual o usuário pode se arquivar trabalhos, e-books, vídeos, imagens, entre outros tipos de documentos, para serem utilizados no futuro. Além disso, esta ferramenta disponibiliza o modo de produção conjunta de textos on-line, podendo ser compartilhados entre dois ou mais usuários.

Imagem 20 – PLATAFORMA GOOGLE SALA DE AULA.



Créditos: acervo particular

Por fim, ao falar nos formulários, é importante destacar que os mesmos podem ser utilizados para a aplicação de atividades e ferramentas de pesquisa à distância, facilitando inclusive o processo de correção ou compilação dos dados, dependendo do uso feito a partir deles.

Sendo assim, tomando como base os referenciais teóricos discutidos ao longo dos dois primeiros capítulos do presente estudo, esta fase da dimensão propositiva é realizada em dois momentos distintos entre si, porém integradas entre elas:

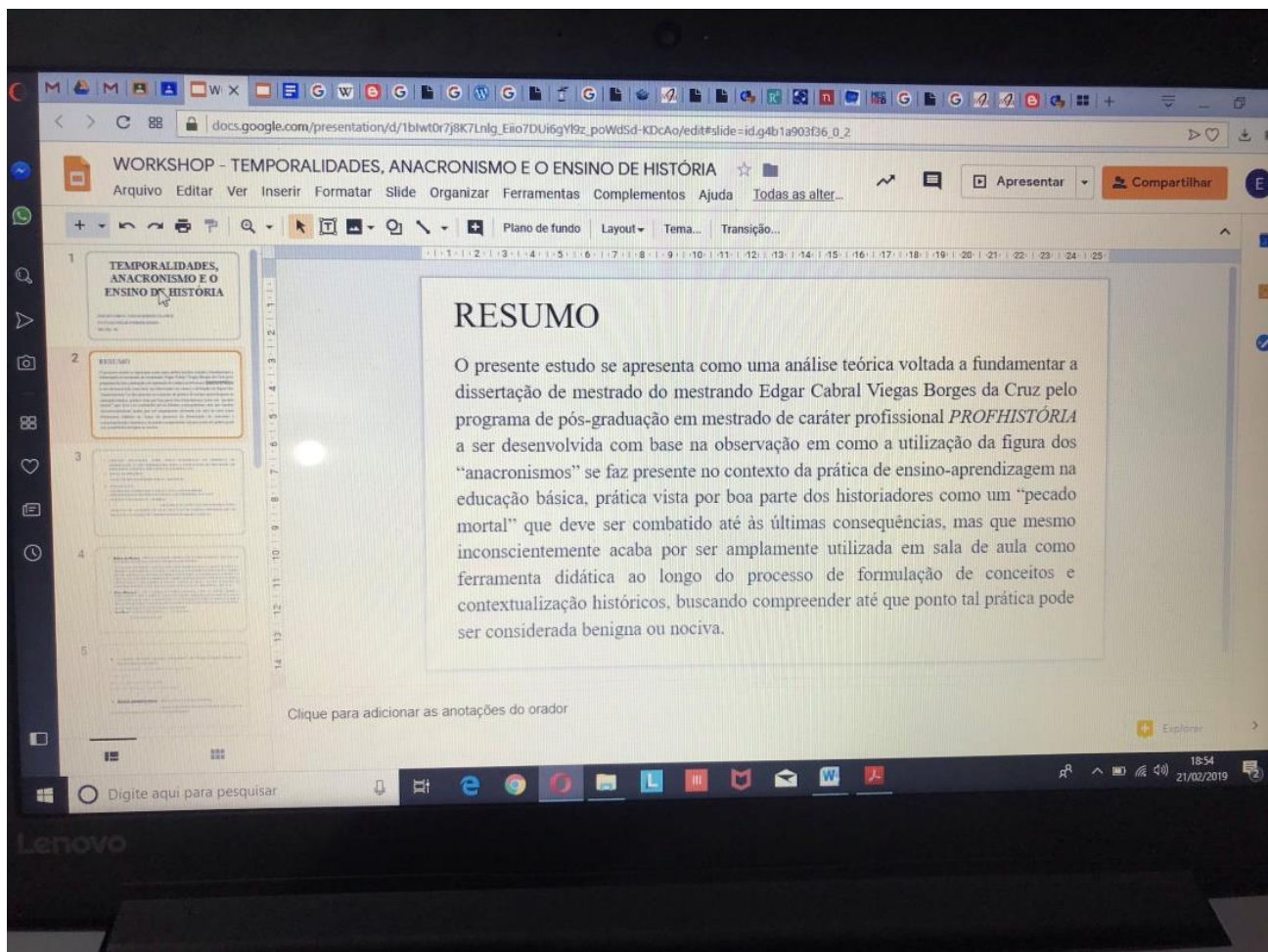
1. Apresentação presencial, com base na discussão dos referenciais teóricos anteriormente citados, na qual será analisada a forma como esses diferentes saberes poderão ser aplicados na prática, com base no contexto sociocultural exposto pelos alunos das turmas a serem utilizadas como polos de desenvolvimento das referidas ideias. Para tanto, será utilizado o modelo de *workshop* no qual as ideias serão

apresentadas e debatidas com os docentes, que poderão e deverão fazer suas contribuições visando aperfeiçoar as condições de trabalho;

2. Disponibilização de material voltado à utilização como referencial teórico, na plataforma GOOGLE SALA DE AULA, visando democratizar o acesso a essas informações, facilitando o contato com as mesmas, no intuito de tornar seu uso o mais frequente possível, como referencial para consulta e, conseqüentemente, elaboração de materiais didáticos, paradidáticos, atividades e testes.

Workshop

Imagem 21 – PLATAFORMA GOOGLE SALA DE AULA.

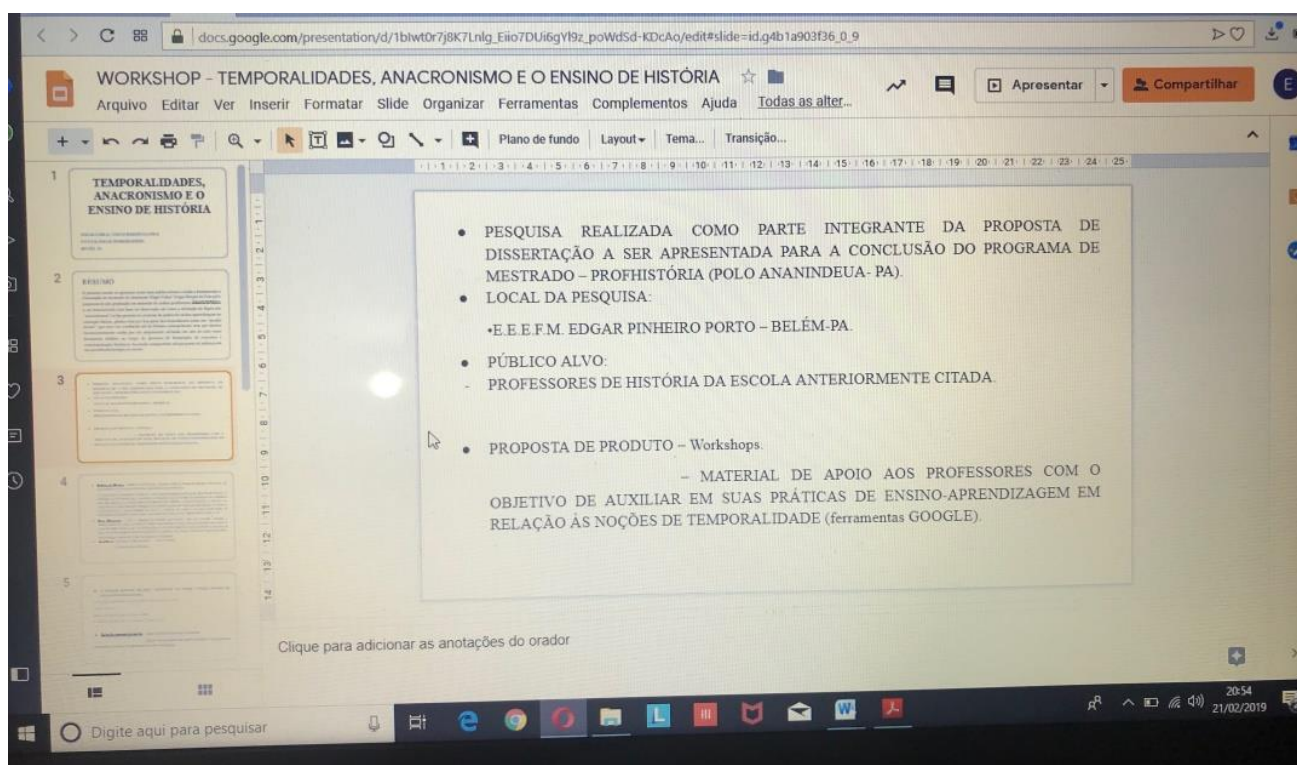


Créditos: acervo particular

Na primeira parte do *workshop* buscou-se apresentar o resumo sobre qual o ponto de partida adotado para a realização do trabalho em curso, neste caso específico descrevendo que

o mesmo é parte integrante do trabalho de conclusão do programa de pós-graduação em caráter profissional PROFHISTÓRIA. Em seguida são apresentadas quais as principais ideias a serem abordadas nele, a citar, a apresentação de uma abordagem didática na qual a figura dos anacronismos, um conceito que é visto por boa parte da comunidade de historiadores como algo extremamente negativo e até mesmo capaz de inviabilizar o desenvolvimento de toda uma pesquisa histórica, sendo assim uma prática de caráter negativo. Entretanto este conceito polêmico, a partir da abordagem apresentada nesta obra, acaba por se tornar uma ferramenta que viabiliza melhor compreensão acerca das temáticas debatidas em sala de aula no processo de ensino-aprendizagem, haja vista que busca mesclar elementos comuns à realidade contemporânea dos educandos para serem utilizadas no processo de construção do conhecimento.

Imagem 22 – PLATAFORMA GOOGLE SALA DE AULA.

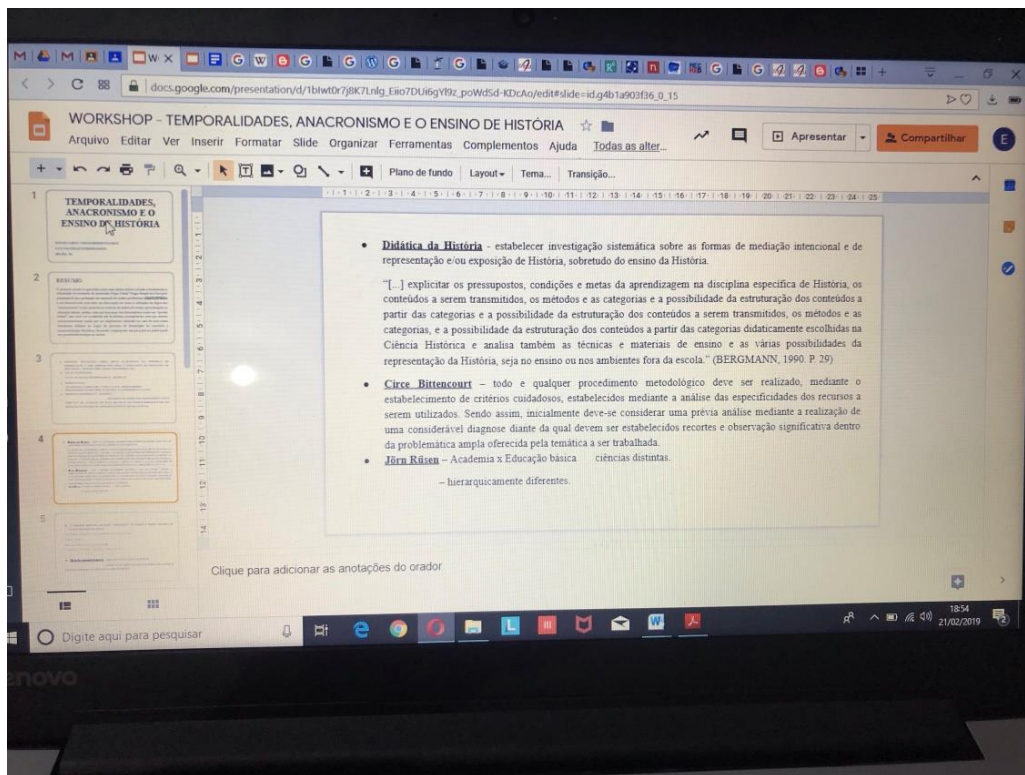


Créditos: acervo particular

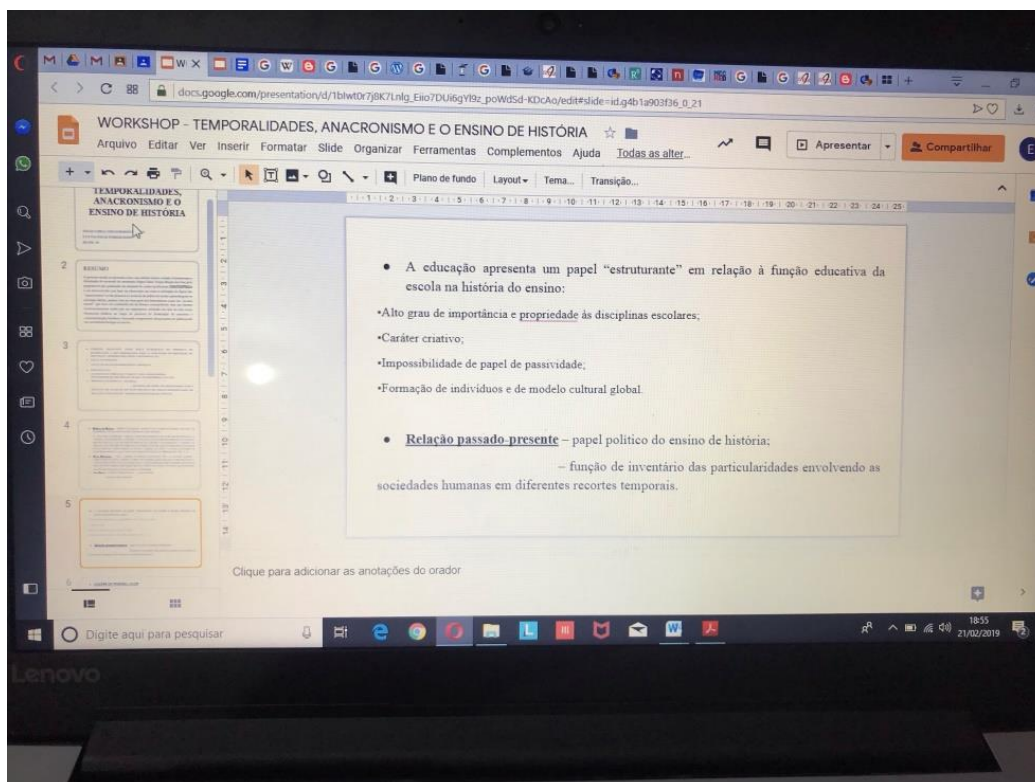
O segundo momento é destinado a apresentar ao público-alvo qual o *locus* da pesquisa que neste trabalho envolveu a comunidade escolar da E.E.E.F.M. Edgar Pinheiro Porto, escola que integra a rede pública estadual no estado do Pará, rede gerida pela SEDUC-PA. O público-alvo, que neste caso envolve como grupos a serem investigados tanto professores, como alunos, levando em consideração questões anteriormente apresentadas no formulário de

pesquisa presente no item 3.1 e quais as propostas de ações a serem desenvolvidas como dimensão propositiva e seus objetivos.

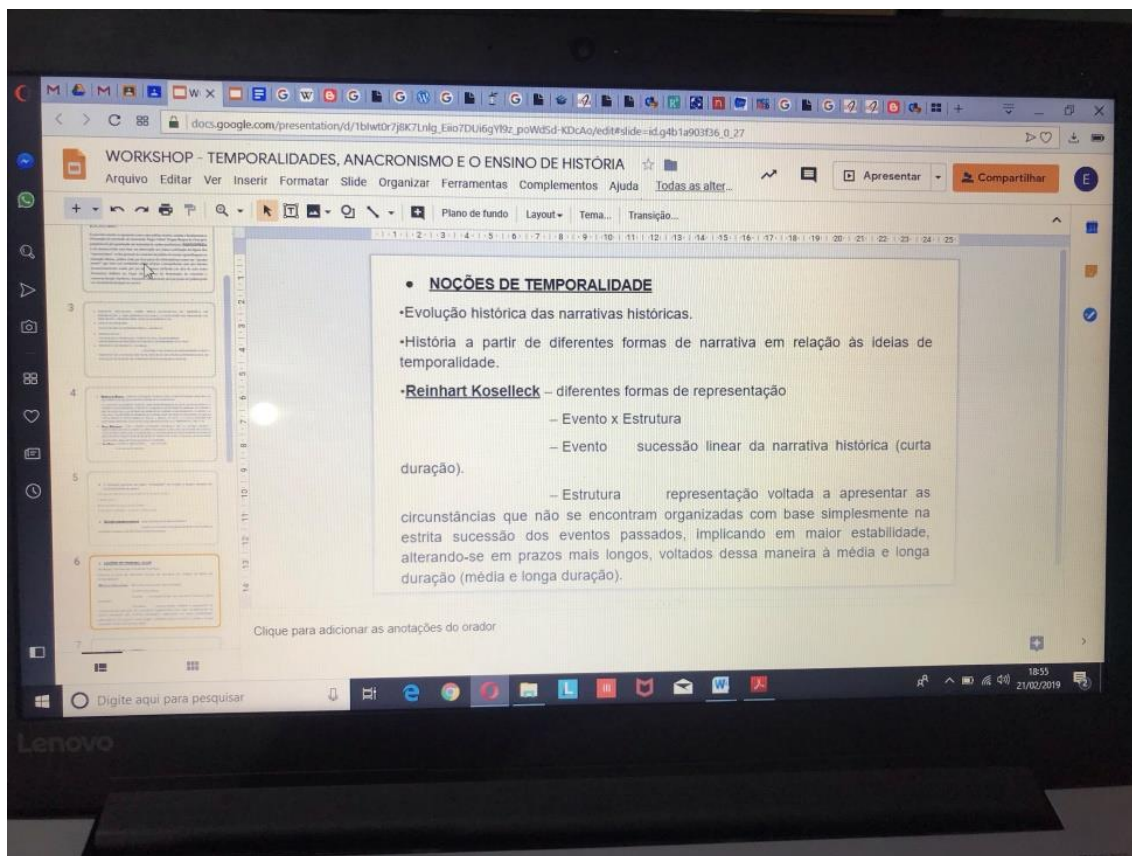
Imagem 23, 24, 25 e 26 – PLATAFORMA GOOGLE SALA DE AULA.



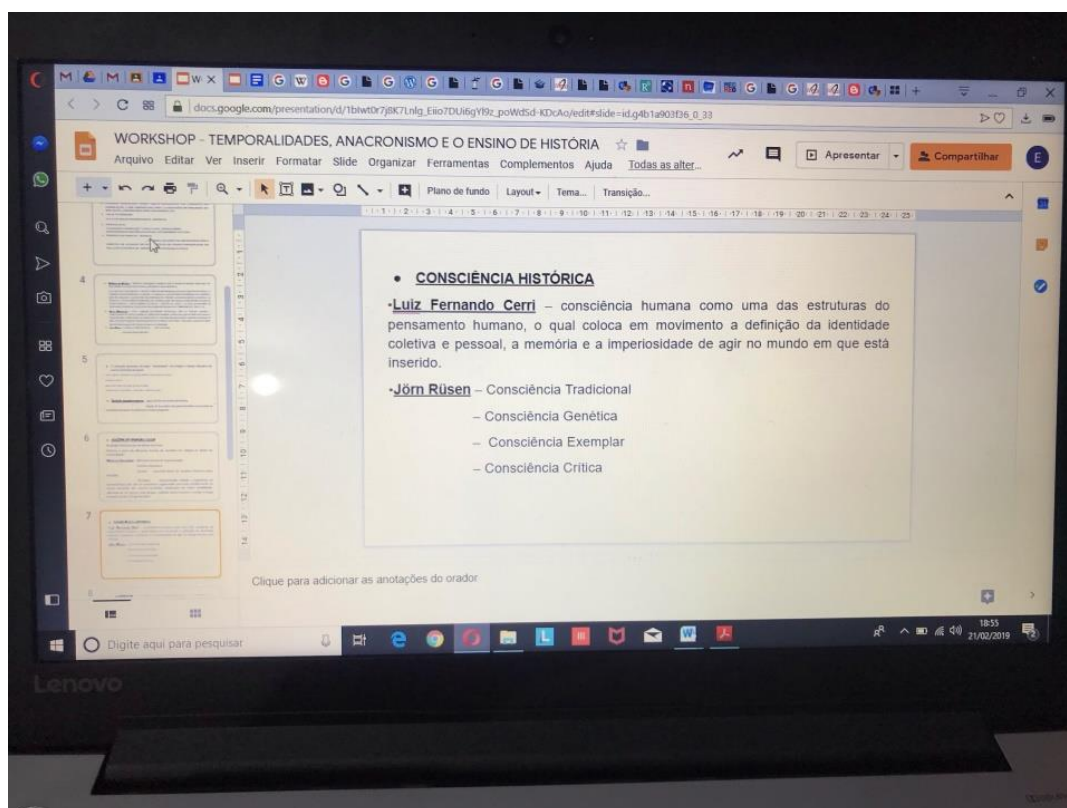
Créditos: acervo particular



Créditos: acervo particular



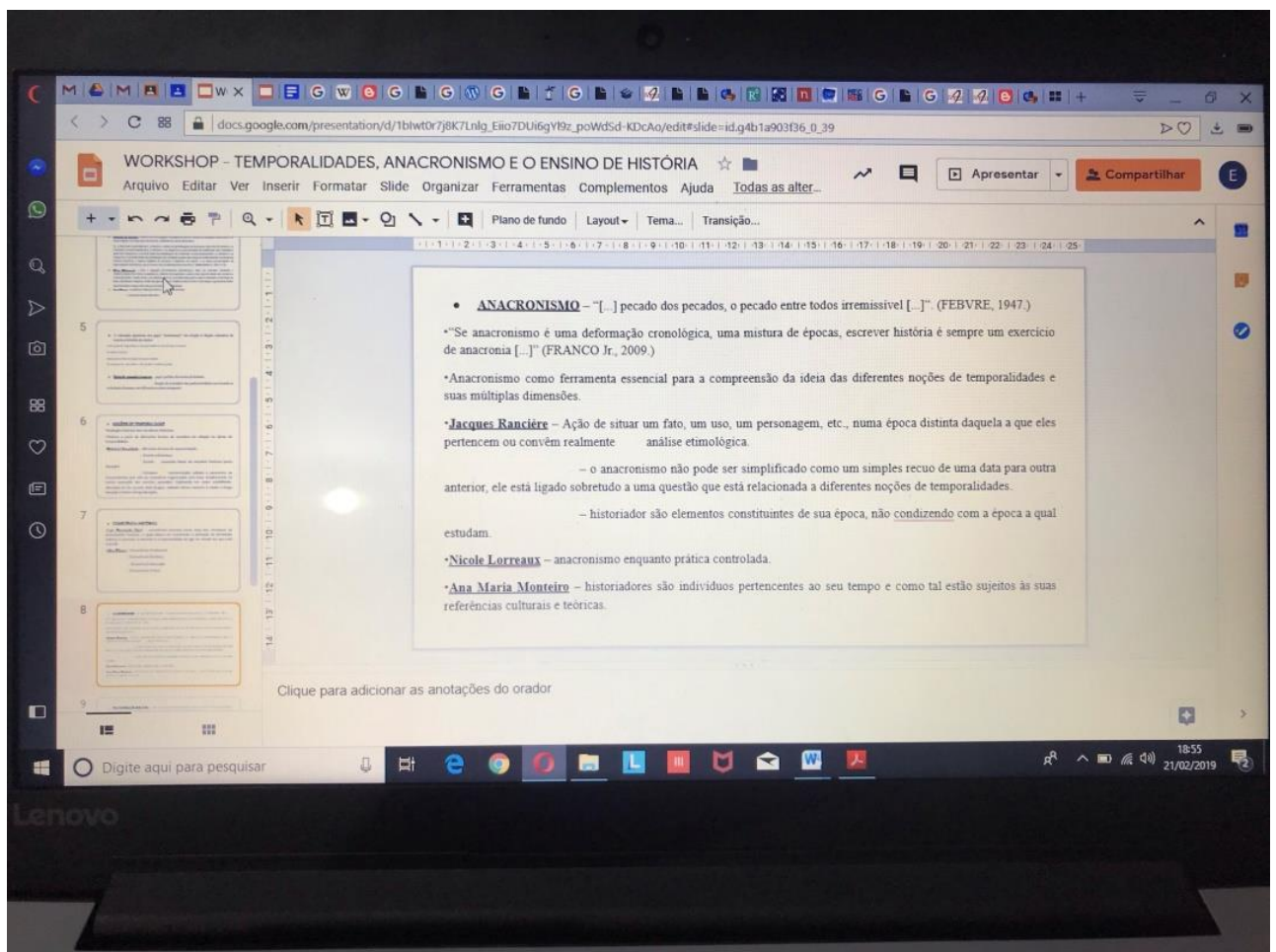
Créditos: acervo particular



Créditos: acervo particular

A seguir, é a vez de destacar os referenciais teórico-metodológicos que são utilizados para desenvolver o contexto que servirá como base para o desenvolvimento das ideias centrais que levarão a aplicação das principais linhas de raciocínio que norteiam o trabalho, que são especificamente as diferenças que existem entre a história que se produz na academia e a didática da história enquanto ciências distintas, a relação entre passado e presente, as diferentes noções de temporalidade, e por fim, processo de formação da consciência histórica e suas diferentes abordagens sob a ótica de Luis Fernando Cerri e JörnRüsen.

Imagem 27 – PLATAFORMA GOOGLE SALA DE AULA.

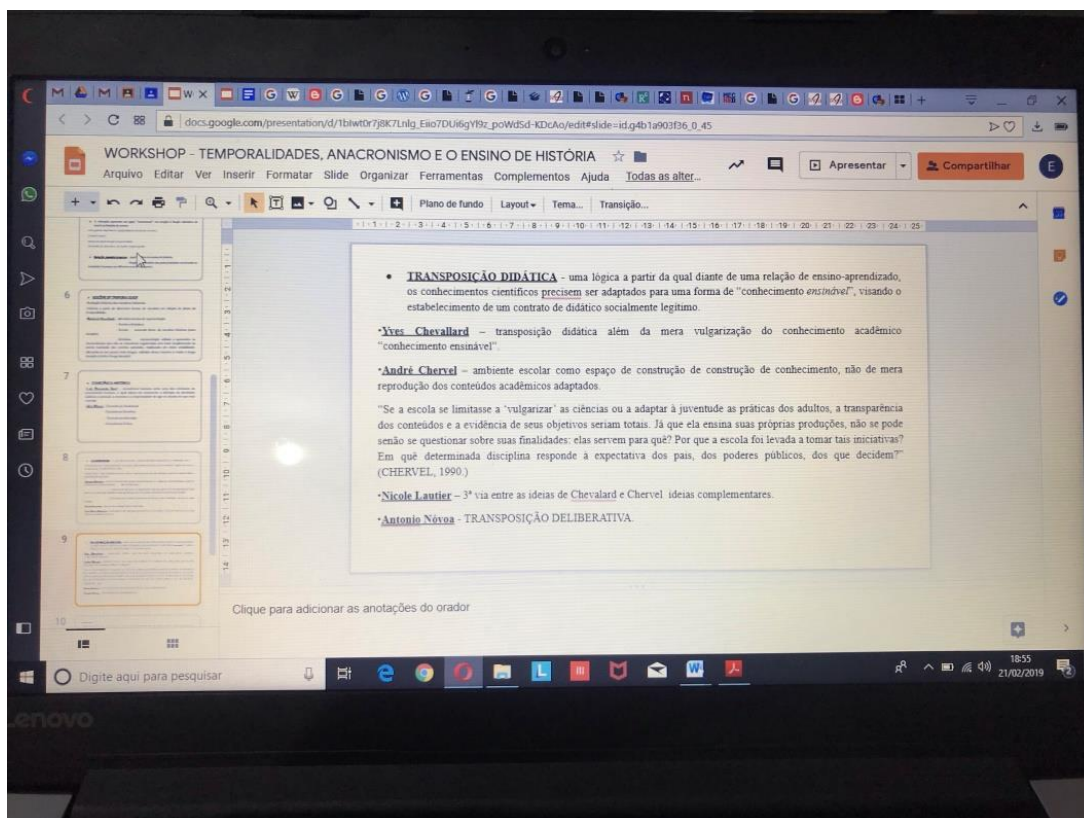


Créditos: acervo particular

O passo seguinte é justamente apresentar o anacronismo sob a abordagem mais tradicional que é realizada no meio dos historiadores, sendo apresentada como a definição feita por Lucien Febvre nos idos de 1947, quando o autor atribui a esta prática o papel de “pecado mortal dos historiadores”, levantando a discussão sobre o que leva a esta abordagem sobre o referido elemento de deslocamento temporal. Em seguida são apresentadas as noções

que rompem com a primeira concepção apresentada, levando em consideração as ideias de autores como Ana Maria Monteiro, Nicole Lorreaux, Jacques Rancière e Hilário Franco Jr., que observam o anacronismo como um elemento descritivo que se mostra como algo que é por si só inevitável, ao passo que o próprio historiador sendo um indivíduo que vive em um recorte temporal diferente daquele em que vive, acaba por sua vez praticando este mesmo “pecado mortal” mesmo que inconscientemente, ao passo que se apresenta como algo inevitável ser totalmente fiel a uma temporalidade distinta daquela na qual está inserido. Além disso, este estágio do debate também leva a considerar que, considerando o processo dialógico que está diretamente envolvido com a relação de construção do conhecimento, pode vir a utilizar de forma benéfica a figura dos anacronismos, obviamente que de forma controlada, visando apresentar os referenciais nos quais se apoiam as temáticas geradoras das discussões que levarão posteriormente ao processo de construção do conhecimento escolar de forma muito mais dinâmica, ao levar em consideração o fato que o uso de abordagens anacrônicas, desde que sendo feitas de forma responsável visando aproximar um determinado até então abstrato para um aluno ou conjunto de alunos, poderia vir a facilitar a introdução de certas temáticas a partir da identificação do educando com seu objeto de estudo.

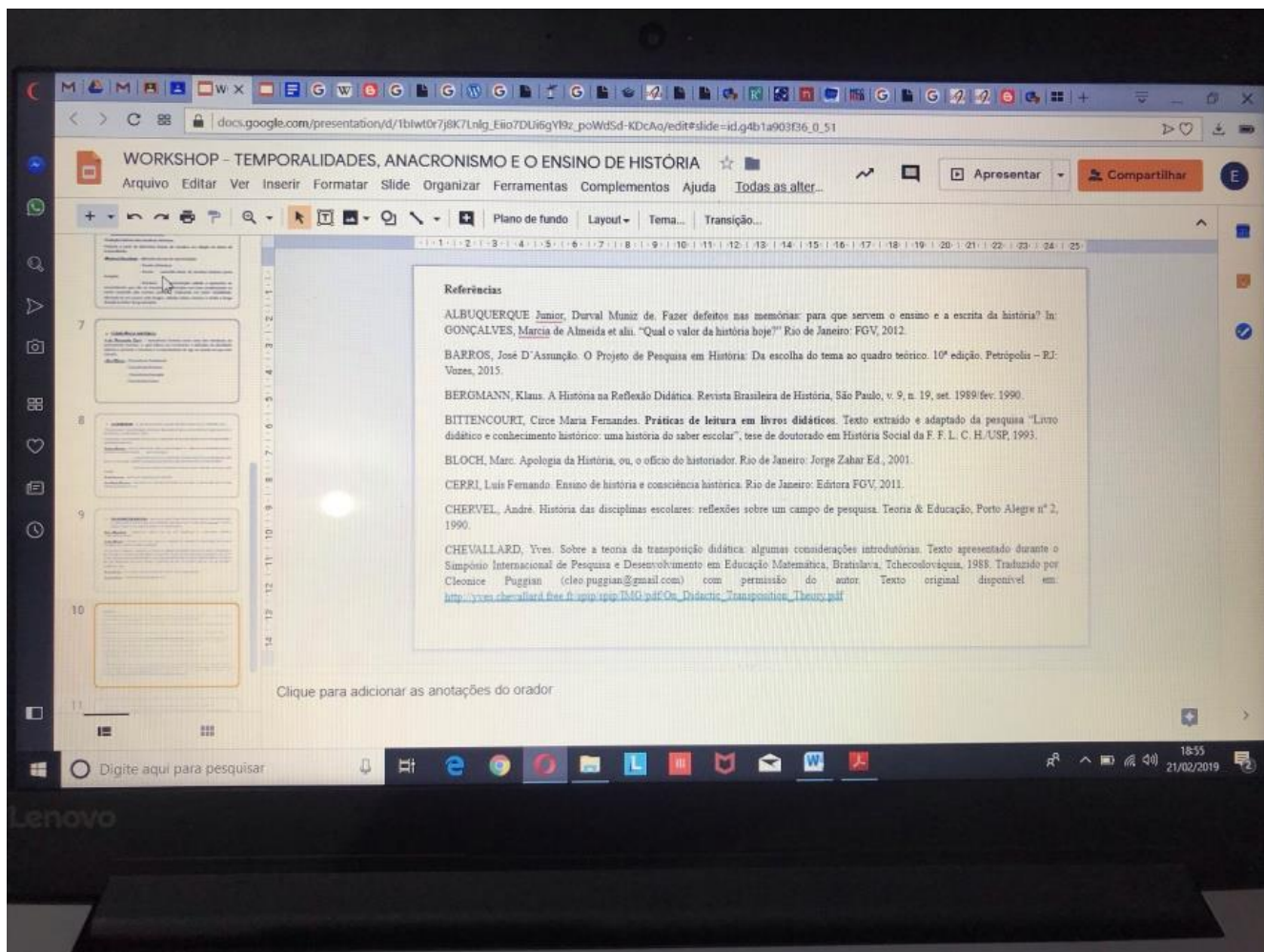
Imagem 27 – PLATAFORMA GOOGLE SALA DE AULA.



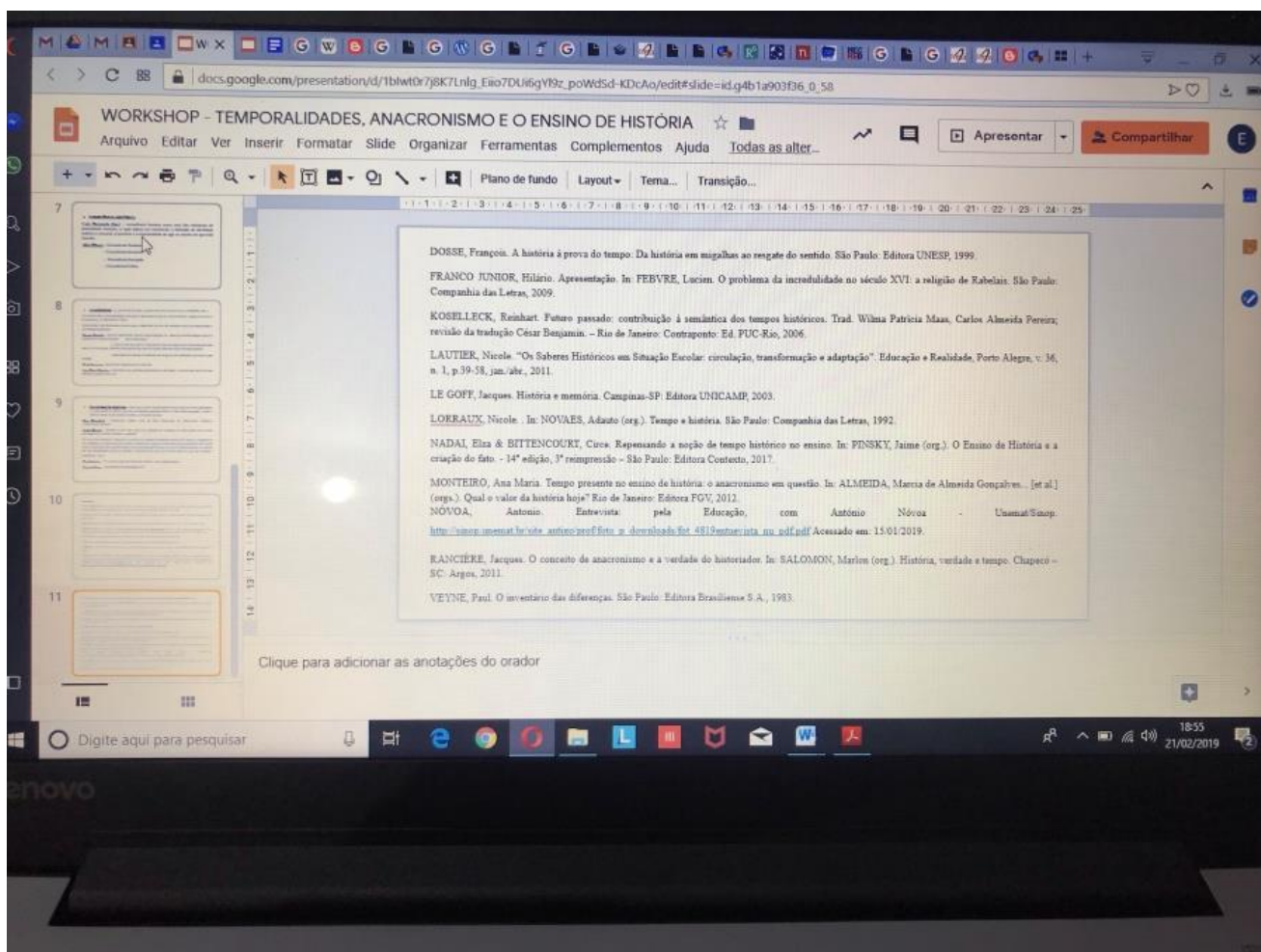
Créditos: acervo particular

Por fim, são apresentados os referenciais de apoio à aplicação das ideias que passam a ser defendidas e como devem ser aplicadas tais ideias, que no caso específico da utilização do anacronismo como ferramenta didática, levando em consideração sob quais bases tais ideias se edificam, levando em consideração qual sua aplicação prática no cotidiano da relação de ensino-aprendizagem.

Imagem 29 e 30 – PLATAFORMA GOOGLE SALA DE AULA.



Créditos: acervo particular



Créditos: acervo particular

Ao disponibilizar os *slides* acima apresentados por meio da plataforma GOOGLE SALA DE AULA, as informações, bem como as referências a partir das quais foram adquiridas as informações que alimentaram a preparação do presente material, podendo servir como fonte para futuras pesquisas aos indivíduos que serão atingidos pela prática em questão, podendo fazer isso a partir de qualquer local de onde possa ter acesso à internet.

3.4 – Planos de Aula:

Por fim, para a concretização da dimensão propositiva será apresentado um plano de aula que servirá de base para a elaboração de futuros planejamentos tanto de aulas, quanto de cursos semestrais ou mesmo anuais.

O plano de aula é voltado às turmas de 1º ano do ensino médio conforme consta no currículo referente a esta série, entretanto seu conteúdo pode ser reaproveitado pelos docentes para sua futura reutilização em qualquer turma de ensino médio, visando destacar qual o papel

do historiador e sua função social, bem como a compreensão de quais são os elementos envolvidos no processo de constituição da história enquanto ciência, bem como qual a relação entre esta ciência e o estudo do homem no tempo.

Cabe destacar que o plano de aula a seguir se trata apenas de uma planejamento hipotético e genérico, voltado a servir como base para reflexão dos professores a quem ele for apresentado, podendo ser inclusive editado ou mesmo rejeitado, de acordo com os interesses dos docentes.

PLANO DE AULA

PROFESSOR(A): EDGAR CABRAL VIEGAS BORGES DA CRUZ

DISCIPLINA: HISTÓRIA.

NÍVEL: MÉDIO.

SÉRIE: 1º ANO.

DURAÇÃO: 3 HORAS-AULA

CONTEÚDO:

AULA I

Introdução ao ensino da história.

COMO VOU ENSINAR? (METODOLOGIA)

- Aulas expositivas, com auxílio do material didático;
- Utilização de vídeos e filmes que auxiliem o aluno a contextualizar os assuntos trabalhados;
- Apresentações em POWER POINT (.ppt);
- Músicas;
- Documentos;
- Jornais impressos;
- Fotografias;
- Mídias digitalizadas;
- Livros.

O QUE O ALUNO DEVE APRENDER? (OBJETIVO)

- Observar como se deu o processo de constituição da história enquanto ciência, desde seu surgimento até os dias de hoje;
- Compreender como se elabora o processo de produção do conhecimento histórico;
- Apresentar ao aluno o que são as fontes históricas e como são trabalhadas de forma prática, no processo de elaboração do conhecimento histórico;
- Discutir sobre o papel da história enquanto ciência que estuda o homem no tempo;
- Debater sobre as diferentes abordagens existentes acerca das noções de temporalidade;

- Apresentar as diferentes abordagens sobre temporalidade e deslocamentos temporais (anacronismo) e quais seus impactos no processo de elaboração do conhecimento histórico.

SIGNIFICADO PARA A VIDA PRÁTICA DO ALUNO

- A partir da compreensão acerca do processo de elaboração da ciência da história acaba sendo possível perceber como que se concebeu a disciplina escolar de história ao longo de todo um processo distribuindo ao longo do tempo e quais os interesses envolvidos no processo;
- Com base na apresentação das diferentes fontes utilizadas na construção do conhecimento histórico auxiliar os educandos a compreender como se desenvolvem os processos científicos que levam à operacionalização do tempo histórico enquanto disciplina científica e escolar;
- Dar ferramentas para que o aluno desenvolva a capacidade de compreender as diferentes formas de temporalidade presentes no processo de produção do conhecimento histórico;
- Ter o professor como um tutor que auxilia o aluno no processo de construção do conhecimento e do pensamento crítico;
- Desenvolvimento da capacidade de utilizar conhecimentos baseados nas experiências cotidianas como forma de obter melhor nível de compreensão das temáticas envolvendo diferentes temporalidades.

PROCESSO AVALIATIVO

- Análise de diferentes fontes históricas e classificação; (1,0 pt.)
- Análise e classificação quanto as diferentes noções de temporalidade; (1,0 pt.)
- Elaboração de redação falando sobre a importância prática da história na vida do aluno; (1,0 PTS.)
- Preparação de “capsula do tempo” no qual será observada a compreensão do aluno sobre o papel das fontes históricas; (1,0 pt.)
- Questionário com questões de múltipla escolha; (1,0 pt.)
- Prova tradicional para suprir as necessidades burocráticas do sistema educacional tradicional. (5,0 pt.)

Conforme exposto anteriormente, o objetivo central das ferramentas aqui apresentadas se dá no intuito de fornecer alternativas para que o trabalho do professor venha a conseguir contornar, mesmo que parcialmente, os grandes obstáculos que se interpõem entre a escola e o aluno, seja o contexto socioeconômico, seja o meio cultural, a precarização de recursos ou simplesmente o choque de gerações. Fazer com que o aluno se identifique com aquilo que ele estuda, deixando para trás as abstrações excessivas provocadas por currículos que visam destacar elementos tão distantes da realidade na qual os educandos estão inseridos, materiais que muitas vezes desconsideram as particularidades existentes em cada ponto longínquo do território nacional, muitas vezes mais interessados em atender a uma lógica de mercado e deixando de lado o elemento humano, entre outros problemas.

O uso de linguagens digitais, e abordagens inovadoras considerando a heterogeneidade dos atores sociais envolvidos no sistema educacional tradicional, muito provavelmente não será o suficiente para conseguir transpor a todos os problemas que se apresentam diariamente, mas certamente trarão a esta comunidade escolar mais empenho em aprender e estudar aquilo no que se identificam, como foi observado ao longo do último ano letivo da E.E.E.F.M. Edgar Pinheiro Porto, sobretudo nas turmas de 1º e 3º ano do ensino médio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho, ao se propor em desenvolver uma pesquisa e posteriormente uma dimensão propositiva nas quais abordagens relativamente polêmicas são suscitadas em seu decorrer, como no caso da adoção dos anacronismos como ponto de partida para a discussão de metodologias de ensino de história, acaba por mostrar quão grande é o leque de possibilidades envolvidas no contexto da história enquanto ciência e disciplina escolar. Aliado a isso cabe também destacar que o papel do professor enquanto pesquisador, se faz bastante oportuno ao passo que cada vez as sociedades contemporâneas se apresentam em constante transformação com a introdução de novas tecnologias e abordagens às quais são submetidos os diferentes atores sociais que compõem este sistema escolar ao qual as crianças, jovens e adultos que nele se inserem, acabam demandando a adoção de diferentes abordagens na sua prática docente, visando obter o máximo de sucesso em sua jornada, visando dar condições para que problemas como a falta de identificação entre o educando e seu objeto de estudo sejam minimizados, a partir da realização de análises que venham a dar condições para que novas práticas sejam desenvolvidas com este intuito.

É justamente neste sentido que a presente obra se propôs ao longo de suas breves linhas, trazer ao público novas possibilidades de abordagens visando trazer ao público da E.E.E.F.M. Edgar Pinheiro Porto condições de obter cada vez mais êxito ao longo das propostas de diálogo desenvolvidas nas relações de ensino-aprendizagem ao passo que abordagens pautadas na pluralidade de sujeitos, com origens e vivências distintas entre si, pudessem se sentir representados e identificados neste contexto.

Para tanto, a pesquisa feita com base em observações presenciais, aplicação de formulários de pesquisa, entrevista com professores, análise das estruturas físicas, recursos humanos, entre outros fatores, serviram para se fazer a diagnose acerca de como se configura esta comunidade escolar de forma bastante abrangente. Tomando como base tais informações foi possível que se elaborasse um referencial teórico que fundamentou este trabalho no sentido de tentar sanar, mesmo que parcialmente as demandas que se fizeram presentes ao longo da participação das aulas e da análise dos dados obtidos com a aplicação dos instrumentos de pesquisa.

Na elaboração do anteriormente citado referencial teórico, debates em torno das diferentes noções de temporalidade e formação da consciência histórica, pautadas em teóricos como Jörn Rüsen, Luis Fernando Cerri e Reinhart Koselleck, entre outros, foram destacadas, no sentido de mostrar que dentre os grandes obstáculos a serem transpostos no sentido de se fazer compreender de forma mais eficiente às temáticas levantadas em sala de aula, apresentando aos educandos a pluralidade de possibilidades que a história enquanto disciplina escolar pode vir a proporcionar a eles, servindo como importante instrumento de constituição de noções acerca das realidades sociais nas quais estão inseridos, tomando como base conceitos como campo de experiências, horizontes de expectativas, eventos, estruturas, representações, entre outros, que passam a lhes servir como base para observar com novos olhares a relação do homem com o tempo.

Outro ponto de destaque no processo de constituição do referencial teórico se deu no sentido de destacar quais as abordagens adotadas no contexto da formulação dos conteúdos disciplinares e sob qual dinâmica os mesmos são abordados nas dinâmicas desenvolvidas em sala de aula. Para tanto, conceitos como transposição didática, baseados nas ideias de Yves Chevallard, construção do conhecimento, baseada nas ideias de André Chervell e, por fim, no conceito de transposição deliberativa desenvolvida por Antonio Nóvoa, foram colocados em posição de destaque, visando debater quais a diversidade de abordagens existentes no campo educacional, além de se tentar chegar a um denominador comum sobre qual abordagem ou conjunto de abordagens podem ser consideradas como as mais eficazes no contexto da elaboração de uma relação dialógica entre educadores e educandos, fazendo com que problemas como o choque de gerações, baseado em dificuldade de identificações com as linguagens e campo de interesse de ambas as partes sejam resolvidos da melhor forma possível, possibilitando maior capacidade de sucesso ao longo do processo educacional.

Passando enfim à temática central desta obra, ou seja, a utilização do anacronismo enquanto ferramenta didática é discutido neste trabalho primeiramente a viabilidade da utilização deste elemento de deslocamento temporal, tido por boa parte da comunidade de historiadores como um elemento que é capaz de inviabilizar total ou parcialmente o processo de constituição de conhecimento histórico. Entretanto, baseando-se nas ideias de Ana Maria Monteiro, Nicolle Lorreaux, Nicole Lautier, Jacques Rancière, entre outros autores, observou-se que sendo o historiador um indivíduo que se encontra inserido e absorvido por um determinado contexto temporal, por mais que ele tente se aproximar ao máximo da realidade presente no recorte temporal em que se propõe a estudar, ainda assim suas concepções estariam ligadas à sua contemporaneidade.

Diante disto, considerando que os alunos ao longo de seu contato com a disciplina escolar de história, muitas vezes acaba por não conseguir compreender ou mesmo se identificar com as temáticas que lhes são apresentadas no contexto da elaboração de conceitos e conhecimentos a partir da prática dialógica com os docentes, passa a ter como aliado a figura do anacronismo, desde que sendo feito a partir de uma lógica na qual o professor venha a lhe auxiliar e guiar nos caminhos de como utilizar elementos do tempo em que estes educandos estão inseridos para favorecer maior capacidade de compreensão sobre aquilo se é estudado em sala de aula.

A segunda parte desta dissertação apresenta a metodologia de pesquisa adotada e os dados obtidos a partir da coleta de informações feita de forma presencial, na qual foi observado o *locus* onde o trabalho foi desenvolvido, dando ênfase ao projeto político pedagógico, recursos humanos e estrutura física, além da diagnose voltada a perceber como as temáticas debatidas no referencial teórico são percebidas por alunos e professores, levando em consideração as particularidades de cada grupo constituído no ambiente escolar, no qual se observou que mesmo dentro de universos tão distintos, de vivências, além de condições culturais e socioeconômicas, há a possibilidade de se obter padrões de comportamento e acesso a recursos, incluindo-se as tecnologias.

Por fim, no último capítulo, este trabalho buscou desenvolver alternativas para a aplicação prática das ideias que foram desenvolvidas no decorrer do presente estudo, utilizando-se para tanto da elaboração de práticas voltadas à utilização por parte dos professores, que desta forma passam a ser agentes multiplicadores das mesmas. Para tanto se lançou mão de recursos disponibilizados pela SEDUC-PA que desde o ano de 2018 passou a possibilitar a seus servidores o contato com ferramentas da plataforma GOOGLE SALA DE AULA.

A ferramenta anteriormente citada trás uma vasta gama de suportes a prática docente com a possibilidade de se aliar às praticas tradicionais já realizadas nas diversas unidades da rede pública estadual, o contato com recursos digitais de ensino-aprendizagem, favorecendo a democratização do acesso ao mundo digital, além da obtenção de novas habilidades pelos diferentes atores sociais que compõem a comunidade escolar nos espaços onde tais recursos são adotados.

A experiência se aplicou de forma positiva, obtendo êxito em sua realização. Com a adoção das abordagens propostas por esta obra, foi observado que uma parcela significativa do alunado da escola se mostrou mais atenta às discussões levantadas em sala de aula, partindo da utilização de elementos presentes em seu cotidiano e com a adoção de linguagens que são comuns as praticadas do lado de fora dos muros da escola, inclusive. Os índices de aprovação na disciplina de história comprovam tal informação ao passo que com a maior participação dos educandos nas atividades e debates realizados em sala de aula, no ano letivo de 2018, não houve reprovação registrada pelos professores do referido componente disciplinar, além de se ter observado maior interação entre professores e alunos no decorrer do período analisado.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE Junior, Durval Muniz de. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história? In: GONÇALVES, Marcia de Almeida et alii. “Qual o valor da história hoje?” Rio de Janeiro: FGV, 2012.
- ALMEIDA, F. J. & FONSECA Júnior, F. M. Educação e Informática: Criando Ambientes Inovadores. Coleção Informática para a Mudança na Educação. Brasília-DF, 2001.
- APPLE, M. W. Ideologia e Currículo. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARCA, I., MARTINS, E. R., SCHMIDT, M. A. (orgs). Jorn Rüsen e o ensino de história. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.
- BARROS, José D’Assunção. A construção de teoria nas ciências humanas. Petrópolis – RJ: Vozes, 2018.
- _____. O Projeto de Pesquisa em História: Da escolha do tema ao quadro teórico. 10ª edição. Petrópolis – RJ: Vozes, 2015.
- _____. O tempo dos historiadores. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BERGMANN, Klaus. A História na Reflexão Didática. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 9, n. 19, set. 1989/fev. 1990.
- BIASOLI ALVES, Zélia M. M. & SILVA, Maria Helena G. F. D. da. Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. In: Paideia. Nº2. Ribeirão Preto-SP: USP, 1992.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História: fundamentos e métodos. 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 2018.
- _____. Práticas de leitura em livros didáticos. Texto extraído e adaptado da pesquisa “Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar”, tese de doutorado em História Social da F. F. L. C. H./USP, 1993.
- BITTENCOURT, Circe & NADAI, Elza. “Repensando a noção de tempo histórico no ensino”. In: PINSKY, Jaime (Org.). “O ensino de História e a criação do fato” – 14ª ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017.
- BLOCH, Marc. Apologia da História, ou, o ofício do historiador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. Dicionário de política. 7 ed. Brasília: UNB, 1995.
- BRASIL, Ministério da Educação. PNLD – Programa Nacional do Livro e do Material Didático. <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld> Acessado em: 16/01/2019.

- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília-DF: MEC, 1998.
- BURKE, Peter. *A revolução francesa da historiografia: a escola dos Annales (1929-1989)*. São Paulo, ed. Universidade Estadual Paulista, 1991.
- CATROGA, Fernando. Ainda será a História mestra da vida? In: Estudos Ibero-americanos, v. 32, n. 2, Porto Alegre, Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/iberoamericana/article/view/1347/1052>
- CERRI, Luís Fernando. Ensino de história e consciência histórica. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.;
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria & Educação, Porto Alegre nº 2, 1990.
- CHEVALLARD, Yves. Sobre a teoria da transposição didática: algumas considerações introdutórias. Texto apresentado durante o Simpósio Internacional de Pesquisa e Desenvolvimento em Educação Matemática, Bratislava, Tchecoslováquia, 1988. Traduzido por Cleonice Puggian (cleo.puggian@gmail.com) com permissão do autor. Texto original disponível em: http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/On_Didactic_Transposition_Theory.pdf
- DOSSE, François. A história à prova do tempo: Da história em migalhas ao resgate do sentido. São Paulo: Editora UNESP, 1999.
- FEBVRE, Lucien. O problema da incredulidade no século XVI: a religião de Rabelais. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- FONSECA, Selva Guimarães. Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados. Campinas/SP: Papirus, 2003.
- FRANCO JUNIOR, Hilário. Apresentação. In: FEBVRE, Lucien. O problema da incredulidade no século XVI: a religião de Rabelais. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 56ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- HARTOG, François. Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2014.
- KOSELECK, Reinhart. Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos. Trad. Wilma Patrícia Maas, Carlos Almeida Pereira; revisão da tradução César Benjamin. – Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006.
- LAUTIER, Nicole. “Os Saberes Históricos em Situação Escolar: circulação, transformação e adaptação”. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p.39-58, jan./abr., 2011.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. <http://www.scielo.br/pdf/er/nspe/nspea08.pdf> Acessado em: 16/01/2019.

LE GOFF, Jacques. História e memória. Campinas-SP: Editora UNICAMP, 2003.

LORRAUX, Nicole. Elogio do anacronismo. In: NOVAES, Adauto (org.). Tempo e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

MONTEIRO, Ana Maria. Tempo presente no ensino de história: o anacronismo em questão. In: ALMEIDA, Marcia de Almeida Gonçalves... [et al.] (orgs.). Qual o valor da história hoje? Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático como mercadoria. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072012000300004 Acessado em: 16/01/2019.

NADAI, Elza & BITTENCOURT, Circe. Repensando a noção de tempo histórico no ensino. In: PINSKY, Jaime (org.). O Ensino de História e acriação do fato. - 14ª edição, 3ª reimpressão – São Paulo: Editora Contexto, 2017.

NAPOLITANO, Marcos. Como usar o cinema em sala de aula. São Paulo: Contexto, 2003.

NJAINÉ, Kathie; MINAYO, Maria Cecília de Souza. Violência na escola: identificando pistas para a prevenção. *Interface (Botucatu)* [online]. 2003, vol.7, n.13, pp.119-134. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-32832003000200009>.

NÓVOA, Antonio. Entrevista: pela Educação, com António Nóvoa - Unemat/Sinop. http://sinop.unemat.br/site_antigo/prof/foto_p_downloads/fot_4819entuevista_nu_pdf.pdf Acessado em: 15/01/2019.

PANTOJA, Bruno Amorim. As tecnologias de informação e comunicação e o ensino de história. In: Ernesto Padovani Netto (Org.). Historiografia e ensino de história: a sala de aula em questão. Belém-Pa: Editora Amazônica Bookshelf, 2018.

RANCIÈRE, Jacques. O conceito de anacronismo e a verdade do historiador. In: SALOMON, Marlon (org.). História, verdade e tempo. Chapecó – SC: Argos, 2011.

REIS, José Carlos. A HISTÓRIA: entre a filosofia e a ciência. Ática – São Paulo, 1999.

RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, PR, v. 1, n. 2, p. 7-16, 2006.

_____ Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, PR, v. 1, n. 2, p. 7-16, 2006.

_____ O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora;

BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão Rezende (org.) Jörn Rüsen e o ensino de História. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

_____. *Teoria da história*. Brasília: UnB, 2001^a. v. I. Razão histórica: os fundamentos da ciência histórica.

SÁ FILHO, C. S. & MACHADO, E. de C. O computador como agente transformador da educação e o papel do Objeto de Aprendizagem. Document on-line publicado em 17/12/2004. Disponível em: <http://www.universia.com.br/matéria/materia.jsp?materia=5939>. 2004

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. História do ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização. *Revista História da Educação, RHE*, Porto Alegre, v.16, n. 37, p. 73-91, 2012.

SOARES, Ana Paula Taveira. Identidades sociais: produção de sentidos nas enunciações de uma docência. In: Ana Maria Monteiro (Org.). Pesquisa em ensino de história: entre desafios epistemológicos e apostas políticas. Rio de Janeiro: Mauad X – FAPERJ, 2014.

VEIGA, Zilma Passos. Escola: Espaço do projeto pedagógico. Campinas, Papirus, 1998.

VEYNE, Paul. O inventário das diferenças. São Paulo: Editora Brasiliense S.A., 1983.

VIEGAS, Maria da Glória Cabral (Org.). “Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio ‘Edgar Pinheiro Porto’ – Uma escola pública de qualidade”. Belém – Pará, 2018.

VYGOTSKY, L. S. A função social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4ª Edição brasileira. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora LTDA., 1991.

Série:

O2 PRODUÇÕES. Cidade dos Homens: A coroa do imperador. Brasil, 2002.

Entrevista:

Entrevista realizada presencialmente no dia 10/01/2019, nas dependências da E.E.E.F.M. Edgar Pinheiro Porto. Transcrita e divulgada com a autorização do entrevistado professor José Lopes Dias.

Sites oficiais:

Endereço eletrônico MECRED: <plataformaintegrada.mec.gov.br/home>

Endereço eletrônico GOOGLE: www.google.com

Portal Ministério da Educação (MEC): www.mec.gov.br

APÊNDICE – IMAGENS E TABELAS**Imagem 31 – FORMULÁRIO TIPO A (DOCENTE).**

FORMULÁRIO DE PESQUISA – TIPO A (DOCENTE)

Nome: _____

Instituição de ensino: _____

Séries com as quais trabalha: _____

1 – Você discute as diferentes formas de temporalidade com seus alunos?

1 2 3 4 5

2 – Qual o nível de relacionamento estabelecido entre as temáticas debatidas em sala de aula e o tempo presente?

1 2 3 4 5

3 – Considera importante utilizar elementos do cotidiano dos discentes como ferramenta didática?

1 2 3 4 5

4 – Apresenta referências e autores de onde são extraídas as informações utilizadas na elaboração dos materiais apresentados nas aulas?

1 2 3 4 5

5 – Considera importante utilizar a adaptação e/ou utilização de excertos de textos acadêmicos na elaboração de materiais didáticos, de apoio e em avaliações?

1 2 3 4 5

6 – Considera que o livro didático seja ferramenta didática eficaz no que diz respeito a apresentação de noções diversas de temporalidade?

1 2 3 4 5

7 – Considera viável a utilização dos anacronismos e analogias, enquanto prática controlada e sob orientação do professor, como ferramenta didática visando facilitar a compreensão das temáticas debatidas em sala de aula?

1 2 3 4 5

Créditos: acervo particular

Imagens 32 e 33 – FORMULÁRIO TIPO B (DISCENTE).

FORMULÁRIO DE PESQUISA – TIPO B (DISCENTE)

Nome: _____

Instituição de ensino: _____

Série: _____

1 – Você considera que nas aulas de história as temáticas discutidas são relacionadas com o tempo presente?

1 2 3 4 5

2 – Os professores de história costumam apresentar as fontes históricas, referências e os autores que são utilizados no processo de elaboração das aulas, materiais didáticos e provas?

1 2 3 4 5

3 – Qual o grau de importância das temáticas que são debatidas nas aulas de história em sua concepção?

1 2 3 4 5

4 – Quanto às temáticas debatidas em sala de aula, qual o grau de importância dado na abordagem dos seguintes assuntos:

4.1 – Sequência cronológica de fatos:	4.4 – Economia:
1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
4.2 – Organização social:	4.5 – Cultura:
1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
4.3 – Configuração de alianças e rivalidades entre povos:	4.6 – Tecnologia:
1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

5 – Você considera que a utilização de elementos do seu cotidiano facilitaria a compreensão das temáticas discutidas em sala de aula, tornando-as mais interessantes de serem trabalhadas?

1 2 3 4 5

6 – A linguagem utilizada nos livros didáticos facilita o acesso e seu interesse em relação às temáticas discutidas em sala de aula?

1 2 3 4 5

7 – Principais fontes de informações e manifestações culturais (nível de importância e frequência de uso):

7.1 – Televisão aberta:

1 2 3 4 5

7.2 – Internet:

1 2 3 4 5

7.3 – Redes sociais:

1 2 3 4 5

7.4 – Jornais impressos:

1 2 3 4 5

7.5 – Revistas:

1 2 3 4 5

7.6 – Cinema:

1 2 3 4 5

7.7 – Rádio:

1 2 3 4 5

7.8 – Televisão por assinatura:

1 2 3 4 5

7.9 – Revistas em quadrinhos:

1 2 3 4 5

7.10 – Outros:

8 – Morador de área urbana central, periférica (mais afastadas do centro) ou região das ilhas?

Tabela 1 – Relação alunos/turma

<u>1º Ano – Ensino Médio</u>	<u>2º Ano – Ensino Médio</u>	<u>3º Ano – Ensino Médio</u>
R01 – 30 ALUNOS	R21 – 30 ALUNOS	R31 – 31 ALUNOS
R02 – 30 ALUNOS	R22 – 26 ALUNOS	R32 – 32 ALUNOS
R03 – 29 ALUNOS	R23 – 21 ALUNOS	R33 – 26 ALUNOS
R04 – 27 ALUNOS	R24 – 31 ALUNOS	R34 – 24 ALUNOS
R05 – 32 ALUNOS		
R06 – 30 ALUNOS		
TOTAL – 178 ALUNOS	TOTAL – 108 ALUNOS	TOTAL – 113 ALUNOS

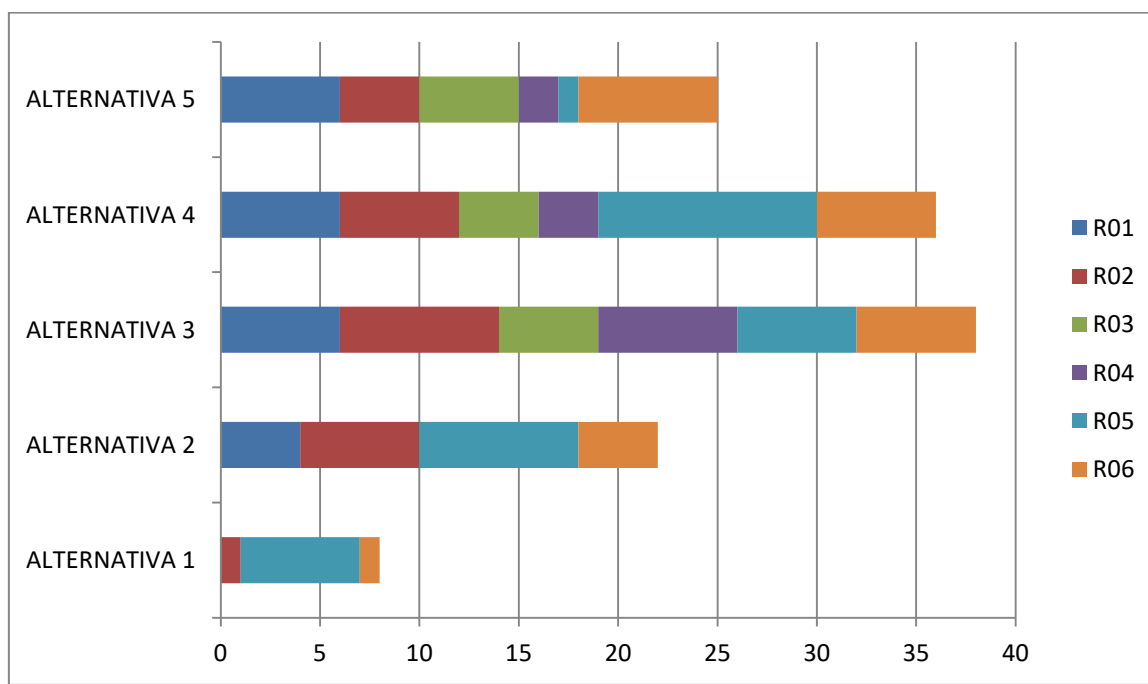
Tabela 2 – Resultados obtidos a partir da aplicação do FORMULÁRIO TIPO “A”

	PROFESSOR (X) “A”	PROFESSOR (X) “B”
ITEM 1	4	5
ITEM 2	3	5
ITEM 3	4	5
ITEM 4	2	3
ITEM 5	5	5
ITEM 6	3	3
ITEM 7	4	2

Fonte: dados obtidos a partir da colaboração dos membros do corpo docente de história da E.E.E.F.M. Edgar Pinheiro Porto. (2018)

Tabela 3 – Resultados obtidos a partir da aplicação do FORMULÁRIO TIPO “B” – Item 1 FORMULÁRIO TIPO “B” – Item 1 (1º Ano – Ensino Médio).

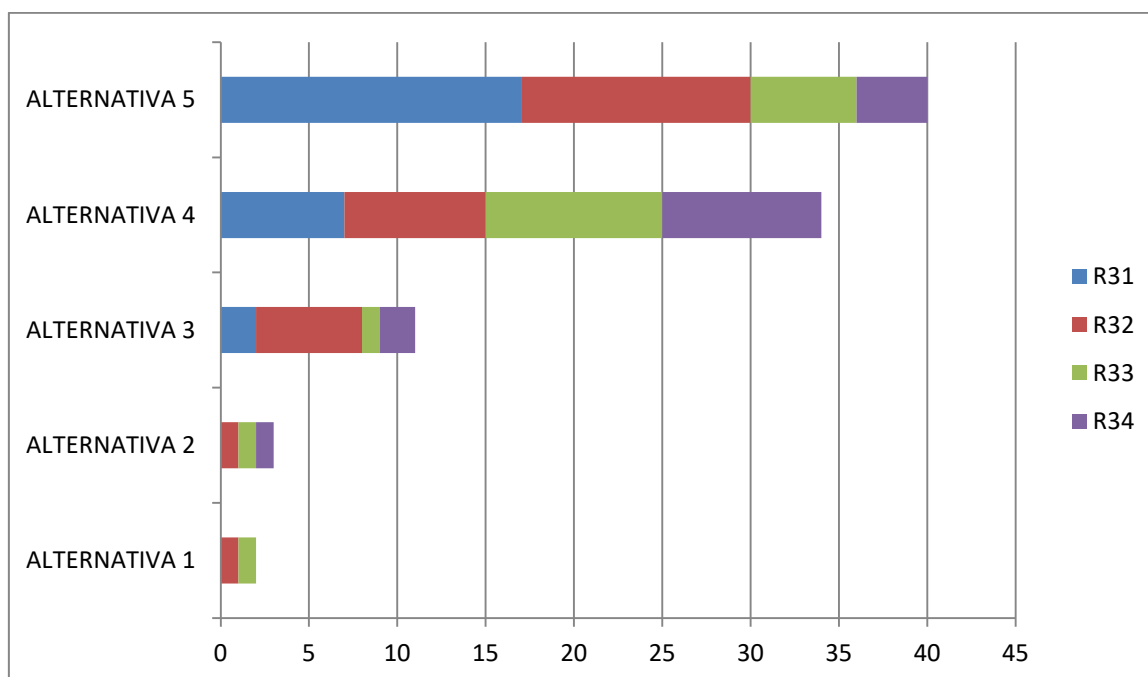
	R01	R02	R03	R04	R05	R06	TOTAL 1º ANO
QUESTÃO 1							
ALTERNATIVA 1	0	1	0	0	6	1	8
ALTERNATIVA 2	4	6	0	0	8	4	22
ALTERNATIVA 3	6	8	5	7	6	6	38
ALTERNATIVA 4	6	6	4	3	11	6	36
ALTERNATIVA 5	6	4	5	2	1	7	25
TOTAL	22	25	14	12	32	24	129



Fonte: dados obtidos a partir da colaboração dos membros do corpo docente da E.E.E.F.M. Edgar Pinheiro Porto. (2018)

Tabela 4 – Resultados obtidos a partir da aplicação do FORMULÁRIO TIPO “B” – Item 1 (3º Ano – Ensino Médio).

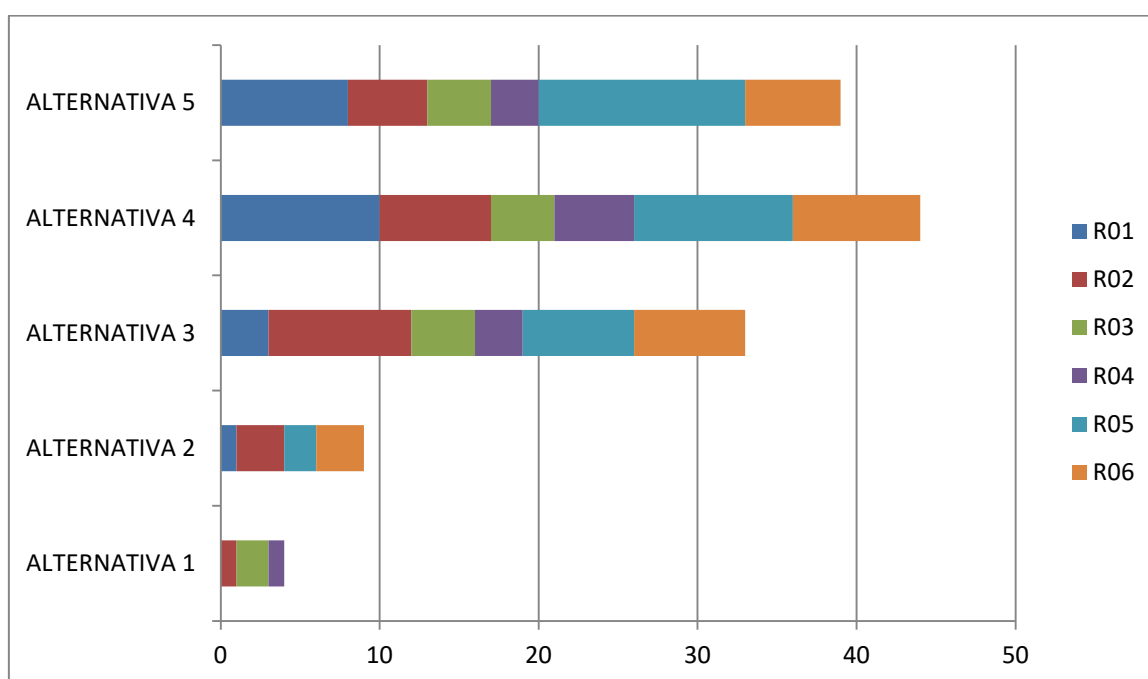
	R31	R32	R33	R34	TOTAL 3º ANO
QUESTÃO 1					
ALTERNATIVA 1	0	1	1	0	2
ALTERNATIVA 2	0	1	1	1	3
ALTERNATIVA 3	2	6	1	2	11
ALTERNATIVA 4	7	8	10	9	34
ALTERNATIVA 5	17	13	6	4	40
TOTAL	26	29	19	16	90



Fonte: dados obtidos a partir da colaboração dos membros do corpo docente da E.E.E.F.M. Edgar Pinheiro Porto. (2018)

Tabela 5 – Resultados obtidos a partir da aplicação do FORMULÁRIO TIPO “B” – Item 2 (1º Ano – Ensino Médio).

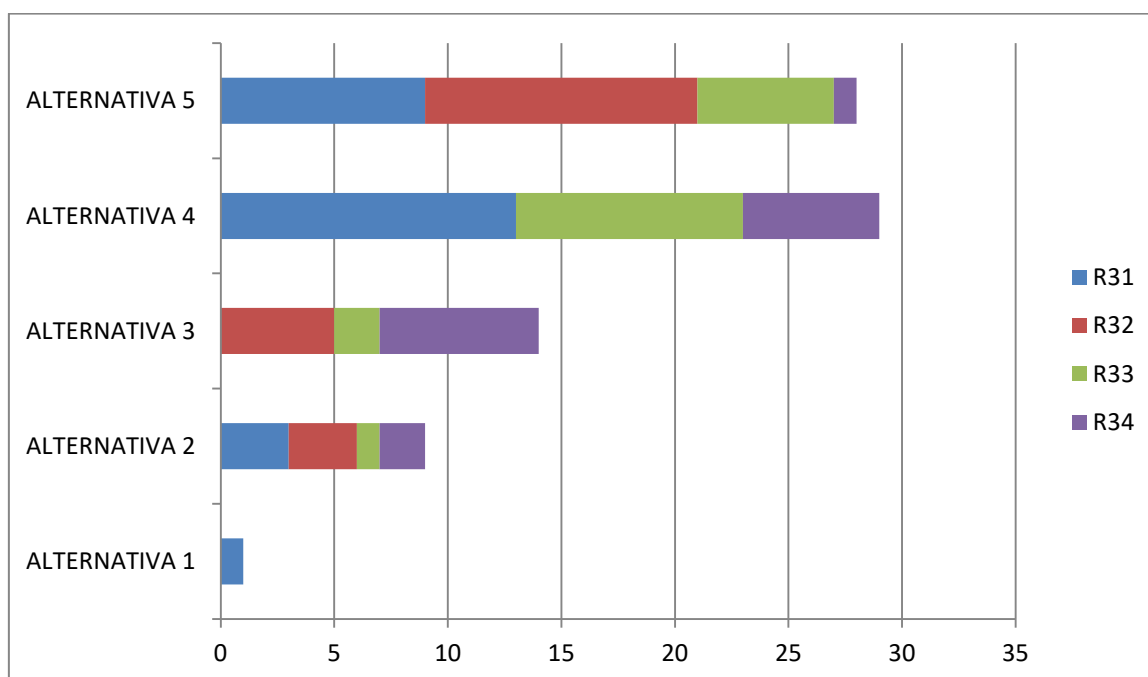
	R01	R02	R03	R04	R05	R06	TOTAL 1º ANO
QUESTÃO 2							
ALTERNATIVA 1	0	1	2	1	0	0	4
ALTERNATIVA 2	1	3	0	0	2	3	9
ALTERNATIVA 3	3	9	4	3	7	7	33
ALTERNATIVA 4	10	7	4	5	10	8	44
ALTERNATIVA 5	8	5	4	3	13	6	39
TOTAL	22	25	14	12	32	24	129



Fonte: dados obtidos a partir da colaboração dos membros do corpo docente da E.E.E.F.M. Edgar Pinheiro Porto. (2018)

**Tabela 6 – Resultados obtidos a partir da aplicação do FORMULÁRIO TIPO “B” –
Item 2 (3º Ano – Ensino Médio).**

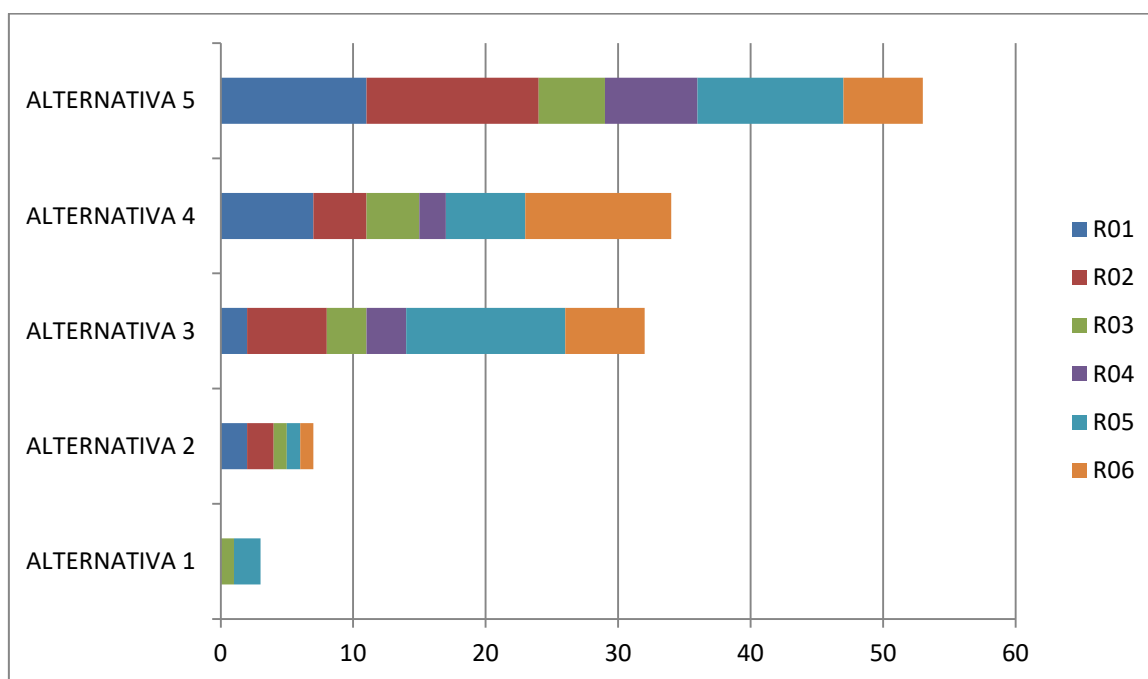
	R31	R32	R33	R34	TOTAL 3º ANO
QUESTÃO 2					
ALTERNATIVA 1	1	0	0	0	1
ALTERNATIVA 2	3	3	1	2	9
ALTERNATIVA 3	0	5	2	7	14
ALTERNATIVA 4	13	9	10	6	38
ALTERNATIVA 5	9	12	6	1	28
TOTAL	26	29	19	16	90



Fonte: dados obtidos a partir da colaboração dos membros do corpo docente da E.E.E.F.M. Edgar Pinheiro Porto. (2018)

Tabela 7 – Resultados obtidos a partir da aplicação do FORMULÁRIO TIPO “B” – Item 3 (1º Ano – Ensino Médio).

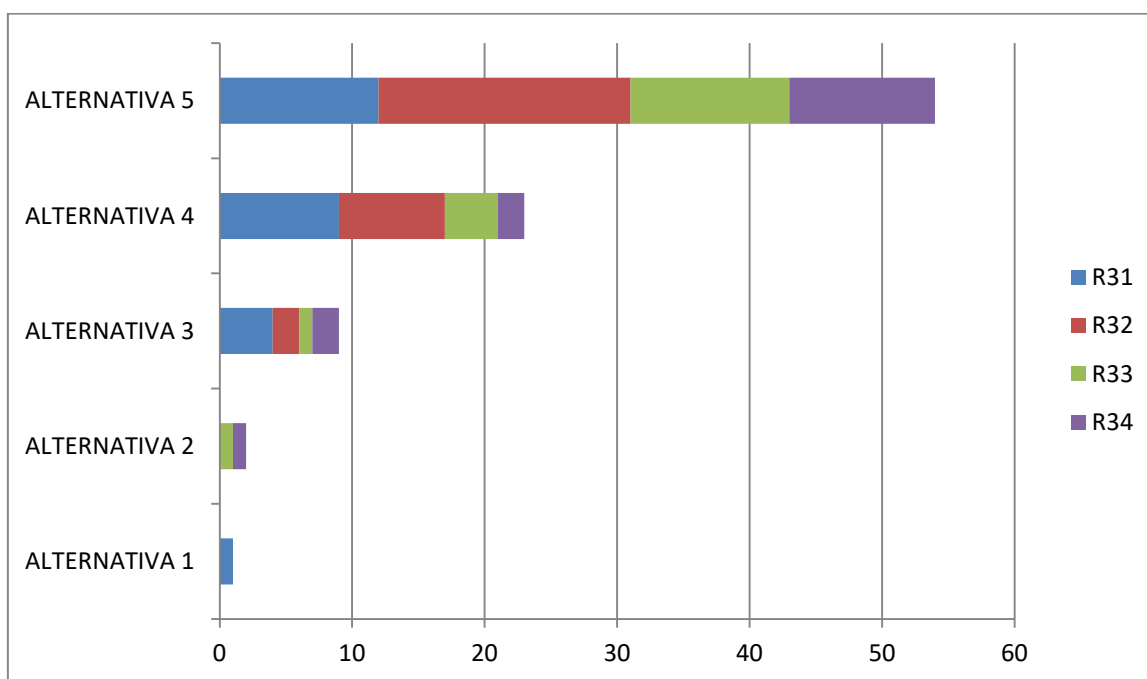
	R01	R02	R03	R04	R05	R06	TOTAL 1º ANO
QUESTÃO 3							
ALTERNATIVA 1	0	0	1	0	2	0	3
ALTERNATIVA 2	2	2	1	0	1	1	7
ALTERNATIVA 3	2	6	3	3	12	6	32
ALTERNATIVA 4	7	4	4	2	6	11	34
ALTERNATIVA 5	11	13	5	7	11	6	53
TOTAL	22	25	14	12	32	24	129



Fonte: dados obtidos a partir da colaboração dos membros do corpo docente da E.E.E.F.M. Edgar Pinheiro Porto. (2018)

Tabela 8 – Resultados obtidos a partir da aplicação do FORMULÁRIO TIPO “B” – Item 3 (3º Ano – Ensino Médio).

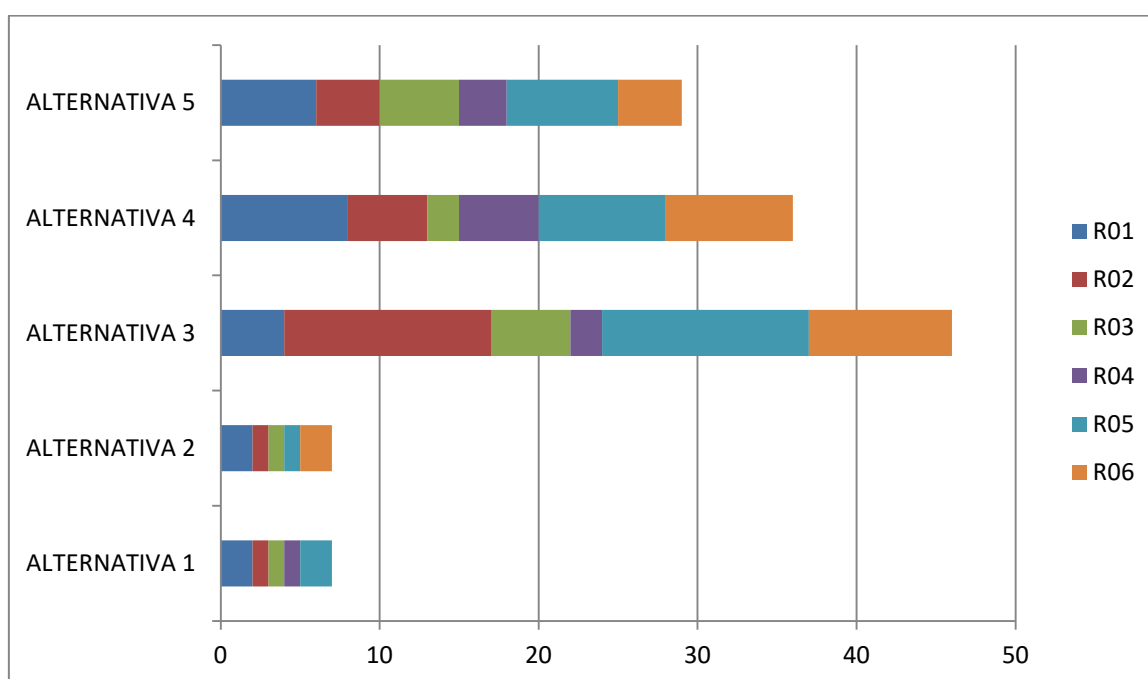
	R31	R32	R33	R34	TOTAL 3º ANO
QUESTÃO 3					
ALTERNATIVA 1	1	0	0	0	1
ALTERNATIVA 2	0	0	1	1	2
ALTERNATIVA 3	4	2	1	2	9
ALTERNATIVA 4	9	8	4	2	23
ALTERNATIVA 5	12	19	12	11	54
TOTAL	26	29	18	16	89



Fonte: dados obtidos a partir da colaboração dos membros do corpo docente da E.E.E.F.M. Edgar Pinheiro Porto. (2018)

Tabela 9 – Resultados obtidos a partir da aplicação do FORMULÁRIO TIPO “B” – Item 4.1 (1º Ano – Ensino Médio):

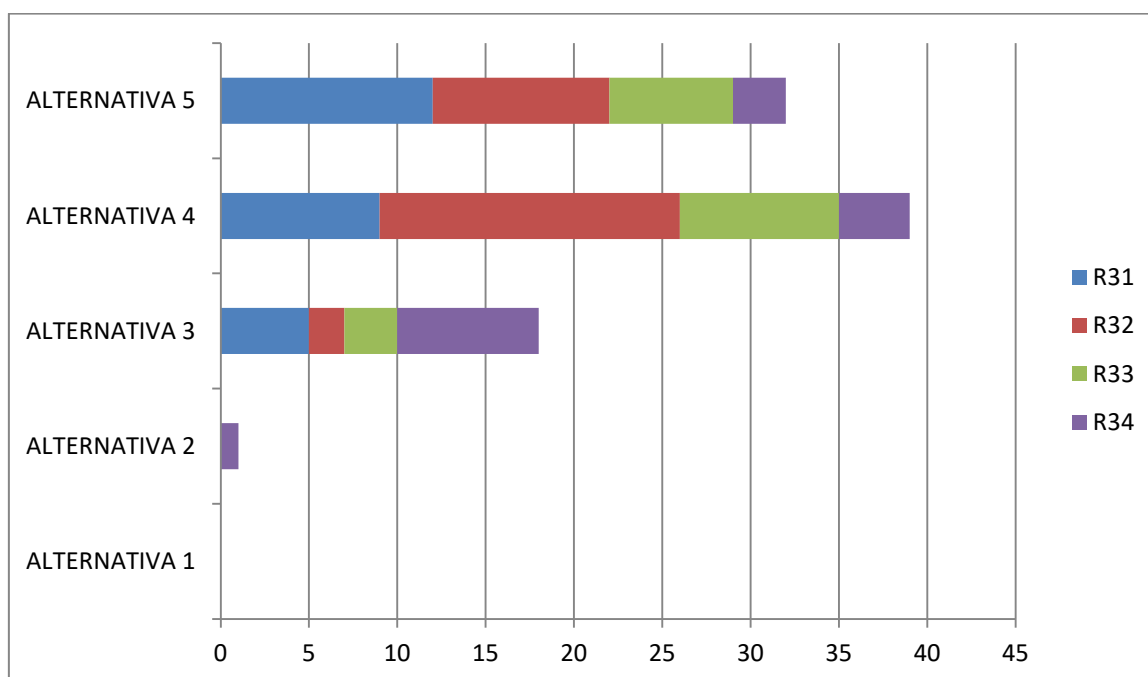
	R01	R02	R03	R04	R05	R06	TOTAL 1º ANO
QUESTÃO 4.1							
ALTERNATIVA 1	2	1	1	1	2	0	7
ALTERNATIVA 2	2	1	1	0	1	2	7
ALTERNATIVA 3	4	13	5	2	13	9	46
ALTERNATIVA 4	8	5	2	5	8	8	36
ALTERNATIVA 5	6	4	5	3	7	4	29
TOTAL	22	24	14	11	31	23	125



Fonte: dados obtidos a partir da colaboração dos membros do corpo docente da E.E.E.F.M. Edgar Pinheiro Porto. (2018)

Tabela 10 – Resultados obtidos a partir da aplicação do FORMULÁRIO TIPO “B” – Item 4.1 (3º Ano – Ensino Médio).

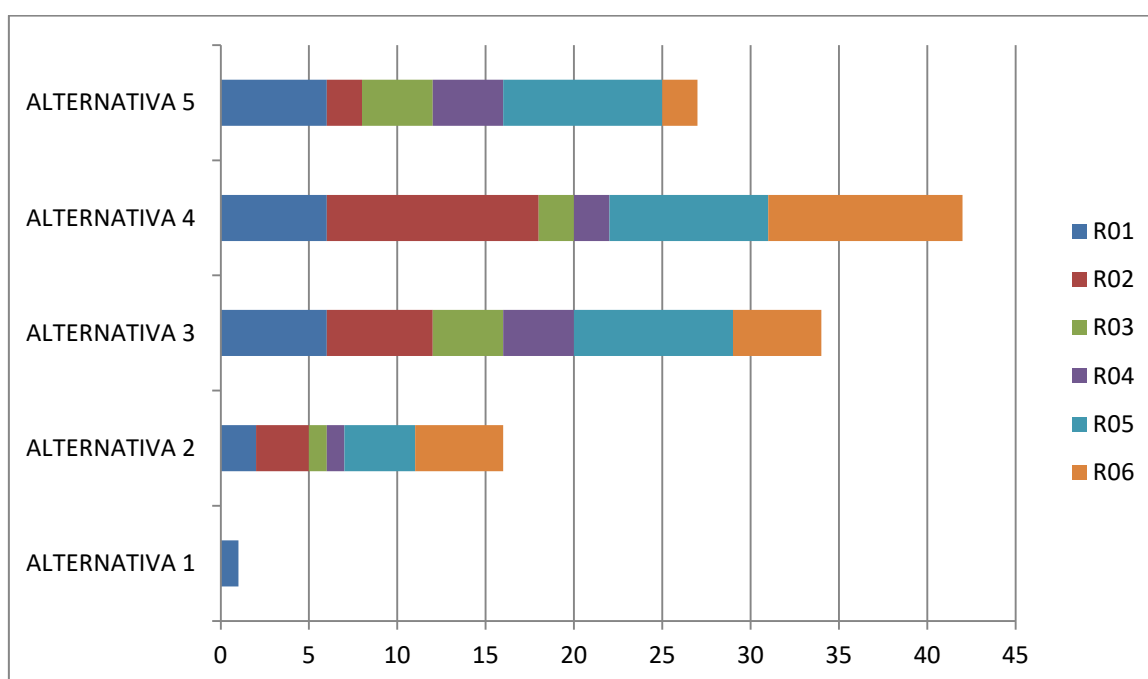
	R31	R32	R33	R34	TOTAL 3º ANO
QUESTÃO 4.1					
ALTERNATIVA 1	0	0	0	0	0
ALTERNATIVA 2	0	0	0	1	1
ALTERNATIVA 3	5	2	3	8	18
ALTERNATIVA 4	9	17	9	4	39
ALTERNATIVA 5	12	10	7	3	32
TOTAL	26	29	19	16	90



Fonte: dados obtidos a partir da colaboração dos membros do corpo docente da E.E.E.F.M. Edgar Pinheiro Porto. (2018)

Tabela 11 – Resultados obtidos a partir da aplicação do FORMULÁRIO TIPO “B” – Item 4.2 (1º Ano – Ensino Médio).

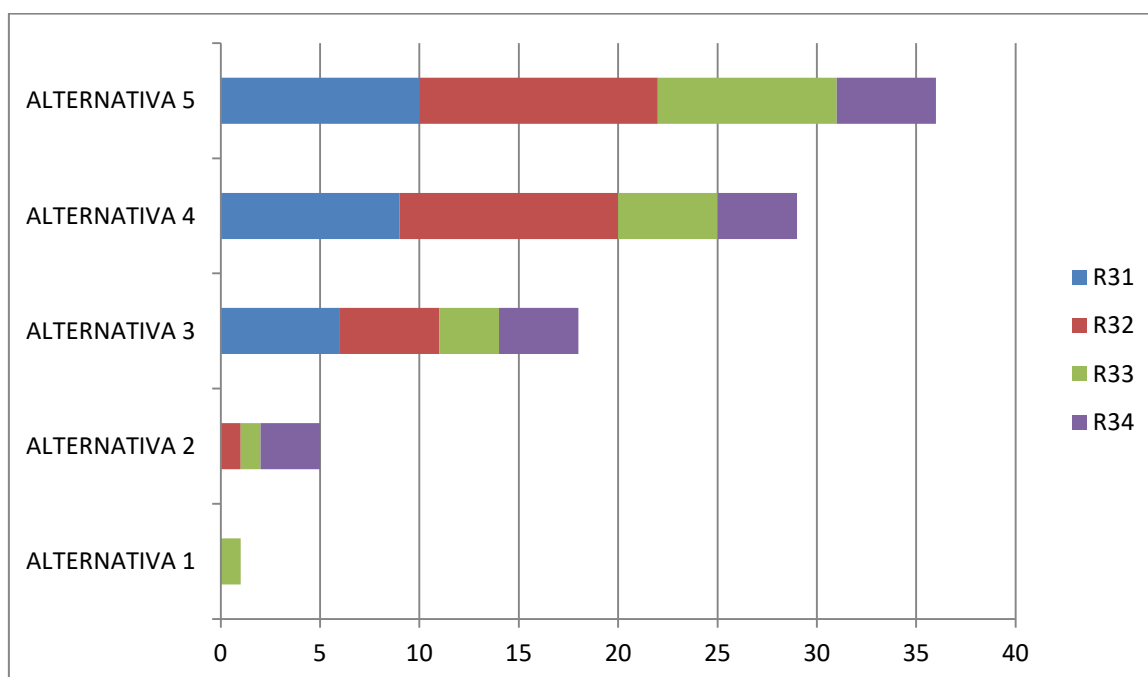
	R01	R02	R03	R04	R05	R06	TOTAL 1º ANO
QUESTÃO 4.2							
ALTERNATIVA 1	1	0	0	0	0	0	1
ALTERNATIVA 2	2	3	2	1	4	5	17
ALTERNATIVA 3	6	6	3	4	9	5	33
ALTERNATIVA 4	6	12	4	2	9	11	44
ALTERNATIVA 5	6	2	5	4	9	2	28
TOTAL	21	23	14	11	31	23	123



Fonte: dados obtidos a partir da colaboração dos membros do corpo docente da E.E.E.F.M. Edgar Pinheiro Porto. (2018)

**Tabela 12 – Resultados obtidos a partir da aplicação do FORMULÁRIO TIPO “B” –
Item 4.2 (3º Ano – Ensino Médio).**

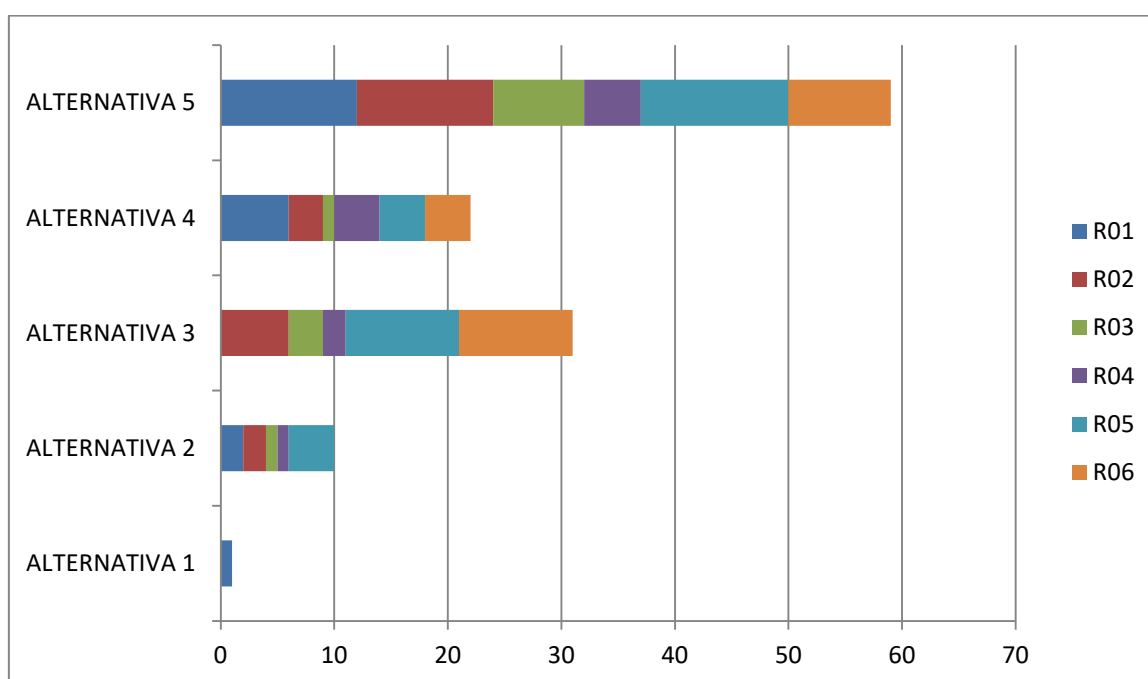
	R31	R32	R33	R34	TOTAL 3º ANO
QUESTÃO 4.2					
ALTERNATIVA 1	0	0	1	0	1
ALTERNATIVA 2	0	1	1	3	5
ALTERNATIVA 3	6	5	3	4	18
ALTERNATIVA 4	9	11	5	4	29
ALTERNATIVA 5	10	12	9	5	36
TOTAL	25	29	19	16	89



Fonte: dados obtidos a partir da colaboração dos membros do corpo docente da E.E.E.F.M. Edgar Pinheiro Porto. (2018)

**Tabela 13 – Resultados obtidos a partir da aplicação do FORMULÁRIO TIPO “B” –
Item 4.3 (1º Ano – Ensino Médio).**

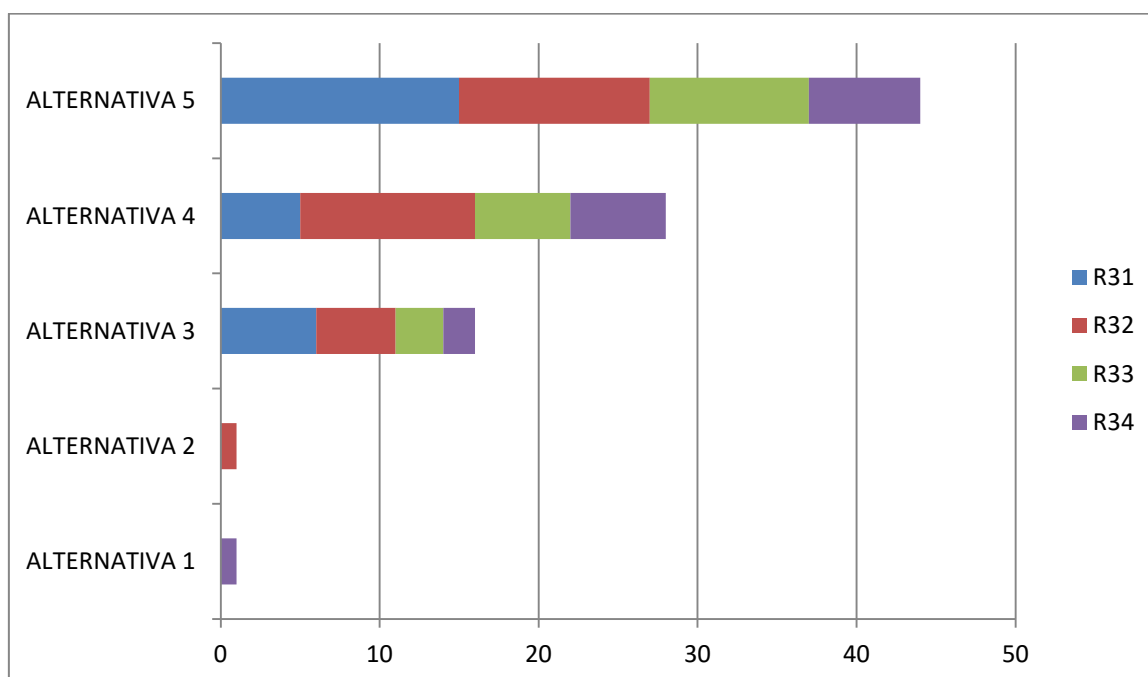
	R01	R02	R03	R04	R05	R06	TOTAL 1º ANO
QUESTÃO 4.3							
ALTERNATIVA 1	1	0	0	0	0	0	1
ALTERNATIVA 2	2	2	1	1	4	0	10
ALTERNATIVA 3	0	6	3	2	10	10	31
ALTERNATIVA 4	6	3	1	4	4	4	22
ALTERNATIVA 5	12	12	8	5	13	9	59
TOTAL	21	23	13	12	31	23	123



Fonte: dados obtidos a partir da colaboração dos membros do corpo docente da E.E.E.F.M. Edgar Pinheiro Porto. (2018)

Tabela 14 – Resultados obtidos a partir da aplicação do FORMULÁRIO TIPO “B” – Item 4.3 (3º Ano – Ensino Médio).

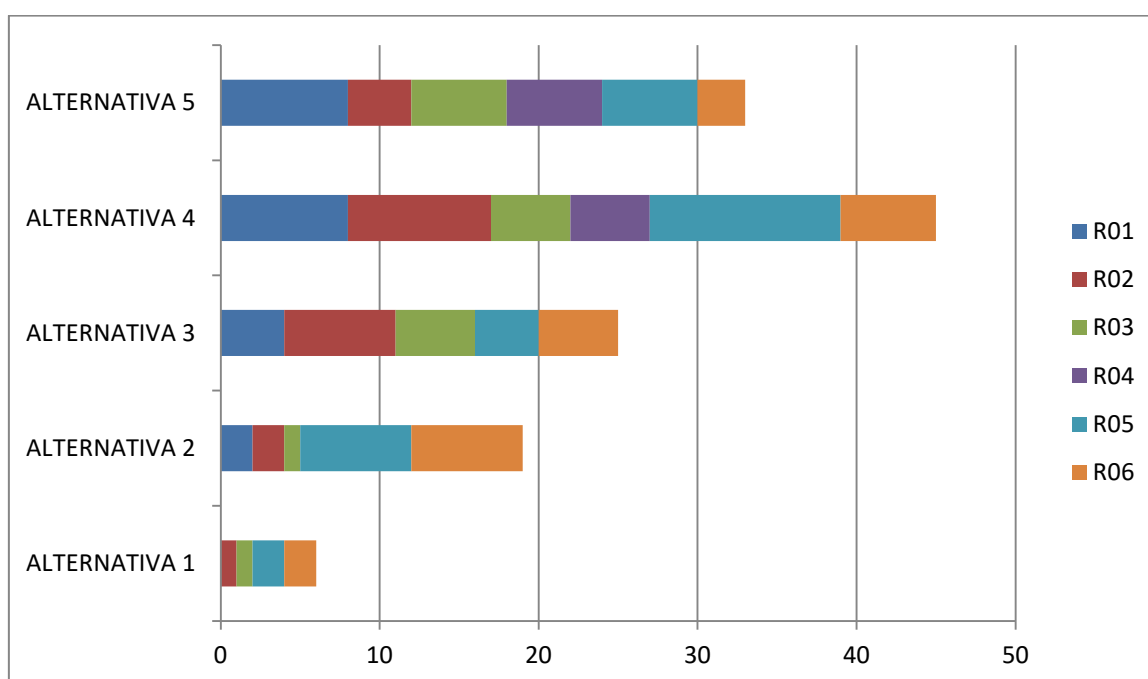
	R31	R32	R33	R34	TOTAL 3º ANO
QUESTÃO 4.3					
ALTERNATIVA 1	0	0	0	1	1
ALTERNATIVA 2	0	1	0	0	1
ALTERNATIVA 3	6	5	3	2	16
ALTERNATIVA 4	5	11	6	6	28
ALTERNATIVA 5	15	12	10	7	44
TOTAL	26	29	19	16	90



Fonte: dados obtidos a partir da colaboração dos membros do corpo docente da E.E.E.F.M. Edgar Pinheiro Porto. (2018)

Tabela 15 – Resultados obtidos a partir da aplicação do FORMULÁRIO TIPO “B” – Item 4.4 (1º Ano – Ensino Médio).

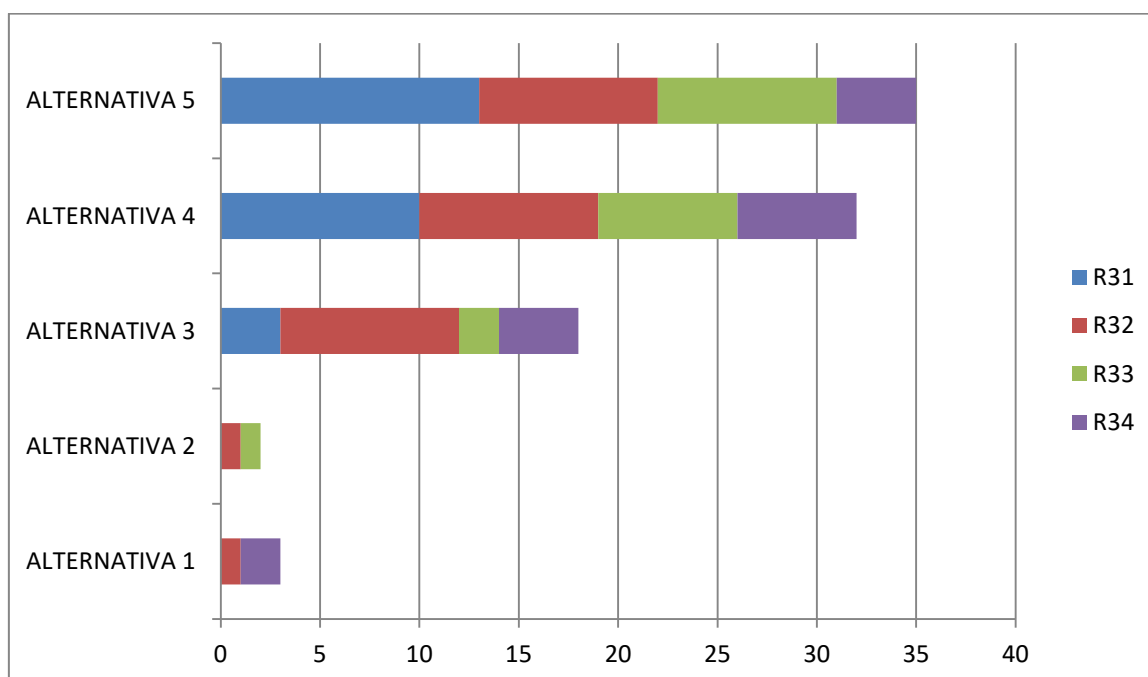
	R01	R02	R03	R04	R05	R06	TOTAL 1º ANO
QUESTÃO 4.4							
ALTERNATIVA 1	0	1	1	0	2	2	6
ALTERNATIVA 2	2	2	1	0	7	7	19
ALTERNATIVA 3	4	7	5	0	4	5	25
ALTERNATIVA 4	8	9	5	5	12	6	45
ALTERNATIVA 5	8	4	2	6	6	3	29
TOTAL	22	23	14	11	31	23	124



Fonte: dados obtidos a partir da colaboração dos membros do corpo docente da E.E.E.F.M. Edgar Pinheiro Porto. (2018)

**Tabela 16 – Resultados obtidos a partir da aplicação do FORMULÁRIO TIPO “B” –
Item 4.4 (3º Ano – Ensino Médio).**

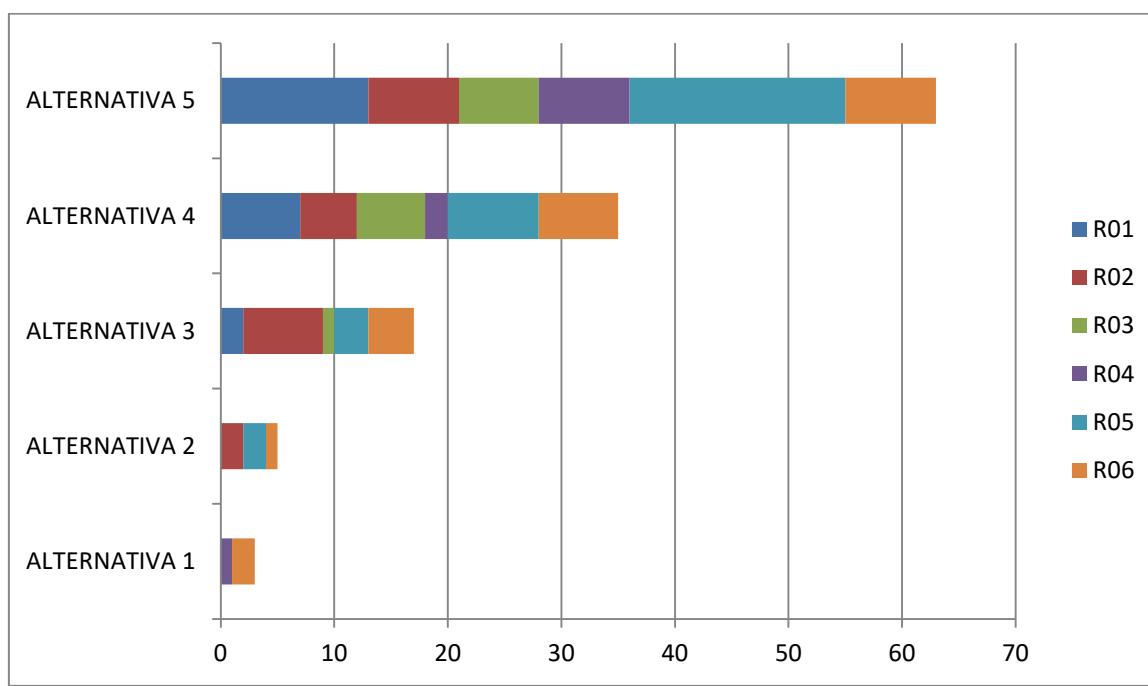
	R31	R32	R33	R34	TOTAL 3º ANO
QUESTÃO 4.4					
ALTERNATIVA 1	0	1	0	2	3
ALTERNATIVA 2	0	1	1	0	2
ALTERNATIVA 3	3	9	2	4	18
ALTERNATIVA 4	10	9	7	6	32
ALTERNATIVA 5	13	9	9	4	35
TOTAL	26	29	19	16	90



Fonte: dados obtidos a partir da colaboração dos membros do corpo docente da E.E.E.F.M. Edgar Pinheiro Porto. (2018)

**Tabela 17 – Resultados obtidos a partir da aplicação do FORMULÁRIO TIPO “B” –
Item 4.5 (1º Ano – Ensino Médio).**

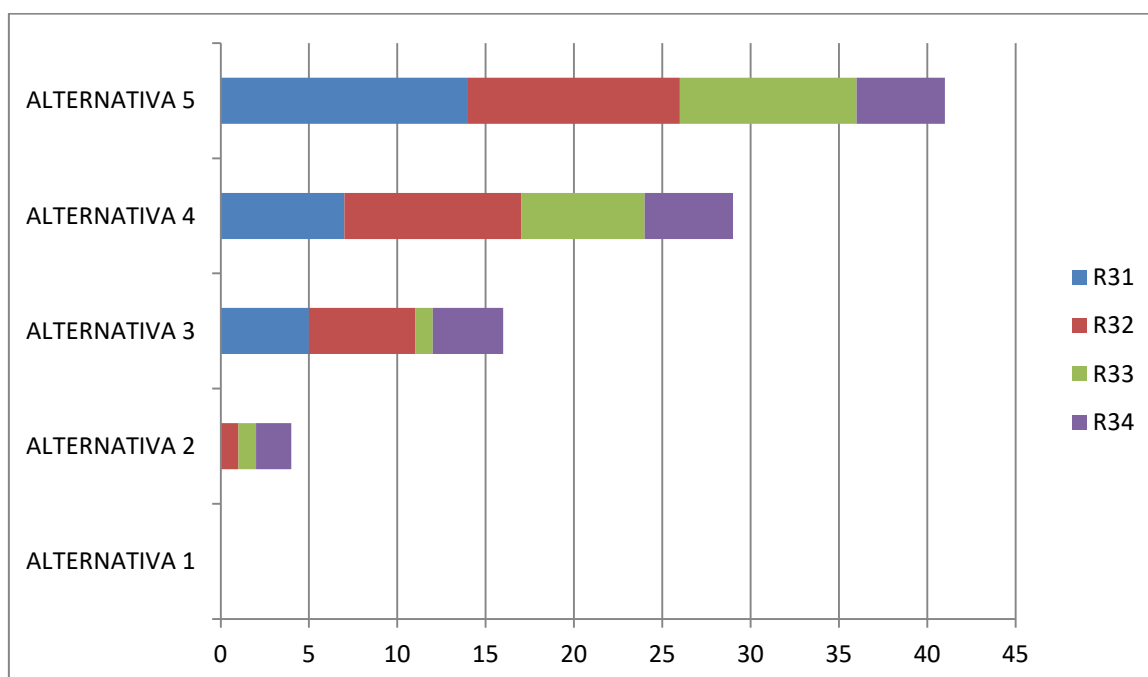
	R01	R02	R03	R04	R05	R06	TOTAL 1º ANO
QUESTÃO 4.5							
ALTERNATIVA 1	0	0	0	1	0	2	3
ALTERNATIVA 2	0	2	0	0	2	1	5
ALTERNATIVA 3	2	7	1	0	3	4	17
ALTERNATIVA 4	7	5	6	2	8	7	35
ALTERNATIVA 5	13	8	7	8	19	8	63
TOTAL	22	22	14	11	32	22	123



Fonte: dados obtidos a partir da colaboração dos membros do corpo discente da E.E.E.F.M. Edgar Pinheiro Porto. (2018)

**Tabela 18 – Resultados obtidos a partir da aplicação do FORMULÁRIO TIPO “B” –
Item 4.5 (3º Ano – Ensino Médio).**

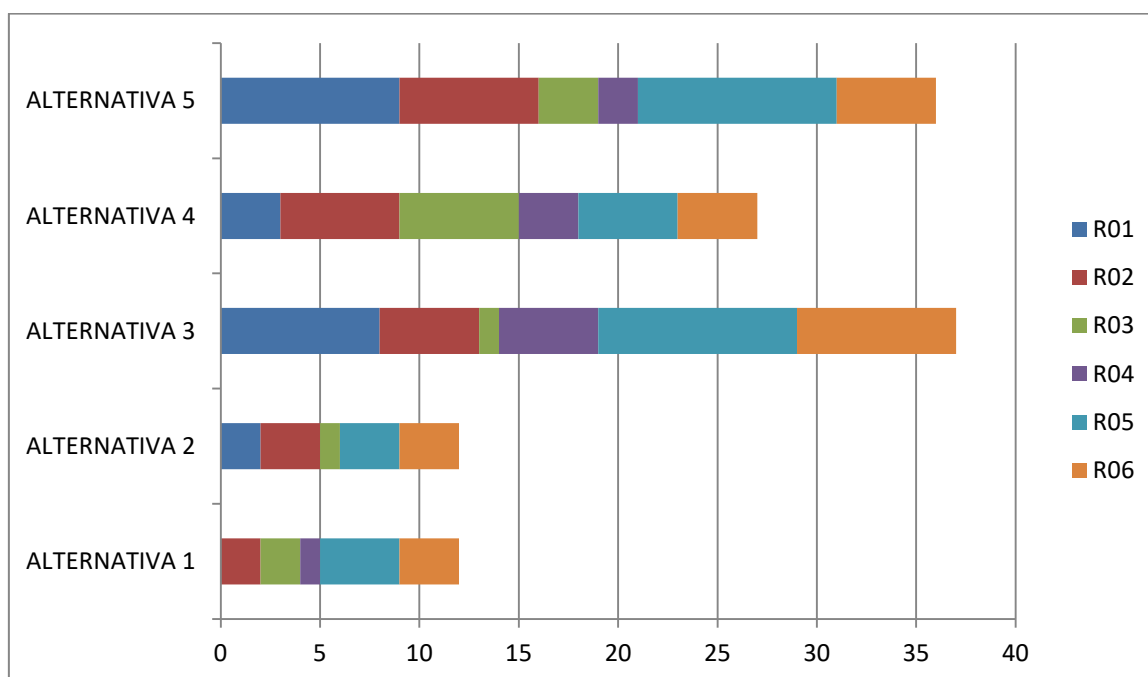
	R31	R32	R33	R34	TOTAL 3º ANO
QUESTÃO 4.5					
ALTERNATIVA 1	0	0	0	0	0
ALTERNATIVA 2	0	1	1	2	4
ALTERNATIVA 3	5	6	1	4	16
ALTERNATIVA 4	7	10	7	5	29
ALTERNATIVA 5	14	12	10	5	41
TOTAL	26	29	19	16	90



Fonte: dados obtidos a partir da colaboração dos membros do corpo docente da E.E.E.F.M. Edgar Pinheiro Porto. (2018)

Tabela 19 – Resultados obtidos a partir da aplicação do FORMULÁRIO TIPO “B” – Item 4.6 (1º Ano – Ensino Médio).

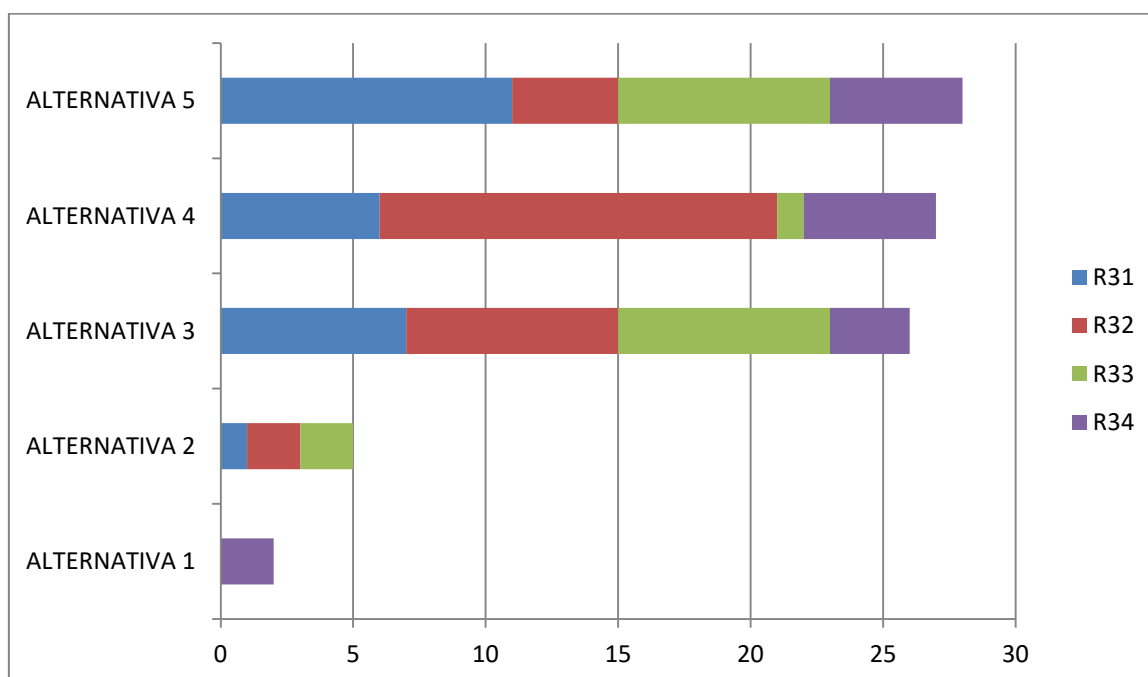
	R01	R02	R03	R04	R05	R06	TOTAL 1º ANO
QUESTÃO 4.6							
ALTERNATIVA 1	0	2	2	1	4	3	12
ALTERNATIVA 2	2	3	1	0	3	3	12
ALTERNATIVA 3	8	5	1	5	10	8	37
ALTERNATIVA 4	3	6	6	3	5	4	27
ALTERNATIVA 5	9	7	3	2	10	5	36
TOTAL	22	23	13	11	32	23	124



Fonte: dados obtidos a partir da colaboração dos membros do corpo docente da E.E.E.F.M. Edgar Pinheiro Porto. (2018)

**Tabela 20 – Resultados obtidos a partir da aplicação do FORMULÁRIO TIPO “B” –
Item 4.6 (3º Ano – Ensino Médio).**

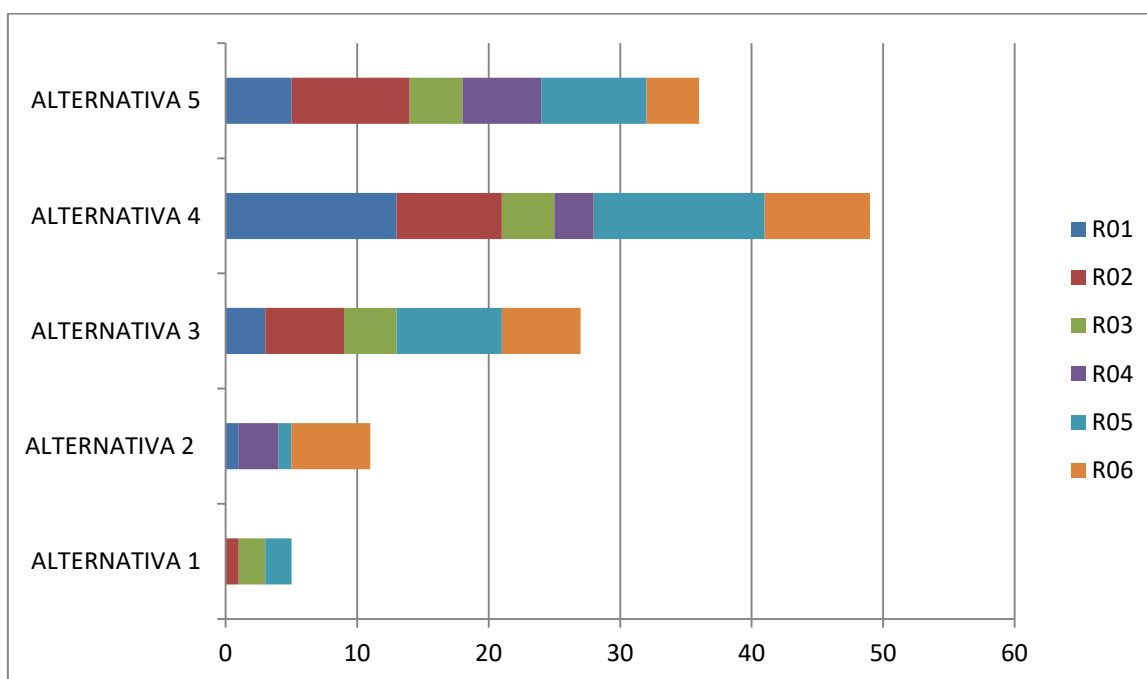
	R31	R32	R33	R34	TOTAL 3º ANO
QUESTÃO 4.6					
ALTERNATIVA 1	0	0	0	2	2
ALTERNATIVA 2	1	2	2	0	5
ALTERNATIVA 3	7	8	8	3	26
ALTERNATIVA 4	6	15	1	5	27
ALTERNATIVA 5	11	4	8	5	28
TOTAL	25	29	19	15	88



Fonte: dados obtidos a partir da colaboração dos membros do corpo docente da E.E.E.F.M. Edgar Pinheiro Porto. (2018)

Tabela 21 – Resultados obtidos a partir da aplicação do FORMULÁRIO TIPO “B” – Item 5 (1º Ano – Ensino Médio).

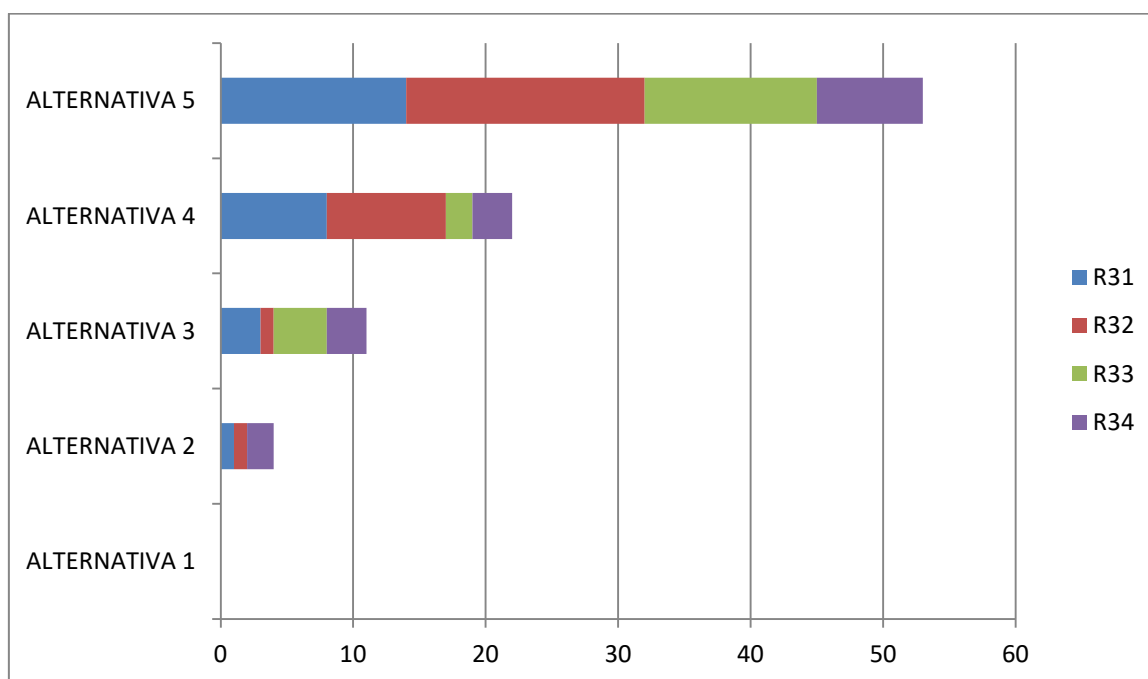
	R01	R02	R03	R04	R05	R06	TOTAL 1º ANO
QUESTÃO 5							
ALTERNATIVA 1	0	1	2	0	2	0	5
ALTERNATIVA 2	1	0	0	3	1	6	11
ALTERNATIVA 3	3	6	4	0	8	6	27
ALTERNATIVA 4	13	8	4	3	13	8	49
ALTERNATIVA 5	5	9	4	6	8	4	36
TOTAL	22	24	14	12	32	24	128



Fonte: dados obtidos a partir da colaboração dos membros do corpo docente da E.E.E.F.M. Edgar Pinheiro Porto. (2018)

**Tabela 22 – Resultados obtidos a partir da aplicação do FORMULÁRIO TIPO “B” –
Item 5 (3º Ano – Ensino Médio).**

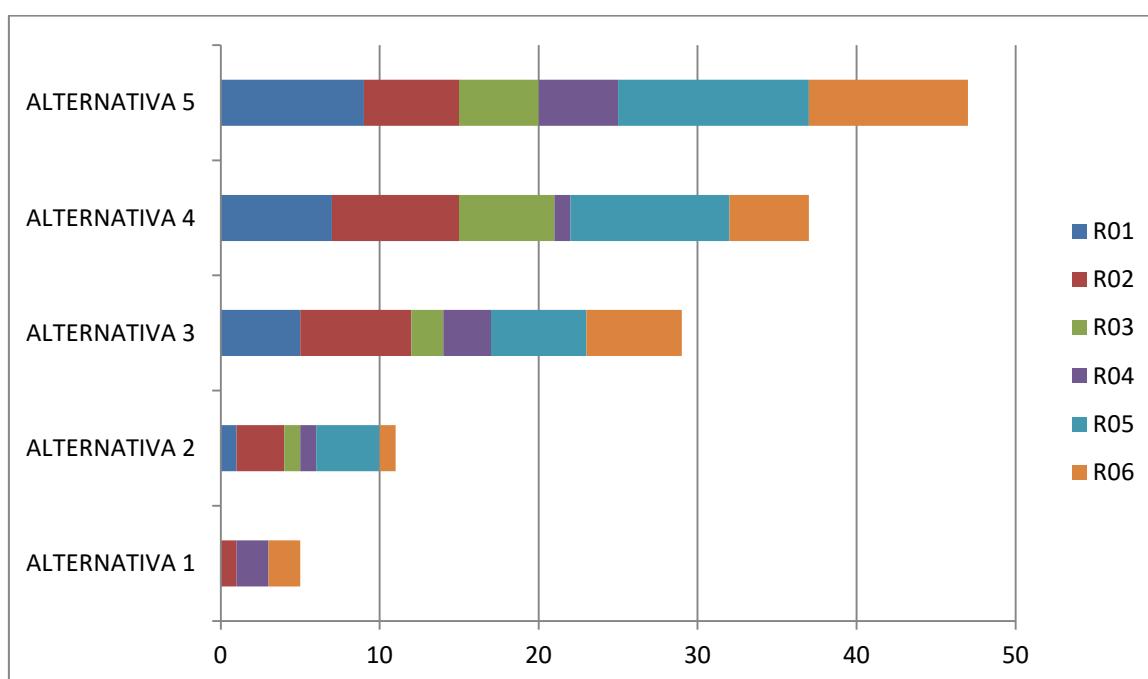
	R31	R32	R33	R34	TOTAL 3º ANO
QUESTÃO 5					
ALTERNATIVA 1	0	0	0	0	0
ALTERNATIVA 2	1	1	0	2	4
ALTERNATIVA 3	3	1	4	3	11
ALTERNATIVA 4	8	9	2	3	22
ALTERNATIVA 5	14	18	13	8	53
TOTAL	26	29	19	16	90



Fonte: dados obtidos a partir da colaboração dos membros do corpo docente da E.E.E.F.M. Edgar Pinheiro Porto. (2018)

**Tabela 23 – Resultados obtidos a partir da aplicação do FORMULÁRIO TIPO “B” –
Item 6 (1º Ano – Ensino Médio).**

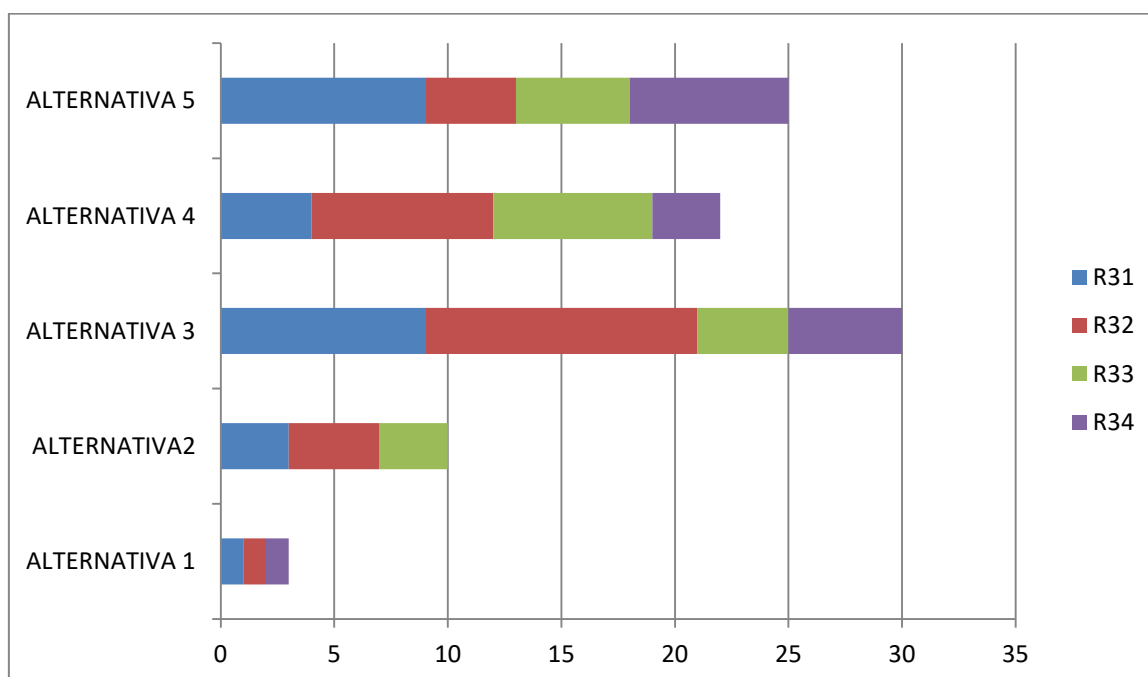
	R01	R02	R03	R04	R05	R06	TOTAL 1º ANO
QUESTÃO 6							
ALTERNATIVA 1	0	1	0	2	0	2	5
ALTERNATIVA 2	1	3	1	1	4	1	11
ALTERNATIVA 3	5	7	2	3	6	6	29
ALTERNATIVA 4	7	8	6	1	10	5	37
ALTERNATIVA 5	9	6	5	5	12	10	47
TOTAL	22	25	14	12	32	24	129



Fonte: dados obtidos a partir da colaboração dos membros do corpo docente da E.E.E.F.M. Edgar Pinheiro Porto. (2018)

**Tabela 24 – Resultados obtidos a partir da aplicação do FORMULÁRIO TIPO “B” –
Item 6 (3º Ano – Ensino Médio).**

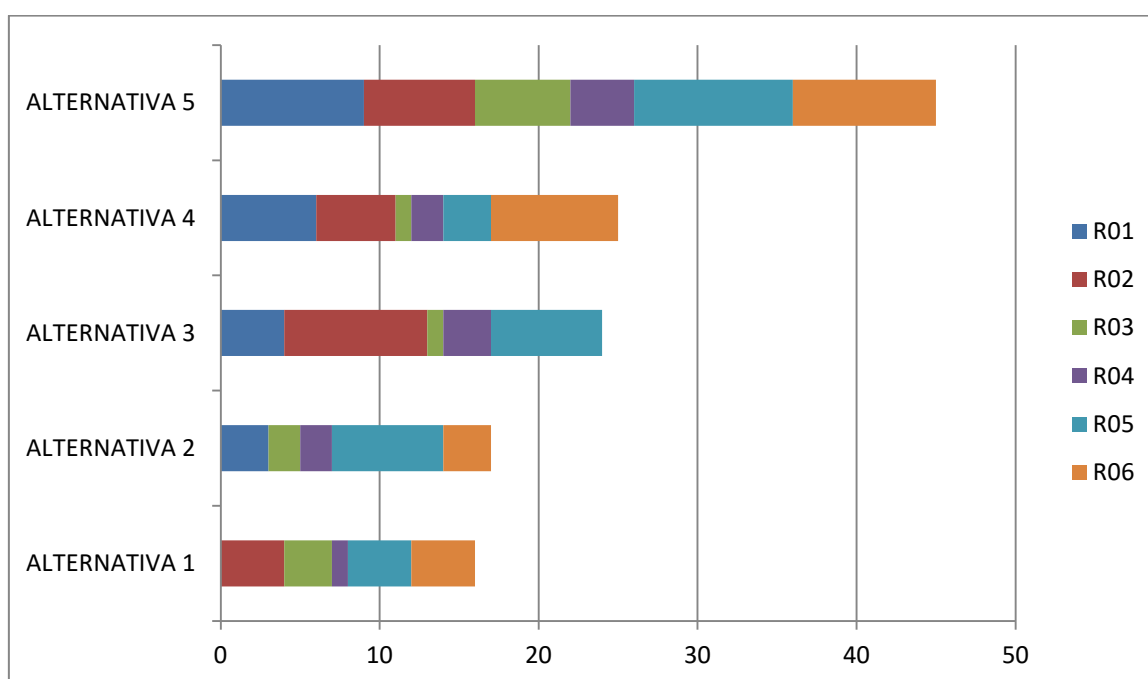
	R31	R32	R33	R34	TOTAL 3º ANO
QUESTÃO 6					
ALTERNATIVA 1	1	1	0	1	3
ALTERNATIVA 2	3	4	3	0	10
ALTERNATIVA 3	9	12	4	5	30
ALTERNATIVA 4	4	8	7	3	22
ALTERNATIVA 5	9	4	5	7	25
TOTAL	26	29	19	16	90



Fonte: dados obtidos a partir da colaboração dos membros do corpo docente da E.E.E.F.M. Edgar Pinheiro Porto. (2018)

Tabela 25 – Resultados obtidos a partir da aplicação do FORMULÁRIO TIPO “B” – Item 7.1 (1º Ano – Ensino Médio).

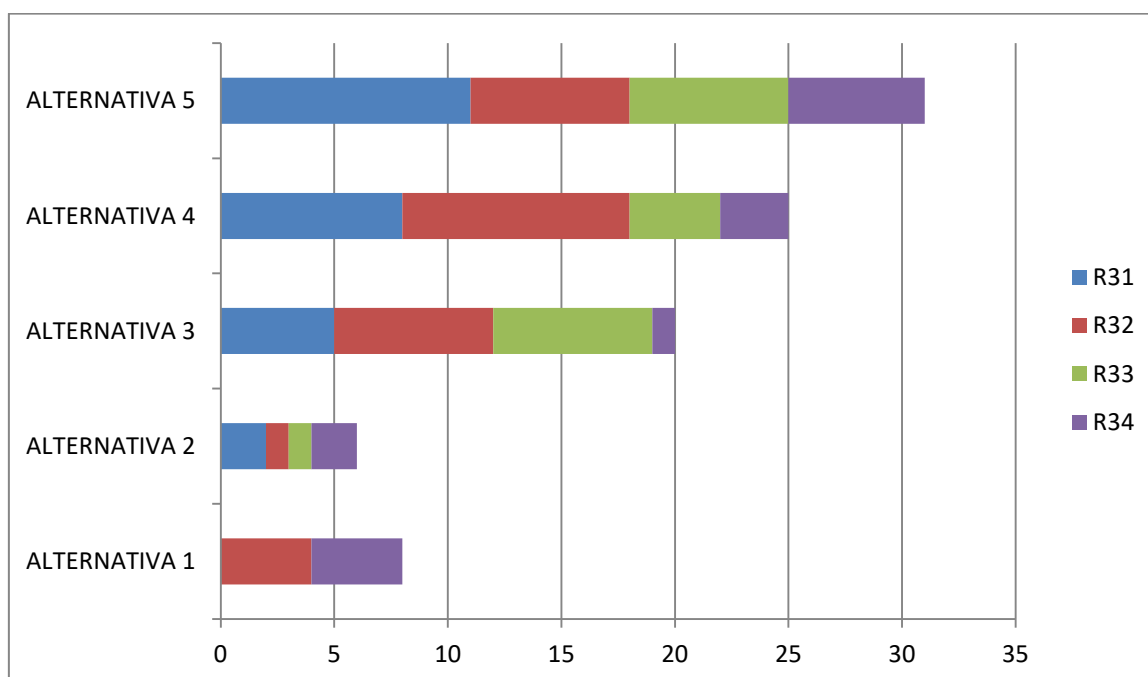
	R01	R02	R03	R04	R05	R06	TOTAL 1º ANO
QUESTÃO 7.1							
ALTERNATIVA 1	0	4	3	1	4	4	16
ALTERNATIVA 2	3	0	2	2	7	3	17
ALTERNATIVA 3	4	9	1	3	7	0	24
ALTERNATIVA 4	6	5	1	2	3	8	25
ALTERNATIVA 5	9	7	6	4	10	9	45
TOTAL	22	25	13	12	31	24	127



Fonte: dados obtidos a partir da colaboração dos membros do corpo docente da E.E.E.F.M. Edgar Pinheiro Porto. (2018)

**Tabela 26 – Resultados obtidos a partir da aplicação do FORMULÁRIO TIPO “B” –
Item 7.1 (3º Ano – Ensino Médio).**

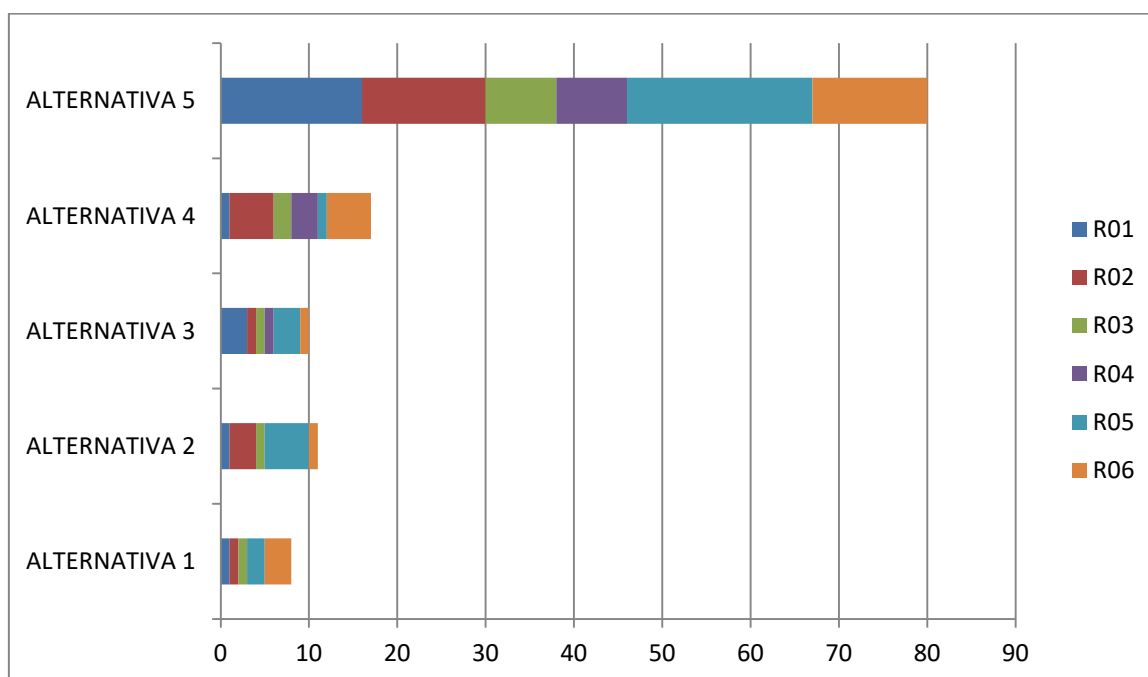
	R31	R32	R33	R34	TOTAL 3º ANO
QUESTÃO 7.1					
ALTERNATIVA 1	0	4	0	4	8
ALTERNATIVA 2	2	1	1	2	6
ALTERNATIVA 3	5	7	7	1	20
ALTERNATIVA 4	8	10	4	3	25
ALTERNATIVA 5	11	7	7	6	31
TOTAL	26	29	19	16	90



Fonte: dados obtidos a partir da colaboração dos membros do corpo docente da E.E.E.F.M. Edgar Pinheiro Porto. (2018)

**Tabela 27 – Resultados obtidos a partir da aplicação do FORMULÁRIO TIPO “B” –
Item 7.2 (1º Ano – Ensino Médio).**

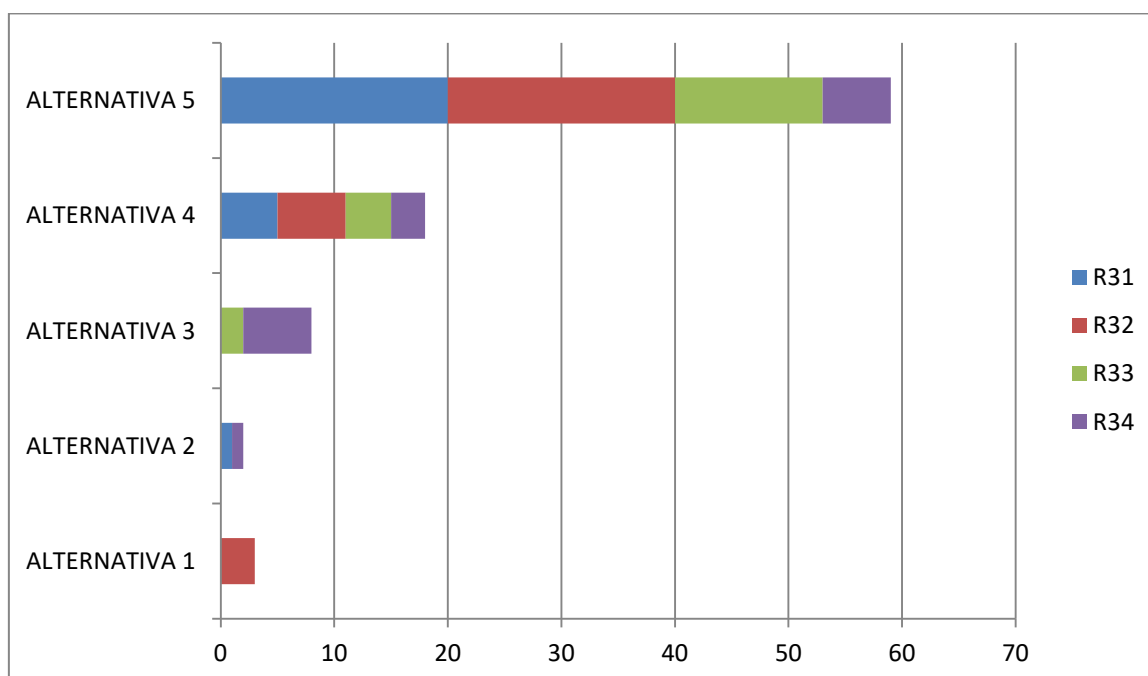
	R01	R02	R03	R04	R05	R06	TOTAL 1º ANO
QUESTÃO 7.2							
ALTERNATIVA 1	1	1	1	0	2	3	8
ALTERNATIVA 2	1	3	1	0	5	1	11
ALTERNATIVA 3	3	1	1	1	3	1	10
ALTERNATIVA 4	1	5	2	3	1	5	17
ALTERNATIVA 5	16	14	8	8	21	13	80
TOTAL	22	24	13	12	32	23	126



Fonte: dados obtidos a partir da colaboração dos membros do corpo docente da E.E.E.F.M. Edgar Pinheiro Porto. (2018)

**Tabela 28 – Resultados obtidos a partir da aplicação do FORMULÁRIO TIPO “B” –
Item 7.2 (3º Ano – Ensino Médio).**

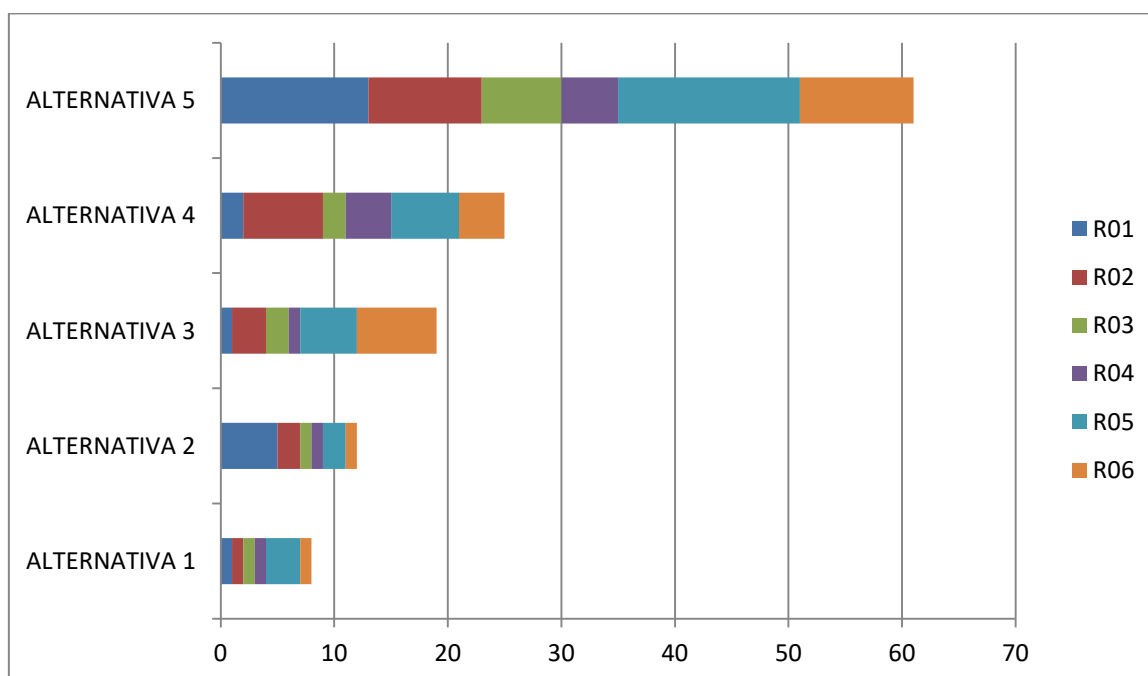
	R31	R32	R33	R34	TOTAL 3º ANO
QUESTÃO 7.2					
ALTERNATIVA 1	0	3	0	0	3
ALTERNATIVA 2	1	0	0	1	2
ALTERNATIVA 3	0	0	2	6	8
ALTERNATIVA 4	5	6	4	3	18
ALTERNATIVA 5	20	20	13	6	59
TOTAL	26	29	19	16	90



Fonte: dados obtidos a partir da colaboração dos membros do corpo discente da E.E.E.F.M. Edgar Pinheiro Porto. (2018)

**Tabela 29 – Resultados obtidos a partir da aplicação do FORMULÁRIO TIPO “B” –
Item 7.3 (1º Ano – Ensino Médio).**

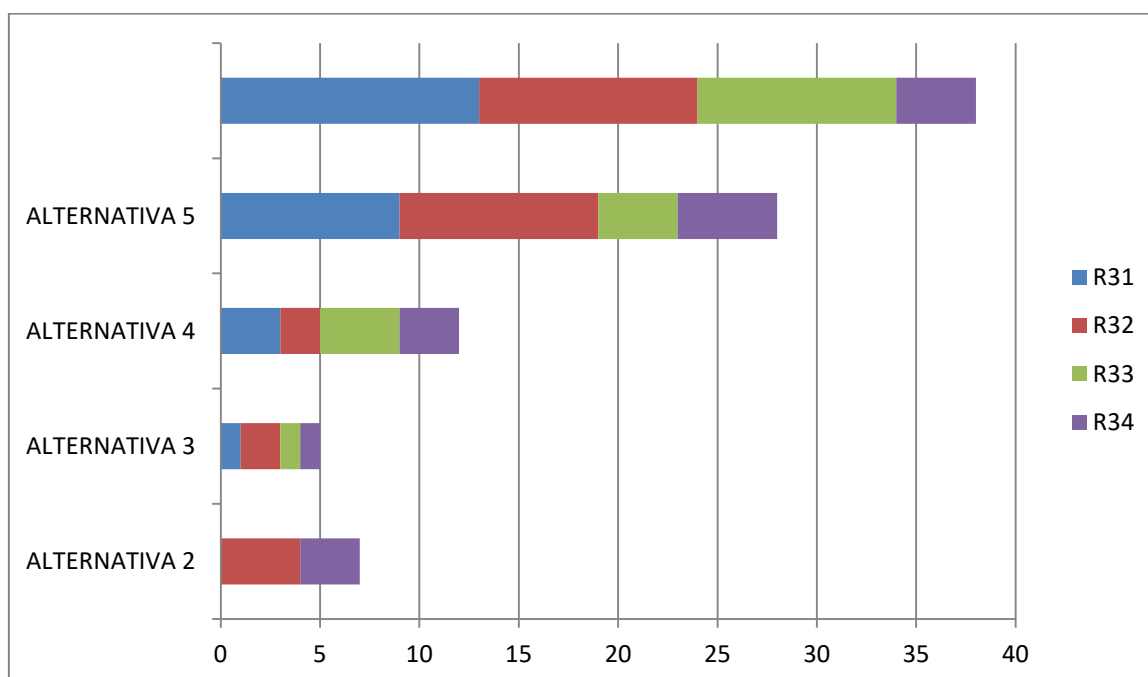
	R01	R02	R03	R04	R05	R06	TOTAL 1º ANO
QUESTÃO 7.3							
ALTERNATIVA 1	1	1	1	1	3	1	8
ALTERNATIVA 2	5	2	1	1	2	1	12
ALTERNATIVA 3	1	3	2	1	5	7	19
ALTERNATIVA 4	2	7	2	4	6	4	25
ALTERNATIVA 5	13	10	7	5	16	10	61
TOTAL	22	23	13	12	32	23	125



Fonte: dados obtidos a partir da colaboração dos membros do corpo discente da E.E.E.F.M. Edgar Pinheiro Porto. (2018)

**Tabela 30 – Resultados obtidos a partir da aplicação do FORMULÁRIO TIPO “B” –
Item 7.3 (3º Ano – Ensino Médio).**

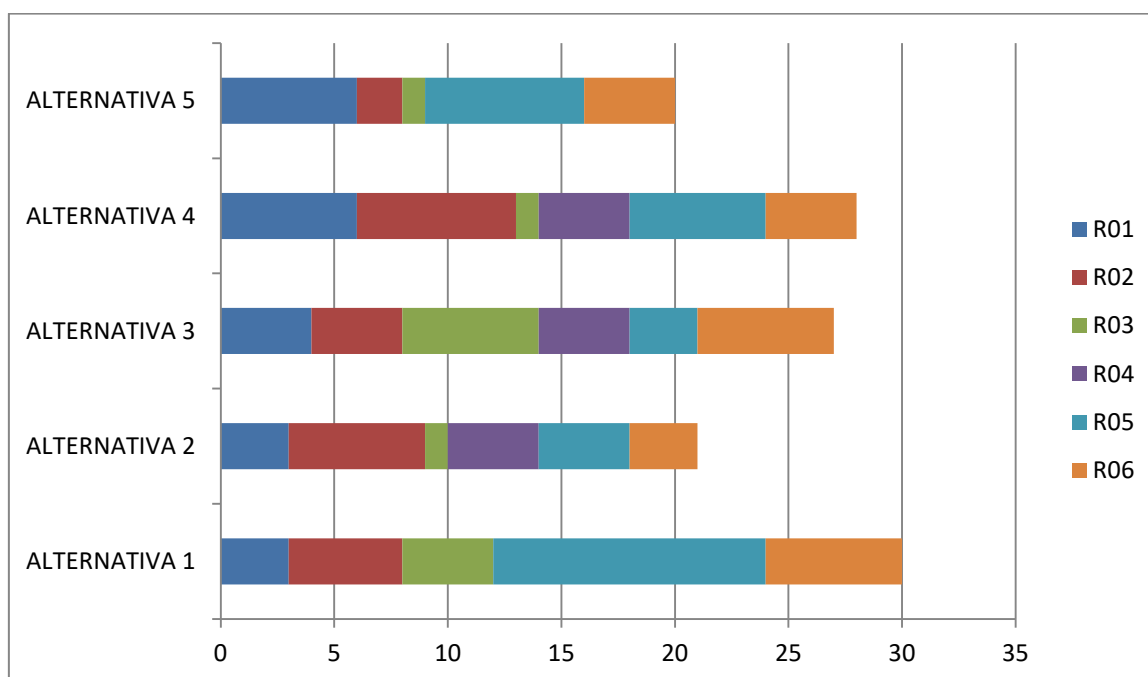
	R31	R32	R33	R34	TOTAL 3º ANO
QUESTÃO 7.3					
ALTERNATIVA 1	0	4	0	3	7
ALTERNATIVA 2	1	2	1	1	5
ALTERNATIVA 3	3	2	4	3	12
ALTERNATIVA 4	9	10	4	5	28
ALTERNATIVA 5	13	11	10	4	38
TOTAL	26	29	19	16	90



Fonte: dados obtidos a partir da colaboração dos membros do corpo docente da E.E.E.F.M. Edgar Pinheiro Porto. (2018)

Tabela 31 – Resultados obtidos a partir da aplicação do FORMULÁRIO TIPO “B” – Item 7.4 (1º Ano – Ensino Médio).

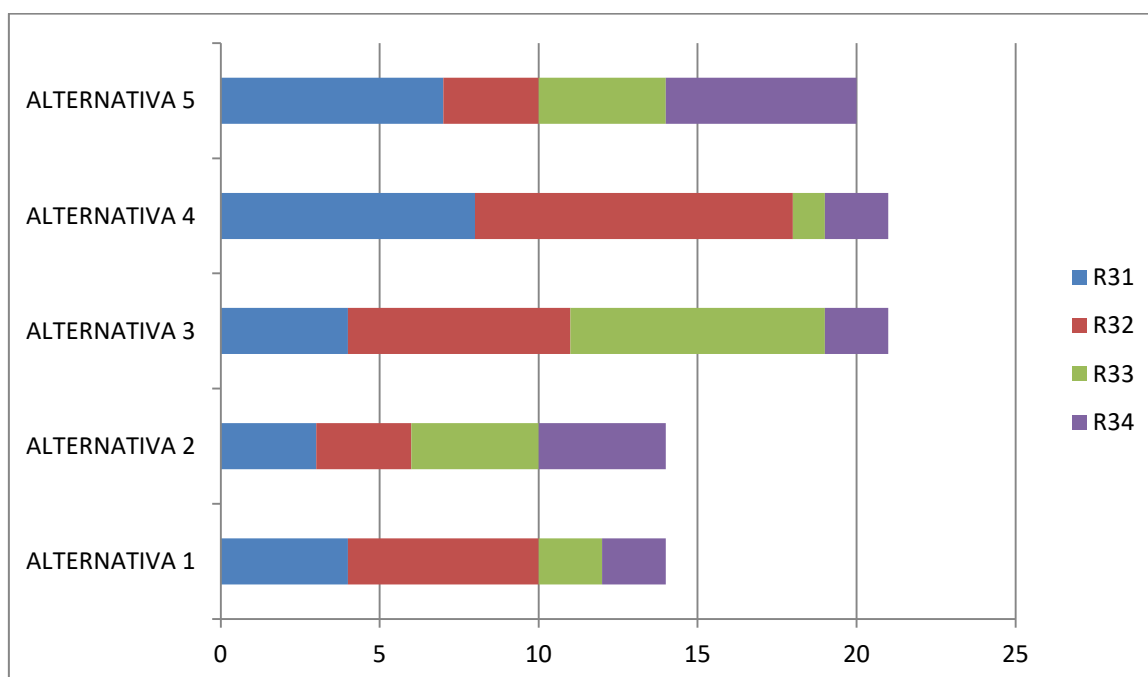
	R01	R02	R03	R04	R05	R06	TOTAL 1º ANO
QUESTÃO 7.4							
ALTERNATIVA 1	3	5	4	0	12	6	30
ALTERNATIVA 2	3	6	1	4	4	3	21
ALTERNATIVA 3	4	4	6	4	3	6	27
ALTERNATIVA 4	6	7	1	4	6	4	28
ALTERNATIVA 5	6	2	1	0	7	4	20
TOTAL	22	24	13	12	32	23	126



Fonte: dados obtidos a partir da colaboração dos membros do corpo docente da E.E.E.F.M. Edgar Pinheiro Porto. (2018)

Tabela 32 – Resultados obtidos a partir da aplicação do FORMULÁRIO TIPO “B” – Item 7.4 (3º Ano – Ensino Médio).

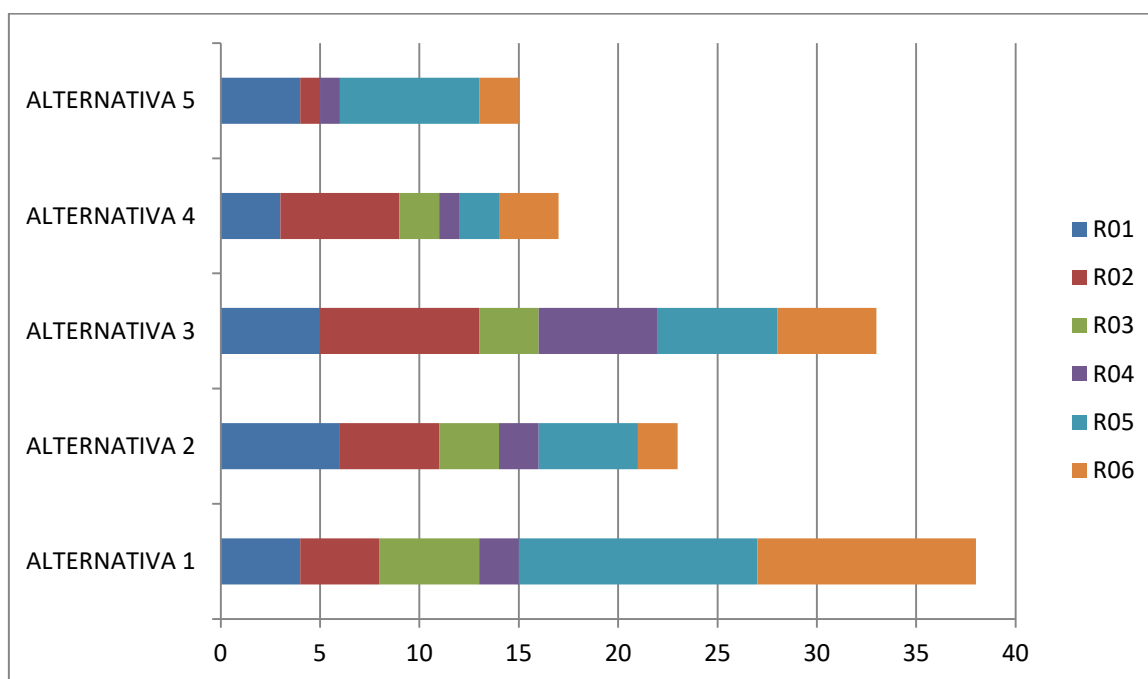
	R31	R32	R33	R34	TOTAL 3º ANO
QUESTÃO 7.4					
ALTERNATIVA 1	4	6	2	2	14
ALTERNATIVA 2	3	3	4	4	14
ALTERNATIVA 3	4	7	8	2	21
ALTERNATIVA 4	8	10	1	2	21
ALTERNATIVA 5	7	3	4	6	20
TOTAL	26	29	19	16	90



Fonte: dados obtidos a partir da colaboração dos membros do corpo docente da E.E.E.F.M. Edgar Pinheiro Porto. (2018)

**Tabela 33 – Resultados obtidos a partir da aplicação do FORMULÁRIO TIPO “B” –
Item 7.5 (1º Ano – Ensino Médio).**

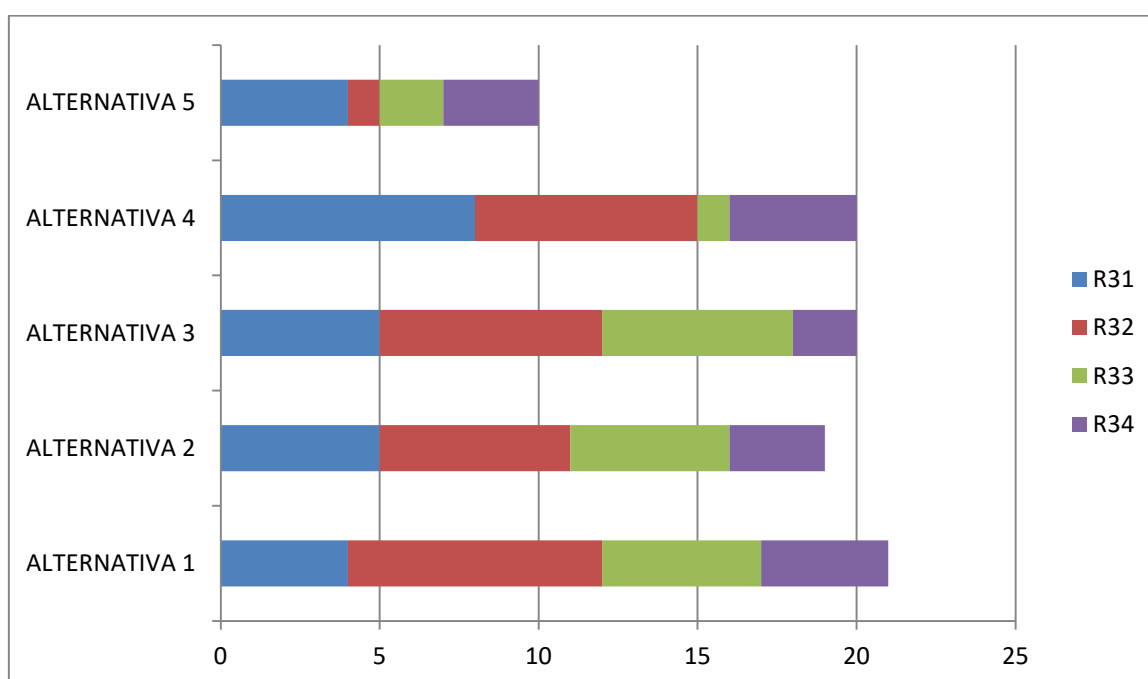
	R01	R02	R03	R04	R05	R06	TOTAL 1º ANO
QUESTÃO 7.5							
ALTERNATIVA 1	4	4	5	2	12	11	38
ALTERNATIVA 2	6	5	3	2	5	2	23
ALTERNATIVA 3	5	8	3	6	6	5	33
ALTERNATIVA 4	3	6	2	1	2	3	17
ALTERNATIVA 5	4	1	0	1	7	2	15
TOTAL	22	24	13	12	32	23	126



Fonte: dados obtidos a partir da colaboração dos membros do corpo docente da E.E.E.F.M. Edgar Pinheiro Porto. (2018)

**Tabela 34 – Resultados obtidos a partir da aplicação do FORMULÁRIO TIPO “B” –
Item 7.5 (3º Ano – Ensino Médio).**

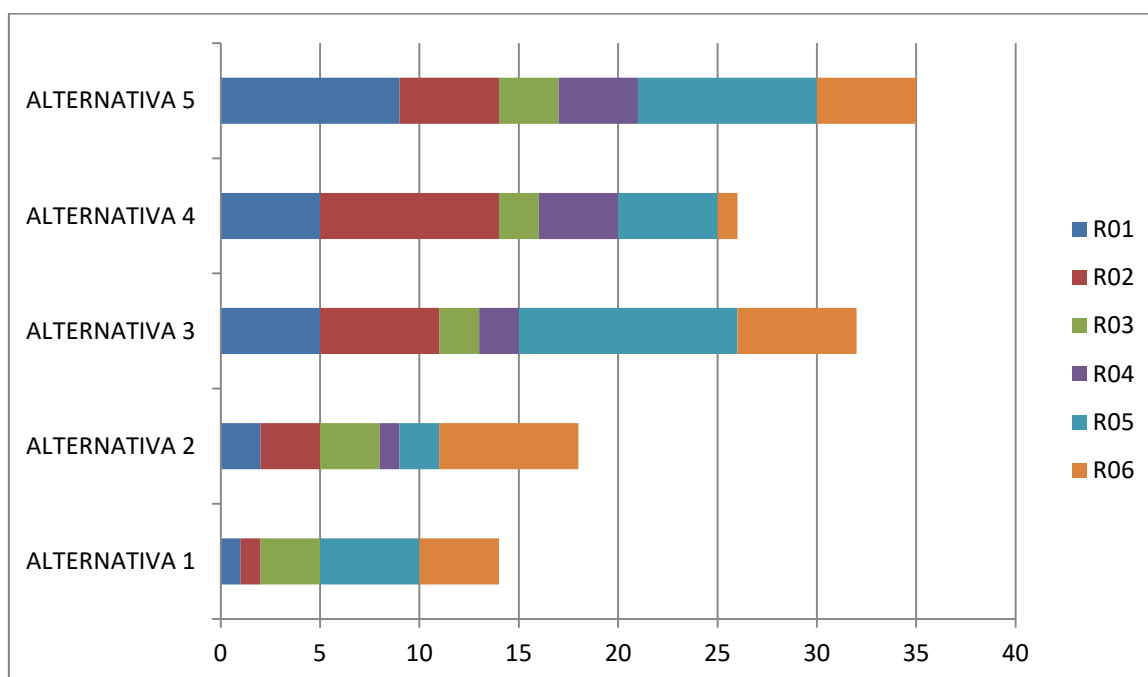
	R31	R32	R33	R34	TOTAL 3º ANO
QUESTÃO 7.5					
ALTERNATIVA 1	4	8	5	4	21
ALTERNATIVA 2	5	6	5	3	19
ALTERNATIVA 3	5	7	6	2	20
ALTERNATIVA 4	8	7	1	4	20
ALTERNATIVA 5	4	1	2	3	10
TOTAL	26	29	19	16	90



Fonte: dados obtidos a partir da colaboração dos membros do corpo docente da E.E.E.F.M. Edgar Pinheiro Porto. (2018)

Tabela 35 – Resultados obtidos a partir da aplicação do FORMULÁRIO TIPO “B” – Item 7.6 (1º Ano – Ensino Médio).

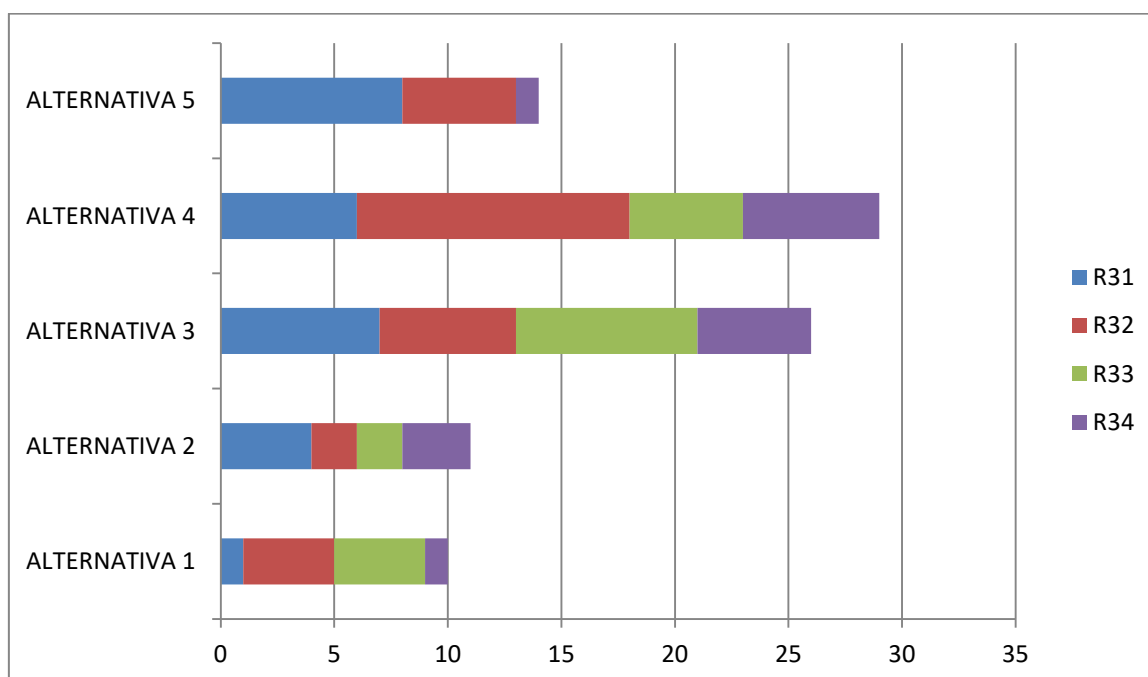
	R01	R02	R03	R04	R05	R06	TOTAL 1º ANO
QUESTÃO 7.6							
ALTERNATIVA 1	1	1	3	0	5	4	14
ALTERNATIVA 2	2	3	3	1	2	7	18
ALTERNATIVA 3	5	6	2	2	11	6	32
ALTERNATIVA 4	5	9	2	4	5	1	26
ALTERNATIVA 5	9	5	3	4	9	5	35
TOTAL	22	24	13	11	32	23	125



Fonte: dados obtidos a partir da colaboração dos membros do corpo discente da E.E.E.F.M. Edgar Pinheiro Porto. (2018)

**Tabela 36 – Resultados obtidos a partir da aplicação do FORMULÁRIO TIPO “B” –
Item 7.6 (3º Ano – Ensino Médio).**

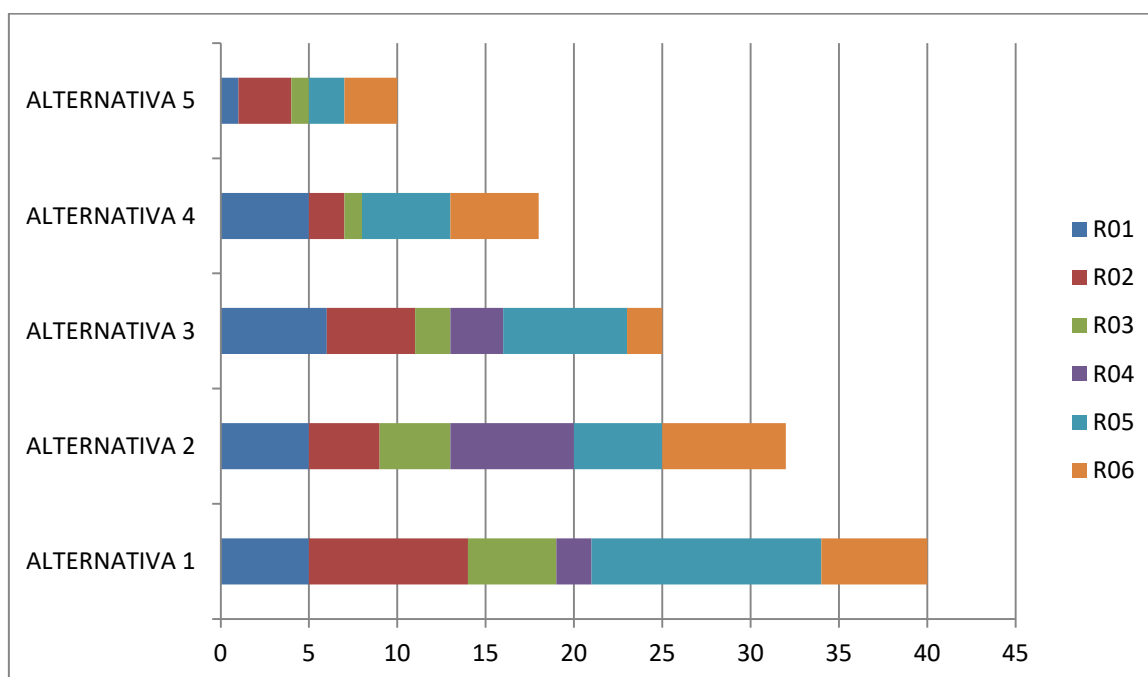
	R31	R32	R33	R34	TOTAL 3º ANO
QUESTÃO 7.6					
ALTERNATIVA 1	1	4	4	1	10
ALTERNATIVA 2	4	2	2	3	11
ALTERNATIVA 3	7	6	8	5	26
ALTERNATIVA 4	6	12	5	6	29
ALTERNATIVA 5	8	5	0	1	14
TOTAL	26	29	19	16	90



Fonte: dados obtidos a partir da colaboração dos membros do corpo docente da E.E.E.F.M. Edgar Pinheiro Porto. (2018)

Tabela 37 – Resultados obtidos a partir da aplicação do FORMULÁRIO TIPO “B” – Item 7.7 (1º Ano – Ensino Médio).

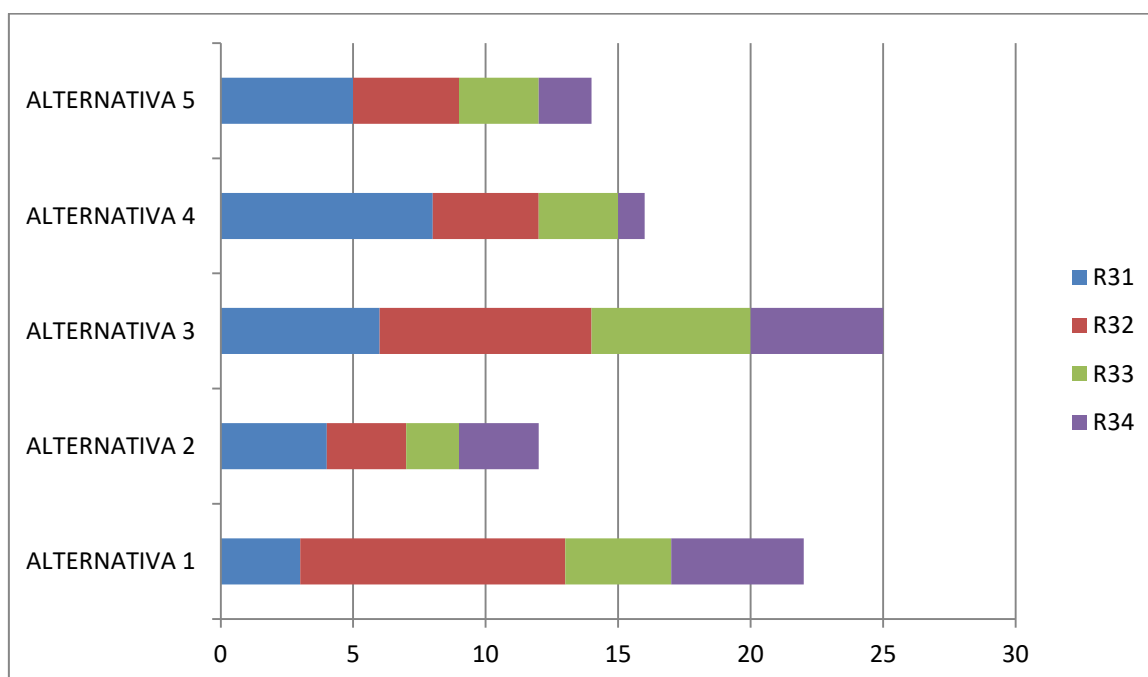
	R01	R02	R03	R04	R05	R06	TOTAL 1º ANO
QUESTÃO 7.7							
ALTERNATIVA 1	5	9	5	2	13	6	40
ALTERNATIVA 2	5	4	4	7	5	7	32
ALTERNATIVA 3	6	5	2	3	7	2	25
ALTERNATIVA 4	5	2	1	0	5	5	18
ALTERNATIVA 5	1	3	1	0	2	3	10
TOTAL	22	23	13	12	32	23	125



Fonte: dados obtidos a partir da colaboração dos membros do corpo docente da E.E.E.F.M. Edgar Pinheiro Porto. (2018)

**Tabela 38 – Resultados obtidos a partir da aplicação do FORMULÁRIO TIPO “B” –
Item 7.7 (3º Ano – Ensino Médio).**

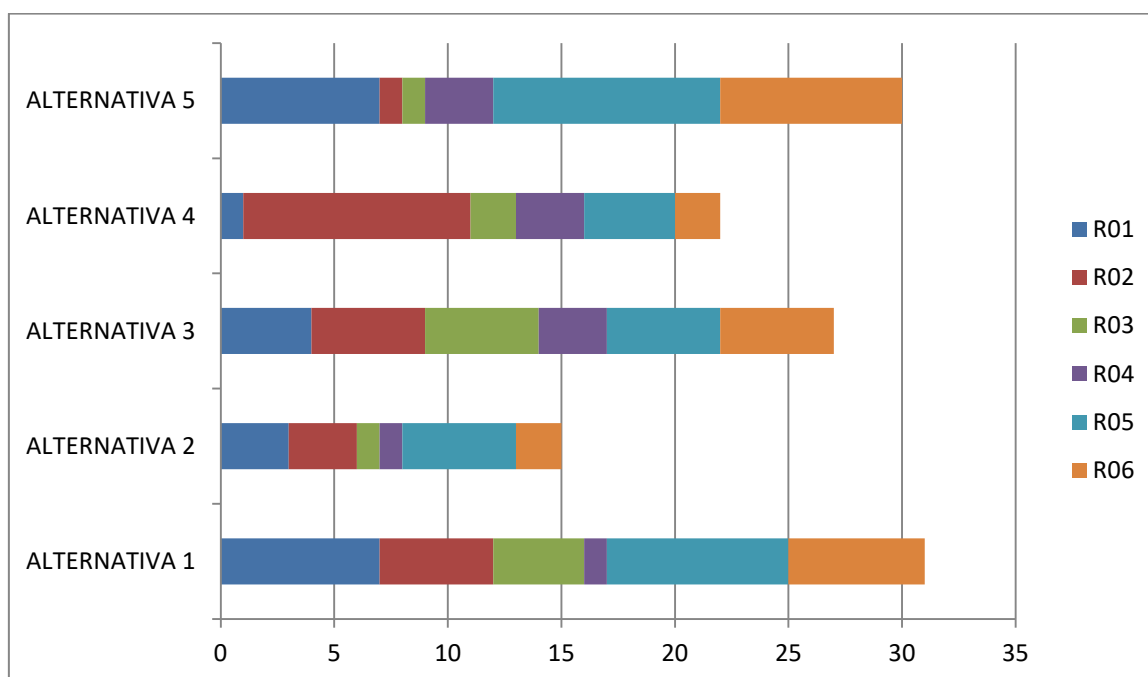
	R31	R32	R33	R34	TOTAL 3º ANO
QUESTÃO 7.7					
ALTERNATIVA 1	3	10	4	5	22
ALTERNATIVA 2	4	3	2	3	12
ALTERNATIVA 3	6	8	6	5	25
ALTERNATIVA 4	8	4	3	1	16
ALTERNATIVA 5	5	4	3	2	14
TOTAL	26	29	18	16	89



Fonte: dados obtidos a partir da colaboração dos membros do corpo docente da E.E.E.F.M. Edgar Pinheiro Porto. (2018)

Tabela 39 – Resultados obtidos a partir da aplicação do FORMULÁRIO TIPO “B” – Item 7.8 (1º Ano – Ensino Médio).

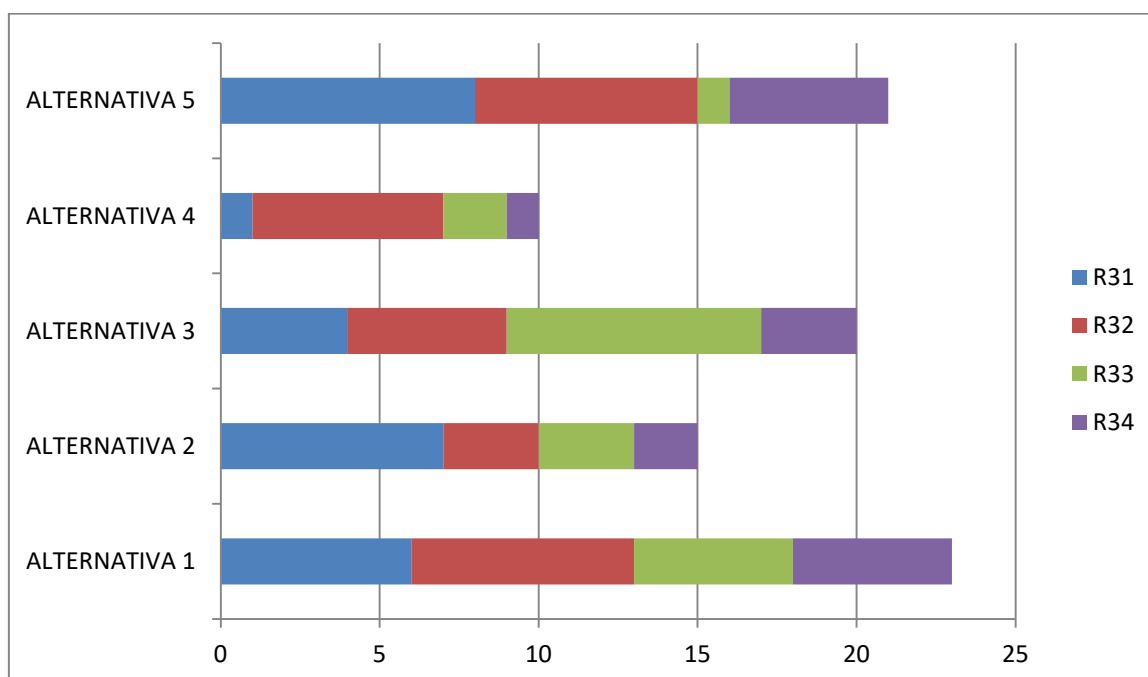
	R01	R02	R03	R04	R05	R06	TOTAL 1º ANO
QUESTÃO 7.8							
ALTERNATIVA 1	7	5	4	1	8	6	31
ALTERNATIVA 2	3	3	1	1	5	2	15
ALTERNATIVA 3	4	5	5	3	5	5	27
ALTERNATIVA 4	1	10	2	3	4	2	22
ALTERNATIVA 5	7	1	1	3	10	8	30
TOTAL	22	24	13	11	32	23	125



Fonte: dados obtidos a partir da colaboração dos membros do corpo docente da E.E.E.F.M. Edgar Pinheiro Porto. (2018)

**Tabela 40 – Resultados obtidos a partir da aplicação do FORMULÁRIO TIPO “B” –
Item 7.8 (3º Ano – Ensino Médio).**

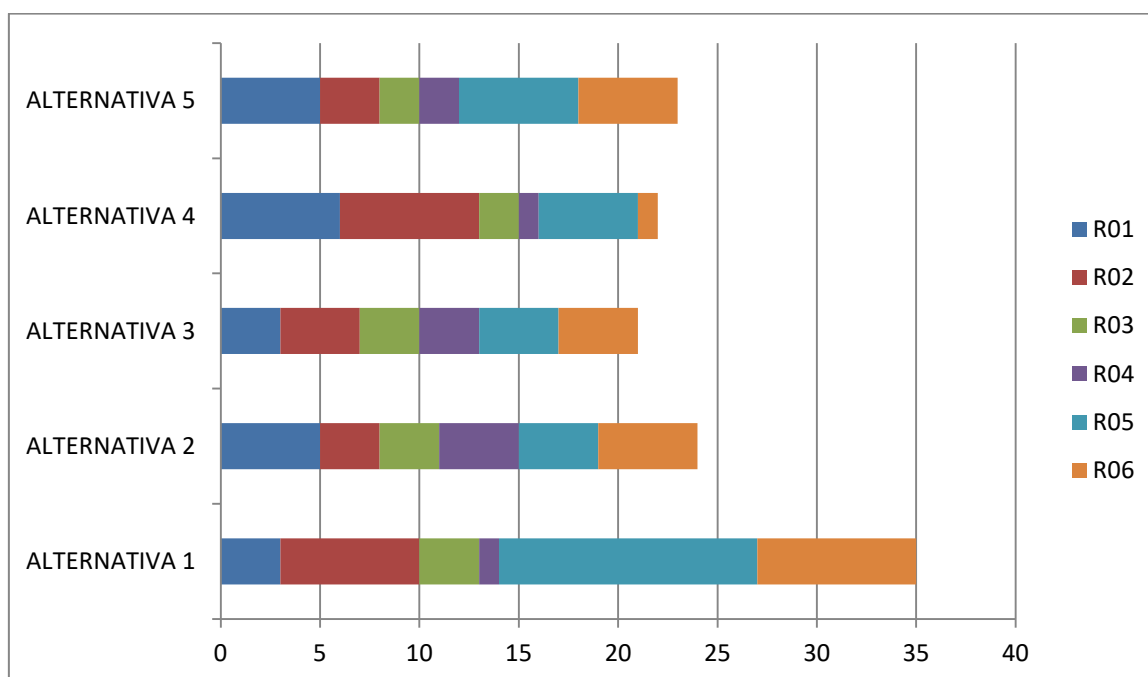
	R31	R32	R33	R34	TOTAL 3º ANO
QUESTÃO 4.3					
ALTERNATIVA 1	6	7	5	5	23
ALTERNATIVA 2	7	3	3	2	15
ALTERNATIVA 3	4	5	8	3	20
ALTERNATIVA 4	1	6	2	1	10
ALTERNATIVA 5	8	7	1	5	21
TOTAL	26	28	19	16	89



Fonte: dados obtidos a partir da colaboração dos membros do corpo discente da E.E.E.F.M. Edgar Pinheiro Porto. (2018)

**Tabela 41 – Resultados obtidos a partir da aplicação do FORMULÁRIO TIPO “B” –
Item 7.9 (1º Ano – Ensino Médio).**

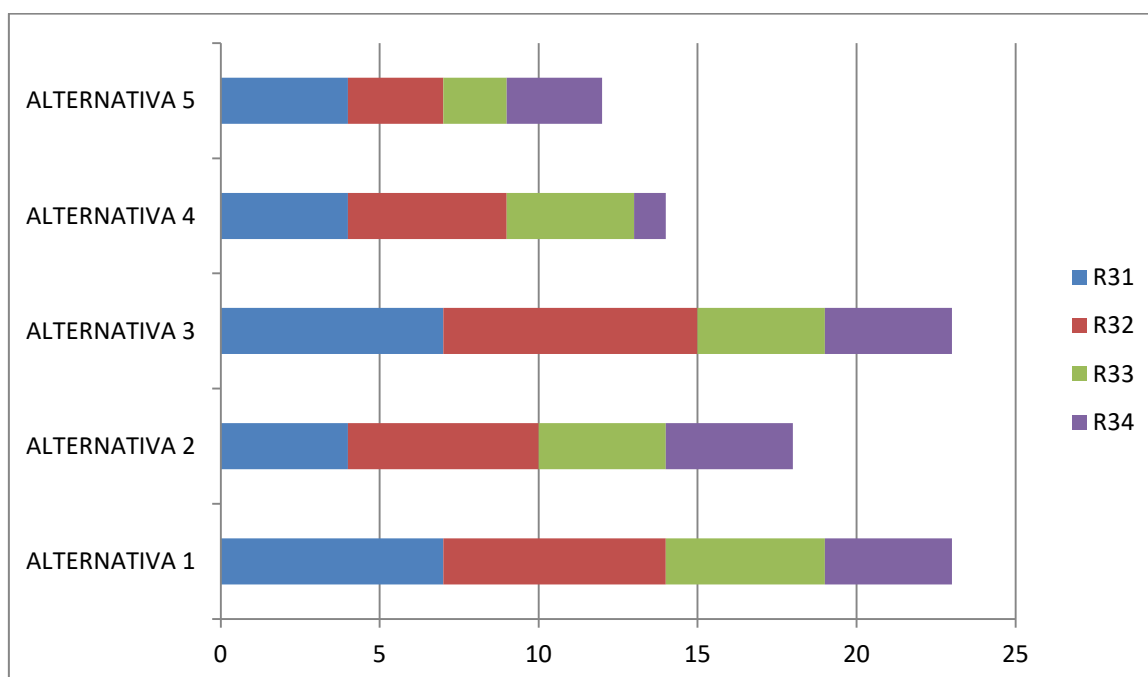
	R01	R02	R03	R04	R05	R06	TOTAL 1º ANO
QUESTÃO 7.9							
ALTERNATIVA 1	3	7	3	1	13	8	35
ALTERNATIVA 2	5	3	3	4	4	5	24
ALTERNATIVA 3	3	4	3	3	4	4	21
ALTERNATIVA 4	6	7	2	1	5	1	22
ALTERNATIVA 5	5	3	2	2	6	5	23
TOTAL	22	24	13	11	32	23	125



Fonte: dados obtidos a partir da colaboração dos membros do corpo docente da E.E.E.F.M. Edgar Pinheiro Porto. (2018)

Tabela 42 – Resultados obtidos a partir da aplicação do FORMULÁRIO TIPO “B” – Item 7.9 (3º Ano – Ensino Médio).

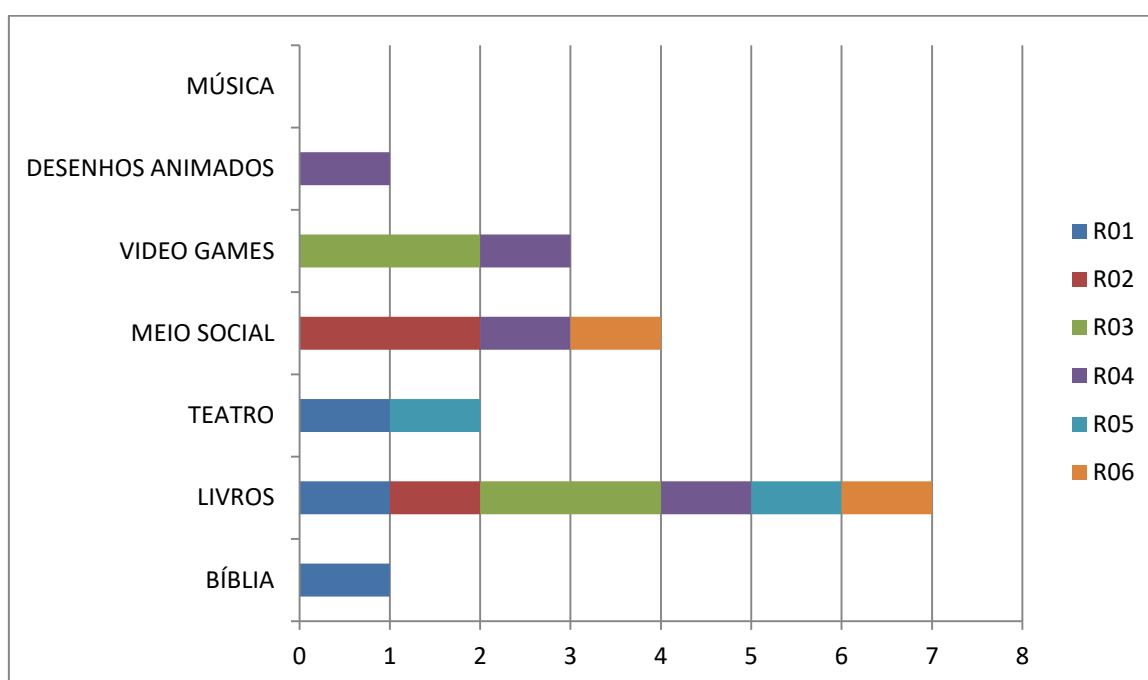
	R31	R32	R33	R34	TOTAL 3º ANO
QUESTÃO 7.9					
ALTERNATIVA 1	7	7	5	4	23
ALTERNATIVA 2	4	6	4	4	18
ALTERNATIVA 3	7	8	4	4	23
ALTERNATIVA 4	4	5	4	1	14
ALTERNATIVA 5	4	3	2	3	12
TOTAL	26	29	19	16	90



Fonte: dados obtidos a partir da colaboração dos membros do corpo docente da E.E.E.F.M. Edgar Pinheiro Porto. (2018)

Tabela 43 – Resultados obtidos a partir da aplicação do FORMULÁRIO TIPO “B” – Item 7.10 (1º Ano – Ensino Médio).

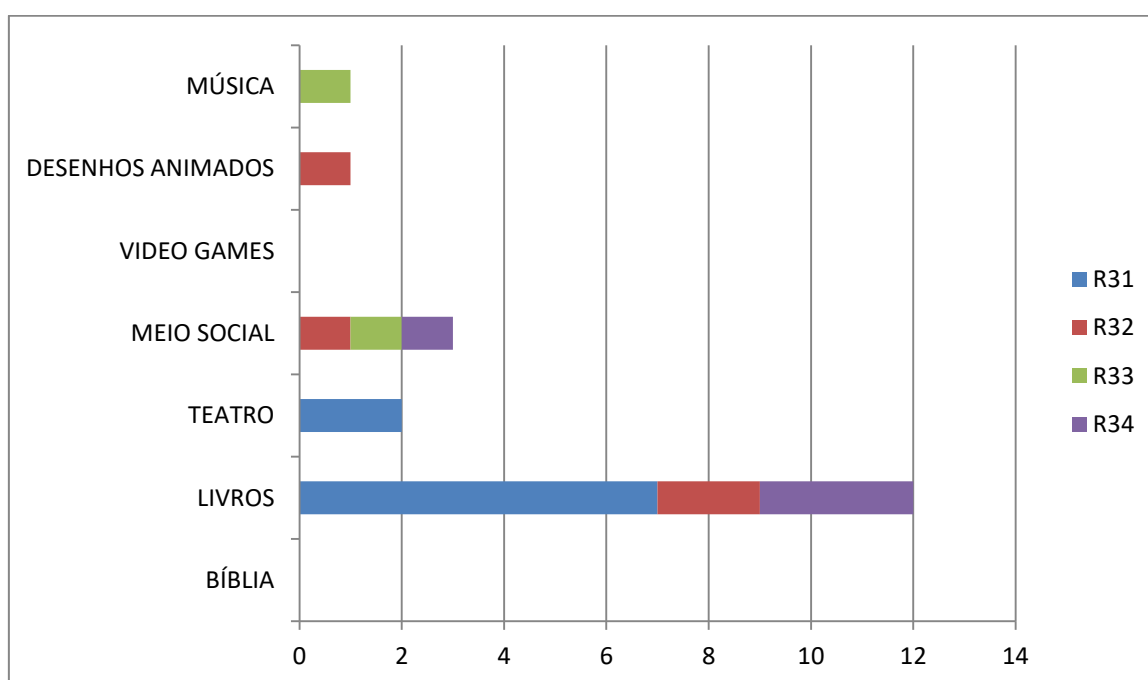
	R01	R02	R03	R04	R05	R06	TOTAL 1º ANO
QUESTÃO 7.10							
BÍBLIA	1	0	0	0	0	0	1
LIVROS	1	1	2	1	1	1	7
TEATRO	1	0	0	0	1	0	2
MEIO SOCIAL	0	2	0	1	0	1	4
VIDEO GAMES	0	0	2	1	0	0	3
DESENHOS							
ANIMADOS	0	0	0	1	0	0	1
MÚSICA	0	0	0	0	0	0	0



Fonte: dados obtidos a partir da colaboração dos membros do corpo discente da E.E.E.F.M. Edgar Pinheiro Porto. (2018)

Tabela 44 – Resultados obtidos a partir da aplicação do FORMULÁRIO TIPO “B” – Item 7.10 (3º Ano – Ensino Médio).

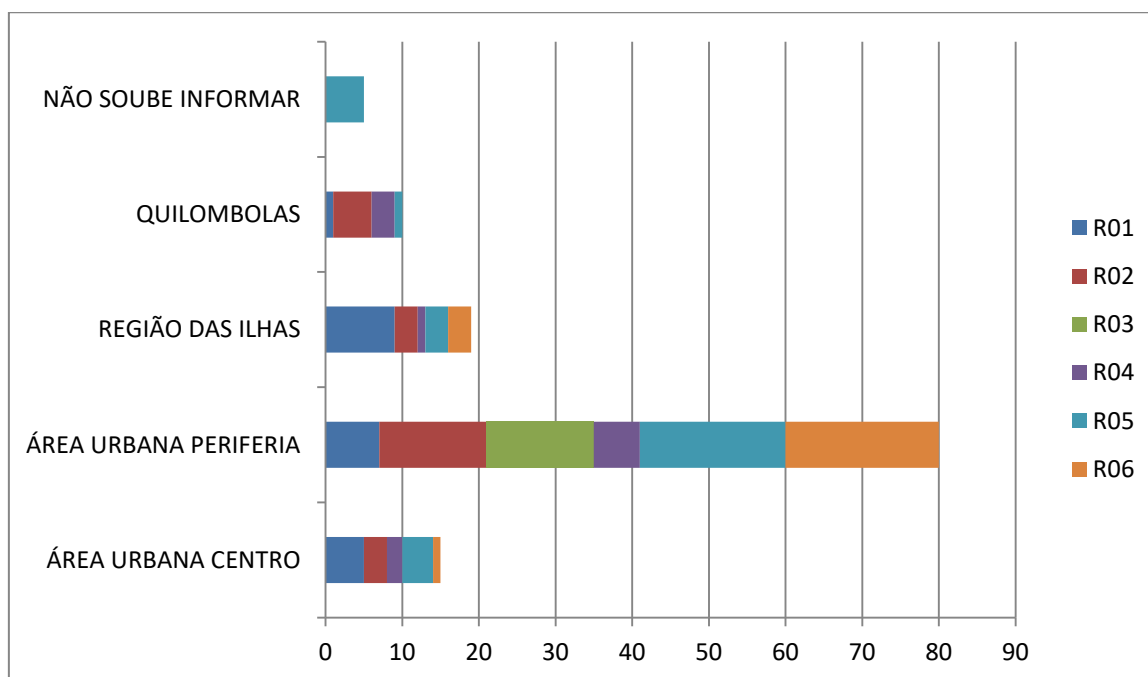
	R31	R32	R33	R34	TOTAL 3º ANO
QUESTÃO 7.10					
BÍBLIA	0	0	0	0	0
LIVROS	7	2	0	3	12
TEATRO	2	0	0	0	2
MEIO SOCIAL	0	1	1	1	3
VIDEO GAMES	0	0	0	0	0
DESENHOS					
ANIMADOS	0	1	0	0	1
MÚSICA	0	0	1	0	1



Fonte: dados obtidos a partir da colaboração dos membros do corpo discente da E.E.E.F.M. Edgar Pinheiro Porto. (2018)

**Tabela 45 – Resultados obtidos a partir da aplicação do FORMULÁRIO TIPO “B” –
Item 8 (1º Ano – Ensino Médio).**

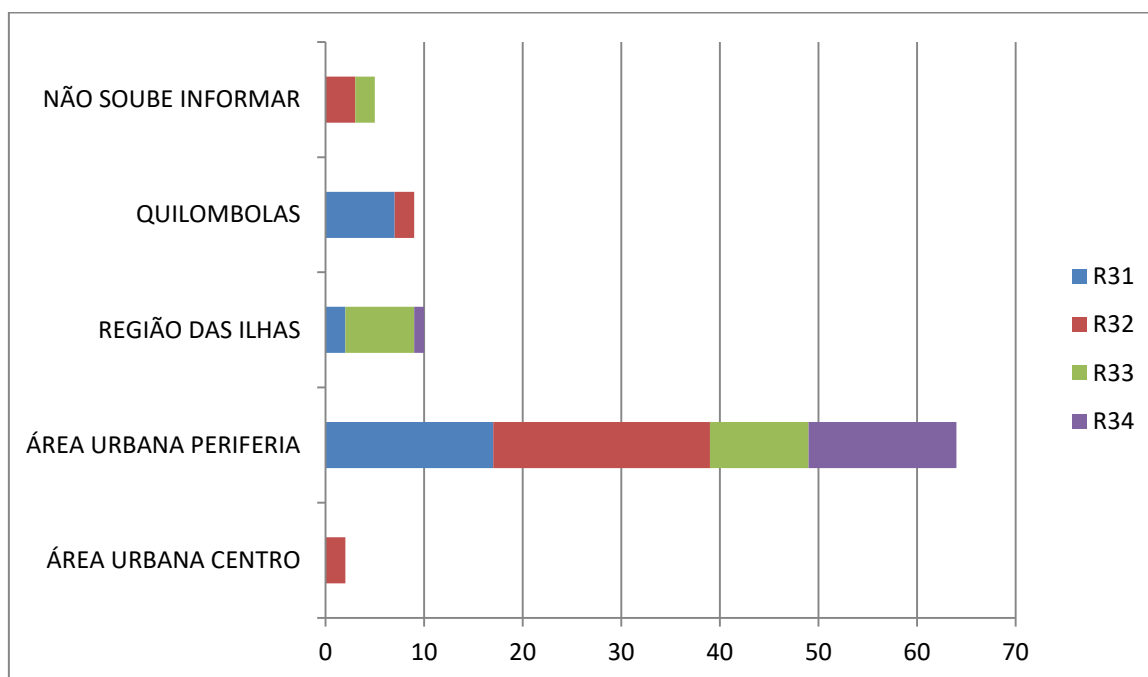
	R01	R02	R03	R04	R05	R06	TOTAL 1º ANO
QUESTÃO8							
ÁREA URBANA							
CENTRO	5	3	0	2	4	1	15
ÁREA URBANA							
PERIFERIA	7	14	14	6	19	20	80
REGIÃO DAS							
ILHAS	9	3	0	1	3	3	19
QUILOMBOLAS	1	5	0	3	1	0	10
NÃO SOUBE							
INFORMAR	0	0	0	0	5	0	5
TOTAL	22	25	14	12	32	24	129



Fonte: dados obtidos a partir da colaboração dos membros do corpo discente da E.E.E.F.M. Edgar Pinheiro Porto. (2018)

Tabela 46 – Resultados obtidos a partir da aplicação do FORMULÁRIO TIPO “B” – Item 8 (3º Ano – Ensino Médio).

	R31	R32	R33	R34	TOTAL 3º ANO
QUESTÃO 8					
ÁREA URBANA					
CENTRO	0	2	0	0	2
ÁREA URBANA PERIFERIA					
PERIFERIA	17	22	10	15	64
REGIÃO DAS ILHAS					
ILHAS	2	0	7	1	10
QUILOMBOLAS	7	2	0	0	9
NÃO SOUBE INFORMAR					
INFORMAR	0	3	2	0	5
TOTAL	26	29	19	16	90



Fonte: dados obtidos a partir da colaboração dos membros do corpo discente da E.E.E.F.M. Edgar Pinheiro Porto. (2018)