

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

MARILEI MARIA DA SILVA

**O TEMPO HISTÓRICO E OS SABERES DOCENTES NO
ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS**

Florianópolis, setembro de 2011.

MARILEI MARIA DA SILVA

**O TEMPO HISTÓRICO E OS SABERES DOCENTES NO
ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação, Linha de Pesquisa “Sociologia e História da Educação”, como requisito parcial para obtenção de título de mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria de Fátima Sabino Dias.

Florianópolis, setembro de 2011.

Catálogo na fonte elaborada pela biblioteca da
Universidade Federal de Santa Catarina

S387p Silva, Marilei Maria da

O Tempo Histórico e os saberes docentes no Ensino de História nos anos iniciais [dissertação] / Marilei Maria da Silva; orientador, Dias, Maria de Fátima Sabino - Florianópolis, SC, 2011.

118p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Ensino de História 2. Saber docente. 3. Tempo Histórico - Anos Iniciais, Dias, Maria de Fátima Sabino III. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. O Tempo Histórico e os saberes docentes no Ensino de História nos anos iniciais.

CDU 34

À minha avó Eulália (in memoriam), que muito trabalhou na renda de bilros para ajudar os netos a estudar;
À minha mãe, Maria Maddalena, que com afeto e dedicação me ensinou os valores mais preciosos da vida;
Aos meus sobrinhos Helena, Davi e Pedro (que nascerá em breve), por tornarem a minha vida mais completa.

*Ninguém ignora tudo.
Ninguém sabe tudo.
Todos nós sabemos alguma coisa.
Todos nós ignoramos alguma coisa,
por isso aprendemos sempre.*

Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

O melhor de tudo é olhar pra o caminho percorrido e ver os amigos (as) que encontramos na estrada, sem os quais não teríamos conseguido chegar.

Meus agradecimentos

A Deus, Senhor e doador da vida! Tudo posso **NAQUELE** que me fortalece, me guia e me acolhe em seus braços!

À professora Doutora Maria de Fátima Sabino Dias, pela orientação, amizade, confiança e, principalmente, por ter me oportunizado trilhar um percurso com liberdade.

À minha família, mãe, irmãos (as), cunhados (as), Célia, pela paciência e apoio em todos os momentos da caminhada.

À professora Ivonete da Silva Souza, pelo incentivo e colaboração antes e durante o mestrado.

Às professoras Cristiane Bereta e Raquel Alvarenga, pelas contribuições para o aprimoramento deste trabalho, como membros da Banca de Qualificação.

Aos amigos Ronald e Juliana, pelos muitos momentos de partilha, amparo e confraternização.

À professora Leia Santiago, pelos momentos de reflexão e amizade vividos no estágio de docência.

À amiga Renata Lopes Pedro, pelo trabalho de revisão e por tantos outros momentos de apoio e incentivo.

Às professoras do Colégio de Aplicação e da Escola de Educação Básica Dom Jaime de Barros Câmara, pela acolhida e pelo tempo disponibilizado à participação nesta pesquisa.

Aos colegas do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Ensino de História (NIPEH), pela convivência amorosa e pelo exemplo de competência e responsabilidade.

Aos meus amigos e amigas, com os quais partilho momentos especiais através do trabalho pastoral, cultural e comunitário, por compreenderem a minha ausência e me fazerem sentir constantemente as suas presenças.

Ao professor Romeu Augusto de Albuquerque Bezerra, diretor geral do Colégio de Aplicação, bem como ao Colegiado desta Instituição, pela licença a mim concedida para a realização deste trabalho.

RESUMO

Situamos o presente trabalho, no campo de reflexão acerca do ensino de História e do saber docente. Nossa investigação caminhou na busca por compreender como as professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de duas escolas públicas de Florianópolis, escolhidas nas esferas estadual e federal, compreendem e trabalham com o Tempo Histórico no seu fazer pedagógico, na perspectiva de perceber se existe ou não alguma relação entre a compreensão do trabalho realizado por estas professoras e as proposições para o ensino de Tempo Histórico, tal como é preconizado nos Parâmetros Curriculares Nacionais e na Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina. A pesquisa se orientou através da análise de documentos curriculares e das entrevistas semi-estruturadas realizadas com as professoras. A partir do referencial proposto por Maurice TARDIF, objetivamos também refletir acerca dos saberes que são acionados pelas professoras quando ensinam o Tempo Histórico.

Palavras Chaves: Ensino de História - Saber docente - Tempo Histórico – Anos Iniciais

ABSTRACT

We situate this work in the field of reflection on history teaching and teacher knowledge. Our research sought to understand how teachers of the early years of primary education in two public schools of Florianópolis, chosen at the state and federal sphere, understand and work with the historical time teaching in their pedagogical making, intending to understand the relationship between the understanding of the work done by these teachers and the propositions for historical time teaching, as recommended in the National Curriculum Guidelines and Curriculum Proposal of the State of Santa Catarina. The research was guided through the analysis of curriculum documents and semi-structured interviews with teachers. From the reference proposed by Maurice Tardif, we also aimed to reflect on the knowledge that is triggered by the teachers when they teach historical time.

Key Words: History Teaching - Teaching Knowledge – Historical Time – Early Years

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1. PROFESSOR: UM SUJEITO, MUITOS SABERES!	27
1.1 - OS SABERES DOCENTES: “SABER, SABER-FAZER, SABER-SER”	27
1.2 - O CURRÍCULO: ENTRE A PRESCRIÇÃO E A AÇÃO DOCENTE	39
2. QUE TEMPO HISTÓRICO É ESSE QUE OS PROFESSORES PRECISAM ENSINAR?	49
2.1 - AS CORRENTES HISTORIOGRÁFICAS E O TEMPO HISTÓRICO	49
2.2 - O ENSINO DO TEMPO HISTÓRICO NAS DIRETRIZES CURRICULARES	58
2.2.1 - As orientações para o ensino do Tempo nos PCNS	58
2.2.2 - As orientações para o ensino do Tempo na PCESC	64
3. O TEMPO HISTÓRICO E OS SABERES DOCENTES: UMA TEIA CONSTRUÍDA EM TEMPORALIDADES E ESPAÇOS MÚLTIPLOS	69
3.1 - O CAMPO DE PESQUISA	69
3.1.1 - O Colégio de aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina	71
3.1.2 - A escola de educação básica “DOM JAIME DE BARROS CÂMARA”	75
3.2 - OS SUJEITOS DA PESQUISA	77
3.3 - AS AULAS DE HISTÓRIA	81
3.4 - O ENSINO DO TEMPO HISTÓRICO	91
3.5 - ONDE SE APRENDE A ENSINAR O TEMPO HISTÓRICO?	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	111
ANEXO I	117

INTRODUÇÃO

Por que ensinar História nos Anos Iniciais? Esta certamente é uma das questões que tem me intrigado durante estes mais de quinze anos de exercício de docência. Entretanto, neste momento em que concludo, ainda que sempre provisoriamente, mais uma etapa da minha formação, percebo que tal indagação, para além de sinalizar certo desconhecimento sobre os objetos, objetivos e métodos do ensino de História, deixa transparecer a concepção, ainda recorrente entre as professoras dos Anos Iniciais, de que, nesta fase da escolarização, o ensino deveria priorizar, de forma quase que absoluta, o trabalho com as disciplinas de Português e Matemática.

Ao ingressar no Curso de Pós-Graduação em Educação da UFSC, em uma linha de pesquisa que se orienta a partir de reflexões inerentes à Sociologia e à História da Educação, comecei a participar de discussões que trouxeram outros elementos as minhas inquietações. Em uma das aulas, uma colega, graduada em História, levantou uma questão que me incomodou: qual é o saber de vocês professoras? Sua indagação, explicou-nos ela, partia do pressuposto de que, no seu entendimento, não havia especificidade em nossa formação e que, sem dominar os conceitos básicos e específicos de um determinado saber, ainda que minimamente, como seria possível ensiná-lo? Para ela, mesmo que nossos conhecimentos fossem aprofundados acerca das concepções de como se ensina e como se aprende, como poderíamos ensinar temáticas que não dominávamos, entre elas as relacionadas ao campo da História?

Em minha trajetória, como professora dos Anos Iniciais, algumas vezes presenciei e participei de conversas em que a questão levantada por nossa colega historiadora - o não domínio de conceitos chaves inerentes às disciplinas que ministramos - foi pontuada, mas nunca tão diretamente como naquela ocasião. É possível que esta discussão quando fomentada entre nossos pares, no calor do trabalho cotidiano da sala de aula, pareça secundária diante de tantas outras questões que povoam o universo dos Anos Iniciais.

Em seguida, ao realizar o estágio de docência, na disciplina História da Educação I do curso de Pedagogia, entrei em contato direto com as acadêmicas e em meio a discussões estabelecidas, constatei o desconhecimento absoluto destas futuras pedagogas acerca de conceitos importantes para o ensino de História, entre eles o de Tempo Histórico. Talvez, o fato de estarem iniciando o curso explicasse este desconhecimento, mas foi possível também perceber que, mesmo aquelas acadêmicas que já eram professoras dos Anos Iniciais, há mais

de dez anos, desconheciam as características básicas das dimensões do conceito de tempo a serem trabalhados no primeiro segmento do Ensino Fundamental.

A busca por subsídios que orientassem a reflexão acerca do ensino de História nos Anos Iniciais me colocou diante de um leque significativo de produções oriundas do campo da pesquisa sobre o ensino do Tempo Histórico nesta etapa da escolarização. Tais produções abordam de forma diferenciada a questão da temporalidade no ensino de História nos Anos Iniciais, seja no âmbito de compreender como os alunos percebem, desenvolvem ou representam noções temporais, seja na perspectiva que discute o lugar do Tempo Histórico nas propostas curriculares, na formação e na representação dos professores, bem como no livro didático de História.

Leide Divina Alvarenga TURINI (2006), em sua tese de doutorado, faz um balanço das pesquisas que tinham a temática do Tempo Histórico como objeto de pesquisa entre os anos de 1990 e 2000. Segundo a autora, o Tempo Histórico tem se consolidado como temática em evidência na literatura historiográfica e educacional, além de objeto privilegiado de pesquisa em dissertações de mestrado e teses de doutorado, cujo foco mais amplo é o ensino de História. E o que é comum nesses trabalhos é a associação entre a perspectiva de uma mudança no ensino e a urgência de uma reflexão específica sobre Tempo Histórico. A pesquisadora também sinaliza que, em muitas destas produções, é recorrente a idéia de que os Parâmetros Curriculares Nacionais apresentam uma proposta inovadora de ensino, contrapondo o que é considerado um ensino tradicional de História (associado a um ensino factual, etapista, centrado na memorização) e trazem elementos que auxiliam no trabalho com o Tempo Histórico para os Anos Iniciais. Tais pressupostos, embasados numa proposta de ensino por eixos temáticos e de uma representação do Tempo Histórico referenciada na abordagem braudeliana¹, são apresentados como uma perspectiva de trabalho para o ensino de História dos Anos Iniciais, e não apenas a partir da 5ª série.

¹ **Fernand Braudel**, historiador francês e um dos mais importantes representantes da chamada "Escola dos Annales" realizou estudos que sinalizam que a compreensão de um *movimento social* necessita de uma explicação nas três durações temporais: o tempo curto (do acontecimento), o tempo de média duração (da conjuntura) e o tempo de longa duração (da estrutura) BRAUDEL (1992, p. 195). Discorremos sobre as concepções de Braudel no segundo capítulo desta pesquisa.

Entre os pesquisadores que investigam a questão do ensino do Tempo, cito o trabalho organizado por Ernesta ZAMBONI e Vera Lúcia Sabongi DE ROSSI, “Quanto tempo o tempo tem” (2003), que reúne um número significativo de textos, cujas reflexões evidenciam a importância da discussão sobre a categoria tempo para a construção do conhecimento histórico e para a compreensão da historicidade humana. Conforme está explicitado na apresentação do livro, a obra é resultado das discussões produzidas a partir da realização de um Seminário multidisciplinar intitulado "Educação e Representações do Tempo", realizado na Faculdade de Educação da UNICAMP (Grupo de Pesquisa Memória, História e Educação). Os textos produzidos resultam das reflexões acerca das representações do tempo, dentro de suas temáticas específicas, que abrangem os campos da astronomia, do cinema, da filosofia, da psicanálise, da história, da psicologia e de modo particular da educação escolar.

No que se refere, mais pontualmente, às questões referentes ao ensino do tempo, em relação à prática docente, alguns pesquisadores também se destacam e os resultados de suas pesquisas têm contribuído para ampliar as reflexões acerca do ensino de História nos Anos Iniciais.

Kátia Maria ABUD (1999, p. 31) salienta que, professores, de modo especial aqueles que trabalham na educação infantil, desenvolvem o conceito de tempo com os alunos na perspectiva de um enfoque que se centra no trabalho sobre o *tempo físico* do claro e do escuro, do dia e da noite, das fases da lua, das estações do ano, das condições climáticas do dia: se está nublado, chuvoso, ensolarado. “Desconsidera-se, neste caso, um trabalho com o tempo na sua dimensão *histórica*, ou seja, um trabalho que estabeleça relações entre presente/passado/futuro.” (ABUD, 1999, p. 31)

Os estudos de Maria Aparecida BERGAMASCHI (2000) sinalizam que o trabalho desenvolvido em sala de aula deveria possibilitar aos alunos a percepção das múltiplas dimensões de tempo; o tempo físico (cronológico), o tempo social (das vivências individuais e coletivas) e a dimensão histórica, em que o tempo aparece marcado pelas experiências humanas e pelas relações entre presente/passado/futuro. Nesta perspectiva, a autora salienta que “para a construção do "tempo cronológico", "do tempo social" e do "Tempo Histórico" é importante a intencionalidade didática”. (BERGAMASCHI, 2000, p. 7)

Lana SIMAN (2003, p 117), outra estudiosa da temática, observa que em todas as idades de escolarização é possível desenvolver noções relacionadas ao conceito de tempo: noção de

ordenação/sucessão, simultaneidade, duração, quantificação do tempo, mudança e permanência. No entanto, na ótica da autora isto implica na adoção de um referencial teórico-metodológico que permita ao aluno estabelecer uma relação entre a sua experiência pessoal e a experiência coletiva ou mais especificamente entre memória individual/coletiva/histórica.

Alexsandro Donato CARVALHO (2003), em sua pesquisa, elegeu como sujeitos os professores do 1º e 2º Ciclos (1ª a 4ª série) do Ensino Fundamental, os quais atuavam em escolas da rede municipal, na cidade de São José de Campestre, Rio Grande do Norte, com o objetivo de conhecer as representações de Tempo Histórico dos mesmos. O pesquisador percebe que os professores envolvidos na investigação – nenhum deles especialista em História – não conseguem construir uma relação entre presente e passado no sentido de permitir aos alunos compreender a realidade numa dimensão histórica. Na maioria dos casos, suas explicações ficam presas ao passado ou a um presente imediato. Essa dificuldade de construir uma concepção de história, portanto, deixa tais profissionais perdidos em relação à concepção de Tempo Histórico.

Sônia MIRANDA (2004) pontua que os diferentes cenários de cultura interferem na variabilidade do conhecimento que professores generalistas têm a respeito da História. A autora observa, em sua pesquisa, que a História ensinada nos Anos Iniciais reveste-se essencialmente, de aspectos relativos à memória e está atrelada, sobretudo, a elementos de uma tradição curricular que esteve na esteira da institucionalização e desenvolvimento histórico desta disciplina de modo particular, bem como de aspectos relativos à construção da identidade local. Nesse sentido, diferentes configurações relativas à relação com essa memória local repercutem nas práticas pedagógicas e na configuração dos conhecimentos históricos dos professores.

Outra tese que merece destaque é a de Magda Madalena TUMA (2005) que objetivou evidenciar elementos particulares nas diferentes compreensões que expressam sobre o Tempo Histórico a partir da trajetória de quatro professoras das quartas-séries do Ensino Fundamental, duas atuando em escola pública e duas atuando na rede privada. A pesquisadora analisou a concepção de Tempo Histórico que quatro professoras elaboram e expressam em relação à simultaneidade, cronologia, as durações múltiplas e as relações entre presente, passado e futuro. No decorrer da pesquisa, TUMA (2005) constatou que as quatro professoras com as quais dialogou, entendem, de forma comum, a explicação causal aliada à compreensão clássica determinista, e como

não reconhecem o processo de produção historiográfica, não fazem distinção entre o fato histórico e o acontecimento. O Tempo Histórico que expressam contém pequenas aproximações com a escola dos Annales, isto é, com a permanência da compreensão da cronologia como linear, do passado como depósito de precedentes indicando-nos que as propostas de mudança estão em processo de construção, na provocação de desestabilizações perante o sistema mental constituído e consolidado em relação ao Tempo Histórico tradicional. Os conhecimentos sobre o Tempo Histórico, manifestados pelas professoras, estão situados em âmbito pertencente ao familiar vivido e que as novas posições, como as da escola dos Annales, pertencem à esfera do diferente, do estranho, que cria conflitos.

Sandra Regina Ferreira de OLIVEIRA (2006) também sinaliza que nas Séries Iniciais, mais do que saber agrupar o tempo em unidades, como dias, meses e anos, ou mesmo o trabalho com o tempo marcado pelo relógio, torna-se importante trabalhar com o processo histórico desta forma de trabalhar o tempo. Neste sentido, qualquer temática pode estar inserida num contexto de Educação Histórica. A pesquisa empírica realizada por OLIVEIRA (2006) com as professoras das Séries Iniciais, no que diz respeito ao trabalho com o tempo em sala de aula, apontou para três aspectos: em primeiro lugar o fato de que a construção de linhas do tempo sempre ganha destaque. Nesta perspectiva, são priorizados aspectos como sucessão, ordenação e seqüência temporal, abordados a partir da matemática e com pouca referência para a compreensão do tempo como criação e interpretação do homem. Em segundo lugar, OLIVEIRA (2006) observou que os objetos culturais, que deveriam exercer o papel didático de concretização das relações que os originam e os modificam no tempo, estabelecendo um elo de permanência entre o passado e o presente, acabam sendo estudados como se sempre tivessem existido sem uma abordagem que os localizem enquanto inventos humanos datados historicamente. O terceiro aspecto diz respeito à vivência em sala de aula e aponta para atividades que utilizam o tempo vivido como linha condutora das respostas. Neste viés, OLIVEIRA (2006) percebeu que tais atividades levam o aluno a marcar o tempo de determinadas tarefas, executadas por ele ou por outras pessoas. Todas essas atividades são também representadas em uma linha do tempo, histórias em quadrinhos ou em outras formas de seqüenciar acontecimentos e explicitam uma contradição bastante presente nos Anos Iniciais quanto a aprendizagem do conceito de tempo e do que seria a compreensão do Tempo Histórico.

O que se configura, a partir da reflexão propiciada pelas pesquisas, são os limites e possibilidades do ensino de História nos Anos Iniciais. Entretanto, quer seja no modo como as crianças compreendem determinados conceitos relacionados ao ensino de História, entre eles o Tempo Histórico, quer seja na forma como os professores elaboram, representam ou trabalham em sala a construção deste conceito nos Anos Iniciais, há necessidade de ampliar essas e outras questões na busca da compreensão mais ampla dos atuais desafios acerca do ensino de História nos primeiros anos de escolarização.

Com este norte, a problemática levantada neste estudo se aproxima das pesquisas realizadas por OLIVEIRA (2006) e TUMA (2005), as quais sinalizaram para o fato de não encontrarem influência significativa dos conteúdos contidos nos documentos curriculares no trabalho desenvolvido, em sala de aula, pelos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Esses estudos sinalizam que o trabalho com o Tempo Histórico realizado pelos professores se aproxima minimamente dos pressupostos da escola dos Annales, evidenciando a permanência da compreensão da cronologia como linear. Entretanto, na busca por mais elementos que possam se juntar ao rol de reflexões acerca da temática, a partir do referencial proposto por Maurice TARDIF, esta pesquisa quer dar visibilidade aos saberes que são acionados pelos professores quando ensinam o Tempo Histórico, na busca por compreender como tais saberes são integrados concretamente nas tarefas dos professores e “como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho”. (TARDIF, 2000, p. 7)

Diante do que foi exposto, este trabalho tem por objetivo investigar como as professoras do segundo ciclo dos Anos Iniciais² do Ensino Fundamental de duas escolas públicas de Florianópolis, escolhidas nas esferas estadual e federal, compreendem e trabalham com o Tempo Histórico no seu fazer pedagógico, na perspectiva de perceber

² Segundo o Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 40) e um número significativo de Propostas Curriculares Estaduais, entre estas a Proposta Curricular de Santa Catarina, o primeiro ciclo se refere à primeira e segunda séries do Ensino Fundamental e o segundo ciclo, à terceira e à quarta. Mais recentemente, com a ampliação do ensino básico para 9 anos, o primeiro ciclo passou a comportar o primeiro, segundo e terceiro ano e o segundo ciclo congrega o quarto e o quinto ano, completando assim o período da escolarização denominado Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

e refletir acerca dos saberes que subsidiam o trabalho em sala de aula e identificar se existe, ou não, alguma relação entre a compreensão do trabalho realizado por estas professoras e as proposições para o ensino Tempo Histórico, tal como é preconizado nos Parâmetros Curriculares Nacionais e na Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina.

Segundo nossas leituras, os documentos que normatizam o ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a partir da segunda metade dos anos oitenta, foram alvo de discussões e reflexões que resultaram, na década seguinte, na elaboração e implementação de propostas para o ensino de História, no âmbito nacional e regional, que representaram um avanço significativo no sentido de superar uma concepção de ensino etapista, centrada num trabalho pautado pela observância de um esquema factual.

No que diz respeito, mais pontualmente, ao trabalho com as noções temporais, as diretrizes mais recentes, entre elas os PCNs (1997), sinalizam para um ensino de História que permita ao aluno localizar-se no tempo, construir e interpretar linhas de tempo, trabalhar com as medidas de quantificação e representação do tempo e, concomitantemente, iniciar a criança na análise de contextos de época, a fim de que ela perceba o seu tempo como diferente de outros tempos ou épocas.

Esta perspectiva de ensino da temporalidade vai também possibilitar ao aluno a compreensão de que o tempo é fruto da construção social, de determinantes históricos que, a cada momento, as sociedades humanas imprimem à época em que vivem. Entretanto, passada mais de uma década da implementação de tais diretrizes, as pesquisas têm apontado que, em sala de aula, os avanços expressos nos documentos curriculares não se materializam no fazer pedagógico dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Tais evidências suscitam uma série de questionamentos e mais do que evidenciar a distância entre o currículo prescrito e a prática docente, mobilizam o desejo de compreender os motivos desta distância.

Os estudos revelam (OLIVEIRA, 2006) que no ensino de História, nos Anos Iniciais, seja por problemas de formação dos professores, seja por diversos outros, as noções trabalhadas de tempo, em geral, se limitam ao estudo do tempo cronológico (calendários, datas e linhas do tempo) e talvez não iniciem os alunos na questão do Tempo Histórico, que envolvem as noções duração, sucessão e simultaneidade.

Nesta perspectiva, as questões centrais que buscamos fomentar nessa pesquisa partem dos seguintes questionamentos: Qual a finalidade do ensino de História para estas professoras? O que elas expressam

sobre os saberes disciplinares que mobilizam em sala de aula acerca do Tempo Histórico? Que relação tem estes saberes com as noções de Tempo Histórico vinculadas nos documentos que normatizam o ensino nos Anos Iniciais como os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina? Que importância tem os saberes curriculares, prescritos nos documentos acima mencionados e os saberes da Experiência no fazer pedagógico destas professoras?

No presente trabalho, a partir dos pressupostos elencados por TARDIF (2000) os saberes disciplinares correspondem aos saberes dos diversos campos do conhecimento, organizados sob a forma de disciplinas (Matemática, Português, História, etc.) e emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes. Tais saberes, explicitados por outros teóricos, são também nomeados como: saberes do conhecimento (PIMENTA, 1999), e saber específico (SAVIANI, 1996). Segundo GAUTHIER (1998, p. 29), tais saberes representam a porção formalizável do repertório de conhecimentos próprios ao ensino independente da matéria a ser ensinada e que seriam os saberes da ciência de referência. Segundo este autor, ensinar exige um conhecimento do conteúdo a ser transmitido, visto que, evidentemente, não se pode ensinar algo cujo conteúdo não se domina.

A pesquisa se orientou através da análise de documentos curriculares, mais pontualmente os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Proposta Curricular do estado de Santa Catarina, com o intuito de perceber as orientações para o trabalho com Tempo Histórico nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental expressas nos citados documentos e das fontes orais, através de entrevistas semi-estruturadas realizadas com quatro professoras do segundo ciclo dos Anos Iniciais. Tais entrevistas objetivaram perceber como as citadas professoras pensam o ensino de História e, mais precisamente, o trabalho com a temporalidade histórica em sala de aula na perspectiva de que, na expressão destas, pudéssemos perceber os saberes que são mobilizados no ensino de História.

A pesquisa envolveu duas escolas públicas de Florianópolis, escolhidas no âmbito estadual e federal: Escola de Educação Básica Dom Jaime de Barros Câmara, no bairro Ribeirão da Ilha e o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina, no bairro Trindade. As duas instituições são reconhecidas pelo trabalho que desenvolvem no sentido de buscar alternativas diferenciadas para o ensino e pelo envolvimento dos professores nas atividades propostas pela comunidade escolar.

A escolha pelas instituições se deu pela proximidade da pesquisadora com as duas instituições, nas quais ministrou aulas nos

Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Tal proximidade facilita o acesso aos professores, envolvidos na pesquisa, como também aos documentos a serem analisados.

A escolha pelo segundo ciclo/ano alicerçou-se no entendimento de que, nesta fase, o trabalho pedagógico está direcionado, na sua maioria, a crianças entre nove e onze anos, fato que viabiliza, e de certa forma prescinde, o desenvolvimento de atividades que envolvem raciocínios mais elaborados. Desse modo, em sala de aula, no trabalho com as noções de temporalidade, é fundamental que o professor, para além da manipulação e representação de medidas de tempo, desenvolva atividades que permitam ao aluno perceber as relações entre o tempo vivido e o Tempo Histórico, numa articulação entre o presente, o passado e o futuro.

Nesta perspectiva, nosso trabalho se estruturou da seguinte forma:

No primeiro capítulo, **Professor: Um sujeito, muitos saberes!**, procuramos discorrer acerca dos saberes da docência no intuito de refletir como estes se compõem e se interrelacionam na prática educativa. Neste viés, buscamos também fazer uma reflexão mais pontual acerca dos saberes curriculares, com o objetivo de compreender em que medida estes se relacionam na organização do trabalho pedagógico.

No segundo capítulo, **Que Tempo Histórico é esse que os professores precisam ensinar?**, nos aproximamos de temática do Tempo Histórico e explicitamos como este conceito foi se constituindo historicamente a partir das concepções difundidas pelas correntes Positivista, Marxista e Escola dos Annales. Em seguida realizamos uma exposição acerca das indicações para o trabalho com a temporalidade presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais e na Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina. O objetivo é buscar elementos que nos ajudem a refletir sobre a influência destas concepções no campo curricular, disciplinar e na prática das professoras.

No terceiro capítulo, **O Tempo Histórico e os Saberes Docentes: uma teia construída em temporalidades e espaços múltiplos**, objetivamos analisar os múltiplos saberes - disciplinares, curriculares, da experiência - manifestados pelas professoras ao discorrer sobre a sua prática docente no ensino de História e mais pontualmente no ensino do Tempo Histórico.

1. PROFESSOR: UM SUJEITO, MUITOS SABERES!

Pontuar, em conceitos ou categorias, o que significa os saberes da docência não é uma tarefa fácil. Entretanto, resguardadas as diferenças teóricas que distanciam os estudiosos do assunto, estes autores concordam com a premissa de que o professor é portador de um fazer e de um saber, ou seja, dispõe de um repertório de conhecimentos, competências e conteúdos pedagógicos que os habilitam a desenvolver sua profissão.

A composição de tal repertório, porém, no caso das professoras dos Anos Iniciais, em virtude da polivalência, pode se constituir num processo complexo em vista das especificidades do saber de cada disciplina a ser ensinada. Sendo assim, neste capítulo, procuraremos refletir acerca dos saberes da docência no intuito de compreender como estes se compõem e se interrelacionam na prática educativa sobre o ensino do Tempo Histórico nos Anos Iniciais.

Nesta perspectiva, desenvolveremos duas discussões: a primeira diz respeito à natureza e às características do saber docente e intenta explicitar a gama de influências que vão construindo e reconstruindo tais saberes na perspectiva teórica de alguns estudiosos, de modo mais pontual a partir dos pressupostos de Maurice TARDIF; a segunda, foca-se na reflexão sobre o lugar dos saberes inerentes ao currículo prescrito, enquanto elemento norteador da prática educativa

1.1 - OS SABERES DOCENTES: “SABER, SABER-FAZER, SABER-SER”

A frase do célebre Guimarães Rosa, “mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende”, serve-nos de inspiração para iniciar a discussão dessa categoria, o saber docente, onde pensaremos sobre os saberes dos quais são portadores os professores. Que tipo de saberes são estes? Aqueles construídos nos cursos normais ou de graduação e aperfeiçoados no processo de formação continuada? Há também em nós, professores e professoras, saberes forjados a partir de nossa experiência como alunos? A nossa História de vida também conta na constituição destes saberes? Quais os que acionamos no desempenho de nossa função docente? De quais saberes nos distanciamos no exercício cotidiano da docência? Como, na dinâmica da sala de aula, estes saberes se relacionam na busca de construir aprendizagens?

Sem a pretensão de responder a todas estas questões, buscaremos nesta seção, dialogar com os pressupostos de teóricos

renomados como Maurice TARDIF, Danielle RAYMOND, Ana Maria da Costa MONTEIRO, entre outros, na perspectiva de refletir acerca dos saberes dos professores.

A primeira idéia que suscitamos relaciona-se à dinâmica da sala de aula enquanto um espaço por onde transitam conhecimentos de origem diversa, no qual o professor, munido de saberes constrói, como aponta FONSECA (2010), ou reconstrói sua experiência pessoal e profissional, sua história, sua trajetória sua biografia. “Espaço de aprender e ensinar; logo, um espaço, um campo de relações”. (FONSECA, 2010, p. 391) É também um espaço onde muitas dúvidas, principalmente por parte dos professores, se colocam. Inquietações sobre o seu fazer pedagógico que se materializam com frases como: “Eu sei o conteúdo, mas não sei o jeito mais eficaz para ensiná-lo!” ou “Eu sei como ensinar, mas me falta clareza sobre o conteúdo!”. Ou ainda “Não sei por que mudam tanto os programas de ensino, afinal o conteúdo não é o mesmo?”.

Para FONSECA (2010), essas questões geram incoerências, que ela adjetiva como lastimáveis, pois geram indagações acerca das condições de formação e dos impactos no trabalho do professor. Corroboramos com ela também quando coloca que tais questões

(...) nos incitam a pensar, não apenas no que “falta”, no “não-saber”, mas sobre “quem são elas(es)”, as(os) professoras(es), o que “sabem”, o que “fazem” e “como fazem”, como e o que aprenderam em seus percursos formativos. Como se relacionam essas dimensões constitutivas do ofício do professor? (FONSECA, 2010, p. 391)

Esta última questão da autora pode aqui ser colocada como fundamental em nosso processo de investigação empírica, ou seja, nosso objetivo nesta pesquisa é perceber, a partir da fala das professoras do segundo ciclo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, como estas elaboram e mediam a questão do Tempo Histórico, na perspectiva de perceber que saberes são acionados ao trabalhar com esse tema e como esses saberes se relacionam na dinâmica da sala de aula.

Ainda segundo FONSECA (2010), a sala de aula é um lugar privilegiado, pois é um espaço plural, coletivo, onde professores e alunos interagem, aprendem, ensinam e vivem, bem como colocou Guimarães Rosa na frase que introduzimos essa seção de nosso trabalho.

Durante as aulas, professores e alunos se expressam, se revelam, se colocam por inteiro na totalidade, traduzindo-se num

cenário onde coabitam relações múltiplas de saberes de origens diversas, que se entrecruzam, se manifestam de maneiras e intensidades diferentes.

Feita esta explanação, uma nova questão, oriunda tanto das representações do senso comum como das análises de estudiosos, se coloca: Quem é o chamado “bom” professor? Aquele que conhece o conteúdo? Aquele que mantém os alunos trabalhando de forma organizada? O que inventa sempre, trazendo atividades criativas? O que participa de todos os cursos de formação continuada? Ou seria o sujeito munido de todas estas e muitas outras características?

Quando pensamos no saber docente, de modo geral, nos vêm à cabeça duas idéias básicas: o saber que os professores têm acerca do conteúdo a ser ensinado aos seus alunos e o saber pedagógico, relativo às formas de ensinar e de aprender. Neste sentido, algumas pesquisas, entre elas a de FONSECA (2010), têm mostrado problemas que se arrastam historicamente na formação inicial dos professores, que ora privilegia os saberes disciplinares em detrimento dos saberes pedagógicos, ora enfatiza a necessidade de formação no campo dos saberes pedagógicos e se distancia dos saberes disciplinares, sendo este segundo aspecto, em nossa avaliação, mais latente entre os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

De qualquer forma, é inegável que existe entre aluno e professor um jogo de expectativas relacionadas aos respectivos desempenhos e saberes. O aluno espera que o professor o ensine e o professor espera que o aluno aprenda.

Para CUNHA (1989), há um consenso sobre os comportamentos que se espera de um aluno e o mesmo acontece com relação ao professor. Isto significa dizer que parte da relação professor-aluno já é predeterminada socialmente. O modelo de sociedade define o modelo de escola, pois para ela

A escola como instituição social determina aos seus próprios integrantes os comportamentos que deles se espera. Por outro lado, como instituição social, ela é determinada pelo conjunto de expectativas que a sociedade faz sobre ela. (CUNHA, 1989, p.65).

SHULMAN (apud MONTEIRO, 2001, p.135) ao discorrer sobre o conhecimento que o professor deve construir para atingir seus objetivos, elenca três categorias de conhecimento de conteúdo definidas

que são: o conhecimento da matéria do conteúdo, o conhecimento pedagógico dos conteúdos e o conhecimento curricular.

O conhecimento da matéria do conteúdo seria a quantidade e organização do conhecimento por si mesmo na mente do professor: “para bem conhecer os conteúdos é preciso ir além do conhecimento dos fatos e conceitos de um determinado domínio, sendo necessário compreender a estrutura da matéria” (SHULMAN apud MONTEIRO, 2001, p. 135).

O conhecimento pedagógico dos conteúdos é um segundo tipo de conhecimento de conteúdo, que vai além do conhecimento da matéria do assunto por si mesma para a dimensão do conhecimento da matéria do assunto a ser ensinado.

E, por fim, o conhecimento curricular que é o conhecimento sobre o currículo, assunto que abordaremos ainda neste capítulo, e sobre os conjuntos de características que servem tanto como indicações ou contra-indicações para o uso de um currículo em particular.

Para MONTEIRO (2001), a contribuição desse autor é importante porque faz voltar ao centro da discussão a questão do conhecimento que os professores têm dos conteúdos de ensino e do modo como estes conteúdos se transformam no ensino. Na opinião da autora, SHULMAN evidencia que

(...) a atual separação entre conteúdos de ensino e conteúdos pedagógicos é um desenvolvimento recente na área da educação, e que tem levado docentes e pesquisadores a valorizar em seus trabalhos muito mais os aspectos de ordem psicológica e/ou metodológica, deixando de lado a relação orgânica com o conhecimento de referência e que é a fonte de exemplos, explicações e formas de lidar com os erros e mal entendidos dos alunos. Identificando essa questão como o **“missing paradigm”**, ele se propõe investigar o que sabem os professores sobre os conteúdos de ensino, onde e quando adquiriram os conteúdos, como e por que se transformam no período de formação e como são utilizados na sala de aula. (MONTEIRO, 2001, p. 134)³

Ainda para SHULMAN (apud MONTEIRO, 2001), saber sábio e saber escolar são expressões de um mesmo saber. Além disso, não

³ Grifo nosso

utiliza o conceito de transposição didática e nem trabalha com a concepção nele subjacente. Não problematiza a historicidade do conhecimento curricular/escolar. “Este é citado como conhecimento que os professores precisam dominar para ensinar, da mesma forma que um médico precisa conhecer os remédios disponíveis para serem receitados” (SHULMAN apud MONTEIRO, 2001, p. 135).

As proposições de SHULMAN (apud MONTEIRO, 2001) nos ajudam a refletir acerca da importância dos saberes disciplinares, o que ele mesmo chama de conteúdos de ensino. Muito embora concordemos que o saber escolar não é mera adaptação do saber de referência, acreditamos, por experiência própria, bem como através do contato freqüente com tantas outras professoras deste seguimento de ensino, que tanto a formação inicial quanto a formação continuada não conseguem oferecer às professoras elementos teóricos e metodológicos que possibilitem transitar com segurança no campo das disciplinas que ministramos nos Anos Iniciais e, de modo especial nesta pesquisa, no campo do ensino de História .

Outro autor que contribui no entendimento da atividade docente é PERRENOUD (1999). Ao propor a utilização do conceito de competências definida como a capacidade de mobilizar saberes para a ação, este autor procura discutir o papel dos saberes disciplinares, sinalizando que o desenvolvimento de competências específicas não se faz sem a utilização de conteúdos (saberes) que as fundamente. De acordo com ele, investigar e desenvolver as competências não invalida ou nega o papel dos saberes. Muito pelo contrário, é preciso a aquisição de conhecimentos para ser mobilizados nas competências. Entretanto, o processo não é automático e, neste sentido, o domínio dos saberes não garante a competência. Assim, segundo PERRENOUD,

[...] as competências elementares evocadas não deixam de ter relação com os programas escolares e com os saberes disciplinares: elas exigem noções e conhecimentos de matemática, geografia, biologia, física, economia, psicologia; supõem um domínio da língua e das operações matemáticas básicas; apelam para uma forma de cultura geral que também se adquire na escola. Mesmo quando a escolaridade não é organizada para desenvolver tais competências, ela permite a

apropriação de alguns dos conhecimentos necessários. (PERRENOUD, 1999, p.2)⁴

Em estudos sobre a prática docente, CALDEIRA (1995, p. 6) constata que um dos grandes problemas na formação inicial do professor é a desvinculação entre a teoria, ou seja, os conteúdos conhecidos na formação acadêmica, e a realidade escolar, encontrando por isso dificuldades em relacionar teoria e prática, pois

(...) as propostas de formação apresentam, em geral, uma cisão entre a teoria e a prática. Assim, uma das questões centrais, quando se discute a qualidade dessa formação, é como integrar os conhecimentos produzidos na prática cotidiana dos docentes (conhecimento do alunado, da classe, da escola, da natureza do processo educacional) nos conteúdos da formação inicial. (CALDEIRA, 1995, p. 6)

Por outro lado, a formação deve ser pensada como um processo, que por isso, não se esgota com o fim da graduação. É importante levar em conta que a formação permanente é uma realidade que também se constrói no cotidiano escolar.

(...) Mesmo considerando-se situações em que a formação inicial possua a qualidade necessária para instrumentalizar os docentes, grande parte de sua formação se dá na escola em que trabalha e essa se constitui, portanto, em um espaço privilegiado de reflexão pedagógica, condição imprescindível para sua formação. (CALDEIRA, 1995, p. 6)

Concordamos com CALDEIRA (1995) e ampliamos o que ela pontua, entendendo que o “ser” professor é resultado da formação inicial, da formação continuada, da sua vivência enquanto docente no espaço escolar e de outros fatores que vão compor aquilo que TARDIF e RAYMOND (2000) apontam como o saber do docente. Na ótica destes autores, a noção de “saber” se configura de uma forma ampla “que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que muitas vezes foi

chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF e RAYMOND, 2000, p. 212). É, sobretudo, esta compreensão do que significa o saber docente que norteará esta pesquisa, pois, conforme salientam os autores essa concepção “reflete o que os próprios professores dizem a respeito de seus próprios saberes” (TARDIF e RAYMOND, 2000, p. 212).

Mesmo que nosso foco de atenção principal se situe na problematização dos saberes disciplinares e curriculares que são elaborados e mobilizados pelos professores no ensino do Tempo Histórico, entendemos que esta mobilização se faz a partir de uma necessidade que se fundamenta na e para a prática educativa da sala de aula de aula.

Ainda segundo TARDIF E RAYMOND, “os professores se referem também a conhecimentos sociais partilhados, conhecimentos esses que possuem em comum com os alunos enquanto membros de um mesmo mundo social, pelo menos no âmbito da sala de aula” (TARDIF E RAYMOND, 2000, p. 213). Nesse sentido, o saber profissional estaria no entrecruzamento de várias fontes de saberes provenientes da história individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros sujeitos do processo educativo e dos lugares de formação.

Observamos nos trabalhos de TARDIF (1991, 2000, 2002) uma valorização da pluralidade e a heterogeneidade do saber docente, destacando-se a importância dos saberes da experiência. O autor também apresenta algumas características dos saberes profissionais segundo a definição de epistemologia da prática profissional.

Para este autor (2000, p. 7), a finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Ela também visa à compreensão da natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores, muito embora este último aspecto, a identidade profissional, não se configure como objeto desta investigação.

Tal abordagem, pautada na convicção de que os professores são portadores de saberes específicos originados e sempre reconstituídos nas diversas incursões que se forjam entre teoria e prática, é uma conquista no campo da pesquisa que reconhece que os saberes escolares, não se configuram numa vulgarização da ciência, na medida em que desfrutam de uma especificidade “que os autoriza a utilizarem-se dos

conhecimentos das ciências ditas de referência, sem, contudo, constituir-se num saber de segunda categoria” (TARDIF, 2000, p. 13).

Neste viés, a prática docente não pode ser compreendida como meramente um espaço de aplicação dos conhecimentos científicos de cada área do conhecimento, mas se constitui em um processo de filtração que vai elegendo e excluindo conhecimentos que são considerados importantes ou não nos contextos concretos em que se estabelece o exercício docente.

Um olhar mais atento sobre a trajetória na qual foram se constituindo os saberes escolares vai permitir visualizar suas fontes de influências, passando pelos saberes científicos e por outras áreas do conhecimento humano. São influências que alicerçam a definição e redefinição de aspectos conceituais e metodológicos, pois o trabalho seletivo resulta não só na escolha de conteúdos, como também na definição de valores, objetivos e métodos, que conduzem o sistema de ensino.

Nessa perspectiva, o conhecimento escolar, embora tenha sua origem no conhecimento científico, em outros saberes ou em materiais culturais disponíveis, não é mera simplificação ou distorção deste conhecimento. É um conhecimento com lógica própria, que tem relação com o saber de referência que lhe dá origem e cuja constituição – processo e resultado da transposição didática – pode ser objeto de estudo científico através de uma epistemologia própria.

Como aponta TARDIF (2000), os conhecimentos não são apenas conhecimentos técnicos padronizados cujos modos operatórios são codificados e conhecidos de antemão, por exemplo, em forma de rotinas, de procedimentos ou mesmo de receitas. Ou seja, não existem receitas prontas que nos mostrem como trabalhar determinado conteúdo ou mesmo como trabalhar em sala, pois, continua ele

(...) os conhecimentos profissionais exigem sempre uma parcela de improvisação e de adaptação a situações novas e únicas que exigem do profissional reflexão e discernimento para que possa não só compreender o problema como também organizar e esclarecer os objetivos almejados e os meios a serem usados para atingi-los. (TARDIF, 2000, p.7)

Conforme TARDIF E RAYMOND (2000), os saberes dos professores se inserem numa perspectiva de temporalidade, posto que se constituem e se modificam ao longo das trajetórias de vida e dos

contextos a que estão submetidos. Nesse viés, o autor salienta ainda que uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino provém de sua própria história de vida, e, sobretudo de sua história de vida escolar, aspectos estes que ficam marcados e são acionados constantemente. A temporalidade estruturou, portanto “a memorização de experiências educativas marcantes para a construção do Eu profissional, e constitui o meio privilegiado de chegar a isso” (TARDIF e RAYMOND, 2000, p. 216)

Na perspectiva dos autores, os professores são trabalhadores que foram imersos em seu lugar de trabalho durante aproximadamente dezesseis anos (em torno de 15.000 horas), antes mesmo de começarem a trabalhar. Os alunos passam através da formação inicial para o magistério sem modificar substancialmente suas crenças anteriores sobre o ensino. E, tão logo começam a trabalhar como professores, sobretudo no contexto de urgência e de adaptação intensa que vivem quando começam a ensinar, são essas mesmas crenças e maneiras de fazer que reativam para solucionar seus problemas profissionais (TARDIF E RAYMOND, 2000, p. 216).

Ainda sobre a dimensão da temporalidade do saber docente, TARDIF (2000) afirma que os primeiros anos de docência são decisivos na estruturação da prática e que ao longo de uma carreira profissional os saberes dos professores se desenvolvem por meio de um processo de longa duração “do qual fazem parte dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional”. (TARDIF, 2000, p. 14)

Outra característica abordada por TARDIF (2002) diz respeito ao fato de que os saberes dos professores não se configuram apenas a partir do aspecto cognitivo, tornando-se necessário então compreendê-los enquanto instâncias que vão se constituindo a partir de várias fontes sociais. O autor também atribui aos saberes dos professores uma natureza social na perspectiva de que tais saberes são explicitamente produzidos e legitimados por grupos sociais, como, por exemplo, os professores universitários, as autoridades curriculares, os dirigentes das instituições educativas, os pais dos alunos, entre outros.

A minha perspectiva procura, portanto, situar o saber do professor na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual com um todo. Ela se baseia num certo número de fios condutores.” (TARDIF, 2002, p.16)

Sendo assim, ao discorrer sobre a natureza social de tais saberes, o citado autor os classifica em quatro categorias: os saberes disciplinares, os saberes curriculares, os saberes oriundos da formação profissional e aqueles advindos da experiência. Para TARDIF(2000) muito embora apresentem especificidades, todas estas dimensões se interrelacionam .

Os saberes disciplinares correspondem aos saberes dos diversos campos do conhecimento, organizados sob a forma de disciplinas (Matemática, Português, História, etc.) e emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes.

No caso dos Anos Iniciais, o fato do professor generalista estar incumbido de trabalhar com os conceitos básicos e específicos de cinco disciplinas – Português, Matemática, Ciências (que incluem os conceitos da Física, Biologia e Química) , História e Geografia – se constitui num desafio constante para os profissionais deste nível de ensino. Para bem conhecer os conteúdos é preciso ir além do conhecimento dos fatos e conceitos de um determinado domínio, sendo necessário compreender a estrutura da matéria que o produz.

Os saberes curriculares são compostos pelos discursos, objetivos, conteúdos e métodos categorizados pela instituição escolar. Estão presentes nos programas escolares que o professor deve aprender e aplicar. Tais saberes, mais adiante, serão alvo de reflexões mais detalhadas.

Para VINÃO FRAGO (1995), os saberes disciplinares e os saberes curriculares estão envoltos numa complexa relação de negociação, rejeição e adaptação. Isto porque as normas prescritas, sejam elas curriculares ou disciplinares, são (re)significadas por cada docente em seus fazeres e saberes.

Os saberes que têm origem na formação profissional se referem aos aportes pedagógicos fornecidos pelas ciências humanas (Psicologia, Sociologia, Filosofia, entre outras) na assimilação de teorias da educação. São saberes que conferem ao professor subsídios capazes de propiciar a reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem.

Os saberes experienciais são aqueles baseados no trabalho cotidiano do professor e no conhecimento de seu meio, brotando da experiência individual e coletiva. Trata-se de saberes sobre o trabalho, ligados às funções dos professores. É através do cumprimento dessas funções que eles são mobilizados, modelados, e adquiridos. Esses saberes não provêm das instituições de formação ou dos currículos, mas se encontram sistematizados no quadro de doutrinas ou teorias: eles são saberes práticos (e não da prática: eles não se aplicam à prática para

melhor conhecê-la, eles se integram a ela e são partes constituintes dela enquanto prática docente).

TARDIF E REYMOND (2000, p. 213) sinalizam que os professores conferem aos saberes experienciais um status mais elevado, entendendo-os como fundamentais na prática e na competência profissional.

(...) os saberes que servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependeriam de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas *que estão todos relacionados com seu trabalho*. Além disso, não correspondem, ou pelo menos muito pouco, aos conhecimentos teóricos obtidos na universidade e produzidos pela pesquisa na área da Educação: para os professores de profissão, a experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu saber-ensinar. (TARDIF E REYMOND ,2000, p. 213)

Para além da classificação, mencionada acima, TARDIF (2000) também sinaliza para os saberes denominados como “pessoais” adquiridos no âmbito familiar, a partir do percurso pessoal de cada professor. São saberes *existenciais*, no sentido de que o professor os elabora com aquilo que acumulou em termos de experiência de vida. Em suma, o professor constrói a sua gama de saberes a partir de sua história de vida como um todo, incluindo as esferas afetiva e emocional, e não somente a partir do percurso intelectual e profissional

Outro aspecto importante abordado por esse autor (2000) diz respeito ao fato de os saberes dos professores serem “personalizados” e “situados”. Personalizados porque não se trata de saberes formalizados, de saberes objetivados, mas sim de saberes apropriados, subjetivados, saberes intimamente associados às pessoas, às suas experiências e situações de trabalho e situados, porque são construídos e utilizados em função de uma situação de trabalho particular, e é em relação a esta situação particular que eles ganham sentido.

Nas palavras do autor,

Diferentemente dos conhecimentos universitários, os saberes profissionais não são construídos e utilizados em função de seu potencial de transferência e de generalização; eles estão

encravados, embutidos, encerrados em uma situação de trabalho à qual devem atender (TARDIF, 2000, p.12).

O professor atua de um lado com uma pluralidade de saberes já definidos e produzidos por outros, e que constituem parte insubstituível do repertório de informações que deve dispor para o exercício de sua profissão; por outro lado, o desafio da transposição em situações reais da prática pedagógica o obriga a gerar e produzir saberes quando articula adequadamente e criativamente seu reservatório de saberes num determinado contexto de interação com os alunos.

Todas estas dimensões constitutivas do saber da docência estão intrinsecamente imbricadas e são marcadas por experiências individuais e coletivas que vão se estabelecendo no percurso percorrido por cada professor, contribuindo para a construção da sua identidade.

O contexto de interação professor/aluno na sala de aula envolve, além dos saberes aos quais nos referimos, fenômenos tais como a complexidade, a incerteza, a instabilidade e a singularidade da situação, conflitos de valores, entre outros. As direções dadas ao processo de ensino-aprendizagem pelo professor situam-se num patamar ético porque envolvem decisões de teor político-ideológico suscetíveis de afetar a concepção de vida e mundo do aluno.

Tal constatação nos mobiliza a pensar sobre a relação que se estabelece entre os professores e as concepções e orientações contidas no currículo prescrito. Por que os avanços conquistados no campo disciplinar, que se materializam no currículo prescrito, não são incorporados na prática do professor como demonstram os resultados das pesquisas? Neste viés, quando um professor dos Anos Iniciais “opta” por uma abordagem que não representa esta nova concepção de temporalidade, expressa no currículo prescrito, tal atitude tem relação direta com a fragilidade no conhecimento das novas concepções que envolvem este conceito no currículo prescrito? Ou talvez estejam também implicadas nesta questão as representações que tais professores têm acerca do quanto os saberes curriculares e, mais precisamente, as orientações contidas nos documentos normativos são relevantes e contribuem para o planejamento e para as interações na sala de aula? É exatamente na tentativa de problematizar e refletir sobre as questões que envolvem os saberes curriculares e que implicam no ensino do Tempo Histórico que desenvolvemos a próxima seção.

1.2 - CURRÍCULO: ENTRE A PRESCRIÇÃO E A AÇÃO DOCENTE

Pensar currículo hoje, no século XXI, é refletir sobre questões que vêm inquietando educadores de todas as áreas, que não tem mais clareza do que ensinar e aprender ou que práticas educativas utilizar nas escolas. Por isso, a reflexão sobre *currículo* é tema central nos projetos político-pedagógicos das escolas e nas propostas de ensino, nas pesquisas, na teoria pedagógica e na formação inicial e permanente dos professores.

As indagações sobre currículos, presentes nas escolas e testemunhadas por nós, que estamos inseridos num contexto escolar, como também presentes na teoria pedagógica mostram que temos consciência de que os currículos não são conteúdos prontos a serem passados aos alunos. São uma construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas. Conhecimentos e práticas expostos às novas dinâmicas e reinterpretados em cada contexto histórico. As indagações revelam que há entendimento de que os currículos são orientados pela dinâmica da sociedade.

As mudanças atuais mostram que os sujeitos envolvidos na construção do currículo, professores e alunos, são reconhecidos como sujeitos de direitos. Esse reconhecimento coloca os currículos, o conhecimento, a cultura, a formação, a diversidade, o processo de ensino-aprendizagem e a avaliação, os valores e a cultura escolar e docente, a organização dos tempos e espaços em um novo referente de valor: o referente ético do direito. Reorientar o currículo é buscar práticas que condigam melhor com a garantia do direito à educação preconizada pela Constituição Federal e corroborada pela legislação educacional.

O exposto acima ocorre porque à palavra currículo diferentes concepções são associadas. Concepções que derivam dos diversos modos de como a educação é concebida historicamente, bem como das influências teóricas que afetam e se fazem hegemônicas em um dado momento.

Assim, corroboramos com SACRISTAN (2000, p. 14) quando afirma que diferentes fatores (sociais, econômicos, políticos e culturais) contribuem para que o currículo seja entendido como:

1. Os conteúdos a serem ensinados;
2. As experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos;

3. Os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais;
4. Os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino;
5. Os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus de escolarização.

Para esse autor, e concordamos com essa concepção, “o currículo não é uma realidade abstrata à margem do sistema educativo em que se desenvolve e para o qual se planeja” (SACRISTAN, 2000, p.15). É a forma de ter acesso ao conhecimento, não podendo esgotar seu significado em algo estático.

(...) o currículo faz parte, na realidade, de múltiplos tipos de práticas que não podem reduzir-se unicamente à prática pedagógica de ensino: ações que são de ordem política, administrativa, de supervisão, de produção de meios, de criação intelectual, de avaliação, etc., e que, enquanto são subsistemas em parte autônomos e em parte interdependentes, geram forças diversas que incidem na ação pedagógica. Âmbitos que evoluem historicamente, de um sistema político e social a outro, de um sistema educativo a outro diferente. Todos esses usos geram mecanismos de decisão, tradições, crenças, conceitualizações, etc. que, de uma forma mais ou menos coerente, vão penetrando nos usos pedagógicos e podem ser apreciados com maior clareza em momentos de mudança. (SACRISTAN, 2000, p.22)

Logo, o currículo é o cruzamento de várias práticas, se convertendo como configurador de tudo o que podemos denominar como prática pedagógica nas aulas e nas escolas.

Segundo SILVA (1999), as concepções sobre o currículo incorporam discussões sobre os conhecimentos escolares, os procedimentos e as relações sociais que levam ao entendimento de que o conhecimento se ensina e se aprende. Um cenário de transformações que desejamos efetuar nos nossos alunos, sobre os valores que desejamos inculcar e sobre as identidades que pretendemos construir. Para esse autor, discussões sobre conhecimento, verdade, poder e identidade marcam, invariavelmente, as discussões sobre questões curriculares.

Na obra *O currículo como fetiche*, o mesmo autor coloca que o currículo é o espaço onde se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e o político. Desse modo, representa um conjunto de práticas que propiciam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e que contribuem para a construção de identidades sociais e culturais. Por consequência, o currículo é um dispositivo de grande efeito no processo de construção de identidade de nossos alunos.

É importante lembrar também que a palavra currículo tem sido utilizada para indicar efeitos alcançados na escola, que não estão explicitados nos planos e nas propostas, não sendo, por isso, muitas vezes, percebido pela comunidade escolar. Estamos falando aqui do chamado currículo oculto que envolve atitudes e valores transmitidos pelas relações sociais e pelas rotinas do cotidiano escolar.

O currículo pode ser entendido como o coração da escola, o espaço central em que todos atuamos, o que nos torna, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis por sua elaboração.

No entender de MOREIRA e SILVA (1994), o currículo é um território em que se colocam discussões em torno dos significados. O currículo não é um veículo que transporta algo a ser transmitido e absorvido, mas sim um lugar em que se produz e se reproduz a cultura. Currículo refere-se, portanto, no dizer dos autores, a criação, recriação, contestação e transgressão.

Sobre o assunto Tomaz Tadeu SILVA diz que

O processo de fabricação do currículo não é um processo lógico, mas um processo social, no qual convivem lado a lado com fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, determinantes sociais menos “nobres” e menos “formais”, tais como interesses, rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidades de legitimação e de controle, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados às classes, à raça, ao gênero e que exercem grande influência na constituição de identidades sociais no mundo contemporâneo. (TADEU apud MONTEIRO, 2001, p. 126-7.)

GOODSON (1995) entende que a palavra *currículo* é o centro de muitos debates, pois,

Em certo sentido, a promoção do conceito de “currículo como fato” responde pela priorização do “estabelecimento” intelectual e político do

passado, tal como está inserido no currículo escrito. Já o “currículo como prática” dá precedência à ação contemporânea e faz concessões à ação contraditória, anômala ou transcendente em relação à definição pré-ativa (GOODSON, 1995, p. 19).

Para SACRISTAN (2000),

O currículo é um dos conceitos mais potentes, estrategicamente falando, para analisar como a prática se sustenta e se expressa de uma forma peculiar dentro de um contexto escolar. O interesse pelo currículo segue paralelo com o interesse por conseguir um conhecimento mais penetrante sobre a realidade escolar (SACRISTAN, 2000, p. 30).

Assim, como se percebe na fala dos autores acima, a questão do currículo tem sido, historicamente, alvo de inúmeras pesquisas que, entre outras, ora revelam a evolução da concepção de currículo a partir de suas implicações com os contextos sociais, econômicos e culturais de cada época, ora situam a compreensão do currículo dentro da esfera de legitimação e divulgação de uma cultura dominante, ou ainda relacionam as diretrizes curriculares na esfera de luta e poder entre os grupos responsáveis pela sua elaboração.

Todas estas pesquisas têm trazido à tona inúmeras análises e dados que nos permitem perceber o quanto a questão do currículo, nas suas mais diferentes abordagens, tem se tornado cada vez mais relevante para a compreensão do processo educativo.

Apesar de, nesta pesquisa, o recorte escolhido centrar-se mais na relação entre o currículo prescrito e o currículo em ação, acreditamos ser importante elencar o modelo, criado por SACRISTAN (2000, p.104-5), de interpretação do currículo como algo construído no cruzamento de influências e campos de atividade diferenciados e inter-relacionados. Os níveis ou fases criados por ele são:

1. O currículo prescrito – em todo sistema educativo existe algum tipo de prescrição, são os aspectos que atuam como referência na ordenação do sistema curricular servindo como ponto de partida para a elaboração de materiais, controle de sistema, etc.

2. O currículo apresentado aos professores – série de meios elaborados por diferentes instâncias que costumam traduzir aos professores o significado e os conteúdos do currículo prescrito.

3. O currículo moldado pelos professores – como agente ativo, o professor molda a partir de sua cultura profissional, qualquer proposta que lhe é feita, intervindo na configuração dos significados das propostas curriculares.

4. O currículo em ação – é na prática, guiada pelos esquemas teóricos e práticos do professor, concretizando-se nas tarefas acadêmicas, as quais, como elementos básicos, sustentam o que é a ação pedagógica, que podemos notar o significado do que são as propostas curriculares.

5. O currículo realizado – como consequência da prática se produz efeitos complexos dos mais diversos tipos: cognitivo, afetivo, social, moral, etc. são observados por serem considerados “rendimentos” valiosos e proeminentes do sistema ou métodos pedagógicos.

6. O currículo avaliado – através dele se reforça um significado definido na prática do que é realmente. Pressões exteriores levam a ressaltar na avaliação aspectos do currículo talvez coerente, talvez incongruentes com os propósitos de quem prescreveu o currículo, de quem o elaborou, ou com os objetivos do próprio professor

Como já mencionamos, entre tantas questões levantadas, as reflexões e os estudos desenvolvidos por SACRISTAN (2000), de modo especial, no que tange à relação dos professores com o currículo prescrito, se aproximam da problemática desenvolvida nesta pesquisa. Segundo ele, em todo sistema educativo existe algum tipo de prescrição ou orientação do que deve ser seu conteúdo, principalmente em relação à escolaridade obrigatória.

Assim, perguntamo-nos: Como o professor dos Anos Iniciais pode trabalhar com o conceito de Tempo Histórico, e por analogia, com tantos outros conceitos complexos que estão arrolados nos currículos prescritos para o ensino dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental - de forma a abordá-lo como sugere as orientações e concepções do currículo que se materializa tanto nos documentos que normatizam o ensino quanto nos instrumentos que veiculam esta abordagem, como é caso do livro didático?

Neste viés, quando um professor dos Anos Iniciais “opta” por uma abordagem que não representa esta nova concepção de tempo, expressa no currículo prescrito, tal atitude tem relação direta com a fragilidade no conhecimento das novas concepções que envolvem este conceito no currículo prescrito? Ou também estão implicadas as representações que tais professores têm acerca do quanto às orientações contidas nos documentos normativos são relevantes e contribuem para o

planejamento e para as interações na sala de aula? É exatamente na tentativa de problematizar e refletir sobre estas questões que desenvolvemos esta seção.

Sendo assim, importa-nos então discutir aqui alguns elementos que, segundo SACRISTAN (2000), são essenciais para compreendermos as relações que se estabelecem entre os professores e o currículo prescrito.

O currículo não pode ser estendido à margem do contexto no qual se configura e tampouco independentemente das condições em que se desenvolve; é um objeto social e histórico e sua peculiaridade dentro de um sistema educativo é um importante traço substancial. (SACRISTAN, 2000, p. 107)

Esse estudioso se coloca entre os teóricos que acreditam ser impossível discutir o currículo de forma relevante sem colocar suas características num contexto social, cultural e histórico, por isso nossa escolha em, apesar de citar outros teóricos, nos orientarmos a partir das concepções de SACRISTAN.

Para este autor (SACRISTAN, 2000, p.15), quando definimos o currículo estamos descrevendo a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-los num momento Histórico e social determinado para um nível ou modalidade de educação.

È importante salientar que esta “definição de currículo” não se dá de uma única vez como também por uma única instância. Desde a formulação das políticas curriculares até a interação entre professores e alunos, na sala de aula, como também para além dela, há um caminho longo e complexo no qual o currículo vai sendo construído, transformado, adaptado. Nesse processo

O professor é um agente ativo muito decisivo na concretização dos conteúdos e significados dos currículos, moldando a partir da sua cultura profissional, qualquer proposta que lhe é feita, seja através da prescrição administrativa, seja do currículo elaborado pelos materiais guias como o livro-texto, etc. Independente do papel que consideremos que ele (o professor) há de ter neste processo de planejar a prática, de fato é uma “tradutor” que intervém na configuração dos significados das propostas curriculares (SACRISTAN, 2000, p.105)

Esta intervenção, entretanto, se constitui num processo complexo que exige, do trabalho docente, inúmeras habilidades e disposições. No que se refere ao professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental há um fator que implica em maior complexidade ainda: a polivalência.

Neste viés, SACRISTAN (2000) aponta para o fato de que cada uma das áreas das quais se compõe o currículo prescrito representa tradições disciplinares, culturais e pedagógicas amplas que se traduzem em contribuições muito diversas. Sendo assim faz-se necessário selecionar conteúdos de forma que a estrutura interna dos mesmos fique coberta em certa medida afim de “dar-lhes uma determinada orientação para que cumpram com certos objetivos educativos” (SACRISTAN, 2000, p.148).

Cabe lembrar nesta reflexão, como faz SACRISTAN (2000, p.149), que a competência profissional dos docentes abrange a posse de conhecimentos e habilidades profissionais muito diversas e, na maioria das vezes, o nível de formação dos professores não é o suficiente para poder alicerçar decisões sobre os conteúdos que deverão ser distribuídos, sobre a sua ponderação epistemológica, sua sequenciação, estrutura, validade, etc.

Nesta perspectiva, o professor quando planeja sua prática, por condicionamentos pessoais e de formação, assim como pelas limitações dentro das quais trabalha, não pode partir, em todos os momentos, da consideração de todos estes aspectos que, por sua vez, derivam de vários âmbitos de criação cultural e de pesquisa. Isto também porque tais aspectos, de modo mais objetivo os de cunho disciplinar, não podem tornar-se operativos em pouco tempo a partir da formação que os professores têm.

Neste contexto, o currículo prescrito, enquanto um conjunto organizado de aspectos, que atuam como referenciais na ordenação do sistema curricular, serve como ponto de partida para a elaboração de materiais, bem como contribui para o controle do sistema educativo.

Para além disso, deveria também se constituir num importante referencial para os professores, visto que representa um projeto de educação que, muito embora não se restrinja ao âmbito do prescrito, tem nele sua orientação inicial.

Entretanto, para SACRISTAN (2000), as prescrições costumam ser muito genéricas e não são suficientes para orientar a atividade educativa nas aulas. Na análise do autor, os professores, quando fazem seu planejamento, escolhendo e organizando as atividades de ensino ou mesmo quando do exercício da prática docente em sala de aula, não

costumam se balizar a partir das orientações ou prescrições administrativas. E continua

Um político ou administrador que acredita poder mudar a prática modificando o currículo que ele prescreve desde as suas disposições legislativas ou regulações administrativas , esquece por exemplo que não são suas disposições as que incidem diretamente na prática. (...) As orientações ou prescrições administrativas costumam ter escasso valor para articular a prática docente , para planejar atividades de ensino ou para dar conteúdo definido e objetivos pedagógicos (SACRISTAN, 2000, p.103)

Percebemos, na fala de inúmeros professores que atuam nos Anos Iniciais, de modo especial no momento de planejamento que se realiza no início de cada período letivo, um discurso que se pauta na crença de que os documentos curriculares oficiais “ são muito teóricos “ e que é mais produtivo ir organizando o planejamento a partir do que propõe o livro didático .

Nesta direção, SACRISTAN (2000) também pontua que múltiplos dados de pesquisa sinalizam para o fato de que professores , quando prevêm sua prática, através dos planejamentos que realizam, consideram de forma significativa a sua experiência anterior e os livros didáticos, sendo estes últimos, instrumentos responsáveis por traduzir e interpretar para os professores o significado e os conteúdos do currículo prescrito.

A dependência dos professores quanto aos meios que apresentam o currículo é um fenômeno desenvolvido em muitos sistemas educativos , transformando-se em uma peculiaridade do sistema curricular , que expressa as condições do cargo do professor . (SACRISTAN, 2000, p.149)

Em relação aos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, SACRISTAN (2000) ainda pondera que as condições nas quais se realiza o trabalho dos professores não são em geral as mais adequadas para desenvolver sua iniciativa profissional, realidade esta que impõe ao professor acudir a “pré-elaboração” do currículo que se pode achar na tradição profissional acumulada e nos agentes externos, que lhes oferecem o currículo elaborado. Estes acabam por se constituir

enquanto dispositivos intermediários, essenciais e indispensáveis no atual sistema escolar.

Esta é a função capital que os meios didáticos cumprem, mas sobretudo os guias didáticos e os livros-texto, que são os autênticos responsáveis pela aproximação das prescrições curriculares aos professores”.(SACRISTAN, 2000, p. 150)

Os Estudos de SACRISTAN (2000), no caso específico desta pesquisa, cujo foco centra-se nos saberes mobilizados pelos professores na elaboração e mediação do conceito de Tempo Histórico nos Anos Iniciais, podem nos ajudar a compreender as relações que as professoras estabelecem com o currículo prescrito, na perspectiva de evidenciarmos o papel dos saberes curriculares no conjunto dos conhecimentos que efetivamente subsidiam a prática docente

Dar visibilidade as representações que os professores têm acerca de seus saberes, de modo especial nesta pesquisa, dos saberes mobilizados para o trabalho com a temporalidade Histórica, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, traduz-se numa tentativa por compreender os limites e as possibilidades que se configuram e se concretizam para o ensino de História neste nível de ensino e que influenciam os níveis seguintes de escolarização. Nesta direção, buscaremos, na próxima seção, explicitar, a partir das correntes historiográficas, o percurso percorrido pelo conceito “Tempo Histórico” até chegar à concepção exposta nos documentos curriculares.

2. QUE TEMPO HISTÓRICO É ESSE QUE OS PROFESSORES PRECISAM ENSINAR?

Existe em toda e qualquer concepção de ensino um substrato teórico que a sustenta e a orienta. Tal substrato, que se corporifica através do conhecimento disciplinar de uma área específica do ensino e se solidifica nas prescrições curriculares que absorvem tais conhecimentos, também se modifica conforme o contexto científico, o paradigma epistemológico, os contextos sociais, políticos e econômicos aos quais estão ligadas.

Com este norte queremos, neste capítulo, apresentar uma síntese/reflexão das principais correntes historiográficas – Positivista, Marxista e Annales -- que atuaram e atuam no ensino de História, destacando a compreensão de alguns historiadores acerca do Tempo Histórico e, em seguida, pontuar as orientações para o ensino do Tempo Histórico previstas nos Parâmetros Curriculares Nacionais e na Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina. O objetivo é buscar elementos que nos ajudem a perceber a influência destas concepções no campo curricular, disciplinar e na prática das professoras.

2.1 - AS CORRENTES HISTORIOGRÁFICAS E O TEMPO HISTÓRICO

A corrente que mais influenciou a História desde a sua gênese, foi o **Positivismo**, filosofia que preconizava a imparcialidade e objetividade como condições *imprescindíveis* para se fazer ciência. As ciências humanas, dentro desta interpretação, deveriam seguir o mesmo modelo epistemológico das ciências naturais. Portanto, o estudo do social deveria se preocupar com a formulação de leis gerais, que pudessem alcançar uma compreensão acerca do modo de vida dos povos.

Para os positivistas, os procedimentos metodológicos utilizados nas ciências naturais poderiam ser aplicados para uma análise social, e neste sentido, caberia ao historiador recuperar os eventos ocorridos no passado a partir de documentos escritos e oficiais, o que possibilitaria a narração do fato. Chamavam a isso de “conhecimento positivo”.

A partir desse momento, os historiadores adquirem prestígio intelectual, pois tinham, finalmente, estruturado seu conhecimento sobre bases empíricas positivas. A então chamada História científica buscará diferenciar as duas dimensões objetivas do tempo.

Segundo REIS (2008), “a História científica parece assumir o evento, não temê-lo e até cultuá-lo. O objeto do historiador é o localizado e o datado, o relativo a uma situação espaço-temporal, irrepetível, singular: o evento” (REIS, 2008, p.10).

Para SAVIANI (1997),

(...) mais do que a exigência de cientificidade, a diretriz positivista de descrição fiel dos fatos está em consonância com a visão já arraigada no senso comum, da História como narrativa, aí entendida como descrição dos fatos, isto é, dos acontecimentos passados. (SAVIANI, 1997, p. 52)

Nesta mesma perspectiva, ao descrever os principais pressupostos da corrente positivista, REIS (1999) salienta que, para esta concepção seria possível, por meio de um método, reviver o passado tal qual aconteceu. Baseando-se principalmente nos documentos diplomáticos para realizar a História do Estado e de suas relações exteriores, acreditava-se que a História era feita de individualidades, cada uma dotada de estrutura interna e sentido. O historiador então, deveria se centrar nos eventos, expressões dessas individualidades apreendidas através das fontes.

Tal concepção de História destinava ao historiador a capacidade de mergulhar no passado despojado de toda influência do presente e de subjetividade, fazendo assim emergir um conhecimento real, objetivo. Neste sentido, proclama-se a idéia de ir ao passado para ressuscitá-lo, jamais para julgá-lo, pois o historiador seria capaz de escapar a todo condicionamento social, cultural, religioso, filosófico, etc. em sua relação com o objeto, procurando a neutralidade.

Diz REIS (2006) que

O historiador não é juiz do passado, não deve instruir os contemporâneos mas apenas dar conta do que realmente se passou . Ele seria capaz de escapar de todo condicionamento social, cultural , religioso ,filosófico, etc. em sua relação com o objeto, procurando a neutralidade. (REIS, 2006, p.17)

Na perspectiva positivista, os fatos extraídos dos documentos devem ser organizados em uma seqüência cronológica , na ordem de uma narrativa. Sendo assim, o Tempo Histórico é entendido como homogêneo e contínuo, mantendo-se a concepção de uma história

universal, na qual é possível estabelecer uma periodização comum a toda a humanidade.

No entender de GLEZER (apud NASCIMENTO 2002),

O tempo permitiu aos historiadores estabelecer relações entre sociedades com diferentes formas de contagem, diversos calendários, marcos desconexos. Surgiu a cronologia, como ciência auxiliar, que permitiu a formulação de tabelas cronológicas, relacionando calendários diversos, com marcos temporais próprios e, possibilitando a articulação entre elas e os fatos aparentemente isolados. (GLEZER apud NASCIMENTO 2002, p. 27)

Para tal concepção de Tempo Histórico, REIS (2006, p.20) aponta que o interesse do historiador deve se concentrar no campo da política. Os fatos narráveis eram eventos políticos, diplomáticos, religiosos, considerados o centro do processo histórico, dos quais todas as outras atividades eram derivadas. O passado, desvinculado do presente, era a área do Historiador, de modo particular nos feitos dos grandes homens. Desta forma, o historiador lidaria com um conhecimento objetivo, dado que esse deveria ser apresentado sob a forma de fatos organizados cronologicamente, a partir de um conjunto disposto na perspectiva da causa e efeito.

Para REIS (2006, p.20) a visão positivista não se relaciona com a temporalidade sintética – um presente que preserva e supera o passado, mas com a temporalidade evolutiva, cumulativa, de evolução gradual, irreversível e neste sentido, os fatos seriam tratados a partir de uma concepção de tempo linear, progressivo e homogêneo, onde prevalece a idéia de que a humanidade se constitui num todo que evolui.

Segundo PÀGES (apud NASCIMENTO 2002, p. 28), o Tempo Histórico a partir dessa visão, é entendido como um tempo externo aos fatos, que atua de maneira linear, acumulativa. O Tempo Histórico, para o positivismo, é o tempo da medida, da cronologia.⁵

A influência desta visão historiográfica foi tão marcante, que nos dias de hoje, o ensino de História, e de modo especial nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ainda não conseguiu superá-la, fato comprovado pela essência da didática atual, ainda caracterizada pelo método da memorização de conteúdos, onde o aluno, e também o professor, uma vez educado e imerso nesta cultura, se tornam

⁵ Tradução nossa.

depositários de conhecimentos, na perspectiva da educação bancária analisada por Paulo Freire e solicitados a gravar os fatos mais importantes.

Assim, como afirma REIS (2006, p.32), ao caracterizar a História de cunho positivista, atualmente, em muitas de nossas classes, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, também os fatos históricos e os grandes homens são cuidadosamente reconstituídos e

faz-se uma História comemorativa que legitima os rituais cívicos. Nestes rituais, realizados nas datas (dia e mês) que coincidem com as do evento passado, quando os grandes heróis produziram os seus grandes feitos, procura-se a coincidência do ‘atual com o eterno, em um presente intenso.’”

(REIS 2006, p.32)

Pode-se entender o “espírito positivista” como o apego ao documento impresso, oficial, o esforço obsessivo em separar o falso do verdadeiro, o medo de se enganar sobre a ”prova”e o culto do fato histórico que é dado bruto nos documentos.

O caráter positivo dessa historiografia estaria marcado pelo “seu ideal de ‘conhecimento verdadeiro’: o da objetividade absoluta conquistada pela imparcialidade, pela ausência de paixões (...) e pela extração do fato em si, contido no real (REIS, 2006, p. 28)”; ou seja, o historiador não constrói o seu fato, ele o encontra no real.

Logo, utilizando-nos das palavras de REIS (2006, p.30)

A historiografia dita positivista deixou para trás todas as formas de evasão da História e assumiu o evento, em sua singularidade e irrepetibilidade (...) é uma perspectiva histórica que se quer mergulhada na temporalidade ‘acontecimental’, descontínua e dispersiva. (REIS 2006, p.30)

Diferente dessa concepção , cujo foco central situa-se no plano político, a **História Marxista**, nascida no século XIX, vai situar o homem enquanto produto das relações sociais de produção.

Segundo José Carlos REIS (2006, p. 52), Marx teria criado uma “teoria geral” do movimento das sociedades humanas. Essa teoria geral seria um conjunto de hipóteses, nas quais se situam: a produtividade como condição necessária da transformação histórica: as classes sociais, cuja luta constitui a própria trama da História e não se definem pela capacidade de consumo e pela renda, mas por sua situação no processo

produtivo e; a correspondência entre força produtiva e as relações de produção, se configurando como o objeto principal da História- Ciência, que a aborda com os conceitos de “modo de produção” e “formação social”.

HOBBSAWM (1998) aponta que uma das principais contribuições do marxismo foi a de cooperar para superar a influência do Positivismo no sentido de transformar a História em uma das ciências sociais. Para ele, a concepção marxista entende que a História tem como objeto de sua análise as relações sociais que se estabelecem entre os humanos e as que se estabelecem com o “ambiente externo”– ser humano e natureza – construídas com a finalidade de produção e reprodução da sociedade, cabendo ao historiador, analisar a estrutura e funcionamento desses sistemas como se fossem entidades que mantêm a si mesmas.

Para FONSECA (1993), a teoria marxista difunde a ideia de que a vida dos homens, suas ideias, representações e valores, são condicionados pelo modo de produção de sua vida material e por um determinado desenvolvimento das forças produtivas. Com este norte, o historiador vai centrar seus estudos essencialmente no plano conceitual, em especial, através do conceito de modo de produção, e de conceitos mediadores, como classes sociais, luta de classes, entre outros.

Sob esta diretriz, a História é pensada a partir de uma seqüência de acontecimentos em termos de grandes eras econômicas, como feudalismo, mercantilismo, capitalismo, socialismo e o homem e a mulher são vistos como sujeitos do processo histórico, e como tal, capazes de aferir mudanças ao seu entorno.

Segundo REIS (2006, p. 58), o marxismo apresenta uma visão “evolutiva” e o fio condutor desta evolução é a tese de que a História de todas as sociedades até os nossos dias é a História da luta de classes. Ainda segundo o autor, este fio até pode romper-se, mas ele se restabelece sempre. Sendo assim, a História possui uma ordem evolutiva racional, em que as fases sucessivas que a constituem engendram umas às outras em direção à utopia comunista

Para NASCIMENTO (2002), semelhante às proposições da concepção de tempo difundida pela corrente positivista, permanece forte, na corrente marxista, não apenas o ideal de progresso, como se mantém o modelo de tempo como serialidade, sucessão, cadeia de antes e depois. O historiador, tendo em vista essa concepção de Tempo Histórico, pensa na perspectiva de uma seqüência de acontecimentos, agora em termos de grandes eras econômicas, trabalhando com a

hipótese de que as eras não só se encadeiam, mas também se ultrapassam.

A terceira corrente, presente no ensino de História, trata-se da **École des Annales**, fundada em 1929 por Marc Bloch e Lucien Febvre. As transformações que os historiadores franceses, ligados ao movimento dos Annales, trouxeram para a historiografia, situam-se nos mais diversos âmbitos, principalmente no que diz respeito a uma nova concepção do Tempo Histórico.

O programa proposto pelos fundadores consistia fundamentalmente na interdisciplinaridade, na mudança dos objetos de pesquisa, que passavam a ser as estruturas econômico-social-mental, na mudança na estrutura de explicação-compreensão em História, na mudança do conceito de fonte histórica e, sobretudo, embasando todas as propostas anteriores “a mudança do conceito de Tempo Histórico, que agora consiste, fundamentalmente, na superação estrutural do evento”(REIS, 2006, p.78)

Neste contexto, a nova história, ou utilizando-nos da forma original em francês *nouvelle histoire*, estabelecia como privilégio a análise da documentação massiva e involuntária em relação aos documentos voluntários e oficiais. Nesse sentido, os documentos são arqueológicos, pictográficos, iconográficos, fotográficos, cinematográficos, numéricos, orais, enfim, de todo tipo. Todos os meios são fundamentais na perspectiva de preencher as lacunas, como sinaliza REIS(2006)

A história visará antes àquilo que os homens não sabem que fazem, e não mais a seus planos declarados, as suas causas edificantes, as suas crenças libertárias. Enquanto as ciências sociais tratam desses objetos sem a perspectiva temporal os historiadores os põem em seu tempo longo. (REIS, 2006, p. 88)

Os historiadores da *Nouvelle Histoire*, em sua heterogeneidade, apontam para as múltiplas temporalidades constitutivas dos processos históricos. Para eles, não se trata mais de encadear os fatos, organizando-os segundo um ritmo linear e evolutivo, mas, sobretudo, trata-se de trabalhar também na longa duração reconhecendo, ao mesmo tempo, as múltiplas durações que marcam os acontecimentos (REIS, 2008: 18).

Enquanto a periodização tradicional caracteriza-se por dividir o Tempo Histórico em etapas ou períodos, na perspectiva de uma história

universal, na *Nouvelle Histoire* a História ganha uma nova periodização que substitui as épocas por estruturas particulares. É sempre, “uma História de..” (REIS, 2008, p. 33), circunscrita no tempo e no espaço. Neste contexto, não se divide a História em períodos globais e não se tematiza objetos universais. Para a *Nouvelle Histoire* as periodizações implicam numa divisão temporal que se estabelece a partir de aspectos factuais, o tempo real, e aspectos conceituais, o tempo representado como nos mostra REIS (2008),

As periodizações são demográficas , econômicas , sociais, lingüísticas, antropológicas, e não pretendem ser grandes cortes na história da humanidade. Para *Annales* as periodizações são específicas de cada fenômeno estudado. É uma flutuação cíclica no interior de uma estrutura de longa duração. (REIS, 2008, p.34)

A *Nouvelle Histoire* anunciará também uma nova relação entre o passado e o presente. Se na perspectiva positivista o passado tende a se isolar do presente e a se constituir como um objeto em si, a *Nouvelle Histoire* proporá uma nova perspectiva para esta relação passado-presente na qual o passado não se isola do presente , mas é abordado a partir do presente que levanta as questões sobre o passado que o ajudarão a melhor se conduzir e se compreender. Passado e presente são, pois, momentos singulares do Tempo Histórico. Mas exatamente porque são diferentes, podem informar um ao outro, podem estabelecer uma relação de conhecimento recíproco.

Expondo brevemente a evolução moderna da História como disciplina, CARDOSO (1981, p. 38) destaca a contribuição do grupo dos *Annales* ao oferecer elementos de cientificidade à História, e elenca entre as principais idéias que sustentam esta concepção: a utilização de todos os tipos de documentos disponíveis acabando com a excessiva fixação só em fontes escritas, a construção de temporalidades múltiplas em lugar de relegar ao tempo uma caráter linear ,característico da historiografia tradicional e o reconhecimento da ligação indissolúvel e necessária entre presente e passado no conhecimento histórico, contra qualquer concepção que negue as responsabilidades sociais do historiador.

Mas é, sobretudo, a partir dos estudos de BRAUDEL (1992), que se coloca para a História, a necessidade de situar todo objeto de investigação a partir de uma dialética da duração. Neste viés o historiador deve considerar as relações entre o tempo curto (do

acontecimento), o tempo de média duração (da conjuntura) e o tempo de longa duração (da estrutura) conforme explicita o próprio BRAUDEL (1992).

Na superfície uma história factual se inscreve no tempo curto: é uma micro-história. A meia encosta, uma história conjuntural segue um ritmo mais largo e mais lento. Foi estudada até aqui sobretudo no plano da vida material, dos ciclos ou interciclos econômicos. (...) Para além desse “recitativo” da conjuntura, a história estrutural, ou de longa duração, coloca em jogo séculos inteiros. (BRAUDEL 1992, p. 195)

O modelo temporal proposto por ele, como colocado acima, situa o **tempo curto** na esfera dos acontecimentos ou fatos pontuais, predominante no cenário da História política, dado a tendência à narração de grandes feitos de grandes homens. Na perspectiva de Braudel a análise deste tempo breve requer do historiador acentuada atenção, pois “o tempo curto, não forma toda a realidade, toda a espessura da história sobre a qual a reflexão científica pode trabalhar à vontade (...)” (BRAUDEL, 2002, p. 46).

Na análise deste autor, a História dos últimos cem anos, quase sempre política, centrada no drama dos grandes eventos, trabalhou no e sobre o tempo curto. A descoberta maciça do documento levou o historiador a crer que, na autenticidade documentária estava toda a verdade e que, portanto bastava se apropriar do conteúdo de tais documentos para reconstituir a corrente dos fatos de forma quase automática. Entretanto, continua

Ontem, um dia, um ano podiam parecer boas medidas para um historiador político. O tempo era uma soma de dias. Mas uma curva dos preços, uma progressão demográfica, o estudo da produção, uma análise precisa da circulação reclamam medidas muito mais amplas “(BRAUDEL, 2002, p. 47).

A partir de novos objetos e novas abordagens deste objeto surge então a necessidade de uma análise mais ampla, o **tempo médio**, que é apresentado por BRAUDEL (2002) na medida de uma dezena de anos, um quarto de século e, no limite extremo, o meio século.

Essa média duração, menos superficial, relaciona-se aos acontecimentos que possuem durações mais longas, no intuito de

possibilitar a análise das permanências e transformações efetivadas por um dado governo, ou partido político, ou modelo econômico. No dizer desse historiador, é o tempo da conjuntura, que não rompe totalmente com o tempo curto, mas privilegia a análise econômica e social e não apenas a análise política. A história conjuntural não será completa se a conjuntura econômica não se acrescentar o estudo da conjuntura social e das outras situações concomitantes.

Para além desta segunda duração, entretanto, situa-se uma história de respiração mais contida ainda e, desta vez de amplitude secular: a História de longa duração. Tal “recitativo” se insere no cerne dos acontecimentos de longuíssimo tempo e nesta perspectiva podemos arrolar os comportamentos coletivos mais enraizados, os valores e as crenças manifestadas nas instituições políticas e religiosas por gerações, ou ainda as relações de trabalho que atravessam séculos. No discurso Braudeliano a longa duração é definida no plano estrutural como

(...) uma organização, uma coerência, relações bastante fixas entre realidades e massas sociais. Para nós, historiadores, uma estrutura é sem dúvida, articulação, arquitetura, porém mais ainda, uma realidade que o tempo utiliza mal e veicula mui longamente. (BRAUDEL, 2005, p.49)

Percebe-se aqui que, entre os diferentes tempos da História, a longa duração se apresenta assim como um personagem embaraçante, complicado e inédito. Ela é a história interminável, durável das estruturas e grupos de estruturas. Ainda para ele, uma estrutura não é somente arquitetura, montagem, mas se configura como permanência que atravessa imensos espaços de tempo sem se alterar.

NASCIMENTO (2002), refletindo acerca das temporalidades de BRAUDEL, destaca que na longa duração temporal estão todas e quaisquer espécies de estruturas. Seria pensar que é esse recorte temporal é que permite investigar uma realidade que o tempo demora a desgastar, podendo oferecer ao historiador coerência na explicação do fato histórico.

A partir de BRAUDEL (2005), o historiador se depara com uma nova configuração de dados, o que implica a adoção de uma postura metodológica capaz de incluir na investigação as múltiplas durações históricas, dado que a compreensão de um *movimento social* não pode prescindir de uma explicação nas três durações temporais.

Foi esta perspectiva de ensino de História, pautada na concepção de um Tempo Histórico fundado na totalidade e não apenas

em eventos isolados, que norteou os documentos que normatizam o ensino de História, como é o caso dos PCNs, que utilizam a concepção da Escola dos Annales, onde o “Tempo Histórico” deve ser entendido e visto a partir da identificação de mudanças e de permanências no modo de vida das sociedades.

2.2 - O ENSINO DO TEMPO HISTÓRICO NAS DIRETRIZES CURRICULARES

As décadas de 1980 e 1990 foram marcadas por uma renovação em torno dos debates acerca do ensino de História. As problemáticas de ordem teórica metodológica que perpassam a disciplina em sua forma escolar ocuparam lugar central nessas discussões. Grande parte desses debates, ainda nas décadas de 80 e 90, foi traduzida em propostas curriculares estaduais e nacionais

Os Parâmetros Curriculares Nacionais são a expressão mais clara de tais embates. Produzidos em 1997 pelo Ministério da Educação, em parceria com entidades representativas educacionais e secretarias regionais, o documento do MEC. para a área de História se orienta optando claramente pela tendência historiográfica dos *Annales* e da Nova História, que propõem o estudo dos sujeitos sociais, analisando as relações políticas, econômicas e culturais que as sociedades mantêm umas com as outras em diversos tempos e espaços.

Com este norte, os PCNs vinculam um estudo do Tempo Histórico enquanto elemento estruturador do conhecimento histórico, uma vez que a metodologia proposta no documento representa a possibilidade de orientar os trabalhos com a realidade presente, relacionando-a e comparando-a com momentos significativos do passado

Nesta mesma direção, a Proposta Curricular do Estado Santa Catarina, construída entre os anos de 1998 e 2005, preconiza a superação de um ensino de História marcado pela linearidade e para tanto enfatiza que a categoria Tempo deve ser entendida em seus múltiplos aspectos. Vejamos a seguir de forma mais pontual o que estes documentos apresentam para o ensino do Tempo Histórico nos dois primeiros ciclos do Ensino Fundamental.

2.2.1 - As Orientações para o Ensino do Tempo nos PCNs

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de História e Geografia, assim como o documento com um todo, se configuram como uma das

produções no campo educacional construídas no contexto das reformas do período de redemocratização política do Brasil que se inicia nos anos 80, influenciadas por renovações historiográficas que ampliam tanto a visão acerca do sujeito e objeto da História quanto das fontes utilizadas na sua escrita, e nesta perspectiva rompem com a visão do tempo único e linear, levando em conta suas descontinuidades, rupturas, permanências e transformações. Nesta perspectiva, o documento enfatiza que

O aprofundamento de estudos de diversos grupos sociais e povos trouxe como resultado também transformações nas concepções de tempo, rompendo com a idéia de um único tempo contínuo e evolutivo para toda a humanidade. Os estudos consideram que, no confronto entre povos, grupos e classes, a realidade é moldada por descontinuidades políticas, por rupturas nas lutas, por momentos de permanências de costumes ou valores, por transformações rápidas e lentas. (PCNS de História, 1997, p. 21)

Alicerçados no movimento de renovação historiográfica, advindo, principalmente da Nova História Francesa e da Historiografia Social Inglesa, as orientações dos PCN's incorporam, na constituição do Tempo Histórico, além da cronológica, outras dimensões do tempo, tais como: o tempo vivido, tempo de durações e ritmos. O documento também amplia o leque de temas, sujeitos e objetos da História, transcendendo os enfoques pautados no âmbito político econômico e no estudo dos feitos dos grandes personagens. Outra característica é a abertura para um ensino que se subsidie em outras fontes além das escritas, tais como a memória, os objetos, as edificações, etc.

A partir destes pressupostos, os PCN's (1997, p. 35) elencam três conceitos fundamentais que irão nortear a concepção de História para ser ensinada nos primeiros anos do Ensino Fundamental: “fato histórico, sujeito histórico e Tempo Histórico”.

É importante salientar que o documento procura explicitar os aspectos fundamentais a serem trabalhados na construção destes três conceitos com os alunos, dedicando maior espaço para as observações a cerca do trabalho com o conceito tempo, que ocupam a maior parte das discussões fomentadas no documento. Em várias partes do documento a concepção de tempo adotada é detalhada e discutida na perspectiva de propor alternativas para o trabalho pedagógico. Neste viés, o documento ainda salienta que aprendizagem do Tempo Histórico é um

processo que deve se desenvolver ao longo do Ensino Fundamental, a partir de organização de uma gama de estudos e atividades e chama atenção do professor em relação ao ensino do tempo salientando que:

(...) não deve existir uma preocupação especial do professor em ensinar, formalmente, nos dois primeiros ciclos, uma conceituação ou outra, mas trabalhar atividades didáticas que envolvam essas diferentes perspectivas de tempo, tratando-o como um elemento que possibilita organizar os acontecimentos históricos no presente e no passado: estudar medições de tempo e calendários de diferentes culturas; distinguir periodicidades, mudanças e permanências nos hábitos e costumes de sociedades estudadas; relacionar um acontecimento com outros acontecimentos de tempos distintos; identificar os ritmos de ordenação temporal das atividades das pessoas e dos grupos, a partir de predominâncias de ritmos de tempo, que mantêm relações com os padrões culturais, sociais, econômicos e políticos vigente. (PCNs, 1997, p. 84)

Ao apresentar uma concepção temporal que não se limita à dimensão cronológica (calendário e datas) os PCNs procuram trabalhar com a idéia de diferentes ritmos de durações temporais, aproximando-se dos pressupostos apregoados por Braudel e incorporados pela Nova História. Neste contexto as diretrizes em questão acentuam a idéia de que as durações estão relacionadas à percepção de mudanças ou permanências nas vivências humanas, identificando três níveis: Tempo breve (curto), Tempo da conjuntura (médio) e Tempo da estrutura (longo).

Os níveis das durações estão relacionados à percepção das mudanças ou das permanências nas vivências humanas. As mudanças podem ser identificadas, por exemplo, apenas nos acontecimentos pontuais, como no caso da queda de um governo, da implantação de uma lei, do início de uma revolta popular. Podem ser identificadas, por outro lado, a partir de acontecimentos que possuem durações mais longas, como nas permanências e nas transformações econômicas regidas por governos ou partidos políticos, na permanência de crises

financeiras ou na duração de uma lei ou costume. Podem, ainda, ser identificadas em acontecimentos de longuíssimo tempo, como os comportamentos coletivos mais enraizados, os valores e as crenças que permanecem por gerações, as relações de trabalho que atravessam séculos. (PCNS, 1997, p. 25)

Essas dimensões do tempo aparecem também como fio condutor tanto na fundamentação dos objetivos quanto na escolha dos conteúdos de ensino. No que diz respeito aos objetivos para o ensino de História, o documento enfatiza que, ao longo do Ensino Fundamental “os alunos deverão ser capazes de reconhecer mudanças e permanências nas vivências humanas, presentes na sua realidade e em outras comunidades, próximas ou distantes no tempo e no espaço” (PCNs, 1997, p. 28), enquanto que a escolha dos conteúdos deve ser orientada pela possibilidade de “levar o aluno a desenvolver noções de diferença e semelhança, de continuidade e de permanência, no tempo e no espaço, para a constituição de sua identidade social” (PCNs, 1997, p. 39).

Numa divisão mais detalhada, o Tempo Histórico é destacado como conteúdo de estudo, para os dois ciclos iniciais do Ensino Fundamental. No 1º ciclo, em que o eixo temático é História Local e Cotidiano, entre os itens relacionados encontramos:

Identificação de transformações e permanências dos costumes das famílias das crianças (pais, avós e bisavós) e nas instituições escolares; [...] Identificação de transformações e permanências nas vivências culturais (materiais e artísticas) da coletividade no tempo. (PCNs, 1997, p. 54-55)

Nos itens relacionados para o ensino do Tempo Histórico 2º ciclo, este aparece com destaque, inclusive com um tema específico a ser trabalhado:

Construção de sínteses históricas, tomando-se as relações entre os momentos - significativos da história local e os da história regional e nacional. Estudos de calendários e medições de tempo que possibilitem localizar acontecimentos de curta, média e longa duração (anos, décadas, séculos); Construção de sínteses cronológicas, incluindo e relacionando acontecimentos da história local, regional e mundial; Construção de linhas de tempo, relacionando a história local com

a história regional e história nacional; Construções de diferentes periodizações históricas, que dêem conta de caracterizar predomínios e mudanças nos modelos econômicos, nas organizações políticas, nos movimentos sociais e étnicos, no modelo de vida rural ou de vida urbana, nas relações entre as políticas locais e as políticas nacionais, comparando-as com aquelas tradicionalmente utilizadas nos estudos didáticos da disciplina (Brasil Colônia, Brasil Império, Brasil República). (PCNS, 1997, p.71-72)

Para além dos conteúdos pontuados de forma bastante objetiva, os PCNS ainda apresentam sugestões de atividades, situações de aprendizagem a serem desenvolvidas em sala de aula. Assim, ao final das orientações didáticas são apresentadas as seguintes atividades:

No trabalho com os alunos, no que se refere aos domínios em relação ao conhecimento cultural e social das medições de tempo, pode-se trabalhar uma série de atividades envolvendo calendários: Criação de rotinas diárias e semanais de atividades, organizando-as em quadros de horário ou agendas, que possibilitem às crianças se organizar de modo autônomo em relação aos acontecimentos e estudos de cada dia e da semana;

Nas rotinas diárias, registro com os alunos do dia da semana e do mês, do mês e do ano, dos aniversários, festas, feriados, dias de descanso, acontecimentos do passado e do presente que estão estudando;

Observação, registro e levantamento de hipóteses sobre as repetições dos fenômenos naturais, como dia e noite, mudanças das fases da Lua, da posição do Sol no céu, na vegetação, mudanças na temperatura, nos ventos;

Criação de calendários sustentados nessas mudanças observadas em relação aos elementos naturais, estabelecendo

periodicidades de um mês para o outro, ou de ano para o outro;

Confecção de relógios de Sol, ampulhetas, relógios de água (clepsidra);

Conhecimento do funcionamento e das histórias que envolvem os calendários utilizados por alguns povos, como o cristão, o egípcio, o asteca;

Comparação entre os diferentes calendários e sua utilização para localização e comparação de acontecimentos no tempo.

No trabalho com Tempo Histórico, dimensionando-o como duração, escolher temas de estudos que possibilitem:

Comparar acontecimentos do presente com outras épocas e lugares; e Identificar e estudar acontecimentos de curta, média e longa duração.

O tempo, como elemento cultural que estabelece ritmos para as atividades humanas, pode ser trabalhado por meio de estudos e pesquisas sobre os reguladores do tempo (relógios, ciclos naturais):

Como estão regulados os inícios e os fins das atividades escolares, familiares e da população local, quanto ao trabalho, à alimentação, ao tempo de lazer, e

Comparações sobre os reguladores do tempo da sociedade em que os estudantes vivem e os reguladores de comunidades diferentes - de localidades rurais ou urbanas e de culturas de outros tempos e espaços. (PCNs, 1997, p. 87 - 9)

Um importante aspecto a ser mencionado diz respeito ao fato de que os referenciais dos PCNs vêm ao encontro das discussões advindas de pesquisas que investigam a possibilidade de as crianças aprenderem ou não História, na idade de sete a onze anos, idade em que estão cursando o primeiro segmento do Ensino Fundamental. Neste sentido, o documento, no que se refere ao Tempo Histórico se aproxima daquelas pesquisas quando propõem que esse conceito seja trabalhado com as

crianças desde os primeiros ciclos nas suas várias dimensões, destacando que esse trabalho deve ser perseguido ao longo dos vários anos do Ensino Fundamental, e estabelecendo progressivamente objetivos mais complexos ao longo dos primeiros dois ciclos aqui enfatizados.

2.2.2 - As Orientações para o Ensino do Tempo na PCESC

A Proposta Curricular de Santa Catarina é fruto de um processo de construção coletiva que se desenvolveu entre os anos de 1988 e 2005. O registro da organização de todo esse trabalho compõe vários cadernos temáticos colocados à disposição da sociedade e da Rede Pública de Ensino. Das discussões realizadas entre 1988 e 1990 resultou um texto denso, publicado em 1991, que apresenta os princípios filosóficos e os pressupostos teórico-metodológicos da primeira versão da proposta. As discussões realizadas entre 1995 e 1997 estão registradas em três cadernos, publicados em 1998, com os seguintes títulos: *Disciplinas curriculares da Educação Básica; Formação docente: magistério* e *Temas multidisciplinares*. As reflexões fomentadas entre 2000 e 2001 encontram-se em um caderno, publicado em 2001 com o título *Diretrizes 3* (SANTA CATARINA, 2001) Das discussões realizadas entre 2003 e 2005 resultou o último caderno pedagógico, que foi publicado em 2005, com o título *Estudos temáticos* (SANTA CATARINA, 2005a), e contém um conjunto de textos com abordagens teórico metodológicas para as diferentes especificidades da Educação Básica e profissional (SANTA CATARINA, 2005b).

No que se refere às orientações para o ensino de História o documento, desde a sua primeira edição, enfatiza a necessidade de superar o ensino de História enquanto simples repasse de informações. Nesta perspectiva configura-se a idéia de que

o conhecimento histórico é uma construção de vários sujeitos. Há que se buscar, através de projetos de pesquisa, uma melhor compreensão do cotidiano das pessoas, possibilitando-lhes a capacidade de se compreenderem enquanto sujeitos da sua história. (SANTA CATARINA 1998, p. 161)

Esta concepção de História, difunde a idéia da necessidade permanente do diálogo com a historiografia especializada, com os documentos históricos orais ou referentes à cultura material, o que torna

o ensino de História um processo ativo de produção de novos saberes e não apenas a vulgarização ou difusão de saberes já consagrados. Neste sentido, para que os alunos se apropriem do conhecimento, a produção deve ser estimulada, através da formulação de hipóteses que deverão ser tratadas pela pesquisa e análise do material coletado.

Nesta perspectiva as categorias básicas a serem trabalhadas, expressas no documento, são: Tempo, Espaço, Relações Sociais, Relações de Produção, Cotidiano, Memória e Identidade,

Em nossa análise, a categoria tempo , assim como acontece nos PCNs, na PPCECSC ocupa um lugar de destaque configurando-se como um elemento que norteia todas as outras categorias .

Nessa concepção destaca-se o reconhecimento dos níveis históricos do vivido, do refletido e do concebido. No vivido, encontram-se os homens e suas experiências concretas. Trata-se do tempo imediato que é observado à primeira vista, é a descrição do que se vê sobre o tema. No refletido acontecem as mediações entre o tempo imediato e a memória que constituem as dimensões temporais a serem resgatadas. É o momento regressivo do método, no qual mergulhamos na complexidade vertical das relações sociais. Trata-se de ir às fontes e datar cada elemento da vida material e social. O nível do concebido define-se pelo conhecimento histórico a partir da reconstrução historiográfica dos processos histórico-culturais, ou seja, a partir dos referenciais teóricos do pesquisador, ele procede à compreensão e análise do problema abordado. Este conhecimento requer uma operação em diferentes temporalidades permitindo o entendimento dos vários e simultâneos tempos que coexistem num fenômeno, movimento ou processo.(SANTA CATARINA 1998, p. 160)

Ao detalhar as dimensões a serem trabalhadas no ensino do Tempo, o documento (1998, p. 161) enfatiza que este deve ser entendido em seus múltiplos aspectos : Tempo Cronológico, do relógio, do passar dos dias, dos eventos, da seqüência dos meses, dos anos, etc.; o Tempo Histórico, definido como o tempo do significado dos processos de desenvolvimento técnico, produtivo, das dimensões consideradas relevantes pelos grupos dominantes em oposição aos dominados ; o tempo circular que define a lógica das comunidades agrícolas (plantio,

crescimento, colheita): nascimento, desenvolvimento e morte. “Estas dimensões de tempo coexistem num mesmo lugar e época. Numa cidade moderna e informatizada sobrevivem as demais noções em expressões de grupos específicos” (SANTA CATARINA 1998, p.161)

Tal proposição se configura enquanto tentativa por superar uma visão tradicional do ensino de História que marcou a as diretrizes que antecederam.

Na história tradicional ou positivista há uma única compreensão do tempo. Esta supõe uma natural superação dos tempos cíclicos, circulares e antigo pelo tempo moderno definido através da evolução da técnica. A concepção de história definida nesta proposta, analisa as múltiplas dimensões do tempo de modo a capturar o sentido da superação das noções anteriores para a compreensão dos múltiplos e simultâneos tempos históricos” (SANTA CATARINA, 1998, p.161)

Para o ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental a proposta define dois ciclos e orienta um trabalho, nas duas primeiras séries (primeiro ciclo) focado na história do aluno e suas dimensões mais próximas.

O professor é orientado então a inserir nos seus procedimentos de trabalho as pesquisas, histórias e fontes documentais (certidão de nascimento, casamento, fotografias, cantigas, brincadeiras, etc.) que o orientem na elaboração de atividades para a discussão das noções definidas nesta fase escolar.

Partindo da realidade próxima, como a rua, o bairro, a criança vai tomando consciência de todos os aspectos da vida cotidiana e de outros tempos presentes em nosso dia-a-dia. As atividades sobre esta realidade possibilitam a elaboração de conceitos mais complexos, tais como: espaço, tempo em suas múltiplas dimensões. (SANTA CATARINA, 1998, p.165)

Nas terceiras e quartas séries a proposta define um conjunto de temas que oscilam entre o estudo das dimensões históricas locais e regionais, bem como de temas que remetem para a recuperação histórica de circunscrição colonial e nacional. Neste viés, entretanto, o documento pontua que

Deve-se ressaltar a impossibilidade dos professores destas séries de trabalharem os conteúdos históricos da especialidade do professor de História. As dimensões metodológicas e historiográficas necessárias não estão disponíveis na formação do professor generalista. (SANTA CATARINA, 1998, p. 165)

Nesta perspectiva as orientações para o ensino neste segundo ciclo propõe que o estudo da História se fixe na recuperação histórica do Município e do Estado no presente e que as dimensões pretéritas sejam referidas por estudos do meio, do patrimônio cultural e de grupos étnico-culturais, através da história oral, da fotografia ou mesmo de documentos escritos (jornais, revistas e documentos oficiais).

A realização deste breve exercício de análise acerca dos PCNs e da PCEC nos permitiu perceber nestes documentos, uma aproximação com o Tempo Histórico, inaugurado pela Escola dos Annales. Neste viés, percebemos nas orientações propostas, encaminhamentos para uma ação educativa que possibilite aos alunos a compreensão de temporalidades múltiplas em lugar de um trabalho focado no ensino do tempo centrado na linearidade, característico da historiografia positivista. Neste sentido, observamos nos citados documentos, indicativos pontuais para o ensino das múltiplas durações, relações de simultaneidade, mudanças e permanências, sendo estas duas últimas fortemente salientadas, tanto nos objetivos propostos para cada ciclo, como nas sugestões de atividades a serem executadas em sala de aula. Também identificamos a aproximação com as proposições da Nova História ao observamos as indicações das fontes a serem utilizadas - arqueológicas, pictográficas, iconográficas, fotográficas, cinematográficas, numéricas, orais – superando a visão tradicional que priorizava o documento escrito e oficial.

Entretanto, conforme os dados que serão apresentados no terceiro capítulo deste trabalho, raras foram às vezes em que as professoras, sujeitos desta pesquisa, buscaram, nas citadas diretrizes, subsídios que nortearassem a sua ação educativa. Tal distanciamento, como veremos no capítulo seguinte, tem relação com as representações construídas por estas professoras em relação à efetiva contribuição que os documentos curriculares podem oferecerem a prática docente.

3 - O TEMPO HISTÓRICO E OS SABERES DOCENTES: UMA TEIA CONSTRUÍDA EM TEMPOS E ESPAÇOS MÚLTIPLOS

“Gosto de ser gente por que a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismos” (Paulo Freire).

O objetivo desse capítulo é analisar os múltiplos saberes - disciplinares, curriculares, da experiência - sobre o ensino do Tempo Histórico, manifestado pelas professoras no decorrer de sua prática docente. Entretanto, queremos fazer esta análise inspirada em Paulo FREIRE (1996), pois entendemos que a constatação dos limites e possibilidades, avanços e retrocessos no ensino de História nos Anos Iniciais devem nos mobilizar a refletir sobre o percurso trilhado, não como uma estrada reta, linear, estática por onde, inegavelmente, todos passamos ou haveremos de passar, mas como uma trilha de tempos e espaços múltiplos, repleta de opções e direcionamentos.

Nessa direção, são apresentadas as análises das entrevistas feitas com os sujeitos da pesquisa: quatro professoras do segundo ciclo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Primeiramente, expomos alguns aspectos relacionados ao campo onde a pesquisa foi realizada – A Escola de Educação Básica Dom Jaime de Barros Câmara e o Colégio de Aplicação da UFSC – evidenciando a história, estrutura, organização e proposta pedagógica; em seguida destacamos algumas características da formação inicial e do percurso profissional das referidas professoras entrevistadas; na sequência, explicitamos aspectos relacionados ao discurso das professoras no que diz respeito às aulas de História, objetivos materiais e metodologia, bem como a percepção destas sobre o ensino do Tempo Histórico. Por fim, analisamos as questões que representam as aproximações e os distanciamentos entre o ensino do Tempo Histórico, manifestado pelas professoras, e as orientações contidas nas propostas curriculares.

3.1 - O CAMPO DE PESQUISA

A pesquisa em pauta foi realizada no município de Florianópolis, em duas escolas : Colégio Estadual Dom Jaime de Barros Câmara, situada no bairro Ribeirão da Ilha, e o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina, situado no bairro Trindade. As duas escolas são reconhecidas pelo trabalho que desenvolvem no sentido

de buscar alternativas diferenciadas para o ensino e pelo envolvimento dos professores nas atividades propostas pela comunidade escolar. A escolha pelas instituições se deu pela proximidade da pesquisadora com as duas escolas, nas quais ministrou aulas por um período de tempo significativo. Tal proximidade facilitou o acesso aos professores envolvidos na pesquisa, como também aos documentos a serem analisados. Cabe ainda ressaltar que a proposta inicial para o campo de pesquisa era envolver três instituições, cada uma delas inseridas em uma rede de ensino, municipal, estadual e federal. Entretanto, durante o processo de qualificação, a banca avaliadora sugeriu que seria prudente reduzir o número de escola para duas, em vista das limitações de tempo.

Ao descrevermos os espaços escolares em que atuam as professoras envolvidas na pesquisa, queremos manifestar o nosso entendimento de que os espaços educativos, com sua história, organização, valores e rotinas específicas influenciam na forma como os professores olham pra si e para a sua prática. Mais que isso, cada espaço exige o desenvolvimento de certos saberes que, ao serem incorporados, modificam a prática do professor. Neste sentido, TARDIF e RAYMOND (2000) sinalizam que

A carreira é também um processo de socialização, isto é, um processo de marcação e de incorporação dos indivíduos às práticas e rotinas institucionalizadas das equipes de trabalho. Ora, essas equipes de trabalho exigem que os indivíduos se adaptem a essas práticas e rotinas, e não o inverso. Do ponto de vista profissional e da carreira, saber como viver numa escola é tão importante quanto saber ensinar na sala de aula. Nesse sentido, a inserção numa carreira e o seu desenrolar exigem que os professores assimilem também saberes práticos específicos aos lugares de trabalho, com suas rotinas, valores, regras etc. (TARDIF e RAYMOND, 2000, p. 217)

É nesse contexto que ganha força o conceito de cultura escolar proposta por Dominique JULIA ao defini-la como um conjunto de normas que definem saberes a ensinar, condutas a inculcar e um conjunto de práticas, então ordenadas às finalidades, que podem variar segundo as épocas. Embora a escola, como afirma FORQUIN (1992), não possa ser pensada como a matriz da cultura nas sociedades

modernas, no entanto é necessário reconhecer a autonomia relativa e a “eficácia” própria da dinâmica cultural escolar.

Sendo assim, apresentamos a seguir, alguns dados relacionados às escolas escolhidas como campo de pesquisas. Os dados apresentados foram organizados a partir da análise dos projetos político-pedagógicos, como também através de informações coletadas junto à secretaria e a supervisão pedagógica das duas instituições.

3.1.1 - O Colégio de aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina

O Colégio de Aplicação (CA) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), fundado em 17 de julho de 1961, através da Portaria nº 673, localiza-se dentro do campus universitário da UFSC e integra o Centro de Ciências da Educação (CED) da UFSC. Tal instituição se apresenta como uma escola experimental, mantida pela Universidade e integrada ao Sistema Federal de Ensino, onde se desenvolvem práticas e se produzem conhecimentos em função da qualidade de ensino, pesquisa e extensão.

Nos primeiros anos, os alunos que freqüentavam o Colégio de Aplicação eram filhos de professores e servidores técnico-administrativos da Universidade Federal de Santa Catarina. Entretanto, a partir da Resolução nº 013/CEPE/92, ficou estabelecido que o ingresso de alunos no Colégio passaria a ocorrer via sorteio aberto à comunidade, determinação que é mantida até os dias de hoje.

Conforme consta no Artigo 2º de seu *Regimento Escolar*, o CA tem por finalidade:

- I. Servir de campo de observação, pesquisa, experimentação, demonstração e aplicação de métodos e técnicas de ensino, de acordo com a legislação vigente;
- II. Proporcionar a prática de ensino aos acadêmicos dos cursos de Licenciatura e Educação e os estágios supervisionados do Centro de Ciências da Educação, de acordo com a Resolução nº 061/CEPE/96, podendo ainda atender solicitações pertinentes ao Ensino Fundamental e Médio dos demais centros da Universidade Federal de Santa Catarina;
- III. Desenvolver práticas e produzir conhecimentos em função de uma melhor qualidade de ensino, estendendo-os à comunidade;
- IV. Formar cidadãos livres, conscientes e responsáveis;
- V. Instrumentalizar o educando para uma atuação crítica e produtiva no processo de transformação e construção consciente de uma sociedade justa, humanitária e igualitária. (CA/UFSC, 2007 a, p. 2).

As decisões da escola são tomadas por um órgão máximo consultivo e deliberativo nas questões administrativas e nas pertinentes ao Ensino, Pesquisa e Extensão, o que se configura numa gestão colegiada. Atualmente sua estrutura organizacional é constituída de: Colegiado, Diretor Geral, Diretor de Ensino, Assessoria Pedagógica, Coordenadoria Administrativa, Supervisão Escolar, Orientação Educacional, Coordenadoria de Apoio Administrativo ao Ensino Fundamental e Médio, Coordenadoria de Estágio, Coordenadoria de Pesquisa e Extensão, Coordenadoria de Comunicação, Divulgação e Eventos, Biblioteca, Secretaria Escolar, Corpo Docente, Corpo Discente e Serviço Técnico-Administrativo.

No que diz respeito à estrutura física o CA, com um área total de 26.500 m², é composto por cinco blocos. No prédio central, bloco A, funciona o setor administrativo do CA, composto por sala de convivência para professores e técnicos administrativos, banheiros masculino e feminino, sala de recepção, depósito para material de expediente, sala da Direção Geral, sala da Direção de Ensino, quatro salas de Coordenadorias (estágios, pesquisa e extensão, comunicação, divulgação e eventos, administrativa), quatro salas para projetos, duas salas do Serviço de Orientação Educacional e, ainda, salas para o Serviço de Supervisão Escolar, Secretaria, Informática e Multimídia, Associação de Pais e Professores, consultório médico, gabinete odontológico e sala de reuniões. No bloco B, estão a Biblioteca, a Brinquedoteca, salas de recuperação de estudos, salas de projetos, salas de dança, de teatro, de música, de vídeo, bar, banheiros masculino e feminino, duas salas de aula e um pátio coberto.

O segmento de Anos Iniciais do Ensino Fundamental funciona no bloco C, o qual possui nove salas de aula e salas para: Inspeção, Coordenadoria de apoio administrativo ao ensino, de atendimento a pais e professores, cozinha, depósito de alimentos, depósito para material de Educação Física, banheiros, sala para copadoras e pátio coberto.

A CA funciona atualmente em período semi-integral, estando as turmas de alunos distribuídas, em 2010, da seguinte forma: quinze turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), doze turmas dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental e onze turmas de Ensino Médio.

Os Anos Iniciais do Ensino Fundamental funcionam em dois turnos, matutino e vespertino, com uma carga horária diária de quatro horas e vinte minutos. Também são oferecidas aulas de recuperação de estudos, para as disciplinas de português e matemática, no período oposto ao que os alunos têm as aulas regulares.

Os Anos Finais do Ensino Fundamental funcionam no período vespertino, e as aulas de Artes e Educação Física são ministradas no período matutino. Já o Ensino Médio funciona no período matutino, sendo que no período vespertino são ministradas aulas de Educação Física, Artes e Língua Portuguesa/Literatura. Para estes dois últimos seguimentos são oferecidas aulas de recuperação de estudos, no período inverso, nas disciplinas que os alunos necessitarem.

É importante salientar ainda que nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Ensino Fundamental foram criados projetos com propostas pedagógicas diferenciadas. Nas turmas “A”, em 1981 foi implantado o Projeto *Um caminho diferente para aprender a ler e escrever* (CA/UFSC, 1991), com o objetivo de “[...] desenvolver uma prática pedagógica fundamentada teoricamente em Piaget, quanto à construção de conhecimento, e Vygotsky, quanto às contribuições sobre interação e linguagem.” (CA/UFSC, 2006c, p. 3).

Em 2000, as turmas “C” implantaram o Projeto *Uma proposta a partir dos Projetos de Trabalho* (CA/UFSC, 1999), com o objetivo de “[...] estruturar e fundamentar a ação pedagógica através dos Projetos de Trabalho, para tentar analisar e compreender os problemas reais da escola, dos alunos, dos professores e da sociedade em que estamos inseridos.” (CA/UFSC, 1999, p. 9).

Já, as turmas “B” trabalham com a concepção metodológica utilizada pelo restante das turmas do Colégio, ou seja, não apresentam uma proposta diferenciada, mas pode-se compreender que utilizam uma abordagem mista, embasada em diferentes concepções com vistas a atender às necessidades dos alunos.

Entre os outros projetos desenvolvidos no colégio destacam-se: o projeto Córdoba, cujo objetivo é possibilitar o estreitamento de relações culturais através de intercâmbio entre professores e estudantes da Escuela Manuel Belgrano de UNC e do Colégio de Aplicação da UFSC; o projeto Pés na Estrada que Desenvolve ações de estímulo à Iniciação Científica, através da prática sistemática de pesquisa de campo e tem como objetivo estimular a prática da pesquisa orientada no Ensino Fundamental - mais especificamente junto aos estudantes das 8as séries; o NIPeH (Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Ensino de História), coordenado pelas Professoras Maria de Fátima Sabino que atua na graduação e Pós graduação do centro de Ciência das Educação e pela Professora Ivonete da Silva Souza , professora de História do Colégio de Aplicação, que objetiva conectar os diversos órgãos que atuam na área de ensino de História na Universidade Federal de Santa Catarina afim em articular - interdisciplinarmente - a formação pedagógica com a

específica num esforço de diluir as diversas lacunas teóricas e práticas ; a Revista “Sobre Tudo”, que desde 2000 veicula textos de ficção, crônicas, poemas, ensaios, trabalhos acadêmicos e demais produções discentes e docentes.

O corpo docente do CA é constituído por professores habilitados, aprovados em concursos públicos organizados pelos órgãos responsáveis da UFSC. Atualmente, esse corpo docente é formado por 102 profissionais, sendo 59 efetivos e 43 substitutos⁶. O nível de formação do corpo docente efetivo do CA pode ser considerado elevado, pois conta com nove professores doutores, trinta e nove mestres, sete doutorandos e dois mestrands. Os demais professores efetivos, majoritariamente, cursaram especialização. Nos Anos Iniciais encontramos, atualmente, sete professores efetivos e oito substitutos. Todos os professores efetivos são mestres, sendo que dois estão por concluir o mestrado em 2011.

O corpo técnico-administrativo do CA é composto por vinte e oito servidores. Estes desenvolvem suas atividades na Biblioteca, Secretaria, Inspeção, no preparo da merenda escolar, Laboratório, jardinagem, setor de Informática, recepção, na Coordenadoria de apoio administrativo ao ensino de 5ª a 8ª séries e serviços gerais. Dos oito profissionais que trabalham no Serviço de Orientação Educacional, seis são efetivos e entre os 3 supervisores, apenas um é efetivo. O CA dispõe, ainda, de um médico. O serviço de limpeza do CA, assim como em toda a UFSC, é terceirizado.

O CA também conta com bolsistas oriundos de diversos cursos de graduação da UFSC que atuam em projetos de ensino, pesquisa e extensão, e no atendimento e acompanhamento dos alunos com necessidades educativas especiais. Além disso, possui um Grêmio Estudantil e uma Associação de Pais e Professores.

Atualmente, o CA conta com novecentos e quarenta e sete alunos regularmente matriculados, dentre eles, trezentos e cinquenta e um alunos frequentam os Anos Iniciais (1º ao 5º ano do Ensino Fundamental).As turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental tem, cada uma delas, vinte alunos e as demais turmas, em média, vinte e cinco alunos. Do total desses alunos, vinte são considerados com Necessidades Educativas Especiais. No presente momento, o Colégio de

⁶ A pesquisa foi realizada no final de 2010. Entretanto, já no início de 2011, 7 professores aprovados num concurso realizado no primeiro semestre de 2010, assumiram seus cargos e atualmente os Anos Iniciais do Colégio de Aplicação contam com 15 professores efetivos .

Aplicação está em processo de implementação do seu Projeto Político-Pedagógico, que foi concebido a partir de uma proposta de gestão participativa.

3.1.2 - A escola de educação básica “DOM JAIME DE BARROS CÂMARA”

A Escola de Educação Básica “Dom Jaime de Barros Câmara”, situada à Rua Baldicero Filomeno, nº 7821, no município de Florianópolis/SC, foi fundada em março de 1949 com o nome de Escola Isolada “Dom Jaime de Barros Câmara”. A instituição atendia aos moradores da comunidade do Ribeirão da Ilha com o Curso Primário (quatro salas de primeira a quarta série). Em 1971, iniciou-se a implantação do “ginásio” com a formação de uma turma de quinta série e, nos anos seguintes, gradativamente, as demais turmas foram sendo criadas. No final da década de oitenta, após inúmeras solicitações feitas pela comunidade à Secretaria Estadual de Educação, é implantado o segundo grau (atual Ensino Médio).

A estrutura física da instituição conta com 12 salas de aula, seis banheiros, um miniauditório, uma biblioteca, uma sala de informática, quatro salas destinadas ao setor administrativo, uma cozinha, um ginásio de Esportes e um pátio coberto que também é utilizado como refeitório.

O Corpo docente é composto por quinze professores efetivos e dezoito professores admitidos em caráter temporário (ACT). Todos os professores são graduados na área específica em que atuam, e um terço deles, aproximadamente, já fez alguma especialização. No seguimento dos Anos Iniciais, atuam cinco professoras, sendo duas efetivas.

O Corpo administrativo da escola é constituído por uma diretora, duas assistentes de direção, um assistente de Educação e dois assistentes técnico-pedagógicos. Também são órgãos constitutivos da instituição o conselho deliberativo, a Associação de Pais e Professores (APP) e o grêmio estudantil, cada um destas instancias composta por representantes eleitos a cada dois anos. A escola ainda conta com três serventes e o setor de cozinha é formado por profissionais terceirizados, administrados diretamente pela Secretaria Estadual de Educação.

O corpo discente da escola tem crescido significativamente desde a implementação do Ensino Médio e, em 2010 é composto por setecentos e setenta e quatro alunos regularmente matriculados, oriundos de diversos bairros do sul da Ilha de Santa Catarina. Estes alunos estão distribuídos em vinte e seis turmas nos três turnos assim organizados: o

Ensino Fundamental, no período matutino e vespertino e o Ensino Médio, prioritariamente, no período noturno, com algumas turmas no período matutino. Nos Anos Iniciais encontramos alunos e alunas de regiões mais próximas à escola, enquanto o Ensino Médio é composto, em sua maioria, por alunos de outros bairros.

A escola desenvolve alguns projetos considerados fundamentais aos objetivos expressos em seu projeto político pedagógico no que se refere a “desenvolver uma educação que estimule a criatividade, a solidariedade, o respeito e a liberdade de expressão”. (PPP, 2000)⁷

Entre eles destacam-se: o Festival Poético, evento que teve seu início no ano de 2000 e se desenvolve sempre no segundo semestre de cada ano letivo. É um projeto de caráter interdisciplinar, envolve os alunos do Ensino Médio que são motivados e instrumentalizados a criarem poesias a partir de um tema geral. A culminância do projeto acontece num grande evento com a participação maciça da comunidade e a presença de autoridades. Algumas das edições deste festival resultaram na publicação de um livro de poesias e participação em eventos educacionais em outros estados da federação.

Outro projeto em andamento desde 2005 é o grupo de canto “Vento Sul”, aberto a todos os alunos e mantido por professores voluntários e residentes na comunidade. As aulas acontecem semanalmente, no período oposto ao ensino regular e além do canto, aos alunos são oportunizadas aprendizagens específicas de instrumentos musicais. Outro projeto considerado fundamental para a escola, nos últimos anos, são as aulas de reforço, nas disciplinas de Português e Matemática, para os alunos que chegam à escola no sexto ano, oriundos de escolas próximas que só atendem os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Segundo a diretora da escola, estes alunos chegam à escola com dificuldades nas disciplinas mencionadas e não conseguem acompanhar o ritmo dos alunos que já estudavam na escola desde os primeiros anos do Ensino Fundamental. As aulas de reforço acontecem duas vezes por semana, no contra turno, e são ministradas pelos próprios professores das disciplinas.

Cabe ainda salientar que, em 2010, o primeiro ano do Ensino médio desta Instituição foi escolhido pelo MEC para um projeto piloto de implementação da pedagogia Waldorf. Os professores participaram

⁷ Projeto Político Pedagógico da Escola de Educação Básica “Dom Jaime de Barros Câmara”. 2000.

de um curso de capacitação e iniciaram alguns encaminhamentos didático-metodológicos.

A escola atende hoje a vinte e seis turmas nos três turnos assim distribuídos: o Ensino Fundamental no período matutino e vespertino e o Ensino Médio, prioritariamente, no período noturno, com algumas turmas no período matutino.

O projeto político da escola, elaborado a partir de 1997 e reelaborado nos anos seguintes, situa as diretrizes da escola em consonância com os pressupostos metodológicos da Proposta Curricular de Santa Catarina. Nesta perspectiva o documento PPP (2000) pontua

não podemos passar aos nossos alunos apenas informações científicas, pois estas contribuiriam pouco ao seu preparo intelectual, haja vista que as informações científicas, diante da dinamicidade da Ciência se transformam muito rápido em obsoletas. O importante é proporcionar ao aluno condições para que este desenvolva seu senso crítico, capacitando-o como agente participativo e transformador da sociedade a qual está inserido.⁸

Também é significativo o enfoque dado no PPP, bem como os relatórios das atividades desenvolvidas no decorrer dos anos, para a necessidade de se conhecer e valorizar “o conhecimento popular, cultural e religioso, fortalecendo ainda mais a presença da cultura do Ribeirão da Ilha, do seu povo e da sua gente” (PPP, 2000)⁹. Neste viés, a instituição é entendida como um espaço de socialização intensa, no qual se amplia e se estreita o diálogo entre escola e comunidade e por conseguinte, durante o ano, são organizados uma série de eventos nos quais a comunidade é convidada a participar.

3.2 - OS SUJEITOS DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada com quatro professoras, duas em cada instituição. Optamos por envolver na pesquisa, em cada instituição, uma professora que já tivesse uma caminhada longa no ensino dos Anos Iniciais e fosse efetiva na rede de ensino e outra com pouco tempo de

⁸ Projeto Político Pedagógico da Escola de Educação Básica “Dom Jaime de Barros Câmara”. 2000.

⁹ Projeto Político Pedagógico da Escola de Educação Básica “Dom Jaime de Barros Câmara”. 2000.

docência e fosse contratada para um período de trabalho em caráter temporário. A opção por entrevistar uma professora com mais de quinze anos de experiência e uma professora com menos de dois anos de experiência alicerçou-se na possibilidade de que a proximidade com os saberes disciplinares, ainda muito presente na memória das professoras recém saídas da graduação, bem como a bagagem acumulada pelas professoras com experiência superior a quinze anos de docência, represente um diferencial na maneira como as professoras expressam, valorizam, ou mesmo minimizam a importância dos diferentes saberes que podem ser mobilizados na ação educativa, de modo particular com relação ao ensino do Tempo Histórico.

Segundo TARDIF (2002)

[...] o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com aos alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso é necessário estudá-lo relacionando-os com esses elementos constitutivos do trabalho docente. (TARDIF, 2002, p.11)

Sendo assim, acreditamos que as particularidades acima mencionadas da história de vidas das professoras, aliadas à modalidade de formação inicial que cada uma delas teve, poderiam ser significativas na forma como entendiam e trabalhavam com a temporalidade em sala de aula, bem como na forma como se apropriavam, ou não, dos saberes curriculares relacionados a esta temática nas diretrizes específicas de cada rede de ensino.

Para obtenção dos dados sobre a representação de Tempo Histórico das professoras das referidas escolas, utilizamos a entrevista semi-estruturada que para MINAYO (1993) é uma rica fonte de informações para as pesquisas de natureza qualitativa. Segundo esta autora

a entrevista semi-estruturada é a possibilidade de a fala ser reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos e, ao mesmo tempo, ter a magia de transmitir, através da porta-voz, as representações de grupos determinados, em condições históricas, socio-

econômicas e culturais específicas. (MINAYO, 1993, p.109)

Na entrevista semi-estruturada, o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema questionado, sem ter de preocupar-se com as respostas e as condições fixadas pelo pesquisador, pois se trata de perguntas fechadas ou abertas (estruturadas), em que maior ênfase se dá nas interações. MINAYO (1993) afirma ainda que

a premissa básica... é de que entrevista não é simplesmente um trabalho de coleta de dados, mas sempre uma situação de interação na qual as informações dadas pelos sujeitos podem ser profundamente afetadas pela natureza de suas relações com o entrevistador. (MINAYO, 1993, p. 114)

Realizamos as entrevistas nas instituições de ensino na qual cada professora trabalhava, acordando com estas, com antecedência, dia e horário que fossem mais favoráveis a elas. Como os encontros aconteceram no mês de dezembro, período em que as escolas estão envolvidas nas atividades relacionadas ao processo de recuperação de aulas e provas finais, as entrevistas aconteceram num clima de tranquilidade, em decorrência da flexibilidade do horário, pois as professoras não estavam ministrando aulas regulares naquele período e tinham horários disponíveis.

Com o objetivo de preservar os nomes das professoras participantes desta pesquisa, adotaremos nomes fictícios na exposição dos dados coletados. Sendo assim, a professora efetiva da Escola Dom Jaime de Barros Câmara será identificada por Marta e quando nos referirmos a professora substituta desta instituição, a chamaremos por Lúcia. Na mesma perspectiva, a professora efetiva do Colégio de Aplicação será identificada por Antônia e a professora substituta por Cecília.

A professora Marta tem quarenta e três anos de idade e reside no mesmo bairro em que a Escola Dom Jaime está inserida. É professora há vinte e dois anos. Neste período, ministrou aulas para todas as turmas dos Anos Iniciais, como também trabalhou com o seguimento da educação infantil. Atualmente, trabalha na escola Dom Jaime com as turmas do segundo ano, no período vespertino e quarto ano, no período matutino, ministrando, para as duas turmas, as disciplinas de português, matemática, ciências, História e Geografia, perfazendo uma carga horária semanal de quarenta horas/aula. A professora Marta é graduada

em pedagogia, na modalidade à distância, pela Universidade do Estado de Santa Catarina, curso que concluiu no ano de 2004. A professora também concluiu um curso de pós graduação, em nível de especialização, na UNIESC, cujo foco centrou-se na Educação Especial.

A professora Lúcia tem trinta e oito anos de idade e, a exemplo da professora Marta também reside no mesmo bairro da Escola Dom Jaime. É professora substituta há dois anos, sendo que no primeiro ano de docência atuou com professora auxiliar, oferecendo atendimento pedagógico individualizado para um aluno com deficiência, numa turma de primeiro ano em outra escola da rede estadual. Ela nos contou que, neste período, lhe foi oportunizado participar intensamente do cotidiano de uma sala de aula e sendo assim, foi possível observar e registrar a forma como a professora regente conduzia o processo de ensino e aprendizagem na turma em questão. O ano de 2010 foi seu primeiro ano como professora regente. Ela está atuando na turma do quarto ano, no período matutino, ministrando aulas de Português, Matemática, Ciências, História e Geografia, num total de vinte horas/aula semanais. No que se refere a formação inicial, a professora Lúcia concluiu o curso de graduação em Pedagogia, como habilitação nas Anos Iniciais, em novembro de 2010, mas no momento da entrevista ainda não havia recebido certificado e colado grau. O curso, oferecido pela Faculdade Castelo Branco, desenvolveu-se em quatro anos, na modalidade à distância, com aulas presenciais uma vez por semana.

A professoral Antônia tem quarenta e oito anos de idade e já atua como professora há trinta anos. Neste período, ela ministrou aulas para todas as turmas do seguimento dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. É professora efetiva do Colégio de Aplicação desde 1987 e trabalha com as turmas do segundo e quarto ano, ministrando aulas nas disciplinas de Matemática e Integração Social. A professora Antônia é graduada em Pedagogia, especialista em Metodologia do Ensino e mestre em Educação, sendo que toda esta formação foi realizada na Universidade Federal de Santa Catarina.

A professora Cecília tem trinta anos de idade e atua como professora no seguimento dos Anos Iniciais há um ano. É professora substituta no Colégio de Aplicação e desenvolve seu trabalho atuando nas turmas do terceiro e quinto anos, ministrando as disciplinas de Português e Integração Social. A professora Cecília concluiu o curso de graduação em Pedagogia com habilitação em Anos Iniciais, na Universidade Federal de Santa Catarina no ano de 2009. Ela nos contou que trabalhou como professora no seguimento da Educação Infantil por

seis anos numa escola da rede privada, mas no período em que estava cursando Pedagogia optou por não trabalhar para se dedicar aos estudos.

3.3 - AS AULAS DE HISTÓRIA

É difícil pensar no ensino de História sem carregar algumas idéias construídas e enraizadas no decorrer dos anos de convivência escolar, quer seja como aluna, quer seja como professora. As representações recorrentes acerca da disciplina, concebida durante muito tempo como uma matéria relacionada as datas comemorativas , aos feitos dos grandes heróis e caracterizada como uma aprendizagem pautada na “decoreba”, ainda persistem de forma significativa e , de modo mais incisivo quando se pensa no ensino de História nos Anos Iniciais de escolarização. Nesta direção , segundo TARDIF (2002)

[...] muitas pesquisas mostram que esse saber herdado da experiência escolar anterior é muito forte, que ele persiste através do tempo e que a formação universitária não consegue transformá-lo nem muito menos abalá-lo. (TARDIF, 2002, p. 20)

Sendo assim, quando elaboramos o instrumento de pesquisa para a realização das entrevistas, por mais que buscássemos nos distanciar das possíveis respostas é inegável que algumas questões já nos suscitavam possibilidades, nos faziam supor algumas manifestações que, de certa forma, se enquadravam dentro dos resultados das pesquisas referentes ao ensino de História nos Anos Iniciais, elencadas na introdução desta pesquisa. Tais “indicações” nos remetem a um ensino marcado pela abordagem positivista, essencialmente pelo estudo exclusivo do passado, pela preocupação com a memorização de fatos, nomes e datas, subsidiado e pautado no conhecimento inquestionável trazido pelo livro didático. Além disso, também nos eram recorrentes as dificuldades manifestadas, nestes mais de 15 anos de docência, por nossos pares, quando, ao expressarem as dificuldades dos alunos em entenderem o que se ensinava nas aulas de História, as relacionavam a problemas decorrentes da falta de habilidade nos fundamentos da leitura e interpretação dos textos por parte dos alunos, relegando para um segundo plano as próprias especificidades do trabalho com esta disciplina. Para ZAMBONI e FONSECA (2010)

Uma indagação corrente entre nós educadores é: como ensinar? Como aprender o Tempo

Histórico? As buscas de respostas nos conduzem à defesa do trabalho educativo inter e transdisciplinar em História. Este trabalho ganha especial significado no interior do processo de alfabetização lingüística, temporal e espacial da criança. Isto nos leva a outra indagação ainda recorrente no meio escolar: é necessário primeiro alfabetizar a criança (ensinar a ler e escrever no sentido restrito) para depois ensinar História? Como ensinar História para crianças que ainda não dominam a leitura e a escrita? Por que não ousar uma resposta, fazendo outra pergunta? É possível alfabetizar sem a História? A proposta é alfabetizar ensinando e aprendendo História. (ZAMBONI e FONSECA, 2010, p. 350)

De qualquer forma, queríamos ouvir as professoras, compreender, a partir das suas falas, a dinâmica das aulas, bem como tentar entender os elementos concretos e simbólicos que embasavam o ensino do Tempo Histórico.

Uma primeira questão que se coloca como significativa é a carga horária a ser cumprida pelas professoras nas duas instituições de ensino. As professoras da rede estadual trabalham quarenta horas semanais, ministrando efetivamente quarenta aulas, vinte em cada turno, distribuídas nas disciplinas de Português, Matemática, Ciências, História e Geografia. As professoras do Colégio de Aplicação também trabalham quarenta horas semanais, entretanto, em sala de aula, não ultrapassam o limite de vinte e três aulas ministradas. Isso possibilita que, para cada aula ministrada, as professoras tenham outra disponível para planejamento. Entendemos que este tempo reservado para leituras, conversas, trocas, participações em reuniões e grupos de estudo, entre outras, é fundamental para que as professoras possam olhar e refletir acerca dos limites e possibilidades do processo de ensino e aprendizagem. Em se tratando das professoras generalistas, o trabalho com diferentes áreas do ensino requer certo tempo dedicado à busca de informações, como expressa a professora Antônia/ CA, ao perguntarmos onde ela busca as orientações para planejar e desenvolver atividades com os alunos acerca da temporalidade. Ela nos diz

Quando eu comecei no colégio eu buscava procurando conversar com os professores de Geografia e História. Então eu procurava ajuda com outras pessoas, procurava bibliografia,

comecei a fazer cursos, tudo eu lia, tudo me interessava. Então eu fui buscando as informações onde eu tinha oportunidade de tê-las. Como aqui no colégio é um lugar muito próprio para o conhecimento, então eu fiz muitos cursos com o pessoal da geografia e ia para os encontros com os professores de Geografia. Com os professores de História eu consegui participar de alguns eventos. (Professora Antônia/CA)

O depoimento da professora Antônia nos faz refletir acerca das proposições de TARDIF(2000, p.14) quando, ao discorrer sobre as características “temporais” do saber docente, sinaliza que os primeiros anos são fundamentais para a composição dos elementos que vão estruturar a prática do professor. Neste viés, percebemos que a convivência constante da citada professora num contexto de interação com professores especialistas nas áreas de História e Geografia nos primeiros anos do exercício da docência vão propiciar a ela se apropriar de algumas particularidades do saber disciplinar que, como veremos no decorrer desta análise, não percebemos na fala das demais professoras.

Além disso, o fato de esta pesquisadora ter lecionado, por mais de 5 anos nas duas instituições nos ajuda a compreender que a possibilidade de estarmos na escola, não apenas ministrando aulas, mas em situações de interação e contato direto com os professores especialistas, como também com as outras professoras generalistas, nos estimula a participar de conversas, questionar, observar trabalhos expostos em murais, presenciar o envolvimento, ou não, de alunos de outras turmas ao realizarem uma atividade no pátio ou na biblioteca, enfim nos coloca diante de situações que nos levam a avaliar o nosso trabalho em sala e a buscar orientações para nossas dúvidas. Nesta direção TARDIF (2002) sinaliza que

“[...] embora os professores utilizem diferentes saberes, essa utilização se dá em função do seu trabalho e das situações, condicionamentos e recursos ligados a esse trabalho. [...] as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas. (TARDIF, 2002, p. 17)

Outro aspecto a ser mencionado é o fato das professoras do Colégio de Aplicação, envolvidas nesta pesquisa, trabalharem a partir de uma proposta pedagógica na qual, cada professora, fica responsável por ministrar geralmente duas disciplinas em mais de uma turma. Neste sentido, há uma redução nas áreas de ensino e conseqüentemente no leque de conceitos necessários a serem trabalhados pela mesma professora em cada ano.

É importante salientar que não é objetivo desta pesquisa fomentar uma discussão no sentido de problematizar se a professora dos Anos Iniciais deve ser generalista, trabalhando assim com todas as disciplinas numa única turma ou deve desenvolver sua docência ministrando aulas de uma única disciplina em mais de uma turma. Entretanto, como esta característica/realidade aparece como diferencial entre os sujeitos de nossa pesquisa, acreditamos que este dado pode ser relevante na aproximação com conteúdos disciplinares por parte da professora.

A pesar das disciplinas História e Geografia, desde o século passado, terem retornado ao currículo dos Anos Iniciais como disciplinas autônomas, no Colégio de Aplicação elas ainda estão aglutinadas e recebem o nome de Integração Social, denominação esta registrada no currículo da Instituição e nos seus instrumentos de avaliação da aprendizagem dos alunos. A grade curricular dos anos Iniciais está organizada oferecendo duas aulas semanais de Integração Social, do primeiro ao quinto ano. Os alunos têm um caderno específico de Integração Social, no qual fazem os registros e os conteúdos são trabalhados de forma integrada, como afirma a professora Antônia:

Aqui no colégio ela se chama Integração social, e reuni Geografia e História e a gente trabalha integrado, trabalha as questões espaciais juntamente com as questões Históricas, a gente não separa. (Professora Antônia/CA)

Não é objetivo desta pesquisa, analisar se os conceitos a serem ensinados nas disciplinas de História e Geografia, nos Anos Iniciais, devem ser trabalhados de forma integrada, ou seja, abordados a partir de uma mesma temática, numa mesma intervenção pedagógica. Também não recairemos nossa análise sobre a hipótese de que a adoção de nomenclaturas como Estudos Sociais ou Integração Social, nas grades curriculares das escolas, possa ou não, influenciar no modo como os conhecimentos são selecionados e abordados pelos professores no seu fazer pedagógico. Chama-nos atenção, entretanto, o fato de que, sendo o

Colégio de Aplicação uma instituição de ensino que firme seus objetivos educacionais no campo do ensino, da pesquisa e da extensão e trabalhe na perspectiva de encontrar formas alternativas para o ensino, ainda se perpetue, na grade curricular dos Anos Iniciais, uma nomenclatura que nos reporta a um tempo em que o ensino dos conteúdos relacionados as áreas da História e Geografia, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tinha como característica a transmissão de um conjunto de fatos, datas, nomes e características espaciais que o alunos deveriam memorizar de uma forma mecânica.

Na escola Estadual Dom Jaime, na grade de horários, aparece o termo Estudos Sociais, mas as professoras expuseram que trabalham em momentos diferenciados da semana as aulas de História e de Geografia.

È chamado Estudos Sociais na grade de horário das aulas, mas eu procuro dividir. Os alunos têm um caderno de Estudos Sociais, só que aí eles tem que saber em que momento é História e em que momento é Geografia. O início é História e do meio pra frente Geografia, mas no boletim aparece a disciplina História e a disciplina Geografia, só que a nota é a mesma (Professora Marta/ CDJ)

Na fala das professoras desta instituição, percebemos certa “flexibilidade” na organização da grade de horário das aulas, de modo que, de acordo com as necessidades dos alunos e os objetivos da professora, em alguns momentos, se priorize algumas disciplinas em detrimento de outras. Neste sentido, nos parece que é a professora quem decide o número de aulas que serão destinadas ao trabalho com a disciplina de História durante a semana. Esta flexibilização, em nossa percepção, em decorrência da prioridade atribuída, nesta fase da escolarização ao trabalho com as disciplinas de Português e Matemática, abre brechas para que o trabalho docente se concentre, em vários momento do ano letivo, nestas disciplinas, relegando as aulas de História e Geografia, assim como as aulas de Ciências, uma papel secundário e de incidência ocasional.

Quanto ao uso do livro didático fica evidente, na fala das professoras, que este é um recurso que auxilia nas aulas, mas não se constitui como a única fonte para subsidiar o ensino.

As professoras da Escola da rede estadual chamam atenção para o fato dos alunos expressarem dificuldades de entender e interpretar a

linguagem trazida pelo livro didático e para a necessidade de se trabalhar de forma mais concreta.

O livro de História que vem do MEC tem uma complexidade que eles acabam se atrapalhando. Aí a gente acaba trabalhando mais o concreto, por exemplo, nós fomos no teatro e nesta mesma visita procuramos andar no centro da cidade pra mostrar aquela parte da Praça XV, a gente fala dos açorianos, mas tinha alguns que nem conheciam realmente a arquitetura. Nós procuramos fazer trabalhos em sala, mostrando a forma de construção das casas dos índios, assim no concreto. Eles também olham uma gravura, lêem um texto e fazem um teatro sobre, pra apresentar dentro da sala e sai coisas perfeitas. Pesquisamos também sempre que a gente pode na internet, pra ver as imagens e textos. (Professora Lúcia/EDJ)

Chama-nos atenção, na fala da professora Lúcia, que o ensino de História não pode se constituir, na prática, em aulas expositivas nas quais o livro didático é o principal recurso mediador. Entretanto, nos parece que esta busca por alternativas se justifica mais pela necessidade de tornar as aulas mais atrativas e acessíveis ao entendimento dos alunos. Já a professora Marta, porém, sinaliza que o livro didático apresenta um olhar acerca de um determinado evento que não representa a totalidade “... eu acho o livro muito resumido, eu procuro trazer de fora também, e a gente procura fazer eles pesquisarem”. (Professora Marta/EDJ).

Para CAINELLI (2008, p. 99) o professor deve ter como objetivo fazer com que os alunos percebam que quando estudamos História não estamos trabalhando com um “ passado em estado bruto e sim com a lapidação produzida pelos historiadores sobre este”.

As proposições expressas por CAINELLI são sinalizadas de forma muito pontual pela professora Antônia, como observamos abaixo.

É importante deixar claro para os alunos que a História que foi registrada não foi a História que realmente aconteceu, porque a História que realmente aconteceu a gente realmente não sabe. Foi a História que alguém que viveu, escreveu do jeito que ela vê e imagina, porque o mesmo fato

histórico pode ser contado de diferentes maneiras
(Professora Antônia/CA)

Cabe ressaltar neste trabalho que as professoras do Colégio de Aplicação têm a sua disposição um ônibus para um número significativo de viagens de estudos durante o ano letivo. A maior parte destas viagens é realizada para fins de estudos nas disciplinas de Integração Social e Ciências. Nesta perspectiva, os estudos anteriores e posteriores às saídas a campo vão se constituindo como a gama principal de conhecimentos a serem trabalhados com os alunos. Tais conhecimentos, segundo a professora Antônia não são encontrados apenas no livro didático:

Eu não consigo seguir um livro didático porque o nosso conteúdo aqui do colégio é muito específico não tem livro didático que dê conta. É diferente daquilo que está no livro didático do quarto e quinto ano. Nós aqui enfocamos, no quarto ano, viagens de estudo pelo município e no quinto pelo estado. Então é tudo material que eu mesmo elaboro, busco organizo. Então eu só uso o livro didático com as crianças quando tem algum texto específico daquilo que estou trabalhando.
(Professora Antônia/CA)

Mais do que evidenciar a diferença na estrutura oferecida pelas duas instituições de ensino e reforçar que tais diferenças certamente repercutem em alternativas mais ou menos instigadoras para a aprendizagem dos alunos, queremos nos reportar ao fato de que , tanto numa instituição como na outra, tanto as professoras mais experientes , como aquelas que recém começaram a lecionar, sinalizam que não orientam seu trabalho em sala de aula exclusivamente a partir do livro didático. Quando afirmam que o conteúdo expresso no livro didático é limitado, quando apontam outras possibilidades ou mesmo quando reconhecem que as crianças precisam de outras fontes, as professoras, avançam na direção de compreender o conhecimento histórico como algo que está em permanente reconstrução. Neste viés, a fala da professora Cecília, recém egressa do curso de pedagogia, é significativa:

Eu as vezes uso o livro didático, mas eu uso muito a literatura infantil nas aulas de Integração Social. E como eu tenho pouca experiência , tenho como referencia principal a graduação e na disciplina de Metodologia e Fundamentos da

História a professora trabalhou muito com literatura infantil pra trabalhar a História. (Professora Cecília/CA)

Para ZAMBONI e FONSECA (2010, p. 351) o trabalho com textos literários nas aulas de História pode auxiliar no reconhecimento do modo como as pessoas vivem e pensam em uma determinada época. Mais do que isso, a literatura pode contribuir para a compreensão das mudanças menos perceptíveis da cultura de uma época. Neste sentido, as autoras salientam

Acreditamos que a literatura infantil constitui uma fonte extremamente rica a ser problematizada pelo professor , que, por meio de um trabalho interdisciplinar, promoverá o acesso do aluno a outras linguagens , outras histórias e o desenvolvimento de posturas críticas e criativas. Acreditamos que podemos enriquecer o processo de alfabetização e ampliar a aprendizagem histórica num processo de diálogo , aberto, livre e sensível entre memória , tempo história (...).(ZAMBONI e FONSECA 2010, p. 351)

Com base no que nos foi relatado pelas professoras envolvidas nesta pesquisa, percebemos que as aulas de História já apresentam características diferenciadas daquelas pautadas exclusivamente pela exposição de fatos evidenciados no livro didático e que as professoras buscam outras fontes, abordagens e estratégias de ensino. Todavia, enquanto pesquisadora e inegavelmente sendo professora, nos questionamos se estas outras iniciativas e perspectivas para o ensino de História nos Anos Iniciais, em sua maioria, não ficam mais centradas no campo das estratégias de ensino, deixando em segundo plano o trabalho efetivo com as características pontuais de conceitos a serem ensinados nesta etapa da escolarização, entre eles o tempo nas suas dimensões históricas. Nas palavras de TARDIF (2000)

(...) os professores utilizam muitas teorias, concepções e técnicas, conforme a necessidade, mesmo que pareçam contraditórias para os pesquisadores universitários. Sua relação com os saberes não é de busca de coerência, mas de utilização integrada no trabalho, em função de vários objetivos que procuram atingir simultaneamente. Por exemplo, quando observamos professores trabalhando em sala de

aula, na presença dos alunos, percebemos que eles procuram atingir, muitas vezes de forma simultânea, diferentes tipos de objetivos: procuram controlar o grupo, motivá-lo, levá-lo a se concentrar em uma tarefa, ao mesmo tempo em que dão uma atenção particular a certos alunos da turma, procuram organizar atividades de aprendizagem, acompanhar a evolução da atividade, dar explicações, fazer com que os alunos compreendam e aprendam etc. (TARDIF, 2000, p. 15)

Concretamente, ainda que entendamos que permaneçam dúvidas no que se refere à coerência e profundidade no trabalho com os conceitos disciplinares, o que a fala das professoras nos indica é que estudar a História não significa estudar apenas o passado e que é fundamental para alunos fazerem uma relação direta entre presente, passado e futuro

Eu tento mostrar o que aconteceu antes, mas eles também tem que estar mais por dentro, eu acho, da atualidade, do que vai acontecer como um todo. Eu mostro assim o que aconteceu no passado, mas, não preciso me aprofundar. Antigamente os índios tinham aquela imensidão de terra, hoje eles estão naquilo ali. Mas por que aconteceu isso? Porque nós tomamos conta do espaço deles, fazer uma relação do presente e o passado, mas com mais ênfase no presente. Mas assim é a primeira vez que eu da aula e a gente fica confusa, eu vou atrás de informação. (professora Lúcia/EDJ)

Tal entendimento de que o estudo acerca do passado deve possibilitar ao educando compreender e atuar sobre o presente e o futuro é presente na fala de todas as professoras entrevistadas. O citado objetivo para o ensino de história se aproxima dos pressupostos de RÜSEN (1992, p. 28) quando define a função da consciência Histórica. O pesquisador entende que a aprendizagem da História passa por um processo de mudança estrutural na consciência histórica, que opera como um modo específico de orientação em situações reais da vida presente. Essa orientação só é possível mediante a compreensão das experiências passadas, mas não significa permanecer exclusivamente no

passado. A compreensão do passado mobiliza a compreensão do presente. Sobre este aspecto, afirma THEOBALD

Os movimentos e mudanças do presente também sofrem as influências das expectativas de futuro, que por sua vez são balizadas e sinalizadas pelas mudanças e permanências da vida prática diária, dotando o presente de uma marca e matriz temporal.(THEOBALD, 2010, p. 102)

Também na fala da professora Marta, ao mencionar o objetivo do ensino de História, a relação passado e presente aparece:

Os alunos precisam ter alguma noção dos acontecimentos, o porquê que hoje em dia é desta maneira. Estudar os fatos que ocorreram pra poder entender o que está acontecendo agora (Professora Marta/EDJ)

Para OLIVEIRA (2006), o fato das professoras dos Anos Iniciais apontarem funções diversas para o ensino de História de certa forma representa uma perda no que se refere aos objetivos específicos para esta área do ensino. Entretanto, salienta a pesquisadora que

(...) no próprio processo de busca de uma nova identidade constituíram-se novas características, novas abordagens, novos caminhos que vêm redirecionando, ou pelo menos, tentando redirecionar o trabalho com o ensino/aprendizagem de História nas Anos Iniciais (OLIVEIRA, 2006, p. 85)

Concordamos com OLIVEIRA (2006) e nos questionamos: Se as professoras sinalizam que o que dá sentido ao ensino de História é possibilitar aos alunos fazer uma leitura crítica do presente, entendido como “um espaço histórico em transformação e possível de melhoria” (Professora Cecília /CA), por que os relatos das pesquisas mais recentes relacionadas ao ensino de História nos Anos Iniciais, de modo especial aquelas cujo encaminhamento metodológico primou pela observação em sala de aula e pela análise de planos de ensino, apontam para um ensino de História pautado principalmente no estudo de fatos passados e pela ausência de estabelecimento de relações temporais entre passado e presente e suas implicações políticas, econômicas e culturais?

Entre as muitas explicações e reflexões sobre a distância entre o discurso e a prática do professor esta pesquisadora se pauta na

possibilidade de que, no caso particular do ensino de História nos Anos Iniciais, faltem elementos estruturais, saberes disciplinares, capazes de orientar, metodologicamente, um ensino de História que oportunize concretamente aos alunos além de fazer incursões no passado para compreender o presente, fazer incursões ao passado a partir de problemáticas percebidas na realidade presente e, neste ir e vir no tempo, chamar atenção dos alunos para os processos de mudanças, simultaneidades e permanências. Na ótica de TARDIF (2002), a apreensão de tais elementos estruturais (saberes disciplinares)

implica um processo de aprendizagem e de formação; e, quanto mais desenvolvido, formalizado e sistematizado é um saber, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais longo e complexo se torna o processo de aprendizagem, o qual, por sua vez, exige uma formalização e uma sistematização adequadas. (TARDIF, 2002, p. 35)

Concordamos com o autor e, sendo assim, entendemos que, como veremos a seguir, para conduzir um processo de ensino do tempo que contemple as sua dimensão histórica, as professoras dos Anos Iniciais precisam transitar de forma mais efetiva na esfera dos saberes disciplinares. Como fazer isso a partir das informações e reflexões fomentadas na formação inicial e em meio as inúmeras responsabilidades que nos são atribuídas constantemente no cotidiano da escola? O desabafo da professora Cecília, ao fazer memória da forma como foram estudados os PCNs no curso de graduação, representa, certamente, esta nossa angústia:

É uma cobrança, que é função do professor isso, função do professor isso, função, função, função... e assim, meu Deus, o professor está carregando o mundo nas costas sabe, porque tudo sobrecarrega mas quais são as condições que o professor recebe pra ele conseguir alcançar todas estas coisas que dizem sobre a função dele na sala de aula. (Professora Cecília/CA)

3.4 – O ENSINO DO TEMPO HISTÓRICO

Antes de adentrarmos na análise das questões específicas acerca do ensino do Tempo Histórico, cabe aqui fazermos uma observação, ou seria um desabafo? Durante a elaboração do instrumento para as

entrevistas, bem como no momento da realização das mesmas, inúmeras vezes esta pesquisadora se imaginou sendo questionada (no período anterior a sua participação nas discussões e leituras fomentadas no curso de mestrado) acerca do ensino do Tempo Histórico em suas aulas. Nesta perspectiva, para quase todas as questões propostas, haveria, de nossa parte, certa dificuldade em sistematizar uma resposta pontual. Isto porque, além da complexidade e ambigüidade que envolve o conceito, não só para os professores generalistas, como também para os próprios professores graduados em História, como apontam as pesquisas de AGUIAR (2003) e CAINELLI (2008) é fato que quando nós desconhecemos, quase que por completo, o processo histórico em que a disciplina foi se constituindo e os princípios que historicamente foram estruturando e desestruturando os objetivos, a metodologia e os conteúdos para ensino, aquilo que SHULMAN (apud MONTEIRO, 2001, p.135) define como a estrutura da matéria, torna-se mais complexo ensinar os conceitos fundamentais que congregam a gama de conhecimentos a serem trabalhados com os alunos. Neste viés, a realização deste trabalho, entre outros aspectos, contribui de forma significativa na formação desta pesquisadora/professora, que corrobora com NADAI e BITTENCOURT (2009) quando afirmam que:

A noção de tempo, para quem se dedica a ensinar História nas escolas de Ensino Fundamental e médio, é uma das questões mais complexas e problemáticas. As diversas propostas curriculares do Ensino de História de várias secretarias da educação apresentam o problema da noção de tempo com ênfase indicando por esse tema a articulação com a concepção de História que se pretende vincular nas escolas. (NADAI e BITTENCOURT, 2009, p. 91)

Dito isto, começamos a refletir sobre as respostas acerca das questões relacionadas ao ensino do Tempo Histórico com um aspecto que se sobressai na fala das professoras: “pode-se ensinar o tempo nas aulas de duas disciplinas”.

Na matemática trabalho com relógio, aquela coisa toda. Em História seria qual a idade. Quando tu falas na idade média, nos açorianos, isso é o tempo, o tempo que está se passando, eu acho que é isso (Professora Lúcia/CDJ)

Porque matemática tu vai trabalhar o tempo enquanto horas, relógios, em História as próprias

datas e os espaços que tem a sua idade , a idade deles e dos acontecimentos (Professora Cecília/CA)

Tanto História como matemática. Em História de acordo com os acontecimentos, linha do tempo, por exemplo, e relacionando o acontecimento naquela História com aquele Tempo Histórico: década, séculos no caso, milênios e tudo mais (Professora Marta/ EDJ)

Ao descrever as possibilidades de atividades nas diferentes áreas do conhecimento, entretanto, percebe-se a exposição de algumas atividades que, na sua maior parte, evidenciam a dimensão cronológica e mensurável do tempo: relógios, datas, a idade das coisas e numa perspectiva de que o tempo é compreendido como um conteúdo em si e não como uma categoria que deve estar presente no trabalho com todo e qualquer conteúdo.

Tais indicações aproximam a prática das professoras da perspectiva positivista, na qual, segundo REIS (2006), os fatos extraídos dos documentos devem ser organizados em uma seqüência cronológica , na ordem de uma narrativa. Sendo assim, “o Tempo Histórico é entendido como homogêneo e contínuo, mantendo-se a concepção de uma história universal, na qual é possível estabelecer uma periodização comum a toda a humanidade” (REIS, 2006, p. 17).

O trabalho com a dimensão cronológica do tempo vai permitir a criança localizar-se no tempo, situar fatos de sua vida cotidiana e outros dados, trabalhar com as medidas de quantificação do tempo – dias, meses, anos, séculos. Contudo como afirma NADAI e BITTENCOURT (2009) “Trabalhar com o tempo cronológico é construir o tempo operatório métrico, inerente para se formar a noção de tempo, mas não exclusivo para se construir a noção de Tempo Histórico” (NADAI e BITTENCOURT 2009, p. 99).

A fala da professora Antônia, contudo, já nos fornece indícios da compreensão do conceito de Tempo Histórico não apenas como um conteúdo. Ela nos diz

Eu acho que dá de trabalhar em qualquer situação. Quando eu trabalho matemática muitas vezes vem a questão do tempo, porque a gente também trabalha com o tempo cronológico que é entender data, século, ano . Em português, em História, dependendo do texto que você traz e do seu objetivo em qualquer disciplina, o tempo entra

ali. Se tu vais trabalhar com alguma narrativa que fale de avó, de passado, de Franklin Cascaes ou de alguma história tu consegues trabalhar com as crianças a questão do tempo ali. (Professora Antônia/CA)

A compreensão de que o trabalho com a temporalidade não se restringe a situações de ensino pontuais e que este conceito pode estruturar o trabalho com qualquer narrativa nos parece fundamental para que o professor proponha reflexões que mobilize nos alunos a percepção de um tempo múltiplo, que envolve todos os aspectos da vida e da produção humana.

Ao serem solicitadas a detalhar o trabalho com este conceito, na disciplina de História, a maior parte das professoras ainda persiste em relatar atividades relacionadas diretamente ao trabalho com o tempo cronológico;

Começa com a história da vida deles pra eles poder ter um parâmetro, poder relacionar com alguma coisa. E aí nesta História, você nasceu antes ou depois? O que aconteceu antes do teu nascimento? Teve alguma mudança? No primeiro aninho de vida teve alguma coisa de interessante? Nessa maneira e indo avançando, avançando com o crescimento deles. A medida que eles vão crescendo vão ocorrendo coisas diferentes, mudanças importantes. Ah...quando que tu entrou na escola? Já ocorreu uma grande mudança. Quando que você fez primeira comunhão? Quando que tu começou a ler? Teve alguma coisa? Nasceu algum irmãozinho? Essas coisas, falando de família dele. (Professora Marta /EDJ)

Para BERGAMASCHI (2000), a história de vida de cada aluno deve ser a referência para localizar o tempo na história. Assim sendo, demarcar a data em que o aluno nasceu e os acontecimentos que foram significativos em sua vida é importante. Entretanto, isso não basta para dar conta do ensino do tempo na sua dimensão histórica. Faz-se necessário então estabelecer com o aluno um paralelo entre a sua vida e a história de outras pessoas, de outros grupos, de sua cidade e país. Para essa autora é fundamental

Construir o passado de cada aluno, inserindo-o em uma memória coletiva. Olhar fotos da cidade e demarcar um período que aglutina os anos em que

todos da turma nasceram e configurar uma época particular para aquela turma: de 1987 a 1990, por exemplo. O que mudou de lá para cá? O que permaneceu? (BERGAMASCHI, 2000, p. 8)

As observações das professoras, bem como as considerações de BERGAMASCHI (2000), nos remetem a possibilidade de que nos Anos Iniciais, as mediações realizadas em sala de aula, no trabalho com a linha do tempo, ficam restritas ao âmbito da vida individual, familiar e escolar do aluno, com poucas relações com contextos mais amplos. Ao se limitar aos aspectos que representam o universo mais próximo dos alunos, a professora perde a oportunidade de ampliar o horizonte temporal dos alunos e de trabalhar com a noção de simultaneidade, por exemplo, relacionando os acontecimentos inscritos na vida dos alunos com outras vivências que se concretizam em outros espaços.

Percebemos também, na fala das professoras, que entre os objetivos traçados para o trabalho com o Tempo, alguma vezes aparece a necessidade de levar as crianças a perceberem , quando estudam um determinado evento, o que mudou e o que permanece, como era antes e como é agora. Entretanto, essa relação, entre um recorte temporal e outro, entre o passado e o presente, muitas vezes centra-se no aspecto da evolução ou como as próprias professoras afirmam, na questão da “transformação”.

Assim aquela época, por exemplo, nós vivíamos em casas de pau a pique e tal e hoje nós construímos outras. É assim que a gente trabalha o tempo, a evolução do passado pra agora, mostrando o que era antes e o presente. O antes e o agora, com a transformação. È isso, o antes e o depois, eu acredito que é isso (Professora Lúcia/EDJ)

Para REIS (2006) “a visão positivista não se relaciona com a temporalidade sintética ,um presente que preserva e supera o passado , mas com a temporalidade evolutiva , cumulativa , de evolução gradual , irreversível” (REIS 2006, p. 20) e neste sentido, os fatos seriam tratados a partir de uma concepção de tempo linear, progressivo e homogêneo, onde prevalece a idéia de que a humanidade se constitui num todo que evolui .

Sobre este aspecto CONCEIÇÃO (2010) acrescenta

A ideia de progresso remete a um processo gradativo de transformação, de um tempo linear,

que vai de um estágio pior para um melhor, aonde tudo que vem depois é melhor do que já aconteceu. Essa ideia tem como base a capacidade do homem e da humanidade de resolver os problemas materiais que são colocados pela natureza ou pela própria vida em comum, melhorando-a, tornando-a mais perfeita. Mas será que podemos afirmar que o futuro será melhor que o passado ou o presente? Será que os avanços científicos e tecnológicos garantem melhores condições de vida para a população? (CONCEIÇÃO 2010, p. 95)

Já o Tempo Histórico proposto pela *Nouvelle Histoire*, segundo REIS(2008), rejeita a idéia de progresso, pois esta idéia implica a apreensão da História como a realização de certos valores. Para esta corrente, o Tempo Histórico é neutro em relação a valores, pois a História não é compreendida como tendendo assintomaticamente em direção a um ideal final.

Nesta direção, TUMA, CAINELLI E OLIVEIRA (2010) alertam para o fato de perceberem, em suas pesquisas, que em sala de aula, ao realizarem uma abordagem comparativa, as professoras acabam por não pontuar o deslocamento temporal e conduzem uma mediação centrada nas características presentes em cada evento observado. Este tipo de intervenção pedagógica, na ótica das autoras, ainda que contribua para o diálogo temporal entre passado e presente, pode fazer com que os alunos se remetam somente a descrição das características que diferenciam o passado do presente.

É como se organizasse dois cenários estáticos para uma ação comparativa propiciada pelo dado seqüência : passado-presente, perdendo-se no contexto uma das categorias fundamentais para a compreensão do tempo: a duração. (TUMA, CAINELLI e OLIVEIRA, 2010, p. 360)

Concordamos com as autoras e entendemos que, a exemplo do que já mencionamos anteriormente, também neste aspecto as professoras não avancem no sentido de possibilitar aos alunos a percepção das permanências e rupturas, num contexto pedagógico que possibilite a eles compreender as situações observadas na perspectiva das diferentes temporalidades como assinala Braudel (1992), “do tempo do acontecimento, conjuntura e estrutura”, porque uma intervenção ancorada nestes pressupostos exige a apropriação de alguns

saberes disciplinares, a fim de que seja possível , como assinala REIS (2008)

(...) não mais de encadear os fatos, organizando-os segundo um ritmo linear e evolutivo, mas, sobretudo, trata-se de trabalhar também na longa duração reconhecendo ao mesmo tempo as múltiplas durações que marcam os acontecimentos (REIS, 2008, p.18).

A professora Antônia nos traz um aspecto até então não mencionado. Ao ser indagada sobre os conhecimentos que devem ser trabalhados com os alunos quando se ensina o tempo, ela nos diz:

Bom em História a gente trabalha com as várias formas do tempo,: tempo presente, passado e futuro . O tempo na questão da linearidade do tempo assim cronológico e a questão de que no mesmo tempo presente vários grupos sociais tem o seu tempo específico. Quando a gente trabalha então com os antepassados na Ilha e que outros tempos existiam em que situação estavam outros povos, essa noção tem que ficar (..) esse tempo que um grupo pode tá ainda na idade da pedra e outro já ter aquisições mais avançadas , ou hoje tem gente que está usando muito bem o computador e tem gente que ainda está no mimeógrafo. Essas noções de tempo, que o tempo que o tempo é uma construção social. (Professora Antônia/CA)

A noção de simultaneidade aparece apenas na fala desta professora , o que nos indica que esta seja uma dimensão do trabalho com a temporalidade pouco construída com os alunos nos Anos Iniciais. Acreditamos que as professoras talvez não estabeleçam estas relações de simultaneidade por não reconhecerem este aspecto com fundamental no trabalho com a temporalidade.

Ao solicitarmos as professoras que indicassem alguns materiais didáticos que elas gostariam de ter em sala para o ensino do Tempo Histórico, obtivemos como resposta dois grupos de materiais: Objetos que representam a cultura de um certa época (roupas, utensílios) e imagens(gravuras, obras de arte, fotografias) que reproduzissem situações e ambientes do passado.

Ao indagarmos como aqueles materiais poderiam contribuir para o ensino do Tempo Histórico algumas respostas nos chamaram atenção:

Com as roupas chamaria atenção para o formato, as cores, os modelos e motivaria para que eles tentassem descobrir por que mudou aquele tipo de roupa, por que não é mais usado nos dias de hoje, se cabe usar aquele estilo nos dias de hoje, no caso relacionando até o aspecto físico das pessoas, porque teve mudança no aspecto físico das pessoas, o biótipo, ligando até a alimentação....aos hábitos e costumes e tudo mais. (Professora Marta/EDJ)

Pra eles verem essa construção social , de como que hoje se chegou ao que se tem , que foi todo um processo de uma necessidade que a humanidade foi criando, foi criando, e foi construindo mais necessidades e o tempo ta aqui registrado , uma caneta nanquim por exemplo (Professora Antônia/CA)

Segundo COOPER (2006, p.178), se é fato que as fontes não podem nos fornecer um quadro completo do passado, pois não podemos saber sobre os pensamentos e sentimentos daqueles que as fizeram e as usaram, nossas respostas para essas questões devem ser hipóteses , adivinhações razoáveis, baseadas sobre o que conhecemos sobre a humanidade e os tempos passados.

O desejo de trabalhar com fontes que ultrapassam a perspectiva do documento escrito é presente na fala da maior parte das professoras envolvidas. Tal indicação permite-nos constatar que as professoras, também aqui neste aspecto, sinalizam uma proposta para o ensino de História que se aproximam das proposições da Nova História marcadas , na ótica de REIS (2006), pela análise da documentação massiva e involuntária em relação aos documentos voluntários e oficiais. Nesse sentido, “os documentos são arqueológicos, pictográficos, iconográficos, fotográficos, cinematográficos, numéricos, orais, enfim, de todo tipo. Todos os meios são fundamentais na perspectiva de preencher as lacunas”, como sinaliza REIS (2006, p. 88).

Nesta mesma direção, os PCNs (2007), ao mencionarem as fontes que devem subsidiar a ação educativa salientam a utilização de

(...) depoimentos e relatos de pessoas da escola, da família e de outros grupos de convívio, fotografias e gravuras, observações e análises de comportamentos sociais e de obras humanas: habitações, utensílios caseiros, ferramentas de trabalho, vestimentas, produção de alimentos, brincadeiras, músicas, jogos, entre outros(...) leitura de obras com conteúdos históricos, como reportagem de jornais, mitos e lendas, textos de livros didáticos, documentários em vídeo, telejornais(PCNS de História, 1997, p. 41)

O que se evidencia em nossa análise é que, mesmo considerando as orientações curriculares prescritas nos documentos oficiais de pouca utilidade e se distanciando do contato com estas, como veremos na próxima seção, as professoras envolvidas nesta pesquisa, se utilizam de algumas concepções e proposições contidas no currículo prescrito.

3.5 - ONDE SE APRENDE A ENSINAR O TEMPO HISTÓRICO?

Queremos começar esta seção com as palavras de umas das professoras que entrevistamos: “Os cursos de formação geralmente são específicos, são na alfabetização e letramento e tudo batendo na mesma tecla: Alfabetização e letramento.” (professora Marta/ EDJ). A escolha por tal citação é alimentada por uma questão que tem nos angustiado desde o momento que começamos a fazer as leituras mais específicas acerca deste conceito tão complexo: o Tempo Histórico. Ora, se mesmo focando nossa formação nos processos de alfabetização encontramos uma série de dificuldades para alfabetizar nossos alunos, o que dizer do ensino do Tempo Histórico e todas as suas implicações?

Trabalhar com a temporalidade não se constitui, como já mencionamos, numa tarefa fácil e muito embora os estudos na área do Ensino de História, bem como os documentos curriculares sinalizem que, desde cedo, as crianças devem ser iniciadas nesta aprendizagem, entendemos que seja necessário um conjunto de informações, orientações e reflexões, em suma, uma determinada formação que forneça pistas para o trabalho das professoras dos Anos Iniciais. Neste viés, a seguir, analisaremos as questões relacionadas aos saberes aos quais as professoras, envolvidas nesta pesquisa, manifestaram recorrer quando buscam subsídios para trabalhar com o ensino de História e mais precisamente com o ensino do Tempo Histórico. Buscamos, com esta

reflexão, perceber o papel do currículo prescrito enquanto aporte para a prática docente.

A primeira questão que colocamos às professoras diz respeito à formação inicial e a memória que estas trazem das reflexões fomentadas nos cursos de graduação acerca do ensino de História e, pontualmente, do ensino do Tempo Histórico. Salientamos ainda que, em nosso grupo de entrevistadas encontram-se duas professoras que se graduaram em Pedagogia nos últimos dois anos (2009 e 2010), uma professora que concluiu a graduação em 2004 e outra que concluiu o curso na década de 1980. As respostas das professoras sinalizam que, durante o curso, não houve abordagem expressiva sobre a temática da temporalidade. Neste sentido, três professoras manifestaram que não participaram de nenhuma atividade ou reflexão cujo foco fosse o Tempo Histórico, ou mesmo a questão do tempo no sentido mais amplo. Apenas a professora Cecília relatou-nos um trabalho desenvolvido no curso de Pedagogia:

Na graduação o que mais eu tenho de memória sobre a questão do tempo, na minha formação aqui na UFSC, foi um vídeo que a professora trouxe falando sobre o tempo. Era tanta informação naquele vídeo, que me marcou muito assim e a maneira também como o vídeo abordava o tempo, que ele dizia que o tempo na verdade não existe, a gente criou esse tempo. Então é isso que mais me marcou assim sabe, é essa utilização que a gente faz do tempo pra nossa vida (Professora Cecília / CA)

A discussão acerca do currículo dos cursos de Pedagogia não se constitui como o objeto central de nossa investigação, entretanto, não podemos deixar de nos posicionar no tocante as lacunas deixadas em aberto em nossa formação inicial, lacunas estas que, na nossa compreensão, são significativas quando estamos diante do trabalho com conceitos tão específicos e centrais no ensino das disciplinas que ministramos nos Anos Iniciais. Para FONSECA (2010),

Nos cursos de licenciatura em Pedagogia, o outro lado do “entre”, nós, formadores de professores para a educação infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, vivenciamos (nós, formadores da área do ensino de História) uma cultura acadêmica que valoriza e propaga a crença de que, para ser professor desses níveis de ensino, o importante é o domínio dos saberes pedagógicos, dos

fundamentos gerais da educação, das teorias que embasam o ensino, a aprendizagem e, por sua vez, desvalorizam os conteúdos das áreas básicas do currículo escolar: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes e Educação Física. O exame dos currículos dos cursos de Pedagogia no Brasil são reveladores dessa concepção (FONSECA, 2010, p.396)

Concordamos com esta autora e acreditamos que o distanciamento entre os saberes disciplinares e os saberes pedagógicos, nos currículos dos cursos de Pedagogia, contribuem para que as professoras dos Anos Iniciais, no exercício da docência, valorizem e se aproximem mais dos conhecimentos pedagógicos e disponham de poucos elementos teóricos e metodológicos para o ensino de conceitos mais específicos como é o caso do Tempo Histórico. Cria-se uma perspectiva de que o mais importante é se atualizar e buscar alternativas de “como ensinar”, “como motivar ou predispor o aluno para aprendizagem”, ficando em segundo plano as questões relacionadas aos conceitos específicos a serem trabalhados pela professora generalista.

No que diz respeito a formação continuada, as professoras, com exceção da professora Antônia, não fizeram menção a nenhum curso que fosse oferecido na área do ensino de História, mesmo aquelas que já lecionam há mais de vinte anos, como é o caso da professora Marta, cuja fala nos serviu de motivação para iniciarmos esta seção. Também em nossa experiência, enquanto professora dos Anos Iniciais, há mais de quinze anos, só temos memória de um único curso, realizado em 2007, cujo foco era o ensino de História. Todos os demais momentos de formação focaram questões relacionadas a burocracia e a legislação do sistema de ensino, uso de novas tecnologias no ensino e o trabalho mais pontual com orientações teóricas e metodológicas nas disciplinas de Português e Matemática.

O que se sobressaiu, no discurso das professoras, é que estas buscam as orientações de que necessitam com seus pares, de modo especial aqueles com mais tempo de experiência na docência

O que eu aprendo é aqui na escola mesmo(...) assim, eu cheguei aqui em abril, aí a Marta, que é efetiva, já tinha uma lista de conteúdos desse ano ou do ano passado e ela foi passando, me orientando. (Professora Lúcia / EDJ)

Olha eu me orientei um pouco naquilo que as professoras já vinham desenvolvendo na

disciplina pra não fugir muito e dar continuidade o que bem difícil.(Professora Cecília/CA)
Quando eu ia começar um conteúdo eu procurava os professores mais antigos e aí o que eles me indicassem eu ia atrás (Professora Antônia/CA)

Esta busca pelo saber que se insere no bojo da experiência é pra TARDIF (2002) uma característica fundamental do saber docente. Na visão do autor, “os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiano parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissionais.” (TARDIF, 2002, p. 21).

No que diz respeito aos documentos curriculares, de modo especial nesta pesquisa, os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina, as respostas das professoras apontam para duas questões fundamentais.

Em primeiro lugar, a ideia recorrente entre a maior parte das professoras de que estes saberes que circulam na esfera do currículo prescrito são inadequados, e pouco podem contribuir para o trabalho efetivo na sala de aula. A professora Marta, ao se referir aos PCNs, nos diz que

Olha, eu não posso falar dos PCNs porque não conheço muito , mas pelo pouco que conheço, muito do que está nos PCNs são orientações inadequadas, porque elas estão muito na teoria e pouco na prática, não cabe no dia a dia. Eu usei na minha graduação pra pesquisar, um trabalho que eu tinha que fazer, mas como orientação para o meu trabalho com os alunos não uso nada dos PCNs (Professora Marta/ EDJ)

E ao se referir a Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina acrescenta

Tem coisas ali que até dá pra ti aplicar, de acordo coma faixa etária do teu grupo, só que tem coisas que ficam mais difíceis porque a turma não acompanha, a turma está bem abaixo do que é proposto ali na Proposta Curricular. Tu pode até aplicar o que está na proposta, é muito interessante, mas fica um conteúdo muito jogado , porque também não foi feito por quem ta na sala de aula. (Professora Marta/EDJ)

As professoras do Colégio de Aplicação, ao serem perguntadas sobre a importância do documento para subsidiar a prática docente afirmam que

Eu acho que pra um professor que não tem muita noção do que vai fazer, ele pelo menos tem um parâmetro. Ai ele pode dizer “não, mas isso aqui não” pode começar uma discussão (Professora Antônia/CA)

Eu penso que se é um contexto onde os professores e a própria escola é uma escola que não tem referencia de nada , de onde vim e pra onde vou, eu acho que pode contribuir um pouco, assim, acaba dando um norte (Professora Cecília/CA)

Segundo SACRISTAN (2000), o currículo cumpre funções para a realização de um projeto de cultura e socialização através de seus conteúdos, de seu formato e das práticas que cria em torno de si. Entretanto “As orientações ou prescrições costumam ter escasso valor para articular a prática docente , para planejar atividades de ensino ou para dar conteúdo definido e objetivos pedagógicos” (SACRISTAN, 2000, p. 104). Entendemos, como nos sugere o autor, que há um consenso, entre as professoras dos Anos Iniciais, de que as orientações curriculares contribuem minimamente para a organização do processo Educativo, fato que também constatamos na fala das professoras envolvidas nesta pesquisa. Mais do que isso, percebemos que há uma idéia cristalizada de que tais documentos estão desconectados da realidade e do cotidiano da sala de aula, e também apresentam uma proposta de ensino ultrapassada, como nos afirma professora Antônia, ao justificar a sua não adesão as proposições do PCNs para o ensino de História nos Anos Iniciais

Eu não me lembro de tudo do que está escrito lá, mas o que eu vejo é que geralmente no currículo , nos PCNs , tem muito a questão do tempo ligada a datas, nomes e fatos . E eu acredito que do primeiro ao quinto ano aí é o que menos importa (Professora Antônia /CA)

Também para TARDIF (2000, p. 11) há uma relação de distância entre os saberes profissionais e os conhecimentos universitários. Essa distância, para este teórico pode assumir diversas formas podendo ir da ruptura à rejeição da formação teórica pelos

profissionais, ou então assumir formas mais atenuadas como adaptações, transformações, seleção de certos conhecimentos universitários a fim de incorporá-los à prática.

A discussão que desenvolvemos no segundo capítulo desta pesquisa, ao contrário do que assinala a professora Antônia, revela o quanto os Parâmetros Curriculares Nacionais já superaram o modelo de ensino de História apresentado pela citada professora, o que nos permite compreender que a avaliação que ela faz do documento não foi construído a partir da leitura do mesmo, mas a partir de outras representações. Entendemos que este tipo de preconceito, bem com a idéia de que as prescrições curriculares são elaboradas por outras instâncias, distantes do cotidiano escolar e por isso não podem contribuir para orientar a prática docente influencia no distanciamento das professoras que, com o passar dos anos, não realizam novos olhares sobre o documento, considerado por uma parte destas professoras como apenas uma “lista de conteúdos”

Cabe lembrar ainda nesta reflexão, como faz SACRISTÁN (2000, p. 149), que a competência profissional dos docentes abrange a posse de conhecimentos e habilidades profissionais muito diversas e, na maioria das vezes, o nível de formação dos professores não é o suficiente para poder alicerçar decisões sobre os conteúdos que deverão ser distribuídos, sobre a sua ponderação epistemológica, sua seqüenciação, estrutura, validade, etc.

Outra questão que chama-nos atenção é o fato das professoras recém egressas da universidade, pontuarem a forma muito rápida com que o documento foi trabalhado na graduação, “eram tantos módulos em pouco tempo, tu lia correndo...” (Professora Lúcia/EDJ) e salientarem não lembrar das orientações prescritas no documento para nenhuma das áreas, inclusive para o ensino de História.

É porque assim, quando a gente estudou os PCNS eu lembro que foi muito massante e foi uma reclamação geral para os professores porque era muito PCN pra pouco semestre, sabe, teve PCN pra tudo quanto foi disciplina que tinha ali e aí ficou muito cansativo, muito maçante. (Professora Cecília/CA)

Diante das afirmações das professoras entendemos que há um distanciamento destas com relação às proposições curriculares, distanciamento que já é estimulado pela forma como tais documentos são abordados na formação inicial e que vai se perpetuando com o

decorrer do tempo. Isto porque talvez a visão que as professoras mais experientes tem do documento, acaba também por influenciar as professoras menos experientes que buscam se orientar a partir dos encaminhamentos de quem já está na escola há mais tempo.

Em nosso entendimento tal distanciamento, no caso do ensino de História e, mais pontualmente, no ensino do Tempo Histórico (mas de certa forma podemos estender aos conceitos trabalhados, nas outras disciplinas, pelas professoras generalistas) contribui para que as professoras deixem de se apropriar de determinadas orientações de cunho disciplinar, que seriam significativas no exercício da docência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por que ensinar História nos Anos Iniciais? Foi exatamente com esta questão que iniciei as discussões que resultaram na elaboração desta dissertação. Antes de respondê-la, ainda que de forma sempre inacabada, quero manifestar a minha alegria e entusiasmo em chegar ao final desta investigação, com tantos outros questionamentos e desafios que alimentam o desejo pela busca constante de outros indícios, silêncios, “não ditos” que me permitam refletir acerca do ensino de História nos Anos Iniciais. Neste sentido, entendo hoje, mais do que ontem, a importância deste distanciamento do cotidiano da sala de aula para que possamos lançar um olhar diferenciado, reflexivo, mais atento ao que o dia-a-dia nos encobre.

Foi a partir deste olhar que percebi, na fala das professoras envolvidas na pesquisa, no que diz respeito ao ensino de História nos Anos Iniciais, as aproximações e os distanciamentos com as proposições prescritas nos PCNs, cuja concepção norteadora se embasa nas contribuições da Historiografia Francesa.

Nesta direção, as aproximações se pautam no desejo, presente na perspectiva de ensino das quatro professoras, de que o ensino de História, por elas organizado e conduzido, permita aos alunos conhecer o passado em estreita relação com o presente e com o futuro e na utilização de fontes diversas. Por outro lado, os distanciamentos se traduzem a partir da fragilidade no domínio dos conceitos disciplinares, o que faz com que a maior parte das professoras envolvidas, invistam na busca por aulas mais dinâmicas, com estratégias e fontes variadas, mas não avancem significativamente no trabalho com as dimensões que envolvem o ensino do Tempo Histórico nesta etapa de escolarização (duração, sucessão, simultaneidade). Neste sentido, ainda foi possível perceber que elas realizam um trabalho que foca, no que diz respeito ao ensino do Tempo Histórico, na percepção das mudanças e permanências, mas de forma linear, deixando de trabalhar com a dimensão mais ampla da Duração. Entretanto, todas estas dimensões estão imersas dentro da própria ambigüidade que o conceito traz em si mesmo, a partir de seus múltiplos sentidos e significados.

Entre as quatro professoras envolvidas na pesquisa, uma delas manifestou realizar um trabalho efetivo com a dimensão da simultaneidade. Esta professora, que também se posiciona de forma mais segura com relação aos conceitos disciplinares, expressa que os saberes que utiliza para trabalhar com o ensino de História foram construídos, principalmente, no contato com professores especialistas

viabilizado pela dinâmica do Colégio de Aplicação da UFSC. Isto nos leva a pensar na possibilidade de que este contato com os saberes disciplinares, pela via do cotidiano da escola, no diálogo com a experiência dos professores especialistas é uma possibilidade real para alavancar o ensino de História nos Anos Iniciais. Nesta direção, seria interessante aprofundar o exercício investigativo com mais professoras de carreira do Colégio de Aplicação da UFSC para obtenção de mais dados e análises.

Entretanto, mesmo que a formação continuada, que se realiza também no cotidiano da escola, represente um espaço fundamental de discussão e apropriação de novos saberes, é necessário dizer que, nesta pesquisa, torna-se evidente, na fala de todas as professoras envolvidas, a fragilidade da formação inicial realizada tanto em Instituições particulares, como em Universidades públicas. O relato das professoras evidencia que o Tempo Histórico, conceito fundamental a ser trabalhado com os alunos, não tem sido objeto de estudo e análise nos cursos de Pedagogia.

No que diz respeito aos documentos Curriculares, as professoras envolvidas nesta pesquisa, manifestaram que não consideram as prescrições curriculares contidos nos PCNs e na PCESC, norteadoras da sua prática docente. As professoras mais experientes consideram o documento desarticulado da prática e contendo uma proposta tradicional para o ensino. Entretanto, em suas falas demonstram desconhecer o teor do documento. As professoras menos experientes demonstraram também desconhecer as proposições dos PCNS e da PCESC e, além disso, têm memória negativa do trabalho com os PCNS realizado na graduação e buscam subsídios para sua prática no trabalho desenvolvido pelas professoras mais experientes. Sendo assim, o que nos parece evidente, entre os sujeitos desta pesquisa, é a não apropriação dos citados documentos curriculares, não por dificuldades no campo disciplinar, como era a hipótese inicial desta investigação, mas em virtude das representações construídas acerca do documento, compreendido como elemento que pouco contribui na ação educativa. Entretanto, mesmo manifestando que desconhecem o documento, o ensino de História manifestado na fala das professoras se aproxima, em algumas pontos, das proposições contidas em tais diretrizes o que nos leva a pensar que tal apropriação do currículo se efetivou por outras vias. Que outras vias seriam estas? Por outro lado, quais as razões que levam as professoras a avaliarem os documentos curriculares, analisados nestas pesquisas, como elementos pouco

significativos para a ação educativa? A formação inicial e continuada poderia aproximar os professores desses saberes?

Outro aspecto ainda queremos mencionar acerca dos dados observados neste trabalho: as professoras, como afirma TARDIF, valorizam muito os saberes da experiência, saberes estes que se traduzem pela confiança que remetem ao trabalho realizado por seu pares, quer sejam os professores especialistas no campo da História, quer seja o trabalho realizado pelas professoras generalistas com mais tempo de docência. Tal relação de confiança nos mobiliza a refletir cada vez mais acerca da necessidade de se pesquisar e adentrar neste universo instigante e complexo que envolve os saberes desenvolvidos e aperfeiçoados no universo da escola.

Dito isto, não podemos terminar sem responder aquela primeira questão: Por que ensinar História nos Anos Iniciais?

Quero retornar a sala de aula, depois deste breve período de afastamento, e ensinar História aos meus alunos dos Anos Iniciais para que eles percebam que tudo na vida tem História: as pessoas (e seu jeito de agir, sentir e pensar) os espaços, os objetos, as instituições e que esta história pode ser observada nos livros, nas obras de arte, na literatura, nos monumentos, nos calendários, enfim que podemos estudar História a partir de muitas fontes. Quero também ensinar História, nos Anos Iniciais, para que meus alunos sejam capazes de olhar para as questões do presente e identificar nelas mudanças e permanências em relação a situações do passado e, além disso, sintam-se capazes e motivados a intervir no futuro. Quero muito ensinar História aos meus alunos, nos Anos Iniciais, para que eles percebam que quem escreve a História de um evento, não contou toda a História, mas apenas a parte que conseguiu ou quis enxergar, e que por isso sempre haverá algo para se perguntar, para se descobrir e até duvidar. Quero ensinar História aos meus alunos dos Anos Iniciais para que eles aprendam a contar os dias, os anos, os séculos sem perder de vista que as pessoas, individualmente e coletivamente, têm ritmos diferentes e que nem por isso são melhores ou piores. Quero ensinar História aos meus alunos dos Anos Iniciais para que na busca por compreender a minha História, a nossa História e a História dos outros possamos começar a construir, já na sala de aula, uma outra História, na qual haja espaço para todas as vozes e quem sabe, todos os saberes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABUD, Kátia Maria. **Temporalidade e Didática da História**. Anais do III Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História. Campinas, Gráfica da FE/UNICAMP, 1999.

AGUIAR, Mara Rocha. **Noções de Tempo no Ensino de História e na Formação de Professores**. Dissertação. (Mestrado em Educação). Campinas, PUC-Campinas, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2003.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **O Tempo Histórico nas Primeiras Séries do Ensino Fundamental**. In: Anais da ANPED, 2000.

BITTENCOURT, Circe. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In: **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: história(1ª a 4ª séries)/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: primeiro e segundo ciclos - História**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRAUDEL, Fernand. **História e ciências sociais**. Trad. Rui Nazaré. Lisboa: Editorial Presença Ltda, 1990.

CAINELLI; Marlene Rosa. A Construção do pensamento Histórico em aulas do Ensino Fundamental . **Tempos Históricos**. Volume12. 1º semestre de 2008. P 97-109.

CALDEIRA, Anna M. S. A apropriação e construção do saber docente e a prática cotidiana. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo. nº 95, p. 5-12, nov. 1995.

CARDOSO, Ciro Flamarion S. **Uma introdução à História**. 4ªed. São Paulo: Brasiliense,1981.

CARVALHO, Alexsandro Donato. **O Tempo Histórico na representação dos professores do Ensino Fundamental do 1º e 2º Ciclos**. Dissertação. (Mestrado em História). Recife, Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História, 2003.

CERRI, Luis Fernando. **As concepções de História e os cursos de licenciatura**. In: *Revista de História Regional*, UFGP, 207.

COOPER, Hilary. O pensamento histórico das crianças. In: Barca, Isabel (org). **Parauma Educação Histórica de Qualidade. Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica**: Universidade do Minho, 2006.

CUNHA, Maria Isabel. **O Bom Professor e Sua Prática**. Campinas, SP: Papirus, 1989.

DIAS, Maria de Fátima Sabino . A *“Invenção da América” na cultura escolar*. 1997. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação da Universidade de Campinas, UNICAMP, Campinas, 1997.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. Campinas : Papirus, 1993.

_____. O trabalho do professor na sala de aula: relações entre sujeitos, saberes e práticas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. V. 91, n. 228,p. 390-407, maio/ago. 2010.

FORQUIN, Jean-claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, 5, 1992. p.37.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da Pedagogia**. Ijuí: Unijuí, 1998.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e prática**. Trad. Artilio Brunetta. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

HOBSBAWN, Eric. **Sobre História**. São Paulo: Companhias Das Letras, 1998.

JULIA, Dominique. *La culture scolaire comme objet historique*. Paris: (mimeo).

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento científico: pesquisa qualitativa em saúde**. 2a edição. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1993.

MONTEIRO, Ana Maria. Professores: **Entre Saberes e Práticas**. Educação & Sociedade, ano XXII, nº 74, Abril/2001.

MOREIRA, A. F. B. e SILVA, T. T. (Orgs). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

NADAI, ELZA e BITTENCOURT, Circe. Repensando a noção de Tempo Histórico no ensino. In: **O Ensino de História e a criação do fato**. São Paulo : Contexto, 2009.

NASCIMENTO, Regina Maria Lassance de Oliveira. **O Conceito de Tempo Histórico na formação inicial do professor de História**. (dissertação). Florianópolis: UFSC, 2002.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. **A noção de Tempo Histórico na criança: um estudo sobre a noção do passado, das idéias espontâneas relativas à história da civilização e da relatividade dos conhecimentos e julgamentos históricos em crianças de 7 a 10 anos**. Dissertação. (Mestrado em Educação). Marília, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2000.

_____. **EDUCAÇÃO HISTÓRICA E A SALA DE AULA: O PROCESSO DE APRENDIZAGEM EM ALUNOS DAS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL (TESE)**. UNICAMP, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

Projeto Político Pedagógico da Escola de Educação Básica “Dom Jaime de Barros Câmara”. 2000.

Projeto: “Uma proposta a partir dos Projetos de Trabalho”. Colégio de Aplicação/UFSC. Florianópolis, 1999.

Projeto: “Um caminho diferente para aprender a ler e escrever”. Colégio de Aplicação/UFSC. Florianópolis, 1991.

Projeto: “Um caminho diferente para aprender a ler e escrever”, 2006. Florianópolis, 2006c.

Projeto Político-Pedagógico. Colégio de Aplicação /UFSC. Florianópolis, 2007b.

REIS, José Carlos. **A história entre a filosofia e a ciência**. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1999.

_____. **Nouvelle Histoire e Tempo Histórico**. A contribuição de Febvre, Bloch e Braudel. São Paulo: Ática, 1994.

_____. **Tempo, História e Evasão**. Campinas: Papirus, 1994.

Regimento Escolar: Organização didática. Colégio de Aplicação/UFSC. Florianópolis, 2007a.

SACRISTAN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Trad. Ernani F. da F. Rosa. 3ª edição. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. **Proposta Curricular de Santa Catarina:** estudos temáticos. Florianópolis: IOESC, 2005a.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. **Documentobase de orientação pedagógica/administrativa:** educação básica e profissional. Florianópolis: IOESC, 2005b.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes 3:** organização da prática escolar na educação. Florianópolis: IOESC, 2001.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina:** Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. Disciplinas curriculares. Florianópolis: COGEN, 1998

SAVIANI, Demerval. **Conferência de abertura do IV Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”**. Campinas, SP, 14 a 19/12/1997.

SAVIANI, Demerval. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JUNIOR, Celestino Alves (Orgs.). **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade**. São Paulo: Unesp, 1996.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática**. São Paulo: Autores Associados. 2003.

SILVA, José Lucimar Lourenço da. **Aprendizagem de mudança e causalidade do Tempo Histórico nas escolas comunitárias de Recife**. Dissertação. (Mestrado em Educação). Recife, Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, Curso de Mestrado em Educação, 1999.

SILVA, T.T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **O currículo como fetiche**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SIMAN, Lana Mara de Castro et al. **O universo sociocultural dos alunos: elementos para compreensão e desenvolvimento do raciocínio histórico e geográfico**. *Anais do XI Encontro Regional de História*. Uberlândia, 1998, p.236-237.

SIMAM, Lana Mara de Castro. **A temporalidade Histórica como Categoria Central do Pensamento Histórico: Desafios para o Ensino e a Aprendizagem**. In: DE ROSSI, Vera Lúcia S. e ZAMBONI, Ernesta (orgs). **Quanto Tempo o Tempo Tem!**_Campinas, SP: Editora Alínea, 2003.

TARDIF, Maurice et all. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. In: Educação & Sociedade, ano XXI, nº 73, dez/2000, p.212.

_____. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**. . In: Revista Brasileira de Educação. Nº 13. Jan/Fev/Mar/Abr 2000.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M., LESSARD, C. e LAHAYE, L. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**. nº4, Porto Alegre: Pannônica, 1991.

THEOBALD; Henrique Rodolfo. **Fundamentos e Metodologia do Ensino de História** . Editora FAEL .Curitiba; 2010.

TUMA, Magda Madalena. **Trajetórias e Singularidades de Professoras das Anos Iniciais: Conhecimentos sobre o Tempo Histórico** (tese). UNICAMP, 2005.

_____ et all. Os deslocamentos Temporais e aprendizagem da História nos Anos Iniciais. **Cadernos CEDES. Educar par compreensão do Tempo**. Campinas, vol 30, n.82. set a dez de 2010.

TURINI, Leide Divina Alvarenga. **O Tempo Histórico na pesquisa sobre ensino de História**.Um balanço historiográfico. 2006. Tese

(Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

VINAO FRAGO, Antonio. **História de la educación e historia cultural:** posibilidades, problemas , cuestiones. Revista Brasileira de Educação, set./dez. São Paulo. 1995.

ZAMBONI, Ernesta e **FONSECA**, Selva Guimarães. Contribuições da Literatura Infantil para aprendizagem de noções do Tempo Histórico : leituras e indagações. **Cadernos CEDES. Educar par compreensão do Tempo.** Campinas, vol 30, n.82. set a dez de 2010.

ANEXO I

Instrumento para a entrevista com as professoras

Questão 1

Seu nome, idade, quanto tempo é professora e onde fez a sua formação?

Questão 2

Aqui na escola (no colégio) vocês trabalham com História e Geografia ou é chamado Estudos sociais?

Questão 3

Os alunos têm um caderno específico para História? (Integração Social ,Estudos Sociais?)

Questão 4

E você, ensina História e Geografia na mesma aula ou em aulas distintas?

Questão 5

Qual é a frequência semanal das aulas de História? (Estudos Sociais. Integração Social) ?

Questão 6

As crianças têm livro de didático ? Usam com Frequência?

Questão 7

Nas aulas de História (Estudo Sociais , Integração Social), com exceção do livro didático e o caderno, que outros materiais você utiliza com os alunos?

Questão 8

Na sua opinião, quais os conhecimentos e habilidades que os alunos devem adquirir quando aprendem História nesta etapa da escolarização em que você trabalha agora?

Questão 9

Com relação ao conceito de tempo, em que disciplinas você trabalha com este conceito? Dê-me alguns exemplos.

Questão 10

Ainda sobre a questão do tempo, que conhecimentos você acha que são necessários que os alunos aprendam. Que habilidades sobre a temporalidade eles devem desenvolver nesta fase em que estão estudando?

Questão 11

E onde você busca orientações pra planejar e desenvolver estas questões sobre o tempo. Onde você vai buscar subsídios? Na graduação, nos cursos de formação, em algum material...?

Questão 12

Se você pudesse ter alguns materiais em sala pra trabalhar especificamente com o tempo nas aulas de História que materiais você gostaria de ter?

Questão 13

E qual seria sua orientação para o trabalho com estas materias , no que elas iriam te ajudar pra ensinar o tempo?

Questão 14

Com relação aos documentos curriculares, a proposta curricular que a escola segue (do Estado / PCNs) que orientações sobre o trabalho com o tempo que constam nestes documentos que você considera importante para o planejamento e execução das aulas?

Questão 15

E você acha que estes documentos curriculares contribuem em que medida para subsidiar a prática do professor?