



A Revista HISTEDBR On-line publica artigos resultantes de estudos e pesquisas científicas que abordam a educação como fenômeno social em sua vinculação com a reflexão histórica

Correspondência ao Autor
Nome: Flávio Batista dos Santos
E-mail:
flaviobsantos@gmail.com
Instituição Rede Estadual de
Educação do Paraná, Brasil

Submetido: 26/12/2018
Aprovado: 17/06/2019
Publicado: 31/07/2019

[doi> 10.20396/rho.v19i0.8654355](https://doi.org/10.20396/rho.v19i0.8654355)
e-Location: e019032
ISSN: 1676-2584



EDUCAÇÃO HISTÓRICA E TEMPORALIDADE: CAMPO E CATEGORIA DO ENSINO E APRENDIZAGEM EM HISTÓRIA

  Flávio Batista dos Santos¹

  Marlene Rosa Cainelli²

RESUMO

O presente artigo aborda a constituição da educação histórica como campo de pesquisa, bem como da temporalidade como categoria para o ensino e aprendizagem em História. A pesquisa foi desenvolvida a partir de levantamento bibliográfico a qual examinou alguns marcos que foram relevantes para sua formação e consolidação em diferentes países. Também analisou como as noções de temporalidade podem contribuir para o desenvolvimento de uma consciência histórica ou tomada de consciência que possibilite suprir uma orientação temporal e a constituição de uma identidade de alunos e professores a partir do ensino da história. De caráter exploratório, a pesquisa partiu dos estudos de Jörn Rüsen (2010b), Michael Oakeshott (2003) e Eric Hobsbawm (2010), buscou-se compreender e perceber a relevância do tempo na aula de História, bem como relacioná-lo à vida prática.

PALAVRAS-CHAVE Educação histórica. Ensino de história. Consciência histórica. Temporalidade.



HISTORICAL EDUCATION AND TEMPORALITY: FIELD AND CATEGORY OF TEACHING AND LEARNING IN HISTORY

Abstract

The present study deals with the constitution of historical education as a field of research, as well as of temporality as a category for teaching and learning in History. The research was developed from a bibliographical survey which examined some milestones that were relevant to its formation and consolidation in different countries. He also analyzed how the notions of temporality can contribute to the development of a historical consciousness or awareness that allows to provide a temporal orientation and the constitution of an identity of students and teachers from the teaching of history. From an exploratory perspective, the research was based on the studies of Jörn Rüsen (2010b), Michael Oakeshott (2003) and Eric Hobsbawm (2010). The aim was to understand and understand the relevance of time in History class, as well as relate it to practical life.

Keywords: Historical education. History teaching. Historical consciousness. Temporality.

EDUCACIÓN HISTÓRICA Y TEMPORALIDAD: CAMPO Y CATEGORÍA DE LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN HISTORIA

Resumen

El presente estudio se trata de la constitución de la educación histórica como campo de investigación, así como de la temporalidad como categoría para la enseñanza y el aprendizaje en Historia. La investigación fue desarrollada a partir de levantamiento bibliográfico la cual examinó algunos marcos que fueron relevantes para su formación y consolidación en diferentes países. También analizó cómo las nociones de temporalidad pueden contribuir al desarrollo de una conciencia histórica o toma de conciencia que posibilite suplir una orientación temporal y la constitución de una identidad de alumnos y profesores a partir de la enseñanza de la historia. De carácter exploratorio, la investigación partió de los estudios de Jörn Rüsen (2010b), Michael Oakeshott (2003) y Eric Hobsbawm (2010) se buscó comprender y percibir la relevancia del tiempo en la clase de Historia, así como relacionarlo a la vida práctica.

Palabras clave: Educación histórica. Enseñanza de historia. Conciencia histórica. Temporalidad.



INTRODUÇÃO

Enquanto campo de pesquisa, a Educação Histórica define a aprendizagem como um fenômeno oriundo da própria epistemologia da História, sendo assim, o conhecimento não é medido pela quantidade de informações que o indivíduo se apropria, mas pela progressão do pensamento histórico que seja capaz de desenvolver ao longo de sua experiência no tempo, tornando essa progressão significativa e orientadora de sua vida prática.

A discussão sobre como se ensina e, principalmente, como se aprende geram inúmeras interrogações que resultaram em várias teorias sobre a temática citada. No nosso caso específico, a discussão tratará da Educação Histórica e sua contribuição em relação ao ensino da História. A Educação Histórica não se configura como teoria da aprendizagem, mas sim como um campo de pesquisa que trata do ensino da História a partir da ciência da História. Neste sentido a aprendizagem histórica se desenvolve tendo como princípio a epistemologia da História.

Desenvolvida a partir dos anos de 1970 na Inglaterra, a Educação Histórica objetivou analisar as ideias históricas de estudantes e professores. Desde então, expandiu para outras regiões do mundo, como Portugal, Espanha, Estados Unidos, Canadá e Brasil.

Como mote de suas discussões e análises, observa-se uma atenção especial aos estudantes como sujeitos do processo de aprendizagem, neste sentido, esse campo de pesquisa volta-se suas atenções para os conhecimentos tácitos ou prévios apresentados pelos estudantes como forma de verificação da progressão do pensamento histórico daqueles que aprendem a História. Sendo assim, cabe ao professor extrair o máximo de informações dos estudantes, para assim aprofundar os conhecimentos formais e, especialmente os conceitos definidores da ciência da História, como forma de observar a mudança ao longo do processo educativo.

O diferencial desta concepção de aprendizagem para outras tendências se situa na manifestação dos sujeitos frente a uma tarefa concreta e não na quantidade de informações acumuladas ou mesmo no processo de desenvolvimento cognitivo marcado por etapas ou fases relacionadas à idade do indivíduo.

A iniciativa desta nova concepção da História veio para rebater uma visão da disciplina que consistia em algo pouco atraente e que não havia uma utilização prática para os estudantes. Neste sentido, professores ingleses iniciaram um trabalho objetivando superar essa visão, tornando a História mais interpretativa para os estudantes, partindo de questões mais específicas para os seus estudos.

A Educação Histórica trouxe consigo uma nova postura metodológica, tendo em vista que o trabalho com fontes em sala de aula tornou-se uma ferramenta importante para a análise contextual e de habilidades interpretativas de documentos. Neste sentido, a Educação Histórica vai além do ensino da História baseado nos chamados conceitos substantivos, abrindo espaços para os chamados conceitos de segunda ordem, vinculados à ciência da



História. Neste campo, o conhecimento se desenvolve a partir da compreensão de causas, evidências, narrativas, mudanças.

EDUCAÇÃO HISTÓRICA COMO CAMPO DE INVESTIGAÇÃO NO ENSINO E APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA

O campo intitulado de educação histórica vem se destacando em diferentes instituições de pesquisa e ganhando espaço em documentos oficiais, caso das Diretrizes Curriculares de História do Estado do Paraná que trabalha a aprendizagem histórica a partir da perspectiva da formação da consciência histórica.

Entende-se que a consciência histórica seja uma condição da existência do pensamento humano, pois sob essa perspectiva os sujeitos se constituem a partir de suas relações sociais, em que qualquer período e local do processo histórico, ou seja, a consciência histórica é inerente à condição humana em sua diversidade. (PARANÁ, 2008, p. 56).

As pesquisas que se identificam no campo da educação histórica tiveram seu início na década de 1970 na Europa, quando a pesquisa com o ensino da história passou a ser abordada a partir de alguns conceitos como o de empatia, evidência, narrativa, explicação, intencionalidade, causalidade, onde foram associados à compreensão que os estudantes tinham sobre a história e de que modo esses conceitos são desenvolvidos na prática discente. Desta forma, segundo Cainelli e Schmidt (2011, p. 11-12) as pesquisas em Educação Histórica:

Pressupõe uma reflexão sobre a natureza do conhecimento histórico, tendo como objetivo apurar quais os sentidos que os indivíduos atribuem à História. Trata-se de uma área de investigação cujo foco está centrado, principalmente, nas questões relacionadas à cognição e metacognição histórica, tendo como fundamento principal a própria epistemologia da História. Assim, entre as investigações realizadas no âmbito da Educação Histórica, encontram-se estudos sobre a aprendizagem histórica, consciência histórica, ideias substantivas e ideias de segunda ordem em História e sobre narrativas históricas.

No Reino Unido destacaram-se os estudos sobre a cognição histórica, tendo como expoentes Peter Lee e Rosalyn Ashby. Nos anos de 1990, Lee e Ashby investigaram nas ideias das crianças a construção de narrativas, empatia, causas históricas e a evidência no ensino da história. O interesse nesses estudos concentrou-se na perspectiva de compreender como se processavam as ideias históricas nos estudantes, buscando identificar através de suas análises, a evolução do conhecimento em forma de progressão.

Para explorar o pensamento histórico dos alunos, estas pesquisas partiram de conceitos inerentes à natureza da História – conceitos “de segunda ordem”, adotada por esses autores – como explicação intencional, compreensão empática e evidência histórica, e tiveram grande impacto quer no plano da investigação quer nas concepções e práticas de ensino de História. Fundou-se assim um campo de “educação histórica”, hoje reconhecido internacionalmente. Neste campo, o olhar dos investigadores tende a privilegiar as concepções dos agentes diretos da



aprendizagem e do ensino, deixando em segundo plano os documentos mais ou menos prescritivos com que os agentes principais trabalham em situação de aula: alunos, professores, manuais, currículo.

Com esse enfoque, os autores da escola inglesa propuseram um modelo conceptual de progressão do pensamento histórico, por níveis de elaboração – o que abre caminhos mais frutuosos para a promoção da literacia histórica de jovens, posto que permite uma melhor monitorização do processo de ensino e aprendizagem. (BARCA, 2001b, p. 25).

O projeto CHATA, liderado por Lee e Ashby realçava a importância da progressão das ideias dos alunos e os fatores desta progressão, apontando para a necessidade da ampliação dos estudos da cognição histórica. Seu objetivo era reverter uma situação de desprestígio do ensino da história, buscando mostrar o quão importante era essa disciplina na formação dos estudantes, para isso era preciso mudar a concepção da história dos estudantes, assim o grupo de pesquisa passou a analisar a narrativa, a empatia e a evidência histórica a partir de investigação com as narrativas dos sujeitos.

Numa sociedade ávida pelo novo, pelas mudanças rápidas, o ensino de história muitas vezes é visto como algo do passado e que não tem nenhuma relação com o tempo vivido. Tornar esse passado vivo é um desafio a ser enfrentado, objetivando um ensino que provoque nos estudantes um interesse por esse passado com vistas a sua relação com o presente, perspectivando o futuro. Neste sentido, a empatia histórica, desenvolvida por historiadores como Peter Lee e Rosalyn Ashby contribui para uma história mais reflexiva e menos burocrática, como a que se observa nas escolas. A empatia histórica, entendida como a capacidade de perceber as diferenças entre o eu e o outro, possibilita uma interação maior entre o estudante e os conteúdos escolares. Os alunos precisam compreender dois importantes pontos - os motivos da atuação das pessoas do passado e o que pensavam sobre o modo como agiam -, a fim de que tornem o passado inteligível. Segundo Lee (2001) os estudantes precisam compreender como a perspectiva de mundo dos atores do passado influenciou na tomada de decisão e na ação dos mesmos em circunstâncias específicas.

Os conteúdos escolares, entendidos como substantivos são observados no dia a dia da prática escolar na maioria das escolas brasileiras, em grande medida são esses conteúdos que os alunos conseguem identificar como sendo a história propriamente dita. Ao desenvolver categorias de análise sobre o pensamento histórico Lee (2001) identifica outro grupo de conteúdos que não os substantivos e os denomina de conceitos de segunda ordem, tais como narrativa, explicação, empatia, consciência e evidência histórica. Esses conceitos dão consistência ao pensamento histórico e estimulam os estudantes a refletir sobre a história, dando a ela um sentido que podem estar vinculados à sua vida prática. Nas suas investigações Lee (2001) tem como preocupação a progressão dos alunos em relação à compreensão da história, demonstrando que as relações entre idades pouco diferem de um grupo a outro, recorrendo assim à empatia para explicar como ações de determinados sujeitos ocorrem em contextos distintos.



Ashby (2006) tratando da evidência histórica aponta para uma aproximação dos conteúdos escolares em relação à fonte histórica, sendo ambas remetidas na busca do conhecimento histórico.

Desta forma, para além de um significado especializado, o ensino de história deve levar os alunos a compreender como os conhecimentos históricos são produzidos, que aquilo que é exposto no presente não são cópias do passado, mas uma tentativa de explicação de um determinado evento, ou seja, a história não é somente um acúmulo de informações do passado.

Keith Barton (2001) em seu estudo sobre as “ideias das crianças acerca da mudança através dos tempos” procurou destacar a compreensão dos jovens em relação à história, principalmente na questão acerca do entendimento em relação às mudanças ao longo do tempo. Suas impressões apontam na direção do entendimento das mudanças das coisas, porém, há uma necessidade de interrogá-las, no sentido de extrair delas os sentidos da mudança.

Em Portugal, Isabel Barca (2001a), desenvolveu estudos no campo da educação histórica, tendo como ênfase a explicação histórica nas ideias de jovens estudantes. A pesquisadora constatou que os estudantes concordam ou discordam com determinadas explicações, usando para isso de algumas formas de consciência explicativa, com algum grau de sofisticação. Segundo Barca, os estudantes podem diferenciar explicações do passado, rompendo com as explicações de tipo tradicional que apresenta apenas uma única explicação. Para ela, a multiperspectividade enriquece a relação entre a história e os acontecimentos, levando a concluir que as respostas dadas pela história são sempre provisórias.

Para Barca (2001a) a multiperspectividade se desenvolve a partir da disponibilidade de deferentes tipos de fontes e materiais concretos, exigindo do estudante raciocínio para elaborar um pensamento mais elaborado sobre a história. Assim, cria-se no estudante uma autonomia que o leva a pesquisar sobre o tema estudado, dando a ele uma visão mais ampla dos elementos que compõem a história numa perspectiva de heterogeneidade nas respostas obtidas.

No campo da teoria da história, o trabalho do historiador e filósofo alemão Jörn Rüsen vem ganhando destaque, principalmente pelas reflexões das práticas profissionais dos historiadores. Dentre os diversos textos produzidos por Rüsen, a trilogia intitulada Fundamentos de uma teoria da história teve grande repercussão entre historiadores brasileiros. Na sua obra Rüsen procura explicitar princípios formais que são comuns aos estudos históricos, formando uma rede ao qual denominou de matriz disciplinar da ciência da história, objetivando com isso assimilar as diferenças e perceber o que são comuns nas diferentes correntes historiográficas contemporâneas.

Rüsen (2010a), no desenvolvimento de sua teoria, entende que a narrativa é um elemento fundamental da historiografia. Ela possibilita estabelecer um contato com a realidade histórica, referendando uma condição própria diferente de outras narrativas como o



realismo literário, por exemplo. Neste contexto, fundamenta o conceito de constituição de sentido, qual seja a experiência cotidiana do viver no tempo, juntamente com o conceito de pensamento histórico, o qual relaciona tempo, história e sentido. (ASSIS, 2010, p. 13).

A constituição de sentido a qual refere-se à experiência no tempo na teoria de Rüsen (2010a) é constituída por quatro tipos básicos: tradicional, exemplar, crítica e genética, as quais estão ligadas a quatro princípios para a orientação histórica: afirmação, regularidade, negação e transformação. Ressalta-se que a existência de um princípio ou tipologia de narrativa não elimina o outro.

Os quatro princípios pertencem a um contexto sistemático. Uma orientação histórica que dependesse exclusivamente de um deles não é pensável. Cada princípio traz forçosamente os demais e somente os quatro em conjunto constituem condição suficiente para a orientação bem sucedida no tempo. (RÜSEN, 2010a, p. 47).

A tipologia tradicional caracteriza-se pela perpetuação no tempo de comportamentos ligados a formas já existentes. Para Rüsen (2010a), a narrativa tradicional é a base sobre a qual se desenvolvem outros tipos de narrativas históricas.

Na tipologia exemplar de sentido a experiência do passado apresenta-se como regras e princípios, apresentando um grau de abstração mais elevado. Neste caso, a História é vista como mestre da vida.

A tipologia crítica representa um processo de negação a acontecimentos, ideias e experiências abordadas em diferentes histórias, mobilizando-se para enfraquecer formas tradicionais de pensamentos.

O quarto tipo de constituição de sentido proposto por Rüsen diz respeito às narrativas genéticas a qual está apta a incorporar a mudança temporal, sendo, portanto, capaz de evidenciar e diferenciar o tempo presente e o tempo passado.

Quadro 1: Tipologia das narrativas de Rüsen

(continua)

Tipo	Memória	Continuidade	Comunicação	Identidade	Sentido
(a) constituição tradicional de sentido	Das origens das ordens do mundo e das formas de vida	Como permanência na mudança	Na forma de adesão	Pela adoção de ordens do mundo precedentes (mimetismo)	O tempo é eternizado como sentido
(b) constituição exemplar de sentido	De casos que demonstrem regras gerais do agir	Como validade supratemporal das regras do agir, abrangendo formas de vida temporalmente diferentes	Na forma de uma argumentação da faculdade de julgar	Pela aptidão a aplicar regras a situações concretas do agir (sagacidade)	O tempo é expressado como sentido



Quadro 1: Tipologia das narrativas de Rüsen

(conclusão)					
(c) constituição crítica de sentido	De acontecimentos que questionam orientações históricas vigentes	Como ruptura com as representações atuais do curso do tempo	Na forma de uma tomada consciente de posição em contraposição a comportamentos sociais predominantes ou prescritos	Pela recusa de formas de vida dominantes (sentido próprio)	O tempo, como sentido, é julgável
(d) constituição genética de sentido	De mudanças que levam das formas de vida estranhas ou alheias às próprias	Como evolução, na qual se modificam as formas de vida, a fim de colocá-las na dinâmica da duração	Na forma de um relacionamento discursivo de posições e perspectivas divergentes	Pela individualização (formação)	O tempo é temporalizado como sentido

Fonte: Rüsen (2010a, p. 62).

A narrativa, portanto, representa um processo de constituição de sentido através da experiência do tempo. Para tanto, expressa uma relação direta entre a interpretação do passado que dá sentido ao presente, fomentado, desta forma, o pensamento histórico.

O trabalho desenvolvido, na perspectiva da educação histórica, tem como pressuposto, a concepção de Jörn Rüsen (2010c, p. 104) no que diz respeito pesquisa histórica, entendida por esse autor como:

Um processo cognitivo, no qual os dados das fontes são apreendidos e elaborados para concretizar ou modificar empiricamente perspectivas (teóricas) referentes ao passado humano. A pesquisa se ocupa primariamente da realidade das experiências, nas quais o passado se manifesta perceptivelmente, ou seja: das “fontes”. Essa metáfora exprime a referência fundamental da pesquisa histórica à experiência: do testemunho empírico atual do passado “fluem” para o historiador informações sobre o que foi o caso no passado, ao que se deve referir, se o saber histórico produzido por ele deve ser considerado empiricamente pertinente. A pesquisa é, por conseguinte, o processo no qual se obtém, dos dados das fontes, o conhecimento histórico controlável.

As fontes, portanto, são mecanismos apropriados para a elaboração da interpretação das produções passadas. Neste sentido, ao trabalhar com as experiências dos estudantes, extraímos de suas produções, em última instância, narrativas que possibilitam compreender o pensamento dos estudantes, principalmente no que diz respeito ao tempo.

Alguns pesquisadores da educação histórica no contexto internacional tiveram grande receptividade no Brasil. Peter Lee e Isabel Barca, são alguns nomes que sustentaram diversas pesquisas neste campo no país. Estes estudos no campo da educação histórica no Brasil se destacaram principalmente na didática da história com foco na aprendizagem histórica.



A perspectiva da Educação Histórica compreende que a História é uma ciência considerando a existência de uma só explicação ou narrativa sobre o passado, mas que possui diversas perspectivas, entendendo que há uma objetividade na produção do conhecimento histórico. Desta forma, a história precisa ser conhecida e interpretada, tendo como base as evidências do passado e o desenvolvimento da ciência e de suas técnicas. Neste sentido, a Educação Histórica atribui uma utilidade e um sentido social ao conhecimento histórico, como por exemplo, a formação da consciência histórica. (CAINELLI, SCHMIDT, 2012, p. 513).

No Brasil, pesquisas no campo da Educação Histórica vêm sendo disseminadas em alguns centros de pesquisa, caso do Laboratório de Pesquisas em Educação Histórica da Universidade Federal do Paraná. Liderado por Maria Auxiliadora Schmidt, o LAPEDUH investiga as relações de alunos e professores com as ideias históricas nos processos de ensino e aprendizagem, bem como, as relações entre memória, identidade e consciência histórica. Na Universidade Estadual de Londrina o grupo de pesquisa História e Ensino coordenado pela professora Marlene Cainelli vem também desenvolvendo pesquisas nesta área.

CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E AS COMPREENSÕES SOBRE O TEMPO

A noção de consciência histórica vem se constituindo numa importante ferramenta no que tange as relações entre o conhecimento científico, produzido nas universidades, e a vida prática relacionada ao cotidiano de estudantes e professores que se dedicam aos estudos da História e suas implicações no campo dos saberes escolares. Neste sentido, a noção de consciência histórica desenvolvida por uma série de pesquisadores do campo da Educação Histórica ou não, tem permitido rever questões fundamentais tanto para professores quanto para os estudantes sobre os métodos da construção do conhecimento e pensamento históricos.

A discussão sobre a consciência histórica tem levado muitos pensadores a debater o tema. Luis Fernando Cerri, citando Agnes Heller e Jörn Rüsen aponta que:

Para ambos a consciência histórica não é meta, mas uma das condições da existência do pensamento: não está restrita a um período da história, a regiões do planeta, a classes sociais ou a indivíduos mais ou menos preparados para a reflexão histórica ou social geral. Para isso, “história” não é entendida como disciplina ou área especializada do conhecimento, mas como toda produção de conhecimento que envolva indivíduos e coletividades em função do tempo. Nesse sentido a consciência histórica pode ser entendida como característica constante de grupos humanos, por maiores que sejam as suas diferenças culturais. (RÜSEN *apud* CERRI, 2011, p. 26).

Sobre a consciência histórica, o historiador alemão Jörn Rüsen define-a como “[...] a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo.” (RÜSEN, 2010b, p. 57). Na definição de Rüsen, apresenta-se um elemento central para o ensino da História: o tempo. A análise proposta sobre o tempo centra-



se na experiência que o indivíduo exibe sobre o mundo e ele mesmo, o que configura em uma apropriação não de uma, mas de diferentes temporalidades.

Na perspectiva de Rüsen, os sujeitos não são dotados de apenas uma tipologia de consciência histórica. Na prática, observamos os indicativos de consciência histórica à medida que os sujeitos atribuem sentido ao tempo, manifestadas nas suas experiências através de narrativas, por exemplo.

A questão das diferentes temporalidades ou do tempo na escola ainda é um problema a ser resolvido. Quando analisamos as práticas pedagógicas desenvolvidas nas salas de aula nos deparamos com um processo de uniformização temporal e do passado, principalmente. Em grande medida, esse processo se dá a partir de uma tendência homogeneizante adotada nos níveis fundamental e médio da educação básica que procura seguir um padrão de ensino que favorece uma sequência unitária de conteúdos baseadas nos livros didáticos distribuídos em toda rede educacional. O passado é uniformizado, a fim de se estabelecer um padrão de desenvolvimento humano ao longo do tempo. Luis Fernando Cerri (2011, p. 22), analisando o tema aponta que:

Em suma, assumindo o modelo de Gadamer, a permeabilidade entre o conhecimento especializado (ou acadêmico, ou científico, ou erudito) e o conhecimento das massas sobre a história é dada por um sistema de sentido único. No qual o saber qualitativamente superior flui das instituições socialmente destinadas a produção do conhecimento histórico (universidades, institutos) para instituições de divulgação ou de ensino que atingem a população não especialista e permitem-lhe alcançar – pelo menos de forma razoável – o nível de saber e de estruturas de pensamento que é detido pelos especialistas, ou pelas classes sociais ou mesmo nações “modernizadas”. Trata-se do modelo educacional – e mais propriamente do modelo didático – clássico, em que o ato de ensinar se resume a um sujeito “cheio” que preenche com seu conhecimento um sujeito “vazio”, o aprendiz que reproduz o saber do mestre. Não por acaso esse modelo se aproxima do que Habermas chama de razão técnica, cuja principal característica é a relação impositiva entre o saber e o não saber.

Na perspectiva abordada por Cerri se sustenta a ideia de que a escola reproduz um modelo de ensino que permite a manutenção de uma prática que diminui as possibilidades dos estudantes em serem protagonistas do seu conhecimento a partir de uma análise própria dos acontecimentos. Neste modelo, com tendências tradicionais, o indivíduo se apresenta como um ser determinado pela história, não protagonizando uma ação de agente da história.

Na análise feita por István Mészáros a respeito do tempo, sua linha de pensamento mostra dois caminhos para o tema. Num primeiro ponto observa o tempo cósmico num segundo momento, analisa o tempo histórico humano. Para este autor

O tempo cósmico é irreversível, no sentido de que segue seu próprio curso de desdobramento – de acordo com as determinações e transformações que emanam de suas forças constituintes objetivas – na escala cósmica mais abrangente. (...) o tempo histórico humano se desdobra de acordo com seus próprios termos de referência, dos quais a subjetividade humana – de algum ponto em diante no desenvolvimento da humanidade – é parte integrante. (MÉSZÁROS, 2011, p. 223).



Observa-se desta maneira, que o tempo físico não é o mesmo que o tempo da sociedade. Neste sentido, cabe uma reflexão sobre a uniformização do passado e, portanto, do tempo, quando nós professores trabalhamos com o ensino de História em sala de aula. O tempo histórico é o mesmo para todas as sociedades e indivíduos? Se não, na escola é trabalhado de maneira diferente quando se estuda grupos sociais diferentes? Os estudantes conseguem estabelecer relações com o tempo diante de sua experiência? Diante do olhar de Mészáros (2011), o tempo histórico integra uma série de movimentos, relacionando aspectos de ordem local, menos complexa, a aspectos de ordem global, mais abrangentes e, portanto, com complexidade exacerbada.

[...] o desdobramento do tempo histórico enquanto necessidade histórica é caracterizado pela interação de uma grande variedade de movimentos e determinações de complexidade cada vez maior, desde o local mais simples ao global mais abrangente, impactando em última instância o todo do nosso planeta. (MÉSZÁROS, 2011, p. 226).

Na sua análise sobre o cotidiano e a História, Agnes Heller (2004) aponta para o tempo como algo irreversível dos acontecimentos. A autora assinala para o fato de que os acontecimentos sociais são um fenômeno que não pode ser alterado, imputando a impossibilidade da existência de casos que ocorram lentamente ou rapidamente. Na visão da autora não é o tempo, mas como as estruturas sociais se comportam que promovem níveis de desenvolvimento diferenciados.

O tempo é a irreversibilidade dos acontecimentos. O tempo histórico é a irreversibilidade dos acontecimentos sociais. Todo acontecimento é irreversível do mesmo modo; por isso é absurdo dizer que, nas várias épocas históricas, o tempo decorre em alguns casos “lentamente” e em outros “com maior rapidez”. O que se altera não é o tempo, mas o ritmo da alteração das estruturas sociais. Mas esse ritmo é diferente nas esferas heterogêneas. É esse o fundamento da desigualdade do desenvolvimento. (HELLER, 2004, p. 3).

O ensino da História requer um trabalho constante com a temporalidade, de modo que a relação entre presente e passado deve ser visto como algo comum. Para Schmidt e Cainelli (2004, p. 76) “O historiador é o especialista do tempo passado, não só porque ele o pensa como também porque toma-o como objeto de sua escrita.” Segundo as autoras o tempo e o passado têm uma relação próxima, pois permite a compreensão da História, a partir da relação presente passado. Neste sentido, observa-se que para ocorrer esse processo deve-se levar em conta duas dimensões “[...] na primeira, há a ideia de que o passado ajuda a explicar o presente. A segunda dimensão da relação passado-presente é a de considerar a particularidade do próprio passado.” (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 76-77).

O domínio sobre a temporalidade também traz para o indivíduo outras habilidades, como, por exemplo, o desenvolvimento do pensamento histórico. Jörn Rüsen (2010c, p. 70) afirma que:

O pensamento histórico só pode assumir sua função nos processos sociais de formação da identidade humana se interpretar a experiência do tempo passado



categorialmente, de maneira que essa experiência possa ser inserida no horizonte de referência dos entendimentos mútuos que geram a identidade dos homens.

Trabalhar as noções de temporalidade é um processo que deve fazer parte do ofício do professor de sala de aula, uma vez que isso é inerente ao seu trabalho e as noções de temporalidade podem ser trabalhadas a qualquer momento e em qualquer idade. As noções temporais mais comuns são a sucessão ou ordenação, duração, simultaneidade, semelhanças e diferenças e mudanças e permanências. Essas noções favorecem a orientação dos sujeitos no que diz respeito às representações do tempo.

As noções de temporalidade podem ser expressadas pelo indivíduo através de narrativas, que permitem ao indivíduo emitir dados que contribuam, através de sua experiência para interpretar o passado. Além disso, a narrativa é uma expressão da consciência histórica, pois de acordo com Rüsen (2010b, p. 62-64):

A narrativa constitui (especificamente) a consciência histórica na medida em que recorre a lembranças para interpretar as experiências do tempo. (...) Só se pode falar de consciência histórica quando, para interpretar experiências atuais do tempo, é necessário mobilizar a lembrança de determinada maneira: ela é transposta para o processo de tornar presente o passado mediante o movimento da narrativa. (...) A narrativa constitui a consciência histórica ao representar as mudanças temporais do passado rememoradas no presente como processos contínuos nos quais a experiência do tempo presente pode ser inserida interpretativamente e extrapolada em uma perspectiva de futuro. (...) essa íntima interdependência de passado, presente e futuro é concebida como uma representação da continuidade e serve à orientação da vida humana prática atual.

A narrativa histórica é a maneira como os sujeitos se comunicam objetivando expressar o conhecimento histórico. Para tanto, há uma necessidade de estabelecer relações entre o passado e o presente, dentro de um processo de orientação temporal que permite ao indivíduo constituir-se de sentido sua experiência no tempo. A esse processo podemos apontar que o passado se torna história. Neste sentido, Rüsen (2010b, p. 65) afirma que:

A narrativa histórica torna presente o passado, sempre em uma consciência de tempo na qual passado, presente e futuro formam uma unidade integrada, mediante a qual, justamente, constitui-se a consciência histórica. (...) Como conteúdo da consciência histórica, história é a suma das mudanças temporais do homem e de seu mundo no passado, interpretadas como transformação de tempo natural em tempo humano, vale dizer, como ganho de tempo.

Diante desse cenário, onde o tempo é um elemento essencial para a compreensão dos conhecimentos históricos, cabe uma reflexão de como nossos jovens lidam com o tempo e com o passado. Vivemos num mundo onde o presente suplanta tanto o passado quanto o futuro. O que vale é o aqui e o agora. Não há uma preocupação clara e evidente de como o passado e também o futuro afeta a vida de grande parte de nossos estudantes. Nesta perspectiva, compreender como esse processo se desenrola no cotidiano dos estudantes é um caminho interessante numa proposta de ensino de História que se volta para um protagonismo



dos estudantes, no sentido da construção de um conhecimento que esteja integrado às suas necessidades enquanto sujeitos sociais.

Nesta linha de preocupação com a formação histórica dos jovens e o papel do historiador nesse processo, Eric Hobsbawm (1995, p. 13) se manifesta da seguinte maneira:

A destruição do passado – ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal às das gerações passadas – é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do final do século XX. Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem. Por isso os historiadores, cujo ofício é lembrar o que os outros esquecem, tornam-se mais importantes que nunca no fim do milênio. Por esse motivo, porém, eles têm de ser mais que simples cronistas, memorialistas e compiladores.

Hobsbawm na sua análise nos leva a refletir sobre duas situações importantes. Num primeiro momento o fato de os estudantes estarem desligados organicamente de um passado que certamente influencia no momento em que vive. O grande problema nesse processo é a desvinculação de elementos que lhes garantem uma identidade social, de grupo, de nação. Numa segunda situação, Hobsbawm nos faz pensar sobre o ofício de historiador. A atividade de historiador e de professor de sala de aula reservaria a esse profissional um papel de relevância significativa no desenvolvimento de atitudes cognitivas que garantam a relevância e consiga dar conta da importância do ensino de História nos bancos escolares.

No sentido da relevância de uma consciência do passado Michael Oakeshott (2003) analisa a relação do presente com o passado numa perspectiva integradora, onde presente, passado e futuro estão dialogando de maneira a construir uma experiência temporal que denote percepções e compreensões sobre os fenômenos.

O mundo para o qual abro meus olhos é inequivocadamente presente. Se me postar numa esquina e descrever para mim mesmo o que percebo, estarei falando comigo no tempo presente. Mas, mesmo para mim, um espectador relativamente despreocupado, esse presente pode ser (e geralmente é) qualificado por uma consciência do futuro, do passado, ou tanto do futuro quanto do passado. (OAKESHOTT, 2003, p. 51).

Denota-se dessa análise que nossa vida cotidiana se dá no tempo presente, contudo, está umbilicalmente ligada ao passado, mas também está voltada para o futuro. Desta forma, a apropriação do conhecimento histórico dependerá diretamente da compreensão do tempo, em suas mais diferentes temporalidades, observando a sucessão, duração, simultaneidade, semelhanças e diferenças, mudanças e permanências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos nas últimas décadas o ensino de História foi marcado pela inserção de um novo modo de análise do processo de ensino e aprendizagem, focado em como os sujeitos



aprendem a História. O campo denominado de Educação Histórica desenvolveu-se em vários países, destacando os estudos na Inglaterra, Portugal, Espanha, Canadá e no Brasil, cujas pesquisas se espalham por várias universidades, onde laboratórios foram formados e produziram-se muitas pesquisas, tornando estas investigações uma referência nos estudos sobre o ensino de História. Na Alemanha também podemos perceber o avanço desse processo principalmente em estudos da consciência histórica e na didática da História.

Esse campo pesquisa também definiu seu estatuto a partir da ciência da História, apontando que para definirmos um acontecimento como histórico, o passado deve ser problematizado no presente. Neste sentido, uma categoria da História deve ser bem compreendida, qual seja, o tempo. A compreensão sobre o tempo é um fator essencial para a compreensão da História, principalmente na observação nas mudanças e permanências, semelhanças e diferenças, bem como, na sucessão, simultaneidade e duração de um determinado evento. Assim nosso foco também foi observar como foi a construção do conceito e categoria tempo, em diferentes perspectivas, demonstrando que sua compreensão é fundamental para uma compreensão da dinâmica da História.

REFERÊNCIAS

ASHBY, R. Desenvolvendo um conceito de evidência histórica: as ideias dos estudantes sobre testar afirmações factuais singulares. **Educar em Revista**, Curitiba, número especial, 2006. Disponível em: <http://www.ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/.../4056>. Acesso em: 20 jul. 2017.

ASSIS, A. **A teoria da história de Jorn Rüsen**: uma introdução. Goiânia: Ed. UFG, 2010.

BARCA, I. Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em história. *In*: BARCA, I. Perspectivas em educação histórica. **Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia: Universidade do Minho, 2001a. p. 29-43.

BARCA, I. Educação histórica: uma nova área de investigação. **Revista da Faculdade de Letras História**. Porto, v. 2, série III, p. 13-21, 2001b.

BARCA, I. O papel da educação histórica no desenvolvimento social. *In*: CAINELLI, M.; SCHMIDT, M. A. (org.). **Educação histórica**: teoria e pesquisa. Ijuí: Ed. Unijui, 2011.

BARTON, K. Ideias das crianças acerca da mudança através dos tempos: resultados de investigação nos Estados Unidos e na Irlanda do Norte. *In*: BARCA, I. (org.). Perspectivas em educação histórica. **Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de educação histórica**. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2001. p. 55-68.

CAINELLI, M. R.; SCHMIDT, M. A. Desafios teóricos e epistemológicos na pesquisa em educação histórica. **Revista Antíteses**, v. 5, n. 10, p. 509-518, jul./dez. 2012. Disponível em:



<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/14501>. Acesso em: 15 jul. 2017.

CAINELLI, M. R.; SCHMIDT, M. A. Percursos das pesquisas em educação histórica: Brasil e Portugal. *In.*: **Educação histórica: teoria e pesquisa**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

CERRI, L. F. **Ensino de história e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea**. São Paulo: FGV, 2011.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. Trad. Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

HOBBSAWM, E. J. **Era dos extremos: o breve século XX: 1924-1991**. Trad. Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOBBSAWM, E. J. **Sobre história**. Trad. Cid Knipel Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

LEE, P. Progressão da compreensão dos alunos em história. *In.* BARCA, I. (org.). **Perspectivas em educação histórica. Actas das primeiras jornadas internacionais da educação histórica**. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia – UMINHO, 2001.

MÉSZÁROS, I. **Estrutura social e formas de consciência, volume II: a dialética da estrutura e da história**. Trad. Rogério Bettoni. São Paulo: Boitempo, 2011.

OAKESHOTT, M. **Sobre a história e outros ensaios**. Trad. Renato Rezende. Rio de Janeiro: Topbooks, 2003.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares da educação básica de história**. Curitiba: SEED, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>. Acesso em: 02 jul. 2017.

RÜSEN, J. **História viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico**. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. UnB, 2010a.

RÜSEN, J. **Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica**. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. UnB, 2010b.

RÜSEN, J. **Reconstrução do passado: teoria da história II: os princípios da pesquisa histórica**. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. UnB, 2010c.

SCHIMIDT, M. A.; CAINELLI, M. **Ensinar história**. São Paulo: Scipione, 2004.

Notas

¹ Doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Londrina - PR (UEL). Professor da Rede Estadual de Educação do Paraná (SEED - PR). Contato: flaviobsantos@gmail.com



² Doutora em História pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Contato:cainelli@uel.br