

**ST 39: Políticas públicas, mudanças culturais: a busca de alternativas para a produção de conhecimentos histórico- educacionais**

**Título: A MATERIALIZAÇÃO DAS TEMPORALIDADES NOS CURRÍCULOS DE HISTÓRIA**

**Autora: Profa. Dra. Rosa Maria Godoy Silveira – UFPB**

Este Simpósio Temático se propõe a problematizar as políticas educacionais e a avaliar as tendências culturais “na guerra dos símbolos no ensino de História e na formação de professores”, no intuito de fortalecer “os sujeitos envolvidos (i. é, professores e alunos), como produtores de conhecimentos histórico- educacionais”. Para tanto, projetou a expectativa de que as relações intersubjetivas concretizadas através da apresentação dos trabalhos e do debate sobre os mesmos propiciem a construção de alternativas para a produção dos referidos conhecimentos.

Neste intuito, escolhemos como trabalho a discussão daquilo que é indiscutivelmente central no trabalho do profissional de História – a representação do tempo histórico, na dimensão do processo de seu ensino- aprendizagem. A repercussão deste problema tanto incide para trás, na formação profissional, quanto para frente, na formação dos educandos.

Se é consensual – teoricamente - que o conhecimento histórico é um componente educativo indispensável à compreensão do tempo presente, na prática social, ao menos neste país, há uma subjetivação e uma objetivação desvalorizadora da História por inútil e de pouca serventia. O estudo de História, de um modo geral, não é muito apreciado pelos educandos, sobretudo da Educação Básica. Iremos mais longe: a História chega a ser desacreditada até mesmo por seus profissionais: uns, que atuam na Educação Básica, por não terem clareza do que ensinar e como ensinar, secundarizados nas escolas pela maior valorização de outras áreas do conhecimento; outros, de Educação Superior, que, se sabem o valor da História como produção de conhecimento de alto nível, no mais das vezes, pouco se importam com os demais níveis de ensino, fazendo *tabula rasa* das diferenças formativas no patamar universitário e nas outras etapas educativas.

Entre inúmeras explicações possíveis para a desqualificação da História, uma delas nos parece constituir a centralidade do problema: a forma como, curricularmente – tanto no planejamento quanto na execução – o passado é organizado bem como a desconexão entre os conteúdos selecionados e o tempo em vivência dos educados. Em outras palavras, não são claras as características do conhecimento histórico – como, ademais, dos outros conhecimentos: sua processualidade, seu caráter cumulativo e sua significação.

Hoje, mais do que nunca, se fala do *direito ao passado*<sup>1</sup> como um elemento constitutivo da formação do *cidadão*. Sabe-se o porquê: a velha resposta- chavão > para compreender o presente. Mas que passado? E como aprender e apreender o passado de forma a compreender o presente?

Vários critérios de organização curricular têm sido tentados, todos problemáticos e insuficientes pedagogicamente, se tomados isoladamente como estruturantes do passado selecionado. Problemáticos e insuficientes para a apreensão do atual presente histórico: a) a linearidade cronológica, que contempla apenas os acontecimentos segundo uma concepção de tempo contínuo, ou, inversamente, segundo uma sucessividade de descontinuidades; b) o tempo estrutural, também contínuo, enfatizando mais as permanências temporais, secundarizando as mudanças; c) mais recentemente, o critério do tempo cotidiano, presente, imediato, que periga tornar-se presentismo; d) também recente, e visível nos PCN do Ensino Fundamental, a leitura simultânea de contextos bastante distintos, unificados por um tema, que podem ter pasteurizadas as suas especificidades temporais.

Cada um desses critérios embute uma concepção/representação de História, portanto, de tempo histórico, por sua vez, relacionada à constituição interna da área de conhecimento e, em maior amplitude, ao próprio desenvolvimento dos processos histórico-sociais. Cada concepção de tempo histórico carrega o seu próprio tempo histórico, o tempo

histórico que a produziu. Cada concepção de tempo histórico carrega, também, o seu próprio *valor* sobre o tempo histórico, desvelada/o pelo trabalho do historiador.

O surgimento de uma nova concepção de tempo histórico não elimina concepções anteriores, que permanecem circulando no imaginário social se houver grupos sociais que as sustentam, que se valem delas para se legitimarem e a seu(s) lugar(es) social(is), já ocupado(s), no passado e/ou no presente, diante de concepções novas de grupos sociais que lutam para ocuparem lugares sociais. Deste modo, pois, tais concepções são demonstrativas do próprio desenvolvimento das sociedades humanas, em suas várias etapas, em suas permanências e mudanças. Daí que a abertura para o passado, o passado selecionado ou “esquecido”, por parte dos grupos sociais, é variável segundo dele se espere legitimações para o já estabelecido ou para o a ser estabelecido. A seleção de *permanências* e *mudanças* no/do passado decorre dessa perspectiva variável. O conhecimento, conhecimento sobre o passado, tem uma conotação claramente intervencionista: trata-se de um *agir sobre o mundo presente*:

*Assim, a ausência ou a presença de um passado particular distingue duas maneiras de se estar na história.*<sup>2</sup>

Por outro lado, a memória social relevada ou omitida detona clivagens por dentro de cada grupo social, isto é, não é homogênea ao grupo: para algumas de suas gerações, é fortalecida; para outras, é enfraquecida, a depender da situação de cada uma.

Aí se coloca uma questão relevante para o processo de produção do conhecimento histórico e, assim, também para o processo de ensino- aprendizagem: se a memória social é particularista, como construir uma memória social coletiva ?

Historicamente, para os grupos sociais dominantes, a construção de uma memória social coletiva tem sido traduzida como a *imposição da sua memória particularista como a memória social coletiva*, ou seja, a imposição de uma hegemonia, no sentido gramsciano.

Para grupos sociais subalternos, a construção de uma memória social coletiva tem sido a refutação da memória social hegemônica mediante a elaboração de uma nova memória social que se pretende coletiva.

Esse embate - essa guerra de símbolos em torno do valor do passado, do seu sentido - é constitutivo da própria História- processo.

Mas, quer para os grupos sociais contendores na História- processo e na História- memória quer para os profissionais de História, cuja matéria- prima são as várias elaborações/representações do passado, a problemática (da) construção de uma memória social coletiva é o seu grau de enraizamento na experiência vivida *particularista* dos grupos sociais.

Para os grupos sociais contendores, até que ponto é possível construir uma memória social coletiva a partir de uma visão *particularista* sem incorrer em *generalizações abstratas*, de que eles se utilizam como convencimento sobre outros grupos sociais, mas desenraizadas da concretude existencial da sociedade abrangente, isto é, desses outros grupos ? No entanto, elas têm sido construídas.

Para os historiadores/profissionais de História, até que ponto é possível (re) construir uma memória social coletiva sem incorrer em representações de *hegemonias particularistas* e de *contra- hegemonias particularistas, sem fazer, de tais particularismos, novas generalizações abstratas*, descoladas das experiências concretas vividas ? Mas elas têm sido (re)construídas.

Parece- nos que o cerne da aversão pela História, por parte dos estudantes, aí está: aprender uma História em que eles não se reconhecem. Não se reconhecem ou por visões particularistas que não são as suas ou por visões tão abstratas e generalizantes que também não atingem a sua experiência vivida.

O aluno, quando chega à escola, carrega aquilo que, atualmente, se denomina de *conhecimento prévio*, ou seja, a experiência vivida por seu grupo familiar, na sua cidade, no seu bairro, na sua família, enfim, no(s) seu(s) grupo(s) de convívio. Ele é portador de uma percepção de mundo particularista, emergente das suas condições de vida. Portanto, ele não é uma página em branco, mas também não dispõe, sobretudo se iniciar a escolaridade na faixa etária correspondente, de uma visão da sociedade abrangente. Mesmo em faixa etária mais avançada, adulta, o usual é dispor da mesma visão *ingênua*, do *senso comum*, *fragmentária*.

Qual é o papel da escola ? Qual é, no âmbito escolar, o papel do conhecimento histórico ?

Qual é o papel do conhecimento histórico no presente histórico ?

Cada época define-os de uma maneira.

Então, as perguntas que se fazem, são: que Escola queremos para a nossa contemporaneidade do século XXI ? O que queremos com o conhecimento histórico escolar, para que e para quem ? Que visão/concepção de História queremos repassar para os alunos? Qual é a concepção ou quais as concepções de tempo histórico capaz(es) de dar(em) conta do tempo histórico presente ?

A persecução da consciência histórica do nosso tempo, como de outros tempos, não tem caminhos únicos. Nesse sentido, tem reiterado velhas posturas conservacionistas de *establishments*, tem se aturdido, nas três últimas décadas, com o fracasso concreto de certas visões contra- hegemônicas e tem buscado na História novos referenciais, hegemônicos ou contra- hegemônicos.

Embora o historiador/o profissional de História também seja um indivíduo *particular*, pertencente a um grupo social *particular*, entendemos que ele deva ser o portador da transmissão de um conhecimento histórico sobre a sociedade como um todo.<sup>3</sup> Aí reside a sua atuação como um intelectual *autônomo*, não situado acima dos grupos sociais mas como profissional especializado, capaz de dispor das várias percepções do tempo histórico, elaboradas pelos vários grupos sociais.

Tanto mais essa visão mais global da sociedade se coloca quanto mais entendermos a *sociedade complexa* de nosso tempo.

A complexificação da sociedade atual tem requerido a construção de um paradigma de conhecimento correspondente, isto é, complexo. A simplificação paradigmática da modernidade, ou, ao menos, da vertente triunfante da modernidade, da sua estrada principal durante os últimos cinco séculos, não mais dá conta das diversidades que ficaram a meio do caminho, dos atalhos da História que nunca tiveram um sentido único, uma única tabuleta de direção. As diversidades explodem, mais do que nunca mostrando a História.<sup>4</sup>

Como agirá o historiador/o profissional de História diante disso ? Como agirá diante de um alunado cada vez mais diversificado, portador de experiências múltiplas, de identidades múltiplas ?

Talvez o pesquisador de História possa reconstruir a História de certas particularidades, refugiando- se comodamente na sua área de especialidade. Mas o professor de História, enfrentando a diversidade do seu alunado, não o poderá jamais. A menos que queira reiterar visões particularistas, impor hegemonias ou contra- hegemonias hegemoneizantes, carregando mais água para o moinho do descrédito e da desqualificação da História, em que se afoga profissionalmente. Ele deverá, antes de tudo, contemplar a diversidade. Como fazê-lo ?

Primeiramente, considerando os vários conhecimentos prévios dos alunos, os vários passados de que estes são portadores e buscando entender e fazer entender a historicidade que carregam estas várias leituras do passado no presente.

De outro lado, fazendo os alunos entenderem que cada época carrega as suas próprias leituras do passado e, portanto, determinadas concepções de História.

Por fim, fazendo os alunos entenderem que cada grupo social no passado carrega sua própria percepção da História, da sua experiência vivida, do seu presente.

É este *tour teórico- metodológico* que possibilitará a *leitura complexa de um mundo complexo*. E a constituição, portanto, de uma leitura da multiplicidade, das várias singularidades. Do conjunto, do todo.

Por isso é que entendemos que o aluno precisa aprender as várias leituras de mundo, seja no tempo diacrônico seja no tempo sincrônico.

É possível o aluno dar conta de tudo isto de uma única vez ?

Não o cremos. Os estudos sobre os processos de ensino- aprendizagem têm mostrado à exaustão que os processos de elaborações mentais trafegam da concretude à abstração, em escalas progressivas de amadurecimento e complexidade mental, conforme a faixa etária, salvo as exceções referentes a maior dificuldade ou a maior facilidade, que resultam em portadores de processos educativos especiais, seja por carência de maturação mental seja por seu avanço.

Juntando as várias percepções das sociedades humanas sobre o seu tempo histórico com as possibilidades de percepção das várias faixas etárias sobre a mesma problemática, vislumbramos uma certa correspondência. Ou seja: assim como as sociedades no tempo foram refinando a sua percepção do mundo e da sociedade, cada ser humano pode ir refinando a sua percepção do mundo e da sociedade, conforme lhe sejam dados instrumentais para fazê-lo e conforme a sua maturação mental.

Assim sendo, o aluno deve aprender todas as principais concepções de História, pois cada uma delas é portadora de um valor, valores esses que serão reunidos na elaboração/representação de tempo histórico mais complexa do seu tempo presente. Mas aprendê-las enquanto possibilidades de entendimento e, simultaneamente, de insuficiências/limitações. A saber: 1º) a concepção/pensamento mágica(o)/mítica(o) do mundo, importante para estimular a imaginação histórica; 2º) a concepção cíclica do mundo, importante para a reflexão sobre a *problemática da repetição* da História, e, ao mesmo tempo, de seu questionamento; 3º) a concepção factualista/cronológica do mundo, portadora dessas datas e fatos execrados, mas indispensáveis, como *pontas de icebergs*, que podem ser problematizados/questionados em sua percepção tanto de *temporalidade contínua* quanto de *descontinuidades incessantes*, que ocultam permanências; 4º) a concepção teológica- teleológica do mundo, importante para a problematização do *sentido da História* em suas variantes: o sentido único, os vários sentidos específicos, o sem sentido;; 5º) a concepção estruturalista do mundo, com sua *ênfase nas permanências*, que possibilita a reflexão sobre as possibilidades e limitações das mudanças históricas; 6º) a concepção da *cotidianeidade*, que revaloriza o tempo histórico presente, imediato, o tempo sendo vivido, mas necessita de uma crítica sobre o seu risco de suprimir as demais dimensões da temporalidade e incorrer em um presentismo; 7º) a concepção *conjunturalista*, contida nos PCN, que procede a uma abertura para o método comparativo entre várias sociedades, em torno de um mesmo tema/problema, mas também questionável quanto ao simplismo e reducionismo da diferenciação contextual por ignorar o modo como se processou, diferenciadamente, em cada sociedade, a interrelação de ritmos temporais; 8º) a concepção *braudeliana* de mundo, que aponta os vários ritmos do tempo histórico, ou seja, a complexidade de interpenetrações de ritmos na temporalidade histórica.

Portanto, o professor precisa ensinar a *dialética da duração*. O tempo histórico, em suas várias representações, para que o aluno aprenda a *dialética da duração* e seja capaz de elaborar uma visão abrangente de várias experiências vividas (as singularidades históricas) e construir uma percepção de mundo mais amplificada, abstraída daquelas e não elaborada por uma abstração inconcreta de um particularismo generalizante, que não dará conta de uma leitura do todo social.

A formulação braudeliana<sup>5</sup> nos parece uma possibilidade para esta percepção. Talvez com um maior aprofundamento do conceito de *acontecimento*, interpenetrado pelas contribuições recentes sobre o *cotidiano*, para “limpar” o ranço de Braudel contra o acontecimento, explicável na época em que realizou tal formulação.

Retornando ao problema de *como* o aluno aprender toda esta complexidade cumulativa do conhecimento histórico, teórico e processual, reiteramos que não é possível aprendê-la e apreendê-la de uma só vez. A complexidade do conhecimento – histórico ou de outros domínios – requer a complexificação do processo de ensino-aprendizagem.

Neste sentido, apresentamos uma proposta de perfil do conhecimento histórico ao longo da Educação Básica, de modo a que o aluno construa sua percepção do mundo e da sociedade em processos cada vez mais espessos, segundo a sua maturação intelectual, de modo a culminar com a elaboração de representações mais condizentes com a própria complexidade do processo histórico atual. Esta proposta, em nosso entendimento, constituiria parte do conjunto de *referenciais/parâmetros curriculares*<sup>6</sup> a partir dos quais se faria a seleção de conteúdos históricos:

**1ª. Fase- 1ª. à 4ª. série: fase de capacitação do aluno para a leitura do seu mundo presente e imediato, o seu cotidiano**, possibilitando-lhe compreender-se ou iniciar-se na auto-compreensão como indivíduo, como ser histórico, historicamente construído no tempo e no espaço, portador de um passado, e ao Outro próximo, também como ser histórico. Também iniciá-lo na problematização do seu presente histórico, sua sociedade, ele mesmo, em uma visão global ainda genérica. Pois o aluno dessa fase, concretamente, por conta da idade, tem uma experiência vivida muito curta, quase presente, remontável, memorialisticamente, a algumas poucas gerações de seus antepassados; e, cognitivamente, opera com percepções do concreto imediato e difuso. O percurso desta etapa pode resultar na elaboração de uma representação de tempo a princípio *cronológica* (por ser-lhe mais familiar, do seu senso comum, mas com noções de mudança/permanência da própria vida do aluno e da vida de gerações imediatamente antecedentes à sua; bem como na percepção de concepções de História que circulam a sua volta;

**2ª. fase- 5ª. à 8ª. fase: fase de capacitação do aluno para a leitura de passados e a correlação e distinção de cada um com o seu presente histórico > os passados em leitura acontecimental e conjuntural** (maior ênfase na 5ª. e 6ª. séries) e em *leitura acontecimental, conjuntural e estrutural* (ênfase na 7ª. e 8ª. séries), sem esquecer a *leitura espacial*. O aluno constrói sua relação com o Outro – de indivíduo de pequenos grupos, transita para o coletivo - em contextos diferenciados, isto é, outras experiências vividas por outras sociedades, o que lhe possibilita a análise de problemáticas identificadas na 1ª. fase, verificando como diferentes sociedades as enfrentaram e (não) as resolveram, estabelecendo as especificidades, similitudes e diferenças com o presente. Isto lhe propicia a problematização do próprio tempo histórico (como concretude e representação), compreendendo seus ritmos, permanências e mudanças. Nesta etapa, a experiência vivida do aluno é mais ampla; cognitivamente, já opera com procedimentos de abstração e de diferenciação entre campos do conhecimento e suas especializações, portanto, pode verticalizar o processo de ensino-aprendizagem. A resultante desta fase pode ser a elaboração de uma representação de *tempo-duração* de várias experiências históricas estudadas; e a compreensão das leituras que tais sociedades fizeram de seus próprios tempos/experiências vividas;

**Ensino Médio: fase de capacitação do aluno para estabelecer relação entre o seu presente e vários passados, simultaneamente, bem como com suas perspectivas/expectativas > o presente requalificado e o futuro.** O aluno problematiza questões centrais do seu tempo e de sua vivência, mediante um conhecimento histórico global aprofundado, especializado e comparativo, constituído por um conjunto de experiências vividas e articulado com outros tipos de conhecimentos. É isto que se chama *presente requalificado*, não mais uma percepção do senso comum, particularista e fragmentária, mas uma cosmovisão. Pois, nesta etapa, já acumulou conhecimentos sobre várias experiências históricas e sobre procedimentos de correlação entre passados e presente; a sua percepção de futuro é mais

manifesta, mais viva; cognitivamente, amadureceu sua capacidade de abstração, que lhe possibilita condições de trânsito entre múltiplas temporalidades, de formulação conceitual, de aprofundamento de conhecimentos; de comparação, analogias e diferenciação; de sínteses interdisciplinares. Assim, pode ser capaz de elaborar a sua própria concepção de História e projetar as suas expectativas diante dele próprio, do Outro, do mundo.<sup>7</sup>

Como proposta, o perfil apresentado está aberto às críticas quanto a sua fundamentação epistemológica, sobretudo referente ao *tempo histórico*; a sua adequação, especialmente no que tange ao processo cognitivo; e às condições para sua viabilização, principalmente em termos da qualificação dos professores,<sup>8</sup> entre outros inúmeros aspectos.

## NOTAS

<sup>1</sup> Cf. OLIVEIRA, Margarida Dias de. **O Direito ao Passado** (Uma discussão necessária à formação do profissional de História). Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós- Graduação em História da Universidade Federal de Pernambuco. Recife: digitado, 2003. Neste trabalho, a autora demonstra como a comunidade de historiadores e a própria ANPUH- Associação Nacional de História, embora agenciada, em várias oportunidades, sobre a problemática do *passado* a ensinar para o cidadão brasileiro e para formá-lo, não enfrentou este debate senão em seus contornos externos ao conhecimento histórico. OLIVEIRA demanda um debate neste terreno, da natureza do conhecimento histórico que possibilitasse a formação do cidadão na Educação Básica.

<sup>2</sup> Cf. ARIÈS, Philippe. **O tempo da História**. Tradução de Roberto Leal Ferreira. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989. p. 58. A citação se explicita com outra afirmação do autor: “*De hoje em diante, a história deixa de ser uma ciência serena e indiferente. Ela se abre ao problema contemporâneo onde se torna uma expressão. Ela não é somente mais uma técnica do especialista, mas ela se transforma numa maneira de ser do homem moderno.*”

<sup>3</sup> Cf. FLORES, Élio Chaves. História e Duração: a teoria do tempo regressivo, perspectiva narrativa e possibilidade de transformação em método. In MENESES, Joedna Reis e OLIVEIRA, Margarida Dias de (org.) **Anais do IX Encontro Estadual de Professores de História**. João Pessoa: Sal da Terra, 2000.pp. 118- 154: “... *duas tendências do pensamento histórico, um tanto negligenciadas pela tempestade dos novos objetos: a primeira consiste em pensar a história, e o próprio tempo, como um fenômeno público, isto é, a história de todos os homens ...*”.

<sup>4</sup> Cf. NÁDER, Alexandre António Gíli. Tempo: articulador da interdisciplinaridade no ensino de História e categoria problematizadora de compreensão histórica da contemporaneidade In **Anais do IX Encontro Estadual de Professores de História**. op.cit. pp. 155- 161.

<sup>5</sup> BRAUDEL, Fernand. História e Ciências Sociais. A Longa Duração In **Escritos sobre a História**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

<sup>6</sup> OLIVEIRA, Margarida Dias de. **op.cit.** Nesta Tese, a autora estabelece uma reflexão sobre a construção de referenciais curriculares de História para a Educação Básica, e resgata instigantes trabalhos de Emília Viotti da Costa e Joana Neves sobre o tema.

<sup>7</sup> O futuro, desse modo, escapa da metafísica escatológica pela retrospecção, nos termos de Bourdieu, Pierre. As Regras da Arte: gênese e estrutura do campo literário. São Paulo: Cia das Letras, 1996.pp. 362-3: “*O agente se temporaliza no próprio ato pelo qual transcende o presente imediato na direção do futuro implicado no passado do qual seu habitus é o produto; ele produz o tempo na antecipação prática de um por- vir que é ao mesmo tempo atualização prática do passado.*” Apud FLORES, Élio Chaves. História e Duração: a teoria do tempo regressivo, perspectiva narrativa e possibilidade de transformação em método. op. cit. p.151.

<sup>8</sup> Isto implica em dizer que também o Ensino Superior é uma etapa formativa, não tratada aqui porque, nos limites do espaço disponível, preferimos focar a Educação Básica. De modo, pois, obrigatoriamente conciso: nesta etapa, o aluno deve aprender o processo de produção do conhecimento histórico da mais alta abstração e complexidade, isto é, a epistemologia, teorias e metodologias que o fundamentam, além das especificidades dos processos de transmissão de tal conhecimento, não só no espaço escolar mas em todos os espaços que o requeiram > instituições culturais (arquivos, museus, centros de documentação), movimentos sociais, organizações não governamentais etc.