

**REGINA MARIA LASSANCE DE OLIVEIRA NASCIMENTO**

**O *CONCEITO* DE TEMPO HISTÓRICO NA FORMAÇÃO  
INICIAL DO PROFESSOR DE HISTÓRIA**

Dissertação apresentada à Coordenadoria de Pós-Graduação  
do Centro de Ciências da Educação CED/UFSC como parte  
dos requisitos à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora : Prof<sup>ª</sup> Dra. Maria de Fátima Sabino Dias

UFSC  
Florianópolis  
2002

*Aos meus pais, os quais, cada qual à sua maneira, me ensinaram que para viver a vida na sua totalidade, faz-se necessário enfrentar os desafios que a mesma demanda.*

*“O passado é definitivo, mas a história não é o passado. É o passado visto pelo presente. Este presente que amanhã será passado, obrigando a história a recomeçar, quando a história de hoje passar a ser também fato histórico. O historiador trabalha no seu tempo, e não na eternidade. A vida está presente e contagia seu pensamento e sua visão. É pena que nossas pesquisas sejam sempre etapas, sempre provisórias, obrigando os porvindouros a recomeçarem. Pena maior seria entretanto, para eles, se não tivessem progresso espiritual bastante para enxergarem mais, mais profundamente no século XXI, do que fomos capazes de o fazer em nossos dias”.*

*Eduardo D’Oliveira França*  
1951

## AGRADECIMENTOS

Aos Professores do Programa de Pós-graduação em Educação, em particular da Linha Educação, História e Política, pela contribuição na formação acadêmica.

À minha orientadora Prof<sup>a</sup> Dra. Maria de Fátima Sabino Dias, por ter não só acreditado e apostado em mim, como também pelo esforço empreendido para que essa pesquisa viesse a ser concluída tendo em vista os prazos regimentais.

Aos Professores Bárbara Giese, Vânia Beatriz Monteiro da Silva e Hélio Cantalício Serpa, pelas suas observações e sugestões por ocasião da minha qualificação.

À todos os meus familiares, pelo incentivo na realização deste trabalho. Em particular, agradeço ao meu marido, amigo e companheiro, que com sabedoria e carinho esteve ao meu lado e, sempre acreditou em mim.

Aos meus filhos, Maria Eduarda e Francisco, por entenderem a importância deste empreendimento em minha vida.

Aos funcionários e coordenação do Programa de Pós-graduação em Educação, em especial, ao Prof. Lucídio Bianchetti, pela atenção e apoio dispensados.

Ao Prof. Sérgio Schmidt, o qual, na função de coordenador do curso de História do Centro de Ciências da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina, tão gentilmente me disponibilizou as fontes bibliográficas que possibilitaram a viabilização desta pesquisa.

Aos professores por mim entrevistados que, prontamente se fizeram presentes quando do momento das entrevistas.

Ao Governo do Estado de Santa Catarina, pela dispensa das atividades como professora de História do Colégio Estadual Getúlio Vargas.

Ao CNPQ, pela concessão de um ano de bolsa.

Às amigas Marisa, Maristela e Mariângela, que com seu profissionalismo, contribuíram para que esta pesquisa fosse concluída.

Ao casal Rita e Márcio Gern, pelo empréstimo do espaço que em dois momentos serviu como refúgio, garantindo assim o tempo de reclusão e silêncio, necessário à escrita deste trabalho.

A todos aqueles que, de uma maneira ou de outra, contribuíram e torceram para que tudo desse certo.

## RESUMO

A presente pesquisa analisa o *lugar* que ocupa o *conceito* de tempo na formação inicial do professor de História. Focalizando o período que vai de 1990 a 2001, tem como campo de investigação o curso de História do Centro de Ciências da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina.

O conteúdo relativo ao *conceito* de tempo histórico foi selecionado por sua importância no ensino de História de um modo geral e, mais especificamente, na formação do professor de história que vai atuar no ensino fundamental e médio.

A metodologia empregada consistiu em pesquisa bibliográfica acrescida de levantamentos documentais e de realização de entrevistas.

Foram analisados os planos de ensino dos professores que atuaram no período de 1995 a 2001 nas disciplinas de **Teorias da História**, tendo em vista que é através dessas disciplinas, entre outras, que o aluno têm acesso ao instrumental teórico-metodológico fundamental para o conhecimento histórico.

A pesquisa constata que o *conceito* de tempo não ocupa nos planos de ensino dos professores das disciplinas de **Teorias da História** o *lugar* que deveria ocupar enquanto questão que se apresenta como fundamental no ofício do professor de História.

Por outro lado, quando da entrevista com os professores destas disciplinas, percebe-se que o *conceito* de tempo ocupa em suas falas um *lugar* central e, indicam a filiação destes professores a um coletivo de pensamento específico, o qual encontra guarida na teoria dos diferentes ritmos históricos ou do próprio procedimento de pluralização dos tempos históricos.

Em termos conclusivos, se obteve fortes indícios de que a estrutura curricular do curso de História do Centro de Ciências da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina, em particular a estrutura de conteúdo programático das disciplinas de **Teorias da História**, continua presa a uma perspectiva conteudista, a qual se pauta em uma concepção intelectualista e academicista dos conteúdos de ensino, com sérios prejuízos no processo de apreensão pelos alunos/professores do conteúdo relativo ao *conceito* de tempo histórico.

**Palavras chave:** conceito de tempo, formação de professores, ensino de história.

## ABSTRACT

The following study analyses the place of the “concept of time” in the basic training of the History teacher. The study focuses on the History course of the Centre of Educational Sciences of the State University of Santa Catarina, Brazil, during the period from 1990 to 2001.

The subject of the concept of time in History was selected due to its importance in the general teaching of History and, more specifically, in the formation of future History teachers for primary and high schools.

The methodology consisted of a literature review, together with studies of documents and interviews.

The teaching plans of teachers of the courses of Theories of History, developed during the period of 1995 to 2001, were analysed. It is through these courses, among others, that the student has access to the theoretical-methodological tools that are fundamental to the understanding of History.

The study determines that the concept of time does not occupy as important a position in the teaching plans of teachers of courses in the Theory of History as it should, especially considering that is fundamental to the work of the History teacher.

On the other hand, interviews with teachers of Theories of History revealed that the concept of time is a central theme in their speeches, indicating that these teachers think similarly in this respect.

Strong indications were obtained from this study that the structure of the curriculum of the History programme of the Educational Sciences department of the State University of Santa Catarina and, in particular, the programme contents of courses in the Theory of History, continue to be confined to a content perspective, based on an intellectual and academic concept of the subject of learning, which seriously harms the learning process for both teachers and students of the concept of time in History.

**Key Words:** concept of time, training of teachers, history teaching.

## SUMÁRIO

<b>Resumo .....</b>	<b>05</b>
<b>Abstract .....</b>	<b>06</b>
<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....</b>	<b>08</b>
<b>CAPÍTULO I – O tempo no ensino de história .....</b>	<b>22</b>
I.1 – As concepções de tempo na perspectiva positivista, marxista e annales.....	28
1.1 – Concepção de tempo positivista .....	29
1.2 – Concepção de tempo marxista .....	32
1.3 – Concepção de tempo dos Annales.....	34
1.3.1 – O tempo histórico em Braudel .....	36
I. 2 – O conceito de tempo e o ensino na formação da consciência histórica	43
 <b>CAPÍTULO II – O ensino de história e a formação do professor de história .....</b>	 <b>48</b>
II. 1 – O ensino de História nos cursos de graduação em História: algumas reflexões .....	51
II.2 – Por que o recorte no estudo do currículo .....	58
 <b>CAPÍTULO III –O curso de História do Centro de Ciências da Educação da Universidade Estadual de Santa Catarina – um caso particular .....</b>	 <b>69</b>
III. 1 –Origem do curso .....	69
III. 2 – O primeiro currículo do curso de História .....	71
III. 3 – O segundo e atual currículo do curso .....	73
III. 4 – O lugar das disciplinas de <b>Teorias da História</b> no currículo do curso de História .	83
III. 5 – A concepção de <i>tempo</i> presente nos programas de ensino dos professores das disciplinas de <b>Teorias da História</b> .....	88
III.6 – A representação de <i>tempo</i> presente nas falas dos professores das disciplinas de <b>Teorias da História</b> .....	99
 <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	 <b>107</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>112</b>

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

*“Podes ver segundo o tempo o que ocorre no tempo?”  
Santo Agostinho  
Confissões, Livro XI*

Algumas perguntas já bastante conhecidas pelos historiadores, como “História para quê?”, tem voltado a marcar presença nos debates e discussões<sup>1</sup> acerca do *lugar* da História hoje. Essa questão, a qual me parece ter se constituído ao longo da História como a preocupação central dos historiadores, assim como já o demonstrava no decorrer do século **Marc Bloch**<sup>2</sup>, passa a ser recolocada, abrindo-se assim uma oportunidade para que possamos, sob o peso de uma temporalidade que me parece especial – pois *convida* os historiadores a tomar consciência das responsabilidades que envolvem seu ofício – repensar as finalidades do ensino de história.

Em sua mais recente obra<sup>3</sup>, Eric HOBSEBAWN (2000, P. 11), exercendo o que denomina de *função prognóstica*, procura examinar as tendências dominantes no final do século XX, analisando de que modo essas tendências podem afetar o nosso mundo, a nossa vida nas próximas décadas. Entendendo que o historiador deve, a partir de certos cuidados, se arriscar a identificar algumas probabilidades, “dizer algo sobre a fisionomia da nova era”, Hobsbawn chama os mesmos a reassumir uma tarefa a qual tem sido, ainda segundo esse intelectual, com frequência, posta de lado. Alertando para o perigo de ao empreender essa tarefa o historiador “macaquear o cartomante” (*Idem, p. 8*), Hobsbawn nos oferece algumas *pistas* para uma cuidadosa reflexão acerca dos rumos do ensino de História, o qual, diante da

---

<sup>1</sup> Cito em particular o simpósio organizado pelo Setor de Teoria e Metodologia da História do Departamento de História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, ocorrido em junho de 1999.

<sup>2</sup> “*Pai, diga-me lá para que serve a História ?*”, assim inicia-se a clássica obra desse historiador, intitulada **Introdução à História** (1965), na qual o mesmo se desafia a responder essa questão.

<sup>3</sup> **O novo século**, pela Companhia das Letras, é o título da mais recente obra do historiador Eric Hobsbawn, resultado de entrevista concedida ao jornalista italiano Antonio Polito.



velocidade com que se tem processado as mudanças hoje em nossa sociedade, têm sua importância reafirmada por esse historiador. Já em obra anterior, ao se referir ao final do século XX, Hobsbawm falava de uma possível alienação coletiva de resultados imprevisíveis, tendo em vista o processo de desqualificação do passado; utilizando suas palavras, de destruição “dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal à das gerações passadas”(1995, p. 26), daí nos alertar para o papel do historiador, “cujo ofício é lembrar o que outros esquecem [e por isso] tornam-se mais importantes do que nunca no final do segundo milênio (...) porém, eles têm de ser mais que simples cronistas, memorialistas e compiladores”(Idem, p. 28).

François FURET (1982, p. 37), ao analisar a situação da História ao final do século XX, empreende uma cuidadosa reflexão acerca do que ele denomina *paisagem intelectual* da mesma, reafirmando ser a História “inseparável da inteligência do mundo atual”, o que reforça a importância desse saber e, portanto, desse ensino, como instrumento privilegiado para a compreensão do mundo atual.

Em obra aqui já citada, Marc BLOCH (1965, p. 17) nos falava do caráter incompleto de uma ciência, caso a mesma não contribuísse para uma vida melhor. No caso particular da História, destacava a necessidade de que esse sentimento, qual seja de nos ajudar a viver melhor, não deve ser entendido de forma reduzida, segundo esse historiador, “no sentido estreito, no sentido **pragmático** da palavra útil [a qual] não se confunde com o da sua legitimidade, propriamente intelectual”. Porém, Bloch não descarta o caráter utilitário do saber histórico, no entanto, coloca-o como dependente da legitimidade, da necessidade primeira de *compreender*, para *agir* em sociedade.

Em entrevista a Huw BEYNON (1997, p. 158), Edward THOMPSON dizia que a História, a qual considerava “*a rainha das disciplinas*”, deveria ocupar um lugar mais importante na sociedade, já que, segundo seu pensamento, essa ciência era aquela que poderia trazer pistas importantes no sentido de solucionar problemas que perturbam os homens em cada tempo.

A presente pesquisa tem a pretensão de inserir-se no interior desse debate, pois busca empreender uma reflexão acerca de algumas questões que estão diretamente ligadas ao ofício do historiador, sendo importante esclarecer de início ao leitor que os motivos que justificam a

opção pela mesma, têm origem na minha prática de ensino como professora de Fundamentos Teóricos e Metodológicos do ensino de História no curso de Magistério<sup>4</sup>.

Durante o período em que trabalhei com essa disciplina, entre 1992 e 1999, muitas eram as dificuldades em trabalhar com questões que envolviam a tarefa de ensinar História para alunos que iriam trabalhar futuramente com crianças no ensino fundamental. Em especial, as dúvidas recaíam principalmente sobre como trabalhar com conceitos fundamentais da História, entre esses, o conceito de tempo histórico.

À medida que me envolvia com essa disciplina, cresciam minhas inquietações, as quais iam sendo em parte amenizadas com a participação em cursos de atualização oferecidos pela Secretaria Estadual de Educação a partir de 1992. Nesses encontros ficava claro que eram grandes as dúvidas que permeavam o trabalho com a disciplina, inclusive quanto ao *o que* trabalhar na mesma. Podia-se observar duas tendências opostas: de um lado, estavam os professores que privilegiavam as técnicas didáticas descoladas de um conteúdo histórico mais sistematizado e, de outro lado, estavam os professores que não abriam mão de um conteúdo histórico descolado de uma reflexão pedagógica.

Com meu entendimento de hoje, diria que minha defesa, naquele momento, ia no sentido de que para ensinar futuros professores não bastava apenas estar de posse de um conteúdo histórico atualizado, mas também de um *saber fazer* próprio do trabalho do historiador.

Particpei, em 1995, do IV Seminário Estadual da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação (ANFOPE), na qualidade de relatora da experiência que desenvolvia, em conjunto com os demais professores das disciplinas de Fundamentos Teóricos e Metodológicos no curso de Magistério, no Colégio Estadual Getúlio Vargas.

Em 1997, passei a frequentar o Curso de Especialização em História Social no ensino de 1º e 2º graus, oferecido pela Universidade do Estado de Santa Catarina, curso esse que seguramente me despertou um interesse e uma dedicação ainda maior por questões que envolvem o ensino de História. Em particular, minha atenção naquele momento, recaía sobre a importância do ensino de História na formação do trabalhador formado nos cursos profissionais do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Santa Catarina.

Em 1998, participei do II Congresso Internacional de Educação de Santa Catarina<sup>5</sup>, como relatora do projeto que vinha desenvolvendo na disciplina Fundamentos Teóricos e

---

<sup>4</sup> Diante das novas orientações curriculares nacionais do MEC, a oferta desse curso no estado de Santa Catarina, se restringe, no momento, a um número bastante reduzido de escolas, sendo que o MEC definiu como prazo para extinção do curso, o ano de 2004.

Metodológicos do Ensino de História e Geografia no 3º ano do curso de Magistério do Colégio Estadual de Santa Catarina.

De 1999 a 2000, trabalhei em dois programas de formação de educadores, são eles: Programa de Formação de Educadores à Distância (PROFIS) do SENAC, no módulo “História da Educação Profissional”<sup>6</sup> e, ainda, no Curso Magister Pedagogia – Educação Especial, organizado pela Universidade Federal de Santa Catarina, na disciplina Fundamentos e Metodologia das Séries Iniciais – História.

O interesse pela formação de educadores, aliado a um número crescente de perguntas sem respostas, me desafiou a me inscrever no programa de Pós-graduação em Educação, na linha Educação, História e Política, no qual, em um primeiro momento, defini como tema de pesquisa “O conceito de tempo nas séries iniciais”. No entanto, à medida que cumpria os créditos exigidos pelo programa, tendo em vista um longo processo de reflexão e amadurecimento de questões que envolvem o ensino de História na formação inicial do professor de História no Brasil, desloquei a pesquisa para o campo da formação inicial deste professor.

Por entender que é na formação inicial que o aluno, futuro professor, pode ter acesso aos saberes históricos e pedagógicos necessários à construção do saber docente, tive como objetivo maior, fazer uma reflexão acerca da formação desse professor, e para tanto, o *conceito* de tempo histórico aparece como *fio condutor* desta pesquisa.

Atenta aos pormenores de procedimento de uma pesquisa científica, me servi da noção de “campo” empreendida por Pierre Bourdieu, no sentido de poder *adentrar* no meio acadêmico, enquanto um dos espaços em que a problemática a ser investigada está presente.

Daí que a noção de “campo” funcionou nessa pesquisa, para dizer como Pierre BOURDIEU (2001, p. 22) “como uma espécie de sinal” que, considerando certas regras metodológicas, ia me apontando o que havia por fazer no decorrer da investigação.

Nesse sentido, defini como campo de pesquisa o curso de História do Centro de Ciências da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina<sup>7</sup>. Meu foco de *adentramento* neste importante campo de formação de professores é o currículo deste curso, em particular da década de 90, mais especificamente de 1995 a 2001, por ser esse o período

---

<sup>5</sup> Tendo como objetivo maior o debate e a socialização dos pressupostos teórico-metodológicos que embasam a proposta curricular do Estado de Santa Catarina, esse congresso aconteceu em Blumenau, em maio de 1998.

<sup>6</sup> Esse trabalho, em parte, estava calcado na minha monografia de conclusão do Curso de Especialização em História Social.

<sup>7</sup> A idéia inicial previa que a pesquisa tivesse como campo de investigação o curso de História da Universidade Federal de Santa Catarina, mas em função da greve que se estendeu ao longo do segundo semestre de 2001, houve necessidade de deslocamento da pesquisa para essa instituição.

em que o curso passou por uma reestruturação curricular que mudou significativamente a *feição* do mesmo. Nesse sentido, os dois currículos que vigoraram neste período vão servir como uma espécie de *mapa* desse *terreno* de produção e política cultural que é a academia.

No decorrer do processo de coleta e análise inicial dos dados necessários a essa investigação, percebi que se colocava como necessário uma reflexão acerca da historicidade do *tempo histórico*, e logo veio a sensação de que *lidava* com uma questão complexa, a qual demandava cuidado redobrado de minha parte.

Nessa etapa me foi de grande valia as reflexões de Pierre Bourdieu, em particular o texto “Introdução a uma sociologia reflexiva”<sup>8</sup>, cujo teor me ajudou a compreender meu próprio processo de pesquisa, me tranquilizando não só quanto a viabilidade, como também, quanto à pertinência da presente pesquisa.

Segundo Pierre BOURDIEU (2001, p. 20), “é preciso saber converter problemas muito abstratos em operações científicas inteiramente práticas”, no entanto, isso implica no compromisso do pesquisador em manter, quando da operação de construção do objeto de pesquisa, uma relação “muito especial” com a teoria.

Em um contato inicial com os currículos do curso de História no período em questão, senti a necessidade, diante dos prazos estipulados para essa pesquisa, de fazer novo recorte, o qual recaiu sobre as disciplinas de **Teorias da História**, as quais somam, nesse curso, cinco disciplinas que acompanham o aluno ao longo de todo o curso.

Em um primeiro momento, a intenção foi *investigar a arquitetura* de uma das disciplinas do currículo em vigor no curso, uma disciplina que tivesse como compromisso trabalhar com questões fundamentais de reflexão do conhecimento histórico. Nesse caso, as disciplinas de **Teorias da História** surgiram como uma das possibilidades, já que é através dessas disciplinas que o aluno poderá ter acesso ao instrumental teórico-metodológico fundamental para o conhecimento histórico.

Nessa perspectiva, o conceito de tempo histórico aparece como *conceito* básico para que o aluno possa acessar a este instrumental, apresentando-se como conteúdo *valioso* no processo de formação do professor de História, sendo, portanto, de extrema importância que seu significado e sua relação com o conhecimento histórico seja discutido nessas aulas.

Entendendo o currículo como construção social e, portanto, importante *material histórico* que, ao ser analisado, pode nos oportunizar um repensar da cultura escolar presente no campo acadêmico, constitui-se como interesse dessa pesquisa investigar esse documento

---

<sup>8</sup> Esse texto faz parte da obra “O poder simbólico” desse mesmo autor, editado pela Bertrand Brasil, em 4ª ed, e 2001.

*por dentro*, na perspectiva de tentar perceber qual a concepção de tempo presente nas ementas e programas/planos<sup>9</sup> de ensino das disciplinas de **Teorias da História**.

De acordo com Ivor F. GOODSON (2001, p. 76) esse tipo de pesquisa é fundamental, dado que “sabemos muito pouco sobre como as matérias e temas fixados nas escolas se originam, e são elaborados, redefinidos e metamorfoseados”. Daí que uma pesquisa que busque empreender um estudo histórico de um determinado conteúdo de ensino, possibilita ao pesquisador perceber, segundo ele, a relação entre os conteúdos das matérias, pois “o conflito social dentro da matéria é fundamental para se entender a própria matéria”.

No esforço empreendido para estabelecer as conexões, mediações e contradições dos fatos que constituem a problemática aqui investigada, minha opção foi pelo método do estudo de caso, enquanto uma das modalidades da abordagem qualitativa de pesquisa, o que se deve, não só pelo interesse em responder as questões as quais essa pesquisa se propõe, como também ao fato de que o estudo de caso qualitativo, segundo Marli E.D.A. ANDRÉ (1986, p. 24), “encerra um grande potencial para conhecer e compreender melhor os problemas da escola”. Ainda nessa mesma linha de entendimento, Ivor F. GOODSON (2001, p. 76), destaca:

Os estudos de caso históricos sobre matérias escolares proporcionam o “detalhe local” de mudança e conflito curriculares. A identidade de indivíduos e subgrupos que atuam dentro de grupos de interesse curricular possibilita algum exame e alguma avaliação em torno de projetos e motivações. Com isso, teorias sociológicas que atribuem poder sobre o currículo aos grupos de interesse dominantes podem ser analisadas em relação ao seu potencial empírico.

De acordo com Robert YIN (1989, p. 19), o método do estudo de caso caracteriza-se pela “capacidade de lidar com uma completa variedade de evidências – documentos, artefatos, entrevistas e observações”, sendo que a opção do pesquisador pelo uso desse método tem a ver com o fato de que essa abordagem apresenta-se como “um meio de organizar dados sociais preservando o caráter unitário do objeto social estudado”.

O que distingue o método do estudo de caso de outros métodos de pesquisa, continua o autor anteriormente citado, é que o mesmo “é uma inquirição empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, quando a fronteira entre o fenômeno e o contexto não é claramente evidente e onde múltiplas fontes de evidência são utilizadas”(Idem, p. 23).

---

<sup>9</sup> Próprios da tradição francesa, alemã e espanhola, os temas curriculares giram entre nós em torno dos rótulos “programas escolares” e “planos de ensino”, sendo que, segundo J.G.Sacristán (1998, p. 123), dada a ampliação dos estudos curriculares, a primeira perspectiva tem se imposto, pois, “reagrupa perspectivas muito diversas e linhas sugestivas de investigação em torno de decisões, organização e desenvolvimento na prática dos conteúdos do projeto educativo”.

De forma bastante sintética Robert YIN (Idem, p. 24), apresenta quatro aplicações para esse método:

1. Para explicar ligações causais nas intervenções na vida real que são muito complexas para serem abordadas pelos “surveys” ou pelas estratégias experimentais;
2. Para descrever o contexto da vida real no qual a intervenção ocorreu;
3. Para fazer uma avaliação, ainda que de forma descritiva, da intervenção realizada;
4. Para explorar aquelas situações onde as intervenções avaliadas não possuam resultados claros e específicos;

Já entre as técnicas ou ferramentas utilizadas em uma pesquisa que tem o estudo de caso como método, destaca-se a entrevista, através da qual, de acordo com Otávio C. NETO (2001, p. 57) “o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais”. No caso dessa pesquisa, a opção é pela entrevista semi-estruturada ou aberta, na qual, o entrevistado, estando frente ao tema que lhe é proposto, aborda-o livremente.

Segundo Jane Mary SPINK (1995, p. 100), hoje, já é possível afirmar que há:

(...) uma nítida preferência pelo emprego de entrevistas abertas conduzidas a partir de um roteiro mínimo. Dar voz ao entrevistado, evitando impor as preconcepções e categorias do pesquisador, permite eliciar um rico material, especialmente quando este é referido às práticas sociais relevantes ao objeto da investigação e às condições de produção das representações em pauta.

Ciro F. CARDOSO (2000, P. 34), inclui-se em um rol de intelectuais, entre esses sociólogos e psicólogos<sup>10</sup>, que vem destacando a importância de um maior investimento em pesquisas que busquem conhecer as representações sociais em curso na sociedade, pois que, segundo ele:

(...) uma análise detalhada das representações sociais e de suas transformações ou substituições, no tempo, na sociedade em estudo, pode servir para uma inferência confiável das motivações envolvidas naqueles processos decisórios que orientem as ações dos sujeitos individuais ou coletivos.

Portanto, o que torna a entrevista um instrumento privilegiado de coleta de dados para essa pesquisa, é o fato de que essa técnica, enquanto comunicação verbal, reforça a importância da linguagem e do significado da fala, por ser essa, de acordo com M<sup>a</sup>. Cecília de S. MINAYO (2000, p. 110):

(...) reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos (sendo ela mesma um deles) e ao mesmo tempo ter a magia de transmitir, através de um porta-voz, as **representações** de grupos determinados, em condições históricas, sócio-econômicas e culturais específicas.

No caso particular dessa pesquisa, dado as peculiaridades do *fio condutor* da mesma, a categoria de *representação social* apresentou-se como *instrumento imprescindível* no processo de viabilização dessa pesquisa. Daí que essa noção não assume o estatuto de objeto central de investigação, mas sim é *abordada* de forma indireta, servindo como *instrumento*

que me foi útil na operacionalização dessa investigação. A intenção foi aproveitar as potencialidades dessa noção, a qual me permitiu transformar o *fio condutor* desta pesquisa em um objeto *manejável* na prática de uma pesquisa científica.

A opção pela entrevista semi-estruturada tem a ver com o entendimento de que a *fala* dos docentes poderia me oferecer dados, com os quais, se *tratados cientificamente*, poderia chegar às representações de tempo histórico dos professores das disciplinas de **Teorias da História** do curso em questão.

Neste sentido, a categoria de “representações sociais” é entendida *como categorias de pensamento que estão espalhadas na cultura, nas instituições, nas práticas, e, de uma maneira geral, nas comunicações interpessoais, nos mais variados espaços/tempos, podendo, portanto, ser investigadas.*

As entrevistas aconteceram após terem sido negociados antecipadamente com os entrevistados a data, o local e a hora das mesmas. Após ter sido sublinhado o caráter sigiloso das entrevistas, as mesmas aconteceram de forma individual e pessoal. Foram gravadas em áudio e transcritas exatamente como consta das fitas para posterior utilização.

Talvez por falta de uma experiência anterior envolvendo a história oral penso que poderia ter escolhido melhor o local das entrevistas, pois em algumas delas, o barulho no ambiente, mesmo que dentro da universidade, dificultou sobremaneira a transcrição da fita.

Para obtenção dos dados sobre a representação de tempo histórico dos professores das referidas disciplinas, utilizei a seguinte proposição: **“Gostaria que você me dissesse o que é o tempo histórico para você?”**

Optei por uma escuta atenta, deixando os depoimentos correrem livremente, sendo que coube ao próprio entrevistado determinar os rumos e o tempo de sua fala, as quais tiveram uma variação de 18 a 47 minutos. Minha interferência ocorreu somente no caso de o entrevistado pedir maiores explicações sobre a questão apresentada.

Realizadas as entrevistas, a minha sensação era de que meus conhecimentos em relação ao *conceito* de tempo histórico haviam crescido significativamente, pois muito do que eu havia estudado, acerca da historicidade desse conceito foi, não só confirmado, como enriquecido a partir dos depoimentos dos professores.

É importante destacar que não houve dificuldade em entender o que o entrevistado quis dizer ou a que ele se referia, tanto no momento da escuta da entrevista, como também na posterior escuta dos depoimentos em áudio. Já no momento de leitura da entrevista para fins

---

<sup>10</sup> Entre os historiadores, cito ainda Roger Chartier e José C. Reis, entre os sociólogos destaco Pierre Bourdieu e Ivor Goodson e entre os psicólogos, Celso Pereira de Sá e Jane Mary Spink.

de codificação, me deparei com dificuldades em transformar os dados brutos do material coletado em elementos que me permitissem atingir a representação de tempo presente nas falas dos professores das disciplinas de **Teorias da História**. A dificuldade inicial tem a ver com a linguagem utilizada pelos professores em suas respostas, as quais, em sua maioria, é entremeada de pausas e marcas típicas da fala, tais como: né, tá, é, entendeu, sei lá, ah, oh! De qualquer forma, foram respeitadas as idiossincrasias de linguagem presente nas falas dos professores.

Vale lembrar que a pergunta apresentada aos professores, dado seu caráter abstrato, dificulta de início a elaboração de uma resposta objetiva. Ao estudar a questão do tempo, Norbert ELIAS (1998, p. 11), alerta para um dado importante relacionado com o fato de que esse *conceito*, para dizer com suas palavras, “não se deixa guardar comodamente numa dessas gavetas conceituais onde ainda hoje se classificam, com toda a naturalidade, objetos desse tipo”. Esse mesmo estudioso do tempo ressalta as dificuldades em conceituar *algo* que não se dá à teoria, algo que, “não se deixa ver, tocar, ouvir, saborear, nem respirar como um odor”(Idem, p. 7).

Raquel GLEZER (1999), fala da falta de um debate mais amplo acerca do *conceito*, o que pode explicar, em parte, a permanência de uma *certa indefinição* do *conceito* entre os historiadores.

Seja como for, é importante considerar, como nos fala Norbert ELIAS (1998), que apesar de os homens, de uma maneira geral, terem adquirido crescente consciência do tempo, isso não nos livra de ainda sermos acometidos de uma sensação de mal-estar, uma sensação de que o chão nos escapa por debaixo dos pés, quando nos vemos frente a qualquer reflexão que envolva a questão do tempo.

A sensação de *incômodo* frente à pergunta efetuada, foi por mim identificada no início dos depoimentos dos professores, em que as reações foram diversas, desde manifestações de surpresa, dúvidas frente à pergunta e ao que se pedia, risadas, e até mesmo tentativas de devolução e alteração da pergunta.

Destaco na seqüência, o momento inicial do depoimento de cinco dos docentes entrevistados, o qual podem retratar parte do *mal-estar* inicial do entrevistado frente à pergunta:

“- O que é o tempo histórico para mim ? Olha se os, se os historiadores soubessem disso, seria interessante responder ...”



“- É ... o tempo em si, para mim, não diz nada, entende ? ... O que talvez fosse mais, mais tranquilo introduzir é ... como que, quais as diferentes noções de tempo, né ? Eu não saberia dizer para você o que é tempo. O que é tempo na história ?... você já se fez essa pergunta ? “

“- (...) uma pergunta fácil ... o que é o tempo histórico para mim ? Básico (risos)... Olha, talvez essa seja uma das, das coisas mais mal resolvidas, não só dentro da história, mas dentro das ciências humanas como um todo né ? Tem até um, uma frase bastante contundente de um estudioso alemão que chama, é ... Norbert Elias, que ele vai falar que quando perguntam para ele o que é o tempo, ele não sabe dizer, quando não perguntam, ele sabe, é uma coisa muito ... que envolve uma carga de interpretação e significação muito ampla, né, o tempo da história talvez seja uma coisa que, é ... é ... os historiadores terão de lidar ad infinitum, digamos assim, né ... e com quase toda segurança posso afirmar que eles jamais resolverão assim essa relação ...”.

“(risos) ... vou te colocar algumas coisas ... assim ... não sei se é exatamente o que te interessa (...)”.

“- Nunca pensei muito assim no tempo histórico, mas é, é (...)”<sup>11</sup>.

De acordo com M<sup>a</sup>. Cecília de S. MINAYO (2000) Durkheim, do ponto de vista sociológico, foi o primeiro a trabalhar explicitamente o conceito de representações sociais, propondo a expressão “representação coletiva”, para assim designar a especificidade do pensamento social em relação ao individual. Interessado em encontrar com precisão a origem das representações sociais, esse sociólogo delimita fronteiras e caminhos, oferecendo ao pesquisador, segundo M<sup>a</sup> de Lourdes R. TURA (2001), uma proposta metodológica para que este pudesse aventurar-se em analisar as práticas sociais.

Segundo M<sup>a</sup>. Cecília de S. MINAYO (2000, p. 110), para Durkheim, as representações sociais:

(...) não são dadas *a priori* e não são universais na consciência, mas surgem ligadas aos fatos sociais, transformando-se, elas próprias, em *fatos sociais* passíveis de observação e de interpretação. Isto é, a observação revela, segundo ele, que as representações sociais são um grupo de fenômenos reais, dotados de propriedades específicas e que se comportam também de forma específica. Na concepção de Durkheim é a sociedade que pensa, portanto as representações não são necessariamente conscientes do ponto de vista individual. Assim, de um lado, elas conservam sempre a marca da realidade social onde nascem, mas, também, possuem vida independente e reproduzem-se tendo como causas outras representações e não apenas a estrutura social.

Seria pensar que, para Durkheim, as formas da vida social *condicionam* o modo como os indivíduos vêem a realidade, o seu modo de a conceber, o modo de funcionamento do seu espírito. Daí esse sociólogo defender que as representações sociais surgem ligadas aos fatos sociais, transformando-se, elas próprias, em fatos sociais passíveis de investigação, sendo importante que o pesquisador considere o fato social como tendo existência exterior ao indivíduo. É aí que entra o conceito de representações coletivas deste sociólogo, pois, permite

---

<sup>11</sup> Todas as transcrições que se tratarem das falas dos professores entrevistados, serão apresentadas entre aspas, fonte 11 e em itálico.

pensar, que, em certa medida, num dado espaço/tempo, a representação coletiva se impõe sobre a representação individual. Seria pensar o quanto, no interior de um determinado grupo social já constituído – estruturado de acordo com uma lógica de posições e regulação, com valores, normas e costumes instituídos – o *estabelecido* exerce um certo poder sobre os indivíduos.

No caso particular da presente pesquisa, torna-se fundamental esclarecer que diante dos prazos estabelecidos para a mesma, optei por fazer apenas um trabalho de ancoragem e descrição das representações de tempo presente nas *falas* e nos planos de ensino<sup>12</sup> dos professores que atuam nas disciplinas de **Teorias da História** no curso e instituição aqui já citados. Isso significa dizer que não pretendo utilizar essas representações para proceder a uma discussão epistemológica acerca do *conceito* de tempo, mas sim, contribuir com algumas reflexões referentes ao *lugar* que o estudo desse *conceito* vem ocupando na formação do professor de História do curso em questão.

Participaram dessa pesquisa nove professores pertencentes ao Departamento de Estudos Geo-históricos, do qual faz parte o curso de graduação em História da UDESC.

Esses nove professores compõe o grupo de docentes que atuaram nas disciplinas de **Teorias da História**, no período que vai de 1995, quando da implantação da atual grade curricular, até 2001, quando se forma a 3ª turma na modalidade do curso como Bacharelado e Licenciatura.

Dos nove docentes que disponibilizaram seus planos de ensino e participaram das entrevistas, quatro são professores concursados em caráter permanente e cinco atuaram, naquele período, como colaboradores. Entre os professores efetivos, dois são doutores, um está em fase de doutoramento e o outro é mestre. Já entre os cinco colaboradores, um é doutor, um está cursando doutorado e três são mestres.

Todos os professores entrevistados possuem formação em nível de mestrado em História por universidades de renome, como a Universidade de São Paulo, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Universidade Federal de Santa Catarina. No caso específico dos doutores, destacam-se a Universidade de São Paulo e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

A coleta das fontes se deu durante os meses de novembro e dezembro de 2001.

---

<sup>12</sup> Vou me utilizar, daqui para frente, dessa nomenclatura já que é a utilizada pelos professores em seus planejamentos.

Quanto aos planos de ensino dos professores do grupo citado, foi feita a análise de vinte e quatro planos, o que equivale a uma amostra de 92% dos planos de ensino dos professores que atuaram nas disciplinas de **Teorias da História** no período de 1995 a 2001.

Esse acervo consta dos arquivos do departamento de Estudos Geo-históricos e me foi disponibilizado pelo coordenador do curso de História, Professor Sérgio Schmidt, o qual gentilmente me disponibilizou também outros documentos<sup>13</sup> necessários para a análise histórica do curso nas suas versões “Licenciatura Plena” e “Bacharelado e Licenciatura”.

Foi bastante positivo e, até mesmo, gratificante, o fato de que nenhum dos professores contatados se negou a colaborar com a pesquisa, ao contrário, se mostraram receptivos, não só disponibilizando seus programas de ensino, como também marcando presença no momento combinado para a entrevista. Alguns se colocaram inclusive à disposição, caso fosse necessário outros esclarecimentos.

Na etapa de análise das fontes definidas para essa pesquisa, a opção foi pela técnica de análise de conteúdo, sendo que essa escolha tem a ver fundamentalmente com as características que cercam a presente pesquisa, bem como com a tentativa de garantir coerência entre a metodologia qualitativa e o modo mais adequado de analisar o conjunto das fontes definido para a mesma.

A técnica da análise de conteúdo é, segundo Celso P. de SÁ (1998, p. 86), “quase que o *romeu e julieta* das representações sociais”. Enquanto *prática articulada*, permite, não apenas a análise de entrevistas, mas também, entre outros, de documentos resultados de produções sociais de um determinado grupo em um dado espaço, como é o caso, por exemplo, dos *materiais* que compõem um determinado currículo escolar.

De acordo com Laurence BARDIN (1979, p. 31):

(...) a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos: ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações.

Portanto, considerando as direções que serão tomadas ao adotar os referenciais aqui destacados, tive como meta, nessa investigação, compreender as seguintes questões:

- Qual o *lugar do conceito* de tempo, enquanto conteúdo valioso na formação do professor de História, nos planos de ensino dos professores das disciplinas de **Teorias da História**?

- Qual a percepção de tempo presente nas falas e nos planos de ensino dos professores que atuaram nas disciplinas de **Teorias da História** no período de 1995 a 2001?

Meu pressuposto básico é que **“a questão do tempo histórico não tem sido entendida pelos professores das disciplinas de Teorias da História como uma questão teórico-metodológica, tendo servido quase que exclusivamente como recurso técnico, como elemento articulador dos conteúdos nos programas”**.

Suponho que o conceito de tempo, apesar de se constituir em um dos pilares que sustentam o conhecimento histórico, não venha sendo entendido como um *conceito* que, para ser compreendido em sua complexidade, precisa ser *problematizado*, não servindo apenas como pano de fundo, restrito apenas a um eixo que tem como função fazer a ligação dos conteúdos nos programas.

Raquel GLEZER (1991, p. 11) chega mesmo a afirmar que com o progressivo desenvolvimento do conhecimento histórico, a variável tempo “transformou-se em recurso técnico”, passando a ser utilizada como “elemento articulador, fator explicativo em si mesmo”, o que tem impedido que a mesma tenha seu conceito esclarecido.

Considero pertinente destacar que esta dissertação, para dar conta de seus objetivos, insere-se na interface de outras áreas do conhecimento, pois mesmo que se constitua essencialmente em uma pesquisa pedagógica, que tem como pano de fundo a história do ensino de História na formação inicial do professor de História, vai emprestar conceitos de outras disciplinas, como a sociologia, a psicologia, a didática e a filosofia, no sentido de, como nos fala Carl E. SCHORSKE (2000, p. 243) “dar autoridade, força explicativa e sentido às convergências que estão [sendo] trançadas num processo ou numa configuração temporal”.

Seguindo o estilo de Lucien Febvre e Marc Bloch, os quais desejavam que os historiadores aprendessem com as disciplinas afins, vou me valer da forma de olhar e dos procedimentos de pesquisa e análise de outras formações disciplinares, o que me autoriza a apresentar esta pesquisa como uma tentativa de inserir no campo das pesquisas educacionais, as reflexões e contribuições da História Social, resguardando o que usualmente, segundo René E. GERTZ (1987, p. 10), se entende por este termo: “história de grupos ou classes sociais, suas relações, conflitos e formas de organização”.

---

<sup>13</sup> Documento de Elaboração da Nova Proposta Curricular(1995), Projeto Político Pedagógico do Curso(2001), Grade Curricular do Curso de Estudos Sociais(1974), Grade Curricular do curso como Licenciatura Plena(1989) e Grade Curricular do Curso como Bacharelado e Licenciatura(1995).

## CAPÍTULO I

### O TEMPO NO ENSINO DE HISTÓRIA

*“Recorde que o tempo é esse jogador insaciável que, sem necessidade de trapacear, sempre ganha, necessariamente”.*  
Charles Baudelaire  
Obras

Parece que hoje já existe uma espécie de acordo quando se trata de apresentar o *conceito* de tempo como uma das categorias mais controversas, dado a complexidade que envolve sua compreensão nas mais diversas áreas do conhecimento.

No que diz respeito à área de ciências sociais, em particular à área da História, é interesse dessa pesquisa desenvolver uma reflexão, ainda que inicial, acerca das concepções de tempo histórico, na perspectiva de tentar *construir* uma idéia mais clara desse *conceito*<sup>14</sup>, relacionando-o mais especificamente ao ensino de História na formação do professor de História que vai atuar no ensino fundamental e médio.

O interesse em envolver-me numa reflexão a respeito deste *conceito* tem a ver não só com uma necessidade pessoal, como já foi exposto anteriormente, mas também por entender que diante da evolução do mundo atual, essa questão precisa ser necessariamente revista por todos aqueles que, de uma forma ou de outra, têm um envolvimento com o ensino de História nos mais variados graus.

---

<sup>14</sup> Ao utilizar o vocábulo TEMPO, estarei me referindo ao mesmo como *conceito*, ainda que esteja atenta à polissemia do termo e ao fato de que, por distinguir diferentes modos de representar o tempo, trata-se de uma “categoria conceitual”. No transcorrer do texto o termo vai ser apresentado sempre em itálico.

Nesse sentido, nesse primeiro capítulo, procuro estabelecer uma conexão entre o ensino de História, as concepções de tempo que têm predominado no ensino fundamental e médio e a formação da consciência histórica.

Esse interesse tem sua justificativa na constatação, de que, se por um lado nossa sociedade continua presa a uma percepção temporal progressiva, linear e direcionada para o progresso, por outro lado, preocupa o fato de que esse conceito ainda permaneça entre os professores de História que atuam no ensino fundamental e médio, *envolto em um certo mistério*, daí a indefinição dos professores frente ao conceito.

Alguns historiadores, entre esses, PAGÉS(1997), ZAMBONI(1990), ABUD(1999), FUNARI(1999) BITTENCOURT(1997), tem relacionado as dificuldades destes professores em construir com seus alunos uma compreensão do tempo histórico, diretamente com a formação dos mesmos, chegando mesmo a acusar esta formação de estar baseada fundamentalmente na transmissão de conteúdos, o que tem contribuído sobremaneira para que estes professores não consigam cooperar significativamente na construção da consciência histórica dos seus alunos.

Ainda hoje, fala-se de uma *certa indefinição do conceito* de tempo pelos historiadores, os quais, segundo Raquel GLEZER (1999, P. 42), *aparentemente* já solucionaram “(...) os conflitos com o tempo linear, progressivo, direcionado pelo devir”. No entanto, segundo ela, mais do que posicionamentos teóricos sobre o *tempo*, é necessário um debate mais amplo acerca desta questão, a qual, sob a influência das mutações do conhecimento histórico, se tornou em sua teoria e prática, um elemento complexo.

Buscando identificar quais as relações existentes entre tempo histórico e conhecimento histórico, José C. REIS (1998, p, 29), vai nos dizer que a nossa percepção das experiências humanas, nosso conhecimento histórico acerca da história dos homens de todos os tempos, jamais é direta, pois está, segundo ele “sempre articulada por uma representação, por um saber simbólico”.

Segundo esse historiador o tempo histórico deve ser compreendido tendo em vista a opção do historiador por um determinado registro da temporalidade. *Mas o que levaria o historiador a optar por um determinado registro da temporalidade?*

Ainda segundo esse intelectual, “a representação do tempo histórico é a condição subjetiva do historiador e da sua sociedade, sob a qual todas as experiências humanas podem se tornar inteligíveis” (Idem, p. 29). Seria pensar que a escolha de um determinado registro

---

da temporalidade pelo historiador, tem a ver com a percepção do mesmo em relação às experiências humanas e a maneira como ele enxerga a realidade e como organiza essa percepção, o que, em grande parte, se define no processo de formação inicial do historiador.

Preocupado com o estado da consciência geral do tempo, G. J. WHITROW (1993, p. 31), contribuindo para uma melhor compreensão do *conceito* de *tempo*, coloca-o em perspectiva temporal, demonstrando, como as concepções de tempo têm variado ao longo da história e aponta para a necessidade de resignificarmos esse conceito, tendo em vista que, como ele próprio nos diz, “o que distingue particularmente o homem da sociedade contemporânea de seus antepassados é que ele adquiriu crescente consciência do tempo”. Destaca que se por um lado o tempo domina hoje nossa compreensão do universo físico e da sociedade humana, controlando o modo de organizarmos nossas vidas e atividades sociais, por outro lado, as sociedades contemporâneas ainda permanecem fortemente dominadas pelo tempo cronológico, o que é possível perceber ao observar como nossa mente trabalha a idéia do tempo, a qual permanece estreitamente ligada a um processo de pensamento marcado por uma seqüência linear de atos, direcionados para o progresso.

Manuel CASTELLS (1999, p. 459), ao analisar a complexidade que vem assumindo o *conceito* de tempo, tendo em vista o atual contexto histórico, alerta para o fato preocupante de que “as sociedades contemporâneas ainda estão em grande parte dominadas pelo tempo cronológico”.

Parece que a persistência entre nós dessa percepção temporal se agrava frente às incertezas e desafios impostos pela contemporaneidade, o que pressupõe a necessidade de que se *problematize* essa representação de tempo ainda hoje tão presente entre os homens de uma maneira geral.

De acordo com Norbert ELIAS (1998), se por um lado a noção de tempo é um instrumento de orientação cada vez mais indispensável, por outro lado, preocupa o fato de ainda hoje, ao nos referirmos ao tempo, não sabermos muito bem com que tipo de *objeto* estamos lidando. Segundo ele, o tempo não existe em si, não é um dado objetivo, como sustentava Newton, nem uma estrutura, a priori, do espírito, como queria Kant, é antes de tudo um **símbolo social**, resultado de um longo processo de aprendizagem, daí se constituir em um instrumento de orientação indispensável, o qual não pode ser entendido apenas como uma idéia que surge do nada, mas sim que deve ser apreendido pelos homens ao longo de sua história. Nesse sentido, Elias nos diz que:

(...) a representação do tempo num dado indivíduo depende, pois, do nível de desenvolvimento das instituições sociais que representam o tempo e difundem seu conhecimento, assim como das experiências que o indivíduo tem delas desde a mais tenra idade (...) a noção de tempo representa

uma síntese de nível altíssimo, uma vez que relaciona posições que se situam, respectivamente, na sucessão dos eventos físicos, no movimento da sociedade e no curso de uma vida individual (Idem, p. 17, grifos meus).

Estamos falando, portanto, de um símbolo social e, como tal, é utilizado pelos indivíduos para que os mesmos possam orientar sua conduta em sociedade, necessitando, portanto, aprender a interpretar os *sinais temporais*. Daí, não se tratar de uma representação forjada pelo indivíduo, ou seja, não se reduz a uma idéia que surgiu do nada, mas antes, como observa Norbert ELIAS (Idem, p. 16), “a particularidade do tempo está no fato de que [os homens] utilizam símbolos (...) como meios de orientação no seio do fluxo incessante do devir, e isso em todos os níveis de integração, tanto física quanto biológica, social e individual”.

Ora, se nossa consciência *opera* com símbolos, os quais se *dão* como categorias de representação do mundo, é imprescindível aprender a manejar com sistemas de símbolos, aprender a decodificá-los. Faz-se, então, fundamental o papel das instituições escolares, as quais através das disciplinas, podem ampliar *o uso operador* de símbolos dos homens.

Discorrendo acerca da psicologia dos fenômenos temporais, Gaston BACHELARD (1994, p. 37), nos oportuniza um contato com os *mistérios* que envolvem o tempo e, no que diz respeito ao ensino desse conceito, ele nos diz que “(...) esse conhecimento deve, como todos os outros, **expor-se**. O tempo deve pois ser ensinado e são as condições de seu ensino que formam não somente os detalhes de nossa experiência, mas ainda as próprias fases do fenômeno temporal”.

Atentos às dificuldades que envolvem a reflexão acerca do *conceito* de tempo histórico, alguns intelectuais, entre eles Joan PAGÉS(1997) e Mario CARRETERO (1997), vem alertando para a necessidade de definir com maior precisão o que se entende por tempo histórico no currículo escolar e na prática, dado que esse *conceito*, apesar de se constituir em um dos conceitos prioritários da disciplina histórica, permanece, de certa forma, pouco preciso.

De acordo com Raquel GLEZER (1991), apesar de que se venha repetindo no decorrer dos anos que o tempo é variável obrigatória para a História, isso tem acontecido de forma mecânica, pois são poucos aos que ocorre questionar a origem dessa variável, a qual é percebida como evidente em si mesma. Não se busca o significado dessa variável e nem as suas relações com o conhecimento histórico.



Segundo essa intelectual (1999, p. 37), os historiadores raramente explicam como trabalham e concebem o tempo histórico, chegando mesmo a “fugir de tais debates, pois aparentemente, já resolveram tais questões”. Segundo ela:

A percepção de tempo como elemento articulador [dos fatos históricos] acabou transformando-o em pano de fundo, cenário imutável, a disposição do historiador como elemento explicativo. Não havia o que falar ou discutir sobre o tempo (1991, p. 11).

Ainda de acordo com a historiadora anteriormente citada, até pouco tempo, esse conceito não se apresentava, salvo raras exceções, como objeto de atenção nos livros de Teoria de História e mesmo nos manuais didáticos. Só mais recentemente foram escritas e publicadas algumas obras sobre o tempo, o que pode explicar o fato de que, ainda hoje, uma grande maioria dos historiadores contemporâneos, incluindo aí os professores de História, utilize o termo como sinônimo de época, era, idade, momento, ideologia e história. Registra, que na linguagem cotidiana dos historiadores, tem sido comum a utilização dos termos Tempo e História como se fossem sinônimos. Esse uso indiscriminado do *conceito* pelos historiadores, os quais “permutam o uso dos termos História e Tempo sem o menor aviso ao leitor” (Idem, p. 13), é preocupante, indicando uma necessária retomada da questão.

Por outro lado, um número expressivo de intelectuais, vêm reforçando não só as possibilidades, como também a importância de que as noções temporais sejam ensinadas às crianças já nos primeiros anos de escolarização.

Considerando a complexidade que envolve o conhecimento histórico e seu raciocínio, Mario CARRETERO (1997), valendo-se de pesquisas de base construtivistas, defende que a dificuldade do acesso de certos conceitos históricos pelas inteligências das crianças e adolescentes está fundamentalmente ligado às estratégias didáticas utilizadas pelo professor, no sentido de facilitar o aprendizado do aluno. Portanto, o problema parece estar na maneira como são apresentados esses conceitos e não na dificuldade de abstração da criança/adolescente, ou o fato de a mesma/o não estar madura/o para aprender determinadas habilidades.

No que diz respeito ao ensino de História, é importante destacar que tem se ampliado também em nosso país o número de pesquisadores<sup>15</sup> que reforçam a convicção das possibilidades da construção das noções temporais já a partir das séries iniciais do ensino fundamental.

Segundo Maria Aparecia BERGAMASCHI (2000, p. 39):

---

<sup>15</sup> Entre outros, destaco Lana Mara Siman, Ernesta Zamboni, Circe Bittencourt, Kátia Abudd, Francisca Lacerda de Góis, Helena Maria Araújo e Maria Aparecida Bergamaschi.

(...) inúmeras pesquisas indicam que as noções de tempo e espaço devem ser ensinadas a partir dos primeiros anos de escolarização; no entanto, são poucas as proposições para pensar sobre o tempo e o seu significado em nossa cultura, sobre como configura as nossas subjetividades.

Parece importante destacar que a intenção de ensinar as noções de tempo tem se restringido quase que exclusivamente às séries iniciais do ensino fundamental, pois, como destaca a historiadora citada anteriormente, no “momento em que a História passa a ser ensinada como uma disciplina, o cenário predominante na maioria dos programas escolares é a transmissão de longos e enfadonhos conteúdos”, e pergunta: “Quem, ao longo de sua trajetória escolar, teve oportunidade de pensar a História fora dos canonizados períodos: Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Contemporânea?” (2000, p. 40).

Ao mesmo tempo, a preocupação de que as noções temporais sejam apresentadas às crianças já nas séries iniciais, não tem se restringido ao universo dos professores, pois como destaca Circe BITTENCOURT (1997, p. 73) “diversas propostas curriculares do ensino de história de várias secretarias de educação apresentam o problema da noção de tempo com ênfase”.

Joan PAGÉS (1997, p. 191), alerta para o fato de que a *indefinição* do *conceito* de tempo pelos historiadores tem contribuído para que, mesmo diante do progressivo desenvolvimento do conhecimento histórico, esse conceito permaneça – no que diz respeito em particular ao ensino de História no ensino fundamental e médio – identificado quase que exclusivamente com a cronologia.

Jacques Le GOFF (1989), já apontava uma certa propensão dos historiadores em considerar apenas um tempo histórico cronológico, o que segundo ele, demonstrava uma tendência entre os mesmos em não considerar os aspectos filosóficos que perpassam esse conceito, e que tantas dúvidas, e até mesmo inquietações, causaram em quem até então se aventurou a se perguntar: “O que é o tempo?”.

Marc BLOCH (1965, p. 29), ao definir a História como “ciência dos homens no tempo”, de certa forma resignifica o conceito de História, ao destacar como tarefa do historiador, pensar o humano, mas o humano na dimensão do tempo, na dimensão das durações, já que, como ele mesmo afirma, “a atmosfera em que o pensamento [do historiador] respira naturalmente é a categoria da duração”. Daí, não aceitar que o historiador trabalhasse com a idéia de um tempo homogêneo, incorrendo em grave erro ao adotar estritamente a ordem cronológica em suas investigações.

Ernesta ZAMBONI (1990), ao apresentar os resultados de uma pesquisa realizada com alunos e professores das escolas públicas da rede estadual de ensino, no município de

Campinas, no distrito de Barão Geraldo, já constatava que no conjunto das afirmações daqueles professores ficava evidente a presença de um pensamento marcadamente positivista, dado que, no que se refere à periodização, a opção dos professores permanecia sendo a sequencial linear, estabelecendo relações de causa e efeito, o que vem a refletir diretamente nas formações discursivas dos seus alunos.

Chamando a atenção para o fato de que o *conceito* de tempo vem assumindo um papel significativo no ensino de História, Kátia M. ABUD (1999), faz um diagnóstico acerca de como vem sendo trabalhado pelos professores esse conceito no ensino fundamental e médio, destacando a opção costumeira entre estes professores, pela utilização da periodização clássica ou francesa, seguida da periodização dos modos de produção.

De acordo com essa historiadora, faz falta uma reflexão mais apurada acerca desse *conceito*, o qual vem sendo *tratado* com superficialidade, o que tem provocado confusões e até mesmo contradições teóricas, as quais se dão a ver quando o professor do ensino fundamental e médio se mantém utilizando em sala de aula as temporalidades positivista e marxista, mesmo que no seu *discurso* essas concepções de história apareçam como superadas.

### I.1 - AS CONCEPÇÕES DE *TEMPO* NA PERSPECTIVA POSITIVISTA, MARXISTA E DOS ANNALES

Essa pesquisa parte da constatação de que as concepções de tempo que têm predominado nas mais diversas propostas curriculares<sup>16</sup>, seja regional, estadual ou nacional,

---

<sup>16</sup> Apesar de não ter se constituído objetivo dessa pesquisa analisar como esse *conceito* é apresentado nestes documentos, torna-se importante destacar que não se está aqui negando a importância de que essa questão seja analisada com o rigor que ela merece. Ao contrário, penso que essa importante questão está *pedindo* uma *certa*

são as concepções de tempo positivista, marxista e Annales, sendo, portanto, igualmente essas concepções que têm predominado, em diferentes proporções, no ensino de História de uma maneira geral. Daí centrar minha atenção nestas concepções.

### I.1.1 – Concepção de tempo positivista

O entendimento da História enquanto um processo de conhecimento, enquanto “ciência da história”, torna-se possível somente quando essa se emancipa da Filosofia, no século XIX. É a partir desse momento que a apreensão da realidade pelo historiador vai se dar independentemente da vontade divina, de acordo com Raquel GLEZER (1991, p. 14), “independente de algo transcendente aos homens, à natureza e à própria História”.

Se até então a explicação dada às ações humanas era via transcendência divina, com a estruturação da História enquanto campo do conhecimento, – com teorias, métodos e técnicas de trabalho – altera-se o foco das preocupações do historiador.

Diante de um contexto histórico europeu em que se dava a formação das nações, a ciência histórica, respaldada pela idéia de um progresso irreversível, sofre forte influência, predominando a pesquisa erudita, na qual o historiador buscava destacar os fatos históricos singulares, únicos e, portanto, irrepitíveis. O historiador passa a ter como tarefa recuperar eventos a partir de documentos escritos e oficiais e, a partir desses, narrar o fato tal qual aconteceu.

Assumindo um papel de observador, evita falar na primeira pessoa, mantendo uma postura neutra. No afã de fazer aparecer seu objeto, o historiador *se neutraliza*, pois para ele, segundo José Carlos REIS (1999, p. 13):

(...) não há nenhuma interdependência entre o historiador, sujeito do conhecimento, e o seu objeto, os eventos históricos passados. O historiador seria capaz de escapar a todo condicionamento social, cultural, religioso, filosófico, etc. em sua relação com o objeto, procurando a neutralidade.

---

atenção dos historiadores que *lidam* com o ensino de História, não a negando, mas sim *melhor definindo* seu *lugar* no ensino de História, pois só desta maneira poderemos proceder a uma crítica construtiva das atuais propostas curriculares.

Nessa concepção de história científica, chamada de História Tradicional<sup>17</sup>, o fato, o evento, é *cultuado* pelo historiador, o qual o entende como algo que fala por si só.

O tempo, nessa orientação da pesquisa histórica, enquanto variável obrigatória do pensamento histórico, é pensado como homogêneo e contínuo. De acordo com José Carlos REIS (Idem, p, 23):

(...) aparentemente, a historiografia dita positivista deixou para trás todas as formas de evasão da história e assumiu o evento, em sua singularidade e irrepetibilidade. A transcendência do presente mítico, o absoluto da fé e do Espírito-liberdade parecem ter sido definitivamente abolidos da perspectiva histórica, que se quer mergulhada na temporalidade *acontecimental*, descontínua, dispersiva.

O que prevalece é o conceito de tempo cristão, que chamamos tripartite: passado, presente e futuro. Mesmo laicizado, é forte a ligação com o tempo futuro, marcado pelo ideal de progresso.

O historiador, na tentativa de dar conta de narrar o evento tal qual aconteceu, procura manter a sua neutralidade, *evadindo-se* da história, já que ao separar-se do seu objeto, *observando-o de fora*, separa-se também do vivido humano. Para José Carlos REIS (Idem, p. 24):

Distanciando-se, o sujeito se retira do evento e o observa do exterior, como se o evento não o afetasse, como se fosse uma *coisa-aí* sem qualquer relação com o seu próprio vivido. A narração histórica separa-se do vivido e se refere a ele *objetivamente*, narrando-o e descrevendo-o do exterior. Trata-se de uma *racionalização* da tensão, da ameaça da dispersão, da fragmentação do vivido.

Nessa perspectiva, o tempo torna-se expressão da vontade do historiador, *direcionado* por ele, já que esse passa a utilizá-lo como elemento de união, coordenador do passado dos homens. Essa idéia de tempo mantém a concepção de uma história universal, católica, na qual é possível manter uma periodização em idades, a qual seria comum a toda a humanidade. Segundo Raquel GLEZER (1991, p. 11):

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.

Essa concepção de *tempo histórico*, a qual tem na chamada História Tradicional e na figura de Leopold Von Ranke<sup>18</sup> seu mais eminente representante, refere-se essencialmente à política, tendo em vista o interesse do historiador pelos feitos dos grandes homens.

---

<sup>17</sup> Também chamada de “História Positivista”, “História Rankeana”, “História Acadêmica”, diz respeito, se aplicarmos a análise de Kuhn à História, ao que é destacado como paradigma tradicional da História, acusado de a visão do senso comum da História.

No caso particular de Ranke, que por acreditar que as relações diplomáticas determinavam as iniciativas internas do Estado, desenvolve seus estudos baseando-se principalmente nos documentos emanados do governo, não observando que esses documentos e procedimentos se aplicavam apenas a uma classe social, sendo esses, portanto, limitados de fenômenos históricos.

Nesse sentido, essa história constituía-se, segundo Eric HOBBSBAWN (1998, p. 156), em uma “história no singular”, pois de modo algum se confinava integralmente, como muitas vezes se diz, à história da política, da guerra ou da diplomacia. Ainda segundo esse intelectual, os historiadores do que ele denomina *história acadêmica*, eram um tanto quanto inocentes, já que acreditavam que as hipóteses *brotavam* automaticamente do estudo do fato histórico. A partir desse entendimento, o historiador *lidaria* com um conhecimento objetivo, dado que esse deveria ser apresentado em forma de fatos dispostos cronologicamente, a partir de um conjunto de causa e efeito, obedecendo assim a uma causalidade mecânica.

Cabe enfatizar que nesse caso, os fatos, os eventos, são *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 a partir de causas e efeitos comuns. Segundo Benejam PÀGES (1997, p. 191), o tempo histórico a partir dessa visão, “es entendido como um tiempo externo a los hechos, objetivo, que actúa de manera lineal, acumulativa. El tiempo histórico es para el positivismo el tiempo de la medida, de la cronología”.

O tempo da cronologia, da medida, vem sendo acusado de ser o mais antigo, sendo apontado por André SEGAL (1984) como o mais explícito e mais pobre. Alerta esse historiador, que por ser o mais visível e mais concreto, é facilmente apreendido pelo historiador, daí o perigo e a necessidade de maiores cuidados ao *lidar* com o mesmo.

Cabe destacar que, mesmo nos séculos em que esse paradigma foi predominante, nem todos os historiadores compartilhavam dessa visão de História e de tempo histórico. No século XVIII, enquanto voz discordante, destacam-se as idéias de Vico (1668-1744), para o qual a História se moveria em ciclos, o que não era exatamente uma novidade, já que tanto na Grécia, quanto em Roma, essa visão já tinha marcado presença.

Já no século XIX, apresentando uma visão mais ampla da História, destaca-se em particular Michelet, o qual afirmava a possibilidade de que os fatos humanos fossem objeto de conhecimento científico, sendo capaz de inovar a partir de seu entendimento acerca de

---

<sup>18</sup> Historiador, interessava-se especialmente pelas questões dos Estados nacionalistas, saindo na defesa das posições da nobreza alemã. Utilizando o método erudito, dedicou 70 anos de sua vida à produção historiográfica, possuindo uma vasta obra, consagrada aos séculos XVI e XVII.

documento. Para Michelet, segundo Peter BURKE (1997, p. 19) o documento *fala*, daí a importância em o historiador interpretá-lo. Desta forma, Michelet traz à tona não só a história das classes subalternas, mas também dá voz àqueles que, segundo suas próprias palavras “sofreram, trabalharam, definharam e morreram sem ter a possibilidade de descrever seus sofrimentos”.

Seja como for, esse tempo homogêneo, fruto da história positivista, acaba servindo apenas como categoria classificatória de documentos e depois de fatos, orientação essa que podemos encontrar no clássico livro “Introdução aos Estudos Históricos” de Langlois e Seignobos (1946), e que tanta influência exerceu e, parece, ainda exerce no ensino de História.

Nesse sentido, ao investigar a prática de professores de História no ensino fundamental, Ivonete da S. SOUZA (2001, p. 150) observa que:

A transposição didática do conhecimento histórico apresenta uma mescla de concepções originárias de obras clássicas da historiografia brasileira, principalmente aquelas de cunho positivista e as de tradição marxista. Nota-se em sala de aula que há uma forte presença de uma concepção histórica de tempo linear, de objetividade dos fatos, da idéia de progresso.

### I.1.2 -A concepção de tempo marxista

Ainda no século XIX, surge com Karl Marx<sup>19</sup>, um outro paradigma histórico alternativo ao de Ranke. Mesmo compartilhando do mesmo objetivo, que era recusar as filosofias da história e fundar a história científica, a História Marxista trilha caminho distinto da História Positivista. Diferente dessa última, que, como vimos, centraliza-se no político, a História Marxista vai centralizar no econômico, destacando-se talvez como a maior opositora da História Positivista.

---

<sup>19</sup> Karl Marx foi essencialmente um filósofo. Sua formação teórica foi a de um estudante alemão de filosofia que, tendo como ponto de partida de reflexão o idealismo clássico alemão, doutorou-se em filosofia. Homem do século XIX, herdeiro das “luzes”, segundo Robert KURZ (2000), tinha uma visão otimista e confiante no progresso humano, sendo que o que contava para ele não era pensar “historicamente”, mas sim “politicamente”, *nutrindo* as lutas de classe no sentido de suprimir o modo de produção capitalista. Nesse sentido, paradoxalmente, escreveu na perspectiva do desenvolvimento positivo do capitalismo, pois para suprimi-lo, era necessário primeiro introduzi-lo, sustentá-lo, desenvolvê-lo.

Segundo José Carlos REIS (1999, p. 41), Karl Marx “teria criado uma **teoria geral** do movimento das sociedades humanas. Essa teoria geral seria um conjunto de hipóteses a serem submetidas à análise lógica e à verificação”.

Para Marx, de acordo com Eric HOBBSAWN (1998, P, 162), “as sociedades são sistemas de relações entre seres humanos, das quais as mantidas com a finalidade de produção e reprodução são primordiais para Marx”. O homem é visto como aquele que é *produzido* pelo conjunto das relações sociais de produção, cabendo portanto ao historiador, analisar a estrutura e funcionamento desses sistemas como se fossem *entidades* que mantêm a si mesmas.

Valendo-se dessa teoria geral do movimento das sociedades humanas, o estudo do objeto pelo historiador, vai se dar essencialmente no plano conceitual, em especial, através do conceito de “modo de produção”, e de outros conceitos mediadores, como classes sociais, luta de classes, etc. Nesse caso, o historiador pensa o seu objeto a partir de uma seqüência dos acontecimentos em termos de grandes eras econômicas, como feudalismo, mercantilismo, capitalismo, socialismo.

No afã de comprovar sua tese de que é possível pensar cientificamente o material histórico, Marx *estrutura* a matéria histórica, transformando-a em algo, como nos diz José Carlos REIS (Idem, p. 40), “objetivamente tratável”. Nesse sentido, a ação concreta dos indivíduos, “se explica por um **real abstrato**, as estruturas econômico-sociais; o papel da ciência social é revelá-las pelo trabalho do conceito” (Idem, p. 42).

Com a história marxista, a estrutura, tendo em vista seu conceito, passa a ser utilizada pelo historiador como *modelo*, cujo estudo vai fornecer *regras* para uma ação futura. Em outras palavras, nessa concepção de história, o historiador persegue a análise da particularidade do seu objeto histórico, valendo-se de conceitos dados, apreendidos sempre num real abstrato, segundo José Carlos REIS (Idem, p. 43), “chão concreto da luta de classes e das iniciativas individuais e coletivas”.

Para Hannah ARENDT (1997, p. 12), a história marxista trouxe profundas modificações ao conceito de História, o qual, com Marx, deixou de se constituir em uma análise da ação dos homens, para se constituir em uma projeção do futuro.

Como na concepção de tempo positivista, permanece forte não apenas o ideal de progresso, como se mantêm 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.

Nesse sentido Alfredo BOSI (1992, p. 21), nos diz que:

A historiografia econômica já explorou detidamente os mecanismos pelos quais estas eras, que são nomeadas pelos respectivos sistemas de produção, ganharam uma fisionomia própria, uma identidade, entraram em crise, sendo enfim substituídas implacavelmente em escala mundial. O feudalismo foi dissolvido pelo capital mercantil, e este, passado o processo de acumulação, deu lugar ao capitalismo industrial. O imperialismo é o ápice do processo capitalista e, até bem pouco, o pensamento de esquerda ancorava-se na certeza de que o socialismo universalizado tomaria o lugar dos imperialismos em luta de morte.

Portanto, permanece nessa concepção de tempo histórico, a idéia de um tempo *dividido*, no qual as explicações históricas são *articuladas*, mantendo-se forte a visão evolutiva da história. Os modos de produção são utilizados para mostrar como funciona a sociedade e, dentro desse *modelo*, os fatos históricos vão sendo encaixados.

Sem dúvida, é bastante expressiva, ainda hoje, a influência da concepção de tempo marxista no ensino de História, até mesmo porque ela se materializou em diversas propostas curriculares que marcaram presença em vários estados brasileiros, incluindo Santa Catarina, que a partir da década de 80, passa a ter como referencial teórico, o materialismo histórico.

De acordo com Selva G. FONSECA (1993, p. 96), a teoria marxista, fundamenta-se:

(...) na valorização do método como garantia de objetividade e cientificidade, a valorização da teoria, dos conceitos instituídos para a produção do conhecimento histórico. E, mais que isso, a idéia de os homens, suas idéias, representações e valores serem condicionados pelo modo de produção de sua vida material e por um determinado desenvolvimento das forças produtivas. Categorias marxistas de análise da sociedade são utilizadas como contraponto à história positivista.

### I.1.3- A concepção de tempo na perspectiva dos Annales

De acordo com José Carlos REIS (1998)<sup>20</sup>, foi em particular com o movimento<sup>21</sup> dos Annales, também denominado pelo historiador Jacques Le Goff de Nouvelle Histoire, que se altera a perspectiva do historiador sobre o tempo histórico.

Marc Bloch e Lucien Febvre, lideraram na França o movimento de criação da Revista dos Annales, em 1929, passando esses a representar, de acordo com Peter BURKE (1997), o que surgiu de mais inovador no campo da historiografia, a partir do século XX. Apesar de ter

<sup>20</sup> Este, entre os historiadores brasileiros, talvez se apresente como aquele que têm dedicado maior atenção aos estudos relacionados à questão do tempo histórico, contribuindo com inúmeras obras (destacadas na bibliografia dessa pesquisa), as quais consideram em particular os estudos acerca desse conceito provenientes da contribuição de Marc Bloch, Lucien Febvre e Fernand Braudel.

<sup>21</sup> Adoto o termo “movimento” ao me referir aos Annales, tendo em vista o objetivo de enfatizar o alerta feito por Peter BURKE (1997), de que é um equívoco pensar esse grupo como um grupo monolítico, com prática histórica uniforme, sendo necessário considerar as diferenças, não só entre as gerações, como também as divergências individuais entre os membros de cada geração.

nascido e se desenvolvido na França, assume um caráter mundial tendo em vista que muitos foram os historiadores estrangeiros que buscaram nesse movimento, inspiração para seus trabalhos.

Numa reação deliberada contra a chamada História Tradicional, a que tratavam como antigo regime historiográfico, vão apontar a necessidade de uma história mais abrangente e totalizante. Acusavam o antigo regime de ater-se exclusivamente à história política, empobrecendo a análise histórica.

Buscando diversificar o fazer historiográfico, o movimento dos Annales, a partir do grupo de historiadores que o representa<sup>22</sup>, ao mesmo tempo que derruba certezas e cria inseguranças, encoraja inovações, possibilitando novos olhares, novas perspectivas, novas interpretações.

Foi a partir desse movimento, nas suas três fases distintas, que se alteram as relações entre tempo histórico e conhecimento histórico. A busca por uma interação fecunda com outras ciências sociais vai possibilitar a formulação de uma nova abordagem do tempo histórico, permitindo uma outra concepção sobre o evento e sobre a própria ação dos homens na História.

Para José C. REIS(1994, p. 119), foi somente com os Annales que ocorre, sob influência das ciências sociais, uma verdadeira *revolução epistemológica* quanto ao conceito de tempo histórico. Segundo ele, o que explica esse *evento epistemológico* é:

(...) a mudança de inspiração teórica da história – ela recusa, então, as influências da filosofia e da teologia e opta por se associar teoricamente às novas ciências sociais, que também tinham recusado a filosofia e a teologia e se inspiraram ou no tempo da física ou em um tempo matemático, que é também o tempo do mito. A *nouvelle histoire* recusou a predominância da influência do *tempo da alma ou da consciência* sobre a história e optou pelo *tempo da ciência*. O resultado foi (...) uma renovação significativa da compreensão do tempo histórico pelos historiadores.

Portanto, foi somente a partir de 1930, sob influência das ciências sociais, e, em outra perspectiva, da filosofia, que o tempo da história foi compreendido e *experimentado* de forma diferente da que até então prevalecia entre os historiadores. Mesmo que esse movimento tenha se restringido inicialmente aos historiadores dos Annales, de certa forma vai se estender a toda a Europa, *mexendo* com a mentalidade histórica no século XX.

Recusando, como nos fala José Carlos REIS (1994a, p. 10), o “tempo da alma ou da consciência”, e optando pelo “tempo da ciência”, os Annales promoveram uma significativa

---

<sup>22</sup> Segundo Peter BURKE (1997) são três as fases ou gerações que marcaram esse movimento: 1ª fase (1920-1945) destaque para Marc Bloch e Lucien Febvre; 2ª fase (1945-1968) destaque para Fernand Braudel; 3ª fase (1968) destaque na chamada primeira fase para George Duby, Jacques Le Goff, e Le Roy Ladurie.

alteração no entendimento de tempo histórico pelos historiadores, sendo que figuras como Vico, Michelet e muitos outros pensadores das áreas da Filosofia e da História na França e Alemanha, teriam *nutrido* o pensamento dos Annales.

A influência mais decisiva sobre a renovação da ciência histórica, veio de Marc Bloch<sup>23</sup>, o qual é considerado pelo historiador anteriormente citado, como o primeiro dos *novos* historiadores, aquele que de fato rompeu com o tempo histórico tradicional e deixou-se influenciar de maneira mais exclusiva pelas ciências sociais.

Ocupando a posição de precursor da *Nouvelle Histoire*, Marc Bloch segue orientação durkheimiana, analisando, segundo José C. REIS (Idem, p. 47):

(...) estruturas onde os eventos são tratados como meros sinais reveladores e em posição secundária. Bloch faz um estudo objetivo dos homens em grupos, retirando a ênfase das iniciativas individuais, da consciência de sujeitos atuantes. Seu tempo não é o tempo da alma ou da consciência, de indivíduos capazes de uma reflexão mais profunda, mas o tempo inconsciente de coletividades. Entretanto, pode-se supor que este tempo inconsciente coletivo é ainda o tempo da consciência em um momento de irreflexão, embora passível de reflexão. Mas, enquanto tempo irrefletido, ele está submetido à necessidade e possibilita o seu estudo pela aplicação das características do tempo físico.

Portanto, valendo-se do conceito de “representações coletivas”, Bloch se interessa pela solidariedade do sistema social, pela inter-relação entre idéias e instituições. Centrando sua atenção nas tendências coletivas, com Bloch, segundo José C. REIS (Idem, p. 49), “o tempo da consciência coletiva impõe-se sobre o tempo da consciência individual. A diferença entre uma e outra é a reflexão, a retomada de si. Enquanto coletiva, a consciência possui um tempo inconsciente, que se caracteriza pela tendência ao repouso, à continuidade, à permanência. Trata-se de uma consciência que mais realiza movimentos do que mudanças”.

Nesse sentido, Bloch, de acordo com José C. REIS (Ibidem), “não reduz o tempo humano ao tempo natural, mas produz naquele uma aplicação das características deste, sem ignorar a sua especificidade”. Fixando estados sucessivos da sociedade, procura explicar as mudanças em termos de processos de longa duração, colocando o aspecto estrutural acima dos eventos, pois defendia a necessidade de o historiador apreender o todo social antes de apreender as partes.

Já no seu conjunto, pode-se afirmar, como o faz José C. REIS (1994 a), que os historiadores dos Annales são fortemente contrários à idéia de que a História deva ser compreendida como tendendo a um ideal final, rejeitando por unanimidade a idéia de

---

<sup>23</sup> Segundo Peter Burke (1997), esse historiador é frequentemente identificado como historiador econômico, no entanto, sua obra está marcada por reflexões que passam pela psicologia histórica, com o que o autor chamava de “modos de sentir e de pensar” das sociedades. Em grande parte de suas obras é possível perceber uma preocupação em estudar a sociedade como um todo, sendo até mesmo criticado por Febvre por negligenciar a análise dos indivíduos de maneira mais detalhada.

progresso. Entendiam que a História não poderia ser compreendida como até então acontecia, como tendendo assintomaticamente em direção a um ideal de progresso, pois, continua José Carlos REIS (Idem, p. 21), “o tempo não é pressuposto especulativamente; ele é construído conceitualmente e verificado empiricamente”.

Defendendo um tempo histórico plural, múltiplo, os Annales recusavam a hipótese de um tempo linear, objetivo e global. Não que rejeitassem a hipótese de um tempo objetivo, mas esse não se apresentava como progressivo, cumulativo, mas plural, descontínuo, múltiplo, daí, não se articular em uma globalidade. Nesse sentido, a diversidade substitui a unidade, mantendo-se o caráter objetivo dos processos temporais.

De acordo com José C. REIS (Idem, p. 23):

Os Annales não escolhem, mas procuram reunir e separar o vivido e o formal. Isto é, o tempo é uma realidade dada nos fenômenos humanos concretos, consiste em suas durações e ritmos objetivos. Mas esses tempos não se dão à percepção e não podem ser conhecidos especulativamente. Torna-se necessário, então, a sua reconstrução teórica e formal. Mas essa reconstrução não se confunde com o próprio tempo vivido e este não se reduz àquela. É como se houvesse dois tempos: o do real e o do conhecimento. Este é uma representação daquele. O tempo real é o que deve ser reconstruído, mas não será jamais reconstituído. Além disso, porque é pluridirecionado, possibilita reconstruções diversas, desde que se priorize este ou aquele dos seus aspectos temporais. Um mesmo processo temporal objetivo, porque é plural, isto é, uma imbricação de direções e durações, possibilita pesquisas históricas, isto é, reconstruções temporais heterogêneas.

Portanto, o caráter objetivo dos processos temporais, com os Annales, passa a ser conhecido, não mais especulativamente, mas sim teórica e empiricamente, a partir de uma concepção de tempo histórico plural, múltiplo e descontínuo. Rompe-se com a idéia de que o curso da História dos homens esteja predeterminado e orientado para objetivos pré-definidos, o que *abala* o sentido do tempo histórico preso à idéia de progresso.

Segundo a concepção de tempo dos Annales, a seqüência dos tempos não produz necessária e automaticamente uma evolução do inferior para o superior, isso não significava que os homens não devessem aspirar por um mundo melhor, mas sim que a *criação orgânica* trilha caminhos mais diversos e imprevisíveis, o que não impede os homens de lutar por um mundo melhor, mas esse não está dado.

### I.1.3.1- O tempo histórico em Braudel

Fernand Braudel<sup>24</sup>, historiador pertencente a segunda geração dos Annales, tomou, de acordo com Peter Burke (1997, p. 13), "algumas liberdades com a ordem cronológica". Pode-se afirmar que a concepção do tempo histórico ocupa o lugar central nas reflexões desse historiador, o que assumia para si o compromisso de demonstrar que o tempo avança com diferentes velocidades, devendo o historiador portanto, considerá-las.

De acordo com José C. REIS (1994 a, p. 58), ao receber as idéias de Febvre e Bloch, transformando-as em uma síntese original, Braudel altera os rumos da Nouvelle Histoire, a qual passa a "seguir três direções principais, diferentes, mas não excludentes, quanto à perspectiva do tempo (...) tornar-se-á estrutural, serial ou evento-estruturado".

Segundo Carlos A. A. ROJAS (2001, p. 19) é na obra de Braudel que vamos encontrar:

(...) uma nova concepção do enorme e milenar problema da temporalidade e de suas formas de apreensão mais adequadas, dos diferentes modos de percepção humanos dessa complexa realidade que é o tempo e de suas implicações específicas, novas formas de aproximação para o estudo e decifração do social, e, em conseqüência, novos modos de construção de todo o sistema dos saberes e dos conhecimentos humanos sobre a sociedade.

Entendendo como indispensável uma consciência da multiplicidade do tempo social para uma metodologia da História, Braudel deposita fôlego em uma reflexão acerca do tempo da história, oferecendo-nos uma noção das dimensões temporais, as quais, segundo ele, distinguem-se entre si, a partir de três ordens de durações: o "tempo curto", que é o tempo do acontecimento; o "tempo médio", que diz respeito à conjuntura e o "tempo da longa duração", no qual se encontram os fatos estruturais.

Ao definir a história como *dialética da duração*, Braudel não só enfatiza a pluralidade temporal da história, como alerta os historiadores para um dado extremamente importante: *os fatos históricos têm uma duração variável*. Fala nos tempos múltiplos e contraditórios da vida dos homens, os quais, apesar dos diferentes patamares, estão complexamente imbricados. Segundo Fernand BRAUDEL(1992, p. 105):

A história se situa em patamares diferentes, diria de bom grado três patamares, mas isto é modo de falar, muito simplista. São dez, cem patamares que seria preciso pôr em pauta, dez, cem durações diversas. 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; está no limite do móvel e do imóvel e, por seus valores fixos há muito tempo, faz figura de invariante

<sup>24</sup> Quando da criação dos Annales, esse historiador trabalhava em sua tese, a qual foi projetada inicialmente para ser um estudo sobre Felipe II e o Mediterrâneo. Mais tarde, influenciado por Lucien Febvre, alterou o título da tese para "O Mediterrâneo e Felipe II", sendo essa defendida em 1947, transformando-se em um livro de grandes dimensões, que veio a ser publicado em 1949. Sua obra se insere na *tradição* dos Annales, a quem segundo Braudel, deve sua inspiração. É nessa importante obra que se encontra o novo conceito de duração formulado nas proposições do historiador.

em face de outras histórias, mais vivas a se escoar e a se consumir, e que, em suma, gravitam em torno dela.

Portanto, segundo o escalonamento temporal proposto por Braudel, existe um **tempo curto**, o tempo do evento, o qual tem a ver com acontecimentos ou fatos pontuais. Seria a história atenta ao tempo breve, de pouco fôlego, apegada a uma narração precipitada, podendo até mesmo ser comparada com o tempo jornalístico, interessado nos fatos corriqueiros do dia-a-dia, os quais podem ser a queda de um governo, a extinção de uma lei, etc; mas que da forma que explora o fato, não contempla, no dizer de Fernand BRAUDEL (Idem, p. 11) “toda a realidade, toda a espessura da história”.

Esse tempo *breve* tem como característica a narrativa precipitada, dramática, sendo próprio da História Tradicional, muitas vezes também denominada história política, dado a tendência à narração de grandes feitos de grandes homens. Esse tempo *explosivo*, que permeia o cotidiano dos indivíduos, é considerado por esse historiador como a “mais caprichosa, a mais enganadora das durações”(Idem, p. 11), pois diz respeito ao tempo por nós vivido, podendo ser *medida* de aspirações e realizações pessoais.

No entanto, segundo Fernand Braudel (1992), para que o historiador compreenda o fato histórico, é preciso não só considerar as perturbações superficiais, as quais descreve como *a maré que a história carrega em suas fortes espáduas*, mas também é necessário *mergulhar sob as ondas* para compreender o fato histórico em toda a sua espessura.

Refletindo acerca das temporalidades de Braudel, André SEGAL (1984, p. 10), destaca o tempo curto como sendo “parente da vida esportiva e próxima da ordem do espetáculo, do divertimento”, mesmo que, “cientificamente superficial”, – por fornecer pouca *matéria* à explicação da mudança social – tem seu valor narrativo, sendo, continua ele, “o mais visível, mais concreto”, não podendo portanto ser *desprezado* pelo historiador.

Quanto ao **tempo médio**, Braudel coloca-o por exemplo, na medida de uma geração, de um governo, podendo esse recorte temporal variar mais ou menos, de 10 a 100 anos. Essa média duração, menos superficial, relaciona-se aos acontecimentos que possuem durações mais longas, sendo a medida que possibilita a análise econômica e social, a análise das permanências e transformações econômicas efetivadas por um dado governo, ou partido político, ou modelo econômico, etc.

No dizer desse historiador, é o tempo da conjuntura, o qual não rompe totalmente com o tempo curto, mas privilegia a análise econômica e social em detrimento da análise política. Esse tempo é novo, na medida em que implica mudanças metodológicas, tendo em vista a entrada de uma análise quantitativa na explicação histórica. Emprestando as palavras de

Fernand BRAUDEL (1990, p. 13), inaugura-se, a partir da média duração, “uma ampla investigação social sob o signo da quantificação”.

É desse tempo que surge, continua Braudel, “o recitativo da conjuntura, do ciclo e até do interciclo”(Idem, p. 12), tendo em vista por exemplo, o estudo de uma curva de preços, o estudo da produção em uma determinada época, o estudo das variações das relações de poder, etc.

Independente da importância do tempo médio para a análise histórica, se utilizado isoladamente, o que essa duração temporal desconsidera em seus recortes, é que o historiador, ao *mergulhar* no fato histórico, não pode perder de vista que além dos *setores que fazem ruído, há os silenciosos*, que devem ser considerados, pois a observação de certos acontecimentos, em uma determinada época, não pode fazer esquecer dos processos sutis que caracterizam a época em estudo.

André SEGAL (1984, p. 10), destaca que esse segundo nível torna-se fundamental, se o historiador considerar que “a explicação da mudança escapa ao público mais comum e precisa reunir-se a outros fatores que parecem mais determinantes”, daí a importância de *reuni-lo*, ou relacioná-lo aos fenômenos estruturais.

Por fim, Braudel destaca a **longa duração** ou tendência secular, na qual o historiador pode identificar acontecimentos de longuíssimo tempo. Citando alguns exemplos de recortes temporais na perspectiva da longa duração, temos: 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, etc.

Trata-se, como aponta Norberto DALLABRIDA (1993, p. 3), de um “(...) tempo profundo (...) de um grande recorte temporal, constituído por centenas ou milhares de anos”.

É nessa duração temporal que estão todas e quaisquer espécies de estruturas, até mesmo porque é a estrutura que domina os problemas da longa duração. Seria pensar que é esse recorte temporal que permite investigar uma realidade que o tempo demora a desgastar, podendo oferecer ao historiador coerência na explicação do fato histórico. Nesse sentido, Braudel (1990, p. 14), nos diz que:

(...) Certas estruturas são dotadas de uma vida tão longa que se convertem em elementos estáveis de uma infinidade de gerações: obstruem a história, entorpecem-na e, portanto, determinam o seu decorrer. Outras, pelo contrário, desintegram-se mais rapidamente. Mas todas elas constituem, ao mesmo tempo, apoios e obstáculos, apresentam-se como limites (...) dos quais o homem e as suas experiências não se podem emancipar. Pense-se na dificuldade em romper certos marcos geográficos, certas realidades biológicas, certos limites da produtividade e até reações espirituais: também os enquadramentos mentais representam prisões de longa duração.

De acordo com Braudel (Idem, p. 17), com a longa duração, o ofício do historiador tornou-se mais complexo, pois como ele afirma “(...) entre os diferentes tempos da história, a longa duração apresentou-se, pois, como um personagem embaraçoso, complexo, freqüentemente inédito”, demandando por parte do historiador um certo cuidado, o que se diferencia de uma simples ampliação ou mesmo curiosidade acerca do objeto em estudo. Trata-se de uma mudança de postura, de *estilo*, segundo Fernand BRAUDEL (Ibidem):

(...) uma inversão de pensamento, uma nova concepção do social. Equivale a familiarizar-se com um tempo que se tornou mais lento, por vezes, até quase ao limite da mobilidade. É lícito libertarmo-nos nesta fase, mas não noutra (...) do tempo exigente da história, sair-se dele para voltar a ele mais tarde, mas com outros olhos, carregados com outras inquietações, com outras perguntas (Ibidem).

Quando a realidade a ser investigada constitui-se em um recorte temporal de tendência secular, se complexifica a tarefa do historiador, já que para *captar* o objeto em estudo, é necessário manter um certo *distanciamento temporal* do mesmo.

Dito com outras palavras, a dificuldade em captar um objeto de estudo na perspectiva da longa duração, é que o historiador, *envolto* pela história de curta duração, precisa dessa se distanciar, para melhor captar a realidade posta em um processo mais amplo.

É fato que, diante dos estudos de Braudel, o historiador depara-se 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 *amparada* nos três níveis, nas três durações temporais. Segundo Fernand BRAUDEL (Ibidem), “a história é a soma de todas as histórias possíveis: uma coleção de ofícios e de pontos de vista, de ontem, de hoje e de amanhã”, daí ser um erro que a explicação do fato histórico pelo historiador esteja *amparada* em apenas uma das durações temporais.

Importante para os historiadores é que a teoria dos diferentes tempos de Braudel, ainda que, utilizando as palavras de Carlos A. A. ROJAS (2001, p. 32), “recupere e supere ao mesmo tempo as antigas formas de concepção da temporalidade elaboradas pelos homens”, abre também “uma nova forma de tratamento, de compreensão e de utilização do tempo”.

Pertencendo à terceira geração dos *Annales*<sup>25</sup>, Jacques Le Goff apresenta-se como um dos mais destacados historiadores da história das mentalidades. Ao analisar o conceito de História, tendo em vista os problemas que o cercam, Jacques Le GOFF (1989) chama atenção

---

<sup>25</sup> Foi a partir de 1968, segundo Peter BURKE (1997), que se tornou notório que mudanças intelectuais vinham marcando a administração dos *Annales*, sendo bastante difícil traçar o perfil dessa terceira geração. Ninguém dominou o grupo, chegando-se mesmo a falar numa fragmentação. O interesse de muitos historiadores transferiu-se da base econômica para a *superestrutura* cultural, talvez segundo ele, em parte como reação contra Braudel ou contra qualquer espécie de determinismo.



para as alterações que podem ocorrer na investigação histórica a partir da utilização pelo historiador das contribuições de Braudel. Concorde que a História seja feita segundo ritmos diferentes e reforça que o historiador, em contato com outras ciências sociais, deve ter como compromisso considerar tais ritmos.

No entanto, Jacques Le GOFF (1989, p. 8), ao referir-se à *sedução* exercida pela perspectiva da longa duração junto aos historiadores, alerta para o fato de que as estruturas não são, como alguns historiadores pensaram, imóveis. Fala em um movimento no qual renasce o interesse do historiador pelo evento, destacando no entanto, que foi a perspectiva da longa duração que “(...) conduziu alguns historiadores, tanto através do uso da noção de estrutura quanto mediante o diálogo com a antropologia, a elaborar a hipótese da existência de uma história “quase imóvel”. [E pergunta-se] Mas pode existir uma história imóvel?”.

Apesar de não ser interesse dessa pesquisa entrar no campo que diz respeito à crítica à longa duração ou tempo geográfico de Braudel, torna-se importante destacar que essas críticas dizem respeito, segundo Peter Burke (1997), às dificuldades desse historiador em perceber a dupla face das estruturas, tendência que se dá a ver em sua obra, na sua descrição do homem como *prisioneiro*, não somente do seu meio físico, como também de sua estrutura mental. Apesar de dizer que buscava sentir uma e outra duração ao mesmo tempo, não negando a história individual, em sua obra é acusado de não conseguir mostrar a história em movimento. Braudel, (1949, p. 1244), dizia que não conseguia deixar de pensar no indivíduo “como prisioneiro de um destino sobre o qual pouco pode influir”.

Independentemente das críticas à Braudel, para os interesses que permeiam essa pesquisa, torna-se de fundamental importância, a maneira pela qual esse historiador entende e *maneja* o tempo. Sem sombra de dúvida, suas reflexões têm contribuído para transformar as noções de tempo dos historiadores, sendo, a partir dessas reflexões, que muitos historiadores passam a reconhecer que o tempo avança com diferentes velocidades.

Para Carlos A. A. ROJAS (2001, p. 25), a teoria sobre os múltiplos tempos históricos de Braudel apresenta-se como um “programa aberto de pesquisa, cujo objetivo central era precisamente a construção de uma *linguagem comum para todas as ciências sociais contemporâneas*”.

Esse historiador destaca que, apesar de o termo *longa duração histórica* ter se tornado “moeda corrente da linguagem dos historiadores contemporâneos” (Idem, p. 29) e se *popularizando* entre os mesmos, ainda são poucos os estudos realizados a partir da perspectiva da longa duração histórica.

Segundo ele, a explicação estaria na grande dificuldade do historiador em operacionalizar a teoria, pois que, a sua aplicação e representação concretas, em muito se diferenciam da simples enunciação da mesma, e destaca:

... resulta muito simples apresentar e esquematizar a teoria das temporalidades diferenciais, assinalando uma longa, uma média e uma curta duração – o que já foi feito milhares de vezes em todo o mundo – embora seja extremamente complicado conseguir descobrir e apreender estruturas da longa duração histórica (Idem, p. 31)

Parafraseando os próprios termos utilizados por Braudel, “o historiador dispõe certamente de um tempo novo”, cabendo a ele, portanto, saber utilizá-lo, o que pressupõe *lidar* com um tempo que já não pode ser concebido como um campo vazio e homogêneo, mais antes, como um espaço *a ser preenchido*, o qual, como afirma Carlos A. A. ROJAS (2001, p. 48), “teria que ser *recheado* pelos diferentes acontecimentos históricos e ações humanas”. Nesse sentido, ainda segundo esse historiador, é importante considerar que:

(...) ao afirmar que os diferentes tempos de sua teoria são *tempos sociais e históricos*, isto é, tempos dos próprios fenômenos e das realidades históricas, que, embora sejam medidos com os instrumentos universais desse marco temporal próprio da modernidade, *não se subordinam*, contudo, a ele, não se “inserir” nele para preenchê-lo. O que ocorre é o contrário: o refinado marco temporal e suas homogêneas e idênticas unidades de medida deverão agora *servir* para medir as *durações*, sempre heterogêneas, mutantes e concretas dos diversos fenômenos, fatos e realidades históricas considerados (Idem, p. 72).

## I. 2 – O *CONCEITO* DE TEMPO E O ENSINO NA FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

Diferentemente do passado, hoje já podemos contar com um diagnóstico mais promissor acerca das discussões teórico-metodológicas e historiográficas, as quais, em um primeiro momento, parecem ter avançado apontando para um crescimento desses estudos em nosso país.

Ângela M<sup>a</sup>. de C. GOMES (2000, p. 22), ao analisar esse movimento, destaca como positivo o fato de que tem se mostrado, utilizando as palavras dessa historiadora:

(...) grande e cada vez mais refinado [o] interesse em se trabalhar com vários temas, a partir de uma abordagem historiográfica. Ou seja, não se trabalha propriamente um assunto, tema, objeto – seja escravidão, movimento operário, enfim, qualquer tipo de temática *tout court* – sem realizar-se uma espécie de história do campo de produção e debates desse tema.

Parece que o que é novo no trabalho do historiador, diz respeito não ao balanço bibliográfico, mas sim a um cuidado que anteriormente não se via de, como fala Ângela M<sup>a</sup>. de C. GOMES (Idem, p. 22), “traçar uma história do objeto que está sendo examinado, de maneira, inclusive, a iluminar a reflexão posterior. Nestes termos, o conhecimento sobre um assunto cresce, como cresce o conhecimento sobre aqueles que trabalharam com ele, por quê e em que condições o fizeram”.

No entanto, a despeito do avanço do conhecimento histórico no espaço acadêmico, permanece, de acordo com Pedro P. FUNARI (1999) e Circe BITTENCOURT (1999, p. 150), entre outros, uma grande distância entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento escolar, chegando mesmo, esse último, a ser apresentado por Bittencourt, como *atrasado* em relação ao que é produzido em termos historiográficos.

Em particular, esse *atraso* se dá a ver quando se observa na prática de sala de aula a permanência, entre os professores de História do ensino fundamental e médio, em grandes dificuldades em situar o aluno em seu contexto histórico, em seu tempo, instrumentalizando-o para o agir e o transformar, o que nada mais é do que contribuir na formação da consciência histórica dos alunos.

É possível que uma das razões que poderia nos auxiliar na compreensão das dificuldades enfrentadas pelos professores para estruturar a consciência histórica dos alunos, está no fato de continuar predominando nas aulas de história, salvo raras exceções, um ensino factual, marcado por tendências narrativistas e positivistas.

Pedro P. FUNARI (1999, p. 27) chega mesmo a afirmar que o ensino de história, ainda hoje, “anda muito marcado pela catequese”, sendo portanto compromisso dos professores, tendo em vista os desafios que o atual contexto histórico demanda, abandonar esse *modelo* de ensino de história, “difundindo a busca da consciência histórica crítica a partir do cotidiano”, pois que, continua ele, “o ensino de história é um campo privilegiado de ação pela mudança social, [cabendo aos professores tomar] essa tarefa em [suas] mãos”.

Joan PAGÈS (1997, p. 153), em um estudo acerca da formação do pensamento social dos alunos no ensino médio, alerta-nos para o fato de que a intenção de formar o pensamento social dos alunos não se constitui em novidade. De acordo com esse autor:

El problema, sin embargo, ha sido su escaso impacto em la práctica educativa cotidiana. Investigaciones recientes em España y fuera de España (por ejemplo, Blanco, 1992; Gonzáles, 1993; Guimerà, 1992; Onosko, 1991; Thornton, 1991) muestran que el modelo imperante em muchas aulas

donde se enseña geografía, historia o ciencias sociales ha sido y sigue siendo el modelo transmisivo. En consecuencia, el aprendizaje de una gran mayoría de alumnos ha sido, y es, repetitivo, y no ha desarrollado un pensamiento para comprender su mundo, y sus orígenes, ni les ha dotado de instrumentos para intervenir conscientemente en su construcción.

De acordo com Circe BITTENCOURT (1997, p. 19), o compromisso do ensino de história com a formação da consciência histórica não é nenhuma novidade, já que esse objetivo acompanha esse ensino há muito tempo sendo expresso em currículos já a partir dos anos 50. No entanto, segundo essa historiadora, o que surge de novo “é a ênfase atual no papel do ensino de história na compreensão do *sentir-se sujeito histórico*”.

Respeitando as dimensões que esse objetivo assume nos diversos níveis do ensino de história, cabe enfatizar não só o compromisso, mas também a importância da formação da consciência crítica, através da consciência histórica, o que só é possível conquistar com um ensino de história que, articulado com outras disciplinas, seja capaz de estimular a tomada de posição e a conseqüente ação.

De acordo com Andréa S. QUINTANAR (1999, p. 301):

(...) la razón de enseñar historia es formar o incrementar la conciencia histórica de quien aprende; es decir, hacer que adquiera conciencia de la propia identidad, que sepa que su persona no es una hoja al viento, sino que está sustentada en el pasado individual, pero también integrada al entorno social del que forma parte.

Apoiando-se em Pierre Vilar, Quintanar reforça o compromisso dos historiadores no sentido de que esses assumam a tarefa de ensinar a pensar historicamente, tarefa essa que deve, segundo ela, se estender também aos historiadores não profissionais.

Ainda segundo esta intelectual, o que temos chamado consciência histórica:

(...) consiste precisamente en la realización de la temporalidad del ser humano en la conjunción del pasado y el futuro en una simbiosis que permite integrar el presente, como realización y como acción, orientadas siempre hacia la construcción del ámbito humano que adviene: el mundo que sigue o seguirá (Idem, p. 292).

É nesse sentido que o ensino de História assume uma tarefa fundamental, pois tem como objetivo a formação de um cidadão consciente da realidade em que vive, aquele que tendo consciência de si, aprende a se enxergar de uma distância maior, libertando-se do tempo presente e da imobilidade diante dos acontecimentos.

Segundo Norbert ELIAS (1993, p. 198), “a moderação das emoções espontâneas, o controle dos sentimentos, a ampliação do espaço mental além do momento presente, levando em conta o passado e o futuro”, possibilita que o indivíduo enfrente um cotidiano contraditório, de violência, de desemprego, tendo condições de refletir sobre tais acontecimentos, para poder decidir, *conscientemente*, qual o melhor caminho a ser tomado.

Com outras palavras, de acordo com Circe BITTENCOURT (1997, p. 20), “o indivíduo que vive o presente deve, pelo ensino de História, ter condições de refletir sobre tais acontecimentos, localizá-los em um tempo conjuntural e estrutural, estabelecer relações entre os diversos fatos de ordem política, econômica e cultural, de maneira que fique *preservado das reações primárias: a cólera impotente e confusa contra os padrões, estrangeiros, sindicatos ou o abandono fatalista da força do destino*”.

Nesse sentido, trata-se de um ensino de história *enredado* nos problemas da vida, do cotidiano dos alunos, um ensino que permita aos estudantes pensar e apreender o passado à luz dos problemas do presente, pois, de acordo com Norbert ELIAS (1993, p. 263) “o perfil das passadas mudanças no tecido social se torna mais visível quando visto contra os eventos de nossa própria época. Neste caso (...) o presente ilumina a compreensão do passado e a imersão neste ilumina o presente”.

Segundo Maria Aparecida BERGAMASCHI (2000, 41), a História, através de seu ensino, deve fornecer ao aluno ferramentas para a compreensão e intervenção crítica na realidade, e nesse caso, é a aprendizagem do conceito de tempo histórico que vai auxiliar no conhecimento do presente, na compreensão e intervenção crítica na realidade. Segundo essa historiadora:

Muito mais importante do que abordar “conteúdos” de História é construir uma compreensão de tempo; em primeiro lugar, para desnaturalizar as convenções que são colocadas como naturais; em segundo, para que se pense a respeito do tempo esquadrihado a que somos submetidos na escola e fora dela, principalmente para que, construindo conceitos sobre temporalidade, os/as alunos/as possam utilizá-los como ferramentas para intervir objetivamente nesse tempo histórico, sentindo-se parte desse tempo e dessa história.

Portanto, parece acertado afirmar que a compreensão do conceito de tempo histórico pelos alunos desenvolve uma *certa inteligência* acerca do presente, pois faz com que os alunos se situem em seu tempo e compreendam, segundo a historiadora anteriormente citada, “as formas instituídas historicamente para representar, medir e dimensionar o tempo em nossa sociedade, a fim de posicionarem-se e intervirem na realidade social (Ibidem)”.

Ainda nessa mesma perspectiva, André SEGAL (1984, p. 13) afirma que:

(...) é a consciência dos ritmos da mudança social que pode dar ao cidadão o sentido do poder histórico, liberá-lo de impotências frágeis e das esperanças ilusórias. O cidadão pode avaliar as forças de resistência à mudança e não se surpreender pela lentidão com que ocorrem. Pode distinguir, sob uma aparente imutabilidade, as estruturas, as rachaduras subterrâneas e os movimentos lentos. Ele sabe também que os ritmos mudam, as conjunturas se invertem, as estruturas se rompem e mesmo, em certas condições, uma precipitação de acontecimentos que chamamos *revolução* pode contribuir para estas rupturas.

No entanto, a possibilidade de trabalhar com o conhecimento histórico nessa perspectiva, não se dá automática, nem mecanicamente, pois pressupõe um repensar pelo

professor, da concepção de tempo que vem historicamente predominando no ensino de história no ensino fundamental e médio. Como já foi alertado, ainda hoje são escassas as propostas pedagógicas que se dedicam a trabalhar com as noções de temporalidade nesses graus de ensino.

De acordo com Joan PÀGES (1997, p. 191), o *conceito* de tempo histórico vem sendo entendido “como um tiempo externo a los hechos, objetivo, que actúa de manera lineal, acumulativa”. Chama atenção para o fato de que a persistência dessa concepção do tempo histórico está diretamente ligada às dificuldades dos alunos em apreender esse *conceito* e situarem-se em seu tempo.

Ao analisar as dificuldades e propor soluções aos obstáculos à formação da consciência histórica dos alunos, relaciona essas dificuldades à má formação dos professores, os quais, continua ele, *por serem fruto de uma formação baseada na transmissão de conhecimentos*, não conseguem ensinar seus alunos a *pensar historicamente* a realidade. Alerta para o fato de que a formação desse *modelo* de professor persiste entre nós, já que:

(...) Investigaciones recientes demuestran que la formación inicial del profesorado sigue basándose en la transmisión de conocimientos descontextualizados sobre el cómo enseñar más que en la formación de profesores reflexivos, de intelectuales capaces de tomar decisiones en el complejo mundo de la práctica (...). Em una revisión reciente de las investigaciones sobre la formación inicial del profesorado para enseñar ciencias sociales, Adler (1991) señala que el fracaso de los programas de ciencias sociales basados en la formación del pensamiento de los alumnos, tanto de primaria como de secundaria, se debe a que no se prepara a *los futuros profesores para que adquierem las habilidades pertinente para enseñalos* (Idem, p. 155).

Portanto, procedendo a um cuidadoso exame das considerações apresentadas até aqui, *é lícito supor* que o reconhecimento pelos historiadores dos avanços historiográficos que ultrapassam o tempo positivista, talvez venha acontecendo predominantemente no campo da historiografia, pois como já foi destacado, são escassos os reflexos do mesmo na prática de ensino de História, em especial, no ensino fundamental e médio, já que o que se observa, é que o professor nesses graus de ensino não tem sido capaz, salvo raras exceções, de construir com seus alunos uma compreensão do conceito de tempo histórico, o que tem dificultado, entre outras coisas, a formação da consciência histórica dos seus alunos.

Em um primeiro momento, essa dificuldade parece poder ser atribuída, em certa medida, à formação desse professor, podendo estar nas deficiências herdadas da graduação uma primeira explicação. Essa hipótese tem amparo no alerta, entre outros, de Joan Pàges de que os cursos de formação dos professores não têm instrumentalizado os mesmos para atuar *conscientemente* no ensino fundamental e médio.

## **CAPÍTULO II**

### **O ENSINO DE HISTÓRIA E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA**

*“Por que não dizer que o curso de História forma  
professores de História?  
Por que não confessar, para nós mesmos, formadores,  
que o campo de trabalho do historiador é basicamente o  
ensino?”.*  
*Selva Guimarães Fonseca*

Falar hoje de formação inicial dos professores de História é entrar em uma questão complexa, dado que essa discussão, como nos diz Selva G. FONSECA (2000, p. 1):

(...) tem se pautado em torno de alguns dilemas políticos e pedagógicos que envolvem historiadores, professores formadores da área pedagógica, professores de História dos vários níveis e sistemas de ensino, associações sindicais e científicas, mas precisamente, a ANPUH (Associação Nacional de História) que, desde meados dos anos 70, tem uma participação ativa no processo de discussões, trocas de experiências, proposições e publicações na área.

Não desconsiderando, portanto, o caráter intrincado do debate que aborda a formação do professor de História, me interessa, em particular, proceder a uma reflexão acerca do *lugar* que vem ocupando o conteúdo relativo ao *conceito* de tempo histórico, na formação desse profissional. Será esse um conteúdo importante na formação do professor de História?

Muitos historiadores, no passado e no presente, apontam o *conceito* de tempo como um dos constructos mais significativos no processo de construção do conhecimento histórico, atribuindo a esse conceito um papel significativo na construção da consciência histórica, consciência essa entendida na presente pesquisa, *como capacidade do indivíduo se situar em seu tempo, assumindo-se como sujeito da sua história e, enquanto tal, capaz de agir e transformar.*

Compartilhando das idéias de Selva G. FONSECA (Ibidem) de que “é, sobretudo na formação inicial, nos cursos superiores de graduação que os saberes históricos e pedagógicos são mobilizados, problematizados, sistematizados e incorporados à experiência de construção do saber docente”, pergunto: Como vem se caracterizando o ensino de história nos cursos de formação inicial de professores de História?

Parece que hoje já podemos considerar que, diante do processo de transformação dos sistemas educacionais que se efetivou em nosso país ao longo das três últimas décadas, a questão que envolve a formação do professor ganhou destaque especial. No que diz respeito mais precisamente à área de História, é na década de 80 que vamos perceber a ampliação do debate acerca da formação do professor de História. Segundo Selva G. FONSECA (Idem, p. 3), é nesse momento que os profissionais da área passam a empreender uma:

(...) luta em defesa de outro processo de formação, da profissionalização dos professores e de um novo ensino de História. A crítica à formação livresca, distanciada da realidade educacional brasileira, da dicotomia bacharelado/licenciatura se processa articulada a defesa de uma formação que privilegia o professor/pesquisador, isto é, o professor de História, produtor de saberes, capaz de assumir o ensino enquanto descoberta, investigação, reflexão e produção.

Esse debate ganha corpo na tese defendida, entre outros, por Philippe Perrenoud, de que para formar professores profissionais é necessário organizar práticas de formação



fundamentadas e refletidas. Nesse sentido, torna-se de fundamental importância procedermos a uma reflexão acerca de como vêm se dando as estratégias de formação do professor de História, e ainda, quais têm sido os critérios de seleção das competências<sup>26</sup> necessárias ao ofício desse professor.

Alertando para as dificuldades que envolvem a tarefa de conceituar todas as *facetas* do ofício de professor, Philippe PERRENOUD (2001, p. 12) destaca que o profissionalismo de um professor caracteriza-se:

(...) não apenas pelo domínio de conhecimentos profissionais diversos (conhecimentos ensinados, modos de análise das situações, conhecimentos relativos aos procedimentos de ensino, etc), mas também por esquemas de percepção, de análise, de decisão, de planejamento, de avaliação e outros, que lhe permitam mobilizar os seus conhecimentos em uma determinada situação. É preciso acrescentar a isso as posturas necessárias ao ofício, tais como a convicção na educabilidade, o respeito ao outro, o conhecimento das próprias representações, o domínio das emoções, a abertura à colaboração, o engajamento profissional.

Em que pesem as inúmeras críticas que têm recaído sobre o discurso que defende as competências de base necessárias para a docência parece não haver dúvidas de que, diante das mudanças sociais e educacionais que vêm se processando nos últimos anos, aumentam consideravelmente as exigências em relação ao professor. José M. ESTEVE (1995, p. 93) chega mesmo a utilizar a expressão “mal-estar” docente para expressar resumidamente o conjunto de reações dos professores frente a esse processo histórico de aumento das exigências que se colocam aos mesmos. Ao mesmo tempo, chama a atenção para o fato de que, mesmo diante desse quadro, não tem havido mudanças significativas na formação de professores. Daí a necessidade de se buscar novas possibilidades de formação deste profissional.

No caso específico do professor de História, este longe de ser alguém que domine apenas os conhecimentos históricos, precisa hoje, necessariamente, mobilizar um vasto cabedal de saberes e habilidades. Segundo Selva G. FONSECA (2000, p. 5), “o historiador-educador ou professor de História [deve ser] alguém que domina não apenas os mecanismos de produção do conhecimento histórico, mas um conjunto de saberes, competências e habilidades que possibilitam o exercício profissional da docência”.

Nesse caso, é necessário entender as instituições de ensino, através de seus cursos e professores, como lugares de gestão dos saberes necessários ao exercício da docência e, enquanto tal, como *lugar* em que se dá a formação de uma dada identidade profissional. Daí a importância de refletirmos sobre como vêm se dando as estratégias de formação, mais

---

<sup>26</sup> PERRENOUD (2001) define “competências” como *conjunto diversificado de conhecimentos da profissão, de esquemas de ação e de posturas que são mobilizados no exercício do ofício.*

precisamente do professor de História, e ainda, quais têm sido os critérios de seleção das competências necessárias a esse docente.

Tendo em vista, portanto, o extraordinário avanço da História enquanto ciência e a transformação das exigências em relação ao professor, compartilho com Pedro DEMO (1996, p. 15), da idéia de que o aluno/professor deve ser educado para ser um “profissional da aprendizagem no sentido técnico e político” e, portanto, precisa aliar à competência técnica (a do saber e do saber fazer) a competência política (a do saber fazer bem)<sup>27</sup>, como condição para uma prática docente competente, uma prática docente à altura das exigências dos novos tempos, e nesse sentido, a consciência histórica é indispensável.

Dessa forma, parece pertinente um repensar, entre outros, dos saberes curriculares, na perspectiva de não só incluir novos conteúdos, como também, rever o *lugar* de determinados conteúdos que se apresentam como imprescindíveis para a sociedade atual e do futuro. Nesse caso, entendo que o conteúdo relativo ao *conceito* de tempo se apresenta como *conteúdo valioso*, pois como já foi observado, contribui para a formação da consciência histórica, o que no caso do aluno/professor é fundamental, pois assim esse profissional estará melhor preparado para trabalhar com o caráter dinâmico e relacional do conhecimento histórico.

## II. 1 - O ENSINO DE HISTÓRIA NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA: Algumas reflexões

Como já foi destacado, sem muita dificuldade, é possível perceber um hiato entre o que acontece na sala de aula e a produção historiográfica, ou seja, entre o conhecimento

---

<sup>27</sup> RIOS (1994) utiliza-se do termo *saber fazer bem* como sinônimo de competência profissional, pensando essa competência em uma dimensão técnica e política, ou seja, além do domínio do saber escolar a ser transmitido,

escolar e o acadêmico, o que se agrava se considerarmos que ainda hoje, como já foi destacado, falar do ensino de história é entrar em um campo complexo, marcado por incertezas, já que as inúmeras questões que envolvem o mesmo se incluem no rol das questões só muito recentemente debatidas entre nós.

Claúdia S. RICCI (1990, 135), em artigo<sup>28</sup> publicado na Revista Brasileira de História ao final dos anos noventa, já denunciava a quase inexistência de textos de reflexão sobre o ensino de História<sup>29</sup>, o que, segundo essa pesquisadora, era sintomático, pois daí era possível perceber, utilizando suas palavras, “a dimensão dada a esta questão no rol de estudos e preocupações dos professores universitários, podendo ser um alerta ao lembrarmos o papel da Universidade enquanto formadora do professor de História de 1º e 2º graus” .

Alertando para a inexpressiva existência de artigos sobre o ensino de História e, objetivando nos dar uma idéia dessa situação, Carlos A. L. FERREIRA (1999, P. 142), apresenta-nos os seguintes dados:

No período de 1984 a 1989, foram produzidos, entre dissertações de mestrado e teses de doutorado e livre docência na área de história, 1.729 trabalhos, dos quais apenas 13 abordam o ensino de História. O quadro agrava-se quando estes mesmos assuntos são apresentados em periódicos nacionais especializados em história, ou seja, de um total de 1.048 artigos produzidos entre 1961-1992, apenas 44 (4,19%) discutem, especificamente, o ensino de História, enquanto que 1.004 artigos (95,81%) discutem outros temas ligados à história e/ou à historiografia. Quando a produção é específica da área de educação, o quadro é o seguinte: dos 3.248 artigos produzidos entre 1944-1992, apenas 11 (0,33%) são relativos ao ensino de história e 3.237 (99,67%) abordam outros temas.

Por outro lado, na última década, já podemos perceber, através de iniciativas que resultaram na formação de alguns grupos de trabalho<sup>30</sup>, um maior interesse e atenção dedicada a questões que envolvem o ensino de História. Essas questões têm alimentado inúmeros debates em encontros nacionais e regionais<sup>31</sup>, organizados em especial pela ANPUH (Associação Nacional dos Professores de História), através dos Grupos de Trabalho do Ensino de História. Porém, é necessário entendermos que ainda temos pela frente um longo caminho

alia-se a habilidade de organizar e transmitir esse saber, de modo a garantir que ele seja efetivamente apropriado pelo aluno.

<sup>28</sup> Este artigo, denominado “A academia vai ao ensino de 1º e 2º graus”, é resultado de reflexões realizadas no decorrer da pesquisa “A formação do profissional de ensino de História: a relação entre a Universidade, o 1º e o 2º graus”, desenvolvida no programa de pós-graduação da PUC/SP, por Cláudia Sapag Ricci.

<sup>29</sup> No decorrer da pesquisa acima citada, a pesquisadora teve acesso a 120 números da *Revista de História*, fundada em 1950, nas quais encontrou apenas 35 textos relativos à questão do ensino de História, observando que mesmo em seções específicas como a intitulada *Questões Pedagógicas*, o que se encontra de maneira geral são relatos de experiências.

<sup>30</sup> O surgimento de Grupos de Trabalho, os GTs do Ensino de História em alguns estados brasileiros, entre eles Santa Catarina, onde o GT está iniciando seus trabalhos. Incluo aqui o NIPEH (Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Ensino de História), o qual já se constituiu como núcleo da UFSC desde o início de 2001.

<sup>31</sup> Encontro de Pesquisadores do Ensino de História, Encontro Perspectivas do Ensino de História.

a percorrer, pois parece que questões fundamentais que perpassam a formação do profissional de História, não têm recebido, por parte dos historiadores, a atenção necessária no sentido de formar um profissional capaz de lidar com a complexidade do conhecimento histórico no cotidiano da sala de aula.

Selva G. FONSECA (2000, p. 2), ao empreender reflexão acerca da formação do professor de História no Brasil, nos diz que:

Pesquisas realizadas nos anos 70, 80 e 90 do século XX (Fenelon, Nadai, Silva, Bittencourt, Zamboni, Fonseca e outros) sobre as mudanças ocorridas no ensino de História e os processos de formação de professores, demonstraram a enorme distância e, até mesmo a discrepância, existente entre as práticas e os saberes históricos produzidos, debatidos e transmitidos nas Universidades e aqueles ensinados e aprendidos nas escolas de ensino fundamental e médio. Enquanto nos cursos superiores os temas eram objeto de várias leituras e interpretações, predominava uma diversificação de abordagens, problemas e fontes, na escola fundamental e média, de maneira geral, as práticas conduziam à transmissão de apenas uma história, uma versão que se impunha como a verdade. A formação universitária constituía o espaço da diversificação, do debate, do confronto de fontes e interpretações. A escola, o lugar da transmissão.

Roseli P. Schnetzler, apud Elisabete M.de A.PEREIRA (1998, p. 8), alertando para o fato de que a formação docente inicial, promovida pelos cursos de licenciatura da grande maioria das nossas instituições universitárias, continua propondo medidas simplistas para o desenvolvimento profissional da docência, afirma que esses cursos continuam:

(...) calcados no modelo da racionalidade técnica; os currículos de formação docente têm instaurado a separação entre a teoria e a prática, entre a pesquisa educacional e o mundo da escola, entre a reflexão e a ação ao abordar situações e problemas pedagógicos ideais, porque abstraídos do contexto e da vivência concreta das instituições escolares. Concebidos como técnicos, os professores, ao final de seus cursos de licenciatura, vêm-se desprovidos de conhecimento e de ações que lhes ajudem a dar conta da complexidade do ato pedagógico, ao qual não cabem receitas prontas nem soluções padrão, por não ser reproduzível e envolver conflitos de valores.

A formação do professor no modelo da racionalidade técnica, presente entre nós desde a primeira metade da década de 70, tem como preocupação maior a instrumentalização técnica do professor, sendo que a formação do mesmo vai se dar antes do início da atividade profissional. De acordo com Ana M. MONTEIRO (2000, p. 131) “a escola [enquanto] espaço de realização da atividade profissional, era objeto de estudo, em aulas teóricas, como uma das principais – senão a principal – instituição responsável pela educação das novas gerações”.

Hoje, mesmo com a ampliação do conhecimento histórico e do pensamento pedagógico, o que parece é que essa tendência de separação da teoria e da prática está ainda profundamente arraigada nos cursos de formação de professores em nossas universidades.

Essa tendência se forja fundamentalmente no processo de formação de professores que se dá sob a influência do modelo da racionalidade técnica. Vale repetir que, se nesse modelo, o que vale é a instrumentalização técnica do professor, a esse cabe apenas adquirir o

conteúdo, sem ter o compromisso de questionar ou inovar esse conteúdo, pois essa tarefa caberia ao pesquisador. Daí se originaria, segundo Menga Lüdke, citada por Júlio E.D. PEREIRA (2001), uma idéia mistificada do trabalho do cientista, ou seja, do *pesquisador*. A indagação e a busca, *ingredientes* fundamentais à prática docente, passam a ser entendidos como qualidades exclusivas do pesquisador.

Maurice TARDIF, Claude LESSARD e Louise LAHAYE (1991, p. 218), envolvidos em uma reflexão acerca dos diferentes saberes que compõem a prática docente, procuram esclarecer os motivos pelos quais as atividades de ensino, frente às atividades de pesquisa, progressivamente foram ficando em segundo plano. Considerando os processos de produção dos saberes sociais e os processos sociais de formação, “como dois fenômenos complementares no quadro da modernidade ocidental”, se perguntam como se deu a separação dos educadores e dos sábios, do corpo docente e da comunidade científica, os quais, com o tempo, “tornaram-se dois grupos cada vez mais distintos e dedicados às tarefas especializadas de transmissão e de produção dos saberes, sem ligação entre elas”.

O diagnóstico a que chegam estes educadores é de que o fenômeno acima descrito se forja no processo de evolução atual das instituições universitárias, nas quais se caminhou em direção a uma crescente separação das missões de pesquisa e ensino. De acordo com estes educadores:

(...) na medida em que a produção de novos conhecimentos tende a se impor como um fim em si mesmo e um imperativo social indiscutível, o que parece ser o caso hoje em dia, as atividades de formação e de educação parecem passar, progressivamente, para o segundo plano. Com efeito, o valor social, cultural e epistemológico dos saberes reside então em sua capacidade de renovação constante e a formação dos saberes estabelecidos não vale senão como preparação às tarefas cognitivas reconhecidas como essenciais, assumidas pela comunidade científica em atividade. **Os processos de aquisição e aprendizagem dos saberes ficam, então, subordinados, material e ideologicamente, às atividades de produção de novos conhecimentos.** Essa lógica da produção parece igualmente reger os saberes técnicos, que estão, hoje, maciçamente orientados para a pesquisa e para a produção de artefatos e de novos procedimentos (Idem, p. 217, grifos meus).

Esse fenômeno pode ser identificado no campo específico da História por volta da década de 80, quando, em decorrência das mutações dos estudos históricos, ocorreu em nosso país um progressivo desenvolvimento do conhecimento histórico. É nesse momento que, segundo Helenice CIAMPI (1996, p. 91), “o questionamento da formação do profissional de história encaminha-se para o seu duplo significado: professor e pesquisador. [no entanto] A questão da pesquisa assume o centro dos debates”<sup>32</sup>.

É possível levantar a hipótese de que, na ânsia de desvincular-se de uma tradição historiográfica positivista e eurocentrista, ocorre o fenômeno apontado por Maurice TARDIF

---

<sup>32</sup> Penso ser importante destacar que esse *movimento* ocorreu em especial nas universidades federais e estaduais.

(1991, p. 217), “a produção de novos conhecimentos tende a se impor como um fim em si mesmo e um imperativo social indiscutível [e, nesse caso], as atividades de formação e de educação [passaram], progressivamente, para o segundo plano”.

Como já foi destacado nessa pesquisa, ao empreender uma reflexão sobre o conceito de tempo na História, Raquel GLEZER (1991, p. 11), fala do uso indiscriminado do termo pelos historiadores, tendência essa que, segundo ela, vai persistir caso esse conceito “fique restrito a questões teórico-ideológicas”. Segundo ela:

Com o progressivo desenvolvimento do conhecimento histórico, a questão temporal transformou-se em recurso técnico, classificatório. Estudaram-se as periodizações, que também tinham vindo da História Universal, contendo impérios, idades, eras. **A crescente especialização do conhecimento introduziu marcos, recortes temporais, etapas para melhor manejar e explicar o conjunto sempre ampliado dos documentos.** Simultaneamente, a cada escolha de marcos temporais significativos, cada sociedade reestruturava seu passado e construía sua teia de significações (Ibidem, grifos meus)

A *introjeção* do conceito de tempo como fator explicativo em si mesmo, pode ser percebida na forma como nas reformas curriculares, principalmente a partir da década de 80, os professores de História vão passar a *lidar* com essa questão. Em muitos casos, como nos informa Raquel GLEZER (Idem), o conceito de tempo fica restrito a questões teórico-ideológicas, o que reflete um pensamento pedagógico desconectado das mudanças que ocorriam no campo do pensamento curricular naquele momento.

Daí a importância de estudos que recaiam sobre as prescrições curriculares, pois como nos diz Ivor GOODSON (2001, p. 69), em muitas de suas *nuances*, parece que o campo do currículo está moribundo, necessitando um repensar de seus princípios para que então possamos gerar uma nova visão sobre o caráter e a variedade dos seus problemas.

No que diz respeito aos cursos de formação do profissional de História, Selva Guimarães FONSECA (1996, p. 103), afirma que mesmo nos anos 90, ainda convivíamos com:

(...) um sistema de formação inicial bastante heterogêneo, diversificado, que acomoda diferentes forças e interesses, mas que, como um todo, alimenta a lógica **perversa** do sistema. Isto é, em geral, as instituições formadoras não buscam ou não conseguem romper com a dicotomia teoria/prática, com a desarticulação entre a preparação em História e a preparação pedagógica e com a separação ensino/pesquisa existentes, no interior dos próprios Cursos de Licenciatura e entre Licenciaturas e Bacharelados.

Segundo Carlos A.L.FERREIRA (1999, p. 141), a academia, enquanto formadora do profissional de História, deve ter uma prática diferente da que até então vem sendo desenvolvida nesse espaço. Justificando seu ponto de vista, utiliza-se de uma fala de Marcos A. Silva, o qual nos diz que:

Enquanto graduados em história têm dificuldades para se assumirem como historiadores, muitos historiadores que lecionam em universidades não se vêem como professores. Reforçam o

descompromisso do ensino superior como o prazer da história para todos, deixando de assumir responsabilidades na preparação de seus próprios alunos para ensino e pesquisa, desqualificando-os por não saberem línguas estrangeiras nem técnicas de pesquisa e estudo (em lugar de reconhecerem o aprendizado dessas e outras habilidades como tarefas da universidade). Contribuem, assim, para a reprodução ampliada daquela desqualificação. Na medida em que a escola não é encarada como patrimônio histórico, legitima-se mais a degradação do ensino, com prédios e equipamentos destruídos ou escondidos por outdoors, professores pessimamente remunerados, obrigados a fazer sofridas greves, alunos sem aprender e **altos estudos** apropriados por minorias muito (o)cultas.

Como nos alerta Marcos A. SILVA (1995), citado por Carlos A.L. FERREIRA, é imprescindível que o desejo de formar o cidadão crítico não venha acompanhado apenas de um discurso crítico a outras concepções de história, mas principalmente, de uma prática diferente da que ainda vem sendo desenvolvida no cotidiano das aulas de História na academia.

Passados muitos anos da denúncia feita por Déa R. FENELON (1983, p. 28), essa parece ainda ter validade nos dias atuais. Segundo ela, o profissional do ensino de História, ao se formar:

(...) na maioria das vezes, se sente perdido, não sabe o que vai fazer. Passou quatro anos estudando a sua disciplina e de repente se vê perplexo diante da realidade – quase sempre não tem mesmo a segurança sobre sua própria concepção de História, de ensino – e na confusão tenta reproduzir o que aprendeu com a intenção de fazer o melhor possível. Sente-se perdido até mesmo quanto aos critérios de escolha dos livros didáticos ... sente-se culpado, sua formação ainda é deficiente ... e o círculo vicioso se completa, pois a única segurança que lhe foi transmitida é a do mito do saber, da cultura, dos dogmas que estão nos livros, na academia.

Indiscutivelmente, esse é igualmente um problema de nosso tempo, pois o que ainda hoje se observa em alguns cursos de História é a permanência de um ensino marcado por uma excessiva teorização<sup>33</sup>, que vem deixando sua marca na formação do historiador.

Na década de 50, mais precisamente 1951, Eduardo de Oliveira FRANÇA (1951), denunciava o *empirismo* que parasitava nossa historiografia.

Entrevistado mais recentemente por Selva F. GUIMARÃES (1997, p. 100) o Profº Eduardo de Oliveira França, fala de uma preocupação que sempre esteve presente em sua prática: “Sempre achei que não bastava que os alunos soubessem história, que era preciso que eles soubessem *ensinar história*”. Esclarecendo que sua preocupação com o aluno vinha muito dos conselhos pedagógicos do professor Fernand Braudel<sup>34</sup>, destaca um dos conselhos desse importante historiador: “Ensinar é repetir, repetir sem as mesmas palavras, com outros

<sup>33</sup> Esse diagnóstico não se generaliza à maioria dos Cursos de História, pois como já alertava o documento “Diagnóstico e Avaliação dos Cursos de História no Brasil”(1986), a maior parte dos cursos estava, naquele momento, voltado exclusivamente para a preparação de profissionais do ensino, o que resultava muitas vezes em uma formação bastante deficiente.

<sup>34</sup> Fernand Braudel, entre outros professores estrangeiros, foram convidados a dar aula na Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo, quando da criação da mesma.

exemplos. Não queira dar uma idéia a cada metro, dê uma idéia a cada quilômetro”. Com isso, fala da importância de que o professor de História amadureça “a idéia” no espírito do aluno, o que demonstra uma preocupação desse historiador, não só com a tarefa de ensinar a história, mas também de **ensinar a ensinar a história**.

Déa Ribeiro FENELON (1983), chamava atenção para a ausência de um meio-termo entre dois extremos que marcavam a formação do profissional de História, os quais, ou recebiam uma formação voltada para a exclusividade do factual empiricista, ou para o abstrato de uma excessiva teorização, o que deixava os alunos, futuros professores, inseguros quanto à *melhor* concepção de História que deveriam adotar.

Ernesta ZAMBONI (1990, p. 189), em pesquisa aqui já citada, buscando perceber quais as dificuldades teórico-práticas dos professores entrevistados, destacava que, pela maioria das respostas obtidas, era possível identificar a utilização de:

(...) uma terminologia que procura expressar novas concepções de História, sem a clareza e fundamentação necessárias. Notamos ainda que a indefinição pode levar o professor a perder a dimensão de suas próprias idéias, ou ainda, levá-lo a achar que para ser um bom professor, precisa obrigatoriamente explicitar uma concepção marxista de história.

Nesse caso parece que essa era a concepção de História preconizada, naquele tempo/espaço, pela maioria de seus professores e que, portanto, tomava o lugar de “verdadeira”, constituindo-se também na “verdade” a ser transmitida pelos alunos/professores, quando em sala de aula.

Essa tendência que levou o professor de História, segundo Ernesta ZAMBONI (Ibidem) “a perder de vista o caráter dinâmico e relacional do conhecimento histórico”, tem a ver com o progresso da pesquisa científica no século XX. É nesse contexto que vai se dar a separação, segundo Edgar MORIN (2000, p. 12), entre “a cultura humanista que nutria a inteligência geral e a cultura científica que, por vezes de modo hermético, encontra-se compartimentalizada entre as disciplinas”. Acontece que o progresso da ciência contemporânea, no caso particular da História, implicou no uso de uma linguagem científica, cuja formalização crescente, fez desaparecer uma visão totalizadora da História.

Hannah ARENDT (1997), ao empreender valiosa reflexão acerca da crise que envolve o mundo contemporâneo, procura traduzir essa crise no campo intelectual, analisando a perda da sabedoria provocada pela rejeição crescente do senso comum e da linguagem comum. Segundo ela, com o progresso da ciência contemporânea, a noção de teoria deixou de ser o que era tradicionalmente<sup>35</sup>, o que implicou na utilização de uma “linguagem científica cuja

---

<sup>35</sup> “Sistema de verdades interligadas que não foram feitas e construídas mas dadas para os sentidos e a razão, para se transformar – como na Ciência moderna – numa hipótese de trabalho **que se modifica de acordo com os**



formalização crescente esvaziou de sentido nossa percepção concreta” dos fenômenos à nossa volta, daí que:

(...) o homem, quando se confronta com a *realidade objetiva*, não encontra mais a natureza, mas se desencontra consigo mesmo, isto é, com objetos que criou e processos que desencadeou, que funcionam, mas que não entende por que não é capaz de explicá-los em linguagem comum (Idem, p. 12).

Trazendo essa reflexão para o campo específico da História, a dificuldade em obter uma visão totalizadora da História estaria, ainda segundo esta intelectual, no fato de que o *modelo* – nesse caso ela refere-se ao Marxismo – passa a ser visto como capaz de abarcar as mais variadas realidades, fornecendo regras para uma futura ação, pois, com Marx, a História deixou de ser uma compreensão do passado para ser uma projeção do futuro.

## II. 2 - POR QUE O RECORTE NO ESTUDO DO CURRÍCULO

Para os objetivos que permeiam essa pesquisa, o campo do currículo torna-se de fundamental importância, dado que, esse é, de acordo com Tomás Tadeu da SILVA (1995, p. 28), “o terreno que ativamente se criará e produzirá cultura (...) é assim, um terreno de produção e de política cultural, no qual os *materiais existentes* funcionam como matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão”, daí se constituir em importante fonte de investigação.

Enquanto campo de política cultural, o currículo está sempre associado a um lugar de produção cultural, a um dado contexto social e cultural, o que faz J. Gimeno SACRISTÁN (2000, p. 122) afirmar que “as aprendizagens não acontecem no vazio”, fato que reforça a importância de estudos que se detenham em investigar *como um determinado currículo adquiriu sua forma atual num dado contexto de formulação*.

Ainda de acordo com este intelectual, a cultura escolar é :

(...) distribuída em instituições pedagógicas preexistentes, por meio de relações e métodos pedagógicos assentados em tradições e crenças, por professores/as que atuam concretamente, apoiando-se nas elaborações que realizam, por exemplo, os livros-texto, num modelo escolar no qual o poder de decisão está distribuído entre diferentes agentes, etc. Todos esses âmbitos são contextos prévios a qualquer proposta ou seleção curricular que acabará filtrando-o (Idem, p. 128).

Currículo e cultura são, portanto, entendidos nesta pesquisa como um par inseparável, como assim já entendia a teoria educacional tradicional, no entanto, no que diz respeito às mais recentes concepções de currículo, outra conotação é dada à noção de cultura, a qual, segundo Tomás T. da SILVA (1995, p. 26), “(...) não é vista como um conjunto inerte e estático de valores e conhecimentos a serem transmitidos de forma não-problemática a uma nova geração, nem ela existe de forma unitária e homogênea”.

Nessa perspectiva, flexibiliza-se a noção de cultura escolar, a qual, de acordo com M<sup>a</sup>. de Fátima Sabino DIAS (1997, p. 30), é todo “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”. Daí, a necessidade de considerarmos, acrescenta ela, “a autonomia relativa e a eficácia própria da dinâmica cultural escolar”.

Portanto, a cultura escolar, até então vista em seu sentido clássico, apenas em termos acadêmicos, adquire uma *conotação* antropológica, passando a compreender muito mais do que apenas conhecimentos definidos e selecionados como *modelo* da cultura acadêmica.

Sendo assim, o olhar do pesquisador amplia-se, não ficando restrito apenas aos fatores extra-escolares, mas também se volta, segundo M<sup>a</sup>. de Fátima Sabino DIAS (Idem, p. 31), “para os processos de ensino, os conteúdos dos programas, os modos de estruturação, de legitimação e transmissão da cultura escolar”.

Ao carregar um significado do tipo antropológico, a noção de cultura escolar passa, então, a ser entendida, de acordo com Alfredo BOSI (1992, p. 319), “como conjunto de modos de ser, viver, pensar e falar de uma dada formação social”, o que pressupõe que nas aulas e nas escolas exista, utilizando as palavras de J. Gimeno SACRISTÁN (2000, p. 134), “algo mais do que comunicação de conhecimentos de *alta cultura*; [pois] ali se desenvolve

todo um processo de socialização dos alunos/as, e os conteúdos do currículo real são os dessa socialização”.

Nessa perspectiva, evolui e amplia-se o conceito de conteúdo, o qual tem sido apresentado nos mais diversos níveis de ensino, como “resumo do saber acadêmico” (Idem, p. 150). Essa concepção, destacada pelo autor como “primitiva”, passa a ser problematizada em nosso país, a partir do final dos anos 80, em decorrência das mutações do pensamento educacional.

A ampliação das funções de socialização da educação, a explosão do conhecimento e o fluxo de informações em nossa cultura, repercutem no pensamento educacional, expressando avanços teóricos, metodológicos e político-educacionais, que passam a refletir no ensino de uma maneira geral.

No bojo dessas transformações ocorre, para dizer como Arlete M. GASPARELLO (1996, p. 79), “um verdadeiro movimento de dessacralização do currículo”, no qual o termo conteúdo, antes carregando uma significação intelectualista e culturalista, passa a ter um significado ampliado, com caráter difuso, dado que, como nos fala J. Gimeno SACRISTÁN (Idem, p. 150), “expressa metas cujo significado é menos claro do que o de *resumo do saber acadêmico* a que se referia a concepção mais primitiva”.

Assim sendo, diminui a segurança dos procedimentos pedagógicos traçados no sentido de alcançar as metas educativas previstas, pois essas deixam de ter limites precisos, adquirindo até mesmo uma certa *invisibilidade*. Segundo o autor anteriormente citado, com a ampliação do termo conteúdo, esse passa a comportar:

(...) todas as aprendizagens que os alunos/as devem alcançar para progredir nas direções que marcam os fins da educação numa etapa de escolarização, em qualquer área ou fora delas e, para tal, é necessário estimular comportamentos, adquirir valores, atitudes e habilidades de pensamento, além de conhecimentos (Ibidem).

Por outro lado, no que diz respeito em particular ao campo acadêmico, Alfredo BOSI (1992, p. 320), ao analisar mais de perto a cultura universitária, a qual denomina cultura erudita<sup>36</sup>, destaca o formalismo, até mesmo o profissionalismo presente na mesma. Segundo esse autor, falar de cultura no espaço acadêmico é “falar de alguma coisa de modo programado (...) tematizar em abstrato”. Em outras palavras, o entendimento de cultura presente no mundo acadêmico ainda é, em grande medida, aquele em que se tem privilegiado apenas o conhecimento científico, resultado de um pensamento consagrado exclusivamente à teoria. Ainda segundo esse intelectual, essa tendência “tem afetado a dinâmica interna,

curricular, do aprendizado universitário e secundário” (Idem, p. 315) e tem crescido com o sistema escolar em nosso país, até mesmo *determinando-o*.

Ao enfatizar a tarefa da universidade na formação de pessoal habilitado para as carreiras burocráticas e burocratizáveis, esse intelectual alerta ainda para a força de auto-reprodução da cultura universitária, força essa só comparável, segundo ele, “à das grandes empresas de comunicação de massa” (Idem, p. 310). Daí esse intelectual – defendendo aos moldes de Paulo Freire, uma educação para a liberdade – alertar para a necessidade de “mapear o presente” para que assim possamos perceber em que e para que cultura está sendo educado o professor que vai educar as gerações presente e futura.

Ivor GOODSON (2001), chama a atenção para o fato de que as “escolas de educação” descuidaram de seus compromissos profissionais ao envolverem-se na armadilha das culturas acadêmica e política de suas instituições, afastando-se cada vez mais das escolas de ensino fundamental e médio, agravando assim o problema do distanciamento e estranhamento entre os saberes científicos, praticados/produzidos pela academia, e aqueles praticados/produzidos pelos professores na prática docente.

Esse estudioso do currículo, ao falar da problemática relação entre as escolas de educação das universidades e a escolarização, vale-se do diagnóstico de CLIFFORD e GUTHRIE (1988) para, de certa forma, chamar a universidade a assumir uma tarefa que historicamente tem deixado em segundo plano:

(...) as escolas de educação, particularmente as situadas nos campi das universidades que se dedicam à pesquisa e gozam de prestígio, foram imprevidentemente envolvidas na armadilha das culturas acadêmica e política de suas instituições e descuidaram de seus compromissos profissionais (Idem, p. 69).

De acordo como Ivor GOODSON:

(...) as escolas de educação envolveram-se numa barganha diabólica quando entraram no meio universitário. O resultado foi à mudança de função: deixaram de se preocupar primordialmente com as questões fundamentais da prática de escolarização e começaram a se envolver em problemas de status, através de uma erudição universitária mais convencional (Ibidem).

Vale lembrar que, de acordo com Edgar MORIN (Idem, p. 43), é, sobretudo no século XX, que vai se dar a ruptura cultural entre a *cultura das humanidades e a cultura científica e erudita*, as quais, segundo ele, são de natureza absolutamente diferente, dado que:

A cultura científica é uma cultura de especialização, que tende a fechar-se sobre si mesma, cuja linguagem torna-se esotérica, não somente para o comum dos cidadãos, mas também para o especialista de uma outra disciplina. O saber em si mesmo cresce de forma exponencial e não pode ser abarcado por nenhum espírito humano. Através deste formidável desenvolvimento da cultura científica, assiste-se a

---

<sup>36</sup> Buscando não embarcar na noção genérica de cultura brasileira, Alfredo Bosi fala em possíveis vertentes que se entrelaçam, não se caracterizando como homogêneas, são elas: cultura erudita, cultura de massas e cultura popular.

uma perda da reflexividade, concebida sobre o próprio futuro da ciência e sobre a natureza da ciência humana. Em 1934, Husserl já havia assinalado em sua famosa conferência sobre a crise das ciências européias sobre este tipo de buraco negro que escondia o sujeito, que tem instrumentos maravilhosos para conhecer objetos, mas não tem finalmente nenhum instrumento para se conhecer a si mesmo. Hoje, estamos aprendendo que nossa galáxia, a Via Láctea, possui, em seu centro, um gigantesco buraco negro invisível. Acontece o mesmo com nossas ciências, que vêm este buraco aumentar. O inconveniente para a cultura das humanidades é que ela não tem mais nenhum grão para moer. Com efeito, todos os conhecimentos revolucionários sobre o cosmos, sobre o mundo físico, sobre a idéia de realidade, sobre a vida e, bem entendido, sobre o homem, provêm das ciências. Desse modo, o fosso, a disjunção entre estas duas culturas é trágica para nossa cultura(Ibidem).

Segundo esse intelectual, é nesse contexto que cada disciplina vai fixar sua soberania territorial, confirmando suas fronteiras. Esse processo de autonomização de uma disciplina é natural, pois é resultado da necessidade de delimitar *fronteiras*, sem as quais o conhecimento torna-se fluído e vago. Até aí tudo bem, acontece que, ao acompanhar o progresso da pesquisa científica no século XX, as disciplinas caminharam no sentido de uma superespecialização, evoluindo gradualmente em direção aos ensinamentos cada vez mais científicos. É nesse processo, que as disciplinas tendem a um *fechamento*, passando a não mais se *comunicar* umas com as outras, daí a fragmentação dos saberes.

No âmbito das especializações disciplinares, o progresso dos conhecimentos foi gigantesco, porém, segundo Edgar MORIN (2001, p. 40), “estes progressos estão dispersos, desunidos, devido justamente à especialização que muitas vezes fragmenta os contextos, as globalidades e as complexidades. Por isso, enormes obstáculos somam-se para impedir o exercício do conhecimento pertinente no próprio seio de nossos sistemas de ensino”.

Estudioso da história das disciplinas escolares, André CHERVEL (1990) nos informa que, tendo em vista as “propriedades” das disciplinas escolares, essas exercem parte do papel “estruturante” da função educativa em uma dada escola, pois de alguma forma são produtoras de identidades e subjetividades.

Segundo este intelectual, é fundamental que se compreenda que uma “disciplina escolar comporta não somente as práticas docentes da aula, mas também as grandes finalidades que presidiram sua constituição e o fenômeno de aculturação de massa que ela determina”(Idem, p. 184), pois só assim é possível perceber e compreender o importante papel que uma dada disciplina desempenha, não somente na história da educação, mas também na história cultural de uma determinada sociedade.

É preciso reconhecer, insiste CHERVEL, que o sistema escolar é detentor de um poder criativo insuficientemente valorizado e, portanto, pouco compreendido, tanto é que só mais recentemente vem se falando do seu duplo papel na sociedade, qual seja: “ele forma não

somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global” (Ibidem).

Portanto, as teorias que entendiam a escola e o professor como meros reprodutores de um *saber* produzidos, sobretudo, pelas esferas dominantes da sociedade, passam a ser problematizadas. Vale lembrar, que, se até então se buscava no meio externo a explicação para os problemas da escola, agora, o olhar do pesquisador deve recair também sobre os elementos internos que compõe o sistema escolar, entre esses, apresenta-se como elemento interessante, a história das disciplinas escolares, as quais por se constituir em “criações espontâneas e originais do sistema escolar”, tem muito a nos dizer (Ibidem).

Segundo M<sup>a</sup>. de Fátima Sabino DIAS (1997, p. 136), “a história das disciplinas escolares possui também uma ligação com o interno da escola e suas práticas, na medida em que estabelece parâmetros para a compreensão do conhecimento e dos saberes no interior da cultura escolar”.

Definindo o termo “disciplina escolar” como, “um modo de disciplinar o espírito, quer dizer, de lhe dar os métodos e as regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte”, André CHERVEL (Idem, p.180), esclarece que, mesmo que essa acepção da palavra tenha sofrido um enfraquecimento após a Primeira Guerra Mundial, continuamos, ao empregar o termo, quase que inevitavelmente apelando para tal significado, tendência esta que, vale repetir, parece se fazer mais forte e presente no campo acadêmico, em especial no ensino das disciplinas humanas e sociais, nas quais, o contato do termo com o verbo “disciplinar”, ainda hoje, não sofreu grandes abalos.

Essa problemática fica mais clara se observarmos melhor como se dá o *funcionamento* das disciplinas no ensino superior. Esclarecendo que essa terminologia “ensino superior” surgiu entre 1830/40, André CHERVEL nos diz que:

O que caracteriza o ensino de nível superior, é que ele transmite diretamente o saber. Suas práticas coincidem amplamente com suas finalidades. Nenhum hiato entre os objetivos distantes e os conteúdos do ensino. O mestre **ignora aqui a necessidade de adaptar a seu público os conteúdos de acesso difícil, e de modificar esses conteúdos em função das variações de seu público** nessa relação pedagógica, o conteúdo é uma variante. Todos os seus problemas de ensino se remetem aos problemas de comunicação: eles são, quando muito, de ordem retórica. E tudo que se solicita ao aluno é “estudar” esta matéria para dominá-la e assimilá-la: é um “estudante”. Alcançada a idade adulta, ele não reivindica didática particular à sua idade (Idem, p.185 grifos meus).

De acordo com CHERVEL, essa tendência, mesmo considerando o fenômeno recente da secundarização do ensino superior, faz-se mais forte à medida que o progresso da ciência contemporânea caminha em direção aos ensinamentos cada vez mais científicos, tendendo cada vez mais à disciplinarização.

Esse fenômeno se dá a ver, se observarmos a forma com tem sido concebido o conceito de conteúdos de ensino, os quais, segundo o intelectual anteriormente citado:

(...) são concebidos como entidades *sui generis*, próprios da classe escolar, independentes, numa certa medida, de toda realidade cultural exterior à escola, e desfrutando de uma organização, de uma economia interna e de uma eficácia que elas não parecem dever nada além delas mesmas, quer dizer à sua própria história (Idem, p. 180)

Como já foi observado, a significação intelectualista e culturalista do termo conteúdo é, de acordo com J. Gimeno SACRISTÁN (2000, p. 150):

(...) própria da tradição dominante das instituições escolares nas quais [o termo] foi forjado e utilizado. Ao mencioná-lo, pensamos em elementos de disciplinas, matérias, informações diversas e coisas assim. Por conteúdo se entenderam os resumos de cultura acadêmica que compunham os programas parcelados em matérias e disciplinas diversas.

Valendo-se de estudos de Shulman (1987), Ivor GOODSON (2001, p. 84), nos informa que a primeira fonte da base de conhecimentos selecionada para as disciplinas, é o **conteúdo**. Pensa nessa mesma linha, André CHERVEL (1990, p. 187), para o qual, o conteúdo “é o pivô ao redor do qual ela[a disciplina] se constitui”.

Segundo GOODSON (2001) e SACRISTÁN (2000), essa dimensão *oculta* do currículo, continua sendo motivo de pouca reflexão por parte daqueles que tem o poder de decisão na confecção e renovação do currículo. Para estes estudiosos do currículo, o conhecimento teórico do mesmo e dos materiais nele existente (refiro-me aos documentos curriculares, programas/planos de ensino, planos de tarefas, avaliações, etc), continua pouco estudado entre nós, o que sem dúvida contribui para a manutenção, de uma visão pobre e limitada do currículo e, o que é mais grave, do conceito de conteúdo do ensino.

Assim, o que se observa é que em uma grande parte das disciplinas, em particular no campo acadêmico, os professores continuam tendo muitas dificuldades em pensar em outras possibilidades de seleção e organização dos conteúdos, o que de certa forma confirma um alerta feito por Jurjo T. SANTOMÉ (1998, p. 96), de que “vivemos em uma sociedade na qual muitas pessoas não são capazes de imaginar outras possibilidades de seleção e de organização dos conteúdos escolares diferentes dos modelos tradicionais que experimentaram pessoalmente”.

O problema parece se agravar, segundo J. Gimeno SACRISTÁN (2000, p. 153), quando se trata de organizar no currículo certos conteúdos que ele chama de “nebulosos”, por se apresentarem como difusos e ampliados. Esses conteúdos, para serem apreendidos pelos alunos em qualquer grau de ensino precisam, ao ter a sua organização e seleção considerada no planejamento curricular, ir além da concepção de conteúdo como resumo da cultura

acadêmica, não podendo ser encaixadas nas disciplinas, tendo em vista apenas critérios científicos ou técnicos.

Esses critérios, fruto do modelo da racionalidade técnica e científica, influenciaram, e pior, ainda hoje influenciam na elaboração dos currículos, condicionando a seleção e ordenamento dos conteúdos dos programas de ensino.

Vale lembrar que nesse modelo de formação, no qual o primado é da teoria, o que pesa é a transmissão dos conteúdos, estes vistos apenas como resumo do saber acadêmico, daí o problema na organização dos conteúdos *difusos* nos programas/planos de ensino, já que os mesmos:

(...) **não se encaixam com facilidade nas áreas ou disciplinas nas quais tradicionalmente se distribui o currículo e nas conseqüentes especialidades do professorado.** (...) As formas de classificação dos conteúdos por meio dessas especializações modificam-se com mais lentidão do que as funções da escolaridade e **costumam estabelecer-se segundo a concepção mais clássica do que se entende por conteúdo do ensino.** Disfunção que induz a que muitas das finalidades do currículo fiquem como meras declarações de intenções (Idem, p. 153, grifos meus).

Portanto, se prevalece uma concepção intelectualista e academicista dos conteúdos curriculares, é essa concepção que vai condicionar a escolha dos conteúdos, determinando o *recheio* material dos programas/planos de ensino das disciplinas do currículo, pois como nos alerta Maurice TARDIF (1990), são as instituições escolares, através de seus professores, que categorizam e apresentam o que definem como saberes sociais mais importantes.

Deslocando essa reflexão para o ensino de História, em particular nos cursos de graduação em História, pode-se afirmar que esse problema está igualmente presente nessa área.

Já quando da conclusão do “Diagnóstico e Avaliação dos Cursos de História no Brasil” (1986), o grupo de consultores declarava que entre as questões apresentadas como problema a ser enfrentado pelos cursos de História em nosso país estava, em especial, a questão curricular.

Apontavam naquele momento, uma certa dificuldade em ampliar o debate acerca da questão curricular, o que dificultava a busca de novos caminhos que pudessem nortear um novo currículo de História para os cursos de graduação. Destaque especial era dado à necessidade de se empreender uma luta contra pressupostos já há muito tempo ultrapassados, como era o caso da concepção mais tradicional de conteúdo. Segundo o diagnóstico, esta concepção ainda se mantinha fortemente presente nos cursos superiores de História.

Esse fenômeno pode ser percebido em materiais curriculares de inúmeros cursos de História em nosso país, os quais, mesmo após reformulações curriculares, continuam



padecendo dos mesmos males dos currículos anteriores. Cito como exemplo a manutenção dos tradicionais critérios de periodização do estudo da História, bem como a permanência da sobreposição de conteúdos no currículo.

É interessante destacar uma fala de Joan PAGÈS (1997) quando esse nos diz que em muitos países, mesmo que se tenha introduzido nos currículos conteúdos procedentes de outras escolas historiográficas, como a Escola dos Annales, esses conteúdos continuam sendo ensinados e aprendidos da mesma maneira que os conteúdos positivistas. Dito com outras palavras, o professor pode até ter adotado uma outra tendência historiográfica, o que necessariamente não significa mudança em sua postura didático-metodológica.

Ao estudar as dificuldades dos alunos na aprendizagem do conceito de tempo histórico no ensino de História, esse mesmo historiador fala da permanência da concepção positivista nesse ensino e das conseqüências da persistência dessa concepção na aprendizagem dos conteúdos históricos, em particular, na aprendizagem do *conceito* de tempo histórico. Chama atenção para a maneira como têm sido introduzido no currículo e no ensino de História, incluindo aí o ensino superior, conteúdos procedentes de outros paradigmas historiográficos, destacando:

Em el currículo de historia de muchos países se han introducido contenidos procedentes de otras escuelas historiográficas, en especial de la Escuela de los Annales y de la Nueva Historia, y muchos currícula alternativos se han inspirado, asimismo, en concepciones procedentes del materialismo histórico. Por tanto, el paradigma positivista podría, si nos atendemos a los documentos curriculares, estar en crisis. Sin embargo, desde un punto de vista educativo, de la enseñanza y aprendizaje, estos contenidos se han convertido en contenidos más propios de la racionalidad positivista que de las racionalidades epistemológicas que los han creado, porque han sido enseñados y aprendidos de la misma manera que los contenidos propiamente positivistas, con lo cual la concepción, de la temporalidad, por ejemplo, de estas escuelas historiográficas ha adquirido la misma forma educativa que la temporalidad positivista y ha generado el mismo tipo de aprendizajes (Idem, p. 195).

Ao empreender um estudo acerca das características que marcavam o ensino nos cursos superiores de História quando do surgimento desse curso superior, Nelma BALDIN (1989, p. 53), afirma que naquele momento:

(...) as orientações teóricas que embasavam os programas do leque variado de disciplinas, na verdade, eram fundamentadas numa única corrente filosófica: o positivismo. Esta filosofia e suas vertentes (...) **que tanta influência exerceram e ainda exercem no ensino da História nas Universidades Brasileiras**, estabeleceram marcas profundas na nossa historiografia e no modo de pensar e ensinar História nas nossas Universidades e/ou Faculdades isoladas (particulares e/ou oficiais)(grifos meus).

Portanto, parece lícito supor que uma longa tradição pedagógica positivista vem marcando o ensino de história nas universidades/faculdades, e desta forma, vem *conformando* uma determinada mentalidade sobre cultura escolar, a qual, sem sombra de dúvida, acaba

deixando a sua marca na formação do profissional de História que vai atuar no ensino fundamental e médio.

Não é de hoje que se fala de uma certa resistência do historiador em articular o conhecimento pedagógico ao conhecimento específico de sua área. Nesse sentido, André SEGAL (1984, p.19), nos diz que:

Mudar o ensino da história, é de forma limitada, mudar um pouco a sociedade. Não é preciso esconder a enorme resistência a essas mudanças. As resistências aparecem sob todas as formas de conservadorismo. Ela advém também de nossa grande ignorância didática e da impotência dos historiadores em escancarar seus métodos ao público – não se trata [apenas] de mostrar técnicas ou produtos.

O Prof<sup>o</sup>. Eduardo de Oliveira França, se posicionando favorável já na década de 50, à criação de uma cadeira de Introdução aos Estudos Históricos nos cursos de História, reclamava do historiador conhecimentos de metodologia histórica, pois só assim, segundo ele, o historiador poderia controlar as informações e a utilização delas, preservando-se “contra a **mística** do documento e contra o **vício das edificações aéreas de teorias arbitrárias e tentadoras**. Contra a **hiper-crítica esterilizante** e contra a **macumba** do documento”(1951, p. 139, grifos meus).

Na esteira dessas considerações, apresento um dado importante, fruto dos estudos acerca das disciplinas escolares empreendidos por André CHERVEL (1990, p. 217), o qual nos diz que a História, enquanto *disciplina* comprovada e homologada:

(...) não soube encontrar ao longo da evolução pedagógica um estatuto disciplinar sólido, ou melhor, encontrou vários, o que vem a dar no mesmo. Segundo Cournot, Langois e Seignobos denunciaram, no final do século XIX, **a falta de tradição pedagógica nesse ensino**. A *crise* atual do ensino de história, sucedendo a outras crises, parece confirmar essas análises antigas: o desequilíbrio interno da disciplina, favorecendo **determinado componente às custas de um outro**, não permite a ela produzir os efeitos buscados de modo que ela se beneficie, por parte dos alunos, de uma motivação suficiente, seja pelo fato das circunstâncias históricas, **seja pelo fato das qualidades pedagógicas do mestre**(grifos meus).

Tal *desequilíbrio interno* se dá a ver se observarmos a dificuldade da História enquanto disciplina homologada, em encontrar, em seu processo de evolução, seu lugar no sistema de ensino.

O fato de ainda hoje se reclamarem dos historiadores conhecimentos de metodologia histórica, aponta uma certa resistência dos mesmos em incluir a pedagogia no estudo dos conteúdos, podendo-se mesmo dizer que permanece, entre a História e a Pedagogia, uma relação conflituosa.

A tendência em conceber os conteúdos de ensino como entidade *sui generis*, dá uma idéia dessa difícil relação, na qual, a pedagogia, longe de ser entendida como *modo de operar a metodologia*, consiste, segundo André CHERVEL (1990, p. 181), “em arranjar os métodos

de modo que eles permitam que os alunos assimilem o mais rápido e o melhor possível a maior porção possível da ciência de referência”, daí a ênfase no método e nas técnicas de pesquisa.

Nessa perspectiva, os conteúdos de ensino são impostos a escola como determinado pela ciência histórica, buscando-se assim *arranjar os métodos*, que na verdade, permitam, de *certa forma*, preservar da vulgarização “os conhecimentos que não se lhe podem apresentar na sua pureza e integridade”(Ibidem). Nesse caso, a pedagogia é destinada apenas a tarefa de lubrificar os mecanismos e de fazer girar a máquina.

O conjunto das reflexões até aqui apresentadas, me provoca, utilizando as palavras de Roger CHARTIER (1991, p. 177), a “penetrar na meada das relações e tensões”, que envolve a formação do professor de História que vem sendo formado no curso de História do Centro de Ciências da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina, sendo que o meu ponto de entrada particular é o currículo desse curso, na tentativa de fazer um diagnóstico dessa formação nesse *terreno* de produção cultural.

O currículo é então utilizado como um testemunho, como uma espécie de *mapa desse campo de produção cultural* que é o curso de História nessa instituição. Tendo como fio condutor desta investigação, o *conteúdo* relativo ao *conceito* de tempo histórico, vou tentar perceber qual a concepção de tempo presente não só nas falas, como também nos planos de ensino dos professores das disciplinas de **Teorias da História**, já que essas disciplinas, entre outras, têm entre seus compromissos, *equipar* os alunos de um conjunto de conceitos e categorias conceituais fundamentais para o conhecimento histórico e, nesse caso, enfatizo, o *conceito* de tempo aparece como *conteúdo* valioso no processo de formação do professor de História.

## CAPÍTULO III

### O CURSO DE HISTÓRIA DO CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UM CASO PARTICULAR

#### III. 1 – ORIGEM DO CURSO

No caso particular da Universidade do Estado de Santa Catarina, o curso de História do Centro de Ciências da Educação dessa Universidade, começa a funcionar em sua primeira versão como Licenciatura Plena no primeiro semestre de 1990, estando naquela ocasião, voltado prioritariamente, “à formação do professor de História para atuar em escolas de 1º e 2º graus da rede pública estadual e municipal e da rede particular de ensino”<sup>37</sup>, obtendo seu reconhecimento através do Parecer nº 134/95, do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina.

Ao buscar o embrião que deu origem a esse curso, observa-se que o mesmo teve sua origem no antigo curso de Estudos Sociais, criado no Centro de Ciências da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina<sup>38</sup>, em 1974. Analisando aquele contexto histórico, é possível perceber que a criação do curso na instituição seguia, naquele momento, uma orientação que se dava a nível nacional, orientação essa que estava respaldada pela Reforma Universitária de 1968.

Essa reforma, expressando as decisões exigidas pelo momento político-econômico, autorizava através do Decreto-lei nº 547, de 18 de abril de 1969, a organização e o funcionamento de cursos profissionais superiores de curta duração: as Licenciaturas Curtas, que no caso dos Estudos Sociais, habilitavam para lecionar História e Geografia no então primeiro grau.

---

<sup>37</sup> UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CATARINA. Centro de Ciências da Educação. Curso de História, 2001. Disponível em :<http://www.faed.udesc.br/história.htm>. Acesso em 06/11/2001.

<sup>38</sup> A partir dessa etapa da pesquisa, ao me referir à essa instituição, utilizarei a sigla UDESC.

De acordo com Selva G. FONSECA (1993), é nos anos 70 que os governos militares, através do Conselho Federal de Educação, tentam estender a implantação dos cursos de Estudos Sociais às Universidades Estaduais e Federais, dado que, a preocupação central desses governos era com a preparação docente para a então escola primária e secundária.

Vale lembrar que até a Reforma de 1968, eram habilitados para lecionar História e Geografia somente os portadores de Licenciaturas Plenas em cursos de quatro anos, os quais foram regulamentados pelo Parecer nº 377/62 do Conselho Federal de Educação. Já com a reforma, a criação das Licenciaturas Curtas traz consigo a redução do tempo de escolaridade, a sobrecarga de disciplinas e, conseqüentemente, uma expressiva queda de qualidade no processo de formação do historiador.

Segundo Nelma BALDIN (1989, p.55), foi com a Reforma Universitária de 1968 que os cursos de História, de uma maneira geral, sofreram sensível queda de qualidade, pois segundo ela, a criação dos cursos de Licenciatura Curta, “foi motivo crucial da queda vertiginosa no processo de produção da historiografia brasileira, da transmissão do conhecimento histórico e da formação de professores de História para o 1º e 2º graus”.

Ao analisar essa tendência, essa historiadora chega mesmo a afirmar que a concepção do Estado a respeito da educação, em especial à formação dos professores de História, estava carregada de estereótipos, pois em relação aos professores, a política utilizada naquele momento, expressou-se no sentido de que lhes bastava um treinamento generalizante, o que dá a impressão, utilizando suas palavras, “de que na formação dos professores o conhecimento da realidade que os cerca não é importante, nem necessário: basta que saibam apenas transmitir conteúdos”(Ibidem).

Privilegiava-se nesse modelo de formação docente a instrumentalização técnica, com a preocupação centrada nos métodos de treinamento do professor, o qual é visto como um técnico.

Somente ao final da década de 80, é que o curso de Estudos Sociais vai ser extinto na UDESC, sendo desmembrado para então formar dois cursos de licenciatura: o de História e o de Geografia, cada qual, com nove semestres de duração.

A extinção desse curso na instituição, mais especificamente no ano de 1989, acompanhava um amplo movimento iniciado e empreendido já em décadas anteriores por setores organizados, os quais reagiam à situação de privilégio destinado aos Estudos Sociais a partir da Reforma Universitária de 1968. Registra-se já a partir da década de 70, manifestações da Associação dos Geógrafos do Brasil (AGB) e da Associação Nacional dos Professores Universitários de História (ANPUH). Naquele momento, a ANPUH ampliava seu

raio de atuação, em parte devido à decisão de incluir entre seus associados os professores dos níveis de ensino fundamental e médio, e em parte, graças a uma ampla mobilização para combater a distorção representada pela criação dos cursos de Estudos Sociais em licenciatura curta.

Esse *movimento* de reação aos chamados Estudos Sociais é diagnosticado e registrado no documento final do Projeto “Diagnóstico e avaliação dos cursos de História no Brasil”<sup>39</sup>, o qual, tendo como fonte o parecer dos diversos departamentos de História existentes no país, entre esses o da UDESC, condena e sugere a extinção dos chamados Estudos Sociais, não só como objeto de cursos específicos de licenciatura curta, como também como disciplina ou área de estudo.

### III.2 – O PRIMEIRO CURRÍCULO DO CURSO DE HISTÓRIA

Com a extinção do curso de Estudos Sociais em 1989, é concebido o currículo para o funcionamento da primeira turma do curso de História, em sua primeira versão como “Licenciatura Plena”, a qual, teve sua estréia em 1990, seguindo orientações educacionais pautadas na existência do chamado Ciclo Básico ou Núcleo Comum, o qual consistia em um conjunto de disciplinas comuns à área de ciências humanas.

Nesse curso em particular, a concepção de ciclo básico estava embutida no primeiro currículo do curso de História, no qual encontramos na primeira e segunda fase algumas disciplinas compreendidas pelo chamado Ciclo Básico ou Núcleo Comum. Entre estas disciplinas destacam-se na primeira fase: Filosofia Geral, Psicologia Geral, Sociologia Geral, Geografia Física, Português, Elementos de Matemática, Introdução ao Trabalho Científico e Educação Física Curricular; e na segunda fase: Pré-História Geral e do Brasil, Filosofia da Educação, Psicologia da Educação, Sociologia da Educação, Antropologia Cultural I, Introdução à Economia, História da Educação, Estatística, Educação Física Curricular.

---

<sup>39</sup> Esse documento é resultado de um amplo trabalho desenvolvido no decorrer da década de 80 e apresentado em 1986 pelo grupo de consultores convocado pela Secretaria de Educação Superior – SESu-MEC.

Segundo o documento “Novo Currículo do Curso de História”(1995)<sup>40</sup>, os formuladores do primeiro currículo do curso como Licenciatura Plena, entendiam ser essa:

(...) a melhor garantia para que a especialização crescente que o mercado de trabalho impunha a formação profissional não perdesse de todo um caráter universalista e mesmo humanista. Mais ainda buscou-se igualmente que tal currículo fosse bastante amplo, de modo a contemplar não apenas uma formação pautada em conteúdos históricos abrangentes, como também uma preparação pedagógica para um adequado exercício profissional do ensino de 1º e 2º graus (1995, p. 5).

Acontece que essa concepção de ciclo básico, que, ao longo da década de 70, norteou a elaboração de currículos de vários cursos de História no país, vinha sendo alvo de inúmeras críticas provenientes de um amplo movimento de reação surgido no interior das principais universidades do país.

Registra-se, na década de 80, uma atuação marcante dos docentes que, em especial nessa década, travam um intenso debate sobre reestruturação dos cursos superiores de História. No interior desse debate, trava-se a luta contra a criação e ameaça dos Estudos Sociais.

A consolidação da disciplina de História e a profissionalização do historiador ganham força nos anos 80, em parte como conseqüência do próprio processo de democratização da sociedade brasileira, em parte graças ao progressivo desenvolvimento dos conhecimentos históricos, o que contribuiu para a constituição de novos procedimentos metodológicos.

Portanto, é necessário destacar que a adoção de um modelo de currículo, que vinha sofrendo inúmeras críticas devido seus referenciais pedagógicos estarem vinculados a uma versão mais conteudista, representou naquele momento, a opção por uma direção contrária à que era tomada pelas principais universidades brasileiras, nas quais o movimento de reestruturação curricular caminhava, segundo Helenice CIAMPI (1996, p. 91), “para as questões da produção do conhecimento histórico e seus desdobramentos, desvinculando-se da tradição positivista e eurocentrista”.

Nesse sentido, o curso de História da UDESC, ao adotar em sua versão “Licenciatura Plena”, diretrizes curriculares que vinham sendo severamente criticadas e mesmo substituídas nas principais universidades brasileiras, trouxe consigo, como foi observado no documento “Novo Currículo do Curso de História”(1995, p. 07), “um precoce envelhecimento de seus objetivos, diretrizes e conteúdos”, pois mesmo tendo sido concebido num contexto histórico marcado por inúmeras reformas curriculares, passou ao largo das mesmas.

---

<sup>40</sup> Faz parte desse documento o histórico do processo de elaboração do Novo Currículo do Curso de História, contendo desde a justificativa pela equipe de elaboração da proposta, bem como em detalhes, todas as informações acerca do desenrolar do processo na instituição.

Seja como for, é importante destacar que foram as deficiências decorrentes do primeiro currículo do curso que levaram o corpo docente e discente do curso de História a se envolver, a partir de 1994, em amplas discussões que vão desembocar na implantação de uma nova proposta curricular, a qual deveria se fazer “(...) mais adequada à realidade presente dos estudos históricos, dos objetivos da universidade e do próprio mercado de trabalho”(Idem, p. 3).

### III.3 – O SEGUNDO E ATUAL CURRÍCULO DO CURSO DE HISTÓRIA

Como já foi destacado, o processo de reestruturação curricular do curso de História da UDESC, ocorre a partir de 1994, implantando-se a partir do segundo semestre de 1995 uma nova grade curricular, a qual vigora até os dias atuais<sup>41</sup>, na modalidade “Bacharelado e Licenciatura Plena” concomitantemente, sendo regido pelas normas da Resolução nº 025/95 – CONSEPE, de 26/07/95.

Entre as principais modificações implementadas na nova grade curricular, destaca-se, conforme quadro abaixo, a redução do número de créditos exigidos para a formação do historiador, de 233 para 190 créditos, e o total de h/a de 3.495 para 2.850, o que vem alterar o tempo de permanência do aluno no curso de 4 anos e meio para 4 anos. Com aulas de segunda à sexta-feira, o curso comporta um ingresso anual de 40 alunos em turno único, vespertino ou noturno, alternadamente a cada ano. Desde 1995, quando o curso passou a vigorar na modalidade Bacharelado e Licenciatura, concluíram o curso três turmas, num total de 67 (sessenta e sete) alunos formados respectivamente: 1999- 20 alunos; 2000- 17 alunos e 2001- 27 alunos.

GRADE 1º.Currículo(1990)

GRADE 2º.Currículo(1995)

Disciplinas	Créditos	Disciplinas	Créditos
<b>1ª. Fase</b>			
Filosofia Geral	04	Pré-História Geral e do Brasil	04
Psicologia Geral	04	Historia Antiga I	04
Sociologia Geral	04	Elementos de Geografia	04
Geografia Física	04	Sociologia Geral	04
Português	03	Produção de Textos	04

<sup>41</sup> Atendendo as exigências da LDB, o atual currículo sofreu pequenos ajustes em 1998, no sentido de aumentar a carga horária das disciplinas relacionadas com o Estágio Supervisionado e a Prática de Ensino, as quais, a partir daí, tem um aumento de 60 horas aula, passando de 240 h/a para 300 h/a. Essa modificação passou a valer para os alunos que ingressaram no curso a partir do segundo semestre de 1998.



Elementos de Matemática	02	Ed. Física Curricular	03
Introdução ao Trabalho Científico	02		
Ed. Física Curricular	03		
<b>2ª. Fase</b>			
Pré-História Geral e do Brasil	04	Historia Antiga II	04
Filosofia da Educação	04	Teoria da História I	04
Psicologia da Educação	03	Antropologia Cultural	04
Sociologia da Educação	04	Epistemologia	04
Antropologia Cultural I	03	Psicologia da Educação	04
Introdução a Economia	02	Ed. Física Curricular	03
História da Educação	04		
Estatística	02		
Ed. Física Curricular	03		
<b>3ª. Fase</b>			
História Antiga I	04	Historia Medieval I	04
História Antiga II	04	Historia Medieval II	04
Epistemologia	02	Historia da América I	04
Intr. aos Estudos Históricos	05	Teoria da História II	04
Antropologia Cultural II	04	História da Educação	04
Intr. à Ciência Política	03		
<b>4ª. Fase</b>			
Historia Medieval I	04	História Moderna I	04
Historia Medieval II	04	História da América II	04
Intr. aos Estudos Históricos	05	História de Brasil I	04
Geo-História	04	Teoria da História III	04
Economia Política	04	Estrutura e Funcionamento do	
Historia da Arte I	04	Ensino de 1º. e 2º. Graus	04
<b>5ª. Fase</b>			
História Moderna I	05	Historia Moderna II	04
Historiografia I	04	Historia da América III	04
História da Cultura Ibérica	04	Historia do Brasil II	04
Informática em Educação	03	Teoria da História IV	04
Historia Econômica Geral	05	Didática	04
Historia da Arte II	04		
<b>6ª. Fase</b>			
História Moderna II	05	História Contemporânea I	04
História Moderna da África e da Ásia	04	História da África I	04
História da América I	04	História do Brasil III	04
História do Brasil I	04	Teoria da História V	04
Historiografia II	04	Estágio Curricular: Metodologia e	
Informática Aplicada a História	04	Prática de Ensino de História I	08
<b>7ª. Fase</b>			
História Contemporânea I	05	História Contemporânea II	04
História da América II	05	História do Brasil IV	04
História do Brasil II	06	História de Santa Catarina I	04
História de Santa Catarina I	04	Metodologia da Pesquisa em	
História Econômica do Brasil	04	História	04

Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º. e 2º. Graus	04	Estagio Curricular: Metodologia e Prática de Ensino de História II	08
<b>8ª. Fase</b>			
História Contemporânea II	04	História de Santa Catarina II	04
História Contemporânea da Ásia e África	04	História da Arte	04
História da América III	04	Orientação do Trabalho	08
História do Brasil III	06	Monográfico	
História de Santa Catarina II	04		
Didática Geral	04		
<b>9ª. Fase</b>			
Didática Especial de História	06		
Prática de Ensino de História	21		
		Disciplinas Optativas	12
		Tópicos Especiais em História	08
<b>Total</b>	<b>233</b>		<b>190</b>

Ao exame do documento “Novo Currículo do Curso de História”(1995), percebe-se que a reformulação curricular naquele momento tinha como intenção pelo grupo de formuladores do projeto<sup>42</sup>, que o curso de História, agora na versão “Bacharelado e Licenciatura Plena”, estivesse melhor sintonizado às inúmeras transformações por que passava o conhecimento histórico.

É importante ter em conta que, nas últimas décadas do século XX, a produção e o ensino de história foram alvo de um intenso processo de debates, que apontavam uma expansão do campo da história, através do surgimento de novas tendências as quais desviaram os estudos históricos dos caminhos tradicionais. Diante do movimento que acontece a partir de uma forte influência da historiografia marxista e uma crescente influência de novas correntes historiográficas, como a História Nova Francesa e a Historiografia Social Inglesa, amplia-se o campo de investigação da história, inovando-se nos *modelos*, nas *técnicas* e no *método*, o que possibilitou a aproximação da história com outras áreas de conhecimento.

Os grandes temas e problemas que haviam constituído o campo da história como disciplina até então, cedem terreno a outras preocupações e interrogações. É nesse contexto que o interesse historiográfico contemporâneo desloca-se para as questões culturais.

Como o Marxismo e Annales se colocaram contra a exclusiva preocupação do historiador com a história política, em termos contemporâneos, a História Cultural, enquanto

<sup>42</sup> Faziam parte da equipe naquele momento, os seguintes professores: Bárbara Giese, Luiz Felipe Falcão, Norberto Dallabrida, Rosângela Cherem e Vera Lúcia Schapoo.

uma das vertentes dos Annales, vai questionar duas tendências bastante fortes até então na historiografia: estruturalismo e marxismo.

Não que os historiadores passem a abandonar por completo essas tendências, mas sim vão colocar em dúvida, utilizando as palavras de Roger CHARTIER (1991, p. 174), “o primado conferido ao estudo das conjunturas, econômicas ou demográficas, e das estruturas sociais”, investindo, a partir daí, no que havia sido *esquecido, abandonado*, pelos historiadores.

O interesse pelas questões culturais não vai se restringir aos adeptos dos Annales, como também se fazem presentes nesse *movimento*, historiadores fortemente ligados até então ao marxismo, como é o caso de Edward Thompson, o qual, em sua mais importante obra<sup>43</sup>, vai buscar na *experiência* da classe trabalhadora, na fábrica, o *sujeito*, o qual, segundo ele, é de certa forma, esquecido por Marx.

No entanto, é, sobretudo à prática e à produção historiográfica dos Annales, respeitando as diferenças entre seus membros, que se deve o interesse pela história da cultura, sendo que se pode apresentar como expoente desse pensamento, Roger Chartier<sup>44</sup>. A importância desse historiador, de acordo com Peter BURKE (1997, p. 98) está em que seus ensaios:

(...) exemplificam e discutem uma mudança na abordagem, como ele diz, **da história social da cultura para a história cultural da sociedade**. Isto é, os ensaios sugerem que o que os historiadores anteriores, pertencentes ou não à tradição dos Annales, geralmente aceitavam como estruturas objetivas, devem ser vistas como culturalmente *constituídas*. A sociedade em si mesma é uma representação coletiva.

Diante dessa nova forma de pensar o conhecimento histórico, dá-se a emergência no questionário do historiador, de novos objetos, ou para dizer como Roger CHARTIER (1991, p. 174) “objetos reencontrados”, sendo que o historiador, para dar conta de interpretá-los, vai buscar na antropologia e sociologia, normas de cientificidade e modos de trabalhar *imitados* das ciências exatas.

Mesmo respeitando as particularidades do *movimento* histórico contemporâneo, torna-se importante destacar o abandono pelos historiadores da rigidez dos primeiros tempos, e a adoção pelos mesmos de posturas mais abertas em relação às várias correntes historiográficas.

Paralelamente a esse movimento, ocorrem, de certa forma, significativas alterações no mercado de trabalho. São essas transformações que exigiam um repensar na formação do

---

<sup>43</sup> Intitulada “The Making of the English Working”, esse historiador vai *investir* nos *silêncios* de Marx, demonstrando de fato, a partir dessa obra, seu rompimento com o comunismo.

<sup>44</sup> Chartier é um dos historiadores apontados por Peter Burke como representante da 3ª geração dos Annales. Entre os conceitos por ele trabalhados em suas obras, estão: prática, apropriação e representação, sendo esse último o principal instrumento de análise cultural no pensamento desse historiador.

trabalhador, entre esses, do historiador e, nesse caso, entendia-se que a universidade, no papel de formadora do profissional de História, poderia em muito contribuir para a melhoria da qualidade dessa formação.

Considerando, portanto, tal contexto histórico, o grupo de formuladores da nova proposta curricular assim se coloca:

(...) tornou-se urgente rever o currículo do curso, procurando atender às novas características dos conhecimentos históricos, do mercado profissional de trabalho e do desempenho que se espera das universidades públicas brasileiras, e ao mesmo tempo respeitando as exigências do currículo mínimo definido pelo Ministério da Educação e de toda a legislação pertinente a este assunto. Em outras palavras, mostrou-se inadiável integrar o Curso de História num conjunto de iniciativas voltadas para o incremento de uma autêntica tradição de cultura universitária no Centro de Ciências da Educação e na própria Universidade do Estado de Santa Catarina, esforço este que obviamente não se esgota no tempo nem dá frutos num curto prazo, mas que para seu deslanche impõe no momento, entre outras coisas, uma **alteração curricular profunda** (Idem, p. 12, grifos meus).

Nesse sentido, a crítica que faziam ao primeiro currículo do curso de história em sua versão como “Licenciatura Plena”, recaía principalmente sobre a grade muito extensa; argumentava-se que a grade carregava disciplinas desnecessárias ao exercício da futura atividade profissional, contribuindo assim para a desqualificação integral do profissional de História.

Daí, que o enxugamento da grade, naquela ocasião, tinha como objetivo maior a tentativa de eliminar a concepção de ciclo básico como formação geral, não só com a supressão de disciplinas de caráter excessivamente universalista, como também com a inclusão de disciplinas, entre essas as disciplinas de **Teorias da História**, as quais são destacadas no documento como “indispensáveis para a formação acadêmica e para a preparação adequada de um pesquisador, visando o bacharelado” (Idem, p. 39).

A preocupação dos docentes em acabar com os privilégios dos conteúdos de formação geral em detrimento dos conteúdos históricos seguia uma tendência verificada na década de 80 nos mais variados departamentos dos Cursos de História do país, nos quais havia, segundo Helenice CIAMPI (1996, p. 91):

(...) uma preocupação em formar profissionais procurando livrar-se da função meramente ilustrativa, de cultura geral, tarefa difícil num país sem tradição universitária, trabalho sem rigor, de forte empirismo (coleta de dados s/interpretação). Esta situação revela-se na preocupação embrionária com as técnicas de pesquisa.

No caso particular do curso de História da UDESC, essa preocupação com os processos de produção da disciplina, também se fez presente no processo de reestruturação curricular deste curso, podendo ser percebidas nas mudanças empreendidas no curso, as quais vão dar nova *feição* ao curso.

Não é demais repetir que esta tendência surge no bojo de uma luta mais ampla marcada, não só pela valorização e pelo espaço do historiador no mercado de trabalho, como também pela ampliação e maturidade das questões teórico-metodológicas relacionadas ao ofício do historiador. De certa forma foram esses movimentos que alimentaram e fortaleceram, na década de 70, a comunidade acadêmica na luta para a retirada do projeto do governo que criava o curso de Licenciatura Plena de Estudos Sociais, o qual levaria à extinção dos cursos de História e Geografia em nosso país.

De qualquer forma, a retirada do projeto de criação do curso de Licenciatura Plena de Estudos Sociais representou uma etapa da luta, pois parece que é dessa polêmica que resultou a “ainda” atual organização curricular da maior parte dos cursos de História em nível de graduação.

O cerne do problema estaria na estrutura curricular da maioria dos cursos de História no Brasil, pois para proceder àquela ocasião às alterações nas Licenciaturas, passou-se a copiar, numa nova versão, a fórmula 3+1, com a qual se iniciaram os cursos de Licenciatura em nosso país.

Segundo essa fórmula, pautada no modelo da Racionalidade Técnica ou Paradigma Teórico-científico, as disciplinas pedagógicas deveriam estar justapostas às disciplinas de conteúdo, pois nesse modelo, o primado é sempre da teoria.

Como já foi destacado, muito se tem denunciado que a formação docente inicial promovida pelos cursos de licenciatura da maioria das nossas universidades continua calcada no modelo da racionalidade técnica e científica, sendo que esse modelo, ainda hoje, predomina na grande maioria dos nossos cursos superiores de História, o que para muitos intelectuais, entre esses FENELON (1983), ZAMBONI (1990), poderia explicar as inúmeras dificuldades dos historiadores recém formados frente à realidade de uma sala de aula.

Esse problema, segundo Selva GUIMARÃES (2001, p. 3):

(...) é resultado da concepção de formação docente, consagrada na literatura da área como modelo da racionalidade técnica e científica ou aplicacionista. Este modelo traduzido e generalizado, entre nós, pela fórmula “três + um” marcou, profundamente a organização dos programas de formação de professores de História. Durante três anos os alunos cursam as disciplinas encarregadas de transmitir os conhecimentos de História, em seguida cursam as disciplinas obrigatórias da área pedagógica e aplicam os conhecimentos na Prática de Ensino, também, obrigatória. Ênfase a palavra, obrigatória, para expressar uma idéia comum entre os graduandos de História e bastante conhecida dos professores da área pedagógica. Podemos afirmar que houve uma generalização entre os estudantes de História, da idéia preconcebida, de que para ser professor de História basta dominar os conteúdos de História. Logo as disciplinas da área pedagógica são desnecessárias, acessórios, mera formalidade para obtenção dos créditos.

Em que pesem as inúmeras críticas a esse modelo de formação docente, o que se verifica é que o mesmo é forte e ainda predomina entre nós, pois continua *informando* a

elaboração de propostas curriculares nos cursos superiores de História, influenciando sobremaneira a formação do profissional de História.

Ao analisar reformas curriculares de alguns departamentos de História nas décadas de 80, Helenice CIAMPI (1996, p. 92), observa que em função da Reforma Universitária e do “caráter tradicional do currículo mínimo federal”, tornou-se quase impossível fazer-se uma real modernização do currículo, já que a “estruturação dos cursos em 3 ciclos, básico, profissional ou especialização científica e o pós-graduação, prejudicou sensivelmente a necessária reflexão educacional daquelas revisões curriculares, acarretando conflitos e dificuldades de entrosamento”(Idem, p. 90).

No documento “Diagnóstico e Avaliação dos Cursos de História no Brasil” (1986, p. 31), o grupo de consultores, a partir dos estudos efetivados, destaca que a “questão do currículo revela-se como uma das mais importantes, ou a mais importante, embora no atual estágio de sua discussão seja impossível estabelecer um consenso quanto à necessidade de mudar”.

Observavam que, se por um lado, a grande maioria das propostas de reformulação curricular criticavam o atual currículo mínimo, por outro lado, destacavam que alguns cursos pareciam até mesmo satisfeitos com o mesmo, “limitando-se a desdobrar as indicações do currículo mínimo, sem nenhuma manifestação de questionamento ou criatividade diante das exigências legais”(Ibidem). Daí reconhecerem a quase impossibilidade de se abdicar do currículo mínimo naquele momento, pois entendiam que se a mudança tinha que acontecer, que fosse resultado de uma discussão mais ampla, onde participassem efetivamente a grande maioria dos professores e alunos dos cursos de História do país.

Sugerindo aos Departamentos que invalidassem a existência dicotomizada do bacharelado e da licenciatura como cursos separados, o documento “Diagnóstico e Avaliação dos Cursos de História no Brasil” (1986, p. 32), esclarece que:

Foi o próprio CFE que consagrou e cristalizou esta diretriz quando afirma – ‘o currículo mínimo de história proposto se destina à preparação para o magistério na escola média. É, portanto, em função desse objetivo definido que o mesmo foi organizado’ (1962). Logo, presume-se que para formar o historiador seria necessário um outro curso, daí o bacharelado em história. Desta visão compartimentadora da formação do profissional de história decorre não apenas a separação entre bacharelado e licenciatura mas, também, a dicotomia entre o ensino e pesquisa, entre teoria e conteúdo, que são vistos senão como opostos, quando menos com níveis de exigência diferenciados.

Os consultores ainda alertavam os departamentos quanto “à necessidade de empreender uma luta incessante contra **velhos hábitos e falsos pressupostos** muito sedimentados” (Idem, p. 33, grifos meus). Chamou-me a atenção, em especial, a sugestão de que se reexaminassem:

(...)as concepções vigentes sobre **conteúdo**, que não pode, sem dúvida, ser reduzido à idéia de sistematização cronológica, linear, priorizando a ação do indivíduo e que acabou levando a uma visão de história morta, plena de mitos, de heróis, de maniqueísmos, etc. Haveria que esperar dos cursos de História a explicitação de uma concepção de História mais comprometida com problemas do presente, a partir de diferentes ângulos de abordagem, mas se reconhecendo como fruto de seu tempo, como resultado de embates de diferentes propostas, que surgem de condicionamentos sociais diversos e, por isto, guardam a marca de sua época e devem ser constantemente revistos e reescritos (Idem, p.33, grifo meu).

Atualmente em processo de elaboração de uma nova matriz curricular, o curso de História do Centro de Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina, vem desenvolvendo discussões, em que, segundo o documento “Projeto Pedagógico do Curso de História” (2001)<sup>45</sup>, têm participado o corpo docente e discente do curso, objetivando identificar as deficiências do seu currículo atual e, a partir daí, elaborar uma nova proposta curricular.

Propondo-se a enfrentar os pontos de estrangulamento do atual currículo, o documento esclarece que muitas são as críticas e sugestões que vêm alimentando uma reflexão mais cuidadosa, incluindo aí, as recentes modificações decorrentes das novas diretrizes curriculares determinadas pelo Ministério da Educação<sup>46</sup>.

O texto/documento esclarece que a reforma representa o que é possível efetuar dentro de um quadro de dificuldades relacionadas não só aos recursos materiais, como também humanos. Destaca dificuldades decorrentes de um quadro pouco numeroso de professores, uma limitação de equipamentos (espaço físico, livros, computadores, etc), como também, as dificuldades decorrentes de uma estrutura departamental, a qual, por funcionar em conjunto com o curso de Geografia, tem se mostrado, segundo o documento em questão, “problemática, em razão de envolver necessidades, interesses e formação profissional muito distintos entre si” (Idem, p. 16).

Tendo como base o documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de História<sup>47</sup>, é dado destaque, entre outros, à necessidade de substituir o currículo mínimo, de modo a assegurar que o curso de História corresponda às novas concepções e práticas decorrentes das mudanças verificadas na área de conhecimento e no campo da História.

---

<sup>45</sup> Esse documento, que tem como responsável pela elaboração o Prof<sup>o</sup>. Luiz Felipe Falcão, é resultado da primeira etapa do processo de elaboração do Projeto Pedagógico do curso, a qual se estendeu ao longo do primeiro semestre de 2001, sendo esse o documento que vai *nortear* essa etapa da presente pesquisa.

<sup>46</sup> Como já foi observado anteriormente (p.66), esse curso, atendendo às exigências da LDB, já passou em 1998 por algumas modificações em sua grade.

<sup>47</sup> É importante esclarecer que esse documento foi elaborado por uma comissão de especialistas da área de História indicada pelo MEC, juntamente com a ANPUH.

Dando ênfase a uma necessária atualização da formação na graduação em História, o texto/documento aponta, entre outros aspectos, para a necessidade de um repensar da tradicional dicotomia Bacharelado e Licenciatura, dado que, em função da ampliação das ocupações funcionais dos historiadores, esta “parece cada vez mais limitada ou acanhada” (Idem, p. 10).

Demonstrando interesse em abrir escolhas mais abertas do que as do antigo currículo mínimo, se valem, como já foi destacado, da proposta elaborada em conjunto pela ANPUH e MEC. Acontece que muitas têm sido as críticas a essas diretrizes curriculares. Selva G. FONSECA (2001) chega mesmo a afirmar que com elas, reedita-se velhos problemas relacionados à formação inicial de professores de História no Brasil.

Essa historiadora esclarece que o curso que adotar essas “novas” diretrizes corre o risco de nadar na contra mão da história da formação e profissionalização do docente da área de História, já que hoje se entende que esse deve ser, como já foi destacado nesta pesquisa (p.44), “alguém que domina não apenas os mecanismos de produção do conhecimento histórico, mas um conjunto de saberes, competências e habilidades que possibilitam o exercício profissional da docência” (Idem, p. 5).

Procedendo a uma cuidadosa análise de todo o documento que trata das “novas” diretrizes propostas para os cursos de História, essa historiadora destaca, entre outras coisas, que:

A estruturação disciplinar fixa os limites e as regras do “conhecer”, esquadrinha os espaços de saber e poder, inclui e exclui sujeitos, separa rigidamente os domínios do conhecimento, sua produção e aplicação. Teoria e prática, sujeito e objeto localizam-se em pólos distintos. A prática constitui mero campo de aplicação de teorias, logo, para ser professor é necessário dominar os conhecimentos específicos da disciplina que vai ministrar, para qual ele foi especializado. A prática e os saberes práticos não têm estatuto epistemológico, não estão “no verdadeiro”, estão fora do território da disciplina, logo não são validados, valorizados e, tampouco, considerados no processo de formação inicial do profissional docente (Idem, p. 11)

Essa historiadora, ao observar mais detalhadamente, em particular, o item C das diretrizes, que versa sobre os “conteúdos básicos e complementares da área de História”, acusa essas diretrizes de, através desse item, reafirmar falsos pressupostos, a começar pela manutenção de uma concepção empobrecedora de conteúdo.

Vejamos o que o texto/documento nos diz sobre os conteúdos básicos e complementares da área de História:

“Os conteúdos básicos e complementares da área de História se organizam em torno de:

- Conteúdos histórico/historiográficos e práticas de pesquisa que, sob diferentes matizes e concepções teórico-metodológicas, problematizem os grandes recortes espaço-temporais, preservando as especialidades constitutivas do saber histórico e estimulando, simultaneamente, a produção e a difusão do conhecimento.



- Conteúdos que permitam tratamento especializado e maior verticalidade na abordagem dos temas, resguardadas as especificidades de cada instituição e dos profissionais que nelas atuam. As instituições devem assegurar que o graduando possa cursar disciplinas optativas em áreas correlatas de modo a consolidar a interlocução com outras áreas de conhecimento.
- Conteúdos complementares que forneçam instrumentação mínima, permitindo o atendimento de demandas sociais dos profissionais da área, tais como: disciplinas pedagógicas, fundamentos de arquivologia, de museologia, gerenciamento de patrimônio histórico, etc, necessariamente acompanhadas de estágio” (Idem, p. 10).

Segundo Selva G. FONSECA (Ibidem), o texto/documento ao apresentar esta estruturação disciplinar está reafirmando o paradigma de formação aplicacionista e, com isso, “propõe uma perspectiva inadequada ao momento histórico ao ignorar, como sustenta Morin, que ‘as realidades e os problemas são cada vez mais multidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais e planetários”’.

Portanto, quando trata da organização e estruturação dos conteúdos necessários à formação do profissional de História, o documento, segundo ela, “preserva o modelo ‘3+1’ e reforça, mais uma vez, a necessidade de assegurar a formação do historiador” (Ibidem).  
Esclarece ainda:

O texto das Diretrizes, documento histórico, produção de historiadores brasileiros é explícito: os cursos de História devem formar o historiador, qualificado para o exercício da pesquisa. Atendida esta premissa o profissional estará apto para atuar nos diferentes campos, inclusive no magistério. Forma-se o historiador. Sobre a formação do professor, o texto silencia. A produção do silêncio é uma operação lógica. Certeau ao analisar o lugar social da produção historiográfica e o papel dos historiadores na sociedade afirma: “no que concerne às opções, o silêncio substitui a afirmação. Aqui o não-dito é ao mesmo tempo o inconfessado de textos que se tornaram pretextos”. Por que não dizer que o curso de História forma professores de História? Por que não confessar, para nós mesmos, formadores, que o campo de trabalho do historiador é basicamente o ensino? (Idem, p. 7).

Objetivando fazer uma *leitura* mais cuidadosa do segundo e atual currículo do Curso de História da UDESC, sem deixar de considerar as condições e o momento em que o mesmo foi *pensado*, é que focalizo esse estudo, como já foi justificado anteriormente, em particular nas disciplinas de **Teorias da História**. Para tanto, vou me valer dos planos de ensino dos professores destas disciplinas, e de alguns dados, resultado das entrevistas realizadas com estes professores. A idéia é que, a partir de uma análise desses documentos, possa perceber qual a concepção de tempo presente nas falas e neste material curricular.

### III. 4 – O LUGAR DAS DISCIPLINAS DE **TEORIAS DA HISTÓRIA** NO CURRÍCULO DO CURSO DE HISTÓRIA

Retomando as reflexões de André CHERVEL (1990, p. 200), podemos dizer, que, de uma maneira geral, as disciplinas possuem entre si traços comuns, no entanto, individualmente, dependendo do processo de construção interno da disciplina, poderemos perceber se esta se presta, mais do que outras, a um processo de *disciplinarização*<sup>48</sup>.

Dito em outros termos, o processo de *construção* de uma disciplina, ao ser investigado, pode fornecer pistas quanto ao papel *estruturante* que essa disciplina exerce junto à formação de um grupo de indivíduos. Isso implica em considerarmos que a disciplina participa, não somente da formação desses indivíduos, mas também de uma cultura, que através dos mesmos, *molda* a cultura da sociedade como um todo, daí, vale enfatizar, a importância em investirmos em um estudo histórico acerca de uma dada disciplina em sua evolução histórica, pois como nos diz Ivor F. GOODSON (2001, p. 76):

Concentrar a atenção no micronível de grupos ligados a alguma matéria de alguma escola não é negar a importância fundamental das mudanças econômicas de macronível ou das mudanças de idéias intelectuais, dos valores dominantes ou dos sistemas educacionais. Todavia, sustenta-se que essas mudanças de macronível podem ser reinterpretadas efetivamente no micronível. Mudanças de macronível são consideradas como sinais de uma série de novas escolhas visando submeter facções, associações e comunidades. Para entendermos como, com o tempo, as matérias escolares mudam, assim como mudam histórias de idéias intelectuais, precisamos entender não só como grupos particulares são onipotentes para introduzir mudança num currículo, mas também que as respostas desses grupos constituem uma parte muito importante do quadro geral, se bem que por ora um tanto subestimada.

Em particular no curso de História da UDESC, as disciplinas de **Teorias da História** aparecem na atual grade curricular do curso, incluindo-se no rol de disciplinas históricas apontadas no documento “Novo Currículo do Curso de História” (1995, p. 39), como “indispensáveis para a formação acadêmica e para a preparação adequada de um pesquisador, visando o bacharelado”.

---

<sup>48</sup> FOUCAULT (1987) fala a respeito de um tipo de poder que ele chama de o “poder disciplinar”, o qual se exerce entre outros, através das disciplinas escolares, que funcionam como “aparelhos” que instituem, através de uma certa “ordem”, um tempo que disciplina os corpos.

Essas disciplinas estão organizadas em blocos por fases, como destaca o documento citado anteriormente, “de maneira não apenas a respeitar uma seqüência temporal, mas, sobretudo, a permitir a articulação destas disciplinas em cada bloco”(Idem, p. 23).

Fruto de reordenamento, as *teorias* somam cinco disciplinas, sendo elas: Teoria da História I, Teoria da História II, Teoria da História III, Teoria da História IV e Teoria da História V, as quais surgem a partir da seguinte alteração:

- Teoria da História I e Teoria da História II (cada qual com quatro créditos), tomam na nova grade o lugar das disciplinas Introdução dos Estudos Históricos I e II, que tinham 5 créditos cada uma.
- Teoria da História III e Teoria da História IV, substituem as disciplinas de Historiografia I e II, todas com 4 créditos cada uma.
- Teoria da História V, igualmente com 4 créditos, garante com sua criação a não redução de créditos no processo de reordenamento, já que na soma total das disciplinas, se dá o acréscimo de 2 créditos.

Quanto à alteração dos nomes das disciplinas, a medida teve como objetivo, aquela época, “uma adequação à nomenclatura contemporânea dos estudos históricos” (Idem, p. 44).

Torna-se importante destacar que a nível macro, foi na década de 70, segundo Helenice CIAMPI (1996), que as disciplinas “Introdução aos Estudos Históricos” e “Historiografia”<sup>49</sup>, foram incorporadas ao currículo dos cursos de História de grande parte de nossas instituições de ensino superior.

A inserção dessas disciplinas nos currículos dos cursos de História é, em grande parte, resultado de amplos debates promovidos a partir da década de 60, na qual, segundo Nelma BALDIN (1989, p. 53) “aumentaram os esforços para se produzir e/ou transmitir/difundir uma História mais crítica e que tomasse por ponto de referência os homens não como seres individuais e heróicos, mas como seres coletivos, possibilitando, dessa forma, a apreensão do real em sua totalidade”. Esse *movimento* refletia, naquele momento, uma preocupação dos historiadores com a *produção* acadêmica, levando-os a uma revisão dos conteúdos de História até então transmitidos no ensino superior. É possível perceber uma preocupação especial com o papel da teoria na investigação histórica. Segundo ainda a historiadora citada anteriormente, “revisaram-se os métodos de trabalho, a bibliografia utilizada, **os fundamentos teóricos que embasavam os conteúdos transmitidos** e, ao mesmo tempo, a nova clientela mostrou-se ávida para assimilar o **novo** saber”(Idem, p. 54, grifos meus).

De acordo com Déa FENELON (1997, p. 122), “a década de 60 foi marcada por um debate muito forte na área de história, sobre a questão da teoria. Que lugar ocupa a teoria na investigação histórica?”. Se até então a teoria era negada, pois de certa forma *atrapalhava* a pesquisa, com o materialismo histórico, a produção historiográfica passava a ser feita através de supostos teóricos. Apesar da discussão acerca da *teoria* ter marcado presença de uma maneira geral em todas as ciências sociais, explica ela, é entre os historiadores que o debate foi mais forte.

Mais recentemente, Déa Fenelon (FONSECA,1997), ao falar de sua experiência na graduação, diz que sua formação teórica foi praticamente nula, pois esta era a tendência que predominava nos cursos de História até a década de 60, quando da sua formatura.

Vale ressaltar que a incorporação, no decorrer da década de 70, das disciplinas “Introdução aos Estudos Históricos” e “Historiografia” ao currículo, *ilustram*, àquela época, o incômodo dos historiadores frente ao estado de *negação* da teoria imposto pela história positivista.

De acordo com Helenice CIAMPI (1996, p. 91), apesar do nome e conteúdos variarem de um curso para outro, as dúvidas que se apresentaram na constituição dessas disciplinas foram: “Exposição descritiva das técnicas de pesquisa e regras fundamentais da crítica histórica ou problemas conceituais? Curso eminentemente teórico ou acompanhado de uma parte prática?”.

No que se refere em particular à disciplina “Introdução aos Estudos Históricos”, o documento “Diagnóstico e avaliação dos cursos de História no Brasil” (1986, p. 10), registra a presença da mesma em quase todos os cursos, no entanto, alerta:

Aqui e ali descobre-se a presença do pressuposto de que a **teoria é o atributo da Introdução, ou da Metodologia, ou da própria Teoria da História, cabendo às demais disciplinas o conteúdo**. Embora incluam a técnica, a maioria tende a destacar a *teoria* ou os *aspectos teóricos*”(grifos meus).

É possível afirmar que, no afã de se contrapor à história positivista, de buscar caminhos para preencher *lacunas* e recuperar o tempo perdido, investiu-se em uma grande valorização da teoria. Nesse sentido, Déa FENELON (Idem, p. 128), nos diz que:

A preocupação em dar uma justa medida do lugar da teoria, na perspectiva da investigação histórica, está bastante presente na discussão dos historiadores e, de certa forma, funciona como um divisor de águas, pois temos aí uma **visão exacerbada da teoria como um modelo que resolve todos os problemas**, as grandes determinações dadas, desenvolvidas por grandes nomes contidos nos clássicos(grifos meus).

---

<sup>49</sup>Os nomes, conteúdos e momento de inserção dessas disciplinas no currículo variaram de um curso para outro, sendo resultado do *movimento* particular de cada curso.

Nesse novo caminho, tomado com objetivo de produzir novos conhecimentos, se destacam, entre outras correntes, a teoria do materialismo histórico, segundo a qual, vale enfatizar, a produção historiográfica é feita através de supostos teóricos. De acordo com José Carlos REIS (1999), é com Marx que os historiadores passam a ter a seu dispor uma *teoria geral* que poderia ser submetida à análise lógica e à verificação. No entanto, o fato de Marx pensar a História *politicamente*<sup>50</sup> deveria ser melhor observada pelos historiadores, pois o que ele procurava era comprovar a sua tese de que é possível pensar cientificamente as evidências históricas, daí *estruturar o material histórico*, que passa dessa forma a ser objetivamente tratado, sendo que a ação concreta dos indivíduos pode ser explicada por um real abstrato.

Fernand BRAUDEL (1990, p. 38) já alertava para o fato de que essa teoria transformou-se, com alguns historiadores, em *modelo*, o qual foi *imobilizado*, já que se passou a dar-lhe:

(...) valor de lei, de explicação prévia, automática, aplicável a todos os lugares, a todas as sociedades; ao passo que, se fossem devolvidos às águas mutáveis do tempo, a sua trama tornar-se-ia evidente, porque é sólida e está bem tecida: reapareceria constantemente, mas matizada, umas vezes esbatida e outras avivada pela presença de outras estruturas susceptíveis, elas também, de serem definidas por outras regras e, portanto, por outros modelos. E foi assim que se limitou o poder criador da mais poderosa análise social do século passado, que só poderia encontrar força e juventude na longa duração. Quase posso acrescentar que o marxismo actual me parece ser a própria imagem do perigo que ronda toda a ciência social, enamorada do modelo puro, do modelo pelo modelo.

Em que pese a grande disposição dos historiadores daquele momento em produzir novos conhecimentos, é preciso reconhecer que esse *movimento*, ao se impor como um fim em si mesmo e um imperativo social indiscutível, levou a *desvios* quanto ao entendimento do papel da teoria junto ao trabalho do historiador. É a partir daí que o sujeito passa a ter que se instrumentar na teoria, pois está preso, segundo Déa FENELON (1997, p. 128), “à idéia de que existe uma teoria para ser captada, no abstrato, pela via do pensamento, que se exercita nele mesmo”.

Retomando a análise do processo em que se deu a inclusão das disciplinas de **Teorias da História** no currículo do curso em questão, é importante destacar que, com a inserção das mesmas na nova grade curricular, o aluno passa a ter contato com as chamadas disciplinas históricas nas primeiras fases do curso, dado que a Teoria da História I, é oferecida na 2ª fase do curso. Essas disciplinas constituem-se em pré-requisito para o aluno cursar, na 7ª fase, a disciplina “Metodologia da Pesquisa em História”, o que se confirma na fala de um dos professores entrevistados, o qual declarou:

---

<sup>50</sup> Como já foi destacado nessa pesquisa (p.24), Marx como herdeiro das *luzes* tinha uma visão confiante no progresso humano e, portanto, seu objetivo era *alimentar* as lutas de classe para por fim ao modo de produção

“(...) com o curso passando a ter bacharelado, a intenção foi articular todo um eixo dentro do curso que preparasse os alunos, que desse embasamento para chegarem à disciplina Metodologia da Pesquisa em condições de elaborar um projeto na 7ª fase e fazer o trabalho de conclusão de curso, quer dizer, a monografia final na 8ª fase”.

Segundo o documento “Novo Currículo do Curso de História” (1995), a inclusão destas disciplinas na grade curricular teve como objetivo maior, naquele momento, oferecer ao aluno uma base teórica capaz de garantir uma preparação consistente ao profissional de História, pois já nas fases iniciais o aluno enfrenta “uma espécie de treinamento para a pesquisa” (Idem, p. 23). Esclarece este documento:

“(...) o historiador precisa estar familiarizado com as distintas tendências teórico-metodológicas da História, sobretudo com os seus mais recentes objetos e abordagens, a fim de se constituir num pesquisador sério e consistente nos seus fundamentos essenciais”(Idem, p. 19).

“(...) a nova grade curricular introduz basicamente disciplinas indispensáveis para a formação acadêmica e para a preparação adequada de um pesquisador, visando o bacharelado, e disciplinas optativas que permitam ao acadêmico aprimorar o seu preparo, quer para atividades de ensino, quer para atividades profissionais num sentido mais amplo. (Idem, p. 39).

Relacionando essas transcrições às reflexões expostas anteriormente, é possível afirmar que as disciplinas de **Teorias da História**, seguindo uma tendência verificada em âmbito nacional a partir da década de 60, *carregam* um caráter propedêutico, dada a exigência de uma continuada reflexão teórica que se estende ao longo de todo o curso, oportunizando aos alunos uma formação teórica para que este chegue *preparado* à disciplina de “Metodologia da Pesquisa”.

Sem dúvida, a incorporação das **Teorias da História** no novo currículo se apresentou como medida fundamental para a introdução do Bacharelado no curso, pois teve como objetivo maior, como lembrou um dos professores entrevistados, “*organizar um eixo do currículo, como tem o eixo da licenciatura, né, organizar todo um eixo do currículo voltado para o bacharelado*”.

Penso ser importante destacar ainda que o curso de História foi o primeiro curso do Centro de Ciências da Educação, até então exclusivamente voltado para a formação de professores, a introduzir o Bacharelado e, para tanto, as disciplinas de **Teorias da História** passam a ocupar um *lugar* de destaque no novo currículo do curso como “Bacharelado e Licenciatura”, pois como foi observado, essas disciplinas acompanham o aluno ao longo de todo o curso, fornecendo ao mesmo embasamento teórico para que este elabore seu projeto de final de curso.

Objetivando melhor compreender o *lugar* que ocupam essas disciplinas na formação do professor de História, vou me valer dos planos de ensino dos professores que atuaram nessas disciplinas no período que vai de 1995 a 2001. Entendendo que essa *amostra* pode ser valiosa para que eu possa efetivar uma *leitura* mais elaborada dessa questão, tenho como fio condutor dessa análise, o *conteúdo* relativo ao *conceito* de tempo histórico, lembrando assertiva de André CHERVEL (1990) de que o conteúdo *é o pivô ao redor do qual toda disciplina se constitui*.

### III. 5 - A CONCEPÇÃO DE TEMPO PRESENTE NOS PLANOS DE ENSINO DOS PROFESSORES DAS TEORIAS DA HISTÓRIA

Os planos de ensino dos professores que atuaram nas disciplinas de **Teorias da História** no período de 1995 a 2001, são utilizados nessa pesquisa, como fontes primárias.

Parto do pressuposto de que este material curricular, apesar de representar, em parte, apenas uma das fases do processo curricular nesse curso, permite, a partir de uma *prática de pesquisa articulada*, uma certa aproximação dessa realidade educativa.

Esses documentos, no seu conjunto, iniciam-se com a apresentação da disciplina, constando a fase em que será ministrada, nº de créditos, horas/aulas semanais, professor e horário das aulas. Antecedendo os objetivos, conteúdo programático, metodologia, avaliação e bibliografia, destaca-se a ementa da disciplina. Em particular, cada uma das ementas das cinco *teorias*, indica um rol de temas a serem trabalhados pelos professores.

Inicialmente vou me valer em especial da **ementa** e da estrutura de **conteúdo programático** da disciplina de **Teoria da História I**.

A opção de recorte nessa disciplina tem a ver com o fato de ser essa a única das *teorias* que, na ementa, é feita menção a um trabalho com a “idéia de tempo”. Objetivando perceber em que medida essa questão aparece como questão a ser problematizada na disciplina, é que vou utilizar quatro planos de ensino dos professores que trabalharam com a disciplina<sup>51</sup> no período proposto. Mesmo que essas estruturas de conteúdo programático apresentem poucas diferenças entre si, *mostram-se* como material importante, podendo oferecer alguns indicativos acerca da concepção de tempo presente na estrutura curricular das disciplinas de **Teorias da História**.

#### “Ementa da disciplina de Teoria da História I:

- Mito, memória e pensamento sobre o passado na Antiguidade Clássica. O nascimento da idéia de História. A influência do cristianismo na concepção de tempo. A idéia de tempo nas sociedades medievais européias”.

- **Conteúdo Programático - Plano 1**

- I – Introdução: tradicionalismo e inovação no conhecimento da História.
- II – Memória, mito e história: os processos de retenção do passado na Antiguidade Clássica.
- III – A emergência da História enquanto modalidade peculiar de conhecimento.
- IV – O impacto da cristianização da Europa na produção do conhecimento histórico.
- V – A idéia de passado na literatura medieval européia.
- VI – Prenúncios de ruptura: Renascimento e História.

- **Conteúdo Programático – Plano 2**

- I – História e Memória: em torno da relação passado/presente (História, Memória e representação do passado. Memória, Lembrança, Rememoração. Memória e Tradição. Memória, Oralidade e Escrita. Memória e Documento).
- II – História e Mito: em torno da questão da narrativa (Sociedades “históricas” e “à-históricas”: formas de auto-representação das sociedades e compreensão do tempo. Narrativa histórica e narrativa mítica. A estrutura dos mitos).
- III – História, Mito e Memória na Antiguidade Clássica (Mitologia e historiografia na Antigüidade Clássica. Experiências historiográficas: Heródoto, Tucídides, Xenofonte, Políbio, Diodoro da Sicília, Dionísio de Halicarnasso. A historiografia da Antigüidade Clássica: sua relação com o “outro” e com as fontes documentais. Historiografia da Antiguidade Clássica como “história contemporânea”).
- IV – História, Mito e Memória na Cristandade Medieval (Religiosidade cristã e concepção de tempo: tempo circular da liturgia, tempo linear da cronologia, tempo linear da escatologia. Criação, Encarnação e Juízo Final: conexões entre o divino e o humano, o celeste e o terrestre na Europa da idade Média. História e lenda: a literatura cavaleiresca. Historiadores e cronistas: escrever a história de personagens poderosos e ilustres. Historiadores e viajantes: narrativa histórica e representação do maravilhoso em fins da Idade Média).

- **Conteúdo Programático – Plano 3**

- I – Mito e sociedade.

---

<sup>51</sup> Dos seis planos de ensino da disciplina de Teoria da História I, um não foi possível o acesso, e dois, por seguirem a mesma proposta de conteúdo programático, serão considerados apenas uma vez.



- II – Memória, Mito e História – os processos de retenção do passado.
- III – A emergência da história enquanto modalidade peculiar de conhecimento.
- IV – A idéia de história sob o cristianismo no ocidente.
- V – Tempo e História.

- **Conteúdo Programático – Plano 4**

- I – Mito, Memória e sociedade (Estrutura e função dos mitos nas sociedades antigas)
- II – O mundo Homérico: poesia épica e tradição oral
- III – Ilíada e Odisséia.
- IV – Hesíodo e seu tempo.
- V – Virgílio ou o segundo nascimento de Roma.
- VI – Historiografia antiga: a invenção da História.
- VII – O cristianismo e a História.
- VIII – A idéia de História na Idade Média.

Relacionando essas estruturas de conteúdo programático com a ementa da disciplina de **Teoria da História I**, faço as seguintes observações:

1. A disposição dos temas que *acomodam* os chamados *conteúdos* obedece rigorosamente à ementa, não só no que diz respeito à seleção dos conteúdos, bem como quanto à seqüenciação dos mesmos.
2. A estrutura que ordena os *conteúdos* obedece aos tradicionais critérios de periodização do estudo da História, nos quais se mantêm uma forma linear, evolutiva e eurocêntrica, cabendo, portanto, à Teoria da História I, os *conteúdos* relativos à Idade Antiga e Média.
3. A noção de tempo aparece tendo em vista o interesse em trabalhar com a influência do cristianismo e a idéia de tempo nas sociedades medievais européias. Nesse caso, essa questão aparece apenas no sentido de ver como os diversos povos e historiadores da Idade Antiga e Média conceituaram e trabalharam com o tempo. Com exceção do Plano de Ensino 3, em que no item V de sua estrutura de conteúdo programático, aparece: “Tempo e História”, podendo indicar uma intenção em trabalhar com o conceito de tempo isoladamente, nos demais planos esse conceito não aparece como questão a ser problematizada, enquanto conceitos como Mito, Memória e História ocupam um lugar de destaque no rol de *conteúdos* a serem trabalhados.

Objetivando ampliar essa análise, vale observar a ementa desta disciplina junto ao conjunto das cinco *teorias* e suas respectivas ementas:

**“Ementa da disciplina de Teoria da História I:**

Mito, memória e pensamento sobre o passado na Antiguidade Clássica. O nascimento da idéia de História. A influência do cristianismo na concepção de tempo. A idéia de tempo nas sociedades medievais européias.

**Ementa da disciplina de Teoria da História II:**

A natureza do conhecimento histórico e a sua evolução filosófica. A utilização das ciências auxiliares. Programação, execução e relatório da pesquisa histórica. Leitura, análise e interpretação de textos.

**Ementa da disciplina de Teoria da História III:**

A construção das propostas historiográficas no século XX. Os Annales, o Historicismo e o Neo-Marxismo inglês. Os novos objetos e abordagens da História.

**Ementa da disciplina de Teoria da História IV:**

A desconstrução pós-estruturalista. Foucault e Nietzsche. A nova hermenêutica. O Pós-modernismo, A Nova História Cultural.

**Ementa da disciplina de Teoria da História V:**

A produção da História no Brasil desde a Colônia até a República. A historiografia brasileira contemporânea. O conhecimento histórico em Santa Catarina e sua renovação ao final do século XX”.

Observa-se daí, que, compondo um conjunto de disciplinas justapostas entre si, prevalece, na estrutura das ementas, a forma mais clássica de organização dos conteúdos históricos.

Essa tendência se dá a ver na forma de classificação dos conteúdos, os quais, *acomodados* em temas dispostos na ementa de cada disciplina, obedecem a um *esquema*, denominado por Jean CHESNEAUX (1995), “quadripartismo histórico”.

É essa estrutura quadripartite que garante a armação dos planos de ensino das disciplinas de **Teorias da História**, sendo que os *conteúdos* das mesmas estão distribuídos entre esses quatro conjuntos, nos quais, do ponto de vista técnico, os historiadores dividem o tempo da história.

Nesse caso, mantêm-se, no processo de classificação das temáticas dispostas nas ementas das cinco *teorias*, uma forma linear, evolutiva e eurocêntrica, o que se dá a ver, através da integração vertical e horizontal entre os temas. A integração vertical garante a seqüência cronológica das temáticas, enquanto a integração horizontal garante a unidade de tratamento dos espaços, priorizando-se Europa, Brasil e Santa Catarina.

Vistas no seu conjunto, essas ementas indicam, de certa forma, a *filiação* destes professores a um pensamento científico curricular predominante, ainda hoje, em algumas áreas do campo acadêmico. Este pensamento se traduz na pretensão de oferecer aos professores *esquemas* que permitam aos mesmos organizar e manejar os conteúdos da melhor forma possível.

Segundo J.G. SACRISTÁN (2000, p. 123), “os temas referem-se aos conteúdos de ensino e a instrução refere-se à ação de desenvolvê-los através de atividades na prática. O

tema ocupava-se em estruturar o plano da instrução e esta, por sua vez, preocupava-se em como realizá-lo”.

Nessa perspectiva, a noção de tempo aparece como fator explicativo em si mesmo, assim como *pano de fundo* à disposição do historiador que, nesse caso, utiliza-o como *elemento* que possibilita melhor articular os temas dispostos no plano de instrução, garantindo assim, sob os cuidados de um conhecimento *especializado*, a estruturação do plano de ensino, que por sua vez, preserva as fronteiras do conhecimento específico da disciplina.

Jean CHESNAUX (Idem, p. 95), já nos alertava para o fato de que é no nível das instituições universitárias que o quadripartismo cumpre certo número de funções, pois é esse *esquema* que “forma a base da divisão do trabalho de investigação entre os historiadores”, sendo que, continua ele, “só se consideram legítimas e respeitáveis essas subespecializações, compatíveis com as exigências da ciência histórica”.

Considerando, portanto, a estrutura curricular das disciplinas de **Teorias da História**, é possível dizer que prevaleceu, quando do processo de inserção das *cinco teorias* no novo currículo do curso de História, a forma mais clássica de *arrumação* dos conteúdos, a qual se pauta em uma concepção intelectualista e academicista dos conteúdos.

Desta forma, é possível dizer que foram critérios científicos ou técnicos que tiveram maior influência na hora de selecionar e ordenar os conteúdos necessários à formação do professor de História nessas disciplinas. Reafirmando, aquela época, o paradigma de formação aplicacionista, os conteúdos, carregando uma significação intelectualista, são concebidos como entidades *sui generis*, como *coisa de especialista* e, como tal, não caberia análise ou discussão sobre os mesmos.

Tendo em vista ter sido essa concepção restrita de conteúdo que condicionou a escolha das temáticas dessas disciplinas, o conceito de tempo, vale enfatizar, aparece como contínuo, linear, constituindo-se apenas como recurso técnico, classificatório, o qual garante ao historiador *manejar* melhor o conjunto sempre ampliado de fatos históricos.

Não se despreza aqui a necessidade que tem o historiador de, com a ajuda da cronologia, compreender e ordenar as relações históricas, garantindo a validade do método histórico. No entanto, sem desmerecer essa preocupação dos professores com o método, é necessário relembramos o cientificismo que, em particular a partir dos anos 70, marcou o campo da História em nosso país, e que levou a um progressivo desenvolvimento do conhecimento histórico. Assim sendo, a produção de novos conhecimentos se impôs como um fim em si mesmo, e foi nessa perspectiva que esse conhecimento caminhou no sentido de uma crescente especialização, na qual, pode-se dizer, o conteúdo relativo ao *conceito* de tempo

histórico vai passar a servir, de forma cada vez mais eficiente, apenas como eixo articulador do qual se valem os professores para ensinar os princípios científicos relevantes da disciplina. Garantida sua filiação cronológica, os historiadores determinam um *cânon* de conteúdos para o ensino de História.

Acontece que, como nos diz Alfredo BOSI (1992, p. 32) “a cronologia, que reparte e mede a aventura da vida e da História em unidades seriadas, é insatisfatória para penetrar e compreender as esferas simultâneas da existência social”.

Pode-se dizer, portanto, que tal fenômeno, se forja fundamentalmente no processo de produção de novos saberes, no qual, a partir de uma *visão fabril dos saberes* (TARDIF, 1991), privilegia-se a dimensão da produção em detrimento da formação. Nessa perspectiva, *meio que inconscientemente*, o historiador/professor tende a se responsabilizar apenas por sua tarefa *especializada*, passando, assim, a ter dificuldade em enxergar os vínculos do conhecimento específico da área no próprio seio do sistema de ensino.

Essa tendência também se faz presente no processo de reestruturação curricular do curso de História da Universidade Estadual de Santa Catarina, no qual é possível identificar uma preocupação acentuada com o método e as técnicas de pesquisa em detrimento dos conteúdos de ensino, tendência essa que se dá a ver se observarmos a estrutura dos conteúdos programáticos das *teorias*, nas quais é possível identificar, através da seleção das temáticas, uma ênfase na produção do conhecimento histórico.

Um dos professores entrevistados, ao falar do conceito de tempo e da relação do mesmo com as *teorias* confirma em sua fala essa tendência. Vejamos:

*“A teoria tem que trabalhar direto com isso [conceito de tempo], mas nem sempre de um modo tão evidente vamos dizer assim, né? ... então a teoria trabalha por exemplo com Braudel, mexendo com a longa duração, vai trabalhar com isso sem passar pro aluno, por exemplo, uma definição do tempo; o que é o tempo curto, o que é o tempo médio, o que é o tempo longo; mas vai tentar mostrar a eles como é possível operacionalizar essa proposta de análise do Braudel, por que menos importante do que saber conceituar é saber operar, né?”.*

Apesar de apresentar uma certa contradição, esta fala indica que o *saber operar* ocupa um lugar de destaque junto às prioridades traçadas por esse professor, denunciando uma preocupação acentuada com a *operacionalização* do conhecimento histórico. Não se questiona a pertinência dessa preocupação, no entanto, pergunto: O *saber conceituar* e o *saber operar* não caminham juntos?

Ainda no documento “Novo Currículo do Curso de História” (1995), no item que apresenta as intenções que levaram à inserção das disciplinas de **Teorias da História** no currículo do curso, encontramos um destaque para a formação do pesquisador:

(...) a nova grade curricular introduz basicamente disciplinas indispensáveis para a formação acadêmica e para a **preparação adequada de um pesquisador, visando o bacharelado**, e disciplinas optativas que permitam ao acadêmico aprimorar o seu preparo, quer para atividades de ensino, quer para atividades profissionais num sentido mais amplo. (Idem, p. 39, grifos meus).

Esses indicativos presentes quando da inserção das **Teorias da História** no processo de reestruturação curricular do curso, passam a impressão de que as *teorias* eram entendidas como atributo específico do pesquisador. Apesar de não explicitarem com que concepção de pesquisa trabalham, em algumas passagens do texto, como a citada anteriormente, fica implícita a idéia de que ser “pesquisador” é uma qualidade que se acrescenta à qualidade de ensinar, e não como qualidade que faz parte da natureza da prática docente.

Seja como for, tenho indicativos para dizer, que, no afã de garantir uma sólida formação para a pesquisa, predominou, no processo de reestruturação curricular do curso de História da UDESC, uma ênfase na formação do pesquisador, o que se dá a ver se observarmos a forma como a questão do tempo foi introduzida no atual currículo, em particular, nos planos de ensino dos professores que atuaram/atuam nas disciplinas de **Teorias da História**.

Ao observar o *recheio* material destes planos de ensino, pode-se concluir, que o mesmo obedece a uma estrutura lógica disciplinar e aplicacionista, segundo a qual certos *conteúdos* são considerados mais importantes e valiosos do que outros. O *conceito* de tempo, tendo em vista suas *características peculiares* e, portanto, não se encaixar com facilidade nas disciplinas que classificam os conteúdos a partir das *especialidades*, fica *envolto* em um *certo mistério*. Por se constituir em um símbolo social e, dessa forma, conteúdo não estritamente acadêmico, permanece *oculto*; suposto, mas não discutido. Nesse caso, acaba sendo percebido como evidente por si mesmo.

Torna-se importante observar, que, frente ao *estabelecido*, o professor, acaba sendo *sutilmente* levado a pensar o termo na perspectiva de um *esquema* que *disciplinariza*, enfrentando dificuldades em trabalhar com o *conceito*, tendo em vista, não só a indefinição perante o mesmo, como também se torna *meio que refém* da concepção de conteúdo que predomina nesse espaço. Frente a uma ementa em que os conteúdos de ensino são previamente *acomodados* em temas dispostos em um *esquema* que *disciplinariza*, se estabelece a incerteza, como declarou um dos professores:

“(...) é um conceito muito abstrato ... pra gente poder ta definindo, e ... né ... não sei ... é muito abstrato mesmo ... aí assim, ó ... a categoria tempo não foi trabalhada isolada, entendesse ? ... eu trabalhei assim, em alguns momentos, em algumas atividades, como é que a gente poderia perceber o tempo da criança, né, mas não parei para trabalhar ...

*especificamente o tempo, por falta de bibliografia, por falta de ... de... acho que de conhecimento mesmo, porque quando tu não tem bibliografia tu não vai criando né, um conceito ... essa é a maior dificuldade para a gente, assim ... trabalhar a questão do tempo ... e não é só na universidade, né, é geral (...)*”.

Pode-se perceber que, diante da dúvida, o *estabelecido* acaba por *conformar* o professor, o qual, sem ter muita consciência disso, contribui para que o conceito de tempo feche-se no campo restrito da Teoria da História I e, nas demais, acabe reduzindo-se a um esquema disciplinarizador do saber histórico. Essa tendência foi por mim observada em algumas entrevistas, as quais, ao falar do conceito de tempo, os professores fizeram uma relação com a sua prática, destacando:

*“Nunca pensei muito assim no tempo histórico, mas (...). Não tenho uma unidade em meus programas da disciplina falando sobre o tempo, mas existe talvez nos programas de Teoria I e II, que a minha já é a III, possa ter isso, aí terias que procurar os colegas que trabalham com I e II, eu nunca trabalhei, já pego o final, metade do século XIX para cá, aí dou um pincelada lá no liberalismo, séc. XIX, e venho para os Annales, séc. XX, Braudel e tal, do Braudel para a história cultural ... eu não tenho assim um aspecto tempo ... agora todo o programa ele é organizado tendo como horizonte a questão do tempo, claro que eu não vou fazer cronológico, 1919, 1920, 1921, não, mas há embutido aí, tem um tempo, um acontecer ... começa ... eu só posso dar é ... a história cultural se ... eu passei antes pelos Annales, porque há um processo aí ... a história cultural é tributária dos Annales, então eu não posso sair do século XIX e vir para o cultural porque tem esse fato histórico, então a questão do tempo tá permeando aí, claro que não é, eu diria que não é um tempo cronológico, é, é ... ortodoxo; os programas tem o que eu acho que é ... o que, deixa eu ver, é ... o ... o Glénisson que fala ... ele fala que o programa é organizado de ... uma cronotopia, quer dizer, uma cor do tempo, o tempo dá cor para o programa, tempo do paradigma com outro tempo, heim !... mais ou menos assim !...”*.

*“É ... é ... eu vou falar pra ti mais no sentido do que eu trabalho, como é que penso, né ... eu trabalhei um tempo ... ah ... levando em consideração as diferentes sociedades, como é que elas .... ah ... como é que posso dizer ... como é que elas lidam mesmo com esse tempo, né ... eu não cheguei a trabalhar ... ah ... essa categoria ... por exemplo, eu trabalhei mitologia grega, eu trabalhei o tempo na mitologia grega, como é que é o tempo na mitologia grega, né, que é um tempo circular .... das festas .... aliás, não das festas, mas da ... da recontagem dos mitos, né ... que cada vez que se conta um mito tá se criando de novo o que foi criado por aquele mito, então é um tempo cíclico, né ... não um tempo linear, aí que cheguei a trabalhar com um tempo linear, mas em função dos calendários, como foi construído o calendário, né ... aí tudo indica que o tempo remonta, tem a ver com a construção dos calendários né, as mudanças nos calendários ... assim, eu não cheguei a definir uma categoria de tempo específico, a gente percebeu, assim, vários tipos de temporalidade, a questão do tempo cronológico?, do tempo físico, do tempo do mito, a gente trabalhou, eu trabalhei com eles também, um texto ... ah ... de um índio ... Krená .... que antes o tempo não existia, então a gente trabalhou aquele texto pra ver como é que eles pensam então o tempo, aí assim .... eu não cheguei a, eu não tenho um conceito ... quer ver ... na história o que eu faço, quer dizer ... fora da disciplina é trabalhar ... o presente, o passado, o presente, né ... aquela questão da , do suporte, tal, eu não trabalho numa, eu não trabalho o tempo linear, cronológico, né ...”*.

Mesmo que se diga que a periodização é artificial, que responde apenas a fins didáticos ou metodológicos, e ainda, que é a sucessão que permite explicar o conjunto ampliado de documentos, é preciso lembrar o alerta de Jean CHESNEAUX (1995, p. 93), o qual nos chama a atenção para o fato de que este “sistema quadripartite de organização da história universal é um fato francês”, daí essas divisões só se aplicarem à história europeia.

Destacando o fato de nós sermos apêndice do tempo europeu, assim me colocou um professor:

*“(...) a própria divisão do currículo de história, acho que ela segue uma temporalidade que é iluminista, né, idade, ... e que segue um tempo que é europeu, um tempo antigo, um tempo da idade média, tempo moderno e um tempo contemporâneo ... a gente vive no chamado mundo contemporâneo hoje, que é uma concepção de tempo da história, mas nós temos grupos na África que vivem, vivem culturas africanas que vivem perto do neolítico, né, culturas indígenas na Amazônia .... que vivem num tempo completamente diferente ... nem todo mundo vive o tempo do progresso tecnológico, na chamada idade contemporânea europeia, né, então é uma concepção europocêntrica de tempo que ... universalizante, totalitária, né, e que não responde a, a, aos tempos todos que pulsam ao mesmo tempo no planeta, né ... a gente firma isso assim nas aulas, existem múltiplos tempos na História e simultâneos, não tem um só ... por que no nosso currículo, por exemplo, o Brasil tem que entrar, a história do Brasil tem que começar quando começa a idade moderna? Nós somos um apêndice do tempo europeu, ou nós temos um tempo próprio? né? Então o nosso currículo ele segue uma linha de tempo hegeliana, iluminista, europocêntrica, que a gente tenta desconstruir em Teoria da História ... na disciplina, mostrando como é que se criou essa idéia de tempo, porque, porque, isso tá ligado a uma certa filosofia da história, que é de Kant, é ... de Hegel, né, que é de Marx, e que isso entrou para a gente aí, tá no currículo, né, tá presente, mas que é um tempo europeu e também não é, não é, ele não é universal na Europa, assim, a própria Europa tem uma fragmentação, única fratura do tempo histórico, mesmo entre eles, eles não estão .... num mesmo tempo ...”.*

Outros professores relataram a sua experiência de trabalho com a questão do tempo em outras teorias, que não a Teoria da História I. No entanto, em ambos os casos, não se trata de uma *problematização* do conceito e, sim, passa por um interesse em mostrar como cada civilização e cada historiador pensou o tempo num dado espaço/tempo.

*“(...) se você for trabalhar Teoria I, vamos pegar então, seguir uma ordem cronológica, pegar Teoria I, é necessário que tu diga que aquele tipo de reflexão sobre a história era feito, é, foi inicialmente cunhada, digamos, forjada, construída, pelos gregos lá no século IV antes de cristo, digamos, existe Homero, Heródoto, Tucídides, e tantos outros que sentiram inicialmente sobre a história ou sobre o fazer-se da história ... isso não impede que, por ex., numa referência como testemunho, que foi extremamente importante, do Heródoto por ex., começar a discutir sobre a história seja uma, é perspectiva capaz de ser utilizada hoje para se pensar e refletir sobre a história, a historiografia na verdade tem esse grande papel, que é pensar como homens em determinado momento, né, um determinado povo, refletiu e pensou sobre as suas manifestações históricas, essa é a característica fundamental que deve ser analisada, quer dizer, se entre os gregos: o testemunho inicialmente entre os gregos, pegando Heródoto de novo, que é uma referência, era importante para se fazer, é, para se construir a história, para se fazer um parecer digamos né, ou para dar uma, uma espécie de inventário das manifestações culturais e sociais desses povos, isso não impede por ex. que possa mais*

*tarde, lá no medievo, ver se isso ainda realmente era importante, essa na verdade, essa na verdade, é a parte significativa que a teoria da história tenta mostrar, como é que determinada manifestação cultural e uma referência da própria escrita da história foi importante pra uma determinada população naquele período histórico, é essa ... a tarefa central, eu acho ... o professor de teoria deve deixar bastante claro”.*

*“É (...) na disciplina de Teoria IV, é, nós tivemos dois momentos de, de discussão sobre o tempo, de tempo histórico; eu tive sorte de trabalhar com alguns autores que, que ajudaram nessa discussão, né, eu trabalhei, é, na época com Benjamin, então a gente fez uma discussão sobre o tempo, tempo e história, né, e os conceitos dele sobre história, e, e foi uma discussão interessante, quer dizer ... na disciplina de Teoria IV, como ela passa necessariamente por bastante autores da, dessas últimas gerações, da, da escola dos Annales, da escola inglesa, então, por que tem basicamente as contradições entre uma e outra, né, você percebe o tempo muito mais dessas rupturas, até porque, ah, ... muitas das linhas contradiziam as outras, então não, não continuavam, não ... é ... sempre existia esse rompimento, interrompia com todas as linhas anteriores, então na realidade essa articulação do tempo era muito, era muito um tempo de rupturas, era um tempo de rupturas, né, nós que demos Teoria IV, era rupturas, quando eu falo permanência, tô pensando mais em outros momentos, né ... e de alguns autores até do período medieval, porque eles trabalharam assim, autores, autores que escrevem hoje sobre período medieval (?) e trabalhar alguma coisa sobre permanência ... em teoria IV nós trabalhamos muito essa questão da fragmentação, mesmo porque os últimos trabalhos de historiadores é ... são muito fragmentados ... então o tempo envolvia as relações e os sujeitos num determinado espaço, numa determinada relação entre aqueles sujeitos, então a coisa ficava fragmentada, o tempo era fragmentado ...”.*

Torna-se importante enfatizar que não se pretende aqui dizer que os professores que atuaram/atuem nas disciplinas de **Teorias da História**, não construam em suas aulas outras seqüências cronológicas, não acionem outras percepções de temporalidade, ao contrário, a partir de uma análise dos planos de ensino, articulada às falas destes professores, observa-se que, apesar de preservar as linhas gerais do plano de ensino, não se fixam numa perspectiva linear dos conteúdos. Como não foi intenção desta pesquisa observar a prática desses professores, não é possível fazer maiores considerações acerca dessa questão, no entanto, parece acertado dizer que as falas desses professores permitem perceber que os mesmos elaboram cronologias segundo sua formação, seu estilo pessoal, ultrapassando, sem sombra de dúvida, a noção de progresso de que se vale uma certa concepção limitada de tempo.

No entanto, a partir de uma análise da estrutura de conteúdo programático das disciplinas de **Teorias da História**, foi possível perceber que esse material reflete um ponto de vista, uma tendência que, apesar de não ser explicitada, se dá a ver se observarmos o *lugar* que o *conceito* de tempo ocupa neste material curricular. É possível dizer que este *conteúdo* não só não aparece como questão a ser trabalhada isoladamente nas *teorias*, como também tem servido apenas como recurso técnico, como elemento articulador dos temas nos planos de ensino. Materializado em um esquema que forma a base da divisão do trabalho de cada teoria, esse importante *conceito* se converte em um conteúdo próprio da racionalidade positivista e, o



que é mais grave, acaba sendo ensinado e aprendido da mesma maneira que os conteúdos positivistas.

O que surpreende é o fato de que esse *esquema*, mesmo sofrendo críticas desde meados do século XX, vem resistindo às mesmas, chegando mesmo, ainda hoje, a se impor nas mais variadas situações que envolvem a construção de currículos nos cursos superiores de História, incluindo aí, o processo de elaboração do atual currículo do curso de História da UDESC. Nesse curso, particularmente nas disciplinas de **Teorias da História**, esse *esquema* demonstra sua capacidade de *disciplinarização* do professor, e conseqüentemente, do aluno, pois serve apenas para *estruturar* os planos de ensino dos professores dessas disciplinas.

O fato de verificarmos que no processo de construção deste currículo, aceitou-se que o *conceito* de tempo positivista fosse justaposto contra as inovações historiográficas que naquele momento já ultrapassavam o tempo positivista, demonstra uma certa tendência deste grupo de professores em assumir esse *esquema* como dado indiscutível.

Ivor F.GOODSON (1995), afirma que o currículo escrito, sobre qualquer uma de suas formas, é um exemplo perfeito de um processo pelo qual se inventa tradição, dado que, segundo Eric HOBBSAWN (1984, p. 9) por *tradição inventada* entende-se:

(...) um conjunto de práticas e ritos: práticas, normalmente regidas por normas expressas ou tacitamente aceitas; e ritos – natureza simbólica – que procuram fazer circular certos valores e **normas de comportamento mediante repetição, que implica automaticamente continuidade com o passado**. De fato, onde é possível, o que tais práticas e ritos buscam é estabelecer a continuidade com um passado histórico apropriado (grifos meus).

Nesse caso, é possível dizer que, o processo de elaboração do segundo e atual currículo do curso de História da UDESC, se constituiu em um processo social pelo qual se *inventou tradição*, pois mesmo que àquela época os historiadores dispusessem de um *novo tempo*, ou seja, de uma outra teoria segundo a qual o tempo é múltiplo, essa questão não é considerada no processo de elaboração deste currículo. Dessa forma, esse importante *conceito* é introduzido de forma limitada, o que pode vir a refletir diretamente no ensino e, conseqüentemente, na aprendizagem do mesmo pelos alunos/professores. Neste caso, vale lembrar o alerta de Joan PAGÈS (1997, p. 195), de que esse conteúdo se tem convertido “en contenido más próprio de la racionalidad positivista que de las racionalidades epistemológicas que los han creado, porque han sido enseñados y aprendidos de la misma manera que los contenidos propiamente positivistas, com lo cual la concepción , de la temporalidad, por ejemplo, de estas escuelas historiográficas há adquirido la misma forma educativa que la temporalidad positivista y há generado el mismo tipo de aprendizajes”.

Como nos indica Durkheim, os comportamentos instituídos muitas vezes têm sua gênese em normas de funcionamento marcadas na maioria das vezes pela simples tradição que se aceita sem discutir. Na realidade, é preciso entender que a prática do professor está inevitavelmente condicionada, sendo muito difícil escapar da estrutura. Como nos diz Gimeno SACRISTÁN (1998, p. 167), “a grande maioria aprende logo, e com certa facilidade, a conviver com ela e até assimilá-la como o *meio natural*”.

Acrescenta ainda esse estudioso do currículo, que os esquemas de decisão dos professores fazem parte de uma prática social, a qual, como a prática de outros profissionais, “não são independentes já que estão institucionalizadas de uma determinada maneira”(Ibidem). Daí que, muitas vezes, as resistências à inovação ou as mudanças nos currículos, pode ter sua origem no *apego* a certas normas o que vêm a refletir diretamente no *fazer docente*.

Por outro lado, paralelamente a esta questão, quando da análise das entrevistas realizadas com os professores destas disciplinas, é possível perceber, no conjunto das falas dos mesmos, a presença de uma representação de tempo histórico sintonizada às mais novas orientações teóricas do pensamento histórico contemporâneo.

### III. 6 - A REPRESENTAÇÃO DE TEMPO PRESENTE NAS FALAS DOS PROFESSORES DAS DISCIPLINAS DE **TEORIAS DA HISTÓRIA**

Feita a pergunta “**O que é o tempo histórico para você?**”, cada professor, passado o *mal estar* inicial causado pela pergunta, vai aos poucos *acionando conhecimentos* na tentativa de organizar uma resposta para a mesma.

Diante da hipótese traçada para essa pesquisa, e objetivando colocar segundo certos critérios, *ordem em uma aparente desordem*, optei por fazer *recortes* no conteúdo das entrevistas, entendendo que assim poderia oferecer ao leitor dessa pesquisa alguns dados que pudessem, no seu conjunto, apontar o que os professores das disciplinas de **Teorias da História** declaram sobre o *conceito* de tempo histórico.

Segundo Laurence BARDIN (1979), ao se utilizar desse procedimento, o pesquisador procura no texto os *elementos* a ter em conta, ao mesmo tempo em que busca regras que permitam *recortar* o texto em *elementos* pertinentes em relação às características do objeto de representação social pesquisado. Seria a etapa em que o pesquisador empreende um trabalho que envolve a delimitação do que o autor chama de *unidade de registro* e de *unidade de contexto*.

De acordo com Laurence BARDIN (1979, p. 105), entre os possíveis critérios de recorte na análise de conteúdo, está a análise temática, como uma das unidades a codificar. Segundo ele, “o tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura. O texto pode ser recortado em idéias constituintes, em enunciados e em proposições portadores de significações isoláveis”. Ainda segundo esse intelectual, fazer uma análise temática, “consiste em descobrir os *núcleos de sentido* que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido”(Ibidem).

Diante desta opção foi necessário estabelecer uma *unidade de contexto* para fins de codificação da *unidade de registro* e, nesse sentido, a opção foi por destacar das falas dos professores a *unidade de contexto* que, uma vez relacionado ao tema, marcou presença em todas as falas, demonstrando que a intensidade dessa *unidade de contexto* pode indicar algo importante a ser investigado.

Daí que, na busca de uma *unidade de contexto*, diante das respostas dos professores à pergunta já destacada, foi recortado o parágrafo que em relação ao tema, marca presença, guardando as características particulares de cada fala, em todos os depoimentos analisados. A *unidade de contexto*, que nesse caso trata-se da teoria das múltiplas temporalidades, dado a frequência da aparição nas falas, corresponde a uma tendência que se faz presente entre esses professores e se refere a um pensamento específico que reforça o sentido, o significado e a concepção de tempo histórico dos Annales, mais especificamente, a concepção difundida por Fernand Braudel, dado que, sua teoria sobre os múltiplos tempos históricos perpassa o conjunto das entrevistas dos professores. Contando com o depoimento de nove docentes, optei por transcrever literalmente a *unidade de contexto* contida nesses fragmentos, as quais, pela frequência de aparição, permitem atingir uma representação do *conceito* de tempo histórico dos professores das disciplinas de **Teorias da História** do curso de História da UDESC.

A apresentação das *unidades de contexto* contidos nas falas dos professores não seguiu uma ordem pré-determinada, porém, é importante considerar que cada fragmento destacado representa a idéia de cada um dos nove professores por mim entrevistados. Destaco ainda que, para análise desse *conteúdo* foi dada prioridade ao material lingüístico. Nesse caso, não se constituiu preocupação desta pesquisa analisar questões como marcação de pontuação, hesitações, entonações, repetições, concordância ou ainda outras marcas próprias da condição da produção lingüística.

*“(...) os tempos, eles se cruzam, são muitos tempos viu ?... estou chegando a conclusão que são muitos tempos, ... é um tempo cronológico, é um vir a ser, é um tempo acontecido ... é um tempo com tempos que se cruzam...”*

*“(...) particularmente, minha concepção de tempo, e com a qual eu venho trabalhando, é fugir daquela perspectiva de tempo linear que foi construída particularmente na história e nas ciências humanas a partir de uma reflexão iluminista lá do séc. XVII/XVIII, hegeliana, até que o tempo como um, um caudatário de um saber que se, né, estende de uma longa duração, digamos assim, os historiadores nas últimas décadas têm procurado desconstruir essa idéia de que o tempo é uma coisa homogênea, linear, e assim por diante, têm trabalhado com uma pluralidade temporal, né (...) então a dimensão temporal que nós “vimos” trabalhando nos últimos tempos é justamente essa de contemplar o tempo na sua diversidade, na sua pluralidade, essa é a noção de tempo que nós “vimos” trabalhando, principalmente dentro da teoria, ela é particularmente importante para uma disciplina como teoria da história porque serve como uma referência apenas inicial para que se coloque a reflexão sobre a história através dos tempos, né ...”*

*“(...) eu não cheguei a, eu não tenho um conceito ... quer ver ... na História, o que eu faço, quer dizer ... fora da disciplina é trabalhar ... o presente, o passado, o presente, né ... aquela questão da , do suporte, tal, eu não trabalho numa, eu não trabalho o tempo linear, cronológico, né ... eu quero com isso, assim, eu nunca me preocupei com essa divisão do tempo também, né, de sair fora, de ir fora, quando aparece isso é, é, eu trabalho as várias temporalidades, no caso da pré-história e história, né, a pré-história geral é diferente da história do Brasil, então já não é o mesmo tempo, né, nesse sentido .... o que eu tento, sempre tentei fazer é quebrar com esse conceito de tempo né, que existe um tempo único, linear, e progressivo, essa linha evolutiva, né, de que vai melhorando, e, é positivista mesmo a questão do tempo (...)”*

*“(...) eu penso o tempo histórico mais ou menos como se pensa hoje, a história não tem um tempo linear, não tem um tempo único, é, não obedece uma regularidade cíclica, né, é, o tempo histórico é indeterminado, é aberto, está em construção, né, e não obedece nenhuma lei da história, acho que nós deixamos hoje de buscar leis na história, as leis que regulam o tempo histórico, né, e trabalhamos com o tempo que está aberto e é indeterminado, não caminha para um fim, não tem princípio, né (...)é um tempo múltiplo, fragmentado, não obedece uma temporalidade só, né, a própria divisão do currículo de história, acho que ela segue uma temporalidade que é iluminista, né ?”*

*“(...) o tempo histórico? ... é uma construção que o historiador faz, é fundamentalmente a construção, é o ... a base do trabalho do historiador é o tempo e o espaço ... existem outros tempos na sociedade, com, com toda certeza, né? Existe o tempo de uma comunidade de pescadores, existe o tempo ... sei lá .... existem outros tempos ... quando eu me refiro ao tempo da história eu preciso deixar claro que é uma construção, é uma convenção, e que tem data, lugar, e tempo/espaço, né, e que não surgiu assim da manga, do colete dos psicólogos de plantão aí ... entendeu ... quer dizer, eu preciso ter claro isso, né, que tempo é uma construção, é, é o metier do historiador, né ?”*

*“É ... de um lado acho ... é um tempo que é carregado de ... é ... subjetividades, também na medida que a gente toma como um objeto ... o próprio tempo histórico ... aí você vai carregar de coisas que você vai estar investindo nele ... a ... a gente aborda do ponto de vista da memória, da construção das memórias e tal, as memórias pessoais vão estar é ... nas narrativas deixadas pelos, pelos vários sujeitos históricos ... vão estar permeando justamente isso, né, nessa ótica, e que cada um vai construir sua trajetória, como ele vivenciou isso e como eles criam um discurso desse .... sobre o passado, sobre sua trajetória, história de vida, então de um lado a gente pode abordar ... o tempo histórico como um tempo carregado de subjetividades desses próprios sujeitos históricos, de outro lado, tu tem outras perspectivas também, que é esse tempo histórico que é mais largo, que é o tempo processual, é um tempo cheio de é .... tendências, né, que é, é talvez nessa, nessa visão macro ela fica já mais colocada de lado, né, ... processos mais longos, mais largos, né, que é, que é um pouco o que a gente entende desde Braudel, lá na longa duração, nas várias durações, um tempo, um tempo mais pensado em termos de duração mesmo, né, que a gente pode dizer, e aí nesse sentido .... você pode fazer vários recortes, você pode pensar quase o tempo histórico como uma possibilidade musical, né, então você tem esses ritmos diferentes, eles se processando de forma mais lenta, né, pra construir diversas tendências, né, ... ou ele operando em coisas pequenas, né (?) em fatos, né, só que quando a gente pode discutir .... essas, essas possibilidades de tempo, acho que tem de um lado, a forma como ele se dá na duração, né, e de outro lado, seria a própria narrativa (...)a gente pode perceber essas durações diferenciadas, que, que vão se sobrepondo né, ... como ... aquele,... logo ... logo no prefácio do Mediterrâneo, né, ali então ele vai colocar mesmo aquelas três temporalidades assim, que eu percebo mais no sentido musical mesmo né, ... por que assim, ela, ... uma mais lenta, né, mais .... como numa partitura, né ... nada impede que, algo, algo que dure mais conviva com o que é mais curto né ... que é mais rápido, que as vezes coincide com outra coisa que era, que apareceu há menos tempo, mas no mesmo espaço, e articulando ... é .... determinados sujeitos históricos ... né, grupos sociais ... acho que é mais ou menos isso ...”*

*“Eu vou te dizer assim de algumas etapas de minha vida, né, ... é o tempo pra mim fora sempre foi pensado na questão das rupturas né, eu sempre pensava um tempo não contínuo, com as permanências, poucas permanências e um tempo muito mais envolvendo a questão das rupturas, das mudanças, transformações, do que mudava em cada sociedade ... é, hoje em dia eu continuo com essa mesma noção, só que eu percebo que existe muitas permanências, permanências que claro, que tem obviamente, é, outros agentes, outros sujeitos, outros ambientes, mais que de uma certa forma ainda elas, percebem, ainda elas permanecem, né, estão em períodos que a gente não pode estabelecer como determinados na história positivista, né, então esses períodos praticamente são abolidos, então hoje, o meu entendimento do tempo em história é um tempo realmente feito pelas rupturas, mas entende, essas rupturas com algumas permanências também, eu sei que é um pouco contraditório mas, é, é ,, porque a gente fixava muita coisa, né, então as coisas, você tinha que ter um objetivo,*

*então você determinava ou você tinha que ser de uma linha tal ou de uma linha tal, e hoje em dia, o que eu tô vendo pelos autores que estou lendo, a coisa, é ... do tempo, quanto o próprio entendimento da história, você se guiar com um único modelo é sempre muito perigoso, então pra mim, hoje, eu entendo que tempo, como um tempo de rupturas, mas sabendo que existem permanências ...”.*

*“(...) talvez a coisa mais importante que tem é : os tempo são múltiplos, ... os tempos são múltiplos, então porque não existe um tempo linear, tal, tal ... são tempos múltiplos, vividos de forma distintas, que se cruzam, né, então, assim, por exemplo., eu trabalho com o calendário, tá certo? ... então você pode perceber um, uma mesma realidade social, num mesmo, mesmo tempo ... você pode perceber múltiplos tempos, entende ?”*

*“(...) qualquer sociedade, qualquer grupo social, ele tá inserido numa coisa, no que a gente poderia chamar de múltiplas temporalidades simultâneas, ou seja, ele, as pessoas, as sociedades não estão inseridas numa única temporalidade, então esses grupos lidam com temporalidades várias numa mesma circunstância, num mesmo momento em que se alternam, alteram bastante, por exemplo, numa sala de aula, convivemos com uma temporalidade que é a temporalidade do ensino aprendizagem, ao mesmo tempo ... tem uma temporalidade do saco cheio de alguns alunos ... da fome, da necessidade de ir ao banheiro, de alguém que tá com diarreia, dos namoricos, entendeu, da troca de bilhetinhos e vai por aí a fora ... então ... não há uma, uma única temporalidade acontecendo num único momento, é aquela idéia de que mesmo o pescador que tenha um relógio Rolex no pulso, ele vai ler o tempo; se é que vai mudar, etc, etc ... ou que horas são, não olhando pelo relógio; pode até por o relógio como ornamento ou usar o relógio para ver as horas em outro momento ... ou então o despertador em casa, por ex. para acordar numa certa hora ... mas ele não vai ler o tempo só por causa disso, ele não vai saber qual é a hora de pescar tainha em função do relógio, embora ele tenha relógio em casa, né, ele tenha relógio de pulso, é .... mesma coisa é um agricultor, né, ele não vai plantar alface, milho, soja, seja lá o que for, em função do relógio ou do calendário, né, quer dizer, a experiência de vida dele vai indicar a época de plantar milho, por ex. e a partir de setembro, até mais ou menos novembro, dezembro, só porque o cara acha que setembro não chove, a primavera é muito seca, o cara sabe que se plantá não vai dar, então não adianta o relógio, o cara vai esperar chover, se chover só em outubro, ele só vai plantar em novembro, e se não chover ou se a chuva foi muito fraca, ele é capaz até de não plantar .... para não perder a produção ...”.*

No caso particular dos professores das disciplinas de **Teorias da História** do curso de História da UDESC, cada qual a sua maneira, *declara* através de sua fala, que o historiador dispõe de um *novo tempo* ou, em outros termos, de uma outra *teoria* sobre a temporalidade, na qual o tempo é, na verdade, muitos e múltiplos tempos, diversas durações dos fatos, fenômenos e processos históricos. Como me disse um dos professores entrevistados, “... *são muitos tempos... é um tempo cronológico, é um vir a ser, é um tempo acontecido... é um tempo com tempos que se cruzam*”.

A referência destes professores aos conceitos de longa, média e curta duração histórica de Braudel se localiza em particular na segunda geração dos *Annales*. Estes professores, ao estilo de Braudel, entendem que cabe ao historiador o compromisso de demonstrar que o tempo histórico avança com diversas e diferentes velocidades, o que, de certa forma, confirma

a hipótese de que estes conceitos se tornaram, como nos diz Carlos A.A. ROJAS (2001, p. 15), “moeda corrente nos debates e escritos dos historiadores de praticamente todo o mundo”. Nas falas fica evidente o abandono de um tempo único, *vazio*, por uma visão de tempos diferenciais, como espaços *a serem preenchidos*, como destacou um dos professores:

*“(...) o tempo histórico é indeterminado, é aberto, está em construção, né, e não obedece nenhuma lei da história, acho que nós deixamos hoje de buscar leis na história, as leis que regulam o tempo histórico, né, e trabalhamos com o tempo que está aberto e é indeterminado, não caminha para um fim, não tem princípio”.*

Nesse sentido, ao observarmos as falas destes professores, é possível dizer que a concepção de tempo histórico que perpassa as falas dos mesmos indica que esse pensamento está sintonizado a mais nova tendência dos estudos históricos. Como é possível perceber, esse grupo de professores centrou sua resposta na idéia de uma nova teoria dos diferentes *ritmos* históricos ou do próprio procedimento de *pluralização* dos tempos históricos, sendo que essa representação de tempo histórico encontra respaldo na tendência da História Cultural.

Também foi possível observar que a perspectiva da História Cultural não ocupa um lugar especial apenas nas falas dos professores das disciplinas de **Teorias da História**, mas também na própria estrutura curricular dessas disciplinas. A intenção em trabalhar com as diferentes tendências e enfoques da produção historiográfica se faz presente nos planos de ensino, em particular nas disciplinas de **Teoria da História III e Teoria da História IV**, onde podemos encontrar entre os objetivos dessas disciplinas, respectivamente:

#### **Teoria da História III**

- Identificar as principais referências teórico-metodológicas da historiografia contemporânea, problematizando-as como matrizes na produção do conhecimento histórico, notadamente na Europa e no Brasil.

#### **Conteúdo programático**

1. Referenciais teóricos do pensamento historiográfico contemporâneo: **uma síntese**.
2. A tradição dos Annales: características, autores/obras e apropriações no Brasil.
3. As contribuições do marxismo heterodoxo inglês à teoria e à historiografia.
4. A história cultural: práticas, representações e apropriações.
5. Novos objetos, abordagens e linguagens em História.

#### **Teoria da História IV**

- Contribuir para uma melhor compreensão da produção historiográfica na segunda metade do século XX.

#### **Conteúdo programático:**

1. Introdução às principais tradições do pensamento historiográfico contemporâneo.
2. Prenúncios de ruptura: Friedrich Nietzsche e Walter Benjamin.
3. O neo-marxismo inglês.
4. A desconstrução: a controvérsia foucaultiana e a moderna hermenêutica.
5. A nova História Cultural: o diálogo com a Sociologia, com a Antropologia e com a Teoria Literária.

Como podemos observar, na **Teoria III**, é anunciada a intenção em trabalhar com as diferentes tendências da produção historiográfica, no entanto, ao olhar com atenção os itens que compõem a estrutura de **conteúdo programático** dessa disciplina, tenho indicativos para apontar o favorecimento da História Cultural, a qual, pode-se dizer, ocupa um lugar *mais espaçoso* nesta estrutura, enquanto que na disciplina de **Teoria da História IV**, encontramos um número expressivo de temáticas nas quais predomina uma ênfase na teoria ou nos aspectos teóricos ligados à História Cultural, o que reflete uma preocupação voltada para o método de produção do conhecimento histórico na perspectiva da História Cultural, podendo também ser essa a tendência que sirva de base para os estudos previstos na disciplina de **Teoria da História V**.

Diante dessas considerações, é possível dizer que a grande novidade do novo currículo do curso de História da UDESC, como “Bacharelado e Licenciatura”, foi a introdução das cinco *teorias*, medida esta, que, pode-se dizer, representou a possibilidade real de reverter uma situação que denotava uma certa *negação da teoria* relacionada a conteúdos históricos imposta pelo currículo anterior do curso como “Licenciatura Plena”. Sem dúvida são estas disciplinas, as quais acompanham o aluno ao longo de todo o curso, que vão fornecer uma base teórica de conteúdos históricos até então inexistente no curso.

No entanto, é necessário chamarmos a atenção para o fato de que, ao manter uma estrutura de conteúdo programático amparado por um *esquema* que fixa os limites e as regras do conhecimento a ser adquirido, o professor, através de seu plano de ensino, reafirma uma concepção empobrecedora de conteúdo, a qual está igualmente presente na justificativa do desmembramento de algumas disciplinas, entre essas, as **Teorias da História**. Assim coloca o documento “Novo Currículo do Curso de História”(1995, p. 43), “as disciplinas de Teoria da História (...) foram reordenadas, dando lugar a desdobramentos capazes de abordar a contento as temáticas por elas envolvidas”. Nesse caso, os conteúdos ficam *ocultos* nas temáticas que compõem os planos de ensino, assumindo assim uma relativa autonomia, deixando de ser entendidos *como parte de um processo*, com sérios prejuízos para alguns conteúdos, como é o caso do *conceito* de tempo.

Neste sentido, em que pesem as boas intenções dos formuladores do atual currículo do curso de História da UDESC, é possível afirmar que, longe de se constituir, como naquele momento se pretendia, uma alteração curricular profunda, essa foi seriamente prejudicada por um pensamento pedagógico desconectado das mudanças que ocorriam no campo curricular daquela época. O lugar que ocupa o *conceito* de tempo nos planos de ensino dos professores das *teorias* dá sinais, não apenas do excesso de *vida* de um *esquema* que já há muito vem



causando mal estar, como também, revela que nesse espaço de formação do professor de História, o campo do currículo está *moribundo*, necessitando ser repensado. Essa tendência se dá a ver, repito, na persistência da concepção de conteúdo de ensino como *resumo do saber acadêmico*. Nesse caso, os conteúdos difusos, como é o caso do *conceito* de tempo, ficam *ocultos* nas temáticas que compõem os planos de ensino, e continuam sendo, ainda hoje, motivo de pouca reflexão por parte dos professores dessas disciplinas.

É importante não esquecermos que, como qualquer outra disciplina, a História também se caracteriza por um processo interno de evolução, no qual, uma determinada tendência histórica, de tempos em tempos, pode ser substituída por outra. E nesse caso, parece fundamental que os conteúdos, em particular o *conceito* de tempo, não fique *oculto* no interior de qualquer que seja a tendência histórica em questão, pois só assim o aluno não corre o risco de perder de vista o *temporal*, ou seja, a visão totalizadora da história.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando iniciei esta pesquisa, trazia comigo uma convicção: queria trabalhar em uma reflexão sobre o *conceito* de tempo histórico. Esse desejo, como já foi destacado nas considerações iniciais, tinha, em um primeiro momento, origem na minha prática de sala de aula.

A partir de uma seleção inicial da bibliografia, percebi que se tratava de uma questão que carregava consigo um alto grau de complexidade, o que talvez possa explicar, em parte, o fato de se apresentar, ainda hoje, como uma questão pouco pesquisada e discutida nos meios educacionais, até mesmo entre os historiadores.

A despeito das dificuldades e limitações que se fizeram presentes quando da seleção das fontes bibliográficas necessárias a esse trabalho, posso dizer que foi muito significativo vivenciar o processo em que se deu a construção teórico-metodológica dessa pesquisa, pois foi na busca do caminho mais adequado para a mesma, que eu me vi diante do desafio de fazer *parcerias* com outras disciplinas, objetivando, dessa forma, adquirir as técnicas capazes de viabilizar a análise das minhas fontes e, nesse caso, muito aprendi com os métodos de outras disciplinas, como a Sociologia, Psicologia, Didática e a Lingüística, sem as quais, entendo, não teria conseguido *administrar* a condução da presente investigação, bem como responder as questões que mobilizaram a mesma.

Foram conceitos tomados de empréstimo destas formações disciplinares, como os conceitos de *campo*, *representações sociais ou coletivas*, *currículo e conteúdo*, que tornaram possível realizar um trabalho de ancoragem das representações de tempo presentes nas falas dos professores das disciplinas de **Teorias da História**.

Penso ser importante voltar a esclarecer que em nenhum momento tive como intenção fazer um estudo epistemológico do conceito de tempo histórico e, em respeito à complexidade que envolve essa questão, meu esforço sempre caminhou no sentido de deixar o mais claro possível as opções e os caminhos trilhados nesta investigação.

A partir de um contato mais prolongado com as fontes bibliográficas selecionadas para esta pesquisa, pude fazer algumas constatações, que, posso dizer, estimularam-me no sentido de empreender esta reflexão.

Em primeiro lugar, mesmo que se venha repetindo que o conceito de tempo é uma das ferramentas fundamentais na construção do conhecimento histórico, que é variável obrigatória para a História, isso vem sendo repetido de forma mecânica, pois pouco se tem feito no sentido de buscar o significado desse conceito e as suas relações com o conhecimento histórico. Envolto em um *certo mistério*, resta a imprecisão do conceito, o qual, acaba sendo utilizado pelos professores, em particular do ensino fundamental e médio, com superficialidade. E ainda: pesquisas indicam que estes professores, salvo raras exceções, permanecem utilizando a periodização seqüencial linear, estabelecendo relações de causa e efeito.

Em segundo lugar, em que pese às inúmeras críticas à forma como esse conceito vem sendo apresentado pelas mais diversas propostas curriculares, não é possível negar que o mesmo vem assumindo um papel significativo no ensino de história. Além das diversas propostas curriculares, também é cada vez mais expressivo o número de intelectuais que reforçam as possibilidades e a importância de que as noções de temporalidade sejam apresentadas às crianças já nos primeiros anos de escolarização.

Em terceiro lugar, estudos apontam para o fato de que as sociedades contemporâneas permanecem em grande parte dominadas pelo tempo cronológico-linear, o que merece nossa atenção, dado que a noção de tempo apresenta-se como um instrumento de orientação cada vez mais indispensável ao homem. Portanto, esses não podem permanecer presos a uma idéia de tempo estreitamente ligada a um processo de pensamento marcado por uma seqüência linear de atos, voltados para o progresso.

Em quarto lugar, falar do *conceito* de tempo é falar de um conteúdo de difícil apreensão, dado seu caráter simbólico e, como tal, essa noção é apreendida pelos homens ao longo de sua vida, o que significa dizer que a sua apreensão depende, em grande parte, do nível de desenvolvimento das instituições sociais que representam o tempo e difundem seu conhecimento. Nesse caso, é imprescindível que essas instituições ampliem o uso operador de símbolos dos homens, instrumentalizando-os a manejar com sistemas de símbolos, para que possam, então, decodificá-los.

Em meio a tais constatações, me interessei por focalizar esse estudo, em particular, no processo de formação inicial do professor de História. Para tanto, feito os recortes necessários, conduzi a pesquisa no sentido de fazer um diagnóstico desse fenômeno,

objetivando perceber qual o lugar do conteúdo relativo ao *conceito* de tempo na formação deste professor. Esse interesse, aliado ao entendimento de que o *conceito* de tempo é *valioso*, pois desenvolve uma certa inteligência acerca do presente, contribuindo para a construção da consciência histórica deste professor, levou-me a buscar no ensino de história, na graduação, uma explicação para tal fenômeno. Tendo como foco de atenção as disciplinas de **Teorias da História**, investi em uma análise da estrutura de conteúdo programático dessas disciplinas, no sentido de investigar se esse *conceito* aparece nos planos de ensino das mesmas como questão a ser *problematizada*.

Ao empreender esse caminho, senti necessidade de aprofundar meus estudos acerca do currículo e os *materiais* nele existentes. Em particular minha atenção recaiu sobre os conteúdos dos programas de ensino. Percebi, então, que se tratava de uma das dimensões *ocultas* do currículo. *Ocultas*, no entender de GOODSON (2001), SACRISTÁN (2000), CHERVEL (1990) e FORQUIN (1993), entre outros, porque tem sido considerada como evidente por si mesma, daí *escapar*, por natureza da investigação, sendo motivo, portanto, de pouca reflexão, inclusive por parte daqueles que têm o poder de decisão na confecção e renovação do currículo.

Em uma análise, em particular, dos conteúdos dispostos nas ementas e nos planos de ensino dos professores das disciplinas de **Teorias da História**, foi possível concluir que o *conceito* de tempo não vem sendo entendido pelo conjunto destes professores como um conceito que para ser compreendido em sua complexidade, precisa ser problematizado, ou seja, precisa ser trabalhado isoladamente, não ficando restrito apenas à **Teoria da História I**, ou então, ao fato de se ver apenas como é que os diversos historiadores e civilizações conceituaram e trabalharam o tempo.

Definitivamente, o *conceito* de tempo não ocupa o *lugar* que deveria ocupar enquanto questão que se apresenta como fundamental no ofício do professor de história. O que é possível afirmar é que esse importante conceito tem sido utilizado apenas como recurso técnico, como elemento articulador dos conteúdos nos planos de ensino dos professores das *teorias*. Excluído do rol de conceitos a serem trabalhados isoladamente nas disciplinas, acaba sendo percebido pelo professor como evidente em si mesmo. Sem ser explicitado, o que resta é a indefinição e uma certa insegurança do professor frente ao conceito.

Utilizado como elemento que possibilita que o professor articule melhor os temas, nos quais estão acomodados os conteúdos, o *conceito* de tempo, reduz-se a um *esquema disciplinarizador* do saber histórico. Nessa perspectiva, pode-se afirmar, este *conceito* se converte em um conteúdo próprio da racionalidade positivista, podendo-se mesmo dizer que é

essa a concepção de tempo que se faz presente nesse material curricular. Tal material, calcado no enfoque racionalista do currículo, obedece de forma abusiva a estrutura lógica dos conteúdos.

Por outro lado, concomitantemente, as falas dos professores das disciplinas de **Teorias da História** denotam os avanços historiográficos que ultrapassam o tempo positivista. Em seus depoimentos, estes professores enfatizam a pluralidade temporal da história, revelando que o historiador dispõe de um *novo tempo*, o qual deve ser considerado pelo historiador. Esses depoimentos, respeitando o estilo de cada um dos entrevistados, indicam, sem sombra de dúvida, a filiação destes professores a um coletivo de pensamento específico, o qual encontra guarida na tendência da História Cultural. Quanto à percepção de tempo destes professores, suas falas confirmam sua adesão à representação de tempo dos Annales, a qual se mostra bastante arraigada junto a esse grupo. Acontece que, vale enfatizar, não podemos perder de vista que o conceito de tempo, dado suas peculiaridades, é de difícil apreensão, precisa *expor-se*, ou seja, deve ser problematizado à luz de sua aplicação junto a problemas históricos, não podendo ficar restrito – sob pena de não ser compreendido em sua complexidade – apenas a uma das tendências da história, e assim, ficar limitado a questões teórico-ideológicas.

Concluo que nesse espaço de formação de professores de História, quando do processo de renovação curricular do curso de História, se por um lado, se levou em conta as significativas modificações na produção do conhecimento histórico, por outro lado, deixou-se de considerar as importantes modificações que se processavam, aquela época, no campo curricular. Nesse caso, afirmo que a estrutura curricular deste curso, em particular das disciplinas de **Teorias da História**, continua presa a uma perspectiva conteudista, a qual se pauta em uma concepção intelectualista e academicista dos conteúdos de ensino, com sérios prejuízos no processo de apreensão pelos alunos/professores dos conteúdos ditos *difusos*, como é o caso do conteúdo relativo ao *conceito* de tempo.

Considero importante observar ainda que percebi a introdução do bacharelado, como grande avanço na estrutura curricular do curso, no entanto, mesmo que a intenção tenha sido fazer uma integração dos conhecimentos históricos e pedagógicos, na prática, se observarmos a estrutura de conteúdos das disciplinas de **Teorias da História**, e o *lugar* do *conceito* de tempo na mesma, isso dificilmente acontece, dado que, as mudanças, no que diz respeito ao ensino desse importante *conceito* na formação do professor de História, não aconteceram a ponto de interferir na estrutura que *molda* esse conceito.

Seja como for, resta lembrar, que é na formação inicial que os saberes históricos e pedagógicos são mobilizados pelo aluno, e que é igualmente nesse grau de estudo, que este aluno, futuro professor, se define por um determinado registro de temporalidade. Daí ser imprescindível que nesse nível de ensino, o *conceito* de tempo seja trabalhado enquanto uma questão teórico-metodológica, pois só assim o aluno/professor poderá trabalhar com um conceito de tempo estruturado em sala de aula, contribuindo dessa forma, na *problematização* da representação de tempo cronológica-linear ainda hoje tão presente entre nós.

Nesse caso, o rompimento com a estrutura curricular que *molda* o *conceito* de tempo histórico se apresenta como uma das condições para que o curso de História do Centro de Ciências da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina, recupere o objetivo primeiro do curso, que é o de formar professores/pesquisadores, sem distinguir, no entanto, hierarquia nessa formação. Portanto, isso pressupõe valorizar a docência da mesma forma que a pesquisa, o que no caso do curso em questão, pode significar um passo importante no processo de reestruturação curricular ora em vigor na instituição.

Por fim, penso ser importante destacar que, a resistência dos historiadores em romper com esta estrutura rígida que vem, em parte, impedindo a busca do *sentido* do tempo histórico, precisa ser melhor investigada para que possamos então definir com maior precisão o que entendemos por tempo histórico no currículo escolar e na prática. Até mesmo porque, entre os historiadores, parece ainda forte uma tendência de apego a essa estrutura, como se fosse uma *lei* do meio, uma *regra do jogo*, a qual pode estar em muito, contribuindo para o crescimento parcelar do saber histórico. Seria pensar que o *fazer histórico*, ao ser meio que governado pelo *habitus* do historiador, se encontra sujeito às prisões da longa duração.

Por último, é interessante relembrar uma fala de Braudel já utilizada nesta pesquisa (p.34), de que “certas estruturas são dotadas de uma vida tão longa que se convertem em elementos estáveis de uma infinidade de gerações”. Relacionado a presente reflexão, isso dá o que pensar.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABUD, Kátia Maria. Temporalidade e didática da história. In: ZAMBONI, Ernesta (org.). Anais III Encontro Nacional de Pesquisadores do ensino de História. Campinas, SP : Gráfica da Faculdade de Educação/UNICAMP, 1999, p. 31/36.

ANDRÉ, Marli Eliza D.A. e LÜDKE, Menga. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo : EPU, 1986.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 4ª ed. São Paulo : Editora Perspectiva, 1997.

AUGRAS, Monique. **O ser da compreensão**. 3ª ed. Petrópolis : Vozes, 1986.

BACHELARD, Gaston. **A dialética da duração**. 2ª ed. Tradução de Marcelo Coelho. São Paulo: Ática, 1994.

BALDIN, Nelma. **A história dentro e fora da escola**. Florianópolis : Editora da UFSC, 1989.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo : Martins Fontes, 1979.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de história. In : **Obras escolhidas**. Vol. I. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo : Editora Brasiliense, 1985.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Tempo e memória: o que se ensina na escola? In: HELFER, Nadir Emma e LENSKIJ, Tatiana. **A memória e o ensino de História**. Santa Cruz do Sul : Edunisc, São Leopoldo: ANPUH/RS, 2000.

BEYNON, Huw. E.P.Thompson e o Socialismo Humanista. In: BOURDIEU, Pierre et all. **Libber I**. São Paulo : EDUSP, 1997.

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

\_\_\_\_\_. Currículos: pesquisas em debate. In: ZAMBONI, Ernesta (org.). Anais III Encontro Nacional de Pesquisadores do ensino de História. Campinas, SP : Gráfica da Faculdade de Educação/UNICAMP, 1999, p. 145/151.

\_\_\_\_\_ e NADAI, Elza. Repensando a noção de tempo histórico no ensino. In : PINSKY, Jaime (org.). **O ensino de História e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 1997.

BLOCH, Marc. **Introdução à história**. Lisboa : Gráfica Imperial, 1965.

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo : Companhia das Letras, 1992.

\_\_\_\_\_. O Tempo e os tempos. In: NOVAES, Adauto (org.) **Tempo e história**. São Paulo : Companhia das Letras, Secretaria Municipal de Cultura, 1992, p. 19/32.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 4ª ed. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro : Bertrand Brasil, 2001.

\_\_\_\_\_. Linguagem e poder simbólico. In: BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas lingüísticas**. O que falar quer dizer. São Paulo : EDUSP, 1996.

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

BURKE, Peter. **A escola dos Annales 1929-1989: A revolução francesa da historiografia**. 6ª ed. São Paulo : Fundação Editora da UNESP. 1997.

\_\_\_\_\_. **Sociologia e História**. 2ª ed. Porto : Ed. Afrontamento, 1980.

CARDOSO, Ciro Flamarion. **Uma introdução à história**. 5ª. ed. São Paulo : Editora Brasiliense, 1986.

\_\_\_\_\_. Uma opinião sobre as representações sociais. In: CARDOSO, Ciro F. e MALERBA, Jurandir(orgs.). **Representações: contribuição a um debate transdisciplinar**. Campinas, SP : Papirus, 2000.

CARRETERO, Mario; LIMÓN, Margarida. Construção do conhecimento e ensino das Ciências Sociais e da História. In: CARRETERO, Mario (org.). **Construir e Ensinar. As Ciências Sociais e a História**. Porto Alegre : Artes Médicas, 1997.



CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. Vol. I. 4ª ed. São Paulo : Paz e Terra, 1999.

CERTEAU, Michel. A invenção do cotidiano. Artes de fazer. 5ª ed. Tradução de Ephraim F. Alves. Rio de Janeiro : Editora Vozes, 1994.

CHARTIER, Roger. **A história cultural. Entre práticas e representações**. Tradução de Mª Manuela Galhardo. Rio de Janeiro : Bertrand Brasil, 1994.

\_\_\_\_\_. O mundo como representação. In : Estudos Avançados. São Paulo, IEA/USP, Janeiro/abril, 1991.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Revista Teoria e Educação**. Porto Alegre, 1990.

CHESNEAUX, Jean. **Devemos fazer tabula rasa do passado?**. Sobre a história e os historiadores. São Paulo : Editora Ática, 1995.

CIAMPI, Helenice. Mesa redonda: currículos e conhecimento histórico nos diferentes níveis de ensino. In: Anais II Encontro Perspectivas do ensino de História. São Paulo : FEUSP, 1996, p. 81/100.

COSTA, Emília Viotti da. História, metáfora e memória: a revolta de escravos de 1823 em Demerara. In: **Arquivo e história**. São Paulo, nº 9, jan/fev., 1988.

\_\_\_\_\_. A dialética invertida: 1960-1990. **Revista Brasileira de História** – ANPUH, São Paulo, nº 27, 1994.

CRUZ, Marília Beatriz Azevedo. O ensino de História no contexto das transições paradigmáticas da História e da Educação. In: NIKITIUK, Sônia L. (org.). **Repensando o ensino de História**. São Paulo : Contexto, 1996.

DALLABRIDA, Norberto. A sombra do campanário: o catolicismo romanizado na área de colonização italiana do médio vale do Itajaí Açu (1892-1918). Florianópolis : UFSC, 1993. Dissertação (mestrado) em História – Departamento de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina.

DIAS, Maria de Fátima Sabino. **A “Invenção da América” na cultura escolar**. Campinas, 1997. Tese de doutorado em Educação – Faculdade de Educação da Universidade de Campinas, UNICAP.

ECO, Humberto. **Como se faz uma tese**. 15ª ed. São Paulo : Ed. Perspectiva, 1999.

ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro : Jorge Zahar Editora, 1998.

\_\_\_\_\_. **O processo civilizador**. Vol. II. Tradução de Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1993.

\_\_\_\_\_. **Norbert Elias por ele mesmo**. Tradução André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, António (org.). **Profissão professor**. 2ª ed. Porto : Porto Editora Lda. 1995.

FENELON, Dea. Pesquisa em História: perspectivas e abordagens. In : FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. A formação do historiador e a realidade do ensino de 1º e 2º graus. In: Cadernos CEDES. São Paulo, Cortez, 1983, p. 28/29.

FERREIRA, Carlos Augusto Lima. Ensino de História e a incorporação das novas tecnologias da informação e comunicação: uma reflexão. In: **Revista de História Regional**. Ponta Grossa : Departamento de História: Universidade Estadual de Ponta Grossa. Vol. 4 – nº 2, p. 139/156.

FONSECA, Selva Guimarães. **Ser professor no Brasil**. História oral de vida. Campinas: Papyrus, 1997.

\_\_\_\_\_. **A formação do professor de História no Brasil**. In: Anais II Encontro Perspectivas do ensino de História. São Paulo: FEUSP, 1996, p. 101/114.

\_\_\_\_\_. **Caminhos da história ensinada**. Campinas : Papyrus, 1993.

\_\_\_\_\_. **A formação do professor de História no Brasil**: novas diretrizes, velhos problemas, 2001.(texto mimeografado).

FORQUIN, Jean Claude. **Escola e Cultura**. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, Michel. **A microfísica do poder**. Petrópolis : Vozes, 1987.

FRANÇA, Eduardo de Oliveira. A teoria geral da História. In: **Revista de História**. São Paulo : USP, 1951, vol. 7, jul/set., p. 111/142.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 5ª ed. São Paulo : Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_ e BETTO, Frei. **Essa escola chamada vida**. 6ª ed. Depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho. São Paulo: Ed. Ática, 1988.

FUNARI, Pedro Paulo A . Ensino de História, modernidade e cidadania. In : ZAMBONI, Ernesta (org.). Anais III Encontro Nacional de Pesquisadores do ensino de História. Campinas, SP : Gráfica da Faculdade de Educação/UNICAMP, 1999, p. 21/30.

FURET, François. **A oficina da história**. Tradução de Adriano Duarte Rodrigues. Lisboa : Gradiva, 1982.

GASPARELLO, Arlete Medeiros. Construindo um novo currículo de História. In: NIKITIUK, Sônia (org.). **Repensando o ensino de História**. São Paulo : Contexto, 1997.

GERTZ, René E. **A nova historiografia alemã**. Porto Alegre : Ed. da UFRGS: Instituto Goethe, 1987.

GLEZER, Raquel. Tempo e História: a variável inconstante. In: Estudos sobre o Tempo. Instituto de Estudos Avançados/USP, 1991, coleção documentos.

\_\_\_\_\_. Tempo histórico: um balanço. In: ZAMBONI, Ernesta (org.). Anais III Encontro Nacional de Pesquisadores do ensino de História. Campinas, SP : Gráfica da Faculdade de Educação/UNICAMP, 1999, p. 37/ 43.

GOMES, Angela de Castro. A reflexão teórico-metodológica dos historiadores brasileiros: contribuições para pensar a nossa História. In : In: GUAZZELLI, Cesar Augusto Barcellos et

al. **Questões de teoria e metodologia da história.** Porto Alegre : Ed. Universidade/UFRGS, 2000.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 18ª ed. São Paulo : Vozes, 2001.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história.** 4ª ed. Tradução de Atílio Brunetta. Petrópolis, RJ : Vozes, 2001.

GUAZZELLI, Cesar Augusto Barcellos. Legitimidade e utilidade da história: canções, moinhos e outras coisas. In: GUAZZELLI, Cesar Augusto Barcellos et al. **Questões de teoria e metodologia da história.** Porto Alegre : Ed. Universidade/UFRGS, 2000.

HOBBSAWN, Eric. **Era dos extremos. O breve século XX (1914-1991).** Tradução de Marcos Santarrita. São Paulo : Companhia das Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. **Sobre história.** Trad. Cid Knipel Moreira. São Paulo : Companhia das Letras, 1998.

HOBBSAWN, Eric; POLITO, Antonio. **O novo século.** São Paulo : Companhia das Letras, 2000.

HOBBSAWN, Eric e RANGER, Terence. **A invenção das tradições.** Tradução de Celina C. Cavalcante. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1984.

JANTOTTI, Maria de Lourdes Monaco. História, política e ensino. In: BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico em sala de aula.** São Paulo : Contexto, 1997.

JACOTT, Liliana. CARRETERO, Mario. História e relato. In: CARRETERO, Mario (org.). **Construir e ensinar. As Ciências Sociais e a História.** Porto Alegre : Artes Médicas, 1997.

KNAUSS, Paulo. Sobre a norma e o óbvio: a sala de aula como lugar de pesquisa. In: NIKITIUK, Sônia (org.). **Repensando o ensino de história.** São Paulo: Cortez, 1997.

KOSIK, Karel. Dialética da totalidade concreta. In: **Dialética do concreto.** Rio de Janeiro: Paz e terra, 1976.

KURZ, Robert. Marx depois do marxismo. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 24 set. 2000. Folha Mais, p. 16/18.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 2ª ed. Campinas : Editora da Unicamp, 1989.

LIMA, Sandra Cristina Fagundes de. O professor de história e a historiografia. In: Anais IV Encontro nacional de pesquisadores do ensino de história. Ijuí, out/99, p. 140/151.

LUNA, Sérgio Vasconcelos de. O falso conflito entre tendências metodológicas. In : FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 4ª. ed. São Paulo: Cortez, 1994, p. 21/33.

\_\_\_\_\_. Prestar serviços e pesquisar: algumas distinções necessárias. In: Universidade e Educação, Coletânea CBE, Papirus, Campinas, 1992, p. 27/32.

MINAYO, Mª Cecília de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 7ª ed. São Paulo : Hucitec, 2000.

MONTEIRO, Ana Maria. A prática de ensino e a produção de saberes na escola. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro : DP&A, 2000.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 4ª ed. São Paulo : Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **Complexidade e transdisciplinaridade**. A reforma da universidade e do ensino fundamental. Natal : EDUFRN – Editora da UFRN, 2000.

NADAI, Elza. O ensino de História e a “pedagogia do cidadão”. In: PINSKY, Jaime (org.) **O ensino de História e a criação do fato**. 7ª ed. São Paulo : Contexto, 1997.

NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18ª ed. São Paulo : Vozes, 2001.

NUNES, Clarice e CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Historiografia da Educação e fontes. In: Cadernos ANPED, nº 5, Porto Alegre, 1993, p. 7/64.

PAGÈS, Joan y BENEJAM, Pilar (coord.). **Enseñar y Aprender Ciencias Sociales, Geografía e História en la Educación Secundária**. Barcelona. YCE Monsori, 1997.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – Conhecimentos Históricos e Geográficos MEC – Secretaria do Ensino Médio, agosto/98, versão preliminar.

PEREIRA, Elisabete M. de A. et al. **Cartografias do trabalho docente**. Campinas : Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, 2000.

PEREIRA, Júlio E. D. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte : Autêntica, 2000.

PERRENOUD, Philippe et all. **Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre : Artmed Editora, 2001.

\_\_\_\_\_. **10 Novas competências para ensinar**. Porto Alegre : Artmed Editora, 2000.

PETERSEN, Silvia Regina Ferraz. Teoria e metodologia da história: experiências no ensino de graduação. In: GUAZZELLI, Cesar Augusto Barcellos et al. Questões de teoria e metodologia da história. Porto Alegre : Ed. Universidade/UFRGS, 2000.

QUINTANAR, Andréa Sánchez. Identidad y conciencia en la enseñanza de la Historia. Facultad de Filosofia y Letras, UNAM. (texto mimeo.)

REIS, José Carlos. **Nouvelle histoire e tempo histórico. A contribuição de Febvre, Bloch e Braudel**. São Paulo: Ática, 1994a.

\_\_\_\_\_. **Tempo, história e evasão**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1994b.

\_\_\_\_\_. Os Annales: a renovação teórico-metodológica e “utópica” da história pela reconstrução do tempo histórico. In: SAVIANI, Demerval (org.). **História e história da educação: o debate teórico-metodológico atual**. Campinas: Autores associados: HISTEDBR, 1998.

\_\_\_\_\_. **A História entre a filosofia e a ciência**. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1999.

RICCI, Cláudia Sapag. A academia vai ao ensino de 1º e 2º graus. In: **Revista Brasileira de História** – ANPUH, São Paulo, vol. 9, nº 19, set.89/fev.90, p. 135/142.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ética e competência**. 2ª. ed. São Paulo : Cortez, 1994.

ROCHA, Ubiratan. Reconstruindo a história a partir do imaginário do aluno. In: NIKITIUK, Sônia (org.). **Repensando o ensino de história**. São Paulo: Cortez, 1997.

ROJAS, Carlos Antonio Aguirre. **Tempo, duração e civilização**. Percursos Braudelianos. São Paulo: Cortez, 2001.

SÀ, Celso Pereira de. **A construção do objeto em representações sociais**. Rio de Janeiro : EdUERJ, 1998.

SACRISTÁN, J. Gimeno et all. **Compreender e transformar o ensino**. 4ª ed. Porto Alegre : Artmed Editora, 2000.

\_\_\_\_\_. **O currículo. Uma reflexão sobre a prática**. 3ª ed. Porto Alegre : Artmed Editora, 1998.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade**. O currículo integrado. Porto Alegre : Artmed Editora, 1998.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo : Contexto, 1997.

SEFFNER, Fernando. Teoria, metodologia e ensino de História. In: GUAZZELLI, Cesar Augusto Barcellos et al. **Questões de teoria e metodologia da história**. Porto Alegre : Ed. Universidade/UFRGS, 2000.

SEGAL, André. Pour une didactique de la dureé. In: MONIOT, Henri (org. ). **Enseigneur e histoiredes manuels a la mémoire**. Berna: Beru Long Ed., 1984 (texto mimeo)

SCHORSKE, Carl E. **Pensando com a História**. Indagações na passagem para o modernismo. São Paulo : Companhia das Letras, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da et all. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da e MOREIRA, Antonio Flávio (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

SIMAN, Lana Mara de Castro. A construção do conhecimento, do raciocínio histórico e cidadania nas crianças. In: Anais IV Encontro nacional de pesquisadores do ensino de história. Ijuí, out/99, p. 598/ 605.

SOUZA, Ivonete da Silva. **A autoridade da fonte: ou como os professores de história utilizam o livro didático.** Florianópolis : UFSC, 2001. Dissertação (Mestrado) em Educação –Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

SOUTO, Solange de O. O jogo de papéis e representações sociais na universidade: o estudo de um caso particular. In : SPINK, Jane Mary (org.) **O conhecimento no cotidiano.** São Paulo : Ed. Brasiliense, 1995.

SPINK, Mary Jane (org.). **O conhecimento no cotidiano.** As representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense. 1995.

TARDIF, Maurice et all. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. **Revista Teoria e Educação**, vol. 4, 1991.

THOMPSON, Edward P. Intervalo: a lógica histórica. In: **A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser.** Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

TURA, Maria de Lurdes Rangel. Durkheim e a educação. In: TURA, Maria de Lurdes Rangel. **Sociologia para educadores.** Rio de Janeiro : Quartet, 2001.

ZAMBONI, Ernesta et all. Sabor e dissabores do ensino de História. **Revista Brasileira de História** – ANPUH, São Paulo, vol. 9, nº 19, set.89/fev.90, p. 181/195.

WEBER, Beatriz Teixeira. Teoria e metodologia da História: propostas e práticas em seu ensino. In: GUAZZELLI, Cesar Augusto Barcellos et al. **Questões de teoria e metodologia da história.** Porto Alegre : Ed. Universidade/UFRGS, 2000.

WHITROW, G. J. **O tempo na história:** concepções de tempo da pré-história aos nossos dias. Rio de Janeiro : Jorge Zahar Editora, 1993.

YIN, Robert K. **Case study research.** Design and Methods. Sage Publications Inc., USA, 1989,(texto mimeo).