



PROF **HISTÓRIA**

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI – URCA
CENTRO DE HUMANIDADE – CH
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA - PROFHISTÓRIA
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA

JOSÉ SÉRGIO PEREIRA

REPRESENTAÇÕES DO TEMPO HISTÓRICO ENTRE A AULA E O INTERVALO NA
E.E.M. VIRGÍLIO TÁVORA

CRATO
2019

JOSÉ SÉRGIO PEREIRA

REPRESENTAÇÕES DO TEMPO HISTÓRICO ENTRE A AULA E O INTERVALO NA
E.E.M. VIRGÍLIO TÁVORA

Dissertação apresentada à Universidade Regional do Cariri - URCA, como parte das exigências do Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), para a obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Egberto de Melo – URCA.

JOSÉ SÉRGIO PEREIRA

REPRESENTAÇÕES DO TEMPO HISTÓRICO ENTRE A AULA E O INTERVALO NA
E.E.M. VIRGÍLIO TÁVORA

Dissertação apresentada à Universidade Regional do Cariri - URCA, como parte das exigências do Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), para a obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Egberto de Melo – URCA.

Aprovado em: ___/___/___

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Francisco Egberto de Melo – Orientador

Prof (a). Dr. Sônia Maria de Meneses Silva – URCA

Prof. Dr. Itamar Freitas de Oliveira – UFS

Ficha Catalográfica Elaborada pela Biblioteca Central da Universidade Regional do Cariri – URCA
Bibliotecária: Ana Paula Saraiva CRB 3/1000

Pereira, José Sérgio.

P436r Representações do tempo histórico entre a aula e o intervalo na
E.E.M. Virgílio Távora/ José Sérgio Pereira. – Crato-CE, 2019
132p.; il.

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em
Ensino de História (PROFHISTÓRIA) da Universidade Regional do
Cariri – URCA

Orientador: Prof. Dr. Francisco Egberto de Melo

1. Representações do tempo histórico, 2. Ensino de história, 3.
Hora do intervalo, 4. Hora da aula, 5. Consciência histórica; I. Título.

CDD: 907

*Àqueles que estiveram comigo durante essa
empreitada, em especial,
Marília e Milton que compartilharam comigo,
cotidianamente, alegrias, conquistas,
desencontros, esperanças,
realizações, objetivos,
sonhos....*

AGRADECIMENTOS

A minha querida esposa Marília, que além do apoio incondicional, do amor, do companheirismo perfeito, da confiança em tudo que faço, compreendeu-me, apoiou-me e deu-me forças para não desistir e continuar firme e forte na execução dessa dissertação. Na imperfeição humana você é perfeita meu amor. Que nossa vida continue sendo iluminada e que Deus continue nos abençoando sempre, pessoa mais suave, te amo!

Ao meu querido pai, José Milton, que é uma fortaleza e meu espelho, honrado, digno, trabalhador, pai e amigo. Sem você não seria o homem que sou hoje, se não fosse pela sua dedicação em ser meu pai, ensinando valores, fé, compromisso, honra, amor, força de vontade, eu não seria José Sérgio. Pai, você me orienta hoje, orientou-me ontem e sempre me orientará, até a minha chama aqui na terra se extinguir, amo você!

A minha querida mãe, Teresinha Maria, que amo tanto, és doce, és amorosa, és forte e corajosa, és mãe, és mulher, és esposa, és filha e sempre estará disposta a dar sua vida pelos(as) filhos(as), Natália, Alice e a mim. O amor que sente pela gente é imensurável. Ensinou e ensina o amor, o valor do perdão e da resiliência que são ensinamentos fundamentais para uma vida digna. Mãe, eu te amo!

Aos meus avós paternos Mãe Dora (*in memoriam*) e Pai Suis (82 anos).

Aos meus avós maternos, Vó Francisca (86 anos) e Vô Espedito (94 anos), meu exemplo de catolicidade, de matrimônio, de família, de ser fiel a Deus. A existência de vocês em minha vida é o próprio testemunho do evangelho, evangelizam com suas próprias vidas, vividas em função do Nosso Senhor Jesus Cristo e em devoção a Nossa Senhora, amo vocês de forma imensurável e tenho muito orgulho de ser neto desse lindo casal.

A meu grande amigo Wagner, meu irmão, que esteve sempre por perto desde o período da graduação. Tenho a honra de ser seu amigo de verdade. Coração generoso e abençoado por Deus, uma pessoa com um senso de humanidade e alteridade incomuns. Família linda e abençoada, só merece coisas boas, Deus te proteja sempre irmão! Tenho profunda admiração por ti, e por fim, você sabe que é a minha inspiração intelectual e não tenho dúvidas de que você é o cara que tem o maior saber enciclopédico que já conheci, não é demérito nenhum admitir isso, para mim é uma honra constatar isso e ao mesmo tempo ser seu amigo.

A meu orientador, Francisco Egberto de Melo, que desde nossos primeiros encontros, no ano de 2016, demonstrou total confiança em meu trabalho, dando-me o apoio, a

tranquilidade e bons conselhos para desenvolvê-lo. Meu reconhecimento e gratidão, por acreditar que eu “daria conta” dos escritos acadêmicos e da minha vida profissional. Obrigado pelo apoio, pelas indicações de leituras, e-mails, dicas, acima de tudo, pela confiança depositada em mim.

Aos professores Dr. Itamar Freitas e Dra. Sônia Meneses que gentilmente aceitaram o convite para compor a banca de defesa, assumindo, assim, um importante papel nessa etapa de minha vida acadêmica. Professora Sônia, sendo da casa (URCA), trouxe contribuições teóricas fundamentais na minha formação e na pesquisa. É uma profissional gabaritada e respeitada, tem o meu respeito e a minha admiração.

À Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Rede Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) da Universidade Regional do Cariri - URCA, sempre atenciosa para comigo, na pessoa da professora Dra. Paula Cristiane Lyra Santos. Acrescento a professora Dr. Ana Isabel que foi minha professora e que hoje assume o cargo da professora Paula.

Aos jovens que fizeram corpo a este estudo, pelas conversas, cumplicidades, confiança, amizade, acolhida e pelos vários intervalos convivendo juntos, nas aproximações e nos estranhamentos, obrigado galera!

À equipe da escola onde leciono, E.E.M. Virgílio Távora, núcleo gestor, professores (as) e funcionários (as) da referida instituição.

Por fim e por princípio, obrigado a Deus por todas as maravilhas que tens feito na minha vida, por ter me possibilitado encontrar um verdadeiro amor na vida, minha esposa Marília, por ter me proporcionado enxergar caminhos para a conversão. Por Nossa Senhora e pelo Nosso Senhor Jesus Cristo meu salvador, agradeço por ter colocado pessoas maravilhosas no meu caminho. Teu amor cobre minhas fraquezas e a tua fidelidade é maior do que todos os obstáculos da minha vida. Obrigado, Deus!

Que é, pois, o tempo? Quem poderá explicá-lo clara e brevemente? Quem poderá apreendê-lo, mesmo só com o pensamento, para depois nos traduzir por palavras o seu conceito? E qual assunto mais familiar e mais batido nas nossas conversas do que o tempo? Quando dele falamos, compreendemos o que dizemos. Compreendemos também o que nos dizem quando dele nos falam. O que é, por conseguinte, o tempo? Se ninguém me perguntar, eu sei, se quiser explicá-lo a quem me fizer a pergunta, já não sei. Porém, atrevo-me a declarar, sem receio de contestação, que, se nada sobrevivesse, não haveria tempo futuro, e se agora nada houvesse, não existia o tempo presente.

Santo Agostinho

RESUMO

A proposta desta Dissertação resulta de um estudo reflexivo aportado no Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) - URCA sobre as representações do tempo histórico em escolas da Educação Básica, tendo como base os discentes da Escola de Ensino Médio Virgílio Távora, na cidade de Barbalha-Ce, buscando quais são as representações do tempo histórico presentes naquele espaço escolar. Neste sentido, problematizamos as representações do tempo histórico a partir da seguinte pergunta: Analisando a complementaridade entre a aula e intervalo, quais são as representações do tempo histórico dos discentes da E.E.M. Virgílio Távora? Partilhamos da seguinte hipótese: as alusões sobre as representações do tempo histórico veiculadas em sala de aula pelos discentes encontram seus arquétipos, seu substrato no momento da alternância com a “hora do intervalo” que é onde se encontram inseridas as gramáticas verbais (intencionalidade) e as não verbais (naturalizadas/ “inconscientes”). Nesse sentido, é a partir da problemática da função social do ensino de História e os seus desafios na contemporaneidade que surge a necessidade de compreensão acerca das representações do tempo histórico por parte dos discentes, da forma como eles operam e significam as categorias conceituais do saber historiográfico. As representações do tempo histórico entre a aula e o intervalo sendo pensadas como objeto de estudo e reflexão acerca do ensino de História contribuem para uma melhor análise de como se dão os processos de apropriação de tempo histórico por parte dos discentes. A partir do cotidiano escolar, das observações de campo, diríamos que as relações entre as noções de tempo representadas no intervalo e projetadas em sala de aula nos ajudam a compreender melhor a dinâmica das representações do tempo histórico e, por corolário, o ensino-aprendizagem. Dessa forma, tal propositiva se apresenta como alternativa viável para a prática docente, todavia, isso não implica em dizer, dada a complexidade das questões que envolvem o ensino de História - esgotar as discussões acerca dessa temática no ensino de História.

Palavras-chaves: Representações do Tempo Histórico, Ensino de História, Hora do intervalo, Hora da aula, Consciência histórica.

ABSTRACT

The proposal of this Dissertation results from a reflective study provided in the Professional Master's in Teaching History (PROFHISTÓRIA) - URCA on the representations of historical time in Basic Education schools, based on the students of the Virgílio Távora High School, in the city of Barbalha, searching for the representations of historical time present in that school space. In this sense, we problematize the representations of historical time from the following question: Analyzing the complementarity between the class and interval, what are the representations of the historical time of the students of E.E.M. Virgilio Tavora? We share the following hypothesis: the allusions about the representations of historical time conveyed in the classroom by the students find their archetypes, their substratum in the moment of the alternation with the "time of the interval" that is where the verbal grammars (intentionality) and non-verbal (naturalized / "unconscious"). In this sense, it is from the problematic of the social function of the teaching of History and its challenges in the contemporaneity that there arises the need of understanding about the representations of the historical time by the students, of the way in which they operate and they signify the conceptual categories of knowledge historiographic. The representations of the historical time between the class and the interval being thought as object of study and reflection on the teaching of History contributes to a better analysis of how the processes of appropriation of historical time by the students take place. From the school day-to-day, from field observations, we would say that the relations between the notions of time represented in the interval and projected in the classroom help us to better understand the dynamics of historical time representations and, as a corollary, teaching-learning. Thus, this proposal is a viable alternative for teaching practice, however, this does not imply to say, given the complexity of the issues that involve the teaching of History - to exhaust the discussions about this theme in the teaching of History.

Keywords: Historical Time Representations, History Teaching, Interval Time, Classroom Time, Historical Consciousness.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Fig. 1 – Bisonte Gruta de Altamira (Espanha).....	73
Fig. 2 – Vênus de Willendorf.....	73
Fig. 3 –Cavalo Gruta de Lascaux (França)	74
Fig. 4 –Sepultura, Mantua, Itália.....	77
Fig. 5 –Ferramentas do período convencionado de “Pré- História”	78

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	04
CAPÍTULO I: REFLEXÕES SOBRE O TEMPO A PARTIR DO PROFESSOR	12
1.1 CONCEPTUALIZAÇÃO DO TEMPO: UMA CONCENTRICIDADE.....	16
1.2 DINÂMICA DO TEMPO: UMA RELAÇÃO ENTRE O SÍMBOLO SOCIAL E A DURAÇÃO.....	25
1.3 JÖRN RÜSEN: O TEMPO DA “CONSCIÊNCIA HISTÓRICA” COMO POSSIBILIDADE DE REPRESENTAR O TEMPO HISTÓRICO.....	31
1.4 RELAÇÕES ANTROPOLÓGICAS ENTRE TEMPO DO INTERVALO E TEMPO DA AULA: EXPERIÊNCIAS, SIGNIFICADOS E SENTIDOS.....	39
CAPÍTULO II: REPRESENTAÇÕES DO TEMPO ENTRE OS DISCENTES: RELATOS INCIDENTAIS	46
2.1 UMA EXPERIÊNCIA A PARTIR DA DURAÇÃO E COMPREENSÃO DOS SÍMBOLOS SOCIAIS PRESENTES NA HORA DO INTERVALO: DA GREVE AO SEXTOU!.....	46
2.2 O EFEITO DA SIRENE NOS CORPOS E NOS SENTIDOS.....	58
2.3 O MOVIMENTO PENDULAR DOS “ELEMENTOS MÓVEIS” ENTRE A HORA DA AULA E A HORA DO INTERVALO: CONTINUIDADES/DESCONTINUIDADES.....	63
2.4 TIPOLOGIAS DE CONSCIÊNCIAS HISTÓRICAS A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA ABORDANDO A RELAÇÃO ENTRE TEMPO DE INTERVALO E O ENSINO DE HISTÓRIA.....	71
CAPÍTULO III: REPRESENTAÇÕES DO TEMPO HISTÓRICO ENTRE OS DISCENTES: RELATO CONTROLADO	80
3.1 DIÁLOGO COM AS TIPOLOGIAS REPRESENTACIONAIS DO TEMPO: O DESAGUAR EM JÖRN RÜSEN.....	80
3.2 ANÁLISE QUALITATIVA DAS REPRESENTAÇÕES ENTRE DISCURSOS E AÇÕES.....	87

3.3 O “OBSERVATÓRIO DO INTERVALO”: REPRESENTAÇÕES DO TEMPO HISTÓRICO ENTRE DISCURSO E AÇÕES INTENCIONAIS E NÃO INTENCIONAIS	97
3.4 O “OBSERVATÓRIO DO INTERVALO”: APLICABILIDADE EM OUTRAS REALIDADES ESCOLARES	105
CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
BIBLIOGRAFIA	116
ANEXOS	120

REPRESENTAÇÕES DO TEMPO HISTÓRICO ENTRE A AULA E O INTERVALO NA E.E.M. VIRGÍLIO TÁVORA

INTRODUÇÃO

Ao nos debruçarmos com a ideia de “tempo histórico” no ensino na rede básica de ensino, partimos da constatação de que os discentes da E.E.M. Virgílio Távora, apresentam dificuldades em compreender e operacionalizar suas ações - enquanto estudantes e sujeitos - a partir da noção de tempo histórico. Dito de outra forma parece passar ao largo do entendimento que suas identidades são constituídas dentro de perspectivas temporais cujas representações moldam, por assim dizer, suas consciências. O ato negligenciador da maioria dos discentes em relação às coordenadas temporais da História nos faz propor o desenvolvimento da pesquisa norteado a mapear os “não-ditos”¹ que ecoam dessa carência de representação conceitual da História.

Nessa perspectiva, inserimo-nos como curiosos sedentos por encontrar uma resposta que atenuie a angústia de fazer do ensino de História uma representatividade epistêmica útil², pois, para o professor (a) que se esforça em comunicar os saberes específicos da disciplina muitas vezes é decepcionante constatar a displicência do discente face à compreensão da trajetória histórica e social dos modos de ser humano. É corriqueiro da parte de alunos e alunas tratar o tempo como uma continuidade mecânica, indivisa e amorfa, como se a extensão temporal fosse a mesma desde sempre. Interessados em mostrar as rupturas ou descontinuidades temporais nos concentramos em demonstrar, a partir da relação entre aula e intervalo, que a História tem identidades específicas que revestem tempos específicos, ou seja, é importante para o discente compreender que dentre as exigências e especificidades da disciplina de História, está a necessidade de identificar diferenças de narrativas que

¹ Ter consciência do Não Dito, eis uma frase que consideramos importante para o entendimento da pesquisa e sua relação com o Ensino de História. A expressão “Não Dito” é um excerto ou um fragmento contextual cunhado por Michel De Certeau em sua obra “A Escrita da História”. Com isso ele problematizava os pressupostos das condições da escrita historiográfica. Nossa intuição foi aplicar essa expressão ao universo das práticas discentes na “hora do intervalo” e sua relação com a aula para, a partir daí, compreender essas práticas como uma linguagem que transgride as pretensões de controle da instituição escolar para com os discentes e que potencialmente pode oferecer uma conotação política. Tendo em vista que, através da recusa de um estado de coisas (representadas pelo excesso de normas), os discentes, como público alvo das diretrizes escolares, podem redirecionar e estimular uma reflexão por parte dos gestores, coordenadores e professores (as), a fim de que eles compreendam as condições em que atuam.

² Aqui, apoiamo-nos em Nietzsche, cuja reflexão é ampla e percorre vários campos do saber, entretanto, para os nossos propósitos a parte que atende ou elucida bem o nosso percurso são suas ponderações sobre o tempo histórico e sua utilidade para a vida. Vinculada a essa temática também nos parece conveniente a plasticidade defendida por Nietzsche em sua teoria da história e a utilidade da mesma para a vida. Nietzsche é defensor de uma percepção aforismática do pensamento, pois esta forma literária reproduziria bem a própria existência social, fragmentária e não sistemática. Nesse horizonte, Nietzsche é inovador e sua crítica exige esforço para perceber os excessos de rigores presentes no modo de pensar a história de forma sistemática. A outra percepção sobre a plasticidade da vida implica na liberdade presente nos indivíduos para não ficarem presos aos modos fixos de pensar, viver e escrever a vida e a História. Nessa perspectiva, verifica-se uma coerência entre a denúncia epistemológica e a proposta de uma vida destituída de amarras conceituais ou cargas burocráticas, típicas da atitude historiográfica de sua época, marcada por excessos de toda sorte (NIETZSCHE, 1999).

REPRESENTAÇÕES DO TEMPO HISTÓRICO ENTRE A AULA E O INTERVALO NA E.E.M. VIRGÍLIO TÁVORA

configuram a própria percepção do tempo histórico e, conseqüentemente, dão mote para ações e decisões que tangenciam a vida dos indivíduos.

Dentro de outros quadros que nos impelem a advogar em favor de uma propagação do entendimento do tempo histórico, também estão as necessidades de fazer com que o próprio calendário escolar, ações e programas didáticos que estão na pauta dos PPP³s sejam efetivados considerando as nuances do tempo histórico e suas representações entre os discentes.

Na contemporaneidade, lecionar História tem-se constituído um grande desafio, tendo em vista as demandas sociais, o processo de globalização e o advento de novas tecnologias de comunicação que exigem do profissional de sala de aula uma permanente adaptação às mudanças. Diante desse cenário, a forma como o professor (a) de História se comporta nos remete a problematizar qual seria o posicionamento do docente mais fecundo para lidar com os desafios do presente.

Por ser a academia um *locus* privilegiado e de fomento à pesquisa, elegemos na ordem das razões de urgência para se pensar o ensino de História, a ideia de representação do tempo histórico, porém, esta noção capturada a partir das narrativas e percepções dos discentes da E.E.M. Virgílio Távora⁴ em suas experiências de aula e intervalo. Para tanto é importante saber como estão pensando os discentes, que constituem o público ao qual se endereçam os ganhos e conquistas da pesquisa histórica.

As implicações de se fomentar um caráter político no ensino de História tem como pressuposto essencial desenvolver uma cultura escolar que torne viva a instituição de ensino (a escola) e permita a emergência de posturas e ações que colaborem com o crescimento crítico do próprio ensino de História. Somado a isso, temos que pensar o tempo histórico e o ensino de História como condições preambulares para a formação cidadã, condição hoje tão almejada pela rede básica de ensino quanto pela sociedade em geral.

Dentro das atribuições acadêmicas para o ensino de História e que são pertinentes para o nosso percurso da pesquisa e reflexão, estão três aspectos ou exigências que dão suporte ao próprio estatuto representacional da própria disciplina histórica quais sejam: primeiro, o ensino de História contribui para a sua vida? Segundo, o modo de se escrever, pensar e apresentar a História é atrativo para os discentes? Terceiro, os usos políticos e epistêmicos da História colaboram com mudanças que levem à inclusão social?

³ Projeto Político Pedagógico

⁴ Escola situada à R. Zuca Sampaio, 326 – Santo Antônio, Barbalha – Ceará.

REPRESENTAÇÕES DO TEMPO HISTÓRICO ENTRE A AULA E O INTERVALO NA E.E.M. VIRGÍLIO TÁVORA

Em relação ao primeiro aspecto precisamos entender se o ensino de História é matéria-prima que contribui para a vida dos alunos, pois a formação cidadã dos discentes está articulada com a apropriação de um repertório histórico e suas representações temporais, cabendo à escola colocar em circulação percepções de História que se vinculem à realidade, tornando-se acessível ao discente ao ponto de ser uma referência presente em sua linguagem, representações e significações de mundo.

No segundo aspecto implica diretamente no ato de lecionar a disciplina de História, e por via de extensão, está articulada à formação do profissional de História, o qual em contato com a academia precisa ser o agente intermediário entre as conclusões e propostas da produção do conhecimento histórico e o público a quem se endereça e se pretende que assimile este conhecimento crítico que é a História.

A terceira implicação reside nas transformações concretas que a própria disciplina propicia para a realidade social, ou seja, trata-se de avaliar o *modus operandi* dos objetivos da História em fomentar práticas de inclusão social, sobretudo, obtidas a partir de uma consciência histórica⁵ que seja capaz de avaliar erros, exclusões, displicências e se colocar como um “sujeito” que corrige tais posturas e põe em circulação formas de vidas sociais que considerem as diferenças de posicionamentos, de compreensões de tempo, enfim, que leve em conta a alteridade a qual também apresenta a sua experiência do tempo.

Dentro desses desafios, uma preocupação que se impõe é a de entender quais são as lógicas de representatividade de tempo histórico dos discentes. E esse entendimento perpassa a lógica do tempo entre a aula e o intervalo. Assim, é a partir da problemática da função social do ensino de História e os seus desafios na contemporaneidade que surge a necessidade de compreensão das representações do tempo histórico por parte dos discentes. A forma como eles operam, significam e representam as categorias conceituais do saber historiográfico, tendo como norte um olhar que também leve em consideração os ‘não-ditos’ do ensino no espaço escolar nos possibilitando o entendimento de algumas lacunas e, por corolário, uma compreensão mais ampla das representações de tempo histórico, contribuindo para uma visão mais alargada do ensino de História em sala de aula.

⁵Segundo Rüsen, (2001, p.58-59), A consciência histórica é, assim, o modo pelo qual a relação dinâmica entre experiência do tempo e intenção no tempo se realiza no processo da vida humana. (O termo “vida” designa, obviamente, mais do que o mero processo biológico, mas sempre também – no sentido mais amplo da expressão – um processo social. (...) A consciência histórica é o trabalho intelectual realizado pelo homem para tornar suas intenções de agir conformes com a experiência do tempo. Esse trabalho é efetuado na forma de interpretações das experiências do tempo. Estas são interpretadas em função do que se tenciona para além das condições e circunstâncias dadas da vida.

REPRESENTAÇÕES DO TEMPO HISTÓRICO ENTRE A AULA E O INTERVALO NA E.E.M. VIRGÍLIO TÁVORA

Nesse sentido, a preocupação reflexiva em relação às representações de tempo histórico entre a aula e o intervalo escolar tem o seu valor teórico-epistemológico, pois o ensino de História se aproxima de uma ciência social histórica, tendo em vista compreender como se dão essas relações, já que tais indagações vão além das estruturas mais conscientes do discurso dos discentes.

Existem vários desafios referentes à problemática do ensino de História em sala de aula, como, por exemplo, as apropriações que os discentes fazem do tempo histórico, ou seja, quais tipologias de consciência histórica estariam sendo (re) significadas e representadas. E, dentre os inúmeros polos formadores do pensamento histórico capazes de atribuir sentido e orientação, à escola, (leia-se o ensino de História) cabe o papel da inserção do conhecimento metodizado como realimentação do conhecimento cotidiano.

No ensejo dessa argumentação, as fontes utilizadas para a realização dessa pesquisa foram os relatos orais na hora do intervalo, atitudes e comportamentos o que aqui convençamos chamar de gramáticas verbais e ‘não verbais’, e, por fim, a produção discursiva dos discentes a partir de um trabalho, uma experiência com imagens, relacionado ao período convençionado como “Pré-História” realizado nas salas de 1º Ano, mais especificamente as salas do 1º A e 1º B.

Estando a par dessas fontes, enxergamos como possibilidade metodológica a história oral e a (observação) produção etnográfica para se fazer uma análise qualitativa dos dados obtidos a fim de servir de suporte e base arquetípica à criação de tipologizações de consciências históricas que expressam as representações de tempo histórico dos discentes da referida instituição. Os escritos aqui desenvolvidos que refletem uma pesquisa, cuja abordagem leva em conta as representações do tempo histórico enquanto objeto de estudo, percebendo tais representações entre a aula e o intervalo na instituição educacional E.E.M. Virgílio Távora na cidade de Barbalha- CE, a partir da seguinte pergunta de partida: Analisando a complementaridade entre a aula e intervalo, quais são as representações de tempo histórico dos discentes da E.E.M. Virgílio Távora?

Para responder a essa indagação construímos um trabalho que perpassou três momentos da pesquisa que são interdependentes, por isso, apresentamo-la em três capítulos somados às considerações finais, procurando, da maneira mais inteligível possível, construir um enredo dotado de sentido e significado acerca da temática abordada.

REPRESENTAÇÕES DO TEMPO HISTÓRICO ENTRE A AULA E O INTERVALO NA E.E.M. VIRGÍLIO TÁVORA

No primeiro capítulo - “*Reflexões sobre o tempo a partir do professor*” – argumentamos acerca do percurso histórico temporal que marcou o ocidente⁶ passa pela noção de interioridade a qual sente a passagem do tempo que sulca a existência humana, Santo Agostinho (2015) é a grande referência dessa compreensão do tempo como duração que é sentida na alma. Com o desenvolvimento do processo histórico, grandes pensadores e historiadores ampliaram essa noção temporal e a tomaram para configurar seus universos de interesses específicos. Pensemos em P. Ricouer (1994) que atribui à capacidade narrativa a condição de tornar o tempo compreensível.

Outra reflexão de amplitude e força sobre o tempo foi propiciada por R. Koselleck (2006; 2014), o qual pensa o tempo a partir de seus efeitos na face humana, metáfora prodigiosa para descrever camadas do tempo que impactam a vida social. Próximo desse itinerário reflexivo está a contribuição de seu compatriota Nibert Elias (1998) que aponta para a decisiva chancela social para o processo de configuração do tempo. Aqui, algo relevante para a pesquisa precisa ser salientado, pois sabemos que a coletividade discente acolhe interpretações distintas sobre o tempo as quais brotam da própria passagem temporal.

Já em Bergson (2010) encontramos a proposta de simultaneidades de durações presentes no espírito humano. Bergson abriu uma clareira que alargou as representações do tempo e a marcou com o selo humanístico, visto que esta postura fora contrária ao paradigma de pensamento como algo mecânico, cronológico e linear. O pensador francês propiciou uma contribuição alargada dos modos de pensar e sentir a temporalidade histórica.

Por último, e não menos importante, temos Jörn Rüsen (2001; 2006; 2007; 2012), que propõe uma percepção aguda da passagem temporal visível nos resultados de consciência que presenciam essa própria passagem temporal. Jörn Rüsen fala de consciência histórica como formas de apreensão (experiência), de significações (interpretações) e ações (orientações) dadas entre os sujeitos face às mudanças temporais. Isso nos remete a entender o autor que sugere categorias tipológicas de consciência que se referem ao tempo histórico.

⁶Pensamos esse conceito de forma similar ao conceito de Mundo Ocidental, que tem suas raízes na civilização greco-romana na Europa, no advento do cristianismo e no Grande Cisma do Ocidente, no século XI, que dividiu a religião em duas metades: Oriental e Ocidental. Na era moderna, a cultura ocidental tem sido fortemente influenciada pelas tradições do Renascimento e do Iluminismo, e moldada pelo colonialismo expansivo no século XVIII e XIX. Seu uso político foi temporariamente usado pelo antagonismo com o bloco soviético durante a Guerra Fria, em meados para o final do século XX. No contexto contemporâneo, político e cultural, o mundo ocidental em geral, refere-se às nações da União Europeia, os Estados Unidos, Canadá, Austrália e Nova Zelândia. Muitas vezes também se inclui partes da Europa Central, a América Latina, Israel e a África do Sul como integrantes do mundo ocidental.

REPRESENTAÇÕES DO TEMPO HISTÓRICO ENTRE A AULA E O INTERVALO NA E.E.M. VIRGÍLIO TÁVORA

Esse caminho trilhado sobre as noções de tempo histórico e as representações dele resultantes entre alunos e alunas, nos auxiliará na empreitada de entender que levando em consideração como os discentes pensam e agem durante as aulas e no intervalo, teremos a possibilidade de ganhos reais para o ensino de História na rede básica.

No segundo capítulo – *Representações do tempo entre os discentes: relatos incidentais* - consideramos a complexidade das relações tecidas pelos discentes entre a hora da aula e a hora do intervalo da E.E.M. Virgílio Távora. A compreensão de como se configuram as representações temporais de alunos e alunas está fundamentada a partir de observações no espaço escolar, mais especificamente, o momento do intervalo e sua alteração de lógica temporal a partir de um “incidente”: a greve dos professores da rede estadual básica de ensino em 2016.

Partindo da experiência dos discentes no intervalo e suas representações de tempo, buscamos interpretar como estas noções históricas acima mencionadas poderiam ser flagradas, vivenciadas e até recusadas. Desse intuito, é notório ressaltar que a duração cronológica do intervalo funciona como um regime de controle do fluir dessa almejada ‘liberdade’, no momento mesmo que tentar regrar a duração temporal, como que lembrando “que há tempo pra tudo”. Percebemos com isso que o “próprio tempo” do intervalo é normatizador e tenta regular involuntariamente as práticas discentes. Se esta constatação é tanto foucaultiana⁷, também é necessário lembrar que a recusa dos discentes ou sua oposição em concordar com o término de seu momento de ócio também aponta para o *ethos* que considera o tempo como doador de “outras alternativas” de compreensão e resistência face à normatização.

Para tanto, a partir de um repertório teórico, e a apropriação de conceitos como os de “espaços de experiência” e “horizonte de expectativa” da perspectiva koselleckiana, o panóptico da teoria foucaultiana e de táticas discutidas por Michel De Certeau, arrolamos sobre a forma como é pensada, significada e representada pelos discentes a “hora do intervalo” escolar, tendo como eixo teórico as estratégias de poder vigilante, as possibilidades de fuga dos mesmos. Foi oportuno também, tecermos aproximações com o antropólogo E. Leach (1974) que se utiliza do conceito de noção pendular do tempo e o conceito de

⁷ Em Michel Foucault, as relações de normatizações observáveis em instituições, escolas, prisões, foram e são marcadas pela disciplina. Segundo o autor, é por meio da disciplina que estabelecem as relações assimétricas que instituem a autoridade e a obediência. Uma lógica que se irradia da periferia para o centro, de baixo para cima, que se exerce permanentemente, dando sustentação à autoridade. Sua argumentação denota a existência de uma espécie de rede de microfísica do poder articulado ao Estado e que atravessa toda a estrutura social (FOUCAULT, 1998).

REPRESENTAÇÕES DO TEMPO HISTÓRICO ENTRE A AULA E O INTERVALO NA E.E.M. VIRGÍLIO TÁVORA

elementos móveis⁸ para melhor compreendê-lo. A partir de então, embasamos a discussão acerca das representações de tempo histórico entre a aula e o intervalo para dialogar com as tipologias de consciência histórica a partir do trabalho com imagens referentes à Pré-História, que serão argumentadas no terceiro capítulo dessa dissertação.

O terceiro capítulo – *Representações do tempo histórico entre os discentes: um relato controlado*. Nesse capítulo, buscamos compreender as representações do tempo histórico entre a aula e o intervalo numa reflexão que encontra uma relação mais acentuada entre Antropologia e História a partir de aproximações entre E. Leach (1974) e Jörn Rüsen (2001; 2006; 2007; 2012), respectivamente. Procuramos, pois, perceber essa relação entre aula e intervalo como um tempo/lugar que comunica gramáticas que não são acessadas facilmente por quem não está em jogo.

Essa compreensão se tornou possível a partir de análises qualitativas acerca das observações em campo (intervalo) e sua reflexão – produção etnográfica – de forma concatenada às práticas discursivas em sala de aula, a partir de um trabalho com imagens da “Pré-História” nas salas de 1º Ano, turmas A e B. Uma relação que articulou o material antropológico em diálogo com as representações de tempo histórico e as tipologias de consciência histórica representadas em sala de aula.

Partindo dessa análise, as alusões sobre as representações de tempo histórico veiculadas em sala de aula pelos discentes encontram seus arquétipos, seu substrato no momento da alternância com o momento do intervalo, no momento pendular, que é quando se encontram inseridas as gramáticas verbais (intencionalidade) e as não verbais (naturalizadas/ “inconscientes”), ou seja, a oscilação do movimento pendular da hora da aula e do intervalo como continuidades e descontinuidades das representações de tempo histórico. Desse modo, as apropriações dos conceitos rüsenianos foram de fundamental importância para a execução, para tornar essa argumentação inteligível: as representações de tempo histórico concreta dos discentes.

Para o ensino de História, salientamos a importância da formação de uma dupla função⁹, um professor/historiador. Um professor a refletir e investigar suas práticas e os

⁸Conceito problematizado em Dois ensaios a respeito da representação simbólica do tempo. In: - Repensando a antropologia. São Paulo, Perspectiva, 1974. p. 191-209.

⁹Na nossa pesquisa, a dupla função, dupla responsabilidade (historiador/professor) se constitui justamente no uso das ferramentas metodológicas das duas profissões que podem e devem ser fundidas numa só com o objetivo principal que é o de ensinar e ajudar os discentes (...) a enfrentar e ressignificar informações relevantes no âmbito da relação que estabelecem com a realidade, capacitando-os a reconstruir significados atribuídos a essa realidade e a essa relação (SELBACH, 2010, p. 69).

REPRESENTAÇÕES DO TEMPO HISTÓRICO ENTRE A AULA E O INTERVALO NA E.E.M. VIRGÍLIO TÁVORA

contextos escolares, sempre atento aos processos cognitivos dos discentes, a fim de qualificar o ensino e a aprendizagem de História, tendo em vista que os discentes muitas vezes reivindicam tal ensino um tanto mais significativo, devido à sensação de os conteúdos serem percebidos como abstratos e distantes de seu universo de significação.

Assim, o ensino de História no espaço escolar do magistério da rede básica perpassaria duas dimensões imprescindíveis, que se articulam e se complementam: aprendizagem da História e a formação de professores (as) para o ensino História escolar. Saber como os discentes constroem os conhecimentos históricos, os conceitos e as noções de tempo histórico é condição fundamental para o (a) docente de História. Nesse sentido, a partir do cotidiano escolar, das observações de campo, da relação entre a aula e o intervalo, diríamos que as relações que se desembocam em representações de tempo histórico ajudam a compreender melhor a dinâmica do ensino-aprendizagem.

Dito de outra forma, tal propositiva se apresenta como alternativa viável para a prática docente - isso não implica em dizer, dada a complexidade das questões que envolvem o ensino de História, esgotar as discussões acerca da temática desse ensino. Assim sendo, levar em conta o universo discente, a partir das representações de tempo histórico mediadas pelas relações entre o tempo da aula e tempo do intervalo, não implica em abdicar do rigor intelectual ou valor do conhecimento histórico, pelo contrário, garante a apropriação do conhecimento, ocorrendo permeada de sentido e significação, solidificando as múltiplas aprendizagens.

CAPÍTULO I: REFLEXÕES SOBRE O TEMPO A PARTIR DO PROFESSOR.

Por se tratar de um trabalho de reflexão sobre as compreensões de tempo - privilegiando as representações de tempo histórico - no interior do espaço escolar, julgamos pertinente fazer um itinerário das concepções e representações de tempo ao longo da história do ocidente, visto que foram estas concepções que determinaram, grosso modo, certa hegemonia para se pensar o tempo. Por estarmos no interior desse circuito cultural, nos é imposto traçar esse percurso o qual também possibilitou emergência de mentalidades que instituíram poderes políticos, os quais mantinham uma relação intrínseca com o tipo de representação temporal que queria se difundir.

Analogicamente ou usando uma metáfora consideravelmente fecunda para fazer emergir a inteligibilidade acerca da temática, é possível reportar ao percurso histórico de como o tempo foi pensado na civilização ocidental¹⁰ – essa que nos é pertinente, pois estamos inseridos nessa cultura e nos seus pressupostos ontológicos – visto que para os gregos, especialmente Aristóteles, o tempo seria elemento da natureza, sucessão das estações, movimento cosmológico que fazia a noite e o dia acontecer, esta concepção, portanto, apresentava um caráter natural do tempo.

A grande produção teológica de Agostinho inaugura no ocidente uma noção de temporalidade interiorizada, subjetivada, pois, para Agostinho o tempo é sentido na alma e deixa impressões na interioridade do homem. Agostinho percebeu que o mundo material, externo se vincula ao homem pelos sentidos, todavia, o homem com sua inteligência e vontade imprime no tempo através de suas decisões existenciais o formato de sua “alma”. Agostinho fez suas reflexões à luz do Cristianismo, religião que emergia com intensidade e advogava uma noção proto-subjetividade relacional em face do absoluto (Deus) e que propunha uma transcendência, fora dos limites da corrosão do tempo, da finitude e mortalidade. Agostinho percebeu que seu tempo estava em declínio e isto influenciou suas conclusões acerca da vida humana no tempo.

(...) a ideia de uma “história universal” se confundia e se restringia à do Império Romano, cujo fim era a romanização de todo o mundo. O fim da

¹⁰Pensamos esse conceito de forma similar ao conceito de Mundo Ocidental, que tem suas raízes na civilização greco-romana na Europa, no advento do cristianismo e no Grande Cisma do Ocidente, no século XI, que dividiu a religião em duas metades: Oriental e Ocidental. Na era moderna, a cultura ocidental tem sido fortemente influenciada pelas tradições do Renascimento e do Iluminismo, e moldada pelo colonialismo expansivo no século XVIII e XIX. Seu uso político foi temporariamente usado pelo antagonismo com o bloco soviético durante a Guerra Fria, em meados para o final do século XX. No contexto contemporâneo, político e cultural, o mundo ocidental em geral, refere-se às nações da União Europeia, os Estados Unidos, Canadá, Austrália e Nova Zelândia. Muitas vezes também se inclui partes da Europa Central, a América Latina, Israel e a África do Sul como integrantes do mundo ocidental.

REPRESENTAÇÕES DO TEMPO HISTÓRICO ENTRE A AULA E O INTERVALO NA E.E.M. VIRGÍLIO TÁVORA

história era o domínio de Roma sobre o mundo. Roma era a reunião de todos os povos mais avançados do mundo. Mas, dessa comunidade “universal”, os não-romanos estavam excluídos. A ideia de uma “humanidade” que incluísse a alteridade dos não-romanos ainda não existia. Os romanos a conceberam movidos por uma incoercível motivação expansionista. Sua enorme vontade de potência os fez pensar em uma “humanidade universal”, conquistada e romanizada. Em Roma, o sentido da unidade humana era político: o controle de todos os povos por um único povo. Faltava um discurso – pois os romanos eram herdeiros dos gregos - que oferecesse legitimidade metafísica a essa vontade de potência universal (REIS, 2006, p.18).

Roma estava sendo invadida pelos “bárbaros”, os quais punham fim ao ideal universal de domínio romano. Este fato da queda do ideal romano e seu projeto de civilização do mundo antigo, sob a égide de seus valores jurídicos, refletiam a própria finitude dos projetos humanos, pois a queda do ‘homem’ fora compreendida por Agostinho como a impossibilidade de erigir a beatitude dentro dos limites temporais. A insuficiência presente no homem, na compreensão de Agostinho, fada (compromete), por extensão, qualquer projeto político, sendo necessária para ele a adoção da proposta cristã de recusa do “Reino de César”, representado pelo poder, pela volúpia e pela soberba humana e o entregar-se a um conjunto de valores de recusa dessa lógica e abertura à caridade e valores de interioridade humana. Dessa forma, para o pensador de Tagaste a transcendência irromperia no interior da temporalidade histórica renovando-a.

Com o desenvolvimento desses acontecimentos históricos - o declínio de Roma - uma nova noção fora cunhada por Aurélio Agostinho, ao internalizar o tempo e o descrever como uma sucessão de estados da alma (hoje diríamos psiquismo). Nesta compreensão, o tempo é algo para o humano que sofre seus efeitos imersos na transitoriedade, a qual revela o que para Agostinho seria um absurdo, isto é, a incongruência entre o pensamento da vida prática e o seu inevitável esgotamento, a saber, a morte. Esta linha de compreensão em Agostinho adquiriu densidade devido a sua filiação ao projeto de vida inaugurada pelo Cristianismo que concebe o tempo como linearidade, conforme o qual os acontecimentos temporais se entrelaçam com consequências atemporais.

Aqui estamos no âmbito do religioso que forjou também a sua concepção de tempo. Tal noção ‘perdurou’ por mais de mil anos e apresentou o horizonte para as futuras reflexões que adviriam das consequências desta proposta cristã. O contraponto desta perspectiva temporal foi, a bem da verdade, o deslocamento do eixo do céu para a terra. O que isso significa? Que na modernidade¹¹, a concepção sobre o eterno foi jogada ao exílio e, durante a

¹¹O conceito de modernidade procura se definir como um corte na identidade ocidental, apresentando um projeto de sentido histórico consciente que revela a si mesmo uma própria representação da temporalidade histórica. A

REPRESENTAÇÕES DO TEMPO HISTÓRICO ENTRE A AULA E O INTERVALO NA E.E.M. VIRGÍLIO TÁVORA

sua ausência, constatou-se a construção da liberdade humana expressa por suas realizações sociais, materiais e, sobretudo, pelo primado da razão como demiúrgica da construção de um novo mundo. Conseqüentemente, de uma nova elaboração temporal focada no futuro, que prometia a emancipação e a quebra com qualquer normatização que adviesse do passado.

Nessa perspectiva vislumbramos certas semelhanças entre “hora do intervalo” e a “hora da aula”, pois, em vez de tratar o intervalo como uma simples pausa no ritmo temporal das aulas em sala, ele funciona como uma oposição complementar àquela, visto que, se é introduzido em um novo tempo que guarda em si a esperança de fuga da aula que lhe antecede e simultaneamente a expectativa da aula que retornará. As conseqüências disso se apresentariam no intervalo como sendo o momento de ‘rebeldia’, de ruptura, todavia, sua própria existência só adquire identidade por que as diferenças de temporalidades e concretude que lhe antecede, a saber, a própria aula, resulta em que dentro do próprio intervalo existe uma expectativa a ser assumida ou negada do retorno para a sala de aula.

Não obstante, o aparente caráter binário contido nas linhas acima, é relevante considerarmos a concepção de tempo do ocidente, a qual apresentou inúmeras tentativas de produção de síntese que agregasse os princípios da concepção linear posta em circulação pelo judaico-cristianismo e a aparente recusa e ruptura da modernidade. Historiograficamente situam-se os esforços de Reinhart Koselleck¹², que desenvolveu importantes estudos, cujos culminaram por admitir o entrelaçamento de dimensões temporais díspares, mas que tinham “parentesco” umas com as outras. R. Koselleck admite que estruturas temporais se ‘repetem’ historicamente, não obstante às experimentações singulares de cada época nas quais pensam o transcorrer da temporalidade histórica à luz dos seus próprios valores e projetos. Ao afirmar que o futuro e o passado estão articulados pelo presente, já que o conjunto de experiências vividas traz em si o cerne do que intenciona o ser no futuro, e este futuro não é nada mais que

Modernidade significou a própria constituição de uma nova ordem política (Estado Burocrático), uma nova ordem econômica (ética do trabalho e empresa capitalista) e uma nova ordem social (não-fraternidade religiosa). É como se Deus não reinasse mais sozinho e absoluto (REIS, 2006, p.22).

¹²Reinhart Koselleck foi um dos mais importantes historiadores alemães do pós-guerra, destacando-se como um dos fundadores e o principal teórico da história dos conceitos. As suas investigações, ensaios e monografias cobrem um vasto campo temático. Segundo José D’Assunção (2015, p.42-45), Reinhart Koselleck, além de “historiador dos conceitos”, é “historiador da modernidade” (e, mais especificamente, da “segunda modernidade”, que seria aquela que se estabelece a partir do limiar que afora em fins do século XVIII). O historiador alemão desenvolveu uma singular perspectiva sobre o Tempo que chama atenção para o fato de que cada Presente não apenas reconstrói o Passado a partir de problematizações geradas na sua atualidade – tal como, aliás, já propunham os Annales e outras correntes do século XX – mas também de que cada Presente ressignifica tanto o Passado (referido na conceituação de Koselleck como “campo da experiência”) como o futuro (referido conceitualmente como “horizonte de expectativas”). Mais ainda, cada Presente concebe também de uma nova maneira a relação entre futuro e Passado, ou seja, a assimetria entre estas duas instâncias da temporalidade, e não é por acaso que o título de sua mais conhecida coletânea de ensaios é Futuro Passado – contribuição à semântica dos tempos históricos (1979).

REPRESENTAÇÕES DO TEMPO HISTÓRICO ENTRE A AULA E O INTERVALO NA E.E.M. VIRGÍLIO TÁVORA

o resultado de tensões e conflitos tornados presentes, assim, o ‘pensador dos conceitos’, sobre o tempo, revela o grau de inseparabilidade entre o antes, o durante e depois.

Outra contribuição da compreensão do tempo foi desenvolvida por Paul Ricoeur¹³ que elegeu a narrativa como ponte que reúne o tempo exterior e o tempo interior. Para este pensador é um dado objetivo que o tempo enquanto condição externa, natural (Aristóteles) exerça sua influência corrosiva sobre o ser humano, isto constitui um drama, o drama da finitude (Agostinho). Entretanto, a própria descrição da passagem do tempo como um drama exige uma narrativa, um movimento textual que revele ao humano as implicações da própria finitude. Visando superá-la, os humanos criam a história, processo efetivo, desdobramento de ações, experiências e expectativas. Porém, tudo isso é sentido de forma caótica, desorganizada, fragmentada, necessitando, dessa forma, de uma narrativa que estruturasse todo o sentido dessas ações. Nesse momento, Paul Ricoeur (1994) afirma que os dramas podem ser suportados se deles pudermos extrair uma narrativa, pois a mesma linguagem declinada faria surgir as dimensões do tempo, passado; presente; futuro, também torna compreensível essa passagem-duração chamada tempo através da vida humana.

Para compreender a envergadura dessa consciência temporal dos discentes somos conduzidos a pensar as implicações sociais que atuam na compreensão da passagem temporal pensada pelos estudantes. Nesse processo é necessário lançarmos alguma luz sobre o conjunto de normas e exigências que lhes são requeridas, pois tais normas pré-formatam, ao menos no âmbito escolar, o que eles, alunos (as), sentem e são estimulados a fazer quando estão sob a égide desse conjunto de normatizações. Essa compreensão nos leva a afirmar que não existe uma intuição pura na apreensão do tempo, visto que o poder de relações sociais contidas no interior da escola assume caráter duplo: o primeiro consiste em fornecer uma possibilidade de conteúdo do tempo que nada mais é do que sentir e viver segundo o que é ensinado e posto

¹³Filósofo francês, nascido a 27 de fevereiro de 1913, em Valence, e falecido a 20 de maio de 2005, em Chatenay-Malabry, Paris, foi aluno de Gabriel Marcel e professor nas Universidades de Sorbonne e Chicago. O pensamento desenvolvido por Ricoeur revela as influências da fenomenologia de Husserl, do pensamento de Gabriel Marcel e da corrente personalista francesa, dirigida por Emmanuel Mounier. A sua vasta e complexa obra reflete uma tentativa de conciliar, criativamente, algumas das correntes mais significativas da filosofia contemporânea: a fenomenologia, a hermenêutica, o existencialismo e a psicanálise. Renovou a hermenêutica, associando-a à fenomenologia. Segundo o filósofo, esta não corresponde somente a um trabalho de captação do sentido dos textos e dos símbolos, mas também a um esforço efetivo de compreensão de nós próprios e do mundo. Numa segunda fase, Ricoeur reflete sobre a narrativa, salientando o seu carácter "inventivo". A narração permite a compreensão de nós próprios numa dimensão temporal. Finalmente, o filósofo desenvolve o conceito do "agir ético", considerando que este se afirma em três momentos essenciais: "momento do ético", o "momento da moral" e o "estádio da sabedoria prática". Na análise que realiza ao conceito de justiça, considera que, sendo as instituições políticas "frágeis" e o ser humano limitado, o poder político deve ser vigiado por aqueles que representam o produto puro dessa mesma política, ou seja, os cidadãos. É essencialmente nas obras *Soi-mêmecommeunautre*, publicada em 1990, e *O Justo ou a Essência da Justiça* que Ricoeur desenvolve o essencial da sua perspectiva ética e política. <[http:// www.infopedia.pt/\\$paul-ricoeur](http://www.infopedia.pt/$paul-ricoeur)> Acesso em: 18 de jul 2018).

REPRESENTAÇÕES DO TEMPO HISTÓRICO ENTRE A AULA E O INTERVALO NA E.E.M. VIRGÍLIO TÁVORA

como aceitável, recomendável. O segundo aspecto do caráter mencionado acima não implicaria na renúncia da intuição, senão na constatação de sua atuação que se dá em condições sociais e, mesmo condicionado por eles, é capaz de promover iniciativas e nomear experiências que revelam o enquadramento dessas relações.

Ao revelar os limites desse enquadramento, temos a intuição dos discentes, em relação ao tempo, ampliando os próprios limites dessa forma de regulação acima aludida. Em outras palavras, as intuições e experiências humanas sobre o tempo expressariam significados que iriam para além de uma medição temporal dos relógios. A duração seria constituinte do significado para o humano, isto implica que o tempo não seria mera passagem e que mostraria cenários diferentes para a consciência nele imersa. A duração plasmaria a experiência, fixaria percepção, sensação, intuição e memória, esta última podendo se rearranjar segundo novas experiências e significados decorrentes das mesmas.

1.1 CONCEPTUALIZAÇÃO DO TEMPO: UMA CONCENTRICIDADE¹⁴

Agostinho de Hipona, Santo Agostinho¹⁵, ou simplesmente, Agostinho, notabilizou-se por um conjunto de reflexões sobre uma série de temas que são de interesses de todos, quais sejam, Deus, o mal, a existência, metafísica, linguagem e o tempo. Esse conjunto de condições se entrelaça e cada uma dessas motivações se imbrica e se corresponde, logo é

¹⁴ Etimologia (origem da palavra *concêntrico*): con + cêntrico. No sentido figurado seria o que têm um ponto comum, semelhante: opiniões concêntricas. A concentricidade temporal na perspectiva das grandes obras do Ocidente está no fato de que desde a emergência da noção temporal cristã, toda a representação literária e conceitual do tempo das diversas épocas que construíram a história ocidental retoma a inspiração original, ao menos na sua formulação, que garante a singularidade de cada época, sem, contudo, negar o contributo das anteriores, as quais permanecem “vivas” na interioridade do presente singular. Dito de outra maneira a reivindicação de Koselleck sobre a singularidade de “estrato temporal” é expressa em forma de linguagem que tenta esclarecer o tempo histórico, mas obrigatoriamente isso se dará em confrontação ou comparação com intuições e expressões anteriores a dele, logo o passado alcança o presente, sabe-se distinto dele, entretanto, integram-se em suas particularidades em uma síntese, nem sempre harmônica, numa ideia de futuro. Paul Ricoeur procurou esclarecer essa relação da passagem do tempo por meio do artifício narrativo e, em pleno século XX, retorna a uma intuição de Agostinho que afirma que é na alma/Memória que o Homem tem necessidade de expressar a palavra que traduz sua existência em meio aos demais. Ora, no século XX, os autores produzem suas interpretações originais sobre o tempo, mas não o fazem desconsiderando o ponto inicial de onde partiram.

¹⁵ Aurélio Agostinho nasceu em 354 em Tagaste, norte da África romana. Patrício, seu pai, era pagão, já Mônica sua mãe era cristã, a qual exerceu profunda influência sobre ele. Sua infância e adolescência foram passadas em Tagaste e Cartago. Aproximadamente aos 19 anos, seu contato com a obra *Hortênsio* de Cícero o levou a apaixonar-se pela filosofia e a debruçar-se sobre os problemas do pensamento. Em 374 aderiu ao maniqueísmo e dedicou muitos anos ao ensino da Retórica. Com 29 anos, em 383, foi para Roma a fim de continuar os ensinamentos retóricos. Neste mesmo período o exemplo e a palavra do bispo Ambrósio persuadiram Agostinho sobre o cristianismo, assim sendo, tornou-se um catecúmeno. Aos 25 de abril de 387 foi batizado por Santo Ambrósio. Dada a alegria de conversão à sua mãe, em Ostia ficaram dias discorrendo sobre questões religiosas, mas Mônica morreu ali. Em 391 foi ordenado sacerdote; e, em 395 foi sagrado bispo de Hipona. Deste modo, combateu as doutrinas contra a Igreja: o maniqueísmo, o donatismo e o pelagianismo. E aos 28 de agosto de 430, Agostinho morreu, quando os Vândalos sitiaram a cidade de Hipona. (REALE; ANTISERI, 2007).

REPRESENTAÇÕES DO TEMPO HISTÓRICO ENTRE A AULA E O INTERVALO NA E.E.M. VIRGÍLIO TÁVORA

preciso, dentro dessa articulação, ser compreendida uma à luz das demais. A história reputou a este pensador o título de ‘Santo’, condição ou interpretação sobre um tipo de vida que permitiria enxergar a existência como um drama, porém, de dentro desse drama brotaria uma revelação de sentido último para a existência. Em Agostinho, o tempo é reversível pela memória, pois se trata do tempo da alma, uma instância subjetiva presente em todos segundo o autor, o que nos permite pensar que, se presente em todos, trata-se de uma objetividade compartilhada.

Como o tempo aparece em Agostinho? Como suas Reflexões interessarão à História? Tais reflexões são encontradas em *O Homem e o Tempo*¹⁶, Livro XI do livro Confissões.

(...) Que é, pois, o tempo? Quem poderá explicá-lo clara e brevemente? Quem poderá apreendê-lo, mesmo só com o pensamento, para depois nos traduzir por palavras o seu conceito? E qual assunto mais familiar e mais batido nas nossas conversas do que o tempo? Quando dele falamos, compreendemos o que dizemos. Compreendemos também o que nos dizem quando dele nos falam. O que é, por conseguinte, o tempo? Se ninguém me perguntar, eu sei, se quiser explicá-lo a quem me fizer a pergunta, já não sei. Porém, atrevo-me a declarar, sem receio de contestação, que, se nada sobrevivesse, não haveria tempo futuro, e se agora nada houvesse, não existia o tempo presente. (AGOSTINHO, 2015, p.303-304).

Agostinho dirá que o tempo e sua compreensão não viriam meramente do mundo externo ao ser que o presencia e é por ele atingido.

Por isso, ao Verbo, que é coeterno convosco, dizeis, ao mesmo tempo e eternamente, tudo o que dizeis. E tudo o que dizeis que se faça, realiza-se! Para Vós não há diferença nenhuma entre o dizer e o criar. Nem tudo, porém, o que fazeis com a vossa palavra se realiza simultaneamente e desde toda a eternidade. (...) Não é verdade que estão ainda cheios de velhice espiritual aqueles que nos dizem: Que fazia Deus antes de criar o céu e a terra? Se estava ocioso e nada realizava – dizem eles – por que não ficou sempre assim no decurso dos séculos, abstendo-se, como antes, de toda a ação? (Idem, 2015, p.298-300).

Agostinho discorre sobre a questão enigmática do tempo e sua angústia sobre o porquê da finitude revelando uma argumentação bastante elucidativa da perspectiva judaico-cristã de tempo. Para ele, o drama existencial se revela fundamentalmente na experiência de um permanente ‘mal-estar’ do ‘ser-no-tempo’, que se configura como a própria natureza do mesmo. Os valores religiosos intemporais aumentavam o desprestígio das coisas temporais. Além de imperfeito e de “passeidade” este mundo efêmero não podia mensurar o eterno, ou seja, o Ser perfeito (Deus) não pode ser efêmero.

¹⁶AGOSTINHO, Santo. *O Homem e o Tempo*. In: *Confissões*. 6. ed. Vozes, 2015.

REPRESENTAÇÕES DO TEMPO HISTÓRICO ENTRE A AULA E O INTERVALO NA E.E.M. VIRGÍLIO TÁVORA

Todo esse breve trajeto reflexivo tem como intenção demonstrar que a fugacidade temporal, sua fluidez foi intuída por Agostinho. Em outras palavras, se nos reportamos à historicidade da reflexão sobre o tempo como passagem é por que ele tornou claro a partir de uma análise “*proto-fenomenológica*”¹⁷ que o tempo poderia ser sentido e compreendido distintamente pelos homens em tempos e contextos diferentes. No livro Confissões – Livro XI - está centrada a redenção da alma como mediadora do tempo, sendo este experienciado como algo indizível, uma tensão entre *anamnesis*¹⁸ do passado e saudades do futuro.

Ainda que se narrem os acontecimentos verídicos já passados, a memória relata não os próprios acontecimentos que já decorreram, mas sim as palavras concebidas pelas imagens daqueles fatos, os quais, ao passarem pelos sentidos, gravaram no espírito uma espécie de vestígios. (...) Por conseguinte, as coisas futuras ainda não existem; e se ainda não existem, não existem presentemente. De modo algum podem ser vistas se não existem. Mas podem ser prognosticadas pelas coisas presentes que já existem e se deixam observar. (AGOSTINHO, 2015, p.308-309).

Nessa perspectiva, haveria uma história do tempo captada, não só epistemologicamente, mas, sobretudo sentida ‘dramaticamente’ os efeitos do tempo revelando a finitude, não somente das compreensões sobre a existência, mas também, dos corpos humanos em seu processo de desaparecimento. Para Agostinho não existe tempos pretéritos e tempos futuros:

É impróprio afirmar que os tempos são três: pretérito, presente e futuro. Mas talvez fosse próprio dizer que os tempos são três: presente das coisas passadas, presente das presentes, presente das futuras. Existem, pois, estes três tempos na minha mente e que não vejo em outra parte: lembrança presente das coisas passadas, visão presente das coisas presentes e esperança presente das coisas futuras. Se me é lícito empregar tais expressões, vejo então três tempos e confesso que são três. (Idem, 2015, p.310).

Descrito o cenário de percepção e abordagem temporal feita por Agostinho e suas coordenadas temporais históricas, poderíamos afirmar que nele o tempo é sentido na Alma¹⁹,

¹⁷Como fenomenologia no âmbito moderno, que corresponde à manifestação racional desenvolvida através da história. O grande expoente dessa perspectiva foi Friederic George Hegel, neste pensador a fenomenologia aparece como uma construção e um desdobramento do espírito absoluto na história. O termo ainda assume nova significação em Edmund Husserl, pois na compreensão deste pensador, a fenomenologia é as impressões e sentidos capturados pela razão através do mostrar-se mesmo das coisas, isto é, em Husserl fenomenologia corresponde ao desvelar-se das coisas do mundo para a consciência. No sentido empregado acima *proto* se reporta à ideia de primórdios do desenvolvimento da razão, neste contexto os dois sentidos empregados acima se conformam ao prefixo empregado, pois se trata de uma consciência em seu despontar inicial no processo de apreensão das coisas.

¹⁸ Na Filosofia Platônica, a *anamnesis* consiste no esforço progressivo pelo qual a consciência individual remonta da experiência sensível para o mundo das ideias

¹⁹O conceito “alma” proveniente do latim: *anima- animus* que designa princípio animador dos corpos como condição vital para os mesmos. A alma para Agostinho seria o intelecto ligado à vida, como um princípio motor

REPRESENTAÇÕES DO TEMPO HISTÓRICO ENTRE A AULA E O INTERVALO NA E.E.M. VIRGÍLIO TÁVORA

ou seja, internamente. “Efetivamente não é possível ver o que não existe. E os que narram os fatos passados, sem dúvida não os poderiam veridicamente contar, se não os vissem com a alma”. Vale ressaltar que Agostinho já narrava acerca da percepção de tempo vinculada ao espaço:

Por conseguinte, como dizia, medimos os tempos ao decorrerem. E se alguém me disser: “Como sabes?” – Responderei: Sei porque os medimos . Não medimos o que não existe. Ora as coisas pretéritas ou futuras não existem. (...) Nesse sentido tem-se a indagação de Santo Agostinho, Senhor desfazei este enigma! Mas de onde se origina ele? Por onde e para onde passa, quando se mede? De onde se origina ele senão no futuro? Por onde se dirige senão para o passado? Portanto, nasce naquilo que ainda não existe, atravessando aquilo que carece de dimensão, para ir para aquilo que já não existe. (AGOSTINHO, 2015, p.311).

O tempo plasmaria o sentir o humano ou até mesmo seria flagrado pela experiência interior dos homens que “reteriam” na memória essa passagem temporal. Teríamos uma interação entre o vivido e o autor ou roteirista interior, representado pela alma, que selecionaria e apreenderia a densidade do vivido, portanto uma duração seminal que poria o homem como expectador, vítima, autor e ator da experiência, distendido entre a memória do vivido, sua atualização no presente (visão) e abertura para o novo (expectativa redenção). Mas como falar do tempo?

A modernidade elege a maioria como autonomia da razão e potencializa a ação consciente sobre o mundo e os outros, a modernidade insere uma conduta distinta referente ao homem que constrói suas estratégias para lidar com a finitude de maneira a não mais salientar qualquer noção de pecado, mas elegendo a potência racional que, presente no homem, se revelaria no futuro como autossuficiente.

Percebemos o corte significativo e significante acerca da maioria da ação humana em tempos diferentes. Em Agostinho, a conduta axial parte da finitude e transitoriedade como elemento definidor da vida humana, a qual só é ultrapassada mimetizando o exemplo do maior que se faz menor no sacrifício. Já na Modernidade ser menor é não se assumir como alguém que tem seus destinos nas próprias mãos e fica a depender de algo que lhe é anterior. A ruptura moderna pensa a si mesma como total, não obstante as reflexões Agostinianas continuarem vivas no interior das proposituras modernas. As intuições Agostinianas estão “vivas” na modernidade pelo menos em duas vias fecundas que abrem o horizonte para

que move o homem. Ao mesmo tempo, o *animus* empregado por Agostinho diz respeito a uma substância racional que corresponde como princípio vital. A substância *animus* só possibilita medir o tempo, porque implica seu aspecto racional, ou seja, só a alma mede o tempo. (GILSON, 2006).

REPRESENTAÇÕES DO TEMPO HISTÓRICO ENTRE A AULA E O INTERVALO NA E.E.M. VIRGÍLIO TÁVORA

renovarmos nossas percepções do tempo histórico. É nesta direção e dentro desses quadros interpretativos que intencionamos desenvolver estas vias agora.

Estabelecido o pano de fundo acima precisamos compreender como a modernidade transfigura o conceito de tempo e isto se deu a partir da atuação humana que se desenvolveu bastante nesse período. A famosa expressão de Eric J. Hobsbawm²⁰ “A Era das Revoluções²¹” denota a questão de como grandes revoluções como a Industrial, a Revolução Francesa, e todos os movimentos burgueses teceram novas relações sociais e levaram os homens a tentar viver sem pedir concessão ou prestar reverência ao passado temporal definido pela perspectiva cristã. Entretanto, todos os grandes projetos modernos são devedores de certo substrato que conduz os homens e a sociedade a pensarem o futuro como ‘lugar’ de revelação do homem para si mesmo. Tal revelação guarda similaridade com o pensar uma reconquista do paraíso perdido. Os idealizadores da modernidade viam o paraíso como algo a se encontrar no futuro e os meios para tal empreendimento estaria na política, na ciência e na técnica.

Reinhart Koselleck procura dialogar com esse passado e produz uma obra de grande envergadura no âmbito da descrição conceitual considerando as dimensões do tempo e sua captação através da experiência humana, que segundo o autor, seria apreensível através de ‘estratos’, ou seja, passado, presente e futuro como dimensões do tempo enunciável pela linguagem seriam preenchidos com construções experienciais que se constituiriam como

²⁰ Eric John Ernest Hobsbawm (1917-2012) foi um historiador britânico, nascido no Egito (quando ainda colônia do Império Britânico), e um dos maiores teóricos do século XX. Foi educado em Viena, Berlim, Londres e Cambridge. Lecionou, na maior parte de sua carreira, no Birbeck College, da Universidade de Londres. Se autodeclarava Marxista e era membro do Partido Comunista Britânico. Escreveu diversas obras, dentre as quais inclui-se com destaque a da presente análise, “A Era das Revoluções” (2010), primeiro volume da trilogia do que o autor chamava ser o “longo século XIX (1789 - 1914)” (juntamente com “A Era do Capital” (2011) e “A Era dos Impérios” (2011)). Outro livro que garante destaque é “A Era dos Extremos” (2011), que discute os governos extremistas – tanto de direita, quanto de esquerda – no que Hobsbawm chamava de o “breve século XX (1914 1991)”.

²¹ “A Era das Revoluções”, período compreendido entre 1789 e 1848, foi marcado por diversos acontecimentos sociais, políticos e econômicos. Os principais destaques, todavia, são a revolução industrial britânica em seus estágios iniciais e desenvolvimento, assim como a Revolução Francesa, uma “dupla revolução”. É flagrante a importância desses mesmos eventos para o panorama mundial da época, assim como, para o contemporâneo e suas ramificações e extensões para a formação da modernidade e pensamento sócio-político-econômico. Através da ideologia propagada pelo movimento iluminista, surgem os princípios universais que guiariam a Revolução Francesa: Liberté, Egalité, Fraternité (liberdade, igualdade e fraternidade). De forma crucial esta ideologia colaborou para o declínio do Antigo Regime. Todavia, este movimento, apesar de inovador, repleto de ideias humanitárias, de racionalidade e de progresso, ainda que indiretamente, favorecia à consolidação do capitalismo. Sendo assim, se por um lado, a economia mundial estava completamente modificada após a Revolução Industrial inglesa, por outro, na França, a Revolução Francesa mudaria o mundo pela sua nova forma de conceber a política e ideologia. Em outras palavras, os efeitos causados pela “dupla revolução” não se restringiram apenas ao âmbito político e econômico, já que causaram também modificações drásticas na sociedade da época. A sociedade aristocrática sendo devastada, também levou consigo os seus padrões e suas visões, abrindo espaço para uma nova forma burguesa de cultura, pensamento e coletividade (HOBSBAWN, 2010).

REPRESENTAÇÕES DO TEMPO HISTÓRICO ENTRE A AULA E O INTERVALO NA E.E.M. VIRGÍLIO TÁVORA

singulares, ímpares, não obstante sua diferença face aos outros movimentos. Ressalta ainda que a experiência do tempo precisa ser narrada para que sua singularidade e, sua conseqüente, diferença sejam compreendidas.

Quando investigamos o tempo nos processos históricos, a primeira constatação experiencial é, evidentemente, a singularidade. Em um primeiro momento, experimentamos os acontecimentos como ocorrências surpreendentes e irreversíveis; podemos confirmar isso em nossas biografias (KOSELLECK, 2014 p.21).

Acima podemos observar que a experiência humana é irrepitível para cada indivíduo, e para cada grupo social de cada época, entretanto sua singularidade pode ser narrada criando uma identidade que particulariza a si própria quando comparada a outra. Não identificamos neste aspecto algo que a percepção da tradição houvera captado? Aqui há como uma intuição ou *dèjá vu* experienciado pelos homens, contudo o que se repete é que a compreensão da finitude ou transitoriedade de cada tempo está inscrita dentro das coordenadas de sua historicidade e é expressa não como um retorno do mesmo de outrora, senão como a repetição objetiva da morte, sentida na especificidade do momento histórico.

A elaboração acima desbrava a primeira via, a qual apontamos anteriormente, ou seja, a percepção do tempo como finitude que imprime nos homens e nas sociedades sua marca, quanto a isso há outra passagem ilustrativa desse processo:

Quem busca encontrar o cotidiano do tempo histórico deve contemplar as rugas no rosto de um homem, ou então as cicatrizes nas quais se delineiam as marcas de um destino já vivido. Ou ainda, deve evocar na memória a presença, lado a lado, de prédios em ruínas e construções recentes, vislumbrando assim a notável transformação de estilo que empresta uma profunda dimensão temporal a uma simples fileira de casas (Idem, 2006, p.13).

Nesta compreensão observamos uma persistente constatação de que ao significar o mundo, constantemente, cada sociedade se vê em perspectiva com relação à anterior, se comparando e entendendo seus limites à luz de fronteiras que embora passadas, estão constantemente, móveis face às exigências de compreensão da singularidade vivencial do presente. Este jogo interpretativo está presente quando tentamos vislumbrar a superação dos obstáculos e dificuldades postas ao entendimento do valor do objeto de estudo ao qual nos propusemos, levando em consideração, o intervalo escolar como limite temporal que singulariza um comportamento perante um tempo imediatamente anterior que foi o tempo da sala de aula.

O ensino de História e a temporalidade vivida no intervalo e interior da sala, que por corolário, traz à tona a ideia de tempo histórico, são incongruentes quando não percebemos

REPRESENTAÇÕES DO TEMPO HISTÓRICO ENTRE A AULA E O INTERVALO NA E.E.M. VIRGÍLIO TÁVORA

que o momento da aula também é singular e está mergulhada nas malhas do que a linguagem poderia tecer como tempo. Em outras palavras, a duração e a passagem do tempo em sala de aula pode estar condicionada pela maneira metodológica de comunicação do ensino de História, isto nos obrigaria a entender uma *didática da passagem temporal* e, como esse processo é definidor e constitutivo das condições que o corpo discente dispõe para aprender a “ler” a passagem e a duração da temporalidade histórica. Nisso sem dúvida nenhuma, também participa as normatizações do âmbito escolar que passando pela presença do professor, ainda que mediador, se estendendo para a figura dos demais coordenadores e as próprias regras cotidianas que circulam no ambiente escolar e no corpo dos próprios discentes, cumprem decisivo papel na forma subjetiva de percepção temporal. Esse processo é semelhante ao que nos diz Koselleck.

Conceito de tempo histórico em diferenciação com tempo natural e mensurável: Pois o tempo histórico, caso o conceito tenha mesmo um sentido próprio, está associado à ação social e política, a homens concretos que agem e sofrem as consequências de ações, a suas instituições, têm formas próprias de ação e consecução que lhes são imanentes e que possuem um ritmo temporal próprio. (KOSELLECK, 2006, p.14).

Nesta perspectiva, a representação de história presente no ensino dessa disciplina é atravessada pela experiência e o estado singular do próprio aluno (a) que, consciente desse duplo movimento, na verdade é apenas um: o tempo assumindo a expressão existencial pessoal dele que, de posse dessa noção e conhecimento, pode imprimir sua feição ao tempo singularizando e personalizando, com sua apreensão o movimento temporal e histórico.

Encontramos por esta linha de raciocínio uma utilidade para a teoria do tempo histórico, qual seja narrar o movimento temporal para que ele assumia sentido para os homens, sempre aprendizes de seu próprio caminho trilhado. Caminho forjado pelas dimensões do tempo e sequioso de vivenciá-lo plenamente como uma aula que gere frutos e permita sucesso (aquilo que sucede, sem, entretanto, perde-se como identidade pensante e sensível). Tais frutos não seriam outra coisa, senão uma abertura para o horizonte futuro que revela ao homem/ discente uma compreensão, que embora distinta das demais vividas, é devedora delas, pois, plasmada a partir de recusas, aproximações e contingências. Enfim, a abertura revela que o eixo central das mudanças promovidas pelos homens, chegando ao futuro, tomará a si própria como objeto de referência prioritária ao mundo.

(...) a experiência temporal manifesta-se à superfície da linguagem, de maneira explícita ou implicitamente, abordam a relação entre um determinado passado e um determinado futuro. Já que entramos na era da

REPRESENTAÇÕES DO TEMPO HISTÓRICO ENTRE A AULA E O INTERVALO NA E.E.M. VIRGÍLIO TÁVORA

secularização dos horizontes de expectativas, tal perspectiva acerca do tempo não poderia ser pensada como uma constante antropológica? (...) De maneira geral, pretendeu-se investigar a forma pela qual, em um determinado tempo presente, a dimensão temporal do passado entra em relação de reciprocidade com a dimensão temporal do futuro (KOSELLECK, 2006, p.15).

No bojo de nossa pesquisa este cenário teórico metodológico de observar a duração do tempo no âmbito escolar, ou melhor, sua apreensão pelos discentes, emerge como uma tentativa promissora de dialogar com o entendimento singular de cada uma para, a partir desse processo, reconhecermos alguma regularidade nas descrições que surgem sempre novas de intervalo em intervalo, dia após dia, aula após aula. A implicação desse diálogo nos impele a por em debate com os discentes as noções de temporalidade comunicadas em sala e a possível influência nas suas vidas concretas no intervalo.

Para tanto, pusemos ou pomos “sob a forma de estratos” várias maneiras de abordagem temporal. Iniciando pela compreensão linear, entendemos que os discentes não apresentam tanta dificuldade, pois em suas percepções, é comum a observação de um suceder ininterrupto de ações e fenômenos naturais. É observável, todavia, que a quebra do modelo linear de percepção de si mesmo e a constatação de uma concentricidade temporal, isto é, uma reversibilidade do tempo que marca o jogo relacional presente, passado e futuro, não é compreendida de forma consciente como um constituinte da apreensão temporal por eles, discentes. Logo um dos objetivos paralelos nessa relação de ‘extrair’ das ações vividas no intervalo escolar pelos discentes seria tornar inteligível para eles e, simultaneamente, a partir deles, encontrar a descrição e a experiência sempre particular de “cada um” ao viver o intervalo em oposição/complementaridade à duração em sala de aula.

Na teoria ilustramos nas nossas intenções uma constatação enunciada por Koselleck nos seu itinerário de apreensão dos conceitos e seus significados como sinalizadores de uma melhor relação de percepção do tempo a partir de um enquadramento espacial, que de forma alusiva, em nosso trabalho, é o espaço institucional escolar e suas deliberações de efeito empírico. Vejamos a enunciação Koselleckiana.

Graças aos “estratos de tempo” podemos reunir em um mesmo conceito a contemporaneidade do não contemporâneo, um dos fenômenos históricos mais reveladores. Muitas coisas acontecem ao mesmo tempo, emergindo, em diacronia ou em sincronia, de contextos completamente heterogêneos. Em uma teoria do tempo, todos os conflitos, compromissos e formações de consenso podem ser atribuídos a tensões e rupturas – não há como escapar das metáforas espaciais - contidas em diferentes estratos de tempo e que podem ser causadas por eles. (Idem, 2014, P.10).

REPRESENTAÇÕES DO TEMPO HISTÓRICO ENTRE A AULA E O INTERVALO NA E.E.M. VIRGÍLIO TÁVORA

Fica evidente que nossa abordagem dialoga e reflete a influência da “macro” discussão histórica enquanto um processo construído de forma singular, com as implicações emersas do andamento da pesquisa, a qual se dá na esfera “micro” da história. Nessa relação de espelhos diacrônicos e sincrônicos, esperamos ser não apenas teoria aplicada a priori, mas ela própria ampliada, ou ao menos narrada, dentro da singularidade da experiência contida no espaço específico da escola, onde alunos e alunas vivem suas impressões sobre a passagem do tempo, em escalas sociais micro e bem definidas, isto é, na oposição complementar da hora do intervalo.

O intervalo parece ser breve para assimilar as novas experiências. Não obstante o cenário descrito acima, a Modernidade tem seu tempo de objeção à anterioridade marcada pela concepção providencialista e passa a fixar morada na finitude. Para Koselleck, a consciência histórica moderna é uma secularização da estrutura tridimensional fundada pelo Cristianismo. Os “horizontes de expectativas” estariam secularizados, enraizando-os em “espaços de experiência”, em que o presente histórico se entrecruza com a recordação e com a esperança.

A saída para tal inquietação foi a realização de enormes conquistas materiais, tecnológicas e científicas, criando dessa forma um horizonte, uma ultrapassagem de qualquer limite ou oposição ao seu desenvolvimento. O ocidente agora era movido por locomotivas que encurtava espaços e com ele emergia uma noção de tempo voraz, impiedosa que fazia a finitude ser significada a partir do engodo do trabalho que distrairia e inibiria na maior parte das pessoas a habilidade de narrar o próprio tempo de vida.

Uma resposta possível de repensar a tradição ocidental em suas bases e anistiar a memória, que fora lançada ao exílio, foi desenvolvida por grandes pensadores, dentre eles, Paul Ricoeur é sem dúvida um dos mais destacados, sobretudo, devido a sua aproximação ao campo da História. Este pensador veio enriquecer as noções de memória como uma instância imprescindível na captação e, sobretudo na significação da vivência pessoal e coletiva do tempo. Dessa maneira, Ricoeur redesenha uma possível caminhada para viver a experiência do tempo, considerando-o como um movimento que gera nos homens o impulso para narrarem a si próprios em relação. Esta noção não dista muito do que houvera pensado Agostinho à luz, da experiência cristã e seu ideal de proximidade relacional entre as pessoas. Ao conhecimento histórico específico Ricoeur profere na esteira de Raymond Aron.

Em primeiro lugar, o conhecimento histórico, que repousa sobre o testemunho do outro, “não é uma ciência propriamente dita, apenas um conhecimento de fé”. A compreensão envolve todo o trabalho do historiador,

REPRESENTAÇÕES DO TEMPO HISTÓRICO ENTRE A AULA E O INTERVALO NA E.E.M. VIRGÍLIO TÁVORA

na medida em que a história é uma aventura espiritual na qual a personalidade do historiador está totalmente envolvida, numa palavra está dotada para ele de um valor existencial, e é isso que lhe dá sua seriedade, sua significação e seu preço. (RICOEUR, 1994, p.197).

Nesta perspectiva aludida pelo pensador francês o tempo passado é significado dentro de um conjunto de valores que precisam ser narrados e inseridos num processo de compreensão que depende de um trajeto do sujeito que o pense ou estabeleça com ele uma relação de estudo. A narrativa, portanto, é uma faculdade humana para descrever os efeitos da passagem do tempo e o meio, mais fecundo para estabelecer uma compreensibilidade da imbricação tempo passado e presente.

Além disso, se a vivência passada nos fosse acessível, não seria objeto do conhecimento, pois, quando era presente, esse passado era como nosso presente, confuso, multiforme, ininteligível. Ora, a História visa a um saber, a uma visão ordenada, estabelecida sobre cadeias de relações causais ou finalistas, sobre significações e valores. (Idem,1994, p.197).

Esta afirmação sintetiza o espírito de nossas pretensões, visto que a pesquisa objetiva conhecer, reconhecer e traduzir o mundo dos discentes em seu processo de lidar com o tempo histórico. A narrativa que podemos desenvolver acerca desse processo pode ser a elaboração de sentido que ampliará melhor a compreensão sobre adolescentes que em seu processo de descoberta do mundo veem na escola um *lócus* que engendra ou requer comportamentos tidos como úteis e em conformidade com uma norma a priori definida pelo passado, se entendermos que adultos e professores a os antecederem no tempo, criam veredas para as gerações que estão sendo constituídas a partir dessas narrativas comunicadas e presentes nas normas.

1.2 DINÂMICA DO TEMPO: UMA RELAÇÃO ENTRE O SÍMBOLO SOCIAL E A DURAÇÃO

Dentro da querela que é a discussão acerca do tempo, existiria uma incapacidade de se considerar as funções de orientação e de regulação social do tempo, contribuindo assim para o entrave que dificulta a chegada de uma teoria consensual sobre o tempo. No centro da polêmica temos duas posições diametralmente opostas:

Alguns sustentavam que o tempo constitui um dado objetivo do mundo criado, e que não se distingue, por seu modo de ser, dos demais objetos da natureza, exceto, justamente, por não ser perceptível. Newton, sem dúvida foi o representante mais eminente dessas concepções objetivistas, que começaram a declinar a partir da era moderna. Outros afirmam que o tempo é uma maneira de captar em conjunto os acontecimentos que se assentam numa particularidade da consciência humana, ou, conforme o caso, da razão

REPRESENTAÇÕES DO TEMPO HISTÓRICO ENTRE A AULA E O INTERVALO NA E.E.M. VIRGÍLIO TÁVORA

ou do espírito humanos, e que, como tal, precede qualquer experiência humana. Descartes já se inclinava para essa opinião. Ela encontrou sua expressão mais autorizada em Kant, que considerava o espaço e o tempo como representando uma síntese a priori. Sob uma forma menos sistemática, essa concepção parece haver prevalecido largamente sobre a teoria oposta. Numa linguagem mais simples, ela se limita a dizer que o tempo é como uma forma inata de experiência e, portanto, um dado não modificável da natureza humana. (ELIAS, 1998, p.9).

Apesar dessas duas teorias sobre o tempo serem diametralmente opostas, apresentam um ponto em comum, o fato de que o tempo seria algo dado como natural, sendo que no primeiro caso ele seria “objetivo”, independente da realidade humana. No segundo, seria uma representação “subjetiva” enraizada na natureza humana. Nesse sentido, uma dúvida pertinente emerge: é a natureza do sujeito ou do objeto que desempenha papel decisivo nas representações humanas, bem como na inserção de todos os acontecimentos no curso do tempo? De acordo com Elias uma resposta possível só traria fertilidade se puder “observar” uma evolução do saber sobre o tempo em oposição a essa questão do inato tanto do campo objetivo quanto o subjetivo, em outras palavras,

(...) nosso saber resulta de um longo processo de aprendizagem, que não teve um começo na história da humanidade. Todo indivíduo, por maior que seja sua contribuição criadora, constrói a partir de um patrimônio de saber já adquirido, o qual ele contribui para aumentar. E isso não é diferente no que concerne ao conhecimento do tempo. (Idem,1998, p.10).

No livro *Sobre o Tempo*, Norbert Elias²² descreve o tempo como algo que não se pode tocar, ver, ouvir, nem mesmo sentir o gosto e o cheiro, como algo não perceptível aos sentidos, utilizado enquanto meio de orientação para os homens inseridos numa sucessão de processos físicos e sociais. Nesse sentido, o conhecimento dos calendários, ou tempo dos relógios estaria posto como tão evidente para quem está inserido no que se chama de sociedade ocidental, que a precisão numérica de segundos, dias, horas, toma-nos tão cotidianamente que às vezes fica difícil pensarmos a seguinte questão: Porque a autodisciplina, essa necessidade interna, de saber que horas são?

Qual é o sistema de relações entre, de um lado, uma estrutura social dotada de uma rede necessária mas também inelutável de determinações temporais e, de outro, uma estrutura de personalidade dotada de uma percepção

²² Norbert Elias nasceu em Breslau em 1897. Sociólogo de destaque no século XX, formou-se pelas Universidades de Breslau e Heidelberg. Lecionou Sociologia na Universidade de Leicester, no período de 1945 a 1962. Foi Professor visitante em universidades na Alemanha, Holanda e Gana. Faleceu em 1990, em Amsterdam. Outras obras do autor: O processo civilizador (2 vols.); A sociedade dos indivíduos; Mozart: sociologia de um gênio; Os alemães; Sobre o tempo; Os estabelecidos e os outsiders; Norbert Elias por ele mesmo; A solidão dos moribundos; A sociedade de corte; A peregrinação de Watteu à Ilha do Amor e Escritos e ensaios, os alemães.

REPRESENTAÇÕES DO TEMPO HISTÓRICO ENTRE A AULA E O INTERVALO NA E.E.M. VIRGÍLIO TÁVORA

apuradíssima do tempo submetida a sua disciplina? (...) Sentimos a pressão do tempo cotidiano dos relógios e percebemos – cada vez mais intensamente à medida que envelhecemos – a fuga dos anos dos calendários. Tudo isso tornou-se uma segunda natureza e é aceito como se fizesse parte do destino de todos os homens. (ELIAS, 1998, p.11)

Para Elias, o "processo civilizador" (Modernidade) seria o responsável pela imposição aos indivíduos - no sentido de ter criado laços mais amplos de interdependência das ações humanas pelos quais o macrocosmo do grupo e o microcosmo do indivíduo são estruturalmente interdependentes e, em maior ou menor grau pautados um no outro – um número maior de atividades e encadeamento das mesmas, o que reflete sua maior dependência do “tempo”, que seria uma espécie de denominador comum das relações sociais. Esses fatores exigiram um denominador comum que regulasse tais relações sociais – o "tempo", ou melhor, elemento imprescindível na coordenação e integração das mesmas.

Em toda parte operamos com o conceito de “tempo”, pois estamos inseridos em um conjunto maior do que a gente, que é justamente o universo natural com seu ambiente. Em outras palavras, a relação com os processos físicos e sociais. Assim sendo, qual o objetivo de os homens quererem determinar o tempo? Só podemos comparar o que de alguma forma se repete na irreversibilidade do devir, modelos sequenciais, que não são idênticos, mas referências padronizadas. Dessa maneira, a qualidade dos símbolos reguladores e cognitivos adquirem a expressão de significação de unidades de tempo e a expressão “tempo” se remete a esse relacionamento de posições ou segmentos pertencentes a duas ou mais sequências de acontecimentos em evolução contínua (ELIAS, 1998).

Na perspectiva do autor, o homem é construtor do tempo, e a compreensão de um não pode ser feita sem estar em relação com o outro. Quando se resgata historicamente o tempo, o homem pode repensar sua vida e transformá-la à medida que é sujeito do processo de construção da própria história e também do tempo. “O conceito de tempo não remete nem ao “decalque” conceitual de um fluxo objetivamente existente nem a uma forma de experiência comum à totalidade dos homens, e anterior a qualquer contato com o mundo.” (Idem, 1998, p.11).

O tempo seria um símbolo social comunicável, pois representa a relacionalidade da percepção pelo saber humano e ele é comunicável pelo fato de que,

(...) no interior de uma sociedade, permite transmitir de um ser humano para outro imagens mnêmicas que dão lugar a uma experiência, mas que não podem ser percebidas pelos sentidos não perceptivos (...) O indivíduo não tem capacidade de forjar, por si só, o conceito de tempo. Este, tal como a instituição social que lhe é inseparável, vai sendo assimilado pela criança à

REPRESENTAÇÕES DO TEMPO HISTÓRICO ENTRE A AULA E O INTERVALO NA E.E.M. VIRGÍLIO TÁVORA

medida que ela cresce numa sociedade em que ambas as coisas são tidas como evidentes. (ELIAS, 1998, p.13).

Conseguimos perceber que o caráter coercitivo do tempo como símbolo social de uma instituição social é experimentado desde muito cedo. Por exemplo, desde a mais tenra idade aprendemos a medir tanto a nossa idade quanto a dos outros (as), o que implica na formação de imagens de si e dos demais, comunicando diferenças e identidades, transformações referencializadas, classificadas, que se internalizam na nossa consciência e assim irão denotar compreensão nos campos biológico, psicológico e social. Em outras palavras, a consciência, emoções e subjetividade são afetadas, da mesma forma, pelo modo como cada sociedade estrutura seu tempo. Não obstante, o ‘processo civilizador’ contribui para a formação de *habitus*²³ sociais que são parte integrante de qualquer estrutura de personalidade, que é justamente a transformação da coerção de fora para dentro pela instituição social do tempo num sistema de autodisciplina que abarca toda a sua existência.

Como objeto da reflexão, porventura não se reduz o tempo, com efeito, a uma representação forjada pelo indivíduo?

Assim como os relógios e os barcos, o tempo é algo que se desenvolveu em relação a determinadas intenções e a tarefas específicas dos homens. Nos dias atuais, o “tempo” é um instrumento de orientação indispensável para realizarmos uma multiplicidade de tarefas variadas. Dizer, porém, que é um meio de orientação criado pelo homem traz o risco de levar a crer que ele seria apenas uma invenção humana. Nas sociedades avançadas, os relógios ocupam um lugar eletivo dentre os dispositivos destinados a representar o tempo, mas não são o tempo. (Idem, 1998, p.15).

Com a argumentação acima também poderíamos afirmar que de forma similar o intervalo escolar representaria o tempo, mas reconhecendo que ao mesmo tempo não seria a expressão máxima dele. O tempo segundo Nobert Elias seria uma representação simbólica de uma vasta rede de relações que reúne diversas sequências de caráter individual, social ou puramente físico. Assim, uma reflexão sobre o tempo deve corrigir esse diagrama cindido como hermeticamente fechado, já que são interdependentes: natureza (evento), sociedade (movimento), indivíduo (curso).

O mecanismo do relógio é organizado para que ele transmita mensagens e, com isso, permita regular os comportamentos do grupo. O que um relógio comunica, por intermédio dos símbolos inscritos em seu mostrador, constitui aquilo a que chamamos de tempo. Ao olhar o relógio, sei que são tantas ou quantas horas, não apenas para mim, mas para o conjunto da sociedade a que pertencço. Além disso, os símbolos legíveis no mostrador me dão

²³ Por “habitus” – uma palavra que usou muito antes de sua popularização por Pierre Bourdieu – Elias significa basicamente “segunda natureza” ou “saber social incorporado”, tal conceito não é de forma alguma essencialista.

REPRESENTAÇÕES DO TEMPO HISTÓRICO ENTRE A AULA E O INTERVALO NA E.E.M. VIRGÍLIO TÁVORA

informações sobre diversos aspectos do devir cósmico, como, por exemplo, a posição recíproca do Sol e da Terra na sucessão ininterrupta de seus movimentos. Eles me informam se é dia ou noite, manhã ou tarde. O tempo tornou-se, portanto, a representação simbólica de uma vasta rede de relações que reúne diversas sequências de caráter individual, social ou puramente físico. (ELIAS, 1998, p. 16-17).

O tempo deve ser pensado não como uma categoria apriorística, mas como resultante da aprendizagem e da experiência, pois o mesmo faz parte dos símbolos que os homens são capazes de aprender e com os quais, em certa etapa da evolução da sociedade, são obrigados a se familiarizar, como meios de orientação e autodisciplina.

O fato de os humanos deverem e poder orientar-se em seu mundo a partir de um saber faz com que sua vida individual ou mesmo coletiva dependam totalmente da aprendizagem de símbolos sociais, e como esses servem de meio de orientação, não seria inconveniente afirmar que tal situação denota uma individualização de um fato social. Em outras palavras, o tempo é fato social que acaba sendo internalizado de forma similar ao que acontece com a língua. O tempo pode ser pensado como uma coerção social universal de “natureza social, posto que é exercida pela multidão sobre o indivíduo, mas também repousa sobre dados naturais, como o envelhecimento.”

Mas, se a autorregulação dos falantes individuais em relação à língua do grupo é própria de toda espécie humana -resultado, ao que parece, de um longo processo evolutivo nos hominídeos – a autorregulação em relação a uma cronologia só se instaurou muito progressivamente ao longo da evolução humana. E foi num estágio relativamente tardio que o “tempo” se tornou símbolo de coerção universal e inelutável. (Idem, 1998, p.20-21).

O conceito de tempo e o vocábulo que o designa constituem juntos, exemplo de símbolo comunicativo, sendo que a função de meio de orientação exercida pelo tempo vem juntar-se mais uma outra: a de instrumento de regulação da conduta e da sensibilidade humana, em outras palavras, a institucionalização do símbolo de orientação e regulação social. Nesse sentido, todo homem, em certa medida, governa a si mesmo.

A margem de decisão dos homens, sua liberdade, repousa no final das contas em sua possibilidade de controlar, de diversas maneiras, o equilíbrio mais ou menos flexível e, aliás, em perpétua evolução entre as diferentes instâncias de onde provêm as restrições. (...) Muitos pesquisadores que não prestam atenção a essas coerções parecem acreditar que abrirão assim um caminho para a liberdade, porém ignorá-las não as faz desaparecerem do mundo. (...) Os membros dessas sociedades podem observar a si mesmos essa compulsão a si situarem no tempo, enquanto outras modalidades de autodisciplina ligadas à civilização talvez lhes sejam perceptíveis com menos facilidade. (Ibidem, 1998, p.30).

REPRESENTAÇÕES DO TEMPO HISTÓRICO ENTRE A AULA E O INTERVALO NA E.E.M. VIRGÍLIO TÁVORA

A escola, não fugindo a regra, precisa de uma regulamentação temporal no escoar do tempo já que os sistemas simbólicos são estruturas de poder e os símbolos garantem a partir do seu caráter estruturante e estruturado a promoção da coesão social a partir de uma moral vigente. Ampliando esse horizonte de função social da escola para a esfera da disciplina de História, poderíamos pensar sobre a ideia de que o “tempo histórico” veiculado e defendido em sala de aula, seria um imperativo regulatório de origem externa ao aluno. Todavia, como o espaço escolar também pode ser percebido como um espaço de vigilância, a autodisciplina significada pelos discentes na expectativa do intervalo pode destoar da expectativa da “consciência histórica” desse saber em sala de aula.

Essa argumentação torna-se plausível pelo fato de que a função da orientação exercida pelo “tempo” se junta na “hora do intervalo” como um instrumento de regulação da conduta e da sensibilidade humana, fato esse que o “tempo histórico” ainda não conseguiu operar na mesma proporção do instrumento chamado relógio, o mesmo a simbolizar que já é a “hora do intervalo” e o seu efeito comunicador. Tornando-se uma espécie de concorrência entre o *tempo histórico do ensino de História x tempo do intervalo*, salientando que nesse último, as gramáticas são mais decifráveis por eles mesmos, suas performances são lidas e operadas de tal forma que faz mais sentido se deixar levar pela auto-regulamentação e percepção da coerção externa do “relógio nativo” do intervalo “real” do que pelo tempo “abstrato” histórico do ensino de História.

Contudo, à luz das ideias de Henri Bergson²⁴ temos o assentamento no pressuposto de que o homem é tecido por condições bem mais complexas e profundas que a ciência materialista poderia supor, pois daquele modelo de compreensão, isto é, objetivista, não brotaria a compreensão de intuições sensíveis que projetariam significados que vestiriam, caracterizariam as experiências humanas. Temos, em outras palavras, a noção de que as intuições e experiências humanas sobre o tempo expressariam significados que iriam para além de uma medição temporal dos relógios. A duração seria constituinte do significado para o humano. Isto implica que o tempo não seria mera passagem e que mostraria cenários diferentes para a consciência nele imersa.

A duração não é, portanto, mero fenômeno que se limita a uma cronologia, no caso do intervalo (15 minutos), mas fenômeno afetivo que permite entender o tempo como uma quebra de sequência, permitindo ao humano/aluno (a) ingressar em outra temporalidade

²⁴ Filósofo francês, Henri Bergson nasceu em Paris, a 18 de outubro de 1859 e morreu na mesma cidade a 4 de janeiro de 1941. Desenvolveu sua filosofia em meio a uma série de mudanças históricas, pois na transição do século XIX para o XX, não só o pensamento filosófico estava em mudanças, como também a cultura, a sociedade, a política e as relações entre as nações.

REPRESENTAÇÕES DO TEMPO HISTÓRICO ENTRE A AULA E O INTERVALO NA E.E.M. VIRGÍLIO TÁVORA

qualitativa, de exceção ao tempo de sala de aula. Como podemos afirmar isso? A experiência nos impele a essa constatação, visto que o dinamismo de expressões dos *alunos (as) / humanos (as)* no período de recreação faz irromper uma renovação de significados, materializados por suas decisões em “brincar”, “concorrer”, “disputar”, “recomeçar”, “paquerar”, “seduzir”.

Vale salientar que nesse universo simbólico do intervalo, percebe-se a abstração do tempo durável revelada pelas ações e impulsos dos alunos, os quais trazem à tona uma nova forma de viver o tempo. Grande desafio, portanto, é tematizar em sala e, se possível conciliar ou produzir um diálogo entre estas temporalidades, a saber, hora de aula e seu desafio do ensino e o intervalo (recreação) cuja duração revela-se como algo inerente, a nossa maneira, ver, sentir e significar o tempo.

O cerne de toda a minha filosofia é a intuição da duração: a representação de uma multiplicidade numérica – a representação de uma duração heterogênea, qualitativa, criadora – é o ponto do qual parti e para o qual voltei constantemente (...). As maiores dificuldades ao progresso do pensamento foram causadas pelo fato de que os filósofos puseram tempo e espaço no mesmo plano (...) (na minha concepção) a maior parte destas dificuldades desaparece (BERGSON, 2010, p.22).

Pode-se compreender a partir da percepção de Bergson que cada duração temporal está relacionada com experiências e intuições as quais os indivíduos podem construir na presença um dos outros, pois a característica de cada duração está condicionada a relação entre subjetividades. A qualidade da duração rompe com a cronologia mecânica do tempo e é em si mesma fecunda para a emergência da espontaneidade de cada sujeito.

1.3 JÖRN RÜSEN: O TEMPO DA “CONSCIÊNCIA HISTÓRICA” COMO POSSIBILIDADE DE REPRESENTAR O TEMPO HISTÓRICO.

A função do ensino de História insere-se na lógica de ser demonstrador de que as temporalidades são preenchidas e expressas no momento mesmo em que nossas ações se fazem no âmbito de nossas possibilidades. Nesse ínterim, recorreremos ao pensamento ruseniano para fundamentar nossa discussão. Jörn Rüsen²⁵, pensador e historiador alemão

²⁵ Jörn Rüsen é um historiador alemão, nascido em Duisburgo, no dia 19 de outubro de 1938, que se voltou a investigação e estudos relacionados principalmente à Teoria da História, metodologia do ensino de História e História da historiografia, o que podemos em seus livros mais célebres como *Razão Histórica* (2001), *História Viva* (2007) e *Reconstrução do Passado* (2007), trilogia essa que é base dessa epistêmica para melhor compreender a relação entre ensino de História, didática da História, narrativa histórica e consciência histórica.

REPRESENTAÇÕES DO TEMPO HISTÓRICO ENTRE A AULA E O INTERVALO NA E.E.M. VIRGÍLIO TÁVORA

apresenta uma vasta contribuição para a Teoria da História, por isso vale a pena referenciar algumas de suas muitas contribuições antes de nos debruçar de forma mais incisiva no conceito de “consciência histórica”, considerado por muitos como a sua contribuição mais importante para a Teoria da História.

De acordo com o Jörn Rüsen, duas tarefas da Teoria da História se apresentam: primeiramente, a de inserir sistematicamente as reflexões metateóricas na ciência da História e, em segundo lugar, a de precisar a função dessas reflexões para a práxis da pesquisa e da historiografia. Assim, o objeto da Teoria da História seria justamente a reflexão mediante a qual o pensamento histórico se constitui como especialidade científica. Segundo Rüsen (2001, p.20), “a teoria cuida para que o conjunto da floresta da ciência especializada, como constituição estrutural do pensamento histórico, não seja perdido de vista, nos múltiplos processos do conhecimento histórico, em benefício das árvores dos processos particulares de conhecimento”.

Nessa busca de reconstituição da História, que não implica necessariamente em encontrar uma reforma, mas sim um processo lógico-dedutivo, aludimos que o ponto de partida a ser tomado, que perpassa a consciência histórica, pensamento histórico, no qual a história se constitui como ciência seria instaurar-se

(...) na carência humana de orientação do agir e do sofrer os efeitos da ação no tempo. A partir dessa carência é possível constituir a ciência da história, ou seja, torná-la inteligível como resposta a uma questão, como solução de um problema, como satisfação (intelectual) de uma carência (de orientação) (RÜSEN, 2001, p.30).

Sobre os fundamentos da ciência histórica que se relaciona a compreender os modos como os homens têm se orientado no fluxo do tempo - assenhoreamento do passado pelo conhecimento no presente - um conjunto de interesses e motivações são abordados pela Teoria da História a fim tentar significar o que seria pensar historicamente e porque se pensa historicamente. Partindo desse pressuposto, como enxergar a teoria de forma prática? Através das justificativas e posicionamentos das falas dos alunos (as) sobre o tempo. Agindo assim produzimos um rastreamento temporal da emergência dessas justificativas dadas por eles. Temos aqui, dois procedimentos, são eles: Arqueologia temporal seguida de teoria topográfica – pois a situamos e especializamos. E a teoria topográfica, que seria a observação e a manifestação de valores incorporados nos discentes.

A teoria da história abrange, com esses interesses, os pressupostos da vida cotidiana e os fundamentos da ciência da história justamente no ponto em

REPRESENTAÇÕES DO TEMPO HISTÓRICO ENTRE A AULA E O INTERVALO NA E.E.M. VIRGÍLIO TÁVORA

que o pensamento histórico é fundamental para os homens se haverem com suas próprias vidas, na medida em que a compreensão do presente e a projeção do futuro somente seriam possíveis com a recuperação do passado (RÜSEN, 2001, p.30).

Segundo Jörn Rüsen, o primeiro fator da matriz disciplinar da ciência histórica seria composta pelas carências fundamentais de orientação prática humana da vida no tempo que reclama o pensamento histórico, uma orientação vinculada ao interesse cognitivo pelo passado. Nesse sentido, a matriz disciplinar da ciência da História, de forma resumida, seria: a prática humana e o interesse cognitivo pelo passado (interesses e motivações).

Seguindo essa lógica, o pensamento histórico se caracterizaria, primeiramente, tendo como ponto de partida a vida prática do cotidiano, já que ainda antes desta se constituir como ciência, não obstante, ainda não é conhecimento histórico. E, o seu segundo ponto, ou segunda operação do pensamento histórico, seria uma reflexão específica sobre o passado quando o mesmo surge como necessidade.

Nesses termos, se a orientação enquanto carência de orientação no tempo exige um pensamento sobre o passado, por corolário são requeridos critérios de sentido e, sem os tais critérios de sentido, as carências não poderiam vir a ser satisfeitas. Portanto, a carência mantém com o sentido, uma relação que articula a tridimensionalidade do tempo com o foco principal no passado, e as ideias, que não necessariamente seriam do campo conceitual epistêmico, representariam nos discentes uma ‘conceituação nativa²⁶’, com os significados da práxis que muitas vezes escapam aos conceitos consagrados pela historiografia. “As carências de orientação no tempo são transformadas em interesses precisos no conhecimento histórico na medida em que são interpretadas como necessidade de uma reflexão específica sobre o passado” (Idem, 2011, p.31).

Essa reflexão específica reveste o passado de “história”. Nesse ínterim, como transformar as carências de orientação no tempo em conhecimento histórico, sabendo que o intencional pode ser pensado na perspectiva de haver motivações que não são necessariamente calculadas de forma racional, mas motivações que podem apresentar inúmeras possibilidades de ser, inclusive “inconscientes”, constituem um grande desafio tanto para historiadores (as) quanto para professores (as) de História.

²⁶Chamamos nativa no sentido antropológico do termo, ou seja, grosso modo seriam as representações naturalizadas nas formas de pensar, sentir e agir dos sujeitos, vocabulários compreendidos por quem participa de tais lógicas. A título de exemplo, para quem mora nos interiores do nordeste, não é preciso a pergunta sobre o que é um “oxe” ou “oxente”, pois quando são comunicados são compreendidos sem buscar explicações mais aprofundadas.

REPRESENTAÇÕES DO TEMPO HISTÓRICO ENTRE A AULA E O INTERVALO NA E.E.M. VIRGÍLIO TÁVORA

Segundo o pensador alemão, as experiências que podem ser interpretadas para se constituírem como orientadoras da práxis humana da vida no tempo são sempre experiências do passado adquirindo a qualidade do histórico. Todavia, vale destacar que o fato de pertencer ao passado não faz de tudo algo histórico.

É a inclusão da experiência concreta do tempo passado que constitui propriamente o processo do conhecimento histórico. (...) No entanto, quando interesses e ideias, como precondições – oriundas da vida prática – do pensamento histórico se efetivam na experiência concreta do passado, é no processo dessa efetivação que se constitui o que entendemos como “história” como especialidade científica (...) Se são as carências de organização no tempo que provocam o pensamento histórico e lhe conferem uma função relevante na vida, então a história como ciência e sua pretensão de racionalidade não podem ser explicadas e fundamentadas sem se levar em conta essa função (RÜSEN, 2001, p.33-34).

Sabendo disso, indagamos sobre quais seriam e como se apresentariam/representariam, então, as carências de orientação no tempo dos discentes da E.E.M. Virgílio Távora. Antes de ser mais enfático nessa problemática, é válido salientar que as especificidades do pensamento histórico são as funções de orientação existencial, interesses (carências de orientação no tempo interpretadas), ideias (perspectivas orientadoras da experiência do passado), métodos (regras da pesquisa empírica) e as formas (apresentação). O pensamento histórico tem a qualidade de ser racional, mas origina-se nas carências de orientação no contexto social como uma fonte de vida, assim sendo, o intervalo escolar, também surge como possibilidade de pensar. Vejamos o esquema a seguir:

**REPRESENTAÇÕES DO TEMPO HISTÓRICO ENTRE A AULA E O INTERVALO NA
E.E.M. VIRGÍLIO TÁVORA**



Esquema sobre a interdependência dos cinco fatores do pensamento histórico.

FONTE: Razão Histórica (2001).

A teoria pode despertar nos estudiosos a consciência de que é possível a obtenção de um saber que inclui a subjetividade do estudioso, apropriando-se efetivamente do saber histórico, esse último exercendo uma função de orientação, com método e racionalidade mais bem delineada e definida. Todavia, essa relação é mais complexa e menos previsível em relação aos estudantes que não necessariamente têm a sua orientação no fluxo temporal calcada na racionalidade do pensamento histórico. Esse é um grande desafio para a História enquanto disciplina no magistério na rede básica: criar mecanismos, estabelecer uma linguagem, um discurso problematizador e racionalizante que leve os (as) discentes a terem uma relação com a tridimensionalidade do tempo de forma organizada, calculada, metódica, enfim, histórica.

Nesse sentido, a Teoria da História se apresenta, assim, como uma ferramenta importante e fundamental para prática profissional:

A teoria põe em evidência, pois, que a obtenção de competência profissional não é processo de aprendizagem que abstraia da vida humana concreta e que se refugie numa espécie de torre de marfim científica, mas sim, pelo contrário, que quer a produção de resultados que possuam relevância prática. (...) Sua contribuição mais importante para o estudo da história poderia

REPRESENTAÇÕES DO TEMPO HISTÓRICO ENTRE A AULA E O INTERVALO NA E.E.M. VIRGÍLIO TÁVORA

consistir no fato de que os estudiosos aprendem, no processo mesmo de obtenção da competência profissional, a não dissociar sua própria subjetividade da objetividade do pensamento científico, mas sim a empregá-la frutiferamente na construção dessa objetividade (RÜSEN, 2001, p.43).

A partir dessa citação, compreendemos a importância epistêmica do professor/pesquisador que, em algum grau, consiga interpretar os gestos e as gramáticas não verbais na hora intervalo e da aula. Fazendo uma “tradução” ou resignificação dessas lógicas naturalizadas para o discurso histórico em sala, viabilizando de forma mais adequada à realidade dos alunos e alunas, o pensamento histórico/racional em sala de aula, e que a partir disso, os discentes tenham mais ferramentas e condições para ‘estranhar o familiar e familiarizar o estranho’, que é a relação “tensa” entre o tempo histórico e seus “próprios tempos”. Tendo como eixo norteador a questão do campo da Teoria da História, salientamos que o mesmo apresenta um significado imensurável para a formação histórica, pois se refere aos processos de aprendizagem nos quais a “História” não é necessariamente um assunto profissional, pois,

Trata-se de um campo a que pertencem inúmeros fenômenos do aprendizado histórico: o ensino de história nas escolas, a influência dos meios de comunicação de massa sobre a consciência histórica e como fator da vida humana prática, o papel da história na formação dos adultos como influente sobre a vida cotidiana – em suma, esse campo é extremamente heterogêneo. É nele que se encontram, além dos processos de aprendizagem específicos da ciência da história, todos os demais que servem à orientação da vida prática mediante consciência histórica, e nos quais o ensino da história (no sentido mais amplo do termo: como exposição de saber histórico com o objetivo de influenciar terceiros) desempenha algum papel. (...) Teoria da história reflete o enraizamento na vida prática e sua função didática de orientação. A teoria da história torna-se, assim, uma didática, uma teoria do aprendizado histórico, ela transpõe a pretensão de racionalidade que o pensamento histórico em sua cientificidade possui para o enraizamento da história como ciência da vida prática, em que o aprendizado histórico depende sempre da razão. (Idem, 2001, p.48-49).

As perspectivas orientadoras são teorias do aprendizado histórico que explicam o processo cognitivo da ciência histórica nos adolescentes, cujos métodos consistem em regras de procedimento de comunicação onde se forma, intencionalmente, a ‘consciência histórica’, que será de forma mais contundente argumentada adiante. Assim, se a comunicação de gramáticas não verbais pode ser acessada através do intervalo escolar, pela (o) docente (o), a mesma pode servir para se pensar acerca da formação do pensamento histórico e por corolário mapear quais são as representações de tempo histórico mais evidente em sala de aula.

REPRESENTAÇÕES DO TEMPO HISTÓRICO ENTRE A AULA E O INTERVALO NA E.E.M. VIRGÍLIO TÁVORA

Nesse decorrer, o pensamento histórico, só para lembrar, relaciona-se diretamente com a vida prática apresentando carências de orientação no sentido existencial, entretanto, não podendo ser dissociada da forma de como se dá a formação dos fatores determinantes do pensamento histórico,

(...) essa constituição se dá quando os vários fatores se orientam pelo princípio da metodização do pensamento histórico e da ampliação sistemática do caráter argumentativo de sua fundamentação. Em outras palavras, a construção da ciência da história compreende-se como a impregnação de sua matriz pelo princípio da metodização. Não é no porquê da definição do pensamento histórico por interesses, ideias, métodos, e formas que está o ponto de partida de sua interpretação especificamente científica, mas sim como isso acontece.” (RÜSEN, 2007, P.13)

Vale levar em consideração a relação complicada da ciência da História como um constructo intelectual peculiar, específico, que mantém relação com a vida prática. Essa questão referendada na citação anterior é de fundamental importância quando a História é tratada como ciência. Tendo em vista que os fatores que a constituem se orientam pela metodização do pensamento histórico e pela ampliação sistemática do caráter argumentativo e narrativo de sua fundamentação, ou seja, a questão não é entender o porquê, mas sim o como. Seguindo essa lógica, todo o pensamento histórico possui perspectivas orientadoras implícitas nas quais estão incorporadas carências de orientação no tempo e a sua grandeza elementar é a consciência histórica, já que,

(...) todo pensamento histórico, quaisquer de suas variantes – o que inclui a ciência da história -, é uma articulação com a consciência histórica. A consciência histórica é a realidade a partir da qual se pode entender o que a história é, como ciência, e por que ela é necessária. (...) A consciência histórica será analisada como fenômeno do mundo vital, ou seja, como uma forma da consciência humana que está relacionada imediatamente com a vida humana prática. É este o caso quando se entende por consciência histórica a suma de operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal se seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo (Idem, 2001, p.56-57).

O pilar e base dessa argumentação é a tese de que o homem tem que agir intencionalmente para poder viver e de que essa intencionalidade o define como um ser que necessariamente tem de ir além do que é o caso, se quiser viver no e com que é o caso. Essa seria a tese do agir intencionalmente pensada por Jörn Rüsen. Sobre a relação entre experiência e intenção no tempo,

(...) A consciência histórica é, assim, o modo pelo qual a relação dinâmica entre experiência do tempo e intenção no tempo se realiza no processo da

REPRESENTAÇÕES DO TEMPO HISTÓRICO ENTRE A AULA E O INTERVALO NA E.E.M. VIRGÍLIO TÁVORA

vida humana. (O termo “vida” designa, obviamente, mais do que o mero processo biológico, mas sempre também – no sentido mais amplo da expressão – um processo social. (...) A consciência histórica é o trabalho intelectual realizado pelo homem para tornar suas intenções de agir conformes com a experiência do tempo. Esse trabalho é efetuado na forma de interpretações das experiências do tempo. Estas são interpretadas em função do que se tenciona para além das condições e circunstâncias dadas da vida (RÜSEN, 2001, p.58-59).

É um trabalho que envolve o agir e a experiência no plano intelectual na constituição do sentido da experiência no tempo. As experiências do tempo são carentes de interpretação na medida em que se contrapõem ao que o homem tenciona no agir orientado por suas próprias carências e elas carecem de interpretação por que são sofridas.

O tempo é, assim, experimentado como obstáculo ao agir, sendo vivido pelo homem como uma mudança do mundo e de si mesmo que se opõe a ele, certamente não buscada por ele dessa forma, que, todavia, não pode ser ignorada, se o homem continua querendo realizar suas intenções (Idem, 2001, p.59).

Nesse sentido, o ato constitutivo da consciência histórica está relacionado com a transformação do tempo natural em tempo humano. Em tal relação dialética entre experiência, agir e intenção:

A consciência histórica é, pois, guiada pela intenção de dominar o tempo que é experimentado pelo homem como ameaça de perder-se na transformação do mundo e dele mesmo. O pensamento histórico é, por conseguinte, ganho de tempo, e o conhecimento histórico é o tempo ganho (Ibidem, 2001, p.60).

A constituição de sentido da consciência histórica não é algo somente relacionado ao passado, mas, também, ao presente e ao futuro, pois, somente a partir da relação entre os três é que o homem consegue orientar seus feitos e, portanto, sua vida, no tempo. Os feitos pressupõem o mínimo de orientação temporal, por isso a própria história faz parte deles. Dessa maneira, a história está representada pelos “feitos”, ações da vida humana prática se eles se orientam a partir do processo temporal constituído pelo passado, presente e futuro. Tudo isso nos faz pensar o quanto precisamos de ‘sentido’ para que consigamos viver de forma menos conflituosa conosco mesmos e com o próprio meio ao qual vivemos. Pensando nessa relação dos feitos com a história, já mencionada, percebemos que a história consegue, de alguma forma, dar sentido a nossa vida prática cotidiana e a nossa existência temporal, a partir da consciência histórica.

1.4 RELAÇÕES ANTROPOLÓGICAS ENTRE TEMPO DO INTERVALO E O TEMPO DA AULA: EXPERIÊNCIAS, SIGNIFICADOS E SENTIDOS.

No livro *Reconstrução do Passado* (2007), Jörn Rüsen argumenta que todo pensamento histórico enuncia-se por expressões orais, literárias, metafóricas ou de outras formas, afinal, todo pensamento histórico exerce, por certo, funções de orientação no tempo. A partir desse postulado, seria pertinente pensar que na hora do intervalo, teríamos arquétipos a serem apropriados pelo pensamento histórico?

Para pensar sobre isso entendemos que os discentes apresentam carências de orientação no tempo e, sem enunciarem de forma explícita, apresentam sua própria lógica de representação do tempo. Dessa forma, entendemos que tais ‘carências’ passam a ser racionalizadas pelos interesses cognitivos e, nesse sentido, aludimos que o pensamento histórico seria uma caminhada em direção à razão. Esse processo de racionalização se refere à capacidade dos indivíduos em interação, de regular sua comunicação segundo as regras de argumentação metódica, discursiva e orientada para o consenso.

As projeções de tempo comunicadas pelos discentes nos momentos em que estão inseridos do tempo histórico veiculado em sala de aula, numa aula de História, podem e devem ser interpretados e apropriados pela racionalidade do pensamento histórico, numa operação que possibilite uma tradução desses gestos e linguagens não verbais para uma inteligibilidade do saber histórico, tempo histórico, que por consequência, englobaria as experiências, os significados e os sentidos.

O tempo histórico, assim, agiria como orientação e coercitividade no afimco de produzir uma compreensão mais ampla e detalhada de sentido. Afinal de contas, para haver compreensão acerca dos conteúdos históricos, é necessário que o tempo histórico faça sentido para o discente. É na perspectiva da tradução temporal, baseada na vida prática, que o ensino deve ser materializado. Apostamos que o entendimento das lógicas temporais dos discentes se apresentam como imprescindíveis para uma maior apropriação e alargamento da compreensão acerca do tempo histórico pelos discentes. Em resumo,

(...) a historiografia dá forma ao conhecimento histórico para que este possa apelar à capacidade de raciocinar daqueles a quem se destina ou por quem é utilizado. Isso não quer dizer que a história como ciência passe a ser sem graça e aborrecida ou que não possua mais valor literário (RÜSEN, 2007, p.17).

REPRESENTAÇÕES DO TEMPO HISTÓRICO ENTRE A AULA E O INTERVALO NA E.E.M. VIRGÍLIO TÁVORA

A citação acima evidencia o fato de que o saber histórico leia-se, tempo histórico, veiculado em sala de aula deve fazer um esforço antropológico e antropofágico de se relacionar com as temporalidades que não estão necessariamente inseridas na racionalidade do pensamento histórico. Em outras palavras, o esforço da tradução seria um esforço de “humanização” do docente em relação ao tempo do discente, contribuindo para uma linguagem comunicativa que traduza de um universo de significados para o outro.

A consciência da interdependência entre o geral e o singular, da conexão entre a reflexão metateórica e o conhecimento prático se perderia demasiado facilmente se, no trabalho de pesquisa, fosse traçada uma linha divisória rígida entre os teóricos como especialistas do geral e os práticos como especialistas do particular. E, acima de tudo, essa interação que dá sentido à divisão do trabalho e mostra serem teoria e prática os dois lados da mesma atividade racional do pensamento histórico (RÜSEN, 2007, p.19).

Seria o processo de racionalização do pensamento histórico uma espécie de ritual de humanização, visto que o mesmo regula as identidades particulares reconhecendo a atividade do outro na singularidade de si mesmo numa busca por uma identidade histórica? A argumentação discursiva orientada pelo consenso nas narrativas próprias ou de terceiros tem efeito libertador, por isso, que a teorização e metodização fundamentando a própria pesquisa histórica / aula de história, constituem, para o autor, o cânon da Teoria da História, que se encontra embasada no seguinte tripé: fundamentação teórica da pesquisa, racionalização do texto narrativo e a formação didática (função de orientação), eis a viabilidade racional do pensamento histórico.

O método é um elemento fundamental para a teoria, pois fornece o significado constitutivo da organização científica do processo de conhecimento histórico preparando-o para a pesquisa, e, no caso, a própria dinâmica do saber produzido em sala de aula articulado ao tempo do intervalo. Nesse sentido, descrever, analisar, identificar a natureza e a peculiaridade desses elementos, nos quais a estrutura científica e cognitiva se manifesta na ciência Histórica, são mais importantes do que afirmar se os elementos do pensamento histórico são importantes ou não. Quais conhecimentos se quer obter das observações e produções discursivas dos discentes? Vale destacar que, “o conhecimento histórico não é construído apenas nas informações das fontes, mas as informações das fontes só são incorporadas nas conexões que dão sentido à história com a ajuda do modelo de interpretação, que por sua vez não é encontrado na fonte.” (Idem, 2007, p.25).

Em outras palavras, o conhecimento histórico não é construído apenas com informações das fontes, o método vai depender do que se quer com elas, ou seja, “o modelo

REPRESENTAÇÕES DO TEMPO HISTÓRICO ENTRE A AULA E O INTERVALO NA E.E.M. VIRGÍLIO TÁVORA

de interpretação não é encontrado nas fontes.” A função reguladora e organizadora dos elementos teóricos no processo do conhecimento histórico atravessa e é caracterizada por três passos: primeiro o geral, que seria a teoria do conhecimento histórico como um todo, o segundo, o particular que seria as teorias parciais ou de médio alcance, e por fim, o singular que seriam os conceitos históricos²⁷.

É importante destacar o fato de que o critério de racionalização não é suficientemente adequado para tornar reconhecível a racionalidade própria do pensamento histórico. Dessa forma, é salutar ressaltar essa situação paradoxal apontando para a questão da dificuldade de relação entre a explicação intencional e o problema das articulações hermenêuticas a partir de três razões: 1) O conhecimento nomológico não tem sentido, 2) não apresenta prognóstico simétrico e 3) não explora os “atos” dos que já são história. Assim sendo, as teorias nomológicas não se coadunam com especificidades históricas, não obstante, seria a quebra do monopólio da racionalidade nomológica, visto que as ações não necessariamente acontecem ou deixam derivar de um motivo apenas, pelo contrário, só podem ser explicadas à base de motivos, resumindo:

(...) “Histórico”, em termos de ações do passado, é o que não se pode explicar intencionalmente, ou seja, uma conjunção de acontecimentos que não são compreensíveis como resultado de uma intenção que buscasse justamente o que aconteceu. (...) Acontecimentos históricos oriundos da ação do homem não se deixam compreender satisfatoriamente como resultado de intenções. (...) É uma experiência trivial, mas nem por isso menos importante e constitutiva do para o pensamento histórico, a de que a maior parte das mudanças temporais que os homens provocam, em si próprias e em seu mundo não correspondem às intenções que pudessem ter orientado às ações (RÜSEN, 2007, p.41).

Partindo dessa lógica argumentativa, vale a pena trazer à baila outro conceito Rüseniano para se pensar sobre as representações de tempo histórico, já que defendemos a

²⁷ Segundo RÜSEN (2007) Conceitos históricos são os recursos linguísticos das sentenças históricas. É o material com que são construídas as teorias históricas e constituem o mais importante instrumento linguístico do historiador. Sua formação e utilização decidem se e como o pensamento histórico se realiza. Os conceitos históricos se caracterizam também por relacionarem estados de coisas, sentidos e significados como o presente e futuro. Em outras palavras, Os conceitos são históricos quando na designação dos estados das coisas se referem à “história” como o supra-sumo do que está sendo designado. Vale dizer: exprimem, explícita ou implicitamente, a qualidade temporal dos estados de coisas do passado humano, qualidade que esses estados de coisas possuem numa determinada relação de sentido e significado com o presente e o futuro. Os conceitos não são históricos porque se referem ao passado, mas porque lidam com a relação intrínseca que existe, no quadro de orientação da vida prática presente, entre a lembrança do passado e a expectativa do futuro. A formação histórica dos conceitos é submetida à diretriz de se manter o mais próximo possível da linguagem das fontes, assumindo, pois, um comportamento mimético em relação à linguagem das fontes, ou seja, as fontes não podem dizer qualquer coisa e também a formação histórica dos conceitos. Isso evitaria a relação acrítica para com o passado.

REPRESENTAÇÕES DO TEMPO HISTÓRICO ENTRE A AULA E O INTERVALO NA E.E.M. VIRGÍLIO TÁVORA

ideia de que existe uma interdependência estrutural entre as operações da consciência na qual se dá a constituição de sentido sobre a experiência do tempo. É aqui que entra em cena o conceito de narrativa histórica. “(...) com essa expressão, designa-se o resultado intelectual mediante o qual e no qual a consciência histórica se forma e, por conseguinte, fundamenta decisivamente todo pensamento-histórico e todo conhecimento histórico científico” (RÜSEN, 2001, p.61).

A narrativa histórica mobiliza a constituição de sentido, pois são representações de continuidade articulando lembranças do passado como presente, experiências a serem interpretadas. Na busca pelo ganho de sentido, há uma transposição das memórias da evolução temporal do homem e seu mundo no passado, vinculadas às experiências no presente, para as intenções e expectativas projetadas no futuro.

O elo da ligação do passado com o futuro, pelo presente, é forjado pela narrativa histórica com as representações da continuidade que abrangem as três dimensões temporais e as sintetizam na unidade do processo do tempo. Sem essas representações da continuidade, a memória do passado não poderia ser articulada com a interpretação do presente e com a expectativa do futuro, de modo que a memória seja efetivamente um elemento integrante da consciência humana do tempo. A narrativa histórica torna presente o passado, sempre em uma consciência do tempo no qual passado, presente e futuro formam uma unidade integrada, mediante a qual, justamente, constitui-se a consciência histórica (Idem, 2001, p.65).

Para tornar a argumentação mais inteligível o conceito de narrativa histórica - tão caro ao autor e de forma indireta à nossa pesquisa - é preciso ter em mente que na relação entre as ações e intenções citadas anteriormente, primeiro as coisas acontecem de outro jeito e, em segundo lugar, diferentes do que se pensou. Se o processo histórico fosse uma ascensão temporal de intenções, não seria necessária a narrativa histórica. Afirmamos que o grande desejo da consciência histórica seria justamente a ideia de superar a assimetria entre intenção e resultado da ação, para superar a defasagem entre intenção e execução das ações, levando assim à experiência histórica. Em outras palavras, a explicação intencional é assimétrica em relação à estrutura de prognose. Nessa assertiva, temos em relação à aula/intervalo, as representações de tempo histórico e sua exequibilidade calcada na ideia de que

A história é apreendida pela linguagem e pela metáfora, como campo da experiência, como o supra-sumo do que é interpretável historicamente (na narrativa). Essa apreensão se dá no domínio global da experiência do tempo, antes de serem elaborados, em formas de teorias, conceitos elementares ou categorias. (...) o pensamento histórico sempre possui, ao apreender, pela linguagem, o campo da experiência do que é historicamente cognoscível. E pelo alcance teórico de seus conceitos elementares que a ciência da história

REPRESENTAÇÕES DO TEMPO HISTÓRICO ENTRE A AULA E O INTERVALO NA E.E.M. VIRGÍLIO TÁVORA

decide a justificação e abrangência de sua pretensão de cientificidade (RÜSEN, 2007, p.63).

Assim sendo, consciência histórica não é apenas uma consciência do passado que possui uma relação estrutural com a interpretação do presente e com a expectativa e o projeto do futuro. É por tal razão, que a narrativa histórica está entremeada por uma rede de interpretações do passado, entendimento do presente e expectativa do futuro mediada pelas continuidades. Tal mediação permite a interpretação do presente e do futuro na memória do passado. Uma visão mais existencialista sobre a historicidade humana fecunda a ideia de que

(...) A existência do tempo é sempre uma experiência da perda iminente da identidade do homem (...) A resistência dos homens à perda do seu esforço de auto-afirmação constituem-se como identidade mediante representações de continuidade, com as quais se relacionam as experiências do tempo com as intenções no tempo: a medida da plausibilidade e da consistência dessa relação, ou seja, o critério de sentido para a constituição de representações abrangentes da continuidade e a permanência de si mesmos na evolução do tempo. A narrativa histórica é um meio de constituição de identidade humana (Idem, 2001, p.66).

Por esse motivo, a continuidade é importante, pois a narrativa histórica serve à formação da identidade humana e, nesse sentido, é verdadeiro o fato de a consciência histórica constituir-se mediante a operação, genérica e elementar da vida prática, ao narrar com quais ‘lógicas’ os homens orientam seu agir e sofrer no tempo. Dito de outra forma, a narrativa histórica compõe-se de representações de continuidade, identidade, memória e sentido, ou seja, está intrinsecamente ligada à orientação da vida prática. Vale salientar o fato de a história não existir em si mesma, mas consiste do que se extrai do passado *pos festum*, portanto, o passado não passaria de material bruto e,

(...) “em si”, ou seja, afastado da atribuição de sentido pela consciência histórica humana, o passado humano não tem sentido, isto é, não está estruturado na forma de constructo que possamos compreender como história. O passado só se torna História quando expressamente interpretado como tal; abstraindo-se dessa interpretação, ele não passa de material bruto, um fragmento de fatos mortos, que só nasce como história mediante o trabalho interpretativo dos que se debruçam, reflexivamente sobre ele (Ibidem, 2001, p.68).

A consciência histórica reflete a unidade entre passado, presente e futuro mediando à sua maneira, uma interpretação do tempo vinculada às intenções referentes ao tempo. Nesse enredo, o autor afirma, em relação ao pensamento histórico, que o mesmo estaria condicionado por um procedimento mental se o homem interpretar a si mesmo e ao seu mundo: a narrativa nesse caso é uma prática cultural de interpretação do tempo universal, ou

REPRESENTAÇÕES DO TEMPO HISTÓRICO ENTRE A AULA E O INTERVALO NA E.E.M. VIRGÍLIO TÁVORA

seja, uma dimensão antropológica da qual o pensamento histórico não pode escapar. Para pensar historicamente temos que separar essa forma de pensar de outra, pois a racionalidade do pensamento histórico consiste no modo de constituição de sentido comunicado num raciocínio argumentativo.

Dessa forma, qualquer categoria histórica que se refere ao plano interpretativo do homem pode ser pensada como “antropológica”, já que expressam e representam o tempo como tempo humano, social, o tempo interior da subjetividade expresso cotidianamente. Numa forma teórica de uma ‘antropologia histórica’, a referência normativa do pensamento histórico já estaria sintetizada com seu referencial.

A denominação “antropológica” é ao mesmo tempo regulada por referencial de experiências e do referencial de normas no pensamento histórico. A experiência histórica é estabelecida no âmbito de todas as possíveis experiências temporais do homem e por ele demarcado como um campo especial, no qual as experiências do passado são empregadas significativamente para a interpretação do presente e expectativa do futuro (RÜSEN, 2007, p.68).

Na busca pelo sentido de exequibilidade e legitimidade epistêmica da pesquisa - “As representações do tempo histórico entre a aula e o intervalo” - temos antropologicamente que,

(...) a experiência temporal fixa-se como histórica quando se relaciona em linha direta com os pontos de vista que os autores e os destinatários do conhecimento histórico consideram como decisivos para sua identidade. Por meio dessa referência histórica acontece algo com os pontos de vista dos sujeitos do conhecimento histórico: eles passam a ser tratados como decisivos para sua identidade. Por meio dessa referência histórica acontece algo com os pontos de vista dos sujeitos do conhecimento histórico: eles passam a ser tratados de forma comunicativa. Certificam-se sobre as histórias os que comunicam entre si a solidez temporal de seus pontos de vista na vida presente (Idem, 2007, p.69).

A ‘antropologia histórica teórica’ deve assim categorizar a experiência temporal como histórica, de modo que ela possa funcionar como meio da formação de consenso na luta social pelo reconhecimento, ou seja, a busca pela humanidade, alteridade, no caso em questão, a alteridade como ferramenta de reconhecimento, a humanização dos discentes. Nesse sentido, o pensamento histórico deve contribuir no processo social de formação das identidades humanas a partir da relação temporal com as experiências do passado através de um horizonte de entendimento inteligível, entendimento mútuo.

REPRESENTAÇÕES DO TEMPO HISTÓRICO ENTRE A AULA E O INTERVALO NA E.E.M. VIRGÍLIO TÁVORA

Se a lógica do pensamento histórico é contribuir para isso, um olhar mais sensível às múltiplas formas de representação e “materalização”²⁸ do tempo pelos discentes deve ser levada em conta pelo fato de que para haver pensamento histórico no sentido de significação, é mister uma tradução e também o mutualismo e / ou a comensalidade entre professores (representantes oficiais do tempo histórico) e os (as) discentes (representantes do tempo histórico - ‘heterogêneo’ da relação entre aula e intervalo).

Salientamos que da mesma forma que uma cronologia de dados físicos não é histórica, pois lhe falta uma constituição narrativa de sentido, uma operação, o tempo histórico enunciado em sala somente se tornará mais familiarizado pelos (as) discentes quando passar pelo entrelaçamento entre o tempo pensável e experimentável como sentido. Seguindo essa lógica, abre-se uma maior probabilidade de internalização de estruturas temporais históricas pelos discentes.

Quanto mais se parte dos conteúdos concretos das experiências atuais da vida prática, tanto mais se destaca, sobre o pano de fundo das representações gerais dos processos temporais, o arcabouço teórico de teorias parciais – teorias históricas propriamente ditas (RÜSEN, 2007, p.75).

Dito isso, tal material apresenta relevância também pelo fato de as teorias históricas serem referências para as perguntas de construtos de hipóteses com as quais é possível apreender estados de coisas empíricas. Isso é muito importante de ser frisado no ponto referente à teoria da história relacionada às experiências, pois,

As teorias históricas só se vinculam à experiência pelo “atalho” tomado pelos universais da antropologia histórica teórica para relacionar-se ao presente vivo, à vida prática atual e às experiências e intenções predominantes de quem pensa historicamente. (Idem, 2007, p.81).

Lembrando que pensar historicamente é ter a intencionalidade de se argumentar via Teoria da História através de uma ‘antropologia histórica teórica’ que se relaciona com o presente vivo e, não obstante, destacamos o fato de a objetividade e a subjetividade do pensamento histórico se contraporem. As ‘Teorias da História’, portanto, “não são recipientes vazios, antes, são iguais a esponjas úmidas que vão se enchendo com as águas das fontes”(Ibidem, 2007, p.82). A última instância para a plausibilidade empírica de uma teoria histórica é sua função de orientação da vida prática (empírica) do historiador (a) / professor (a) e dos destinatários e receptores de suas histórias, os discentes.

²⁸ Essa materialização é possível de ser acessada pelos símbolos, valores e negociações dos discentes construídos no espaço escolar.

**CAPÍTULO II –REPRESENTAÇÕES DO TEMPO ENTRE OS DISCENTES:
RELATOS INCIDENTAIS²⁹**

**2.1 UMA EXPERIÊNCIA A PARTIR DA DURAÇÃO E COMPREENSÃO DOS
SÍMBOLOS SOCIAIS PRESENTES NA HORA DO INTERVALO: DA GREVE AO
SEXTOU!**

Numa olhada rápida sobre a “hora do intervalo”, as primeiras impressões que ficam marcadas na memória³⁰ é a de que tal período é constantemente atravessado pelo uso de algumas categorias naturalizadas como, por exemplo, a “hora da bagunça”, “desordem”, “euforia”, “caos”, entre outros. Todavia, quando se procura um olhar mais de “perto e de dentro” fica evidente que tem muita coisa em jogo nesse horário, e que o mesmo não é tão simples como o de um olhar à primeira vista. Por conta de tal complexidade das relações tecidas pelos alunos e alunas no referido período na E.E.M. Virgílio Távora, a intenção é a de se compreender quais são as representações temporais dos discentes sobre o ensino de

²⁹ As observações em campo foram realizadas entre os anos de 2016 e 2017, sendo feita as incursões duas a três vezes por semana. Muitas vezes sentado a observar as dinâmicas dos discentes na hora do intervalo, outras vezes circulando junto a eles (as), mas sempre com um diário de campo fazendo anotações acerca desses momentos, servindo de base às análises etnográficas de dois momentos que consideramos fundamentais para o desenvolvimento dessa Dissertação acerca das representações de tempo histórico inseridas na relação entre o intervalo e aula. Chamamos de “relatos incidentais” os acontecimentos que emergiram em meio à observação de campo (intervalo) não previstos nas idas ao mesmo. Não obstante, tais ocorridos tiveram fundamental importância por nos fornecer subsídios para repensar o “não-dito” do espaço escolar (intervalo). Partindo daí, perceber como as lógicas de representação de tempo dos discentes, inseridos num “espaço-tempo-escolar” podem ser diversas englobando diversas realidades como projeções de temporalidades (divisões de tempo), o tempo em sala de aula que estaria relacionado ao “tempo disciplinar” e as representações de tempos históricos (o pensar acerca da experiência de tempo – relação entre as experiências e as expectativas). Os acontecimentos que brotaram na nossa pesquisa que chamamos de incidentais foram, respectivamente, a greve estadual da rede básica de ensino deflagrada em Abril de 2016 e o caso do aluno Marcos, envolvido numa situação de indisciplina. Estes acontecimentos desencadearam reflexões que não estariam tão evidentes nas observações que vinham em curso. Mesmo sendo acontecimentos da ordem do individual, do campo das vicissitudes, serviram para pensar a lógica das projeções de representações temporais na hora do intervalo e como essas mesmas se articulariam com as representações de tempo histórico emergidas com o trabalho feito com os discentes dos 1º Anos A e B no final do ano letivo de 2017. Este trabalho com imagens, o que chamamos de relato controlado, será discutido no capítulo terceiro dessa Dissertação. Nesse sentido, trabalhamos a perspectiva da relação entre os relatos incidentais e controlado para fazer emergir as representações de tempo histórico dos discentes na E.E.M. Virgílio Távora.

³⁰ Conceito trabalhado por Fernando Catroga in *Memória, história e historiografia*. Coimbra: Quarteto, 2001. O historiador português Fernando José de Almeida Catroga propõe a existência de analogias entre anamnese e a história, na medida em que ambas se relacionam com a morte com base em uma "poética da ausência" que ao lembrar, homenagear e celebrar o morto acaba por situar os vivos no tempo e no espaço. Ele tece uma análise acerca da memória e da historiografia como construídas a partir de ritualizações do passado, nesse sentido, a memória estaria relacionada à recordação e reconhecimento. Vale ressaltar que sua reflexão envolve uma comparação entre a forma como a modernidade se relaciona com o passado e o que convencionou a chamar de contemporaneidade. Segundo a lógica presente em sua obra, a memória que sacraliza o pretérito na modernidade com seus rituais de recordação tem seu sentido em algum grau esvaziado, uma espécie de desritualização da memória na contemporaneidade.

REPRESENTAÇÕES DO TEMPO HISTÓRICO ENTRE A AULA E O INTERVALO NA E.E.M. VIRGÍLIO TÁVORA

História através da relação entre a aula e intervalo a partir de um repertório teórico e a apropriação de conceitos como os de “espaços de experiência” e “horizonte de expectativa”³¹ da perspectiva koselleckiana, o conceito *panóptico* da teoria foucaultiana, e o conceito de *táticas* em Michel De Certeau. Todavia, a empreitada de perceber quais são as representações de tempo histórico dos (as) discentes perpassa dimensões diversas que estão inseridas e diluídas num tempo-espaço-escolar que é composto, a saber, noções de temporalidade histórica, tempo disciplinar (aula em oposição complementar ao intervalo) e as representações de tempo histórico, imbricados numa trama quase que indissolúvel e homogênea.

Antes de se debruçar sobre as representações do tempo histórico que serão mais enfatizadas no capítulo III dessa Dissertação, vale a pena discorrer acerca de uma das dimensões do tempo-espaço-escolar que é o “tempo da disciplina”, este que engloba tanto a aula quanto o intervalo. Dessa forma, indagamos: Como esses (as) discentes percebem o tempo? O que fazem com o mesmo? Qual a importância dele em suas vidas? O que é tempo para eles (as)? O que está em jogo? O que essa “hora do intervalo” comunicaria sobre as experiências deles (as)? A partir disso, quais relações podem ser estabelecidas com as representações de tempo histórico em sala de aula?

A forma como as pessoas percebem e constroem o ‘tempo’ serve como uma chave importantíssima para compreender os ritmos, símbolos, rituais, significados, e a própria dinâmica da vida social, seu sistema de valores, suas crenças, “espaços de experiências” (presente-passado), presente e “horizontes de expectativa” (presente-futuro). A compreensão das práticas dos discentes em seu cotidiano escolar, seus ciclos, a construção de identidade, suas práticas do dia a dia, quais significados estão em jogo na escola, quais são os marcadores simbólicos, quais são os pontos de referência e como se ordenam as práticas, ressaltam que a discussão sobre o tempo não pode ser dissociada do espaço, visto que as pessoas se movimentam, circulam, projetando e sendo projetadas.

Assim, surgem mais indagações: para que lado? Quais espaços estão sendo ocupados? De que forma? Enfim, a “hora do intervalo” comunicaria algo de relevante sobre as representações do tempo histórico dos discentes? Sobre o ensino de História? Como a temática é bastante ampla, essa construção se orienta de forma bem específica na relação que se estabelece entre a aula em oposição complementar ao intervalo. Nessa pesquisa, consideramos que a “hora do intervalo” se constitui num tempo - que se encontra no já

³¹Ver Reinhart Koselleck. Capítulo 14 da obra: *Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. tradução, Wilma Patrícia Maas, Carlos Almeida Pereira; revisão César Benjamin. Rio de Janeiro: Contraponto-Ed. PUC-Rio, 2006.

REPRESENTAÇÕES DO TEMPO HISTÓRICO ENTRE A AULA E O INTERVALO NA E.E.M. VIRGÍLIO TÁVORA

mencionado tempo-espaço-escolar - que é extremamente rico em expressões e significados que comunica, quer dizer, revelar alguma coisa, bastando para isso ser interpelado e interpretado.

No espaço escolar, é possível perceber através da perspectiva foucaultiana que a escola tem sido historicamente produzida e institucionalizada como o lugar da disciplina, pois distribui os indivíduos no espaço para a obtenção de um corpo produtivo, que somente terá utilidade se for produtivo e submisso. Essa sujeição é obtida através de um saber e de um controle que constituem o que Michel Foucault chamou de uma tecnologia política do corpo, que para ele, trata-se de uma microfísica do poder.

(...) uma multiplicidade de processos muitas vezes mínimos, de origens diferentes, de localizações esparsas, que [...] Circularam às vezes muito rápido (entre o exército e as escolas técnicas ou os colégios e liceus), às vezes lentamente e de maneira mais discreta (militarização insidiosa das grandes oficinas) (FOUCAULT, 2005, p. 119).

Sob a luz dessa perspectiva e partindo para esse estudo sobre as representações de tempo histórico entre os discentes, tendo como base a relação entre a aula e intervalo escolar na instituição referida, é possível perceber a quantificação e qualificação do tempo (disciplina), o espaço medido e regulado para as ações dos sujeitos reguladas num espaço destinado. Sendo assim, uma das principais características do poder disciplinar é a atenção das disciplinas sobre a distribuição dos indivíduos dentro do espaço. Na escola E.E.M. Virgílio Távora, por exemplo, há salas determinadas para cada tipo de atividade, sala da coordenação, sala da direção, laboratório de informática, biblioteca e a secretaria onde se encontram fichas com as matrículas dos (as) aluno (as), que indicará sua entrada na escola, seu desempenho escolar. Uma série de detalhes que localiza o indivíduo e toda sua trajetória no espaço escolar, fazendo-se uma forma de vigilância sem se olhar diretamente o indivíduo.

As localizações funcionais³² seriam um meio de utilizar o espaço físico de uma forma que torne possível observar minuciosamente os indivíduos. Mas ao mesmo tempo, cria um espaço útil, que ofereça a privacidade, mas também a permitir sempre a vigilância constante sobre os indivíduos.

A regra das localizações funcionais vai pouco a pouco, nas instituições disciplinares, codificar um espaço que a arquitetura deixava geralmente livre e pronto para vários usos. Lugares determinados se definem para satisfazer não só a necessidade de vigiar, de romper as comunicações perigosas, mas também de criar um espaço útil (Idem, 2005, p.123).

³² O Pátio da escola, os bancos, a biblioteca, academia de musculação, por exemplo.

REPRESENTAÇÕES DO TEMPO HISTÓRICO ENTRE A AULA E O INTERVALO NA E.E.M. VIRGÍLIO TÁVORA

Com isso, o espaço-escolar deverá ser organizado de forma que priorize e privilegie as estratégias de vigilância e controle inerentes à instituição³³, seja escola, hospital, presídio, fábrica ou outra qualquer. A fila da merenda, por exemplo, configuraria outra técnica disciplinar, pelo fato de as fileiras transformarem o espaço em que são individualizados os corpos de forma organizada e “homogênea”³⁴, em uma ordem que além de localizá-los distribui os mesmos no espaço, de maneira que exista também uma relação com os outros, por exemplo, organizando-os pela separação de meninos e meninas em duas filas.

Para Michel Foucault, o controle da atividade implica em saber utilizar corretamente o tempo, estabelecendo horários rígidos de trabalho, sempre repetitivos e constantes. Por isso, na “hora da aula”, onde tempo de aula é de 50 minutos, fileiras e carteiras com cadeiras fazem a separação dos sujeitos para uma maior eficácia da disciplina e do controle. Trata-se de construir um tempo integralmente útil, sem desperdícios. Sendo assim, o horário constitui-se um importante mecanismo do poder disciplinar. O intervalo nesses trâmites seria o lugar onde o espaço-tempo é pensado num sentido de “extravasar as energias” dos discentes, porém, de forma calculada para torná-los disciplinados na volta da hora do intervalo.

Em outras palavras, os processos de regularização temporal das aulas e do intervalo passaram a especificar e dividir o tempo associados à organização do espaço. Nesse sentido, é possível observar o controle do tempo que além de determinar atividades, regulamenta a rotina, para que os discentes sejam mais produtivos em sala de aula. Portanto, é nesse controle do tempo e do espaço, exercido pelos procedimentos disciplinares, que funciona o poder disciplinar. Nessa condição disciplinar, o corpo, submetido às técnicas de vigilância e controle, gradativamente torna-se um corpo dócil e útil.

Nesses termos, segundo o próprio Foucault (2005, p.172) “O panoptismo é o princípio geral de uma nova ‘anatomia política’ cujo objeto e fim não são a relação de soberania, mas as relações de disciplina”. Na sociedade disciplinar os indivíduos sentem-se controlados pela força do olhar, uma vez que no poder panóptico, o observador está permanentemente presente a observar e a vigiar os indivíduos. Sendo assim, Foucault considera que:

O Panóptico funciona como uma espécie de laboratório de poder. Graças a seus mecanismos de observação, ganha em eficácia e em capacidade de penetração no comportamento dos homens; um aumento de saber vem se implantar em todas as frentes do poder, descobrindo objetos que devem ser conhecidos em todas as superfícies onde este se exerça (FOUCAULT, 2005, p.169).

³³ No caso em questão a E.E.M. Virgílio Távora.

³⁴ Homogênea na visão da racionalização do poder disciplinar e controlador.

REPRESENTAÇÕES DO TEMPO HISTÓRICO ENTRE A AULA E O INTERVALO NA E.E.M. VIRGÍLIO TÁVORA

O poder disciplinar panóptico, por meio da visibilidade, da regulamentação minuciosa do tempo e na localização dos corpos no espaço, possibilitou o controle sobre os indivíduos vigiados, de forma a torná-los dóceis e úteis à sociedade, instaurando, dessa maneira, uma nova tecnologia do poder. Nessa perspectiva, profissionais, como professores, diretores (as), coordenadores (as) executam as políticas sobre o corpo dos alunos (as), instaurando-se uma bio-política da população.

O terceiro capítulo do livro *Vigiar e Punir* nos mostra o poder disciplinar com seus mecanismos e dispositivos disciplinares, entre eles o *panóptico*, os quais tinham por finalidade adestrar e docilizar os corpos dos operários, dos alunos, dos doentes e dos considerados prejudiciais ao funcionamento da sociedade. No entanto, apreendeu-se que para se tornarem dóceis e produtivos esses indivíduos eram submetidos às tecnologias do poder, sendo confinados em celas, distribuídos em filas, obedecendo a uma hierarquia e a uma cronologia. Além disso, eram ainda avaliados por meio de exames, seleção, para, enfim, serem classificados, selecionados e recompensados de acordo com os seus méritos.

Na “hora do intervalo” na E.E.M. Virgílio Távora é muito comum a circulação de ‘corpos’ fardados se entrelaçando para lá e para cá, num vai e vem frenético, de grupinhos de três ou quatro pessoas que aparentemente ‘não tem lugar fixo’. Em contrapartida, alguns grupos se ‘fixam’ nos espaços que são os bancos, as calçadas laterais da escola, a calçada da academia de musculação, mais recuada em relação ao pátio, mais reservada e escondida, já que foi construída bem depois do restante da escola. Percebe-se, por parte dos discentes, um agir de forma ansiosa, como se o intervalo fosse acabar o mais rápido possível, uma relação tensa que denota uma ideia de duração que não se limita a uma cronologia de poucos minutos.

Vale ressaltar que é perceptível a existência de uma vontade de “ver e ser visto”, ou melhor, outra dimensão do ver e ser visto, apesar de todos usarem o mesmo fardamento. Mãos são entrelaçadas, braços dados, velocidade dos passos num vai e vem constante, olhares periféricos que se entrecruzam mostrando, ao mesmo tempo, sua presença e “vigiando uns aos outros” de forma heterotópica³⁵. O interessante é que nesse jogo relacional aparentemente tenso e ao mesmo tempo intenso, parece um clima de ‘festa’ e de euforia.

É nesse sentido, a partir dessa aparência com o clima de festa, que podemos problematizar a eficácia do conceito de panóptico, pois na ânsia de “ver e ser visto”, outra dimensão do ver, é salutar frisar que os discentes não querem “ser vistos” pelos agentes da ordem institucional da instituição referida, nesse momento, eles buscam sistematizar seus

³⁵Heterotopia, conceito elaborado por Michel Foucault que descreve lugares e espaços que funcionam em condições não-hegemônicas. (aglutinação de hetero = outro + topia = espaço).

REPRESENTAÇÕES DO TEMPO HISTÓRICO ENTRE A AULA E O INTERVALO NA E.E.M. VIRGÍLIO TÁVORA

próprios códigos, burlando as normas estabelecidas e criando mecanismos de linguagem verbal e não verbal³⁶ que geralmente não são acessados pelos agentes da ordem.

Assim, o panóptico tem o imperativo da onisciência, todavia ele não consegue alcançar todos os ambientes, ditar e prever todos os movimentos. Por mais que existam tentativas de estratégias de controles disciplinares no espaço escolar da E.E.M. Virgílio Távora, é possível encontrar “micro resistências”, formas de até mesmo burlar as normas ou inventá-las na apropriação de um determinado espaço. No livro a “A Invenção do Cotidiano” de Michel De Certeau, o autor toma como objeto de estudo os fazeres da vida cotidiana como espécies de atentados ao poder, recusando estratégias pensadas pelo discurso racionalizador. Propõe uma arte das táticas em oposição às estratégias dos ordenamentos espaciais e temporais, valorizando as astúcias das ações em desafios aos enquadramentos operacionais dos espaços sociais ou simbólicos.

A invenção do cotidiano para Michel De Certeau se constitui justamente em desafiar à lógica racionalizante de um discurso que se arvora hegemônico e cognoscível, os saberes, os hábitos, as regras, as estratégias, os dispositivos, as instituições, buscando compreender os meios do efêmero, do fazer que não ‘capitaliza’ seus efeitos num lugar definido e que se pratica de maneira indefinida e nunca idêntica, os espaços ordenados nos quais se é simplesmente usuário. De Certeau não quer fazer um inventário do espaço textual do mundo, mas seguir os caminhos da cultura cotidiana. Ele elege as ‘práticas’ como *artes do fazer*³⁷ e não como fatos da sociedade e da cultura não se permitindo assim uma interpretação do desvelar, sentidos latentes e funções sociais.

Cada novo dispositivo estratégico produz inapelavelmente novas artes *táticas*³⁸ de fazer: elas só precisam de tempo para ser inventadas no dia-a-dia. Na perspectiva da racionalidade técnica, o melhor modo possível de se organizar pessoas e coisas é atribuir-lhes um lugar, um papel e produtos a consumir. Michel De Certeau, ao contrário, nos mostra que o “homem ordinário”³⁹ inventa o cotidiano com mil maneiras de “caça não autorizada”,

³⁶ A comunicação não verbal é a que se faz mediante gestos, movimentos de diferentes partes do corpo ou diferentes expressões do rosto ou dos olhos. Isto não quer dizer que quando um indivíduo se comunica não verbalmente prescinde da linguagem falada, senão que a comunicação não verbal é, às vezes, um complemento deste. A grande maioria destes gestos, movimentos ou expressões que formam a comunicação não verbal os fazemos inconscientemente, sem pensar que os fazemos ou porquê os fazemos.

³⁷ A Invenção do Cotidiano, Artes de fazer (1980) é um dos textos-chave no estudo do cotidiano. O seu sentido no texto é criatividade, ações que não podem ser previstas e muitas vezes consegue fugir do panóptico.

³⁸ Conceito trabalho por De Certeau que aqui no texto ganha conotação de manobrar, fugir das regulações, inventar como se fosse numa espécie de Bricoleur Levi-Straussiano.

³⁹ A expressão Homem Ordinário concebida por Michel De Certeau apresenta, aparentemente uma ambiguidade, pois nos faria sugerir o indivíduo preso à ordem estabelecida social, política e culturalmente, todavia este homem ordinário tem formas de lidar com o mundo que o cerca promovendo reutilização de códigos sociais, novas

REPRESENTAÇÕES DO TEMPO HISTÓRICO ENTRE A AULA E O INTERVALO NA E.E.M. VIRGÍLIO TÁVORA

escapando silenciosamente a essa conformação. Essa invenção do cotidiano se dá graças ao que o autor chama de “artes de fazer”, “astúcias sutis”, “táticas de resistência” que vão alterando os objetos e os códigos, e estabelecendo uma (Re) apropriação do espaço e do uso ao jeito de cada um.

A partir do itinerário acima percorrido, nos deparamos com um incidente no período de observação de campo. Na sexta-feira, no dia 01/04/16, na dita ‘hora do intervalo’, das 09:40 horas às 10:00 horas, ocorreu um fato bem pertinente, pois não estava de fato coletando informações para a pesquisa com o caderno de campo. Vale ressaltar que não estava assumindo a ‘carteirinha’ de pesquisador, pois estava como professor da disciplina de História, um representante do ordenamento panóptico, um agente da ordem numa perspectiva foucaultiana. Estava ministrando a 3ª aula do dia na sala do 1º A, apresentando um filme para os discentes da referida sala: Guerra do Fogo. Os recursos midiáticos utilizados foram um mini-projetor, um notebook e uma caixa de som amplificada. Quando “toca”⁴⁰ para o intervalo, a euforia toma de conta e como ainda eu teria a 4ª aula por lá, deixei o material midiático nessa sala, levando comigo apenas o mini-projetor e o notebook que eram mais leves. Em outras palavras, deixei a caixa de som e os cabos em sala, justamente para facilitar o meu trabalho na próxima aula que seria logo após o intervalo.

Avisei aos que ficaram em sala que cuidassem da caixa, todavia, quando estava no meio do pátio em frente à cantina, parado, tomando um café e conversando com duas pessoas que estavam na fila da merenda, duas alunas “correram” em minha procura avisando sobre a “bagunça” que estava na sala do 1º A, alertando que eu deveria aparecer por lá para resolvê-la. Aqui, o conceito de poder disciplinar como um representante de um poder legitimado da ‘bio-poder’ em relação aos corpos fez todo o sentido, pois, mesmo que eu estivesse na “hora do intervalo” apenas tomando um café, conversando, o acionamento da figura do professor enquanto representante do aparato institucional do poder disciplinar se fazia presente.

As meninas alertaram para o fato de que o som na caixa estava “alto” e pessoas de outras salas, como as do 1º Ano B estavam no 1º A, ouvindo músicas de “paredão”⁴¹. Era como se a “festa” estivesse rolando e espectadores estivessem por lá a contemplar, e até

configurações para o que já está posto e concebido. Ora, o homem Ordinário pode não ser aquilo que se espera, pois imerso no mundo que lhe antecede, tem como posicionar-se de maneira a surpreender e, até frustrar o que se espera dele. Nessas como em outras possibilidades o que se presencia é que a ordem nem sempre encarcera como pretende o Homem Ordinário, ou seja, o homem comum que constrói seu cotidiano em meio às inúmeras relações.

⁴⁰ Sirene, que lembra aqueles toques de telefones, que faz o som “trim” quase ininterrupto. Um toque para o intervalo e três ao todo para a volta dos discentes para suas respectivas salas.

⁴¹ Músicas de forró eletrônico, e outros ritmos que fazem sucesso entre a maioria deles.

REPRESENTAÇÕES DO TEMPO HISTÓRICO ENTRE A AULA E O INTERVALO NA E.E.M. VIRGÍLIO TÁVORA

participar daquele “show” que estava em cena. Como fui acionado de forma disciplinar, baixei o volume do som, que não estava “alto”, - pois não consegui ouvir as músicas de onde estava antes de ser avisado - e pedi para que os estudantes continuassem se divertindo e aproveitassem bem as músicas, detalhe: era um “show do Safadão”⁴², segundo os discentes que estavam em sala. Olhando com mais atenção percebi que haviam afastado a mesa do professor (a) e as cadeiras e carteiras, sendo ali organizado um espaço de dança. Como eu ainda estava em sala, ninguém se arriscava a começar a dançar, mas não sei o que sucedeu após a minha saída para o pátio, mas suspeito que o “show do Safadão” tenha acontecido, pois, pela proximidade, consegui ouvir na minha saída um, “vai Safadão”⁴³!

Ainda ouvi gargalhadas e a sensação levemente parecida com as festas de padroeiros e padroeiras dos bairros, distritos, e sítios da cidade de Barbalha, os conhecidos “paus de bandeira”!⁴⁴ Tal constatação fica evidenciada por conta de os “paus de bandeira” fazerem parte do cotidiano de muitos discentes da escola, e, pelo fato de muitos (as) frequentarem essas festas tendo como pautas de conversas justamente as vivências e experiências em tais festividades. Vale destacar que tais festas acontecem sempre em dias de domingo.

O exemplo citado acima elucidada, a partir da apropriação das ideias de Michel De Certeau, por exemplo, a busca por encontrar os meios para “distinguir maneiras de fazer”, para pensar “estilos de ação”, ou seja, fazer a teoria das práticas, no seguinte sentido: propor “algumas maneiras de pensar as práticas cotidianas dos consumidores, supondo no ponto de partida que elas são do tipo *tático*”⁴⁵. (...) esta análise das práticas “vai e vem cada vez novamente captada (...), brincalhona, fujona” (CERTEAU, 1994, p. 105).

O “show do Safadão” pode representar esta arte de utilizar os produtos que são impostos, ou seja, há uma invenção no cotidiano que estabelece as formas como os discentes,

⁴² Wesley Safadão, cantor de forró eletrônico que faz muito sucesso na atualidade.

⁴³ Um dos gritos de guerra de seus fãs.

⁴⁴ Exemplo de algumas localidades dessas festividades: pau da bandeira da “Arajara”, do “Alto da Alegria”, das “Malvinas”, “Lagoa”, “Cabeceiras”, “Correntinho”, “Caldas”, quase todas as localidades da cidade de Barbalha apresentam essas festas que se iniciam logo após o “Pau da Bandeira de Santo Antônio”, mobilizando pessoas de várias localidades da cidade gerando até rivalidades de qual seria o melhor “pau de bandeira”, Malvinas x Alto x Bela Vista, ou Arajara x Lagoa. Cada localidade tem um Santo ou uma Santa como padroeiro (a). O das Malvinas é Nossa Senhora Aparecida, o da Bela Vista seria São José, das Casas Populares seria São Pedro só para citar alguns.

⁴⁵ A fecundidade do conceito de *Tática*, cunhado por Certeau, reside no fato dele propor certa liberdade para a ação humana, pois se refere aos usos e apropriações que os homens comuns (do cotidiano) têm em face de correntes repressivas e simbólicas representadas pelo controle político, comercial (estratégias para atrair e estimular o consumo), enfim, toda a gama de intenções que desconsidera e objetifica os sujeitos. A *tática*, portanto, seria um modo espontâneo do uso que os homens fazem de objetos e simbolismos, os quais foram pensados para disciplinar, mas que, no entanto, adquirem novas feições e conotações porque o homem do cotidiano tem criatividade para aplicá-los em outro contexto, fora dos quadros em que foram concebidos inicialmente.

REPRESENTAÇÕES DO TEMPO HISTÓRICO ENTRE A AULA E O INTERVALO NA E.E.M. VIRGÍLIO TÁVORA

nas escolas, vão se ajustando e reorganizando esse discurso oficial – uma produção mais escondida, aquela dos ‘consumidores’, e que ‘marca o que fazem com os produtos’. Como nos lembra De Certeau,

(...) o estudo de algumas táticas cotidianas presentes não deve, no entanto, esquecer o horizonte de onde vêm e, no outro extremo, nem o horizonte para onde poderiam ir”. A tática é a arte do fraco, sem lugar próprio, comandada pela ausência de um poder. Considerá-la na pesquisa no/do cotidiano significa inscrever-se na viagem de uma maneira de ver as coisas para outra [a qual] começa com esta constatação: há uma crise das representações que mina a autoridade, palavras outrora eficazes se tornaram não críveis, uma vez que não abrem as portas cerradas e não mudam as coisas. (GIARD, 1994, p. 11).

Sintetizando, quando fui abordado e “organizei” a chamada “bagunça” que estava acontecendo no 1ºA, falei para as duas alunas que haviam me chamado antes, que aquelas ações não eram motivos para tanto alarde e que o importante era aproveitar a “hora do intervalo”; as expressões delas foram de espanto! Eram Keila e Fernanda⁴⁶, disse para elas: *Sextou*,⁴⁷ e elas riram e saíram em seguida.

A semana do dia 11/04 ao dia 15/04/16 apresentou uma peculiaridade muito interessante, pois havia na escola, por parte da maioria dos professores toda uma preparação para a deflagração da greve geral⁴⁸ da rede básica de educação do Estado do Ceará. As aulas

⁴⁶ Nomes fictícios de duas alunas da E.E.M. VirgílioTávora.

⁴⁷ Nome de uma das músicas de maior sucesso do cantor Wesley Safadão que se tornou um jargão muito comum entre os discentes, utilizado principalmente quando chega às sextas-feiras.

⁴⁸ A Greve Geral deflagrada nas primeiramente nas escolas de Fortaleza e se alastrou por todo o Estado teve a duração de 107 dias, contando a partir de Fortaleza. A pauta principal foi a reivindicação da categoria de 12,67% de aumento salarial. A greve dos professores estaduais do Ceará passou a ser ilegal desde o dia 16 de maio. Decisão que trazia em seu bojo a volta imediata dos (as) professores (as) às atividades, com risco de multa diária de R\$ 5 mil por cada professor em greve. Todavia, foi decidido em assembleia pela continuidade da paralisação. A partir desse momento, foi pedido o compromisso da secretaria de educação para a realização de novos concursos públicos na área e a revisão da tabela de vencimentos dos funcionários da educação. No calor dessa disputa política, ou seja, apesar da greve, teve professores (as) que continuaram trabalhando e algumas escolas voltaram às atividades normais, o que chamamos vulgarmente de “fura-greves”, todavia, também compreendemos os assédios e ameaças que boa parte dos docentes sofreram nesse período para a volta de suas atividades. Assim, no dia 09/08/2016, após 107 dias, a greve dos professores da rede estadual de educação foi suspensa. A decisão foi tomada em assembleia no Ginásio Paulo Sarasate, em Fortaleza, com a participação de cerca de 2 mil professores (as). Como saldo da greve, a reivindicação do reajuste de 12,67% no salário-base, não foi atendida pelo governo. Houve bastante resistência dentro da categoria contra a suspensão da greve e o Sindicato dos Professores e Servidores de Educação e Cultura do Estado e Municípios do Ceará (Apeoc), que tinha a presidência na época de Anísio Melofoi bastante criticado. No dia da suspensão da greve o próprio presidente da Apeoc saiu do local sob escolta devido ao confronto entre professores contrários à suspensão da greve e a direção do sindicato. Havia a sensação de que os votos a favor da manutenção da greve eram maioria, por isso a revolta de alguns colegas do Cariri que foram a Fortaleza, pois segundo eles não houve nenhuma contagem oficial na assembleia. Vale salientar o papel de muitos estudantes no decorrer da greve, com ocupações, participações nas manifestações e, inclusive no dia da assembleia foram barrados e chegaram a entrar em confronto com seguranças no Ginásio Paulo Sarasate. As aulas retornaram a partir do dia 10/08/2016.

REPRESENTAÇÕES DO TEMPO HISTÓRICO ENTRE A AULA E O INTERVALO NA E.E.M. VIRGÍLIO TÁVORA

que são de 50 minutos, foram reduzidas para 40 minutos, o que significa dizer que o tempo de intervalo foi estendido para aproximadamente 1 hora. Isso foi de certa forma bastante revelador, pois gerou comportamentos não muito comuns aos discentes durante o período de observação até o período pré-greve estadual, ou seja, no mês de Abril de 2016. Comportamentos não muito esperados como, por exemplo, o de uma aluna do 1º A, Amanda⁴⁹ causou certa curiosidade, a mesma indagou: “Porque que é que esse intervalo está desse tamanho? Tá ruim demais”, “homi,!” O intervalo estava chato para ela e a mesma gostaria que estivesse havendo “aulas normais”, por quê?

Comecei a observar a partir dessa nova situação, que muitos (as) discentes aparentavam não suportar aquela quantidade ‘exagerada’ de tempo de intervalo, algo que não era comum. Não é à toa que muitos (as) discentes não compareceram na quarta, quinta e sexta-feira. Parece que os “espaços de experiências” possibilitaram outros “horizontes de expectativas” nos discentes.

Foi a partir desse ‘incidente’, a semana de preparação para a greve, que a discussão do historiador Reinhart Koselleck pode ser de forma antropológica apropriada para essa análise do intervalo na E.E.M. Virgílio Távora. Embora conceitualmente *experiência* associe-se comumente ao ‘passado-presente’, e a *expectativa* ao ‘futuro-presente’, é importante atentar para o fato de que estas duas categorias “entrelaçam o futuro e o passado”. Elas não se opõem uma à outra, como em uma dicotomia qualquer, e de fato, “experiência” e “expectativa” estão sempre prontas a repercutir uma na outra. São categorias complementares, visto que a *experiência* abre espaços para certo *horizonte de expectativas*. Vale ressaltar também que “Passado presente” e o “Futuro presente”, ou o “campo de experiências” e o “horizonte de expectativas”, não constituem conceitos simétricos – ou “imagens especulares recíprocas” (KOSELLECK, 2006, p. 310).

Na argumentação koselleckiana o “Passado presente” pode ser mais bem representado como um espaço porque concentra um enorme conjunto de coisas já conhecidas, por isso “*espaço de experiência*”. Quanto ao “Futuro presente” (este futuro que ainda não ocorreu, mas cuja proximidade ou distância repercute no presente sob a forma das mais diversas expectativas), este é representável por uma linha, por isso “*horizonte de expectativa*”. Temos apenas uma “expectativa” sobre o futuro, mas efetivamente não podemos dizer como ele será. Por isso a metáfora do horizonte – o extremo limite que se oferece à visão, e para além do

⁴⁹ Nome fictício de uma aluna da referida instituição de ensino.

REPRESENTAÇÕES DO TEMPO HISTÓRICO ENTRE A AULA E O INTERVALO NA E.E.M. VIRGÍLIO TÁVORA

qual sabemos que há algo, mas não sabemos exatamente o que é. Conforme as próprias palavras de Koselleck,

(...) horizonte quer dizer aquela linha por trás da qual se abre no futuro um novo espaço de experiência, mas um espaço que ainda não pode ser contemplado; a possibilidade de se descobrir o futuro, embora os prognósticos sejam possíveis, se depara com um limite absoluto, pois ela não pode ser experimentada. (KOSELLECK, 2006, p. 311).

Os exemplos narrados de experiências na referida instituição de ensino servem para se pensar sobre os usos, percepções e, no nosso caso, representações temporais dos sujeitos envolvidos nas tramas e conseqüentemente nos desafios do ensino de História em sala de aula. Tal articulação será desenvolvida no capítulo III dessa dissertação quando exercitamos reflexões acerca do trabalho com imagens em sala de aula, a fim de perceber quais são as representações do tempo histórico dos discentes à luz do conceito ‘consciência histórica’ pensado por Jörn Rüsen.

Voltando para a dinâmica do tempo-espaço-escolar, vale ressaltar, que a lógica do espaço escolar sob a luz da perspectiva foucaultiana nos direciona para um esquadramento espacial e temporal no sentido de tornar os corpos dóceis e produtivos. Para tornar mais elucidativa essa argumentação, a “hora da aula” com todas essas noções panópticas faz com que a “hora do intervalo” seja muito esperada devido à vontade de se fugir dessa racionalização panóptica.

Uma vez no intervalo, os movimentos, os gestos, os olhares direcionam-se para uma fuga, para a criação de sua própria forma de “ver e ser visto”, pois os discentes procuram se esconder dos tentáculos do panóptico, se apropriam dos espaços e criam táticas para burlar as estratégias estabelecidas por tal ordenação racionalizante. Isso é perceptível no *Sextou*, “Show do Safadão” na sala do 1º Ano A na sexta-feira dia 01/04/16. O uso do espaço da sala para essa atividade não estava previsto, mas foi inventado por eles e, quando o agente da ordem chega ao espaço, sentem-se constrangidos, mas depois da saída do mesmo, a lógica é a de que voltem ao uso do espaço supostamente como sendo de dança e alegria.

Nesse ínterim, é plausível dar um passo a mais na compreensão dessa relação que os discentes apresentam no tempo-espaço-escolar, à luz da perspectiva koselleckiana, pensando o “*passado-presente*” como a “hora da aula”, enquanto “*espaço de experiência*”, experiência sensível que estaria permeada de um cenário, de um lugar vigilante e causador de constrangimento e de negação de suas expressões mais genuínas, já que o vigiar e punir se faz presente. Nesse sentido, a “hora do intervalo” seria o “*futuro presente*”, um “*horizonte de*

REPRESENTAÇÕES DO TEMPO HISTÓRICO ENTRE A AULA E O INTERVALO NA E.E.M. VIRGÍLIO TÁVORA

expectativa” que se conformaria como sendo o lugar e o momento privilegiado da alegria, há pouco tempo, contida, um alívio por se “livrar”, nem que seja por instantes, do panóptico. A ansiedade dos gestos, a correria, os olhares possíveis de se perceber na “hora do intervalo” seriam o fruto de uma relação tensa entre o “espaço de experiência” que seria a própria dinâmica racionalizante e o “horizonte de expectativa”, este sendo a própria *tática*, que culmina geralmente numa tentativa de fuga alguns discentes desse imperativo onisciente que é o panóptico da escola, o tempo da disciplina.

Tendo como eixo da pesquisa as representações de tempo histórico entre os discentes, o movimento que perpassa o intervalo é bastante pertinente para as nossas pretensões de análise acerca da temática, tendo em vista acreditarmos que as alusões e representações de tempo histórico veiculados em sala de aula pelos discentes encontram seus arquétipos, seu substrato no momento da alternância com a “hora do intervalo” que é onde se encontram inseridas as gramáticas verbais (intencionalidade) e as não verbais (naturalizadas/“inconscientes”). É nesse contexto que nos aproximamos das assertivas de Koselleck, já que para ele o tempo histórico é ditado, de forma sempre diferente, pela tensão entre expectativas e experiência. Há, por exemplo, ações e práticas humanas que são constituídas precisamente desta tensão, como ocorre com a elaboração de “prognósticos”, que sempre exprimem uma expectativa a partir de certo campo de experiências (portanto, a partir de um “diagnóstico”). Diz-nos também o historiador alemão que “o que estende o horizonte de expectativa é o espaço de experiência aberto para o futuro”, o que se pode dar de múltiplas maneiras, conforme a relação estabelecida entre as duas instâncias (KOSELLECK, 2006, p. 313).

Como o “*Passado presente*” e o “*Futuro presente*”, ou o “*espaço de experiências*” e o “*horizonte de expectativas*”, não constituem conceitos simétricos – ou “*imagens especulares recíprocas*”, o exemplo do intervalo estendido em 1 hora por conta da deflagração da greve serve justamente para entender como tal dinâmica se articula. Quando, por exemplo, o intervalo se estende em 1 hora durante toda semana do dia 11/04 ao dia 15/04/16, e Amanda se sente incomodada e indaga: “Porque que é que esse intervalo está desse tamanho? Tá ruim demais”, “homi”! A duração do intervalo causou uma chateação nela e ao mesmo tempo uma ânsia por aulas em sua normatividade.

O “espaço de experiência” dos discentes mudou o mesmo espaço nutrido de racionalização, controle. O panóptico ainda estava presente, os agentes da ordem também, porém, como houve uma perturbação da “normalidade” das aulas e intervalos, foi criado um novo “horizonte de expectativa” em relação a esse intervalo, já que agora o mesmo não

REPRESENTAÇÕES DO TEMPO HISTÓRICO ENTRE A AULA E O INTERVALO NA E.E.M. VIRGÍLIO TÁVORA

chamava mais atenção, estaria entediante e sem vida, sendo assim, muitos alunos e alunas faltaram na quarta, quinta e sexta-feira!

2.2 O EFEITO DA SIRENE NOS CORPOS E NOS SENTIDOS

Encontramos dificuldades para o desenvolvimento desse aporte teórico-metodológico: mapear as representações de tempo histórico através da relação complementar aula/intervalo, pois não encontramos estudos historiográficos que nos fornecessem subsídios para se pensar essa relação, nesse sentido, residem esses percalços, mas ao mesmo tempo o ineditismo para se realizar uma pesquisa histórica nesses moldes que esteja diretamente relacionada ao ensino de História. Para que haja inteligibilidade e exequibilidade dessa temática, tornou-se indispensável o diálogo, a interdisciplinaridade entre as diversas áreas do saber, em outras palavras, um diálogo fértil entre pedagogos, historiadores da educação, Teoria da História e com outras áreas das Ciências Humanas e Sociais, como Antropologia e Sociologia. Uma visão mais ampla construída a partir de diálogos com outras perspectivas ajuda numa mais eficiente delimitação teórico-metodológica acerca de pesquisas sobre as práticas escolares, no caso em questão as representações do tempo histórico através da relação do “*Não-dito*” com o “*Dito*”, ou seja, a hipótese de que o “*não-dito*” (intervalo) diz muito sobre o “*dito*” (aula de História). Acreditamos que essa relação compõe as representações de tempo histórico no espaço escolar.

Em De Certeau, o “*Não-dito*” consiste em afirmar que existe sempre um conjunto de coisas dentro de um tema ou objeto de reflexão. Como o tempo histórico de ensino de História tem sua existência imbricada, na nossa pesquisa, com o tempo do intervalo e, como não se tem acesso de primeira mão a esse conjunto analítico, esse sistema complexo de coisas, então se ignora ou simplesmente não se debruça com o rigor necessário. Aqui, o intervalo (*Não-dito*), seria, por essa via, algo antecessor ao dito (aula), noutra perspectiva, negativa, implica em dizer que o Não-dito é algo negado a alguém, uma recusa de não querer interpretar um fenômeno que está diante de si. O ensino de História na E.E.M. Virgílio Távora não se atentou para a reflexão sobre as gramáticas verbais e não verbais da dinâmica dos discentes tornando-se potencialmente num mero ritual burocrático que seria a traição da demanda proposta do ensino de História: a formação crítica e voltada para os desafios de lidar com a vida, degenerando uma profissão cuja identidade aparentemente está em crise.

REPRESENTAÇÕES DO TEMPO HISTÓRICO ENTRE A AULA E O INTERVALO NA E.E.M. VIRGÍLIO TÁVORA

O próprio Michel De Certeau nos orienta a compreender os métodos, as produções localizáveis, afirmando que o gesto do historiador é o de ligar ideias a lugares. Pesquisar quais são essas representações exige um despertar epistemológico que envolve uma operação entre lugar social de produção, procedimento de análise da instituição histórica e a escrita: a construção do texto. Agindo dessa forma, é possível no trabalho do professor (a) de História, propiciar um maior diálogo referente às representações construídas pelos sujeitos (discentes) numa proposta de trabalho de campo envolvendo a problemática da aquisição do conhecimento escolar, podendo assim constatar que os alunos sabem de coisas que não lhes foram ensinadas, e que eles não sabem de outras coisas que se atribui ao seu aprender. “O modo como os alunos constroem seu saber evidencia evoluções complexas e mal conhecidas, onde o ensino do professor intervém sem que ele meça exatamente como” (PROST apud CHERVEL, 1990). Em outras palavras, no ensino de História cuja ferramenta “tempo” é imprescindível, não se pode jamais prescindir das formas de usos, percepções e representações do tempo por parte dos discentes.

A compreensão acerca das práticas dos discentes na E.E.M. Virgílio Távora perpassada pela análise da demarcação do estudo do espaço e do tempo escolares, mais especificamente a complementaridade da “hora da aula” com a “hora do intervalo”, nos leva ao mapeamento das representações de tempo histórico, que por corolário deságua numa mais bem adequada compreensão do ensino de História em sala de aula. De acordo com Vinão Frago,

(...) a cultura escolar pode ser definida como um conjunto de ideias, princípios, critérios, normas e práticas sedimentadas ao longo do tempo das instituições educativas. Isso significa dizer que no interior da escola produzem-se “modos de pensar e de atuar que proporcionam” a todos os sujeitos envolvidos nas práticas escolares “estratégias e pautas para desenvolver tanto nas aulas como fora delas” condutas, modos de vida e de pensar, materialidade física, hábitos e ritos. (FRAGO, 1995, p. 68-69).

Sendo assim, no espaço escolar o tempo pode ser percebido como chave de compreensão da própria vida social dos discentes, e nesse sentido, epistemologicamente, uma aproximação com outros campos das humanas pode trazer muitos benefícios para uma compreensão das práticas discentes e, conseqüentemente, a cultura escolar de determinada instituição escolar. A partir do que foi exposto, induz-se que o ensino de História a ser produzido em sala de aula deve contemplar uma concepção que possibilite a construção de uma verdade consensual, uma produção coletiva dialogal, visto que existe uma diversidade muito grande de representações de tempo histórico com substratos e arquétipos na “hora do intervalo”. Um ensino de História que esteja em consonância com inúmeras possibilidades do

REPRESENTAÇÕES DO TEMPO HISTÓRICO ENTRE A AULA E O INTERVALO NA E.E.M. VIRGÍLIO TÁVORA

“presente” e do “tempo” dos discentes estabelecendo, uma exposição que contemple uma relacionalidade e relatividade cultural percebidas pela observação oportuna do “tempo do intervalo”.

Nesse sentido, o ensino de História não deve ser percebido como uma anúncio, um postulado, antes deve ser de diálogo, pois como afirma Boaventura de Souza Santos, a ciência é um senso comum organizado e está em direta conexão com a dimensão da vida prática, ou seja, não se pode produzir um saber que fique apenas no campo científico. O aprendizado é o ato de colocar saberes novos em relação com os anteriores, portanto, o ensino escolar de História não deve propor dar algo a quem não tem, mas sim gerenciar o fenômeno de saberes históricos em relação.

Partindo do pressuposto que vinha experienciando a “hora do intervalo” desde o primeiro semestre do ano letivo de 2016 junto aos discentes, mas a partir da condição de professor, ou seja, numa posição diferente da dos mesmos, tal abordagem pode me fornecer subsídios para se chegar ao mapeamento das representações de tempo histórico que serão elucidadas no próximo capítulo. Todavia cabe um adendo; todo esse percurso de observação participante⁵⁰ deixou marcas, como por exemplo, a maior afinidade e empatia dos discentes para com o professor que por um lado trouxe benefícios na relação entre docente e discente, mas prejuízos por outro, pois se tornava cada vez mais difícil separar o convívio “normal” do intervalo e da aula do olhar mais acurado de pesquisador/historiador. Como se em alguns momentos acabasse o pesquisador se percebendo como um discente e esquecendo-se de seu papel enquanto docente, equação que se não fosse bem refletida poderia trazer problemas futuros na relação de ensino.

Nas visitas feitas na “hora do intervalo” do penúltimo bimestre do ano letivo de 2017, compreendido entre os meses de setembro e novembro do referido ano, algumas situações chamaram atenção no que se refere ao trabalho de observação. Como por exemplo, a novidade lúdica, uma mesa de ping-pong, muito disputada pelos alunos nos momentos de intervalo. Vale destacar o fato de que a mesma ficava posicionada em frente à sala da coordenação/direção. O professor de educação Física, “Rafael⁵¹”, ficava quase sempre presente e com a ajuda do rapaz que trabalha na portaria, “José⁵²”, montavam e desmontavam

⁵⁰ A observação participante é uma técnica de investigação social em que o observador partilha, na medida em que as circunstâncias o permitam, as atividades, as ocasiões, os interesses e os afetos de um grupo de pessoas ou de uma comunidade. Tal método ficou bastante conhecido a partir dos trabalhos do antropólogo polonês Bronislaw Malinowski. (Anguera, Metodología de la observación en las Ciencias Humanas, 1985).

⁵¹ Nome fictício do professor da disciplina de Educação Física.

⁵² Nome fictício do funcionário da escola responsável pelos serviços gerais.

REPRESENTAÇÕES DO TEMPO HISTÓRICO ENTRE A AULA E O INTERVALO NA E.E.M. VIRGÍLIO TÁVORA

a mesa todos os dias. A mesa fica situada na parte coberta do pátio, de frente para cantina, e com ela, percebeu-se cada vez mais um aglomerado, e presença 100% masculina, ou seja, muitos meninos ao entorno da mesa como uma plateia a assistir uma partida de futebol. Sobre essa mesa continuavam sempre os olhares concentrados da ‘plateia’ e dos jogadores.

É como se fosse um universo paralelo dos integrantes do jogo de ping-pong *versus* o pessoal que ficava à direita e/ou esquerda do pátio e na frente das salas, especialmente o pessoal do 2ºB, onde ficavam duas alunas encostadas sempre na mesma coluna, e também 4 garotos e uma garota em frente a essa sala todos os dias. Percorrendo os espaços propiciados pela “hora do intervalo”, a sensação decorrente da observação é a de que havia a necessidade de alguns (as) ficarem dentro da sala, independentemente de ser semana de avaliação ou não. Em frente às salas de aulas: 2ºA; 3ºB, 3ºA, 2ºC foi muito corriqueiro a distribuição de grupos de meninos de 3 a 4 pessoas, situação mais acentuada ainda em frente ao banheiro masculino e ao bebedouro. Num dos dias de observação, duas alunas me interpelaram sobre o meu “passear”, segundo elas, pelo intervalo, eram Gaby e Yara⁵³, estudantes do 3ºB. Daí devolvi com outra indagação: “Por que vocês ficam pra lá e pra cá”? Elas “*a gente passa o dia todinho dentro de sala de aula, “Deuzulive”*”, disse Gaby rindo, logo em seguida a Yara falou, “*bora no banheiro menina*”. Depois desse fato, comecei a observar uma circulação maior das meninas que nunca andavam sozinhas, sempre de duas ou três, Gaby e Yara, por exemplo. O olhar agora percebia os discentes mais como sendo uma espécie de “peripatéticos”⁵⁴, grupos que circulavam de mãos dadas, as meninas no caso, como se, apenas por circular mesmo.

A realidade evidentemente se apresenta como um feixe quase inesgotável de possibilidades, pois no dia 23/10/2017, na 3ª aula no 3º B, um pouco antes do toque para o “intervalo”, estava abordando o conteúdo sobre Getúlio Vargas, e como vinha se repetindo nas observações de campo, prestes a terminar a aula: um estado de certa euforia, um “borbulhar”, uma “ebulição”, começa, de forma ansiosa a se apresentar nos discentes: uma espera ansiosa pela hora do intervalo. Eles (as) perguntando se já estava na “hora”, outros afirmam com certa veemência: “*já deu a hora professor*” apontando com os dedos para a parte de cima do pulso (mesmo alguns sem estarem com relógios nos pulsos), gesticulando, abrindo os braços, e mesmo sem alguns verbalizarem os gestos comunicavam a pergunta sagrada: “*já tá na hora*”? O interessante a ser destacado é que existe o toque para o intervalo

⁵³ Nomes fictícios de duas alunas do 3º Ano turma B.

⁵⁴ Peripatéticos (ou 'os que passeiam') eram discípulos de Aristóteles, em razão do hábito do filósofo de ensinar ao ar livre, caminhando enquanto lia e dava preleções, por sob os portais cobertos do Liceu, conhecidos como perípatos, ou sob as árvores que o cercavam.

REPRESENTAÇÕES DO TEMPO HISTÓRICO ENTRE A AULA E O INTERVALO NA E.E.M. VIRGÍLIO TÁVORA

e, nesse sentido, não haveria muitas razões para a tal pergunta já que o toque não havia acontecido.

O grande diferencial desse dia, e que de certa forma me possibilitou enxergar uma situação aparentemente hipotética, foi um acontecimento ao qual estariam supostamente relacionados esses comportamentos, um ato de indisciplina envolvendo um aluno com o “núcleo gestor⁵⁵” da escola. Tal situação, antes da hora do intervalo fez com que até o “Juizado de Menores”, e posteriormente, a “Polícia Militar” entrassem na escola. Havia a suspeita de um aluno (menor de idade) estar drogado/armado causando indisciplina, segundo uma denúncia de outro estudante. E, para evitar maiores complicações e alvoroços, o “núcleo gestor” saiu avisando nas 8 salas da escola, inclusive na que eu estava lecionando, que “*segurassem*” os alunos, enquanto se “resolvia uma situação”, situação a qual só ficamos a par, justamente na hora do intervalo, que nesse dia atrasou em 25 minutos.

Bastante reveladoras, entretanto, foram as reações dentro da sala do 3ºB, já que não mais conseguia ministrar a aula e/ou nem manter a disciplina como havia sido pedido pelo núcleo gestor. Àquela altura ainda não sabia o que estava acontecendo, todavia os alunos (as) queriam saber, inclusive eu, e nesse meio tempo os discentes começaram a falar ao mesmo tempo, levantar-se, caminhar em sala, conversar, enfim, o que já estava causando certo desconforto. Como alternativa para equilibrar as tensões, permitia a saída de um por vez para beber água ou ir ao banheiro, porém percebi que a ida ao banheiro era um alibi para aguçar a curiosidade deles (as). A situação parecia caótica e um aluno em particular me chamou atenção por ele se apresentar aparentemente mais impaciente que os outros, perceptível pelas expressões faciais que não eram comuns nele, o discente do 3º B, Jesualdo Pereira⁵⁶, nunca foi de se levantar da cadeira antes do final da aula. Ele saiu do final da sala e veio em minha direção, ao se aproximar me indagou sobre o que estava acontecendo. Todavia, como não estava a par do ocorrido, respondi que não sabia. Ele reclamou: “*A gente está perdendo o tempo das próximas aulas*”. O “tempo” ao qual Jesualdo Pereira se referia era o das duas próximas aulas, a 4ª e 5ª. Todavia, destaco que o mesmo já se encontrava aprovado no Vestibular da URCA – Universidade Regional do Cariri -, para o curso de Química.

A tensão foi aliviada quando a sirene soou. Um aglomerado de pessoas para ver o “espetáculo” causado pelo aluno acabou fazendo com que se compreendesse o motivo pelo qual a “hora do intervalo” foi “atrasada” e a 3ª aula um pouco mais estendida, ou seja, uma duração maior que os 50 minutos. O aluno Jesualdo Pereira já se apresentava com as

⁵⁵ Composto pela Direção e coordenação escolar.

⁵⁶ Nome fictício do aluno do 3º B.

REPRESENTAÇÕES DO TEMPO HISTÓRICO ENTRE A AULA E O INTERVALO NA E.E.M. VIRGÍLIO TÁVORA

expressões faciais mais suavizadas e, no momento que estive a observar, o vi conversando com uma discente do 1º Ano C, Daniella⁵⁷, num banco próximo ao aglomerado. Interessante que eles não prestavam atenção ao burburinho bem próximo a eles. A situação causadora de toda aquela tensão, extensão da 3ª aula e compressão do intervalo foi realmente a desestabilização da “ordem escolar” pelo aluno Marcos⁵⁸. E para resolver essa situação constrangedora, a gestão escolar nos convocou anunciando que as duas últimas aulas teriam o seu tempo contado a partir do intervalo e seu término, o que significou que a 4ª e 5ª aulas foram reduzidas em 30 minutos cada.

A situação causadora de tensão, a indisciplina, chocou a todos os discentes, já que foi confirmado por alunos próximos ao Marcos, o fato de que ele encontrava-se com uma arma na mochila e costumava cometer violência de gênero, no caso em questão, bater na namorada! Ele havia ameaçado o núcleo gestor caso chamassem a sua mãe! Desfecho complicadíssimo, visto que o juizado só entrou para falar diretamente com o jovem apenas depois da chegada da Polícia Militar. Um detalhe importante foi que Marcos era um aluno desistente do período da tarde, entretanto, conseguiu entrar com a farda da escola no meio dos outros. Isso torna evidente o perigo real da violência em espaços escolares.

2.3 O MOVIMENTO PENDULAR DOS “ELEMENTOS MÓVEIS” ENTRE A HORA DA AULA E A HORA DO INTERVALO: CONTINUIDADES/DESCONTINUIDADES.

A partir das observações feitas no intervalo da E.E.M. Virgílio Távora de 2016 a 2017, que incluem os incidentes acima narrados, como por exemplo, o Sextou, a Greve e a indisciplina do aluno Marcos, tecemos aproximações e apropriações de alguns conceitos pensados pelo antropólogo Edmund R. Leach⁵⁹, o mesmo que nos forneceu alguns ‘insights’ para compreender a dinâmica temporal dos discentes no momento de alternância entre a aula e o intervalo.

E. Leach⁶⁰ discorre sobre a possibilidade de se indagar sobre a natureza do tempo afirmando que na noção moderna de tempo - que é uma sensação de mudança,

⁵⁷ Nome fictício da aluna do 1º Ano C.

⁵⁸ Nome fictício do aluno envolvido no ato de indisciplina.

⁵⁹ Edmund Ronald Leach nasceu em Lancashire, Inglaterra, em 7 de novembro de 1910 e faleceu em 6 de janeiro de 1989. A produção de Leach inclui contribuições em temas como parentesco e organização social, economia camponesa, posse de terra, casta e classe, semiótica, mito e ritual, classificação e liminaridade, comunicação simbólica, arte, tecnologia, textos bíblicos e mitos gregos.

⁶⁰ Ver, LEACH, E. R. Dois ensaios a respeito da representação simbólica do tempo. In: - Repensando a antropologia. São Paulo, Perspectiva, 1974. p. 191-209.

REPRESENTAÇÕES DO TEMPO HISTÓRICO ENTRE A AULA E O INTERVALO NA E.E.M. VIRGÍLIO TÁVORA

sucessão/simultaneidade/ruptura/permanência/ descontinuidades - é perceptível dois tipos de experiências: 1) a noção de repetição e 2) noção de não-repetição. Segundo a abordagem do autor, a ideia de irreversibilidade do tempo torna-se muito angustiante e desconfortável para os seres humanos, visto que a partir disso teríamos como corolário a finitude, sensação que comumente gera desconfortos, forma mais dramática diria Rösen, (2011, p.95), “a experiência mais radical do tempo é a morte”.

Para o antropólogo E. Leach, em algum grau, estamos constantemente pensando e projetando tempo e espaço em nossas ações, mesmo sem que reflitamos sobre isso, é por essa lógica, por essa que ele nos diz que a “mitologia que justifica uma crença na reencarnação é também, por outro ângulo, uma representação mitológica do próprio tempo”. (LEACH, 1974, p.196). Pensemos, por exemplo, em Urano e na destituição de seu poder a partir do golpe infligido por seu próprio filho, o qual entendia que o poder do pai (antecessor) era tirano e não deixava a vida acontecer. Ao atingir o pai em sua virilidade - símbolo maior do poder, pois gerador de vida -, Cronos selou também o seu próprio destino, visto que mesmo inaugurando o novo, ele próprio exerce com os seus filhos o ato de devorar, de miná-los em suas existências. Cronos, portanto, ainda trazia a marca do pai, mesmo que esta se expressasse de forma diferente, apresentava o mesmo significado de poder da ancestralidade que torna possível o presente e ainda assim, busca se sobrepor para afirmar seu poderio e, dessa maneira constituindo-se em tirano. Ora, esse jogo relacional entre passado e presente tem um dinamismo dialético que nos impele a pensar e admitir que a história ao se portar diante de seu público, admiradores e estudantes precisam, sim, ensinar o percurso de seu desenvolvimento para que do presente possamos entrever e reinterpretar as contribuições propiciadas por este próprio caminho.

Reconhecemos a explicação de E. Leach para o tempo como sendo de ordem estrutural, pois a interpretação do tempo mágico da vegetação⁶¹, por exemplo, comunica a ideia da inversão de papéis sociais a cada ponto final da oscilação, ou seja, tudo se inverte como num ritual. Para o inverno, exige comportamentos sociais de um jeito, no verão outra representação, e assim segue. Nesse sentido, a partir da lógica estrutural do autor nos convencemos que a análise dessa pesquisa deveria partir do pressuposto de que as “noções gerais de tempo”⁶² dos discentes no espaço escolar iniciam-se, não apenas a partir do instante

⁶¹ (FRAZER, *op.cit.*; HARISSON, 1912) Discussão Espíritos dos Cereais Espírito do Ano (*eniautos daimon*), entretanto Leach se apropria dessa discussão dando uma explicação do tipo mais estrutural.

⁶²O entendimento acerca das lógicas e negociações temporais que brotam no intervalo ajudam a compreender e as dinâmicas e emergências das representações de tempo histórico tanto na aula, de forma discursiva, quanto nas vivências e atitudes dos (as) discentes no momento do intervalo. Aqui, quando analisamos o tempo-espaço-

REPRESENTAÇÕES DO TEMPO HISTÓRICO ENTRE A AULA E O INTERVALO NA E.E.M. VIRGÍLIO TÁVORA

da inauguração da oposição polar, no caso em questão a “hora do intervalo”/“hora da aula”, mas da mediação da vitalidade que o faz oscilar. Aqui surge a necessidade do 3º elemento, o móvel, o vital, o que oscila, ou seja, em outras palavras, o elemento que daria sentido e significado a essa oposição complementar seria o discente já que “é das coisas contrárias que nascem as coisas contrárias”, pois:

(...) Se o tempo for considerado como uma alteração, então os mitos a respeito das inversões de sexo são representações do tempo. Dado o conjunto de metáforas, o mito de Cronos faz dele “o criador do tempo”. “Ele separou o céu da terra, mas separou ao mesmo tempo o princípio vital masculino que, ao cair no mar, inverteu-se e transformou-se no princípio feminino da fecundidade” (LEACH, 1974,p.200).

No tópico sobre O Tempo e os Narizes Falsos⁶³ o autor ressalta que experimentamos o tempo não com os nossos próprios sentidos, pois nós não o vemos, nem tocamos, nem o cheiramos, mas podemos o reconhecer a partir repetição, entropia e velocidade. E é aqui que faz sentido uma apropriação metodológica do autor referido acima para questionar a dinâmica da hora do intervalo na E.E.M. Virgílio Távora, já que a mesma começa e termina com os toques da sirene. “Os intervalos de tempo, as durações, sempre começam e terminam com a “mesma coisa”, uma pulsação, uma badalada de relógio, um dia de Ano Novo.” (Idem, 1974, p.204).

O intervalo é a abertura para o acontecimento, todavia, o acontecimento não é determinado pela estrutura, mas ele só existe dentro da estrutura. A estrutura se abre ao acontecimento e o acontecimento existe de um ponto de vista estrutural, mas é de dentro do acontecimento (do agenciamento) que se produz a melhor posição de experiência e observação a propósito da estrutura. O intervalo é, portanto, pausa da estrutura, quando a produção é menos sobre determinada, assim, a consideração acerca do tempo é distendida de uma condição de unidade linear. Na nossa pesquisa o intervalo - que é a pausa da estrutura -

escolar englobamos o jogo relacional das estratégias e táticas presentes no cotidiano da referida instituição que são constantemente negociadas por alunos e alunas. Percebemos as complexas relações que os discentes vão tramando quando dialogam com as diversas classificações e percepções de tempo, por isso enxergamos semelhanças com o conceito “estratos de tempo” forjado pelo historiador dos conceitos. Afirma Koselleck, (2014, P.10), Graças aos “estratos de tempo” podemos reunir em um mesmo conceito a contemporaneidade do não contemporâneo, um dos fenômenos históricos mais reveladores. Muitas coisas acontecem ao mesmo tempo, emergindo, em diacronia ou em sincronia, de contextos completamente heterogêneos. Em uma teoria do tempo, todos os conflitos, compromissos e formações de consenso podem ser atribuídos a tensões e rupturas – não há como escapar das metáforas espaciais - contidas em diferentes estratos de tempo e que podem ser causadas por eles.

⁶³Ver, LEACH, E. R. "O tempo e os narizes falsos". In: Repensando a antropologia. São Paulo: Perspectiva, 1974.

REPRESENTAÇÕES DO TEMPO HISTÓRICO ENTRE A AULA E O INTERVALO NA E.E.M. VIRGÍLIO TÁVORA

não é meramente um antagonismo da relação entre indivíduo e sociedade, mas uma relação que se evidencia enquanto repetição e transformação.

É importante ter em mente que projetamos as noções de tempo sobre diversas questões, inclusive sobre a natureza e o cosmo, e que a partir dos intervalos da vida social é possível ordená-lo. Assim sendo, as representações de tempo dos discentes da E.E.M. Virgílio Távora, inclusive as de tempo histórico, podem ser acessado através da própria relação de alternância entre “hora do intervalo” e “hora da aula”. Se apropriando do conceito “pendular de tempo” como forma de representar o tempo, foi possível pensar metodologicamente a oposição complementar existente entre a “hora do intervalo” / “hora da aula” pelo viés do movimento pendular, pela coisa que oscila que seriam os “oscilantes”, os discentes.

Com uma visão pendular do tempo, a sequência das coisas é descontínua: o tempo é uma sucessão de alternações e paradas. Os intervalos são distintos, não como marcos de sequência em uma régua de medida, mas como opostos repetidos, tique-taque, tique-taque. (...) Eu sustentaria que a noção de tempo é “uma descontinuidade de contrastes repetidos” é provavelmente a mais elementar e primitiva de todas as maneiras de encarar o tempo (LEACH, 1974, p.206).

O esquema estrutural costurado ao longo desse capítulo apresentando a aula como sendo um espaço de experiência e o intervalo como horizonte de expectativa, torna mais inteligível o funcionamento das lógicas comportamentais relacionadas ao tempo entre os (as) discentes. Portanto, essa costura conceitual em diálogo com as ideias de representação de tempo Leacheanas nos fez extrair a hipótese de que, se nossas projeções mentais, ou seja, as dimensões de tempo/espaço estão presentes em nossas formas de representações, elas seriam e são também inerentes à nossa forma de compreender o mundo. Em outras palavras, já que não conseguimos pensar fora das categorias tempo e espaço, podemos entender e compreender a razão pela qual mesmo quando nos orientamos por mitologias - como o próprio E. Leach (1974) discorre em seu texto - as representações de tempo estarão lá inseridas por corolário, e é justamente dentro de tal lógica de sentido, que quaisquer representações de tempo pode ser idealmente compreendida de forma estrutural, já que podemos reconhecer o tempo não apenas pela visão objetificante⁶⁴.

Se o que Leach afirma tem sentido, então podemos aludir que não é a partir do estabelecimento da polaridade que o tempo se inicia, mas sim pela vitalidade dos elementos móveis já que os intervalos e as durações começam e terminam com a mesma lógica e, exige-

⁶⁴ O fato de que o tempo seria algo dado como natural, ou seja, ele seria “objetivo”, independente da realidade humana e de suas relações.

REPRESENTAÇÕES DO TEMPO HISTÓRICO ENTRE A AULA E O INTERVALO NA E.E.M. VIRGÍLIO TÁVORA

se, assim, a necessidade de haver pelo menos um ‘ato de criação’, algo que dê início ao movimento. Dessa maneira, como projetamos e representamos o tempo sobre tudo, sobre a natureza, sobre outras atividades no geral, podemos chegar à assertiva de que são os “intervalos” da vida que a ordenam.

Não obstante, aludimos uma apropriação dos “elementos móveis” feita pelo autor mencionado, para os discentes, já que reside neles toda a sistemática da educação, do magistério e, nesse sentido, é salutar compreender o conceito de tempo dos discentes acessando essa alternância entre aula e intervalo. Os discentes seriam como pêndulos que fazem movimentos alternados, sendo que no ato de seus movimentos, - de linguagens verbais e não verbais -, conseguimos encontrar continuidades e descontinuidades, como por exemplo, na mesa do ping-pong. Tal mesa a qual se configurou como uma “arena de duelos”, se apresentando como espetáculo, trazendo em si um “espaço de experiência” condicionado pela hora da aula por parte de seus participantes, o que implica em dizer que seus “horizontes de expectativas” se materializam no jogo a ser jogado num lugar-tempo chamado hora do intervalo.

É nessa situação que estruturalmente se configuram os grupos indo e voltando, como num movimento da bola de ping-pong, por exemplo, de um lado para o outro que às vezes saindo da mesa de jogo, cai no chão, se esconde, fica mais cadenciada, mais rápida, enfim, participa de um movimento pendular. Assim, se a noção pendular de tempo está relacionada aos contrastes contínuos e contrastes repetidos, a noção de mudança e permanência ganha também sensação de continuidade e descontinuidade a partir dos “espaços de experiência” acumulados o que conseqüentemente afeta o “horizonte de expectativa” do ponto do contraste.

Para ser mais incisivo na argumentação – e entender como funciona o modelo conceitual estrutural das lógicas comportamentais dos discentes nesse momento de alternância - é interessante buscar uma análise da situação ‘incidental’ do 3ºB, que estava ansioso pelo intervalo prejudicado pela distensão e duração maior da 3ª aula. A experiência diferente, causada por um ato novo, um ato criador -no caso em questão na referida instituição⁶⁵ - o ato de indisciplina do aluno Marcos, alterou significativamente a dinâmica do tempo para os discentes, tendo em vista toda a situação de “ebulição” e “euforia” que fez com que a sensação de sucessão e simultaneidade, permanência do tempo fosse alterada. Foi o caso do aluno Jesualdo Pereira, por exemplo, preocupado demais com o ‘tempo’, - a bem da verdade,

⁶⁵E.E.M. Virgílio Távora.

REPRESENTAÇÕES DO TEMPO HISTÓRICO ENTRE A AULA E O INTERVALO NA E.E.M. VIRGÍLIO TÁVORA

ele, de certa forma propõe, dentro das circunstâncias que são postas no espaço escolar -, busca mesmo com todas as estratégias de controle e vigilância do espaço escolar, “fugir” para próximo de Daniella, assim, resguardando o seu ‘próprio tempo’, que politicamente se aproxima e alia ao tempo do relógio (símbolo social) para negar/fugir do tempo da aula, todavia, se alinha a pensar fisiologicamente, pois, na “hora do intervalo”, Jesualdo quer extrapolar o símbolo social reificado e negar a aula. Assim, aparentemente, ele está buscando sentir uma ‘eternidade’ no movimento de alternância.

O caso narrado acima serve para pensarmos sobre a forma como a função da orientação exercida pelo símbolo social “tempo”, discutida anteriormente no primeiro capítulo, se junta na “hora do intervalo” como um instrumento de regulação da conduta e da sensibilidade humana. A cena de Jesualdo Pereira incomodado com a duração estendida revela o fato importante de que o “tempo da aula” ainda não conseguiu operar na mesma proporção do instrumento chamado relógio, o mesmo simbolizando e apontando que já é a “hora do intervalo” e o seu efeito comunicador. Em outras palavras, o aluno Jesualdo em sua relação negativa com a 3ª aula mais estendida, nos apresenta e representa um conceito de tempo que mais quer negar a tendência totalizante do espaço-tempo vigilante do que afirmar de forma categórica uma nova compreensão de tempo, por isso o seu “próprio tempo” é se “preocupar” com a 4ª e 5ª aula, mas no intuito de vivenciar uma experiência ao lado de Daniella.

Jesualdo sabia que já era a “hora”, contudo, fica implícito a ideia de os “tempos” das aulas de 50 minutos ainda não terem a mesma eficácia do “símbolo social” que é o apontamento do relógio, por esse motivo que, mesmo sendo internalizada a ideia de orientação através do símbolo social, ele (relógio comunicando o intervalo) consegue ser mais agradável para Jesualdo já que as possibilidades de agência seriam exponencialmente aumentadas. Torna-se uma espécie de concorrência entre o tempo da “hora da aula” x tempo do intervalo “hora do intervalo”, sendo que nesse último, as gramáticas são mais decifráveis por eles mesmos, suas performances são lidas e operadas de tal forma que faz mais sentido se “deixar” conduzir pela auto-regulamentação e percepção da coerção externa do “relógio nativo” do intervalo “real” do que pelo tempo “abstrato” da hora da aula, esta última sendo o *locus* que se apresentaria de forma ideal e hegemônica como sendo a noção de “tempo histórico”.

Na hora do intervalo as práticas dos alunos se autonomizam gerando símbolos que apresentam singularidades e identidades, por exemplo, protelar para o ingresso na sala de

REPRESENTAÇÕES DO TEMPO HISTÓRICO ENTRE A AULA E O INTERVALO NA E.E.M. VIRGÍLIO TÁVORA

aula. O protelar é indicativo de que há uma afetividade em querer permanecer no exercício lúdico do intervalo, em contraposição à hora da aula, esta marcada por uma sistematização e racionalização do tempo. A aula é o tempo do relógio – tempo atômico que subtrai como quer Nietzsche e Deleuze⁶⁶, diminuindo a potência afetiva. Já o tempo da aula – é organizativo, exigente porque incorpora expectativas sociais e econômicas que gera um ethos marcado por um repertório utilitarista. Ora, é contra isso que se insurge o tempo, duração, do intervalo, pois o intervalo é uma “sociedade alternativa” um jogo de expressões disruptivas que inauguram um tempo qualitativo.

A hora do intervalo é obrigatória, porém não é um imperativo das representações coletivas, em outras palavras, existe agência, existe criação de táticas para se fugir dos panópticos, e é justamente no intervalo como momento diferencial que se apresenta um movimento pendular/circular/dialético já que esse momento pode ser pensado como ambiente propício a “n” representações de papéis e performances divergentes das apresentadas em sala de aula, lá cada um tem sua forma de articular os “espaços de experiências” com os “horizontes de expectativas”, enfim, experimentar e criar seu “próprio tempo”.

O intervalo é um constitutivo humano que se desenvolve nos encontros entre os discentes, ansiosos para se verem diferentes do conjunto de posturas que se pretende em sala, na hora da aula. O espaço entre os alunos gera uma modalidade política entre eles, no sentido de negociações e soluções, pois, ali podem compartilhar impressões, medos, angústias, alegrias. Com o conhecimento mútuo destas impressões chegam a concepções sobre o todo da escola. Cada comentário, gesto, posicionamento revela ansiedades, zombarias, estabelece-se códigos de convívio que podem ser ampliados ou reduzidos.

Nesta perspectiva, o que está em jogo é que o tempo é tutor do nascimento dessas impressões e percepções e são por elas revestidos. Os alunos e alunas precisam dar um tempo para se perceberem como agentes que necessitam se compreender como participativos de toda a estruturação do horário escolar, compreender que esse controle das horas os tem com destinação. Percebendo isso são capazes de, a partir de dentro dessa racionalização, estendê-

⁶⁶ Deleuze é defensor de um saber vivo, dionisíaco da vida. No limite podemos dizer que Deleuze faz uma releitura da crítica Nietzscheana, sugerindo um novoethos para se pensar a história do pensamento, porém revestida e dinamizada pelos afetos, isso traria um colorido novo que contagiaria a compreensão do tempo e da vida social. Deleuze, portanto, propõe um saber alegre em contraposição aos protocolos da compreensão sistemática e racionalista do mundo e da História. Quando se assume essas perspectivas observa-se a força ativa do pensamento que para o autor é já uma postura que se sobressalta a postura abstrata da razão. (DELEUZE, 2007).

REPRESENTAÇÕES DO TEMPO HISTÓRICO ENTRE A AULA E O INTERVALO NA E.E.M. VIRGÍLIO TÁVORA

la, ampliá-la, negá-la ou fazê-la nova, pois gerarão demandas novas, característica maior da condição antropológica que se plasma como coletivo.

A argumentação que leva também em consideração a complementaridade da hora da aula e da hora intervalo e seus conjuntos de símbolos e significados, procura perceber esse tempo/lugar como ritualização que comunica gramáticas que não são acessadas facilmente por quem não está em jogo, que no caso mais específico seria o professor (a) de história. É na análise desse momento relacional que se repete em todos os dias letivos, mas que tem sua própria lógica entre os discentes, que acreditamos compreender o substrato e os arquétipos de ‘vivência prática’ das representações de tempo histórico nesse microcosmo da sociedade que é a escola, mais precisamente a simbiose entre aula e o intervalo. Essa compreensão arquetípica posta em evidência a partir de observações em campo, relatos incidentais e análise etnográfica, se configuram num material antropológico a servir de forma propedêutica, como um elo para o diálogo com o Jörn Rüsen - que apresenta formulações conceituais tão pertinentes para quem se debruça de alguma forma sobre a História em nosso cotidiano escolar – e a experiência com imagens realizadas nas salas de 1º Anos, discussão realizada no próximo capítulo dessa Dissertação.

Entender as relações da vida humana prática, no caso em questão os discentes na alternância entre aula e intervalo na E.E.M. Virgílio Távora, faz parte de uma série de questionamentos acerca da função social da História para tentar compreender e talvez resolver dilemas tais como: O que os discentes pensam sobre a História? Quais significados atribuem ao ensino de História? Quais são os elementos constitutivos do seu pensamento histórico? Ou talvez, uma questão muito cara também aos discentes, afinal de contas, qual é a razão de estudarmos história?

Nesse sentido, é a partir da problemática da função social do ensino de História e os seus desafios na contemporaneidade que surge a necessidade de se perceber quais são as representações do tempo histórico reveladas pelos (as) dos discentes. Como elas aparecem, são operadas, significadas e apropriadas em categorias conceituais do saber historiográfico serão abordadas nas próximas páginas que trazem em seu bojo uma relação entre os relatos incidentais deste capítulo com uma experiência em certa medida ‘controlada’ produzida em duas salas de aula, 1º Anos A e B. Portanto, um olhar a partir da relação entre o ‘dito’ e o ‘não-dito’ do ensino no espaço escolar possibilita-nos o entendimento de algumas lacunas (representações do tempo histórico) e, por corolário, um alargamento de compreensão do ensino de História em sala de aula.

2.4 TIPOLOGIAS DE CONSCIÊNCIAS HISTÓRICAS A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA ABORDANDO A RELAÇÃO ENTRE TEMPO DE INTERVALO E O ENSINO DE HISTÓRIA.

A partir de agora, trabalharemos uma experiência realizada com os discentes da E.E.M. Virgílio Távora no período da construção dessa pesquisa e que nos ajuda a compreender, à luz de Jörn Rüsen, quais representações de tempo histórico são mais evidentes na referida instituição escolar.

No mês de novembro do ano de 2016, na E.E.M Virgílio Távora em Barbalha-Ce, tive a experiência de fazer um trabalho com imagens referentes ao período convencionalmente chamado de “Pré-História”, e para esse intento duas turmas foram escolhidas, duas salas de 1º Ano de ensino médio do turno matutino. A intenção dessa intervenção era a de compreender como se davam os processos de leitura, apropriação e representação de imagens por parte dos discentes.

Para a realização dessa atividade, foi combinado que os discentes fariam um relatório sobre as imagens descrevendo o que eles (as) conseguiam perceber a partir de suas percepções, ou seja, o que “viesse” em suas mentes. Vale salientar que não avisei, de propósito, com antecedência quais seriam as imagens apresentadas ou a que se referiam, apenas que eles (as) teriam acesso à apresentação de imagens. A escolha das imagens foi a do período chamado de “Pré-História”, assunto trabalhado no 1º bimestre do ano letivo de 2016. Todavia, algumas dificuldades foram encontradas no decorrer da realização das apresentações. Uma das dificuldades encontradas foi a de que nem todos se sentiram envolvidos na atividade. Outra foi a de que alguns (as) poucos (as) não quiseram participar nem oralmente, tampouco na escrita do relatório. Talvez isso seja explicado pelo “ressarcimento” dos dias de greve, pois, num ritmo muito cansativo, estávamos tendo 6 aulas todos os dias em virtude das reposições das aulas do período em que a rede estadual de ensino esteve em greve. Some-se a isso o fato de que estávamos no final do 3º bimestre com o assunto de “Antiguidade Clássica”, salientando a questão de os (as) discentes aparentarem querer a chegada do fim do ano letivo e, conseqüentemente, as férias.

Na seleção das imagens encontrei dificuldades, pois como seria uma “surpresa” para os (as) discentes, fiz uma mistura não às escolhendo apenas pelo critério do suposto ‘desconhecimento’. Em relação à exequibilidade dessa atividade em sala, ou seja, possibilitar uma maior adesão entre os discentes e convencê-los a participarem, tive, naquele momento, que optar por acordo facultativo, ou seja, participaria quem quisesse, todavia, quem desejasse

REPRESENTAÇÕES DO TEMPO HISTÓRICO ENTRE A AULA E O INTERVALO NA E.E.M. VIRGÍLIO TÁVORA

aderir ao debate e/ou a escrita do relatório ganharia uma nota extra no valor entre 7.0 a 10.0 como forma de auxiliar no fechamento das médias do referido período.

Dessa forma, deixei avisado que só quem participaria das apresentações seriam as turmas do 1º A e 1º B, visto que das três salas de 1º Anos do turno da manhã, o 1º C era a única onde entrava nas primeiras aulas, às terças-feiras e quartas-feiras. Cabe ressaltar que as aulas estavam começando às 07: 00 horas, e que essa sala apresentava uma grande quantidade de alunos (as), 50 ao todo, por tal motivo, a propositiva ficaria mais difícil de ser trabalhada.

Outro detalhe que não pode ser descartado fora o fato de alguns alunos (as) chegarem ‘atrasados’ no decorrer da aula, e também, principalmente, diga-se de passagem, pelo fato de haver muita concorrência pelo agendamento das aulas na sala de vídeo da escola, esta última equipada com ar condicionado. É importante ser frisado isso, pois apesar de todas as salas de aula serem equipadas com ventiladores, o calor dos meses de agosto a novembro dificulta bastante o uso de projetor em sala de aula.

Os ventiladores são um pouco barulhentos e às vezes tornava-se necessário desligá-los por conta do ‘zumbido’, uma situação complicada, pois o que ajuda na audição atrapalha na sensação térmica. Essas foram algumas das motivações pelas quais a apresentação ficou restrita aos 1º A e B, assim sendo, avisei ao final da antepenúltima semana de novembro que a apresentação seria culminada no dia 25/11/2016 reforçando a ideia central de que não se esquecessem de utilizarem das compreensões mais intuitivas e espontâneas que brotassem de suas experiências visuais.

No dia 25/11, numa sexta-feira, ocorreram às apresentações, ficou acordado também que das imagens por mim escolhidas, poderiam selecionar as imagens ao gosto e empatia deles (as). No momento de apresentação dos slides, sempre fazia pausas, pois sempre havia alguém pedindo mais tempo para uma melhor análise das imagens, mais calma na exercitação das mesmas. Dentre as imagens pré-selecionadas por mim, as de pinturas rupestres e da Vênus de Willendorf foram as mais comentadas oralmente na sala do 1º B. No início da apresentação na referida sala acabei fazendo um roteiro de perguntas no quadro referindo-se ao período representado, a exemplo de: a forma como as mesmas teriam sido criadas? por quem? Porquê?. Houve boa participação por parte de alguns discentes, salientando que conseguiram fazer conexões com o conteúdo abordado no 1º bimestre, “Pré-História”. É salutar informar que no início do referido ano letivo, ainda no 1º bimestre, fizemos a exposição do filme “A guerra do Fogo”, e nele havia cenas de rituais de reprodução sexual de uma determinada ‘tribo’ que sabia produzir o fogo. Nessa tribo, as mulheres mais gordas eram

**REPRESENTAÇÕES DO TEMPO HISTÓRICO ENTRE A AULA E O INTERVALO NA
E.E.M. VIRGÍLIO TÁVORA**

percebidas como sendo de um padrão de beleza vigente e, conseqüentemente, mais valorizadas socialmente.

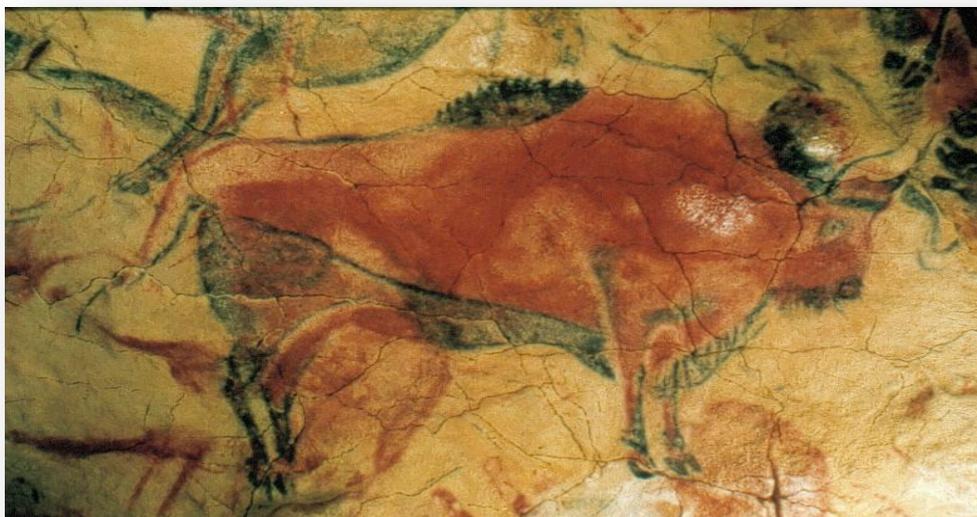


Imagem 1 - Bisonte Gruta de Altamira (Espanha)

FONTE: <http://historiadascivilizacoes.blogspot.com/2016/11/cultura-na-pr-histria.html>

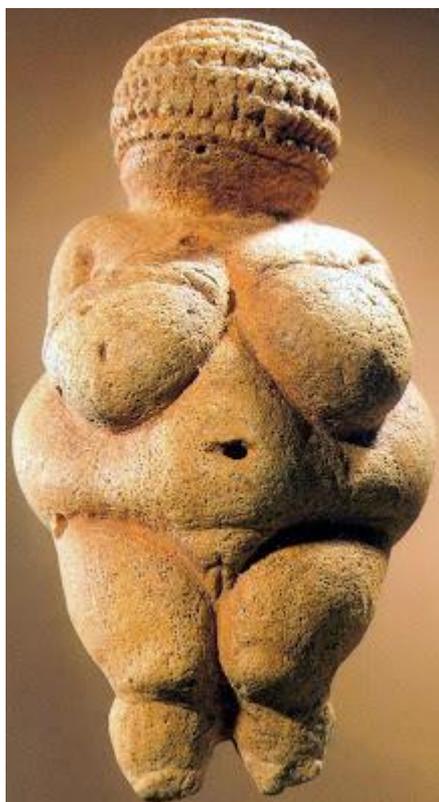


Imagem 2 – Vênus de Willendorf

FONTE: <http://historiadascivilizacoes.blogspot.com/2016/11/cultura-na-pr-histria.html>

REPRESENTAÇÕES DO TEMPO HISTÓRICO ENTRE A AULA E O INTERVALO NA E.E.M. VIRGÍLIO TÁVORA

Quando apresentei as imagens, principalmente no momento da imagem da Vênus de Willendorf, a grande maioria dos participantes fez associações com a ideia de fertilidade. Sobre as imagens de pinturas rupestres destacaram que seria muito difícil de produzir aquelas tintas do período, ou seja, outra relação com os assuntos do 1º bimestre quando discutimos acerca do desenvolvimento das técnicas de produção das tintas e também da própria sobrevivência dos grupos humanos. Nesse sentido, a discussão se enveredou para a reflexão sobre a ideia de que os povos da chamada “Pré-História” seriam ou não “atrasados”, como até pouco tempo era consagrado de forma hegemônica. O consenso foi o da valorização das produções humanas e o descrédito das ideias de superioridade étnica, intelectual e moral, ou seja, o descrédito do conceito de etnocentrismo. A aluna Katiane⁶⁷ foi quem mais se posicionou em relação à Vênus de Willendorf dando maior ênfase na questão de aquela imagem ser um padrão de beleza e dos aspectos religiosos. Vale destacar que essa aluna tem filiação religiosa evangélica e os pontos por ela abordados fazia muita menção aos aspectos religiosos, rituais e crença na vida após a morte.



Imagem 3 – Cavalo Gruta de Lascaux (França)

FONTE:<http://historiadascivilizacoes.blogspot.com/2016/11/cultura-na-pr-histria.html>

Como fora combinado com a turma, eu não emitia, na hora da apresentação, qualquer opinião sobre a temática, apenas administrava a participação deles (as), não comentava a historicidade e o contexto histórico das imagens apresentadas. Foi nesse momento que fiquei

⁶⁷ Nome da participante do 1ºB, que era conhecida por suas convicções religiosas, a mesma de matriz cristã, não católica, participante da Assembleia de Deus.

REPRESENTAÇÕES DO TEMPO HISTÓRICO ENTRE A AULA E O INTERVALO NA E.E.M. VIRGÍLIO TÁVORA

me indagando sobre a relação entre imagem e discurso, pois muitos dos posicionamentos de certa forma estavam fundamentados pelas cenas do filme “A Guerra do Fogo” trabalhado no 1º bimestre em forma de relatório e, também, do assunto do livro didático cobrado em forma de trabalhos e avaliações para a composição de nota do referido período letivo. Até que ponto os discursos sobre a Vênus não estariam relacionadas às cenas do filme e com as conceituações existentes no livro didático? Essa era a indagação mais recorrente no momento em que refletia acerca dessa atividade.

A dificuldade de se trabalhar nessa turma, a sala do 1ºB, foi a de eu ter apenas uma aula no dia 25/11, e conseqüentemente, não haveria tempo hábil para a produção do relatório, já que se o fizéssemos não teria havido tempo para a discussão sobre as imagens em sala. Como não quis que eles fizessem um relatório, depois das apresentações acabei acentuando que colocaria pontuação na média bimestral para aqueles que haviam se posicionado. Foi uma aula bastante produtiva do ponto de vista da participação, principalmente pela espontaneidade, e também por ter sido uma forma de o professor conseguir compreender melhor como se dão os processos de apropriação de imagens, ou seja, a própria possibilidade de mapear as tipologias de consciência histórica, qual se sobressaía e quais fontes de pensamento embasam a argumentação deles (as).

Já na outra turma, a sala do 1º A, outra dinâmica foi possível, visto que nas sextas-feiras tinha uma aula de História e outra de Sociologia. Dessa forma, a exposição das imagens e o processo de produção do relatório foram facilitados pelo tempo de aula ter sido favorável. Nesse dia, como não vieram muitos alunos, resolvi dividi-los em grupos e pedi primeiramente que fizessem o relatório numa folha de caderno e depois que me entregassem e, a partir daí começaríamos a argumentação. Essa decisão se deu porque queria ver as impressões mais espontâneas deles (as) de forma escrita, pois com a apresentação oral acontecendo em primeiro lugar, poderia orientar na escrita do relatório dos outros. Fui passando as imagens e de forma similar ao que aconteceu no 1º B, a Vênus de Willendorf novamente chamou mais atenção da turma, já que sempre pediam para pausar a imagem da Vênus para uma melhor análise.

O que marcou mais nessa sala, o 1º A, foram as múltiplas formas de compreensão histórica nos relatos das imagens, imaginação fértil representada nos relatos escritos de forma surpreendente, pois não esperava todas aquelas apropriações e significações. Como não havia estipulado de forma clara qual “tipologia de consciência histórica” queria encontrar nos relatórios, não estipulei uma forma de escrita concatenada a uma forma de pensamento ou

REPRESENTAÇÕES DO TEMPO HISTÓRICO ENTRE A AULA E O INTERVALO NA E.E.M. VIRGÍLIO TÁVORA

determinado raciocínio, portanto, houve muita margem de liberdade na escrita deles. Selecionei alguns relatos para inserir nesse texto e um dos que me chamou atenção foi o de Agnaldo Joaquim⁶⁸. Joaquim fez uma relação da imagem da Vênus com um filme Hellboy⁶⁹, descrevendo-a da seguinte forma:

A estátua da Vênus estava presente no filme chamado Hellboy. Ela estava sendo leiloadada pelo museu. Era uma estátua chamada de Vênus, ela era uma arte muito antiga do tempo da Pré-História. Era uma mulher “gorda” que estava sem roupa os braços em cima dos seios. Para mim, aquela imagem representava a beleza da mulher “gorda”. Porque eu acho que no tempo da Pré-História a mulher “gorda” era mais valorizada. E ela era uma relíquia sagrada para os antigos e também é uma arte muito rara encontrar nos tempos de hoje.

Já o aluno chamado Timóteo⁷⁰ fez um relato bastante inusitado. Abordou que a Vênus pertencia à era Medieval, noutro momento a Antiguidade Clássica e a Pré-História, pois para ele a associação das imagens que apresentei o levou a desenvolver a ideia de que as ferramentas antigas podiam transformar as pedras (Vênus) em um símbolo importante. Vejamos trechos de sua fala que refere-se à Vênus e ao uso da cerâmica:

“Era medieval”/“ferramentas antigas e específicas que transforma pedras em algum símbolo importante”/“civilização que habitava a terra a 1000 a.c”/“ Refere-se a algo religioso e importante em um povo, talvez um símbolo da mitologia antiga”/“ Técnicas especiais para a arte em pedra, com ferramentas específicas”/“um objeto religioso e sagrado/ “símbolo de um cultura antiga”/” modo de expressar e preservar uma cultura antiga empregada em pedra, em formato de coisas”. “período pré-histórico, “ eram feitos a mão de obra passando por vários processos específicos na civilização romana antiga para se tornar um fato histórico” / “ Algum tipo de massa para fabricar um contato com a luz do sol” / “ um modo de expressar a arte romana como as primeiras invenções da arte romana”.

Dá para perceber que mesmo com critérios aparentemente não coerentes, Timóteo acabou fazendo uma espécie de ‘síntese’ dos conteúdos trabalhados ao longo do ano letivo a partir da imagem da Vênus. Numa das imagens apresentadas havia dois fósseis, sepultura (Mantua), que poderia denotar uma cena de amor segundo alguns e, assim, essa imagem chamou atenção das alunas Keila e Alessandra. Keila relatou que: “representa o amor, me

⁶⁸ Aluno do 1º A

⁶⁹ Hellboy é um filme de fantasia americano lançado em 2004, baseado no personagem homônimo da Dark Horse Comics. O filme foi dirigido por Guillermo del Toro. O contexto do surgimento do personagem é o fim da 2ª Guerra Mundial, onde os nazistas tentam eliminar seus inimigos usando magia negra. Uma das experiências feitas é a tentativa de invocar forças ocultas. Um desses rituais é interrompido pelas forças aliadas, que encontram um garoto com aparência de demônio e a mão direita feita de pedra, apesar do ritual não ter sido concluído. O garoto passa a ser chamado de Hellboy e é levado pelos Aliados. Sessenta anos depois, Hellboy agora luta pelo “bem”. FONTE: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-45279/> acesso em 12/11/2018.

⁷⁰ Aluno do 1º A amigo de Agnaldo Joaquim.

REPRESENTAÇÕES DO TEMPO HISTÓRICO ENTRE A AULA E O INTERVALO NA E.E.M. VIRGÍLIO TÁVORA

sensibilizou, parece que eles estão se olhando, abraçados. Acredito que alguém haveria modificado essa imagem, valorizo essa imagem, amor até a morte”. “Se é que morreram por amor ou por amar”. Já a aluna Alessandra relatou sobre a imagem da Vênus e a dos fósseis que: “representa um modelo de beleza em algum momento da história, uma escultura feita em uma pedra”. Sobre a dos fósseis, “essa imagem apresenta dois corpos entrelaçados um olhando para o outro, provavelmente há muito tempo, não existem garantias de que foi modificado ou se alguém produziu ela, apresenta um sentimento de amor”.



Imagem 4 – Sepultura, Mantua, Itália.

FONTE: <https://br.pinterest.com/pin/396035360951669909//2016/11/.html>.

Conseguimos compreender que as imagens percebidas e representadas por eles (as) em forma de relato escrito indicam uma forte presença de suspeita, tendo em vista que por mais que as produções cinematográficas como, por exemplo, a “Saga Crepúsculo⁷¹” direcione o olhar para uma forma de expressão amorosa, os relatos de Alessandra e de Keila alimentam a ideia da desconfiança da “veracidade das imagens”. Em outras palavras, abriram-se possibilidades de reflexões sobre a relação entre a produção discursiva e a própria imagem. O grupo compreendido pelos discentes, Francinaldo, Wesley da Silva e Catiane⁷², escolheu falar sobre a Vênus de Willendorf, A Sepultura Mantua, e por fim, ferramentas do período da Pré-

⁷¹ Na época da produção dessas narrativas, essa saga, Crepúsculo que apresenta elementos marcantes de ‘amor hollywoodiano’, fazia muito sucesso entre eles.

⁷² Não é a mesma Katiane do 1ºB.

REPRESENTAÇÕES DO TEMPO HISTÓRICO ENTRE A AULA E O INTERVALO NA E.E.M. VIRGÍLIO TÁVORA

humanos. O relato relacionou várias imagens da apresentação e envolveu muitas explicações interessantes:

Provavelmente produzida na pré-história é a representação de uma deusa foi produzida para representar a fertilidade por ter seios grandes, feita de argila, provavelmente pelos mais velhos do grupo, pela visão que eles tem da mulher e da sua função nesse período, tem um enorme valor histórico para os historiadores pesquisarem mais profundamente esse período, usavam objetos pontiagudos para esculpir. Animais grandes e mais difíceis de serem capturados sempre andavam em bando, representava perigo para eles pois era um animal muito forte. Sepultura Mantua, os mortos talvez em uma briga com outros grupos por alimentos ou fogo. Não acho que representa a morte de dois seres que morreram juntos por que se amavam, pois nesse período os sentimentos não eram explícitos. Ferramentas utilizadas no período da sedentarização para a colheita, plantio, lembra a domesticação dos animais, pois com o plantio os animais foram atraídos pela comida.

Ressaltamos que na pesquisa, a consciência genética se apresenta como expectativa, como projeção, mas reconhecemos os limites da conceituação rüseniana para esse intento. Dessa maneira, a conceituação “consciência genética” se apresentou como um norte, um parâmetro, contudo, temos a noção de que o conceito não deve esgotar a realidade, esta, que é sempre surpreendente ao mesmo tempo em que é um ‘feixe’ inesgotável de possibilidades. No próximo capítulo buscaremos traçar essas aproximações e distanciamentos conceituais apresentando as tipologias representacionais mapeadas e classificadas na E.E.M. Virgílio Távora como possibilidades de acesso às inúmeras formas de compreensão de tempo histórico dos discentes.

CAPÍTULO III: REPRESENTAÇÕES DO TEMPO HISTÓRICO ENTRE OS DISCENTES: RELATO CONTROLADO⁷⁴

3.1 DIÁLOGOS COM AS TIPOLOGIAS REPRESENTACIONAIS DO TEMPO: O DESAGUAR EM JÖRN RÜSEN.

No âmbito do exercício das aulas pudemos perceber que a exposição sobre a compreensão do tempo através do ensino tem com pressuposto apresentar a particularidade de cada época para pensarmos como os moradores desses tempos longínquos sentiam e elaboravam suas existências. Esse preâmbulo carrega a aposta de que se conhecermos como operavam com o conceito de representação os homens de outras temporalidades poderemos nós mesmos, entender como construímos nós, as nossas representações.

Ora, o que alunos e alunas nos ensinaram foi o entendimento que queríamos algo deles, a saber, que percebessem distinções de representações temporais e, simultaneamente, nos apresentassem como pensam acerca do mundo social. Sabendo os objetivos norteadores da pesquisa, não pudemos também deixar de notar que os discentes expunham pensamentos que não eram exatamente o que sentiam ou viviam, senão o que pensavam que ficariam adequado ou conveniente para a intenção de nossas indagações. Éramos, nessa linha de interpretação, convocados a fazer mediações entre o que pensavam como sendo núcleo de suas vivências, experiências de vida e suas performances em dar respostas apresentáveis e coerentes com que se pedia para escreverem.

Assumindo as implicações dos ditos acima nos remetemos a Foucault em suas propostas de que a modernidade seria a condição histórica onde o poder forja o saber e esse último desencadeia e põe em circulação novas modalidades de poderes. Esse ‘achado foucaultiano’ nos estimula a pensar que o saber histórico que desenvolvemos nas aulas e, sobretudo, quando o utilizamos como condutor da pesquisa, define limites de atuação da resposta dos discentes. Embora a perspectiva de apresentação da diversidade de representações sobre o tempo seja profícua e benéfica, ela também esconde intenções que refutam respostas que não reforcem aquilo que queremos promover no presente histórico do qual falamos.

⁷⁴ Chamamos de relato controlado, a experiência realizada em sala de aula com alunos e alunas das salas 1º Ano A e 1º Ano B da E.E.M. Virgílio Távora. A partir dessa experiência premeditada buscamos associar os discursos orais e escritos dos discentes a partir dessa experiência. Acreditamos que essa experiência traz, de forma mais ‘consciente’ os discursos dos discentes que envolvem algo relacionado ao tempo histórico. Apropriadamente concebemos a perspectiva rüseniana, as tipologias de consciência histórica.

REPRESENTAÇÕES DO TEMPO HISTÓRICO ENTRE A AULA E O INTERVALO NA E.E.M. VIRGÍLIO TÁVORA

A proposta do ensino de História que deriva da pesquisa e que do ponto de vista epistêmico pensamos ser proveitosa é expor que a institucionalização da busca por mapeamento de representações temporais dos discentes é, ela própria, artífice de noções preconcebidas. Foucault estaria nesse laboratório ou observatório da consciência histórica discente apontando para o público que estaria refém do sujeito que empreende a pesquisa.

Não omitimos essa constatação por intencionarmos expor pequenos reveses da pesquisa e trazê-los como matéria prima para pensarmos as tipologias representacionais do tempo histórico extraídas da fala dos discentes. Tais tipologias representacionais, também demonstram a maneira como o poder se expressa condicionando respostas que vão ao encontro senão do que seria coerente com a promoção de diversidade de percepção temporal, ao menos, do nos serve para compreender quanto é difícil operar com representações de tempo que não atendem às exigências e critérios que compõem o título de diversidades representacionais do tempo. Essa autocompreensão das condições em que se dá a pesquisa torna-se plausível para reconhecer de forma “crítica e genética” que as respostas do alunado podem contrariar expectativas prévias.

Assim, há um “Vigiar e Punir” como critério definidor de rótulos aceitáveis que podem compor o repertório do que estamos chamando de “diversidade de representações discentes sobre o tempo”. Se na perspectiva de Michel De Certeau admitimos que os discentes criam o cotidiano escolar e criam representações temporais como uma condição de liberdade para agir, precisamos considerar que em Foucault o que se verifica é a grande dinâmica de estratégias que buscam controlar o que pensam os discentes.

A consciência de si dentro dessas coordenadas de reflexão é, sem dúvida parte da liberdade, contudo, torna-se abertura passível de ser assimilada, vendida, propagada como exemplo a ser seguido. Eis o momento em que tática é reconhecida como fértil e tomada de assalto agora pela dinâmica da estratégia.

O próprio ministério da História veiculado hoje foi ele um dia tática, novidade, sinal de liberdade, pensamento alternativo, viés de autonomia, promotor de independências, desbravador, revelador. Tudo isso, entretanto, tornou-se, em algum grau, conhecimento cristalizado, agora “não vivo”, não desperto e sim embalsamado disposto a ser cultuado, e que tendo ainda poder por ter sido revolucionário ou desafiador, busca inspirar outros no presente a reviverem seu exemplo. Essa dupla face estava na reação de alunas e alunos quando desejavam viver o tempo do intervalo (recreio) expressando uma atmosfera de alívio face às

REPRESENTAÇÕES DO TEMPO HISTÓRICO ENTRE A AULA E O INTERVALO NA E.E.M. VIRGÍLIO TÁVORA

exigências das expectativas docentes e, simultaneamente, fazendo uso das noções de liberdade e táticas tematizadas nas aulas de história e no desenvolvimento da própria pesquisa.

Dito isso nos sentimos aptos a afirmar que expor todo esse cenário de atuação docente e discente perscrutando ou elucidando o que os discentes entendem como consciência da passagem do tempo é (foi) tarefa mais problemática. Tendo em vista, pois, ter que costurar enredos, valores, percepções e representações sobre o tempo histórico, a partir desse universo vivo que é a escola, preenchendo silêncios, decifrando ruídos e barulhos foi tarefa árdua.

Montar a narrativa “babélica” (Torre de Babel) significou reconhecer todos os sedimentos valorativos e temporais que estavam sendo depositados no exercício da pesquisa. Como exemplo prático e ilustrativo do que estamos afirmando temos a alusão ao “Sextou” dos discentes. Essa expressão revela (va) o desejo dos alunos em romper com o quadro temporal das aulas, pois se aproximava o fim de semana, sinônimo de liberdade. Essa lógica se impõe aqui visto que compreendiam o “Sextou” como uma alternativa de fuga, liberdade e autonomia em relação à normatividade presente no âmbito escolar.

O tempo de aula que se pretende construtivo e com aura “exemplar” é refutado pela irreverência que observa a tradição das operações e normas escolares como algo que perdeu a “validade”. Experiência histórica um tanto indigesta, todavia, tornada real pelos desgastes da instituição escolar como um todo. Se esse fenômeno, entretanto, questiona as condições processuais em que o conhecimento histórico é edificado, então se verifica a necessidade de abordagem usando instrumentos que ponham a limpo as próprias intenções da pesquisa, logo, a adoção de uma perspectiva que referende o *modus operandi* de uma consciência histórica.

A iminência do descanso que a expressão “Sextou” acarreta correspondia à reflexão necessária sobre como os conteúdos de história poderiam tematizar sensações correspondentes com o significado de trégua do ofício laboral de cada dia. Mais ainda, tratava-se de expor como o anseio pelo intervalo, ‘descanso’, poderia ser visto à luz da história de grupos como operários em luta por reduções das jornadas de trabalho, segmentos subalternos e até construções ideológicas ou ideais que postulavam tempos especiais que rompessem com o marasmo ou dificuldades diárias.

Todo esse quadro de estudos em sala, pesquisa e anseio por traçar tipologias dos discentes tornou-se complexo, pois emergiu a necessidade de correlacionar o tempo vivido, imediato e o tempo consagrado do conhecimento histórico, aqui entendido como o aparato sistematizado de conceitos e já posto nos livros. Todavia, tínhamos que transpor o ‘microcosmo temporal’ para um espelhamento com o ‘macrocosmo temporal’ da História.

REPRESENTAÇÕES DO TEMPO HISTÓRICO ENTRE A AULA E O INTERVALO NA E.E.M. VIRGÍLIO TÁVORA

Transposição fecunda quando passamos a solicitar como elemento da pesquisa e também do contínuo das aulas que os discentes pensassem a duração dos eventos que eles protagonizavam no dia a dia. Nesse ínterim, também pusessem suas reflexões sobre si em análise comparativa com temporalidades vividas outrora por outros atores históricos.

Do inventário de tais diferenças emergiu a compreensão da diferença, que fora tipificada como sendo o resultado de uma metodologia comparativa e sua desenvoltura avaliativa mensurada pela constância dos discentes em evocá-las em momento oportuno. Nesse sentido, reportá-las às identidades sociais, bem como efeitos sociais, construídos ao longo da História é, o reconhecimento da assimilação do significado de consciência histórica. Dizemos isso pela maneira como os discentes viam nos grandes eventos do passado condições de forjar percepções temporais específicas. Nessa perspectiva, víamos claramente os graus postos pela reflexão de Koselleck em relação às distinções em pensar as partes constitutivas do tempo.

Dessa forma, o velho espaço da experiência, que compreende a cada vez três gerações, torna-se metodologicamente acessível. O presente do passado não é mais um tema da história (Historie) que perpetua e transmite as histórias. O próprio passado passa a ser problematizado como tal, de forma que só hoje somos capazes de perceber sua peculiaridade, “sob uma configuração completamente diferente”. A mera narração de um presente do passado torna-se uma presentificação refletida do passado. A ciência histórica, ao levar em conta o ponto de vista temporal, transforma-se em uma disciplina investigativa do passado. Essa temporalização das perspectivas foi certamente favorecida pelas rápidas transformações da experiência provocadas pela Revolução Francesa (KOSELLECK, 2006, p.174).

Koselleck promove esta discussão no âmbito do esclarecimento sobre o valor da temporalização histórica pondo em evidência o perspectivismo da abordagem temporal em suas dimensões constitutivas (passado, presente e futuro) citando, por exemplo, a Revolução Francesa como modelo de pensar rupturas compreensivas sobre o tempo. Logo, inspirados nesse excerto pensamos que metodologicamente a proposta de nossa pesquisa desperta no alunado essa maneira de operar com a História pondo em evidência a necessidade dos discentes compreenderem que o tempo histórico propõe identidades díspares através de sua passagem, ou seja, de sua extensão.

As tipologias de consciência histórica adquirem, assim, substancialidade quando os discentes pensavam a si próprios e o tempo em que estão inseridos quando comparam e “perspectivizam” suas existências temporais e criando uma semântica distinta do passado para evocar a si próprios.

REPRESENTAÇÕES DO TEMPO HISTÓRICO ENTRE A AULA E O INTERVALO NA E.E.M. VIRGÍLIO TÁVORA

Temos aqui uma reflexão de sua própria experiência particular envolta em eventos mais amplos, trata-se de um degrau possível, pois tem na mudança o elemento comparativo para a percepção da diferença e, essa compreensão encaminha a possibilidade de tratar o cotidiano da escola e suas regulamentações e normatividades como súmula, resultados de racionalidades edificadas historicamente, “estrategicamente”, porém agora enriquecido da compreensão de que essa particularidade normativa é fruto de processo amplo e que sua apreensão se dá como generalização, porém efetivada da particularidade histórica (experiência onde se está inserido).

A referência de Michel De Certeau para os rumos da pesquisa apresenta contornos variados. De Certeau é inspiração teórico conceitual e, sem dúvida, fornecedor de problemas caros à reflexão teórica, todavia é dentro da condição inventiva do cotidiano que ele é de grande ajuda para nosso roteiro de observação dos discentes. Como os discentes “inventam” suas percepções de História? “A invenção da História pelos alunos”, esta é uma expressão que abre portas para identificarmos percepções recorrentes no âmbito da sala de aula. Dessa afirmação estabeleceremos a ponte dialógica entre De Certeau e J. Rüsen tendo como mediação a prática dos discentes no cotidiano dos estudos de História.

Sabemos que quando os professores (as) se propõem a ensinar algo da História partem sempre de alguma nobre intenção que seria tornar evidente aos discentes a importância dos conhecimentos históricos para a ‘auto percepção’ de um ser histórico. Dessa intenção, deduzem-se outras, por exemplo, a História como instrumento de esclarecimento social e também motor responsável por alguma prática identificada com a liberdade. Tudo isso, pode ser alegado a fim de justificar o papel do professor em sala. Todavia, precisamos lembrar que nesse momento, embora, todas as justificativas sejam válidas e legítimas, o docente precisa ter em mente que ele é uma força atuante que precisa considerar o público a quem fala. Nesse caso, precisamos admitir uma possibilidade de risco, qual seja aquele dele próprio tornar-se detentor da ‘verdade histórica’. Certamente o docente poderá dizer que mantém distanciamento do dogmatismo que possa conter a disciplina, entretanto, não poderá negar que para muitos discentes é assim que se estabelece a relação com os docentes.

Dito isso é cabível compararmos essa condição de relação de poder como sendo um horizonte de estratégias que “encarcera” aquilo que alunas e alunos irão pensar em História. Mesmo não partilhando das implicações danosas que possam surgir, desde interpretações intolerantes, até de alusões repressivas, o que queremos mostrar é que a percepção e apreensão dos fatos e conceitos históricos pelos discentes não se deixam enquadrar por quais

REPRESENTAÇÕES DO TEMPO HISTÓRICO ENTRE A AULA E O INTERVALO NA E.E.M. VIRGÍLIO TÁVORA

quer esquemas prévios. Aqui temos uma condição de tática em que os discentes assimilam os conteúdos com base na subjetividade que lhes é própria de suas experiências cotidianas. Eis aí a ‘invenção da História’ pelos discentes que muitas vezes contrariam até mesmo as expectativas avaliativas tão comuns e obrigatórias pelo sistema educacional.

É nesse horizonte, onde distorções daquilo que se intenciona comunicar e se deseja assimilável por parte dos docentes em relação aos discentes se dá, logo, alunas e alunos formados pelos seus itinerários pessoais, familiares, religiosos ou não religiosos estruturam uma compreensão que traduz níveis de consciência, as quais funcionam como lentes que lhes apresentam mundo social. De Certeau aponta nessa lógica de produção cotidiana, astúcias que traduzem a prática do cidadão comum diante de estruturas de poder.

Não estaria a nossa tentativa de compreender os níveis de consciência histórica dos discentes fadada ao fracasso? O que a pesquisa e as respostas dos discentes nos permitiram pensar é que não, pois as peculiaridades dos mesmos em responder às exigências avaliativas nos forneceram os traços metodológicos de que precisávamos para conhecer nossos próprios limites. Nesse sentido, capturar elementos de suas criatividade que se integram ao repertório complexo de formação de suas compreensões históricas. É útil a escrita de Michel De Certeau sobre o exercício da liberdade - a que ele denomina tática - dos indivíduos face à dominação para estabelecermos um comparativo com a atuação dos discentes em sala de aula.

Produtores desconhecidos, poetas de seus negócios, inventores de trilhas nas selvas da racionalidade funcionalista, os consumidores produzem uma coisa que se assemelha às “linhas de erre” de que fala Deligny. Traçam “trajetórias indeterminadas”, aparentemente desprovidas de sentido porque não são coerentes com o espaço construído, escrito e pré-fabricado onde se movimentam. São frases imprevisíveis num lugar ordenado pelas técnicas organizadoras de sistema. Embora tenham como vocabulários das línguas recebidas (o vocabulário da TV, o do jornal, o do supermercado ou das disposições urbanísticas), embora fiquem enquadradas por sintaxes prescritas (modos temporais dos Horários, organizações paradigmáticas dos lugares etc.), essas “trilhas” continuam heterogêneas aos sistemas onde se infiltram e onde esboçam as astúcias de interesses e de desejos diferentes. (CERTEAU, 2009, p. 93).

Desta forma enxergamos que os discentes elaboram suas representações sobre o tempo histórico como uma condição criativa e até mesmo contingencial, ligando elementos racionais, místicos, anseios particulares e predileções por maneiras de pensar que lhes permitam identificar-se. Enfim, os discentes tecem consciente ou inconscientemente suas teias de compreensão do mundo social e, conseqüentemente, do tempo.

REPRESENTAÇÕES DO TEMPO HISTÓRICO ENTRE A AULA E O INTERVALO NA E.E.M. VIRGÍLIO TÁVORA

Neste aspecto dizemos que De Certeau com suas intuições que culminaram com a descrição da vida prática cotidiana, ‘preparou’ as condições para pensarmos, em nossa pesquisa, as tipologias de consciência histórica rüsenianas adotadas como orientadoras de nosso “observatório do intervalo”. Destacamos a partir das apropriações das tipologias pensadas por Jörn Rüsen, que as tipificações dos modos de consciência histórica, são frutos da inventividade dos discentes em seus percursos históricos particulares, logo, os ‘níveis de consciência histórica’ e, por corolário, suas representações de tempo histórico, podem ser, entendidos como resultantes de percursos singulares que se materializam nas posturas em sala de aula. A ‘história pessoal’, portanto, moldaria a forma como compreendemos os grandes eventos históricos e, dessa maneira, as táticas de viver a vida condicionam os graus de compreensão e vivência da História.

No exercício que nos propusemos com os discentes de ter que apresentar imagens (pinturas rupestres e da Vênus de Willendorf) para que eles pudessem se posicionar acerca não somente de que período se tratava a imagem, como também por que eles enxergavam o que diziam, é notório que suas percepções estavam prenhes de “pré-noções” que lhes foram advindas de imagens que já tinham visto em filmes, livros e no famoso “ouvi falar”. Todavia, ficou claro o mapeamento ou inventário das condições que lhes permitiram dizer algo sobre a História, suas respostas, nessa perspectiva, eram sintomáticas de inúmeras experiências que eram responsáveis, inclusive, por erros de anacronismos e imprecisões conceituais.

Nesses quadros pudemos constatar uma dinâmica de mão dupla entre meio social que produz, por assim dizer, um tipo de consciência e esta mesma consciência que ajuda o sujeito a pensar o seu meio e também o mundo. A ‘consciência crítica’, classificada como “suspeita crítica”, por exemplo, nasce nas discentes Keila e Alessandra quando elas se propõem a interpretar os fosseis ou ossadas da sepultura Mantua. Elas partem do que a imagem sugere, entretanto, põem condições para o desenvolvimento e implicação de suas próprias interpretações, pois segundo as mesmas a imagem estaria sujeita a alterações. Para, além disso, o que intencionamos mostrar é que as discentes inferem algo e, simultaneamente encaminham as condições para que suas inferências encontrem viabilidade histórico racional. A tipologia evidenciada nesse episódio é a “suspeita crítica”, consciência crítica ainda que em estágio inicial.

Nesse horizonte que se descortinou a partir da pesquisa laboratorial entre aula e intervalo, surge a necessidade de ordenar uma ou várias narrativas que se condicionem e se impliquem como meta para tornar visível aos discentes às percepções, e por corolário, suas

REPRESENTAÇÕES DO TEMPO HISTÓRICO ENTRE A AULA E O INTERVALO NA E.E.M. VIRGÍLIO TÁVORA

representações sobre o tempo histórico. Nesse propósito, a aula e sua temporalidade interna (50 minutos) fora percebida pelos discentes como tendo seu ‘próprio tempo’ permeado por outros tempos (experiência pessoal), portanto, alunos e alunas compreenderam e fizeram menção a condensação do tempo a partir da narrativa que coletivamente empreendemos.

Essa outra percepção é figurativa de uma “consciência genética”, já que abrange a percepção do tempo cronológico da aula, dos conteúdos e propósitos a serem comunicados e ao perceberem isto, os discentes o fazem tendo como molde suas percepções históricas próprias, as quais são harmonizadas e evocadas através da aula, portanto, interposições temporais. Nesses quadros, a reflexão sobre representações de tempo histórico adquiriu um caráter empírico e “militância didática”, ao menos na insistência de que os discentes poderiam usar essas noções para filtrar o significado de leituras, textos, imagens.

Os discentes evocaram que as constantes reflexões sobre suas próprias representações temporais lhes davam insegurança ao afirmar algo do ponto de vista da História, já que ao mesmo tempo lhes vinha a necessidade de compreender em qual regime tipológico de consciência estavam circunscritos. Isto foi possível catalogar e atribuímos grande valor a esse achado, pois, nos evidenciou aludir como pensam os discentes acerca do tempo histórico que estão distribuídos nos livros e manuais que nos guiam no processo do Ensino de História.

3.2 ANÁLISE QUALITATIVA DAS REPRESENTAÇÕES ENTRE DISCURSOS E AÇÕES.

Procuramos organizar e sistematizar as formas de compreensão e representação do tempo nos discentes da E.E.M. Virgílio Távora analisando suas produções discursivas / narrativas relacionadas com lógicas temporais presentes no intervalo escolar da referida instituição. Estamos tentando ascender do ‘abstrato’ para o concreto através da criação de tipologias. Por tal motivo, acreditamos que a produção narrativa pensada em consonância com as atitudes e comportamentos percebidos no intervalo escolar revelam formas qualitativas de consciência histórica. Em outras palavras, através dessa relação, podemos mapear as representações de tempo histórico e perceber qual é a hegemônica nessa instituição, e entender porque tal concepção é vigente. Com o acesso as fontes produzidas pelos (as) discentes associadas às etnografias anteriormente narradas procuramos classificar grosso modo tais tipologias, dividindo-as em quatro tipos: 1) Tipologia Problematizadora de efeito moralizador/exemplar religioso, 2) Tipologia da Suspeita Crítica, 3) Tipologia de Temporalização e 4) Tipologia de Presente Alternado.

REPRESENTAÇÕES DO TEMPO HISTÓRICO ENTRE A AULA E O INTERVALO NA E.E.M. VIRGÍLIO TÁVORA

A aluna Katiane, do 1º Ano B, conhecida por ser evangélica, frequentadora assídua da biblioteca da escola e que sempre volta para a sala de aula na hora do intervalo - não participante do momento “Sextou” - narrado no segundo capítulo dessa Dissertação - apresenta em sua vivência no espaço escolar do intervalo tais regularidades em seu comportamento. Sua participação na aula de apresentação das imagens expressava elementos religiosos que buscava negar alguns valores da cultura contemporânea compartilhada por outros alunos (as), como por exemplo, narcisismo, individualismo e erotização. Seus argumentos apresentavam certa profundidade histórica, todavia, tal fundamentação era utilizada para legitimar seu posicionamento moral, o que convencionamos chamar de forma tipológica de: tipologia problematizadora de efeito moralizador/exemplar religioso.

Essa tipologia e conseqüentemente suas representações temporais históricas apresentam semelhanças com o *topos* da narrativa exemplar proposta por Jörn Rüsen, a qual permite que diversas tradições sejam interpretadas em unidades experimentais temporais. A ideia de regularidade influenciando o agir é um elemento essencial dessa identidade narrativa contribuindo para a possibilidade de formação de consenso elevando o nível de abstração. O tipo da constituição exemplar de sentido traz uma ampliação do campo da experiência e elevando a abstração na relação normativa do saber histórico à prática. Ela segue a lógica da famosa “*história magistra vitae*” (história mestra da vida), na qual a história ensina a partir dos inúmeros acontecimentos do passado que transmite regras gerais do agir.

A memória histórica volta-se para os conteúdos da experiência do passado que representam, como casos concretos de mudança no tempo (no mais das vezes por causa das ações intencionais), regras ou princípios tomados como válidos para toda mudança no tempo e para o agir humano que nela ocorre (RÜSEN, 2007, p.51).

A identidade histórica nessa perspectiva ultrapassa os limites da atribuição tradicional dos papéis sociais quando assume a auto fundamentação por princípios gerais. Casos de argumentação e de pensamento para os quais “a história” “ensina” algo universal e supratemporal abundam na vida cotidiana.

No discurso político, por exemplo, acontecimentos e situações presentes são frequentemente remetidos a casos históricos, de modo a deixar entender que ambas as circunstâncias obedecem aos mesmos princípios gerais e que a experiência do passado deve servir de lição para o presente. (...) O exemplo histórico é evidenciado nesses casos como estrutura universal das relações políticas (Idem, 2007, p.54).

Pensar exemplos particulares como o da aluna Katiane, e classificá-lo numa determinada tipologia, é saber que a tipologia na qual sua narrativa está classificada apresenta

REPRESENTAÇÕES DO TEMPO HISTÓRICO ENTRE A AULA E O INTERVALO NA E.E.M. VIRGÍLIO TÁVORA

elementos da tradição somados à ‘consciência crítica’, a fim de produzir um exemplo ‘atemporal’ a ser seguido pelos demais, ou seja, uma fundamentação de representação de tempo histórico para referendar uma lógica de pensar, sentir e agir a ser seguida. Tal lógica se materializa não apenas na narrativa histórica, no discurso intencional da aluna Katiane, mas também, apresentando relação direta com seu comportamento e vivência do tempo de intervalo, o qual se apresenta como um momento de dar um ‘exemplo’ de comportamento e atitude servindo de guia para os seus colegas.

A própria forma como essa aluna vivencia o intervalo comunica, grosso modo, que as gramáticas não verbais somente são acessadas quando se entra no ‘jogo’ deles (as), e na forma como lidam com o tempo, este, tanto na forma ‘lúdica’ do intervalo quanto sua representação histórica escrita. Nesse sentido, tem razão de ser a relação estabelecida entre o tempo experimentado (intervalo) e o tempo significado (histórico). Dentro da argumentação rüseniana, a estrutura do exemplo citado acima, a tipologia problematizadora de efeito moralizador/exemplar religioso, não deixa de apresentar o tripé defendido pelo autor: experiência, significação e orientação.

Katiane não participava do “Sextou⁷⁵”, já que negava aquela forma de experiência temporal. Tipologicamente, sua relação com o tempo de intervalo, portanto, sua significação e representação histórica procura encontrar consonância entre forma (tempo experimentado) e conteúdo (tempo significado), de forma mais clara, a relação entre o tempo de intervalo e tempo histórico, respectivamente. Os discentes que não circulavam muito pelos espaços escolares observados durante o período da pesquisa, apresentavam comportamentos similares aos da aluna Katiane. Visto que optavam por ficar em sala de aula e, por coincidência, em boa parte, eram alunos e alunas de matriz religiosa cristã, como católicos (as), evangélicos (as) e testemunhas de Jeová.

À segunda tipologia pensada a partir desses processos, classificamos de ‘Suspeita Crítica’. Tal sistematização leva em conta exemplos de alunas como Alessandra e Keila que analisaram a imagem de sepultura (Mantua) da perspectiva do ‘copo meio cheio, meio vazio’, tendo em vista que procuram justificar suas narrativas a partir de um ponto de vista que em algum grau nega uma realidade dada, entretanto, sem ao mesmo tempo mostrar perspectivas mais contundentes a servirem de norte como no caso da tipologia que engloba discentes como

⁷⁵ Jargão discutido no capítulo 1º dessa dissertação, mais precisamente na página 44. No período da observação e trabalho de campo a expressão “Sextou” era muito utilizada pelos (as) discentes quando se chegava às sextas-feiras.

REPRESENTAÇÕES DO TEMPO HISTÓRICO ENTRE A AULA E O INTERVALO NA E.E.M. VIRGÍLIO TÁVORA

no caso da aluna Katiane. Nos seus relatos acerca das imagens escolhidas a dinâmica do amor chamou atenção das mesmas, todavia, Alessandra assegurava, por exemplo, que “essa imagem apresenta dois corpos entrelaçados um olhando para o outro, provavelmente há muito tempo, não existem garantias de que foi modificado ou se alguém a produziu, apresenta um sentimento de amor”. E Keila, sensibilizada, “acreditava que alguém haveria modificado essa imagem, valorizo essa imagem, amor até a morte”. “Se é que morreram por amor ou por amar”. Vale a pena lembrar-nos de uma citação do livro “Era dos Extremos”, no qual Eric Hobsbawm, - a partir do relato acima destacado - , nos alertava para o fato de que

Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem. Por isso os historiadores, cujo ofício é lembrar o que os outros escrevem, tornam-se mais importantes do que nunca (HOBSBAWM, 2011, p.13).

Essa preocupação de Hobsbawm poderia ser analisada de forma rüseniana como uma consciência histórica calcada no presente, que é vista em José Carlos Reis como sendo algo relacionada às representações de tempo histórico. “É esta representação que diferencia as diversas escolas e programas históricos. Os conceitos “tradicional”, “ultrapassado” e “novo” já revelam esse substrato temporal” (REIS, 2000, p.09). E, tanto a linguagem historiográfica quanto as representações de tempo dos discentes podem ser analisadas nesses termos. O que diferenciaria os “regimes de historicidade”, por exemplo, e suas escolhas conscientes ou inconscientes é justamente o registro da temporalidade, já que cada ‘tempo novo’ traz em seu bojo um ‘conhecimento novo’. Portanto, é necessário entender como funcionam as relações entre tempo histórico e conhecimento histórico, todavia, é mister compreender que o conhecimento histórico só é possível no interior de uma concepção de tempo histórico.

Essa representação do tempo dos “homens” teria para o conhecimento histórico uma função semelhante à ideia kantiana do tempo como “intuição a priori” do sujeito. Como a “intuição a priori” kantiana que o universo como exterior ao sujeito e o organiza como sucessão e simultaneidade é a “representação do tempo histórico” presente no historiador que o leva a objetivar o mundo humano de certa maneira, a organizá-lo de certo modo, a distinguir e selecionar certos objetos, a estabelecer determinadas técnicas, a construir determinados conceitos, a optar por certos valores, a organizar a ação ou a inércia. É só nessa “representação do tempo histórico” que a realidade dos processos históricos é reconhecível e conhecível, tem sentido e significado (REIS, 2000, p.13).

Nesse sentido, tanto para os (as) docentes em história quanto para os discentes, as percepções das experiências humanas criam representações do tempo histórico, e, são essas

REPRESENTAÇÕES DO TEMPO HISTÓRICO ENTRE A AULA E O INTERVALO NA E.E.M. VIRGÍLIO TÁVORA

representações que organizam a percepção das experiências humanas, que nunca são diretas, imediatas e/ou mudas, valendo ressaltar a ideia de que a percepção só se dá numa representação de tempo a qual concomitantemente mantém certa “ordem”, “forma”, “intensidade” e “ritmo”. Assim, o tempo histórico em si é uma abstração, contudo, ele se apresenta representado numa histórica efetiva e numa construção simbólica determinada.

Nesse ínterim, conseguimos compreender que as imagens percebidas e representadas por elas em forma de relato escrito indicam uma forte presença de que, por mais que as produções cinematográficas, novelas ou algo do gênero direcionem o olhar para uma forma de expressão amorosa, seus relatos apresentam uma ideia da desconfiança e suspeita sobre uma realidade posta. Já as relações estabelecidas com suas vivências na hora do intervalo, podem ser projetadas no exemplo do discente Jesualdo Pereira, do 3º B, que reclamava constantemente da demora em tocar a sirene para a hora do intervalo justificando uma preocupação com as aulas seguintes: “A gente está perdendo o tempo das próximas aulas”. O “tempo” ao qual Jesualdo se referia era o das duas próximas aulas, a 4ª e 5ª. Sua preocupação temporal, sua ‘carência temporal’ tinha, aparentemente, algo mais direto como a sua fuga para o encontro com a aluna Daniella, assim, resguardando o seu ‘próprio tempo’.

Essa tipologia, consciência histórica suspeita-crítica engloba discentes, como, Alessandra, Keila, Jesualdo e própria Daniella, apresentando como característica mais evidente uma maior facilidade em negar uma realidade posta do que propor uma alternativa e uma alteridade para resolver uma situação. Isso fica salientado no fato de a denúncia e a suspeita serem da ordem do dia, quando, por exemplo, as imagens narradas pelas alunas acima e/ou mesmo o próprio intervalo, no caso de Jesualdo, se apropriem de uma forma de pensamento a suspeitar de uma determinada razão, entretanto, sem necessariamente produzir um discurso que realmente chegue a transformar algo em novidade. Sabidamente, partindo do prisma que no desenvolvimento lógico de tais questões, apenas fazem uma inversão de uma determinada realidade a fim de politicamente se impor como arauto de uma verdade.

Em termos rüsenianos, essa tipologia classificada aqui como sendo tipologia da suspeita crítica, guarda algumas semelhanças com o *topos* da narrativa crítica, cujo princípio da negação ou da contraposição exprime sistematicamente essa diversidade e essa oposição. Nela, é necessário haver orientações históricas, nas quais e com as quais os sujeitos expressem sua diversidade e sua contraposição a outros sujeitos. Com essas orientações, os sujeitos tornam-se ‘próprios’ – recusam orientações prévias ou impostas e desenvolvem suas próprias orientações, que expressem sua particularidade, sua diversidade, sua contraposição. Esse

REPRESENTAÇÕES DO TEMPO HISTÓRICO ENTRE A AULA E O INTERVALO NA E.E.M. VIRGÍLIO TÁVORA

princípio da negação constitui o *topos* da narrativa histórica crítica e o tipo de constituição narrativa de sentido que lhe corresponde.

O tipo da constituição crítica de sentido se caracteriza por esvaziar os modelos de interpretação histórica e hegemonicamente influentes, possibilitando alternativas das experiências históricas às culturalmente influentes. As legitimações históricas das relações sociais seriam desmanteladas, abrindo espaço para outros e novos modelos de interpretação.

A constituição crítica de sentido é o meio de uma comunicação intercultural, na qual o discurso histórico se modifica radicalmente, quando novas representações subsistem as antigas, ou mesmo quando uma linguagem simbólica do histórico, inteiramente nova, varre a precedente (RÜSEN, 2007, p.55).

Ela problematiza e relativiza o modelo precedente de interpretação histórica construindo uma linguagem de contra exemplos, uma subversão que desnaturaliza a naturalidade aparente, fazendo uma ruptura da continuidade. Nesse sentido, ela desestrutura, desconstrói narrativas ‘mestras’ rompendo com os constructos categoriais, fazendo desabar conceitos-chave, categorias e símbolos. A constituição crítica de sentido aparece com uma força de negação, oferecendo resistência às tentativas de dominação cultural, desenvolvendo uma identidade histórica a partir da divergência, reforçando-se na desconstrução de acervos de conhecimentos, representações do tempo e autocompreensões existentes.

A terceira tipologia, classificamos como tipologia de temporalização e tal sistematização engloba os exemplos dos grupos compreendidos pelos (as) discentes, (Francinaldo, Wesley da Silva e Catiane⁷⁶) e (Amanda, Marcílio, Thiago e Apolinário). A análise das imagens da Vênus de Willendorf, a sepultura Mantua, e por fim, ferramentas do período da Pré-História renderam narrativas mais próximas de um pensamento histórico mais bem delineado e contextualizado, uma ideia de tempo mais concatenada com o tempo do fato acontecido e suas narrativas, exprimindo assim, uma lógica de tempo que temporaliza as diferenças, produzindo efeitos de comunicação mais férteis para a própria disciplina em sala de aula. Salientamos que essa tipologia classificada como sendo de temporalização possibilita um novo leque com o exemplo das imagens, já que nos permite enxergar novas aberturas na condução de uma aula.

Dessa maneira, conseguimos compreender o porquê, no período anterior à deflagração da greve, a aluna Amanda reclama daquele tempo extenso de intervalo, pois diferentemente de Jesualdo, sua relação do tempo de intervalo com ensino de história apresenta discurso e

⁷⁶ Não é a mesma Katiane do 1ºB.

REPRESENTAÇÕES DO TEMPO HISTÓRICO ENTRE A AULA E O INTERVALO NA E.E.M. VIRGÍLIO TÁVORA

vida prática que abrem o sujeito à individuação⁷⁷, enriquecendo sua qualidade, levando assim, sua individualidade às últimas consequências pelo mecanismo de uso do discurso histórico para o seu próprio reconhecimento. Quando a aluna em questão diz que “tá ruim demais⁷⁸”, é porque sua consciência histórica já lhe permitiu interiorizar esse *modus operandi* no próprio conceito individual de tempo. A ‘individuação’ de Amanda que não participava do “Sextou” nos alerta para o fato de que a mesma não estava interessada em negar e existência daquela possibilidade de experimentar o tempo, como por exemplo, o fez a aluna Katiane, mas sim de colocar em evidência que o seu ‘próprio tempo’ tinha que ser respeitado, pois, pelas respostas das imagens percebemos a sua ideia de alteridade e reconhecimento mútuo das diferenças.

Lembrando que sua resposta acerca do intervalo: “Tá ruim demais”, estava contextualizada naquele momento de importância política por conta da eminente deflagração da greve estadual, ou seja, reconhecendo o valor e a luta dos professores (as) pela melhoria de suas condições de trabalho. A tipologia, aqui classificada como sendo de temporalização, guarda semelhanças e se aproxima com a tipologia de consciência histórica genética abordada por Jörn Rüsen. Esse tipo de narrativa de sentido tem como lócus, uma interpretação histórica que percebe o tempo como mudança, o mesmo adquirindo uma qualidade positiva e portadora de sentido.

A inquietude não é sepultada na eterna profundidade de uma determinada forma de vida a ser mantida, nem escamoteada na validade supratemporal de sistemas de regras e princípios do agir, nem tampouco diluída na negação abstrata dos ordenamentos até hoje acumulados (RÜSEN, 2007, p. 58-59).

Nesse modo de constituição, a experiência histórica vai adquirindo nova qualidade temporal. Em outras palavras, passa a ser pautada categoricamente pela divergência entre a experiência acumulada e a expectativa do inteiramente diverso e novo. O saber histórico torna-se meio, “(...) de uma comunicação na qual o espectro da diversidade de seus sujeitos se expande qualitativamente para além da submissão comum a sistemas de regras e princípios, e para além da distinção crítica e contraposição entre eles” (Idem, 2007, p.60).

⁷⁷ Individuação na antropologia do parentesco está relacionada a um processo no qual o sujeito nem está numa perspectiva holística, obedecendo aos imperativos das representações sociais e nem está no individualismo, no sentido atomista do termo, pelo contrário, encontra-se numa rede de relações. A individuação é valorizada pelo fato de não contradizer os processos relacionais, nesse sentido, os relacionamentos que os discentes constroem no espaço escolar envolvem uma tensão constante entre individuação e relacionamento. Esta tensão é visível e compreensível pela própria criação de seus jogos linguísticos, construção de símbolos sociais e marcadores sociais de diferença.

⁷⁸ Expressão utilizada por Amanda na semana da deflagração da greve estadual, na qual o intervalo ficou mais ‘estendido’.

REPRESENTAÇÕES DO TEMPO HISTÓRICO ENTRE A AULA E O INTERVALO NA E.E.M. VIRGÍLIO TÁVORA

Por corolário, teríamos a ideia da identidade pelo reconhecimento, assim, as mudanças poderiam ser afirmadas e vivenciadas como positividade subjetiva. Os posicionamentos não mais sendo produtos de mimese, nem submetidos a princípios gerais e, nem também a uma contra posição negativa. Ela produz consenso sem ter de abandonar a diversidade. Dito de outra forma, o discurso histórico abre o sujeito à individuação enriquecendo sua qualidade pelo mecanismo do reconhecimento mútuo. Nessa nova qualidade de subjetividade, o sujeito (discente) leva sua individualidade às últimas consequências. A auto compreensão histórica ganha uma nova temporalidade, pois responde à experiência dinamizada do tempo presente nos saberes históricos elaborados geneticamente, ou seja, uma correspondência de representação temporal transversal caracterizada pela perspectiva de mudança.

Um exemplo destacado dessa concepção da identidade histórica é a representação historicista da identidade nacional, que teria se constituído no curso de um longo processo de formação cultural de um povo (em contraste com a representação tradicional da identidade nacional, para a qual as qualidades essenciais de uma nação se mantêm ao longo do tempo e, no máximo, ajustam). Em resumo, o tipo de constituição genética de sentido pode ser caracterizada como uma forma do saber histórico, na qual o tempo, como mudança, torna-se o sentido histórico mesmo do passado lembrado. O tempo, como sentido, é temporalizado (RÜSEN, 2007, p.61).

A última tipologia classificada foi a que chamamos de “presente alternado”. Ela traz a ideia de uma relação tanto de linearidade quanto de ‘gerúndio’. Essa tipologia articula tanto as representações e performances de tempo no intervalo, quanto as narrativas emitidas em sala de aula. De acordo com a lógica estabelecida, tanto nos dados etnográficos como na produção discursiva acerca das imagens, fariam parte dessa tipologia alternada: o grupo de Agnaldo, Timóteo, as ‘circulantes’ Gaby e Yara, os participantes do “Sextou” e os que fazem parte do jogo de ping pong. O relato tanto de Agnaldo, e, principalmente, o de Timóteo sobre a produção das cerâmicas e da Vênus. Vale destacar que o último relato evoca temporalidades distintas, através de um conjunto de informações provenientes de várias ordens - como de redes sociais, livro didático, filmes, aulas - que apresentam certa carência de uma significação de tempo a levar em consideração um agrupamento seletivo, uma sistematização a tornar assimétrica e bem definida da tridimensionalidade do tempo.

Noutras palavras, o “presente alternado” apresenta certa “mistura” temporal, pois evoca representações de tempo histórico sem necessariamente ter “consciência” de fazer as distinções temporais, agrupando as noções díspares em um único tecido temporal. Como exemplo mais marcante e ideal para essa classificação, enxergamos no relato de Timóteo, que a própria maneira com a qual ele traz à tona as representações de tempo histórico são carentes

REPRESENTAÇÕES DO TEMPO HISTÓRICO ENTRE A AULA E O INTERVALO NA E.E.M. VIRGÍLIO TÁVORA

de uma maturação. Isso fica evidente pelo fato de existir inconstâncias em suas proposições e percepções, ou seja, imprecisão conceitual na sua lógica interna de argumentação quando ele mistura os períodos históricos, as técnicas de produção de cerâmica e a estátua da Vênus.

A própria elaboração e sistematização de sua escrita no papel (espaço) reflete o conjunto de abstrações e representações (tempo), e dessa forma, a concretização de sua exposição é um todo quase que “indiferenciado”, a qual necessitamos tornar explícito os vários compartimentos para o discente, a fim de que ele internalize uma consciência histórica que o permita fazer distinções mais precisas acerca da passagem do tempo.

O que se requer aqui não é a reprovação do discente Timóteo pela representação de tempo histórico que não fora a esperada, mas sim tornar compreensível a ele que as representações de tempo têm data e significam/representam ambições e modos de ser de uma comunidade em um tempo específico. Embora haja permanências culturais ou valorativas que se estendem entre os discentes e as “épocas” estudadas, o que se pretende é que o (a) discente reconheça as rupturas e descontinuidades que marcam cada época, cada evento.

A tipologia de “presente alternado”, portanto, denota uma ideia de tempo que aparentemente prescinde de uma precisão na contextualização histórica. Assim, fazendo uma relação da aula com o intervalo, podemos perceber através desse grupo assim classificado, as relações estabelecidas entre corpos e discursos obedecem à lógica da mistura da “eternização” do tempo, com projeções temporais sobre o passado como sentido. Isso se torna evidente pelo fato de Agnaldo Joaquim fazer um jogo linguístico que se apropria de um filme – Hellboy - para tecer relações com a imagem da Vênus.

Para argumentar e justificar sua narrativa, Agnaldo disse que viu a imagem “lá”, sem perceber o filme como sendo uma representação, ou seja, não faz uma separação entre representação fílmica e a contextualização da estátua da Vênus de Willendorf. Por mais que ele faça relações com os conteúdos apresentados, salientando aspectos estéticos, para ele, é como se a Vênus pudesse ser encontrada em qualquer lugar e em qualquer momento e, assim, a distância temporal não seria um empecilho para sua compreensão, visto que sua noção de passado, presente e futuro apresenta fronteiras tão pouco claramente identificadas, que nos arriscamos vislumbrar uma experiência de tempo tão festiva quanto o “Sextou” e tão lúdica quanto o jogo de ping pong. Essa ‘eterna novidade’, esse ‘gerúndio’ que não se preocupa em estabelecer fronteiras temporais bem definidas, ou mesmo, delimitar uma assimetria entre as dimensões do tempo, produz um efeito temporal bastante desafiador para o ensino de História,

REPRESENTAÇÕES DO TEMPO HISTÓRICO ENTRE A AULA E O INTERVALO NA E.E.M. VIRGÍLIO TÁVORA

já que o estabelecimento de uma forma de pensar e discursar sobre o passado vai na contra mão desse presente contínuo encontrado nesses exemplos narrados.

Tanto Agnaldo quanto Timóteo, em algum grau, misturam os períodos a seu bel prazer, como se o próximo período a ser trabalhado fosse apenas mais uma partida de ping pong ou apenas mais uma ‘música de paredão’, elevando a categoria do tempo experimentado (intervalo) a servir de guia para as significações em sala de aula, propiciando continuísmos do tempo que não estão necessariamente preocupados em delimitar conceitos, separar épocas, compreender de forma histórica as diferenças e desigualdades.

Tal tipologia, “presente alternado”, guarda algumas semelhanças do *topos* da narrativa tradicional, visto que nessa última, a história estaria objetiva e subjetivamente sempre ‘viva’ como influenciadora da vida previamente decidida no que tange aos processos temporais. A narrativa tradicional possibilita uma argumentação histórica que interpreta as mudanças temporais do homem e do mundo com a representação que se remetem às origens, que se impõe às condições contemporâneas da vida, e que se querem manter inalteradas, presentes e resistentes ao longo das mudanças no tempo. O mito da origem, as ações do discurso histórico apresentam um cunho ritual. Assim, a categoria da continuidade é elaborada como representação da duração na mudança e, “(...) a inquietação provocante das mudanças no tempo da vida humana é domesticada pela representação, na profundidade ou na raiz do tempo, da permanência dos princípios que, empiricamente, produzem a ordem” (RÜSEN, 2007, p.49).

Uma das diferenças da tipologia de presente alternado da E.E.M. Virgílio Távora para a narrativa tradicional apresentada pelo Jörn Rüsen, é que a ‘ritualidade’ (tanto na aula como no intervalo) dos participantes não está buscando legitimar nenhum passado heroico e/ou qualquer tradição que o resgate para o presente, mas sim o contrário disso, a presentificação vivenciada no intervalo - tanto no jogo quanto na festa - materializado na aula (alternada) é que dão o mote simétrico entre forma e conteúdo, entre experiência, significação e orientação. Contudo, esse tipo de orientação exerce suas lógicas explicativas quando o fato transborda uma experiência anteriormente trabalhada, ou seja, quando se necessita superar uma experiência de contingência (um trabalho com imagens), surgem outros tipos de vista da constituição de sentido, um grau diferente de abstração se arvora, seria a parte da alternância da tipologia de “presente alternado”.

Nesse sentido, na compreensão presente de representação de tempo histórico no relato do aluno Timóteo, (este que faz parte da tipologia classificada como de presente alternado),

REPRESENTAÇÕES DO TEMPO HISTÓRICO ENTRE A AULA E O INTERVALO NA E.E.M. VIRGÍLIO TÁVORA

nos aparece como hegemônica, tendo em vista os dados observados na realidade desta instituição de ensino. Percebemos nessa tipologia, que há sobreposições de temporalidades evocadas através de seus escritos, estes repletos de rupturas, todavia, há nos seus relatos um hiato ou lacuna que é representada na impossibilidade de narrar as mediações entre cada sentença proferida sobre as imagens. Aqui temos o protótipo em que a percepção singular torna-se representativa de uma pluralidade de percepções de outras, pois a noção de temporalidade histórica não tem a maturação necessária para estabelecer distinções de algo, no caso o tempo histórico, o que o torna hegemônico senão a noção interior expressa de forma confusa e que revela sensibilidades que vem à tona diante de uma solicitação de um juízo sobre as imagens.

3.3 O “OBSERVATÓRIO DO INTERVALO”⁷⁹: REPRESENTAÇÕES DO TEMPO HISTÓRICO ENTRE DISCURSO E AÇÕES INTENCIONAIS E NÃO INTENCIONAIS.

Extraímos dos exemplos observados e narrativos uma característica geral da consciência histórica e sua função na vida prática. A consciência histórica serve como elemento de orientação chave dando à vida prática um marco e uma matriz temporal, uma concepção do “curso do tempo” que flui através dos assuntos da vida diária, do cotidiano.

O histórico como orientação temporal une o passado ao presente de tal forma que confere uma perspectiva futura à realidade atual. Isto implica que a referência ao tempo futuro está contida na interpretação histórica do presente, já que essa interpretação deve permitir-nos atuar, ou seja, deve facilitar a direção de nossas intenções dentro de uma matriz temporal (RÜSEN, 2011, p.56).

Segundo Rüsen, (2011, p.56) “(...) a consciência histórica funciona como um modo específico de orientação em situações reais da vida presente: tem como função ajudar-nos a compreender a realidade passada para compreender a realidade presente”. Dessa forma, a consciência histórica tem uma função prática que pode guiar a ação intencionalmente, através da memória histórica. Tal orientação tem lugar em duas esferas da vida respectivamente, a vida prática e a subjetividade dos atores. Basta lembrarmos a forma como a aluna Katiane

⁷⁹ Chamamos de observatório do intervalo o próprio movimento metodológico de mapeamento das representações do tempo histórico na instituição E.E.M. Virgílio Távora. Esse movimento articula as conjecturas conceituais da sala de aula elaboradas pelos discentes com as vivências, atitudes, gestos e expressões dos discentes no momento de alternância com o intervalo escolar. Seu embasamento teórico reside substancialmente nos usos etnográficos associados às problematizações conceituais da disciplina de história elaboradas em sala de aula.

REPRESENTAÇÕES DO TEMPO HISTÓRICO ENTRE A AULA E O INTERVALO NA E.E.M. VIRGÍLIO TÁVORA

experimenta o tempo e o significa em forma de discurso e prática. “A forma linguística dentro da qual a consciência histórica realiza sua função de orientação é a da narração” (Idem, 2011, p.59).

O relato de uma história pode relevar algo significativo acerca da competência narrativa, assim, a produção de sentido sobre as imagens como a da Vênus, por exemplo, nos mostra algo relacionado aos discentes e a forma como vivem o tempo de intervalo. E é justamente essa ideia de dar sentido ao passado, que engloba respectivamente, conteúdo, forma e função: “competência para a experiência histórica”, “competência para a interpretação histórica” e a “competência para a orientação histórica”. Dessa forma, a observação empírica acerca das representações de tempo histórico, possibilitadas pela relação entre o tempo da aula e o tempo de intervalo, possibilitou-nos pensar acerca da produção do sentido. Pois, uma coisa é a falarmos com os nossos alunos e alunas, outra é entendermos como estes discentes elaboram o sentido, por isso, um foco na recepção dos discentes, um foco no sujeito que apreende e apropria-se dos discursos é de fundamental importância. Quando nos remetemos a perceber quais são as representações de tempo histórico no espaço escolar, não podemos nos eximir da ideia de trabalhar com ensino-aprendizagem, duas realidades que não podem ser dissociadas, já que não existe ensino sem aprendizagem.

A aprendizagem é conceituada em seu marco de referência como uma qualidade específica dos procedimentos mentais da consciência histórica. Tais procedimentos são chamados “aprendizagem” quando as competências são adquiridas para a) experimentar o tempo passado, b) interpretá-lo na forma histórica e c) utilizá-lo para um propósito prático na vida diária. (...) “Visto como um processo pelo qual as competências se adquirem progressivamente emerge como um processo de mudança de formas estruturais pelas quais tratamos e utilizamos as experiências e conhecimento da realidade passada, passando de formas tradicionais de pensamentos aos modos genéticos” (RÜSEN, 2011, p75).

A aprendizagem histórica implica em muito mais que o simples adquirir do conhecimento do passado e sua expansão, não obstante, a consciência histórica não ser extensão do conhecimento implícito, mas também o marco de referência e os princípios operativos que dão sentido ao passado, ou seja, mantém uma relação comensal entre o discurso e ações intencionais e não intencionais.

Os experimentos empíricos que resultaram na produção textual e oral da atividade proposta em sala de aula foram analisados em relação às formas de interpretação histórica que os discentes utilizaram. Empiricamente, os quatro tipos foram desde logo distinguíveis, e se provou inclusive diferenciar mais agudamente esses tipos básicos de representação.

REPRESENTAÇÕES DO TEMPO HISTÓRICO ENTRE A AULA E O INTERVALO NA E.E.M. VIRGÍLIO TÁVORA

Estabelecemos que houvesse uma significativa correlação entre as formas narrativas usadas e o seu nível de relação com o tempo de intervalo. Isto constitui apenas um exemplo de investigação empírica, salientando que a propositiva não estabelecia perguntas relacionadas aos componentes ‘morais’ de suas de consciências históricas. Eram perguntas diretas como por exemplo, as que seguem:

“Em qual época as imagens foram produzidas? Qual “tempo” essa imagem está representando? O que essa imagem significa pra você? Quais técnicas foram utilizadas? Quais foram as necessidades da produção dessa imagem? Porque você escolheu essa imagem? Qual sua compreensão sobre o uso de imagens na disciplina de História? Qual imagem foi simpatizada por você e por qual motivo? Como elas foram produzidas?”

Não obstante, sustentamos que qualquer discussão sobre ensino de História, pelo menos no magistério da rede básica, deverá relacionar minimamente as dimensões associadas das representações de tempo histórico no espaço escolar, levando em consideração tanto a vivência no intervalo pelos (as) discentes quanto a sua aprendizagem da História em sala de aula. Com esse argumento, temos os elementos rüsenianos, da experiência, da interpretação, e da orientação, ou seja, as três dimensões da aprendizagem histórica.

O que é aprendizagem histórica? É a consciência humana relativa ao tempo, experimentando o tempo para ser significativa, adquirindo e desenvolvendo a competência para atribuir significado ao tempo. (...) através da memória o passado se torna presente de modo que o presente é entendido e perspectivas sobre o futuro podem ser formadas (...). A consciência histórica funciona por meio da memória, e essa memória, portanto, é determinada pelas exigências e desejos dos sujeitos, por isso: “O significado presente do passado deve, além disso, ser aceitável para aqueles que estavam direta ou indiretamente envolvidos nos acontecimentos narrados” (RÜSEN, 2011, p.79-80).

Veja o exemplo do grupo ao qual pertencem Agnaldo e Timóteo, “Presente alternado”,denotando a ideia de um aparente “eterno presente”, um “gerúndio” que apresenta representações de circulação de corpos, como os de Gaby e Iara, do “Sextou”. Eles não trazem um a priori definido no dia a dia de uma assimetria mais sistematizada entre passado, presente e futuro, pois a própria linguagem, utilização e conjugação de verbos quando se referiam à imagem da Vênus, narravam elementos aparentemente desconexos, o que se justifica pelo fato de que

(...) a aprendizagem pode ser a aquisição de novos conhecimentos sem um real desenvolvimento na aprendizagem. Pode-se adquirir novos conhecimentos na maneira como alguém vê televisão passivamente, adquirindo algumas informações históricas e uma nova informação pertence à história. Isto pode ser identificado como aprendizagem, mas na verdade é

REPRESENTAÇÕES DO TEMPO HISTÓRICO ENTRE A AULA E O INTERVALO NA E.E.M. VIRGÍLIO TÁVORA

apenas a repetição daquilo que já se sabe e, portanto, não abrange o desenvolvimento real da aprendizagem (RÜSEN, 2011, p.81).

Nesse ínterim, quais são os critérios para distinguir, avaliar e classificar a qualidade da aprendizagem do tempo histórico, em outras palavras, do ensino de História? Qualquer resposta tem de se apoiar nas três componentes ou dimensões da consciência histórica: experiência, interpretação e orientação. É o aumento da competência histórica que dá significado a esta experiência aplicando estes significados históricos aos quadros de orientação da vida prática.

Muito frequentemente, a competência para interpretar e orientar é negligenciada em favor dos componentes do conhecimento empírico. Demasiadas vezes se desenvolve em desequilíbrios na relação entre estes três componentes. Qual é a utilidade de um vasto conhecimento histórico, quando ele é ensinado apenas como algo a ser decorado e sem nenhum impacto orientativo? Por outro lado: de que serve a habilidade para refletir historicamente e criticar as práticas quando a experiência é pobre? (Idem, 2011, p.84)

Vale frisar que nada é histórico simplesmente porque se tem um passado. O caráter histórico de algo existente está em uma qualidade específica do tempo: a experiência, assim, é a diferença qualitativa entre passado e presente. Segundo Rüsen (2011, p. 85) “A experiência histórica é, portanto, principalmente a experiência da diferença no tempo”. Aprender é um processo dinâmico em que a pessoa que aprende é transformada.

A aprendizagem histórica é um processo de fatos colocados conscientemente entre dois polos, ou seja, por um lado, um pretexto objetivo das mudanças que as pessoas e seu mundo sofreram em tempos passados e, por outro, o ser subjetivo e a compreensão de si mesmo assim como a sua orientação no tempo (Ibidem, 2011, p.82).

Para esse caminho se efetivar o docente de fato tem que encarnar o papel de historiador e a recíproca ser também verdadeira. Sabendo que existe uma dificuldade de a História no ensino escolar se posicionar e assumir sua função social de educação frente à problematidade do mundo, um ensino de História voltado para as mudanças, conflitos e diferenças é que dão o tom nas novas organizações sociais. Desta feita, é bastante fecundo uma internalização de uma tipologia de consciência histórica (genética) que deve perceber que a mudança é natural e que é a própria mudança temporal que se converte num elemento nevrálgico para a validação dos valores morais (Ibidem, 2007).

Veremos que didaticamente esta nova consciência implicará a necessidade de saber transformar um quadro conceptual inicial (tácito e por vezes preconceituoso) num outro mais sofisticado onde ideias mais substantivas,

REPRESENTAÇÕES DO TEMPO HISTÓRICO ENTRE A AULA E O INTERVALO NA E.E.M. VIRGÍLIO TÁVORA

conceitos de segunda ordem ou competências para pensar historicamente o mundo sejam a marca de um outro Humano (RÜSEN, 2007, p.14).

A História nesses moldes promoverá uma perspectiva mais humanista do mundo, pois uma compreensão do passado através de um pensamento histórico pode produzir a ideia de reconhecimento mútuo, já que se exige a criação de um marco teórico sobre os conhecimentos e competências que os discentes devem adquirir para conviver num mundo globalizado e em permanente mudança, daí a importância de uma aprendizagem histórica que envolva tais prerrogativas. Aprendizagem histórica “é a consciência humana relativa ao tempo, experimentando o tempo para ser significativa, adquirindo e desenvolvendo a competência para atribuir significado ao tempo” (Ibidem, 2007, p.79).

Quando se tem em mente que o passado é uma experiência acumulada, a História passaria a ser encarada como algo que poderia alargar a compreensão do presente, historicizando e contextualizando os acontecimentos, eis uma boa razão de ser da narrativa histórica: desnaturalização do presente, uma consciência histórica da qual se pode perceber a referida temporalidade como fruto de um processo histórico que compreende vários níveis de consciência histórica. Partindo dessa premissa, a prática docente de dupla função (professor/historiador), deve ter como cartão de visitas a relativização do presente e dos valores do mesmo no seu modo de pensar, sentir e agir. Assim sendo, é necessário assumir uma postura diante do mundo tendo como perspectiva que o que define a recorrência da história é o seu grau de consciência histórica levando em conta sempre o ser humano em suas subjetividades, e sua expressão máxima do seu direito de ser.

Orientando-nos a partir desse arcabouço, induzimos a ideia de o conhecimento histórico poder ser um pilar para a interpretação do passado dos discentes, uma componente de compreensão da experiência vivida que entra no campo das possibilidades. Dessa maneira, tal narrativa pode gerar sentidos na arte de contar (aula como ritualização) e ajuda numa melhor convivência entre as diferentes temporalidades que convivem num mesmo “extrato de tempo⁸⁰” da aula e do intervalo. Encontrar pontos de referência para diminuir as angústias e incertezas do presente deve estar no repertório do docente, tendo em vista o fato de o presente

⁸⁰Conceito problematizado por: KOSELLECK, Reinhart. Estratos do tempo. Estudos sobre História. Rio de Janeiro: Contraponto, 2014. Ao definir essa conceituação, Koselleck (2014, p.19) Situo-me no campo das metáforas: a expressão estratos do tempo remete a formações geológicas que remontam a tempos e profundidades diferente, que se transformaram e diferenciaram umas das outras em velocidades distintas no decurso da chamada história geológica. [...] Sua transposição para a história humana, política ou social, permite separar analiticamente os diversos planos temporais em que as pessoas se movimentam, os acontecimentos se desenrolam e os pressupostos de duração mais longa são investigados.

REPRESENTAÇÕES DO TEMPO HISTÓRICO ENTRE A AULA E O INTERVALO NA E.E.M. VIRGÍLIO TÁVORA

se apresentar como um “espaço de experiência” constante que se abre a um “horizonte de expectativa”. Segundo Flávia Eloisa Caimi,

(...) o domínio dos conhecimentos históricos a ensinar pelo professor não é condição suficiente para garantir a aprendizagem dos alunos, embora dele não se possa prescindir, absolutamente. Se é correto afirmar que ninguém ensina, qualificadamente, um conteúdo cujos fundamentos e relações desconhece, também é possível supor que a aprendizagem poderá ficar menos qualificada, se o professor desconsiderar os pressupostos e os mecanismos com que os alunos contam para aprender e os contextos sociais em que estas aprendizagens se inserem (CAIMI, 2006, p.21).

Notadamente, quando o professor de História não se preocupa com as funções da sua disciplina, acaba por ter uma aula vista como enfadonha, cansativa, desinteressante, chata ou sem utilidade. Portanto, o professor deve levar em consideração que a orientação dos discentes, em algum grau está relacionada com o seu conceito naturalizado de tempo, visto que sua vivência prática constantemente é representada em sua escrita, em seus discursos e em suas atitudes tanto na aula como no intervalo. E, dependendo de como se dá a interpelação, graus de compreensão histórica podem ser compreendidos mesmo quando os discentes ‘enunciam’ tais representações de tempo que aparentemente se apresentem como naturalizadas.

O trabalho feito com imagens nos 1º Ano A e B e suas respectivas relações com as experiências no intervalo e a conciliação com o tempo da aula revelam que não podemos desconsiderar o universo de interesses e significações dos discentes. A aula de História, muitas vezes dissocia-se do lúdico, da vida prática, dentre outros elementos, e traz muitas vezes conceitos difíceis e complexos no livro didático para o discente. Reiteramos que o ‘intervalo’ e ‘aula de História’ não devem ser pensados como dois universos inconciliáveis, uma vez que a dinâmica do intervalo poderia ser palco para a “apreensão das noções de tempo histórico em suas diversidades e complexidades pode favorecer a formação do estudante como cidadão, aprendendo a discernir os limites e possibilidades de sua atuação, na permanência ou na transformação da realidade histórica em que vive” (PCN, 1998, p.25).

Levar em conta o universo discente com suas representações históricas a partir da relação entre tempo da aula e tempo do intervalo não implica em abdicar do rigor intelectual ou valor do conhecimento histórico, “mas garantir que a apropriação deste conhecimento ocorra permeada de sentido e significação, resultando em sólidas aprendizagens” (Idem, 2006, p. 24). Mirando nos conceitos sobre a Vênus de Willendorf, por exemplo, narradas por alunos e alunas da E.E.M. Virgílio Távora, percebemos nas narrativas e representações de tempo histórico a fértil ideia de que o conceito não é estático. Em outras palavras, uma definição

REPRESENTAÇÕES DO TEMPO HISTÓRICO ENTRE A AULA E O INTERVALO NA E.E.M. VIRGÍLIO TÁVORA

verbal pronta, sendo que tal conceituação seria um exemplo de que seus esquemas de representações muitas vezes se encontram diluídos nas ações cotidianas, ou seja, o próprio intervalo também é dinâmico e pode trazer muita coisa do ‘não dito’ em sala de aula que se complementa ganhando sentido e inteligibilidade.

(...) um conceito “real” (isto é, um conceito compreendido por alguém) consiste no uso que uma pessoa faz de um esquema operatório, com assimilação e acomodação implicadas. Uma pessoa “tem” um conceito quando assimila uma situação dada a esquemas gerais disponíveis, ou, de outra perspectiva, quando acomoda, isto é, aplica esquemas gerais a situações particulares (PIAGET apud FURTH, 1997, p. 68).

A efetividade da nossa propositiva de análise se sedimenta e se consolida quando entendemos que a apreensão do conhecimento histórico é o resultado de uma interação com o meio físico, social e simbólico,

na qual o sujeito é sempre um elemento ativo, que procura compreender o mundo e resolver as interrogações que este mundo provoca. Quando se fala em sujeito ativo, trata-se de alguém que constrói suas próprias categorias de pensamento, que compara, exclui, ordena, categoriza, classifica, reformula, comprova, formula hipóteses, tanto numa ação interiorizada, em pensamento, quanto numa ação concreta, cujo comportamento seja observável (CAIMI, 2006, P.26).

Diante desse cenário, o docente de História pode e deve compreender as alternâncias dos discentes entre os momentos da hora do intervalo e da hora da aula, - o movimento “pendular dos elementos móveis” (discentes) – sabendo que podem emergir no espaço escolar, por exemplo, linguagens diversas, verbais e não verbais. Essas linguagens podem ser acessadas tendo em vista esse ‘novo tempo’ dos discentes que surge como ‘não classificado’, como ‘perigoso’, entretanto, podendo ser tipologizado e compreendido a partir da lógica da tradução, como fonte experiência, sentido e orientação histórica. A argumentação precedente se legitima a partir do pressuposto de que experiência de qualquer humano é superfície da linguagem e esta pode ser acessada através dos diversos códigos já citados, gramáticas verbais e não verbais.

Entendemos que a ideia e noção propositiva da complementaridade entre tempo de intervalo e tempo da aula também traz em si a noção de uma relação entre um “espaço de experiência” – que seria a própria regulação temporal disciplinarizada pelo viés do enquadramento temporal panóptico mediado e produzido pela instituição, que tem como imperativo a ideia de reificar o símbolo social (tempo) na hora da aula, em outras palavras, uma tendência a internalização dessa abstração como sendo a normativa, a vigilância – e o

REPRESENTAÇÕES DO TEMPO HISTÓRICO ENTRE A AULA E O INTERVALO NA E.E.M. VIRGÍLIO TÁVORA

“horizonte de expectativa” – que é justamente o que os discentes fazem para tentar vencer a estrutura de vigilância, alternativas para escapar, tentativas de táticas para burlar as estratégias normativas, ou seja, invenções e táticas que são mais verificáveis nesse tempo-lugar, onde suas temporalidades se movimentam encarnando-se em suas espacialidades.

O lúdico como possibilidade de “criação” no tempo do intervalo muitas vezes entra em rota de tensão com o tempo da hora da aula, entretanto, a tensão e ao mesmo tempo complementaridade existente entre os tempos da aula e do intervalo pode ser melhor compreendida quando se introduz uma dialética antropológica que se apropria conceitualmente dos “elementos móveis” num movimento pendular. É compreendendo essa complementaridade entre intervalo e aula, mediante a oscilação dos discentes, que se é possível entender de forma mais densa as representações de tempo histórico e saberes que estão em jogo no espaço escolar, contribuindo assim, para uma tradução do ensino de História que envolve linguagens temporais narradas e representadas entendidas pelos discentes, ou seja, linguagens inteligíveis para os discentes, mas que ao mesmo tempo permite ao docente de História uma “operação de aula” em sala de aula bem mais eficiente.

A dinâmica das representações acessadas através do aporte relacional da aula com o intervalo nos faz pensar que o intervalo é indicador de expressões, que no âmbito da sala de aula é abordado de forma discreta. Nesse sentido, um olhar mais atento aos perfis psicológicos e sociais (etnográficos) emerge como possibilidade para entender a polifonia⁸¹ que habita o intervalo. Essa polissemia de vozes e comportamentos que se desenrola em 15 minutos oficiais, na verdade transfigura o atomismo do tempo cronológico e o transcende de longe, pois revela a percepção imediata dos alunos sobre o tempo da aula.

De posse dessa compreensão é possível realizarmos um projeto que dê aplicabilidade ao conceito de que compreendendo a dinâmica complementar existente entre a hora da aula e

⁸¹A polifoniam como principal característica a diversidade de vozes controversas no interior de um texto. Conforme a tese do linguista russo Mikhail Bakhtin, este conceito se caracteriza pela existência de outras obras na organização interna de um discurso, as quais certamente lhe concederam antecipadamente boas doses de ascendência e ideias iluminadas. Na música, o termo polifonia é usado desde há muito para designar um tipo de composição musical em que várias vozes, ou várias melodias, sobrepõem-se em simultâneo. Em oposição à polifonia, está a monodia, ou homofonia, na qual as vozes executam o mesmo movimento melódico, seguindo um mesmo padrão rítmico. Ou, então, uma determinada melodia se sobrepõe às outras vozes, que se subordinam, adquirindo um mero papel de acompanhamento. Segundo ROMAN (1993, p. 210), Bakhtin desenvolve o conceito de polifonia em Problemas da Poética de Dostoiévski (PPD). Segundo Bakhtin, é característica do romance ser plurivocal. Estudando Dostoiévski, Bakhtin observou que o seu discurso romanesco não é apenas plurivocal - há algo mais além dessa plurivocidade: as vozes dos personagens apresentam uma independência excepcional na estrutura da obra. Como diz Bakhtin, "é como se soassem ao lado da palavra do autor". Observou mais que as múltiplas consciências que aparecem no romance mantêm-se equipolentes, ou seja, em pé de absoluta igualdade, sem se subordinarem à consciência do autor. Também os mundos que povoam os seus romances se combinam numa unidade de acontecimento, porém mantendo a sua imiscibilidade.

REPRESENTAÇÕES DO TEMPO HISTÓRICO ENTRE A AULA E O INTERVALO NA E.E.M. VIRGÍLIO TÁVORA

a hora do intervalo é condição de produção de subjetividade e de representações de tempo histórico. A razão de afirmarmos tal coisa é que os movimentos e gestos dos alunos na hora do intervalo produzem valor, porque chamam a atenção de quem os observam, eles desencadeiam processos que são levados para sala de aula. Com isso produzimos um ‘inventário da presença na hora do intervalo’, uma topografia da presença⁸² que pode ser material indicativo de pesquisa sobre representações de tempo histórico no espaço escolar.

Portanto, na nossa pesquisa, resolvemos pensar a educação através de um prisma que não é comum de ser valorizado e nem pensado. Valorizarmos objetos de estudo como, por exemplo, o currículo escolar, o livro didático como um repositório de conteúdos que de alguma maneira expressa as concepções historiográficas de determinada época e/ou expressa valores relativos a algumas questões daquele momento, a cultura escolar, cultura histórica, enfim, temas importantes e relevantes para a compreensão da prática docente. Não obstante salientamos que se debruçar sobre as representações de tempo histórico dos discentes através da relação entre a aula e o intervalo possibilita-nos um magistério mais fecundo e próximo da realidade dos alunos e alunas.

3.4 O “OBSERVATÓRIO DO INTERVALO”: APLICABILIDADE EM OUTRAS REALIDADES ESCOLARES

De forma mais objetiva, na parte festiva e lúdica dos exemplos narrados da E.E.M. Virgílio Távora, existem inúmeras representações de papéis, marcadores sociais de diferença que se afirmam (por exemplo, questões de gênero, religião, idade, raça dentre outros) e podem ser acessados por quem pesquisa, pelo (a) professor (a), entretanto, são naturalizados e materializados por quem participa. Acreditamos que essas representações mantêm relação direta com as formas de apropriação da história em sala de aula tornando cada vez mais desafiador para a docência em história compreender tais dinâmicas de representações de tempo histórico. Todavia, é salutar destacar que, nenhum tipo aparece de forma pura. Os

⁸²A “topografia da presença” guarda relações com a lógica Gumbrechtiana de “Presença”. De acordo com Gumbrecht, (2010, p.13) A palavra ‘presença’ não se refere (pelo menos, não principalmente) a uma relação temporal. Antes, refere-se a uma relação espacial com o mundo e seus objetos. Uma coisa ‘presente’ deve ser tangível por mãos humanas – o que implica, inversamente, que pode ter impacto imediato em corpos humanos. Assim, uso ‘produção’ no sentido da sua raiz etimológica (do latim *producere*), que se refere ao ato de ‘trazer para diante’ um objeto no espaço. (...) A produção de presença’ aponta para todos os tipos de eventos e processos nos quais se inicia ou se intensifica o impacto dos objetos ‘presentes’ sobre corpos humanos. (...) Ainda que possa defender-se que nenhum objeto do mundo pode estar, alguma vez, disponível de modo não mediado aos corpos e às mentes dos seres humanos, o conceito ‘coisas do mundo’ inclui, nessa conotação, uma referência ao desejo dessa ‘imediatez’.

REPRESENTAÇÕES DO TEMPO HISTÓRICO ENTRE A AULA E O INTERVALO NA E.E.M. VIRGÍLIO TÁVORA

diferentes tipos implicam-se mutuamente, ou seja, uma representação não pode ser pensada sem as demais.

O “observatório do intervalo” sendo aplicado em outras realidades escolares pode ajudar a revelar questões pertinentes acerca dos processos de ensino-aprendizagem da História, pois uma vez mapeando as formas de representações de tempo histórico entre os discentes, o (a) docente de História teria subsídios para a produção de aulas que dialoguem melhor com as realidades dos discentes. Dito de outra forma, os conceitos históricos veiculados em sala de aula pelo professor (a) seriam reverberados pelas múltiplas formas de apreensão histórica dos alunos e alunas. Assim, se o docente consegue ser sensível aos ritmos temporais dos discentes, sua aula de História poderá e deverá ser traduzida em linguagens temporais mais acessíveis aos mesmos contribuindo, dessa maneira, para um “fazer” em sala de aula mais acessível e eficiente. Nesse sentido, quando nos remetemos ao processo de ensino-aprendizagem imbuídos desse espírito, temos a viabilidade da humanização dos processos de compreensão do tempo histórico.

O “observatório do intervalo” jogou luz sobre a prática etnográfica e, foi nesse sentido, que procuramos classificar os discentes em cada uma das tipologias. A utilidade e a viabilidade do método do “observatório do intervalo” trazem à baila uma associação conceitual entre etnografia e ensino de História e vice-versa, a fim de possibilitar uma difusão e propagação/compartilhamento dessa experiência em outros espaços escolares. Nessa prática de ‘observar o intervalo’ vinculamos como produto possível uma topografia da presença, que seria uma espécie de inventário das múltiplas formas de representação temporal histórica, ou seja, mapeamento e classificação das várias representações de tempo histórico que possam emergir em uma dada realidade escolar.

A própria prática etnográfica fez com que os conceitos dos autores ajudassem-nos a compreender as naturalizações dos discentes perceptíveis tanto nas lógicas do intervalo quanto na aula. Nesse sentido, o itinerário do observatório do intervalo contribui para a construção etnográfica e alargamento do ensino de História vice e versa porque procura pensar os conceitos históricos no plano epistêmico e ao mesmo tempo propor uma compreensão e a possibilidade de adequação, diálogo ou não, de determinado conceito na realidade dos discentes, produzindo assim, um processo de ensino-aprendizagem da disciplina de História mais próxima da realidade. Portanto, o caminho percorrido, das observações do intervalo associado ao levantamento de questões acerca das imagens, problematizou questões

REPRESENTAÇÕES DO TEMPO HISTÓRICO ENTRE A AULA E O INTERVALO NA E.E.M. VIRGÍLIO TÁVORA

com as respostas mais espontâneas dos discentes, propiciando ao docente um leque de possibilidades para melhor intervir numa aula de História.

O ensino de História no espaço escolar do magistério da rede básica perpassa duas dimensões que são imprescindíveis, articulam-se e complementam-se: aprendizagem da História e a formação de professores (a) para o ensino escolar de História. Saber como os discentes constroem os conhecimentos históricos, os conceitos e as noções de espaço-tempo é condição fundamental para o docente de História.

A partir do cotidiano escolar, das observações de campo, diríamos que as relações entre as noções de tempo representadas no intervalo e projetadas em sala de aula nos ajudam a compreender melhor a dinâmica das representações de tempo histórico e, por corolário, o ensino-aprendizagem. Dessa forma, tal propositiva se apresenta como alternativa viável para a prática docente, todavia, isso não implica em dizer, dada a complexidade das questões que envolvem o ensino de História, esgotar as discussões acerca de tal temática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante termos em mente que projetamos noções de tempo às diversas questões, inclusive projeções de tempo sobre a natureza e o cosmos e que a partir dos intervalos da vida social é possível ordenar o tempo. Quando nos apropriarmos da noção pendular de tempo enfatizamos que as representações de tempo histórico dos discentes podem ser acessadas através da própria relação de alternância entre “hora do intervalo” e “hora da aula”. Com essa argumentação temos como pressuposto o fato de as representações de tempo histórico veiculadas em sala de aula pelos discentes encontrarem seus arquétipos, seu substrato no momento da alternância entre a aula e o intervalo, no momento e movimento pendular, que é onde se encontram inseridas as gramáticas verbais (intencionalidade) e as não verbais (naturalizadas/ “inconscientes”).

Nesse sentido, o que dizer ou constatar acerca de um trabalho que se pretendeu “capturar” representações temporais dos estudantes da rede básica de ensino em seu nível médio, sobretudo, dentro dos limites da disciplina de História? Compreenderam esses estudantes a noção de que o tempo histórico contribui e influencia para a percepção e práticas de valores no seu cotidiano? E, por último, a metodologia que optamos, a saber, o “observatório do intervalo”, apresentou ela algum componente de utilidade que possa despertar para novas compreensões da história e, conseqüentemente arejar antigas percepções cristalizadas e de valor elevado para o campo historiográfico?

Partindo do pressuposto que o professor ‘experencia’ o espaço escolar municiado pela lógica do “observatório”, enxergamos com esse itinerário uma abordagem que fornece subsídios para a compreensão da percepção temporal, inclusive das compreensões acerca da consciência histórica. O professor/pesquisador seguiria a lógica de aproximações com campo da Antropologia, esta, defensora da ideia de que é através da experiência com universos de significados de outra cultura que o antropólogo busca fazer uma comunicação que se torne inteligível para o seu próprio universo de significados. Temos ganhos consideráveis com a mesma operação apropriada para o ensino de História, já que os universos de significados de representação de tempo histórico do professor/historiador entrariam em contato com os universos de significados de representação de tempo histórico dos discentes. E é nesse momento que se cria uma comunicação a possibilitar uma humanização, um reconhecimento de ambas as formas de compreensão o tempo histórico.

Assim, o itinerário que traçamos, ele próprio foi sintomático de que lidar com o tempo - essa abstração que nos envolve a todos, não sem antes sulcar nossa pele e nos fazer sentir

REPRESENTAÇÕES DO TEMPO HISTÓRICO ENTRE A AULA E O INTERVALO NA E.E.M. VIRGÍLIO TÁVORA

que estamos de passagem -, é difícil e, por isso mesmo, precisamos identificar os registros de seu envolvimento através *de nossa passagem*. Não obstante, o pensamento histórico deve ser pensado como uma constante antropológica humana, que se expande para além do universo escolar e tem seu sentido embasado, “inconscientemente”, no passado que se oferece ao presente, de modo ativo, na vida prática, já que o agir humano nunca ocorre sem pressupostos.

A pesquisa no seu decorrer do tempo de dois anos fora marcada por encontros e desencontros entre o plano epistêmico e o plano empírico. Os primórdios da pesquisa davam um enfoque maior, a princípio, na questão da hora do intervalo numa perspectiva mais antropológica em detrimento da hora da aula. À medida que o método do “observatório do intervalo” ia sendo aplicado o enfoque da pesquisa começava a desaguar no oceano das representações de tempo histórico sem necessariamente perder de vista os ganhos etnográficos da observação do intervalo.

Tendo em vista essa trajetória, foi ficando cada vez mais clara e evidente que das relações entre a aula e o intervalo poderíamos melhor mapear e compreender as representações de tempo histórico nessa instituição de ensino. As contingências da pesquisa encorparam, por assim dizer, a própria metodologia, pois partindo de um *a priori* éramos obrigados a retroceder uma vez que o fenômeno observado contrariava expectativas tipológicas já tidas ou delineadas nos limites da propositura de Jörn Rüsen. Logo compreendemos que estávamos diante de sujeitos vivos e não objetos que estáticos se deixam capturar. A vivacidade dos discentes inspirava a admitir uma tensão dentro da execução do “observatório do intervalo” e, como consequência, nossa própria concepção se alterava para ressurgir enriquecida pelo que a contingência “nos sugeria”.

Dentro dos quadros conceituais e a própria interpretação metodológica, constatamos uma poderosa presença dos pressupostos da História, esta pensada a luz de mudanças e constantes tensões na elaboração de um tempo histórico e, sobretudo, como este tempo adquire as marcas pessoais de cada um. Estávamos dentro das exigências e cânones da História, enquanto escrita e proposta metodológica, mesmo assim, tais cânones eram alargados e atualizados conforme a ‘anarquia’ do objeto, na verdade sujeitos observados, a saber, a ‘invenção’ do intervalo/aula pelos discentes.

Por fim, não obstante os limites da reflexão e proposta, “intuímos” a partir da colhida dos relatos dos discentes que há, ainda, um espaço para a liberdade de interpretação sobre a forja de compreensões temporais. Essa liberdade a que nos referimos, reside no próprio exercício de ser discente e, muitas vezes no ‘frustrar’ esquemas e combinações de saberes pré-

REPRESENTAÇÕES DO TEMPO HISTÓRICO ENTRE A AULA E O INTERVALO NA E.E.M. VIRGÍLIO TÁVORA

estabelecidos e impostos para que sigam. Nestas circunstâncias como não nos reconhecermos também como discentes, sempre negociando alternativas para melhor se fazer compreender e sugerir algo que possa desencadear uma situação promotora de liberdade e reconhecimento.

Nesse sentido, precisamos admitir que a pesquisa longa com seus dissabores, e também sabores, provocou alterações no modo como pensamos e vivenciamos as relações no interior dos espaços escolares, porque municiados de informações sobre a pluralidade comportamental dos discentes, e, sobretudo, sua compreensão de como se ergue as noções temporais históricas. Tais noções ganham legitimidade histórica através da escrita e da circulação em livros de suas conceptualizações e podem, por assim dizer, ser responsáveis pela formação de espíritos críticos, que dentro de nossa pesquisa significou mapear como os discentes operaram com pressupostos históricos para a atuação política no mundo, ou seja, como eles representaram o tempo histórico.

No âmbito da sala de aula e durante o exercício das aulas podia-se no fim do percurso da pesquisa, compreender que toda vez que na regularidade das reflexões sobre a História e os conteúdos propostos, tínhamos a impressão de que cada grupo ou modalidade gênero-textual da escrita de eventos históricos eram similares aos processos de ‘produção da aula/intervalo’. Em outras palavras, poderíamos, a título de ilustração, agarrar-nos às constatações do método etnográfico não somente para compreendermos os tipos de “consciência histórica” que circulam pelas mentes do alunado, senão compreender que a escrita da história que valoriza os grupos sociais subalternos, que são relatados nos “livros” das aulas regulares, já se constituem como uma inovação, uma prática de resistência que “inventa” a necessidade de dar à História um caráter mais inclusivo.

Este caráter rebelde – aqui compreendido como mostrando perspectivas valorativas e epistêmicas, as quais não se tinha acesso anteriormente -, nada mais é que o reconhecimento de que a escrita da História nos livros didáticos a partir da consciência, também histórica, é fruto de uma luta dinâmica, a qual espelha o próprio esforço que ele enquanto aluno faz para apreender o valor da História. Portanto, o microcosmo, a realidade dos estudos no “observatório do intervalo”, refletia no modo de compreensão da leitura dos textos em sala de aula. Nesse ínterim, temos assim uma chave hermenêutica de compreensão do próprio ensino de História e esperamos, fecunda o suficiente para provocar nos discentes o interesse pela sua continuidade e desenvolvimento de acordo com o dogma central da História, qual seja tudo muda, e espera por uma consciência que traduza o tempo para uma narrativa coerente e geradora de um olhar político poliédrico acerca das diferenças.

REPRESENTAÇÕES DO TEMPO HISTÓRICO ENTRE A AULA E O INTERVALO NA E.E.M. VIRGÍLIO TÁVORA

Dessa maneira, a preocupação reflexiva com as representações de tempo histórico entre a aula e o intervalo tem o seu valor teórico-epistemológico ao envolver ensino de História e se aproximar de uma ciência social histórica. Argumentamos que o intento visou a classificação e o mapeamento de tais representações mediante as relações entre tempo de aula e tempo de intervalo, já que as indagações vão além das estruturas mais conscientes do discurso dos discentes. Portanto, o ensino de História possui missões como identificar a tradição presente nas narrativas dos discentes e a de propiciar o desenvolvimento da competência de suas narrativas.

Para Rüsen, a competência narrativa⁸³ seria esse processo de orientação dos sujeitos, a capacidade de se constituir sentido histórico capaz de satisfazer interesses e nortear para o futuro, a partir da interpretação de seu mundo e de “si” mesmas. (RÜSEN, 2007, p. 104). A alternância entre a aula e o intervalo sendo pensada como uma espécie de competência narrativa surge como arquétipo de representação histórica veiculada pelos discentes quando estes são interpelados pelo agente da ordem institucional. Nesse ínterim, essa "espontaneidade" que brota, torna-se um substrato para o professor de História articular o ensino de História em sala de aula de forma mais adequada às realidades de alunos e alunas.

Os discentes uma boa parte deles se posiciona face ao tempo através da percepção da mudança das coisas e até de si próprios, entretanto não têm clareza do que isso significa e sua linguagem, embora útil para nossa pesquisa, pareceu ser insuficiente para expressar os impactos do significado de tais mudanças. Mas essa dificuldade não se estende a todos nós? Não tem o próprio campo historiográfico se debatido e estado às voltas para expressar o *não dito* do tempo? Essas indagações já são indícios de uma autorreflexão em constante construção e intimamente associada às experiências da vida. E indícios colocam os discentes como em condições de identificar em graus distintos o que é o tempo, visto à luz do que se ensina a partir dos cânones da História. Isso pudemos constatar em suas análises de trabalhos escritos propostos para diálogos em sala, além disso, de suas falas e menções corriqueiras podíamos pensar que representações temporais históricas diversas se alojam em suas consciências, ainda que como espectros ou, metaforicamente, com um “aprendiz de ator” que não sabe muito bem quando entrar em cena ou não está bem seguro do que precisa dizer ao seu interlocutor.

⁸³ Rüsen argumenta que existe por parte dos seres humanos uma habilidade de dar “sentido ao passado” por via da narração que seria composta por três elementos: conteúdo, forma e função. Ver História Viva: Teoria da História: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: UnB, 2001.

REPRESENTAÇÕES DO TEMPO HISTÓRICO ENTRE A AULA E O INTERVALO NA E.E.M. VIRGÍLIO TÁVORA

E aqui esboçamos nossa primeira resposta às indagações acima, qual seja, a pesquisa forneceu um cabedal conceitual aos discentes que lhes permitisse associar “*as palavras às coisas*” ou conceito construído em relação à representação histórico temporal em questão. Isso foi um ganho, incutir-lhes que do presente histórico podemos, nomear, por assim dizer, temporalidades passadas e, logo depois, preencher esse momento com características e ações que nós acreditamos estiveram vivas e reverberam em nossos ouvidos presentes, não sem antes nos fazer perceber que também o nós (nosso tempo) será revisitado e configurado segundo interesses e percepções de nossos pósteros.

Para afirmarmos isso sobre a pesquisa não podemos nos esquecer de que o recorte teórico que optamos roteirizados pelas agudas percepções de M. Foucault, M. De Certeau, R. Koselleck e, sobretudo, de J. Rüsen deram-nos instrumental para fazer falar o que nem sempre era claro na nossa intenção de partida do estudo, pois sabemos que a grande proposta de uma pesquisa historiográfica é se fazer compreensível e útil para o campo. A pesquisa é um contributo para se pensar algo sobre o passado e será tanto mais útil conforme as coisas que possa fazer emergir, logo as referências teóricas são fórceps que fazem nascer aquele ou aquilo que ameaçava ser abortado (esquecido).

Nessa perspectiva ensaiamos trazer à tona as compreensões temporais históricas escondidas na percepção do universo discente, com isso esperamos tê-los feito reconhecer a relevância da História, como processo efetivo e, simultaneamente, como um ramo do saber escolar que pode prepará-los para o exercício da cidadania, esta última desenvolvida segundo os moldes da consciência histórica genética (Rüsen) de saber-se diferente de outros momentos históricos. Dito em outros termos, o saber histórico que a pesquisa tentou operar (e em certa medida foi exitosa), implica admitir que o conhecimento histórico, bem como das representações de tempo histórico, exige de cada um de nós grande responsabilidade para nos posicionarmos face aos desafios de cada tempo. E se uma geração prepara a seguinte, esta última pode reconhecer, ignorar, refutar ou acolher os contributos da anterior. Qualquer que seja a decisão da geração futura sua ação depende sem dúvida nenhuma dos valores e decisões tomadas e propagadas pelos ensinamentos da geração anterior.

A partir do percurso acima, acreditamos que a representação de tempo histórico, “presente alternado”, é hegemônica na E.E.M. Virgílio Távora, entretanto, ela se configura mais como uma espécie de sintoma que como um diagnóstico. Dizemos isso, pelo fato haver certa dificuldade em compreensão histórica dos discentes que se encaixam em tal tipologia. As aulas de História se apresentam via de regra para os integrantes dessa tipologia como

REPRESENTAÇÕES DO TEMPO HISTÓRICO ENTRE A AULA E O INTERVALO NA E.E.M. VIRGÍLIO TÁVORA

sendo entediante, modorrenta, e nesse sentido, é extremamente compreensível o apreço que os discentes têm pelo lúdico do intervalo. Não que outros (as) também não tenham esse apreço, contudo, os quadros de compreensão histórica veiculados em sala de aula percebidos por quem está classificado no “presente alternado” estão mais próximos de uma atemporalidade e banalidade do que é “histórico” que os de uma compreensão histórica mais assimétrica da tridimensionalidade e contextualização do tempo, como os que se encaixam na tipologia de temporalização, os de uma postura inquietante e mais crítica como os que se encaixam na tipologia de suspeita-crítica ou mesmo os se enquadram no perfil da tipologia classificada como problematizadora de efeito moralizador/exemplar religioso.

Cabe salientar que as classificações ou sistematizações acima referidas se constituem mais em aproximações do que um esgotamento de tipologias possíveis no espaço escolar. As quatro aproximações apresentadas e discutidas na pesquisa foram as que se sobressaíram no período observado, o que implica em conjecturar a probabilidade de outras formas de representação históricas serem percebidas. Voltando a questão do “presente alternado” e pensando a partir da lógica rüseniana, - tendo como premissa a experiência da prática docente na referida instituição de ensino - é muito frequente e visível dificuldades de compreensão histórica desses discentes quando se exige operar dentro das coordenadas de uma perspectiva genética. Reforçamos a fecundidade da internalização dessa representação que percebe as mudanças com um olhar mais relativizador acerca das diferenças temporais.

Essa dificuldade materializa-se em desinteresse pela disciplina de História, dificuldades na compreensão e na operação conceitual, chegando a contribuir para que a vivência no intervalo seja a mais lúdica e “despolitizada” possível.

Ao propormos um mapeamento das tipologias de consciência histórica - um quadro das representações de tempo histórico presente nessa instituição de ensino - temos como possibilidade política, o acesso às formas de pensamento existentes entre os discentes. A partir disso, podemos produzir um conhecimento histórico que englobe e traduza as diversas formas de representação e percepções do tempo em tempo histórico exequível e inteligível aos alunos e alunas. Portanto, o “observatório do intervalo” como método de mapeamento das representações de tempo histórico ganha substância e aplicabilidade pelo fato de o mesmo associar vivência prática (aula/intervalo) aos conceitos históricos, possibilitando, assim, uma apropriação conceitual mais próxima da realidade dos discentes.

Quanto à utilidade da metodologia adotada, entendemos que há nela duplo caráter os quais apontam para a tentativa de estreitar e humanizar as relações entre

REPRESENTAÇÕES DO TEMPO HISTÓRICO ENTRE A AULA E O INTERVALO NA E.E.M. VIRGÍLIO TÁVORA

professor/pesquisador e discente, pois sabemos que às vezes o primeiro pode se colocar em condição privilegiada sobre o segundo, de modo a não brotar saber fértil entre eles, todavia o “observatório do intervalo” pôde propiciar a emergência de uma “consciência”, por parte dos discentes, os quais compreendiam que a pesquisa dizia respeito a eles e que seus posicionamentos e falas sobre como pensavam o tempo histórico condicionaria os próprios rumos da pesquisa, tal consciência é já presença de alguma responsabilidade pelo que afirmam.

O duplo caráter do método reside primeiro que ele é (foi) uma iniciativa intelectual epistêmica, ou seja, um modo de agir que precisava compreender outras ações, nisso se verifica a intencionalidade e o seu poder. O segundo aspecto ou face que ele permite é a condição ético-política de se aproximar da comunidade discente a fim de dialogar tendo em vista que a História, institucionalizada na escola só tem sentido se a comunidade a que se destina visse nela um atrativo humanista, uma possibilidade fecunda de compreensão da vida e, sobretudo, uma inspiração para mudar e se responsabilizar pela própria existência, seja em caráter coletivo (sociedade) seja na esfera singular (pessoal e existencial).

E por último cabe ao tempo ou às representações que dele temos afirmar se a pesquisa aqui desenvolvida obterá eco em outra iniciativa, a qual exercerá sobre esta interpretação que busque contribuições para clarear, desenvolver e potencializar aquilo que mencionamos acima, a saber, uma compreensão ética que fertilize a vida e se responsabilize por ela em seus aspectos plurais (sociedade e política) e promova sentido em abundância no campo pessoal.

É necessário ainda mencionarmos o PROFHISTÓRIA e dar-lhes os atributos de oportunidade, método e sujeito, pois foi isso que apreendemos quando atendíamos às circunstâncias de alterações na pesquisa. A oportunidade permite que professores de História possam juntar compreensões teóricas de grande valor elucidativo e sua prática, direcionando, dessa forma sua ação didática e pedagógica cotidianamente. Sua aura de método é uma macro realidade, cuja dinâmica reflete a nossa incumbência de desenvolver uma perspectiva metodológica atuante que torne o ensino de História vivo.

Sua condição de sujeito reside no propósito de despertar os vários docentes para o exercício político de transformação da realidade social onde estão inseridos através do ensino de História. Paradoxalmente a condição de sujeito do PROFHISTÓRIA pretende conhecer as condições de sujeição em que estão os docentes para, a partir dessa realidade, tornarem-se sujeitos de liberdade.

***REPRESENTAÇÕES DO TEMPO HISTÓRICO ENTRE A AULA E O INTERVALO NA
E.E.M. VIRGÍLIO TÁVORA***

Sua institucionalização formadora, portanto, atende ao propósito da liberdade e, foi isso que intentamos realizar ao transpormos, para sala de aula, categorias sobre representações históricas de Rüsen, a fim de que os discentes, sendo capazes de pensar sobre si próprios e sobre o seu entorno, à luz dessas compreensões, possam construir na concreção de suas ações uma postura de liberdade.

**REPRESENTAÇÕES DO TEMPO HISTÓRICO ENTRE A AULA E O INTERVALO NA
E.E.M. VIRGÍLIO TÁVORA**

BIBLIOGRAFIA

A BÍBLIA DE JERUSALÉM. A.T **Gênesis 1** e N.T. **João 1, 1-18**. São Paulo: Paulinas, [1985].

AGOSTINHO, S. **O Homem e o Tempo**. In: Confissões. 6. Ed. Petrópolis, Vozes, 2015.

ALBUQUERQUE JR, Durval Muniz de. **Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história?** In: Gonçalves, Marcia de Almeida et all (org.). Qual o valor da história hoje? Rio de Janeiro: FGV, 2012, p. 21 – 39.

ALVES, Luís Alberto de. **Epistemologia e Ensino da História**. <https://rhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/229> acesso em 01/08/2018.

ARON, Raymond. **As etapas do pensamento sociológico**. Martins Fontes: São Paulo, 2008.

BARROS, José D'Assunção. **Koselleck, a história dos conceitos e as Temporalidades**. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/282/28245351003/>>. Acesso em: 18 jul. 2018.

BERGSON, Henri. **A Evolução Criadora**, Trad.: Adolfo Casais Monteiro – São Paulo: Ed. UNESP, 2010.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: UNESP, 2004.

BONETE, Wilian Junior; FREITAS, Rafael Reinaldo. **Cultura histórica, consciência histórica e identidade: contribuições conceituais para investigações sobre formação histórica docente**. Revista Labirinto, v. 22, p. 156-176, 2015.

CAIMI, F. E.. **Por que os alunos (não) aprendem História?** Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História - ISSN 1413-7704. Tempo. Revista do Departamento de História da UFF, v. 11, p. 17-32, 2006.

CATROGA, Fernando. **Memória e História** in PESAVENTO, Sandra. Fronteira do Milênio, Porto Alegre. Editora da Universidade. 2001.

CERRI, L. F. . **Ensino de História e concepções historiográficas**. Espaço Plural (Unioeste) , v. X, p. 149-154, 2009.

CERTEAU, M de. **A Escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2002.

_____, M.. **A invenção do cotidiano: 1, Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CEZAR, Temístocles. **Entre antigos e modernos: a escrita da história em Chateaubriand**. Ensaio sobre historiografia e relatos de viagem. Almanack Braziliense, v. 11, p. 26-33, 2010.

CHERVEL, A. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa**. Teoria & Educação, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

CHEVALLARD, Y., BOSH, M. e GASCÓN J. **Estudar Matemáticas o Elo entre o Ensino e a Aprendizagem**. Arimed. Porto Alegre, 2001.

**REPRESENTAÇÕES DO TEMPO HISTÓRICO ENTRE A AULA E O INTERVALO NA
E.E.M. VIRGÍLIO TÁVORA**

DELEUZE, G. "**Nietzsche**". Lisboa: Edições 70, 2007. 106 p.

ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998 [1992].

FOUCAULT, Michel. Poder - corpo. In: **Microfísica do poder**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.

_____, M. **Vigiar e Punir:nascimento da prisão**. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

FURTH, Hans. **Piaget na sala de aula**, 6ª ed., Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1997.

GEERTZ, Clifford. "**Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura**". In: *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989. p. 13-41.

_____, Clifford. "**Do ponto de vista dos nativos: a natureza do entendimento antropológico**". In: GEERTZ, Clifford. *O Saber Local*. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 85 -107.

GIARD, Luci. **História de uma pesquisa**. In: CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano: 1, Artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

GILSON, E. **Introdução ao estudo de Santo Agostinho**. São Paulo: Discurso Editorial;Paulus, 2006.

GODINHO, Eunice Mª. **Educação e Disciplina**. Rio de Janeiro: Diadorim, 1995.

GUMBRECHT, Hans. *Produção de Presença*. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC. Rio de Janeiro, RJ: 2010.

HARTOG, Fañçois. **Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo**. Tradução de Andréa S. de Menezes, Bruna Breffart, Camila R. Moraes, Maria Cristina de A. Silva e Maria Helena Martins. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

HEIDEGGER, Martin (1997). **O ser e o tempo**. Petrópolis: Vozes [original: 1927].

HOBSBAWM, E. J. **A Era das Revoluções: 1789-1848**. revista, Trad.: de Maria Tereza Teixeira e Marcos Penchel. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

_____, E. J. **Era dos Extremos: o breve século XX**. 2ª Edição. 44ª Reimpressão. Tradução: Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

KOSELLECK, Reinhardt. "Modernidade". In: **Futuro passado – contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006. p. 267-303.

_____, Reinhardt. **Teoria da história e hermenêutica**. Estratos do tempo. Rio de Janeiro: Contraponto, 2014.

_____, Reinhardt. "espaço de experiência e horizonte de expectativas". In: **Futuro passado – contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006. p. 311-337. [original: 1979].

REPRESENTAÇÕES DO TEMPO HISTÓRICO ENTRE A AULA E O INTERVALO NA E.E.M. VIRGÍLIO TÁVORA

LEACH, E. R. - **Dois ensaios a respeito da representação simbólica do tempo.** In: - Repensando a antropologia. São Paulo, Perspectiva, 1974. p. 191-209.

_____, E. R. **O tempo e os narizes falsos.** Repensando a antropologia, 1974.

LENOIR, R. "**Objeto sociológico e problema social**", in Patrick Champagne, Remi Lenoir & Dominique Merllié, *Iniciação à prática sociológica*, Petrópolis: Vozes, 1998.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Verbetes transposição didática.** Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/transposicao-didatica/>>. Acesso em: 19 de nov. 2018.

MILLS, C.W. Do **artesanato intelectual.** In: a imaginação sociológica. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec/MEC), 1998.

MOREIRA, Marco Antonio. **Aprendizagem Significativa.** Editora UNB, 1999.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. Considerações Extemporâneas: II–Da Utilidade e Desvantagem da História Para a Vida.(In) Obras Incompletas. **Tradução e notas de Rubens Rodrigues Torres Filho.** São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda, 1999.

PENNA, F. A. . **A relevância da didática para uma epistemologia da História.** In: Ana Maria Monteiro; Carmen Teresa Gabriel; Cinthia Monteiro de Araujo; Warley da Costa. (Org.). Pesquisa em ensino de história: entre desafios epistemológicos e apostas políticas. 1ed.Rio de Janeiro: MAUAD X : Faperj, 2014, v. , p. 41-52.

REIS, José Carlos. **Escola dos Annales: a inovação em história.** Editora Paz e Terra, 2000.

_____, José Carlos. **História e Teoria. Historicismo, Modernidade, Temporalidade e Verdade.** 3ª ed. Rio de Janeiro: ed. FGV, 2006. [1ª ed. 2003].

RICOEUR,Paul. **A memória, a história, o esquecimento.** Campinas, SP: Editora daUnicamp, 2007.

_____, Paul.**Tempo e narrativa.** São Paulo: Papyrus(1994). [original: 1983/1985].

ROMAN, Artur Roberto. O conceito de polifonia em Bakhtin-o trajeto polifônico de uma metáfora. Revista Letras, v. 42, 1993.

RÜSEN, Jörn. **Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas.** Curitiba: W.A. Editores, 2012.

_____, Jörn. **Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão.** Práxis Educativa, Ponta Grossa-PR, v.1, n.1, 15 jul./dez. 2006. Tradução de Marcos Roberto Kusnick.

**REPRESENTAÇÕES DO TEMPO HISTÓRICO ENTRE A AULA E O INTERVALO NA
E.E.M. VIRGÍLIO TÁVORA**

_____, Jörn. **Experiência, Interpretação, Orientação: as três dimensões da aprendizagem histórica.** In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. *Jörn Rüsen e o ensino da História.* Curitiba: Ed. UFPR, 2011. p.79-91.

_____, Jörn. **História Viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico.** Brasília: Editora UnB, 2007.

_____, Jörn. **Razão histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica.** Brasília, Editora da UNB, 2001, 194 p.

_____, Jörn. **Reconstrução do passado.** Brasília: Editora UnB, 2007.

SANTOS, Boaventura Souza. **Introdução a uma ciência pós moderna.** Rio de Janeiro: Graal, 1989.

_____, Boaventura Souza. **Um discurso sobre as ciências.** São Paulo: Cortez, 2006.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de linguística.** 8^a ed. São Paulo: Cultrix, 1977.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. **Jörn Rüsen e o ensino de história.** Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

SELBACH, Simone et al. **História e Didática.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TURNER, Victor W. **From ritual to Theatre.** New York: PAJ Publications, 1982.

_____, Victor W. **O processo ritual.** Petrópolis: Ed. Vozes, 1974. p. 116-159.

VINÃO FRAGO, A. **Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones.** Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 0, p. 63-82, 1995.

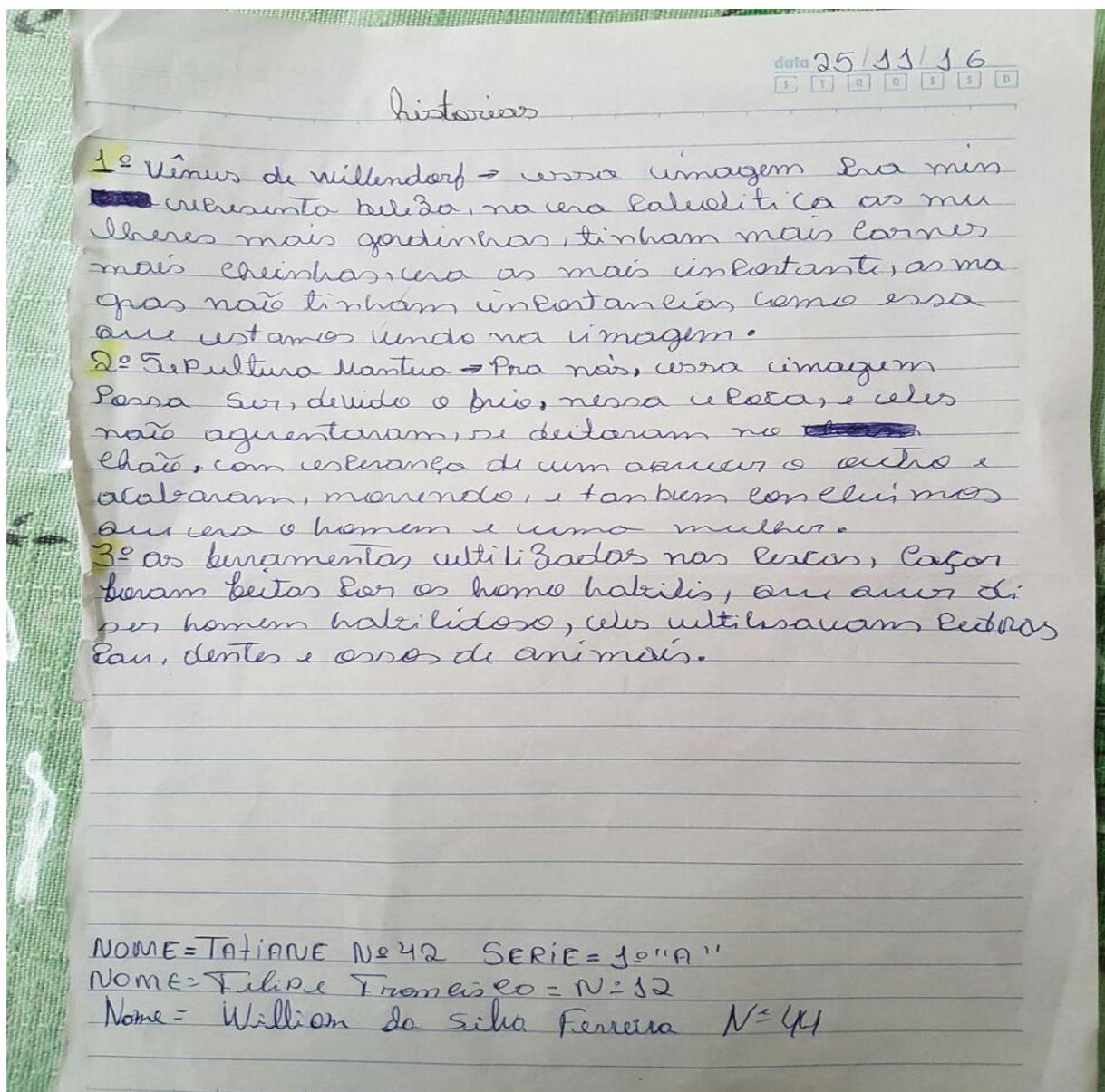
WAGNER, Roy. **A Invenção da Cultura.** São Paulo: Cosac Naify, 2010. [capítulos 01 e 02, “A presunção da Cultura” e “A Cultura como Criatividade”, p.27-72]

WEBER, Max. **Economia e sociedade.** Brasília: Editora da UNB, 2009.

_____, Max. **Ensaio de Sociologia.** Organização e Introdução de H. H. Gerth e C. W. Mills. 3ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1974.

REPRESENTAÇÕES DO TEMPO HISTÓRICO ENTRE A AULA E O INTERVALO NA E.E.M. VIRGÍLIO TÁVORA

ANEXOS



REPRESENTAÇÕES DO TEMPO HISTÓRICO ENTRE A AULA E O INTERVALO NA E.E.M. VIRGÍLIO TÁVORA

1- Provavelmente produzida na pré-história e a representação de uma deusa, foi produzida para representar a fertilidade por ter seios grandes, feita de argila provavelmente pelos mais velhos do grupo, pelo uso que ele faz tem do mulher e da sua função nesse período, tem um enorme valor histórico para historiadores pesquisarem mais profundamente esse período, usando objetos pontiagudos para esculpir.

2- Animais grandes, mais difíceis de serem capturados sempre andavam em bando, representou o perigo para eles pois era um animal muito forte.

3- Sepulturas mortas: mortos talvez em uma lagoa com outros queijos por alimento ou fogo não oco que represente a morte de dois seres que morreram juntos porque se amavam pois nesse período os sentimentos não eram explícitos.

4- Ferramentas utilizadas no período da sedentização para colheita, plantio, lembra a domesticação dos animais pois com o plantio animais foram atraídos pelo comida, representou ferramentas para caça também.

João Guilherme "1" A

D S T Q Q Q S S

Nº: 22

Historia

VENUS

- na Medieval
- decoramentos antigas e específicos que transformam pedras em algum símbolo importante
- a civilização que habitava a terra a 7.000 a.C. natema
- pois refere a algo religioso e importante com um povo talvez um símbolo da mitologia antiga
- técnicas especiais para arte com pedras com ~~os~~ decoramentos específicos
- um objeto religioso e sagrado símbolo de alguma cultura antiga
- um modo de expressar e preservar uma cultura antiga, expressada em pedras em formatos de coisas.

CERAMICA

- Período Pré - Histórico
- tram deites a mão de obra passando por vários processos específicos
- a civilização que a romana antiga
- para a terra um fato histórico
- algum tipo de massa para fabricar e contato com a luz do sol.
- um modo de expressar a arte romana
- como primeiras influências romanas a arte.

kajoma

REPRESENTAÇÕES DO TEMPO HISTÓRICO ENTRE A AULA E O INTERVALO NA E.E.M. VIRGÍLIO TÁVORA

DOM SEG TER QUA QUI SEX SÁB 25/11/16

História

nome = Antonio Ulhôa de Sousa Ferreira
1º 2º
Série = 3º Ano "A"

Vênus

A Estátua da Vênus estava presente no filme chamado Hitl Bay. Ela estava sendo exibida pelo museu.

Foi uma estátua chamada de Vênus. Ela era uma arte muito antiga do Tempo da Pré-História. Era uma mulher "Cada" que estava sem roupa com os braços em uma das céias.

Foi assim Aquela Imagem Representa a Beleza da mulher "Cada". Porque eu sei que no Tempo da Pré-História a mulher "Cada" era mais valorizada.

Ela era uma Relíquia sagrada para os Antigos e também uma arte muito boa de encontrar nos tempos de Hoje.

☆

PAULOMA VIEIRA Nº 36.

REPRESENTA O AMOR, ME SENSIBILIZOU, PARECE QUE ELES ESTÃO SE OLHANDO, ABRACADOS.

ACREDITO QUE ALGUÉM HAVERIA MODIFICADO ESSA IMAGEM. VALORIZO ESSA IMAGEM, AMOR ATÉ A MORTE. SE É QUE MORERAM POR AMOR, OU POR AMAR.

JESSICA MARIA Nº 21

Representa um modelo de beleza em algum momento da história, uma escultura feita em uma pedra. Essa imagem apresenta dois corpos entrelaçados um olhando para o outro, provavelmente há muito tempo, não existem garantias de que foi modificado ou se alguém produziu ela apenas um sentimento de amor.

REPRESENTAÇÕES DO TEMPO HISTÓRICO ENTRE A AULA E O INTERVALO NA E.E.M. VIRGÍLIO TÁVORA

TEATRO - O Demônio familiar

"EDUARDO: Deste lado é o interior da casa; aqui tenho janelas para um pequeno jardim e uma bela vista. Vivo completamente independente da família. Tenho esta entrada separada. Por lá, posso vir conversar quando quiseres, sem a menor cerimônia; estaremos em perfeita liberdade escolástica." (ALENCAR, 2002, p. 387)

DATA

DOM • SEG • TER • QUA • QUI • SEX • SÁB

ROTEIRO DE QUESTÕES SOBRE AS
IMAGENS APRESENTADAS.

Nome(s): _____ Turma: _____

OBS: INDIVIDUALMENTE OU EM GRUPO O X PRESSO
DE FORMA "ESCRITÓRIA" E "INTUITIVA" SUA(S) COMPANHEIRO(S)
ACRECA DAS IMAGENS.

- EM QUAL ÉPOCA ESSAS IMAGENS FORAM PRODUZIDAS?
- QUAL "TEMPO" ESSA IMAGEM ESTÁ REPRESENTANDO?
- O QUE ESSA IMAGEM SIGNIFICA PARA VOCÊ?
- QUAL IMAGEM FOI MAIS SIMPATIZADA POR VOCÊ?
POR QUAL MOTIVO?
- QUAL SUA COMPARAÇÃO SOBRE O USO DE
IMAGENS NA DISCIPLINA DE HISTÓRIA?
- POR QUE VOCÊ ESCOCHOU ESSA IMAGEM?
- COMO ELAS FORAM PRODUZIDAS?
- QUAIS TÉCNICAS FORAM UTILIZADAS?
- QUAIS FORAM AS "NECESSIDADES" DA PRODUÇÃO
DESSAS IMAGENS?

* ESCOLHA UM OU MAIS IMAGENS PARA A ESCRITA
DE SEU TEXTO.

* ESCOLHA NO MÍNIMO TRÊS TÓPICOS PARA SUA OPINIÃO.

*