

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA – PROFHISTÓRIA**

BRUNO FREITAS OLIVEIRA

**O FUNDAMENTAL II E O TEMPO:
PROBLEMAS E APLICAÇÃO EM SALA DE AULA**

**GUARULHOS
2018**

BRUNO FREITAS OLIVEIRA

**O FUNDAMENTAL II E O TEMPO:
PROBLEMAS E APLICAÇÃO EM SALA DE AULA**

Dissertação apresentada como requisito final
para obtenção do título de Mestre em Ensino de
História pela Universidade Federal de São
Paulo

Área de concentração: Ensino de História
Orientação: Prof. Dr. Fábio Franzini

**GUARULHOS
2018**

OLIVEIRA, Bruno Freitas.

O Fundamental II e o Tempo. Problemas e Aplicação
em Sala de Aula / Bruno Freitas Oliveira. Guarulhos,
2018.

1 f.

Dissertação- Universidade Federal de São Paulo,
Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2018.
Orientação: Prof. Dr. Fábio Franzini.

1. História. 2. Ensino de História. 3. Tempo. I.
Prof. Dr. Fábio Franzini II. O Fundamental II e o
Tempo. Problemas e Aplicação em Sala de Aula.

Bruno Freitas Oliveira

**O FUNDAMENTAL II E O TEMPO:
PROBLEMAS E APLICAÇÃO EM SALA DE AULA**

Dissertação apresentada como requisito final
para obtenção do título de Mestre em Ensino de
História pela Universidade Federal de São
Paulo
História: Ensino de História

Aprovação: ____/____/_____

Prof. Dr. Fábio Franzini
Universidade Federal de São Paulo

Profa. Dra. Maria Rita de Almeida Toledo
Universidade Federal de São Paulo

Prof. Dr. Temístocles Cezar
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

À minha mãe, por toda saudade que ela deixou
e que o *tempo* não foi capaz de apagar.

AGRADECIMENTOS

Meus mais sinceros agradecimentos vão para o ensino público, que me fez ser o que sou. Apesar de todas as dificuldades que lhe são impostas perversamente, os profissionais que o compõem realizam verdadeiras proezas. Muitos deles passaram por minha vida e de alguma maneira a modificaram, desde a pré-escola até minha pós-graduação.

Ao meu orientador Fábio Franzini, um agradecimento especial pela sensibilidade em lidar com um mestrando como eu, que, como vários outros, além dos estudos, têm de lidar com os percalços da vida profissional e pessoal. Agradeço por flertarmos desde o início, o que me leva a pensar ter sido quase natural a nossa relação de orientador e orientando. À professora Maria Rita de Almeida Toledo, a minha mais profunda admiração, pois, além de sua disciplina ter me permitido dar sentido a este trabalho, sempre me impressionou com sua inteligência assombrosa. Ao professor Temístocles Cesar, por apoiar desde o início esta empreitada, mesmo ainda quando estava do outro lado do Atlântico. E, em especial, ao corajoso conjunto de professores do ProfHistória, que elevam este programa ao mais alto patamar.

Para que todas as dificuldades de trabalhar e estudar fossem suportadas, a união de um grupo foi seminal (piada interna). Agradeço aos 19 lutadores aos quais tive a graça de me juntar como turma: Liz Araújo Martins Garcia, David Leandro Cavalcante, Allan Alves de Santana, Diógenes Henrique de Castro, João Misael da Silva Brossa, Rafaela Molina de Paiva, Rui Leon Aenlhe Correa Junior, Cibele de Camargo Lima, Suzane Jardim Malanga, Mayra de Andrade Medina, Juliana Esperança Ferrini, Matheus Nani dos Santos, Marina Oliveira de Almeida, Lucas Borges Ramalho, André Luiz Lírio da Cunha, Jonas Tadeu Amaral Pinto, Aline de Sousa Lima, Patricia Angelica de Oliveira Farias e Grazielly Alves Pereira. Obrigado, galera, por todos os momentos. Partilhá-los com vocês me fez alguém melhor.

Não poderia deixar de agradecer à diretora do Estâncio, Helena Moitinho Di Nola, por todas as vezes que me ajudou, em todos os sentidos. A ela devo também desculpas, pois, por causa deste mestrado e de problemas de ordem pessoal e emocional, muitas vezes fui negligente com a escola. À vice-diretora Carla Daniele Marques, o mesmo. Aos colegas de luta do Estâncio, agradeço pela parceria e solidariedade em todos estes quase cinco anos juntos. Aos meus alunos e alunas, que me deram bastante trabalho, mas com quem, no final das contas, passo mais tempo junto do que passo com meu próprio filho. À minha companheira Letícia, que, na flor da juventude, atingiu grande maturidade e pode estar ao meu lado nos bons e nos maus momentos. Te amo!

*Mas eu não quero o presente, quero a
realidade;
Quero as cousas que existem, não o tempo que
as mede.*

*O que é o presente?
É uma cousa relativa ao passado e ao futuro.
É uma cousa que existe em virtude de outras
cousas existirem.
Eu quero só a realidade, as cousas sem
presente.*

- Alberto Caeiro

RESUMO

Questões ligadas ao tempo e à temporalidade permeiam o pensamento de filósofos e historiadores desde longa data. No que concerne ao Ensino de História, esta preocupação se descontina tanto em trabalhos recentes da historiografia, quanto nas legislações vigentes no Brasil. Acredita-se que o tempo seja um conceito fundamental para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes de História em qualquer etapa escolar. Assim, este trabalho tem por objetivo mensurar o quanto os alunos e alunas apreendem sobre o conceito de tempo e os meios pelos quais podemos estimular ainda mais este conhecimento.

Para tanto, foi tomado como percurso teórico-metodológico os mais relevantes conceitos acerca da Cultura Escolar. Para isso, foi utilizado rigoroso método qualitativo a fim de levantar a documentação necessária para a análise, que foi respaldada por historiografias ligadas ao tempo, à Cultura Escolar e ao Ensino de História. Após o exame dos resultados, foram propostos planos de aula, os quais tiveram o intuito de elevar o nível de assimilação do conteúdo estudado. Considerando a legislação, o Ensino de História e a historiografia contemporânea sobre o tempo no Ensino Fundamental II, esta pesquisa pretende corroborar para a melhoria dos métodos empregados em sala de aula para o Ensino de História e para o aprendizado do conceito de tempo.

Palavras-chave: Tempo. Temporalidade. Ensino de História. Ensino Fundamental II.

ABSTRACT

Time and temporality issues longstanding permeate the thinking of philosophers and historians. In regards to History Teaching, the concern of time and temporality is revealed in recent historiographic works and also in the current legislation of Brazil. Time is a fundamental concept to the processes of teaching and learning of History students in any particular educational stage.

Therefore, this work aims to measure how much students absorb and learn about the concept of time, and to highlight the means by which teachers can stimulate the students to be willing to open up to this concept, making them take an interest in learning about it. In order to achieve this, the most relevant methodological and theoretical concepts concerning the school culture were considered, constituting the path followed. A rigorous qualitative method was implemented in order to gather the relevant documentation to proceed with the analysis, supported by historiographies that discussed time, school culture and History teaching.

After examining the results, lesson plans were proposed, and they aimed to enhance the assimilation level of the studied content. With respect to the legislation, the History teaching, and the contemporary historiography about time in the Elementary II, this research intends to support the improvement of the methods employed in the classroom and to substantiate the learning of the concept of time.

Keywords: Time; Temporality; History Teaching; History Teaching Method; Primary School; Elementary II.

LISTA DE ABREVIATURAS

ABEP - ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EMPRESA DE PESQUISA

BNCC - BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM

CPTM - COMPANHIA PAULISTA DE TRENS METROPOLITANOS

DH - DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA

EMEB - ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA

ETEC - ESCOLA TÉCNICA

FFLCH - FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA

IDEB - ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

IFESP - INSTITUTO FEDERAL DE SUZANO

PEB II - PROFESSOR DE ENSINO BÁSICO - CICLO II

PCN - PARÂMETROS CURRÍCULARES NACIONAIS

SME - SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

USP - UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: SOBRE O TEMPO, AINDA.....	11
CAPÍTULO I: CADA ESCOLA É UMA ESCOLA.....	19
1.1. Como cheguei a Poá.....	19
1.2. Sobre o Estâncio.....	21
1.3. “Como cheguei até aqui”.....	23
CAPÍTULO II: EM BUSCA DA CULTURA ESCOLAR.....	26
2.1. O Estâncio, Poá e suas permanências.....	26
CAPÍTULO III: UMA QUESTÃO DE TEMPO.....	39
3.1. Apreensão sobre História.....	39
3.2. Apreensão sobre o tempo.....	44
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	66
REFERÊNCIAS.....	69
ANEXO I:O Questionário.....;	72
ANEXO II: Plano de Aula I.....	78
ANEXO III: Plano de Aula II.....	80

INTRODUÇÃO

SOBRE O TEMPO, AINDA

Não importa ao tempo o minuto que passa, mas o minuto que vem. O minuto que vem é forte, jucundo, supõe trazer em si a eternidade, e traz a morte, e perece como o outro, mas o tempo subsiste.

Natureza ou Pandora

Durante um delírio, cavalgando um hipopótamo pela neve, Brás Cubas se dirige à origem dos séculos. Lá chegando, encontra-se com a figura antropomórfica de uma mulher, que diz se chamar Natureza ou Pandora. Após um breve diálogo, Brás Cubas é tomado pelos braços por essa mulher e levado ao alto de uma montanha. No topo da montanha, ele se coloca à beira de um precipício. Olhando para baixo, Brás Cubas pôde ver então a redução dos séculos passando diante de seus olhos! Era o desfile da história da Terra e da humanidade. Um desfile lento e ritmado até chegar ao século XIX, quando, daí por diante, torna-se mais rápido e vibrante, como se corresse mais acelerado que os séculos anteriores.

É desta forma que em *Memórias Póstumas de Brás Cubas* Machado de Assis nos cria uma visão sobre o tempo. Uma leitura atenta à narrativa machadiana nos permite perceber a sofisticação de sua concepção de tempo histórico. Um leitor que não possua uma sofisticação equivalente possivelmente não compreenderia este capítulo da obra, chamado de “O Delírio”, em que diversos fatos históricos seguem uma cronologia linear, deslindando esse importante instrumento da História que é a linha do tempo.

O livro de Machado de Assis não foi escolhido aqui ao acaso. Esta obra clássica da literatura brasileira foi e tem sido sistematicamente cobrada como leitura obrigatória dos

vestibulares de algumas das melhores universidades brasileiras. Sendo assim, baseando-nos apenas na leitura deste capítulo descrito acima, podemos nos questionar sobre o que se espera que um estudante tenha conhecimento no que concerne ao tempo – e é tal questionamento que está na base desta dissertação, que propõe um caminho de investigação acerca do quanto os meus alunos e alunas apreendem sobre o conceito de tempo e os meios pelos quais podemos estimular ainda mais este conhecimento. O intuito desta introdução, especificamente, é apontar os trabalhos e as teorias desenvolvidos sobre o conceito de tempo que de alguma maneira influenciaram no desenvolvimento e na produção do texto ora apresentado.

Publicado pela primeira vez em 1984 em alemão e espanhol, a obra *Sobre o Tempo*, de Norbert Elias serviu como panorama geral que constituiu a abordagem aqui realizada sobre o conceito de tempo. Quando da publicação deste livro, Elias pretendia que fosse preenchida uma lacuna, a qual ele via entre todas as ciências, no que diz respeito ao tempo, elaborando então uma contraposição entre as linhas filosóficas, tanto a naturalista quanto a histórica (MARTINS, 2000, p. 3). Com efeito, como ele nos apresenta, devemos estudar tempo e espaço de maneira indissociável. Durante séculos, o tempo havia sido tratado como algo dado, um constituinte da natureza: essa era a visão dos filósofos naturalistas, que tiveram em Newton seu grandioso expoente. Quando não, o tempo era tratado como algo inato ao homem, ou seja, que faz parte de sua natureza: esta era a posição dos filósofos históricos, cuja maior expressão encontra-se em Kant.

A capacidade criadora dos homens nos é bem conhecida. Entretanto, os seres humanos possuem ainda uma característica complementar bastante peculiar, que é a acumulação de saber adquirido. Podem ser inúmeras as criações realizadas pelo homem, mas ele depende necessariamente do contato com o saber já acumulado por seus antecessores para uma nova contribuição. Assim, ao longo da história, o homem segue um longo processo de aprendizagem, no qual ele contribui para o aumento do patrimônio de conhecimento (ELIAS, 1998, p. 10).

Na organização das sociedades ocidentais como um todo é necessário, senão obrigatório, que o indivíduo tenha contato com esse saber acumulado. E isso não é diferente em relação ao tempo. Desde a infância, necessitamos ter contato e nos familiarizar com este símbolo coercitivo que é o tempo, pois isso facilita nosso desenvolvimento pessoal e é requisito obrigatório para nossa inserção na sociedade. Sem o domínio do conceito de tempo, seria difícil, ou até mesmo impossível, nosso desempenho como adultos (ELIAS, 1998, p. 14). Devido à sua complexidade, devemos então apreender o tempo e as suas variadas concepções a fim de exercer nossos papéis em sociedade.

Assim, tomemos o tempo como uma representação simbólica. Esta representação possui variadas relações, todas elas interligadas em rede. Para as ciências exatas, a representação tem um cunho meramente físico (ELIAS, 1998, p. 17), o qual, por ora, não nos interessa. Porém, quando se manifesta nos indivíduos ou em sociedade, estas duas dimensões, sim, nos interessam, pois possuem real relevância em ciências humanas, especialmente para a História.

Para nosso autor, é normal que haja uma individualização do conceito de tempo nos homens (ELIAS, 1998, p. 22). A força que carrega este símbolo se mostra através do cotidiano, em que todos os fatos da vida pessoal e social, incluindo aspectos físicos, são por ele regulados, tornando-o tão arraigado a ponto de parecer “natural”. Além de internalizarem a ideia de tempo, os homens ainda se tornam incapazes de vislumbrar que outros homens não vivam sob este mesmo signo.

O mais inusitado é a naturalização de algo criado por si mesmo: como diz Elias (1998, p. 36), “os homens vivem dentro de um mundo de símbolos que eles mesmos criaram”. O tempo foi elaborado pelo homem em um dado momento e o acúmulo de informações fez com que se tornasse sofisticado a ponto de reger a vida dos indivíduos e das sociedades sem que muitas vezes sequer seja percebido ou notado. Os professores de História, contudo, não podem cair na armadilha de naturalizá-lo, nem na de lidar com ele apenas de modo instrumental,

“operacional”. Ao cometer estes dois equívocos, o professor pode ser enquadrado em uma categoria que, com François Hartog (2015), podemos denominar de *presentismo*. Segundo Hartog (2015, p. 148), hoje, somente o presente tornou-se o horizonte possível. Passado e futuro se confundem e as sociedades valorizam apenas o imediato.

O Ensino de História possui alguns exemplos da sofisticação do conceito de tempo. Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* indicam que os estudantes do Ensino Fundamental II precisam desenvolver, ao longo de seus estudos, noções de anterioridade, posterioridade e simultaneidade. Ora, para voltarmos a Elias, passado, presente e futuro são características que compõem o tempo; destrinchar a sua unidade em partes separadas para poder entendê-lo e estudá-lo – o que muitas vezes se torna uma necessidade – só demonstra o quanto complexo é o trabalho com ele, seja como ideia, seja como conceito, seja ainda como experiência. Tal aspecto, evidentemente, apresenta-se como um desafio aos professores de História, à medida que, caso não o dominem, essa dimensão fundamental de nosso campo do conhecimento acaba por transformar-se em uma ausência na sala de aula e, por extensão, na formação de alunos e alunas.

O conceito de “regimes de historicidade” é outro exemplo de sofisticação da abordagem sobre o tempo, o qual serve também para demonstrar como parte significativa da produção historiográfica acerca do tema não chega às salas de aula. Através das relações que as sociedades possuem com o passado, o presente e o futuro é que podemos saber a maneira como elas interagem com sua historicidade; como existem variadas formas de interação, os regimes de historicidade contribuem para podermos determiná-las (HARTOG, 2015, p. 28). Em sala de aula, consciente destas variações, o professor pode dar um resultado mais significativo para os conteúdos estudados.

Uma das grandes contribuições de Hartog para este trabalho refere-se à questão da simultaneidade. Com referências extraídas de Braudel e Koselleck, François Hartog nos mostra

como toda sociedade que se observa do ponto de vista histórico possui uma variada e simultânea concepção de tempos históricos (PIMENTA, 2015, p. 400). A segunda está na percepção da acentuação das ideias de passado, presente e futuro que se deu no Ocidente entre os séculos XVIII e XIX. A noção de que hoje o presente é supervalorizado em detrimento do passado e do futuro permeiam toda a obra (PIMENTA, 2015, p. 400).

Além do presentismo que rompe com essa naturalização do tempo, duas contribuições do “regime de historicidade” são mais relevantes neste trabalho. A primeira diz respeito à flexibilidade que o conceito possui, isso por não ter um caráter escatológico ou determinista. Estes dois aspectos são ensinados como superados em sala de aula. A segunda contribuição é podermos colocar em questão as relações entre história e memória: nossas próprias concepções de tempo e também do objeto estudado.

Embora recentemente a historiografia brasileira demonstre interesse sobre a questão do tempo, ela se tem concentrado, devido à influência da historiografia francesa (e de François Hartog em particular), em torno da temática do já citado *presentismo*. Pereira (2011, p. 57), seguindo o caminho trilhado por Hartog, estabelece como *presentismo*:

uma relação com a temporalidade, que não exclui outras relações dessa mesma natureza. Nessa relação experimenta-se o presente como dilatado e onipresente, consumido em sua imediaticidade; o futuro como fechado e imprevisível, pois desaparece do horizonte; o passado como esquecido ou compulsivamente visitado, revisitado e/ou historicizado, já que é possível lembrar-se de tudo.

Segundo o autor, os indivíduos expericienciam uma forma de presente alargada, universal e imediatista; um futuro distante e inalcançável e um passado no qual se seleciona o que é esquecido e o que é exaustivamente revisitado, como demonstram, nos dias atuais, os usos da

temática da Ditadura Militar no Brasil. Pereira lembra, ainda, que o imediatismo da historicização dos fatos é uma das características principais do *presentismo*.

Ainda de acordo com Pereira (2011, p. 59), pensamos agora em estabelecer um certo distanciamento para não confundir passado e presente, distanciamento este que julgo necessário para que em sala de aula se estabeleça de forma mais adequada e profissional o ensino de História. Para isso, necessitamos refletir sobre o chamado “tempo presente” como um “trabalho de esquecimento” – ou, para ecoar o clássico texto de Jacques Le Goff, “devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens” (LE GOFF, 2003, p. 471). Para que não haja, portanto, a submissão do presente ao passado, o que para os historiadores seria uma armadilha da memória e do esquecimento. Desta feita, tanto a naturalização quanto a confusão entre passado e presente se tornam armadilhas para o professor ao ensinar História.

Pereira (2011, p. 61), além de esboçar uma inquietação com a contemporaneidade que tende a mesclar o passado distante com o recente, preocupa-se também com as tendências atuais ao anacronismo. Solicitude esta já demonstrada por Pierre Nora (2005), Nicole Loraux (1992) e também Jacques Rancière (1996). Nossa autor aqui também faz referência à preocupação com os usos da História Pública e do ensino em sala de aula, mas apenas se referindo ao clássico de Hannah Arendt *A crise na Educação* (1972), sem aprofundar-se mais.

Ao referir-se à sala de aula, essa questão vai ao encontro dos objetivos desta dissertação: além de obter um diagnóstico a partir do trabalho com uma determinada turma/série, apresentar uma proposta de refinamento do conhecimento acerca do conceito de tempo. Cruz (2017, p. 4), em sua proposta de trabalho apresentada no XXIX Simpósio Nacional de História, traça um panorama, de Lucien Febvre a Hilário Franco Júnior, sobre a ideia de anacronismo – mais precisamente, da sua qualificação como “pecado irremissível” do historiador (Febvre) à defesa de seu uso para fins didáticos (Franco Júnior).

Nas pistas de Chervel (1990), Cruz percebe o caráter passivo e ao mesmo tempo ativo do ambiente escolar no que concerne ao ensino e aprendizagem das disciplinas escolares. A escola não é mero reproduutor dos saberes desenvolvidos pela ciência academicista. Ao possuir um atributo “estruturante”, a educação cria seus próprios saberes e significados dentro de uma específica cultura escolar. Cultura esta que é transformadora tanto do indivíduo, quanto da sociedade. Nesse caminho, podemos perceber que as formas como o ensino de História se dá dentro de sala de aula encontram divergências dentro da academia, o que nos direciona para estabelecer as opções feitas neste trabalho.

A primeira armadilha a ser evitada seria a naturalização da questão do tempo. Esta já foi alertada antes, desde a publicação de *Sobre o Tempo*, de Norbert Elias. Neste trabalho, escolheu-se abordar desdobramentos do conceito de tempo como opção. Um exemplo foi a opção por lidar com a ideia de tempo ciclício no primeiro plano de aula (ANEXO II), dimensão que, inclusive, encontra-se nas prescrições dos PCN (1998, p. 98). O objetivo será o de estabelecer que o tempo é um símbolo inventado pelos seres humanos.

Outra armadilha a se evitar será confundir passado e presente e tornar o *presentismo*, elaborado por Hartog, uma prática de sala de aula. Se o uso de determinados anacronismos pode funcionar como método didático, este trabalho irá estabelecer os acontecimentos históricos em seus períodos específicos, tentando fazer com que os alunos enxerguem apenas dimensões como simultaneidade. Este aspecto, abordado no segundo plano de aula (ANEXO III), também consta nos PCN (1998, p. 97).

Concretamente, o primeiro capítulo trata sobre o caminho que percorri para chegar até a escola em que atuo, o Estâncio, na cidade de Poá. Nele, ainda, faço a apresentação dessa escola e demonstro como cheguei até o problema desta dissertação. O segundo capítulo trata apenas de tentar estabelecer a cultura escolar em que o Estâncio está inserido. O terceiro capítulo analisa as respostas dadas pelos estudantes ao questionário voltado à sua apreensão

sobre História e o conceito de tempo, bem como os resultados dos planos de aula com eles executados. Por fim, numa pequena consideração final, realizo um balanço de todo o trabalho desenvolvido.

CAPÍTULO I

CADA ESCOLA É UMA ESCOLA

...o tempo é a minha matéria, o tempo presente, os homens presentes, a vida presente.

Carlos Drummond de Andrade

1.1 Como cheguei a Poá

Era o final de 2013. Eu terminava as últimas disciplinas na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, a fim de agarrar meu diploma de licenciado em História. Aquele imaturo sonho de ser apenas pesquisador e nunca pisar em uma sala de aula havia ficado no passado. As necessidades de trabalho e de subsistência eram urgentes. No mês de outubro, um colega de classe me falou sobre um concurso público com vagas para professor de História em uma cidade chamada Poá. Esta pequenina cidade, com cerca de 115.000 habitantes e apenas 17.496 km² de área,¹ estava distante somente 10 km de minha casa em Itaquera, zona leste da cidade de São Paulo. Eu nunca havia estado lá...

A Estância Hidromineral de Poá, município fundado em 26 de março de 1949, está localizada em uma região do Estado de São Paulo denominada Alto Tietê, a qual compreende ainda as cidades de Arujá, Biritiba Mirim, Ferraz de Vasconcelos, Guararema, Itaquaquecetuba, Mogi das Cruzes, Salesópolis, Santa Isabel e Suzano. Todas estão no entorno da nascente do rio Tietê e de seu circuito antes de entrar na capital, São Paulo. A cidade reivindica suas origens em 1621, com um povoado que começou a se desenvolver em terras

¹ Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE. Disponível em: ftp://ftp.ibge.gov.br/Estimativas_de_Populacao/Estimativas_2017/estimativa_dou_2017.pdf Consultado em: 12/07/2018.

pertencentes às missionárias da Ordem das Carmelitas. Antes de sua emancipação, a cidade foi distrito de Mogi das Cruzes, primeiro com o nome de Vila Nossa Senhora de Lourdes e depois como Distrito da Paz. Cortada pela rodovia Rio-São Paulo (atual SP-66) a cidade cresceu no entorno da estação de trem Poá da Estrada de Ferro Dom Pedro I, posteriormente renomeada, com a Proclamação da República, Estrada de Ferro Central do Brasil.² A ferrovia era responsável pelo escoamento da produção agrícola do Alto Tietê para a cidade de São Paulo e, hoje, seus trilhos e a estação fazem parte da Linha 11 – Coral da Companhia Paulista de Trens Metropolitanos (CPTM).

No que se refere à escolarização, especificamente, a Secretaria Municipal de Educação de Poá (SME/Poá), segundo Trevisan (2016, p. 51), conta com um total de “17 creches, 20 escolas de Educação Infantil e 22 de Ensino Fundamental, sendo apenas 4 escolas que oferecem Ensino Fundamental II”. Foi para esta área que, em fins de 2013, foi aberto um edital para a contratação de professores – o edital de que meu colega me havia falado.

...então, fui realizar o concurso no início de agosto de 2013, o primeiro de minha vida. Confesso que fui para a prova com poucas pretensões, pois não havia me preparado. Para minha surpresa, a maioria das questões havia sido elaborada com base em textos de autores que eu lera em algum momento durante a graduação, quando não eram de meus próprios professores do Departamento de História da FFLCH/USP. Eu estava com uma viagem marcada para Argentina, para visitar um amigo que fiz durante um intercâmbio nos Estados Unidos em 2011. No dia 13 de dezembro de 2013, recebi um telegrama de convocação. No mesmo dia, cancelei a viagem e providenciei toda a documentação para me apresentar dali a três dias, em 16 de dezembro, com o intuito de assegurar minha vaga como professor titular PEB II História. Escolhi como sede a EMEB Estância Hidromineral de Poá.

² Informações contidas e disponíveis em: <https://www.diariodesuzano.com.br/regiao/a-trajetoria-de-poa-e-sua-historia-ao-longo-de-66-anos/1480/> Consultado em: 12/07/2018.

1.2 Sobre o Estância

Antes de levar a minha documentação, verifiquei os endereços das escolas com vagas disponíveis. Meu critério de escolha foi a mais próxima da estação Poá da CPTM. Esta era a EMEB Estância Hidromineral de Poá, localizada a cerca de meio quilômetro da parada do trem.

Funcionou. Mesmo sendo o nono colocado, consegui essa escola como sede. Era necessário me apresentar apenas em janeiro de 2014. Para quem gosta de História, chegar à escola pela primeira vez foi um deleite. O colégio está localizado em uma área privada, parte dela locada pela Prefeitura de Poá. O edifício é composto por dois quadriláteros com pátio interno, corredores e salas. Lembra muito o antigo prédio da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, mas apenas com piso térreo.

Os arredores possuem um área arborizada, maior que muitos parques e praças de São Paulo, a qual possui aproximadamente uns 500 m². Todo o complexo, com outros edifícios e instituições, está ao lado da Paróquia Nossa Senhora de Lourdes. Estes indícios monumentais corroboram para a existência de uma ordem católica no local, em dado momento do passado. No entanto, confesso que não busquei documentação para não desviar dos objetivos deste trabalho.

O restante do bairro que circunda a escola, essencialmente residencial, possui boa infraestrutura. Ruas asfaltadas, sinalizadas, água, esgoto, coleta de lixo, transporte público e uma inúmera e variada rede de comércio na principal avenida. A grande maioria dos estudantes da escola reside nas proximidades. No entanto, há algumas dezenas que necessitam de transporte escolar público ou privado para se dirigirem ao colégio.

Contando com pouco mais de 900 alunos, a estrutura antiga do prédio encontra-se bastante precária e não comporta este contingente com a devida dignidade. A rede elétrica e a iluminação estão demasiadamente deterioradas; a biblioteca está em desuso e não há laboratório

de informática, nem auditório. Dos suportes eletrônicos, constam apenas uma TV e dois projetores de imagem. Lousas e salas estão em estado de improviso, pois mal possuem ventilação ou adequação de espaço. A quadra de esportes, sem cobertura, não possui estrutura segura e tampouco há um plano de evacuação em caso de desastre. Seu refeitório não comporta todos os alunos em horário de intervalo, o que em dias de chuva se torna uma calamidade. O estacionamento para veículos de professores ou visitantes também é improvisado. Apesar destes reveses, a limpeza e a cozinha funcionam bem, com serviço prestado por uma empresa terceirizada.

O quadro de pessoal é formado por aproximadamente 60 professores, cinco gestores e seis professores adjuntos, os quais se revezam em dois turnos (manhã e tarde). Já os estudantes compõem um total de 15 turmas por período, com aproximadamente 25 alunos por sala. Conforme Trevisan (2016, p. 51), boa parte do quadro funcional da escola conta com mestres, o que acaba por se tornar um diferencial na escola.

Exceção feita a 2016, desde que iniciei na escola, em 2014, os alunos ingressantes foram selecionados através de processo seletivo.³ Os demais alunos do município são atendidos por escolas da Secretaria de Estado da Educação, ou seja, pela rede estadual de São Paulo. Configura-se, assim, uma rivalidade e uma disputa em jogo entre a comunidade escolar, levada a cabo pelo dito processo seletivo, e que não raro termina em disputas judiciais.

Como nos relata Trevisan (2016, p. 52), “muitos projetos foram realizados na escola”. Porém, em resposta a uma suposta crise econômica em meados de 2016, todos eles foram abortados. Atemática Avançada, Reforço escolar e Inglês são alguns deles. Até meados do ano de 2017, possuímos um contrato com a Somos Educação, empresa do grupo Abril, a qual nos

³ No ano de 2016, o processo foi realizado por setorização. Dividiram-se as vagas e as distribuíram para cada zona da cidade. Cabe notar que realizar processo seletivo em escola pública fere vários incisos do artigo IX da Lei 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

fornecia material didático. Em 2018, este contrato foi cancelado e não há mais material de apoio.

1.3 “Como cheguei até aqui”

Primeiro dia letivo de um ano qualquer em uma classe de nono ano. Ao entrar em sala, traço uma linha contínua de ponta a ponta no quadro negro. Em seguida, a primeira pergunta: “Classe, quando começa para nós a História?”. A resposta mais corriqueira é: “Com a invenção do fogo, professor!”. Mais uma vez, por mais um ano, preciso recordá-los de que o fogo é um fenômeno da natureza e que o Homem não o inventou, apenas aprendeu a manipulá-lo a seu favor.

Recordo das palavras de Políbio citadas por Hartog (2011, p. 103): “experiência pessoal adquirida na ação e na provação”. Parte significativa dos alunos nos anos finais do Ensino Fundamental II não consegue lidar com o conceito de tempo e suas variadas concepções. Exigências consideradas básicas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e para o estudo da História, como o calendário e a linha do tempo, não são apreendidas de forma plena pelos estudantes. Tais preocupações tomaram conta de meu ofício e o Mestrado Profissional em Ensino de História me proporcionou a possibilidade de iniciar uma investigação a respeito.

Durante a produção deste texto, um dado a mais, imprevisto, se somou a tais preocupações: a elaboração da chamada *Base Nacional Curricular Comum* (BNCC). Embora durante anos os *Parâmetros Curriculares Nacionais* tenham sido criticados por professores de História de norte a sul do país, este novo documento que visa a nortear o ensino no Brasil representa, em sua última versão, um grande retrocesso para a nossa disciplina. No que diz respeito à questão de temporalidade, que aqui nos interessa efetivamente, se nos PCN temos uma seção inteira dedicada a ela (1998, p. 96-101), na BNCC o tempo histórico ocupa um lugar

pequeno, quase inexistente (Abreu, 2017, p. 9), podendo ser considerada incompleta ou até mesmo negligente.

Para tentar dar conta das minhas inquietações, primeiramente, como enunciado na introdução deste trabalho, a leitura de *Sobre o Tempo*, de Norbert Elias foi seminal e, agora, permeia todo o trabalho. Além das referências de autores que tratam sobre o tempo, as disciplinas do mestrado me levaram a outras considerações. Cultura e forma escolar seriam primordiais para a compreensão da escola em estudo. Sendo assim, André Chervel, Domenique Julia, Jean-Claude Forquin e Antônio Viñao Frago trouxeram as bases necessárias para tal empreitada.

Julia (2001), em seu clássico artigo, fez com que eu pensasse que poderia construir um corpo documental, uma vez que o problema já estava identificado. Chervel (1990) elucidou-me a maneira pela qual eu, tendo a documentação em mãos, poderia analisá-la. Para tal feito, procurei determinar meu problema em dois níveis: primeiro, a maneira de se extrair, das práticas pedagógicas escolares, qual a cultura escolar do colégio em questão; depois, em qual nível de entendimento sobre o tempo os estudantes se encontravam e a qual patamar eu poderia elevá-los.

Desta maneira, para que eu chegasse a estes dois níveis do problema e pudesse extrair as informações necessárias para corpor meu corpo documental, segui, adaptando-o, o método empregado por João Paulo Pimenta (2014) em sua busca por informações sobre a cultura de história a respeito da Independência do Brasil. Para a obtenção dos dados que interessavam à sua investigação, Pimenta e sua equipe (2014) construíram um questionário dividido em três partes, as quais vão se afunilando no sentido de produzir de informações mais específicas acerca da cultura de História dos brasileiros diante do tema da Independência. Apropriei-me das duas primeiras partes deste questionário, com pequenas e necessárias alterações, para buscar informações sobre a cultura escolar do Estância, da sala de aula da escola estudada. A terceira

parte, por sua vez, modifiquei por completo, uma vez que, no referido artigo, as intenções e interesses eram diferentes dos meus.

Este questionário (Anexo I), em suas duas primeiras partes, me direcionou a tentar resolver meu primeiro nível do problema, relativo à cultura escolar. Algumas questões provavelmente ficaram em aberto, mas foi o mais próximo que cheguei dessa realidade. Para abordar o segundo nível do problema, o tempo, enfim, me vali da terceira parte do questionário (Anexo I) e de dois planos de aula (Anexo II), com abordagens de questões e a realização de alguns exercícios sobre o tema (Anexo III). A descrição da aplicação desses instrumentos e a análise de seus resultados constituem, assim, o cerne desta dissertação, como se verá a seguir.

CAPÍTULO II

EM BUSCA DA CULTURA ESCOLAR

Ciência dos homens, dissemos nós. É ainda muito vago.

Temos que acrescentar: dos homens no tempo

Marc Bloch

2.1 O Estância, Poá e suas permanências

A cidade de Poá é um lugar de várias permanências, as quais podem, *grosso modo*, ser identificadas a dois momentos da História do Brasil. De um lado, evoca-se a herança da República do Café com Leite, por conta da localização na rota de gêneros agrícolas fornecidos à província de São Paulo. A segunda – e mais exaltada pela história oficial da cidade – está no envio de combatentes para a Força Expedicionária Brasileira durante a Segunda Guerra Mundial. A cidade, na época distrito de Mogi das Cruzes, enviou 12 pracinhas à FEB, que, posteriormente, receberam diversas homenagens pelos serviços prestados ao Brasil. Os senhores Alberto Rossi, Américo Amado, Dante Spinelli, Gentil G. Moreira, Izaltino Sulino, Joviano F. Prado, Joaquim Puertas, Luiz G. Francisquini, Mario G. Ferreira, Oscar F. dos Santos, Vicenti Massulli, Washington O. Santos, Tenente Mario Galdino, Benedito S. Martins, José Benedito Aranha, Cid França Lopes, Oscar Ferreira, Durval Barboza e Francisco Rodrigues Lopes, em nossos dias, dão nome à edifícios e logradouros públicos da cidade de Poá.

Figura 01: Praça dos Expedicionários



Fonte: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=447419>

Consultado em: 26/07/2018.

Outra marca bastante significativa na cidade reside no cristianismo católico. Também fomentada pela história oficial da cidade, esta ainda possui a particularidade de estar um tanto arraigada na cultura da população poaense. Foi um tremendo espanto para mim, quando iniciei meu trabalho de professor na cidade, saber que no calendário escolar outorgado pela SME constava o feriado de *Corpus Christi* como dia letivo. Eu, funcionário público, deveria me apresentar no feriado para trabalhar na confecção do tapete diante da Igreja Matriz Nossa Senhora de Lourdes.

Ainda com relação à presença religiosa, além do calendário oficial da cidade referendar um festejo popular chamado “Festa do Divino Espírito Santo”, há a figura patente do Padre Eustáquio, beato a quem se atribui milagres. Uma das escolas de Ensino Fundamental I do município, aliás, ocupa a casa em que viveram suas duas irmãs freiras, no coração da cidade.

Por fim, no lado oposto da linha férrea, onde se encontra o centro novo da cidade, há uma praça denominada “Praça da Bíblia”.

Figura 02: Padre Eustáquio



Padre Eustáquio em companhia de suas duas irmãs freiras

Fonte: <http://www.qsl.net/py4sm/padre-eustaquio.htm> Consultado em: 26/07/2018.

Eu percorri todo este trajeto com o intuito de apresentar dados que permitam a avaliação das aproximações e paralelos que tracei entre a cultura da cidade de Poá e a cultura escolar do Estância. Ao verificar as respostas dadas a determinadas perguntas do questionário, foi possível corroborar a tese das permanências. A seguir, descrevo a aplicação do questionário e analisar especificamente as respostas as quais nos elucidam sobre tal cultura escolar.

A turma que selecionei para a aplicação do questionário foi um 9º ano. A escolha foi assim feita porque esta era a turma que possuía o menor número de estudantes, tendo em vista que no ano letivo de 2018 possuo mais três turmas de nono ano. Baseado em minha observação pragmática, posso afirmar que a composição da turma reflete, de modo geral, o que acontece

no restante da escola. A grande maioria dos estudantes é do gênero feminino. Esta turma, especificamente, é formada por 17 meninas e oito meninos. Uma menina saiu, pois foi transferida ainda no primeiro bimestre e não entrou nos cálculos. No questionário, quando perguntados sobre gênero, nenhum estudante respondeu a pergunta com a resposta “prefiro não responder”.

Gráfico 01:



Optei por já apresentar este dado de saída pois, daqui em diante, algumas informações podem ser apresentadas mostrando as respostas de acordo com o gênero. Tomando a parte pelo todo, creio que este número é bem próximo da realidade da escola inteira, ou, ao menos, de sua maior parte. Este dado também relaciona-se com os números absolutos do Brasil e com a presença da mulheres no mercado de trabalho e na escola.⁴

⁴ Segundo o IBGE, em 2010 o número de mulheres no Brasil chega a 51,3%. O Censo de 2010, por sua vez, indica que as mulheres ocupam maior espaço tanto na vida acadêmica quanto nos postos de trabalho. Fonte:

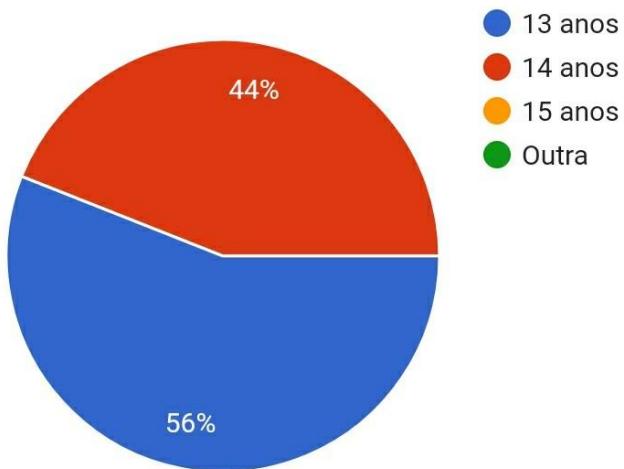
Cerca de uma semana antes da aplicação do questionário, eu comuniquei os alunos que realizaríamos essa atividade. No dia da aplicação não houve nenhuma falta, e os estudantes encararam a tarefa como prova. Imprimi os questionários e cada aluno respondeu ao seu individualmente, cada um em sua carteira. Eles utilizaram uma aula de 50 minutos para finalizar todas as questões. No total, era necessário responder a 33 perguntas, sendo a maior parte de questões objetivas de múltipla escolha; apenas algumas eram abertas e dissertativas.

Os gráficos são muito claros e apontam que todos os estudantes estão dentro das expectativas para sua idade escolar.

Gráfico 02:

Idade

25 respostas



Desta maneira, a turma trabalhada não possui reprovações, o que aponta para um nível escolar um pouco acima da média nacional e confirma a posição de destaque da escola no

ranking do IDEB (cf. Figura 03).⁵ No ano de 2017, eu atuei junto a turmas as quais não haviam ingressado na escola por processo seletivo; se comparado o desempenho dessas turmas com esta de 2018, é possível perceber com clareza que os estudantes atuais possuem um nível de escolarização distinto no que diz respeito à conteúdos absorvidos e nível de leitura e compreensão.

Figura 03:

ESCOLAS MUNICIPAIS DO ALTO TIETÊ QUE TIVERAM OS MELHORES ÍNDICES NOS CICLOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL (8º E 9º ANO)	
6.2	
Poá - Estancia Hidromineral De Poa	
5.5	
Poá - Complexo Educ Poaense Professor Jose Antonio Bortolozzo	

Fonte: <http://g1.globo.com/sp/mogi-das-cruzes-suzano/noticia/2016/09/confira-os-maiores-e-menores-indices-do-ideb-das-escolas-do-alto-tiete.html>

Não menos importantes são as informações quanto a origem dos alunos. Estes são majoritariamente nascidos na própria região: mais de 60% deles indicaram ter nascido em municípios adjacentes a Poá, o que em larga medida se explica pelo fato da cidade não possuir hospitais públicos ou privados que realizem partos. Para quem vive em São Paulo, impressiona também o fato de não haver migrantes na composição da sala. Além de diminuta, Poá é uma cidade estritamente residencial e “dormitório”, não possuindo empresas ou um comércio pujante que atraiam pessoas de outras regiões do estado ou do país.

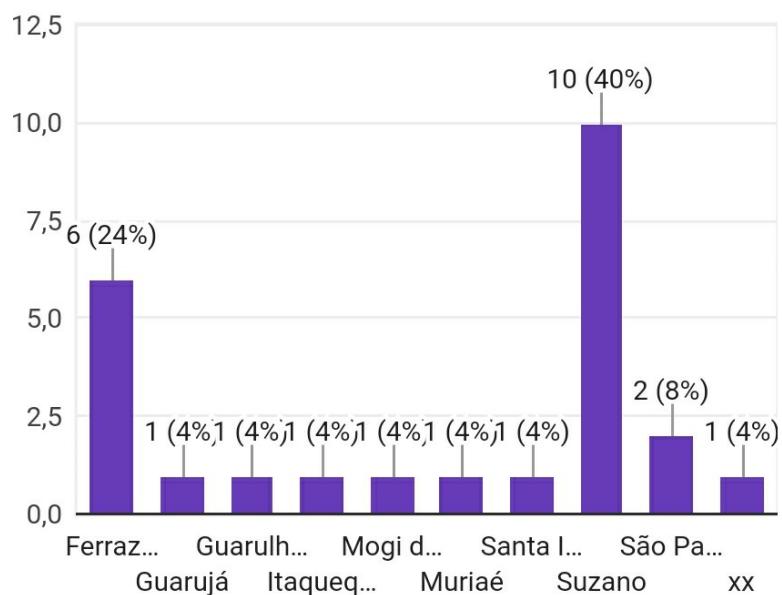
⁵ Conforme ampla divulgação, o Estância possui o maior IDEB de uma escola municipal na região do Alto Tietê. <http://www.qedu.org.br/escola/270387-estancia-hidromineral-de-poa-emeb/ideb>. Consulta realizada em 07/08/2018.

O gráfico 03, além das origens, nos elucida quanto as permanências. Mais uma vez tomando a parte pelo todo, as respostas dos alunos mostram a existência de famílias ditas tradicionais residentes na cidade – tradicionais no sentido de que já estão há algumas gerações vivendo na região. É muito comum nesta escola encontrar alunos que possuem os mesmos sobrenomes, a maior parte deles de origem estrangeira, e que também são sobrenomes que estão dando nomes às ruas, edifícios, praças, escolas e demais espaços públicos da cidade. Sobre isto caberia um estudo bem mais aprofundado, o que não vem a ser o objetivo deste trabalho; entretanto, é um dado concreto, o qual nos mostra uma cultura e valores de classe média para além dos limites da escola e que estão “largamente difundidos no interior de nossas sociedades” (Julia, 2001, p. 10).

Gráfico 03:

Cidade

25 respostas



Quando aprofundamos as perguntas para a identificação de fatores ligados à renda, hábitos culturais ou religiosidade, todos eles apontam na mesma direção, ou seja, uma cultura

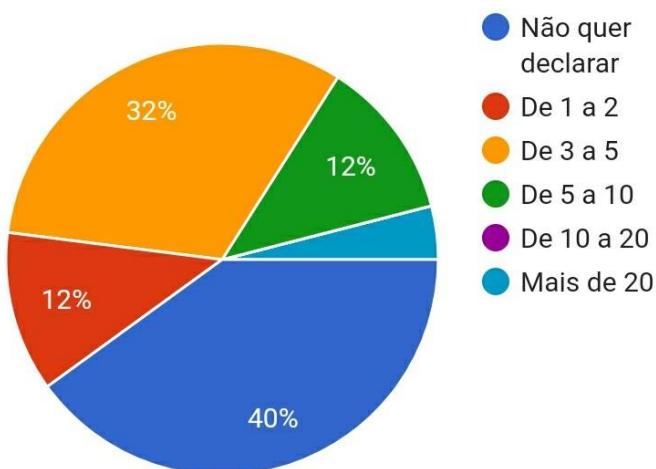
de classe média. Julia (2001, p. 10) fala ainda sobre finalidades que variam conforme as épocas. Tomando esta variante, pode-se perceber a finalidade da escola quando reproduz a cultura local, por exemplo, realizando processo seletivo para ingresso na escola. Ao realizar o processo seletivo, sempre a mesma classe média tem acesso privilegiado à escola. Ano após ano, os estudantes e as turmas possuem características que reproduzem o meio de onde advêm.

Os dados econômicos mostrados pelas respostas dos alunos os enquadram – assim como a suas famílias, é claro – nas classes C e B, conforme dados da Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (ABEP).⁶ Sendo assim, tanto os indicadores econômicos quanto os fatores culturais apontam para uma cultura de classe média.

Gráfico 04:

Renda Familiar (Em salário mínimo)

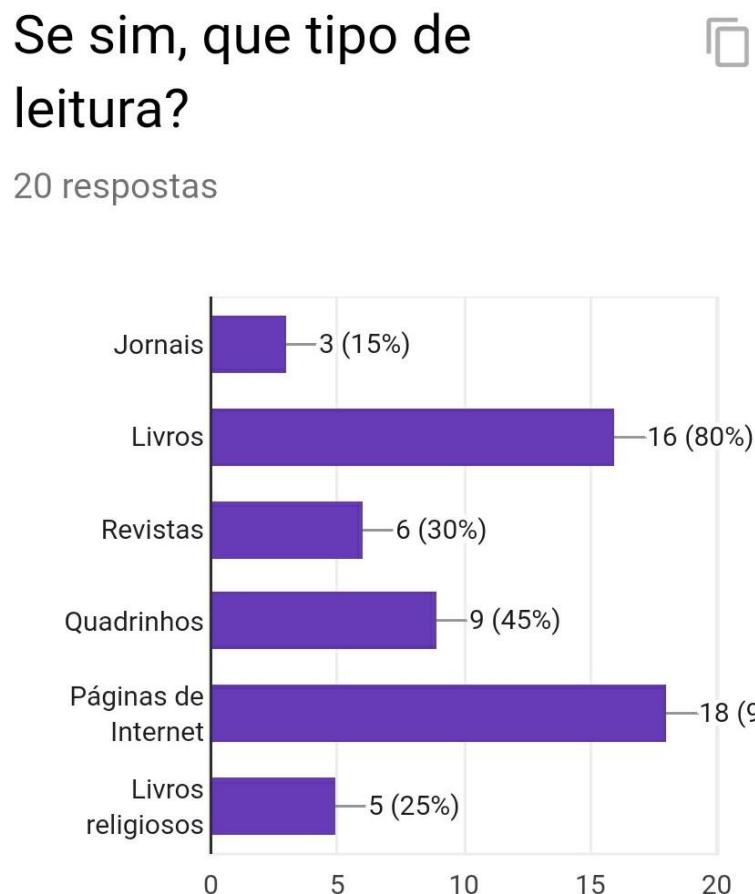
25 respostas



⁶ Disponível em: file:///C:/Users/Bruno/Downloads/07_cceb_2008_em_vigor_em_2008_base_lse_2005.pdf
Consulta realizada em 07/08/2018.

O dado de 40% que não declararam resposta abre várias possibilidades interpretativas. Os estudantes podem não saber a renda de sua família, por exemplo; podem, por outro lado, sentir vergonha em dizerem, seja por ser baixa, seja por ser alta; podem receber orientação dos pais para que não a declarem; podem, enfim, simplesmente não desejar declará-la. Quando se trata dos bens materiais, a realidade é outra. Dos 25 alunos pesquisados, 72% possuem TV a cabo; cem por cento deles acessam a internet todos os dias e 95,8% possuem conexão própria; 92% possuem telefone celular, 60% deles com conexão móvel. Por extensão, não surpreende que a cultura digital da geração destes estudantes supere qualquer outro tipo de meios culturais: 72% afirmam ler, mas designam como páginas de internet a maior parte da leitura que costumam fazer.

Gráfico 05:



Seguindo sugestão de Julia (2001, p. 10), se olharmos para a relação dos estudantes com a cultura contemporânea, encontraremos sua total imersão nela. Não parece haver entre eles conflito, e sim uma relação pacífica com a cultura que os cerca. Qualquer atividade que envolva as novas tecnologias constuma ser bem aceita. Como citado acima, a estrutura material precária da escola é que não permite uma maior utilização de recursos materiais digitais. Também por isso, aliás, toda a aplicação do questionário ocorreu como acontece com as tarefas em sala de aula: utilizando os tradicionais giz e lousa junto a papel impresso (este, nem sempre disponível também).

Note-se que a falta de recursos materiais na escola nos limita na atividade de ensinar condutas e inculcar conhecimentos. De que maneira os estudantes podem incorporar um conhecimento mais amplo se os principais recursos contemporâneos ao seu redor não estão disponíveis na escola? Segundo Julia (2001, p. 10) uma de nossas principais tarefas seria a de inserir os estudantes simplesmente na socialização. Os atuais recursos de socialização existentes, não estando disponíveis na escola, não nos possibilita a execução desta tarefa de forma plena.

Durante a aplicação do questionário seria desejável a utilização de um computador, o que faria com que, ao término, todos os dados já aparecessem consolidados. No entanto, a escola não dispõe do recurso. Também poderia ter sido feita através de telefones celulares. Entretanto, o conservadorismo da cultura local influenciou até mesmo o regimento escolar, que optou por seguir a lei estadual que proíbe a utilização de telefone celular dentro das escolas.⁷ Obviamente, esta é uma lei que não funciona na prática. Poderíamos, neste caso, fazer uma utilização didática do telefone celular, porém o regimento escolar reforça a lei – regimento esse que foi construído por professores e pela comunidade escolar. Vale lembrar que o

⁷ Lei nº 12.730, de 11/10/2007 do Estado de São Paulo. Disponível em <https://www.al.sp.gov.br/norma/74333>. Consulta realizada em 11/08/2018.

conservadorismo chega a tal ponto que a utilização de bonés – que, a meu ver, é uma questão de identidade do aluno – é proibido pelo moralismo do regimento.

Voltando agora a pensar nas práticas, meus argumentos tentam demonstrar que, ao menos nesta escola pública (e, por extensão, muito provavelmente nas demais), as transformações exteriores estão afetando diretamente os alunos, enquanto o sistema público escolar tende a permanecer inerte às vicissitudes em seu entorno. Ao manter-se como reproduutora de uma cultura de classe média, porém sem usufruir das transformações tecnológicas atuais, o Estâncio apresenta uma estrutura atrasada em relação à geração de estudantes que o compõe.

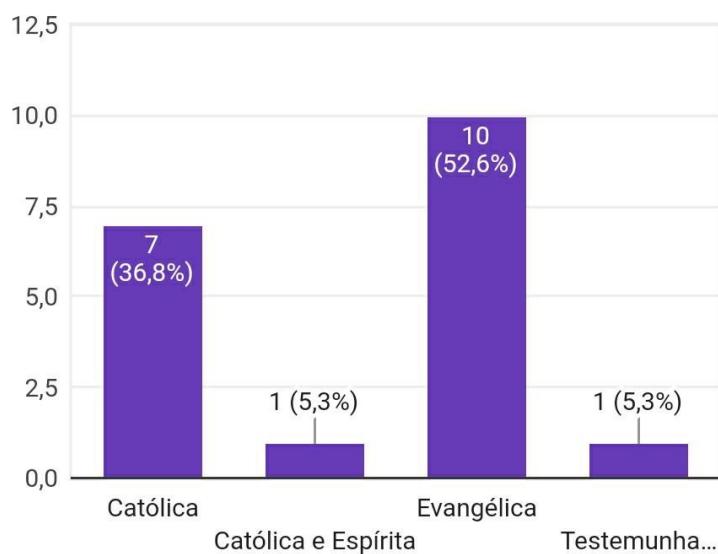
Prosseguindo na esteira de Julia (2001, p. 10), a atenção à dimensão política da escola me permite dizer que o corpo profissional do Estâncio, no qual incluo desde o pessoal da limpeza e agentes até professores e gestores, cumpre rigorosamente os interesses da administração municipal, uma vez que a SME costuma reproduzir a cultura “oficial” que influencia Poá como um todo. Especificamente, temos uma estrutura hierarquizada, na qual as tomadas de decisão acontecem de cima para baixo, se impondo às resistências que despontam em vários momentos de cada ano letivo. Assim, a reprodução de uma cultura de classe média – à qual me oponho – atende ao papel de socialização da escola, tal como apresentado por Julia.

Agora, com dados extraídos do questionário, quero abordar outro aspecto citado por Julia: o religioso. Ao iniciar este capítulo, percorri um caminho que demarcava a cidade de Poá dentro de uma cultura religiosa predominante: o cristianismo católico. Entretanto, ao questionar os estudantes com relação à fé que professavam, os dados apontam outro caminho:

Gráfico 06:

Se sim, qual?

19 respostas



Notadamente, o número de alunos e alunas os quais se declaram evangélicos é superior ao quantidade de católicos. Embora este trabalho ter demonstrado no capítulo II a construção, por parte do poder público de Poá, de uma identidade oficial da cidade ligada ao catolicismo, os dados mostram que ao menos neste aspecto cultural a influência mais acentuada vem de outros meios. Segundo os dados do censo do IBGE de 2010 sobre religião,⁸ 86,8% dos brasileiros se declaram cristãos de alguma vertente. A única diferença destacável aqui é que existe uma inversão nos números se comparados com o censo de 2010. Nesta turma analisada a maioria dos estudantes se declaram evangélicos, enquanto a maioria no Brasil, 64,6% ainda são católicos.

⁸ Cf.

https://censo2010.ibge.gov.br/apps/atlas/pdf/Pag_203_Religi%C3%A3o_Evang_miss%C3%A3o_Evang_pentecostal_Evang_nao%20determinada_Diversidade%20cultural.pdf Consulta realizada em 18/08/2018.

O intuito neste capítulo não foi demonstrar a escola como lugar apenas de rotina, inércia ou conservadorismo. Como o foco do trabalho é o tempo e, mais especificamente, sua apreensão pelos estudantes, procurei neste capítulo estabelecer as permanências as quais a cultura escolar do Estância está inserida. Mesmo com todas as dificuldades em torno da conceituação (Farinha, 2014, p. 82) sabemos que a religiosidade cristã é um patrimônio imaterial na cultura brasileira e afeta diretamente as práticas nas escolas, seja por parte do corpo docente, ou do discente.

Chervel (1990, p. 184), discorrendo sobre o sistema escolar, elenca seus dois papéis. O primeiro é da formação do indivíduo; o segundo, a produção de uma cultura original que realiza o caminho inverso, modificando a sociedade em geral. Ao confrontar a formulação de Julia (2001, p. 11) sobre as finalidades da escola, tomando por referência os resultados do questionário no que concerne a religião, particularmente, me parece que a cultura externa à escola possui um poder de persuasão muito maior que o contrário. Nos dados todos os quais analisei, não consegui enxergar uma originalidade na produção escolar a qual seria capaz de modificar a cultura da sociedade ao redor da escola. Talvez este seja um objeto que necessite ser analisado por outros métodos, mais acurados, pois aqueles que empreendi não foram capazes de constatar a afirmação de Chervel. Eles apenas reforçaram as de Julia.

CAPÍTULO III

UMA QUESTÃO DE TEMPO

Fugit irreparabile tempus

Virgílio

3.1 A apreensão sobre História

O tempo foge irreparavelmente. Em termos filosóficos, sim, mas também da memória dos estudantes. Como professor, chega a ser angustiante notar que, ano após ano de estudos, não é possível perceber em boa parte dos alunos e alunas um acúmulo de conhecimento, seja ele qual for, no que tange à História. Talvez outras disciplinas, principalmente as ditas Exatas, tenham um pouco mais de sucesso. Não se pode dizer o mesmo das Humanidades – ao menos na escola específica de que trato aqui.

Neste capítulo, tratarei da terceira parte do questionário (Anexo I), na qual os estudantes responderam a questões relativas à História e ao tempo. O intuito foi diagnosticar o que e o quanto eles dominavam sobre o tema. Após esta análise, preparei os planos de aula (Anexos II e III) para poder tentar alavancar o nível de aprendizagem sobre o tempo. Originalmente, eu havia planejado quatro planos de aula para este trabalho; no entanto, tivemos um primeiro semestre atípico em 2018. Primeiro, porque a justa greve de caminhoneiros realizada em todo o Brasil paralisou as atividades da escola; segundo, porque eu e demais colegas, em campanha salarial, realizamos a nossa própria greve, que durou 15 dias. Estamos, cabe registrar, há três anos com nossos salários congelados.

Antes de nos determos na análise das respostas dos estudantes sobre o tempo, gostaria de realizar um interlúdio. O artigo 15, inciso 1, do Regimento Geral do ProfHistória diz que a

terceira parte das dissertações do programa devem ser “propositivas”.⁹ O que pretendo com meu trabalho não é prescrever algo aos demais professores do país. Como sabemos, ao preparar um diagnóstico, deve-se levar em consideração as especificidades de cada escola e turma. O mesmo serve para os planos de aula.

Ao se preocupar com o “silêncio” em arquivos escolares, Julia (2001, p. 17) utiliza a expressão “o historiador sabe fazer flechas com qualquer madeira”. No caso da escola pública brasileira, uma expressão popular nossa define com precisão o desafio que se impõe ao historiador interessado em pesquisá-la: “precisamos extrair leite de pedra”. Usualmente, as escolas públicas costumam arquivar apenas documentos burocráticos. Estes são importantes documentos para análise, mas não dão conta da situação que estou estudando aqui. Não se encontram na escola em que atuo trabalhos, tarefas, provas ou exercícios arquivados; também por isso, a elaboração e aplicação do questionário se mostrou fundamental. Passo à apresentação e análise de sua terceira parte, então – aquela voltada ao tema do tempo.

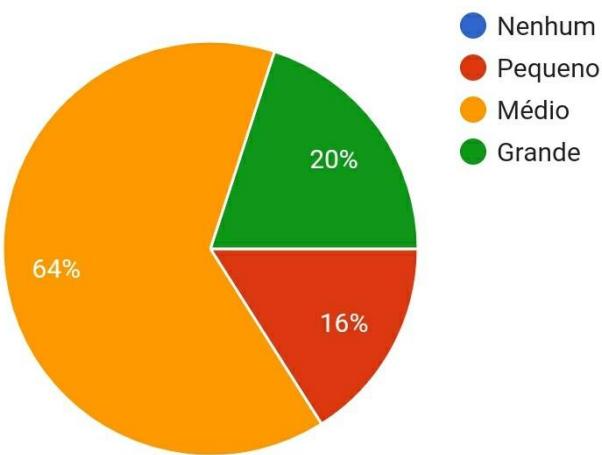
Logo no primeiro parágrafo da apresentação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os professores são lembrados sobre a importância da História no currículo do Ensino Fundamental II e da “contribuição do estudo da História na formação dos estudantes” (PCN, 1998 p. 15). Ainda sobre a importância do estudo da História, agora relativamente ao “lugar” do tempo, indago o mesmo que Marc Bloch (1997, p. 90): “em que medida cumpre considerar o conhecimento do mais antigo como necessário ou supérfluo à inteligência do mais recente?”. Poderíamos enumerar diversos motivos para que se estude História. Entretanto, será que está claro na reflexão dos estudantes esta importância? Pensando nisso, a primeira pergunta desta seção do questionário indaga aos alunos e alunas o seu interesse pela disciplina.

⁹ http://www/faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/1226/profhistoria_em_rede__regimento_geral.pdf Consulta realizada em 22/08/2018.

Gráfico 08:

Qual o seu grau de interesse por História?

25 respostas



Quando somados os que têm um interesse médio por História com os que possuem um interesse grande, notamos que a maioria desta sala se diz interessada pelos seus saberes. Se estes números refletem a verdade, teríamos uma turma excepcional. No entanto, desconfio deles por dois motivos: 1) como os estudantes encararam o questionário como prova, como dito anteriormente, penso que eles pensaram em termos de “certo” e “errado” no momento de responderem a esta questão; 2) as respostas sobre os assuntos que se interessam estão mais ligadas a temáticas abordadas pela mídia, através de filmes, documentários, vídeo-aulas, novelas, romances e afins.

De qualquer forma, os temas preferidos, midiáticos, ajudam os estudantes a ter um certo interesse por História. É bastante satisfatório saber que não houve escolhas para “nenhum”. Penso também que com esse dado, não apenas o que é publicizado sobre a História, mas

também, o trabalho realizado nos anos anteriores por outros professores foram capazes de despertar o interesse por História.

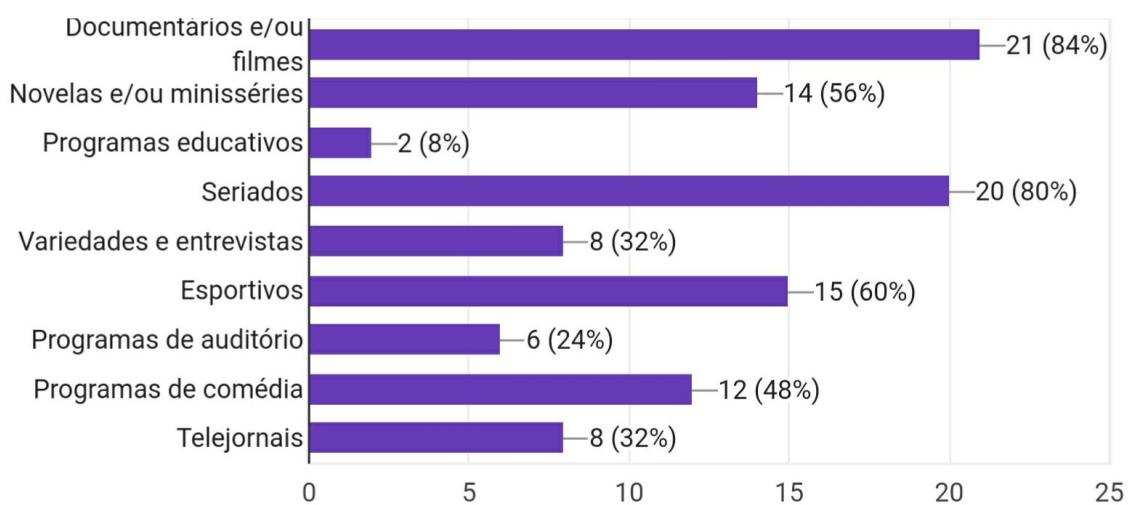
Para deixá-los mais livres, perguntei por quais temas eles teriam mais interesse. Apesar de respostas diversas, temas de História Contemporânea foram os mais citados. Para ser um pouco mais detalhado e meticuloso, das 25 respostas dadas, tentei agrupá-las em assuntos que são os mesmos, ou, ao menos, semelhantes. Onze respostas disseram se interessar pela Primeira Grande Guerra, II Guerra Mundial, Nazi-fascismo ou simplesmente guerras, que incluí neste cálculo. Logo em seguida, os temas sobre Antiguidade e a Idade Média são os mais citados.

Apesar de sua especificidade, optei por colocá-los no mesmo rol, pois imagino que este interesse está diretamente ligado ao imaginário produzido pelo cinema, seriados e pela literatura, nesta ordem de importância, respectivamente. Filmes como *Harry Potter*, com sequências de 2001 a 2011 por exemplo, influenciaram esta geração. Outros, como *As Crônicas de Nárnia* (2005) e *Percy Jackson* (2010), são exemplos também significativos. No âmbito dos seriados, temos *Vikings* e *Game of Thrones*, de grande sucesso de crítica e de público. E por fim, todos os citados acima derivam, de maneira ou de outra, da literatura, que após fenômenos de vendas acabam indo para as telonas ou para as telinhas. Minha dedução da influência de filmes e seriados surgiu de um dos dados apresentados ainda na primeira parte do questionário, com questões sobre hábitos culturais, como vemos a seguir:

Gráfico 09:

Que tipo de programa assiste?

25 respostas



Note-se que filmes e seriados aparecem disparados na preferência dessa turma de estudantes. Apesar de alguns canais de televisão possuírem programas educativos com temas de História, este gênero é o menos assistido.

Houve uma gama variada de respostas quando lhes foi solicitado que justificassem seus respectivos interesses por História. A grande maioria foi pouco elaborada, outro dado que aponta para minha desconfiança quanto aos números absolutos de estudantes os quais disseram possuir interesse em História, notando-se até mesmo certa incompreensão da pergunta. Respostas como “não, desculpe...”, ou “não gosto muito, e quase não entendo nada, algumas coisas entendo”, parecem pouco inteligíveis, demonstrando uma dificuldade em elaborar um texto com organização e coerência. Outros foram deliberadamente diretos ao demonstrarem um desprezo pelos estudos históricos, mais uma vez confirmando minhas suspeitas anteriores, respondendo simplesmente “não me interesso pelo passado”, ou “não gosto muito de história, pois acho muito complexa”.

Apesar de, acima, eu ter me detido nos estudantes que demonstraram o não interesse pela disciplina História, lembremos que 64% (Gráfico 08) disseram ter um interesse “médio” pela disciplina. Desta maneira, houve respostas que, para minha surpresa, expuseram ideias mais elaboradas. Uma das alunas desenvolveu: “Pois é muito interessante estudar nossos antepassados”, valor este que é algo esperado pelos PCN. Outra estudante afirmou: “Acho interessante aprender história, saber a vida dos que já passaram na Terra. As histórias do mundo e etc”. Outra ainda: “Pois me interessam os assuntos e as histórias de todos que vieram antes de mim”. Podemos perceber que, nestas respostas, as alunas sabem identificar que a História necessita das ações dos Homens no tempo, que é a definição do mestre Marc Bloch (1997, p. 89).

A melhor resposta, que vai ao encontro das atuais discussões citadas na introdução deste trabalho, vem também de outra aluna. Cabe aqui, aliás, um parênteses: me preocupei até o momento em especificar que as melhores respostas são advindas do gênero feminino; fazendo um contraponto agora, os menos interessados por História foram os do gênero masculino. Voltando ao tema, a aluna forneceu a seguinte resposta para justificar a importância da História: “Tenho grande interesse, pois acho a história de extrema importância para entendermos os ocorridos atuais”. Identifiquei esta resposta como um claro reflexo do conceito de *presentismo* de François Hartog (2003).

3.2 Apreensão sobre o Tempo

Iniciei a elaboração dos planos de aula sempre pensando em algo que sensibilizasse ou mobilizasse os estudantes. Algo que não fosse, em um primeiro momento, identificado pelos alunos e alunas como uma ligação direta com a temática que trataríamos. Durante o mestrado, a disciplina História do Ensino de História, ministrada conjuntamente pela professora Elaine

Lourenço e pelo professor Antônio Simplício de Almeida Neto, foi que me forneceu subsídios, ideias e exemplos necessários para tomar esta iniciativa.

Daqui em diante, o que irei apresentar seguirá o caminho proposto por Chervel (1990, p. 192):

Permanece o fato de que o estudo dos ensinos efetivamente dispensados é a tarefa essencial do historiador das disciplinas. Cabe-lhe dar uma descrição detalhada do ensino em cada uma de suas etapas, descrever a evolução da didática, pesquisar as razões da mudança, revelar a coerência interna dos diferentes procedimentos aos quais se apela, e estabelecer a ligação entre o ensino dispensado e as finalidades que presidem a seu exercício.

Até o final do ano de 2017, a SME de Poá possuía um contrato com um sistema apostilado da Somos Educação (citei isso mais acima). No início de 2018, ficou a dúvida se haveria ou não a continuidade deste contrato. Recebíamos apenas informações esparsas vindas de membros da SME. Enquanto isso, eu improvisava, trazendo cópias de livros didáticos e utilizando-as como material de apoio de minhas aulas. O material apostilado do 9º ano iniciava direto com o tema da Primeira Grande Guerra. Como no ano anterior este mesmo material apostilado do 8º ano não abordava o tema das unificações de Itália e Alemanha, ganhei tempo com estas temáticas, até por fim saber que não receberíamos as apostilas.

O plano de aula sobre a Primeira Grande Guerra estava parcialmente preparado. Agora, era necessário realizar as devidas adaptações, excluindo o conteúdo do sistema apostilado e substituindo-o por um livro didático de minha escolha.

Conforme descrito no plano de aula “Temporalidade e a Primeira Guerra Mundial” (Anexo II), iniciei a aula com a tentativa de sensibilizar os estudantes com um trecho do livro *Germinal*, de Émile Zola. Nós o lemos em conjunto, com os alunos se revezando na leitura. O

trecho que selecionei narra uma família trabalhando em minas de carvão. A repetição, no dia a dia deste trabalho, tem um clima atemporal ou até mesmo cíclico. Em seguida, também conjuntamente, lemos o *Manifesto Futurista*, de Filippo Marinetti. Desejava que os estudantes notassem o clima da noção de aceleração do tempo, típico da *Belle Époque*.

Notei certa dificuldade dos estudantes com o texto de Zola. Não era para menos. Uma narrativa bastante descritiva, panfletária e maniqueísta.¹⁰ Em minha percepção, o texto pareceu um tanto quanto tedioso ao alunos e alunas. Mas, confesso que esperava por isso, e apresentei o texto de Zola antes do de Marinetti. Recordei-me, inclusive, de uma leitura entusiasmada do *Manifesto Futurista* feita por uma professora na época em que realizei cursinho pré-vestibular, e tentei então fazer algo semelhante. Lendo em voz alta e com velocidade, andando de um lado para outro, eu tentava interpretar aquele texto. Esta parte animou mais os estudantes, e pude notar que eles demonstraram um pouco mais de interesse. Utilizei uma aula de 50 minutos para a realização desta exposição. Logo em seguida, partimos para a leitura de um trecho do livro didático *História Geral*, de Cláudio Vicentino (1997, p. 357-359) o qual aborda os antecedentes da Primeira Grande Guerra que foram os catalisadores do estopim do conflito.

Para ter a devolutiva de tudo o que havíamos trabalhado até ali, levei algumas questões à lousa, para que os estudantes respondessem de forma dissertativa e me entregassem na aula seguinte: 1) Quem são Émile Zola e Filippo Marinetti? 2) Por que o livro de Zola se chama *Germinal*? 3) Como ambos os autores tratam o tempo? Conhecendo a turma em que eu estava a trabalhar, julguei que questões com um grau mais elaborado traria grandes dificuldades para eles. Desta maneira, comecei com perguntas que, de certa forma, formavam uma escala de fácil, médio e difícil.

¹⁰ Crítica disponível em: <http://www.planocritico.com/critica-germinal-de-emile-zola/> Consulta realizada em 11/09/2018.

Como acordado, todos trouxeram as respostas na aula seguinte. Eles necessitavam de internet para a pesquisa, o que, como também já foi dito, não dispomos na escola. Solicitei que os textos fossem todos manuscritos e que eles tentassem de alguma maneira sintetizar as longas e repetidas respostas de páginas web. As respostas à primeira pergunta foram clichês. Eu esperava ao menos que eles localizassem os autores no tempo e no espaço e, no máximo, algo de suas respectivas biografias.

Não houve surpresas. A maioria delas estava de alguma maneira “incompleta”, pois faltavam justamente tempo e espaço. Por exemplo, na descrição de uma aluna: “Foram grandes escritores, Fellippo Marinetti foi fundador do movimento futurista e Émile Zola foi criador e representante da escola literária francesa”. Outra aluna segue a mesma descrição, sem tempo e espaço: “Emile Zola foi um escritor francês ‘criador’ do naturalismo e, Fellipo Marinetti foi um escritor, poeta, editor, ideólogo fundador do movimento futurista”.¹¹ Apesar desta última localizar “França” em um dos autores, ela não faz o mesmo com o outro, e tempo e espaço são omitidos novamente.

Das 25 atividades recebidas por mim, apenas duas considerei terem dado uma resposta completa à primeira questão. Ambas localizam os países e os locais de nascimento e morte dos autores, assim como também descreviam parte de sua obra e importância e os localizavam dentro dos movimentos naturalista e futurista, respectivamente. Tendo em vista que as respostas foram buscadas em páginas de internet, acredito não ser possível determinar a intencionalidade das respostas. Como tarefa de escola, suponho que os alunos e alunas foram apenas pragmáticos – e as duas melhores respostas, novamente dadas pelo gênero feminino, podem ter sido apenas coincidência. Outra suposição, a qual espero ser a mais acertada, é que as duas alunas foram mais cuidadosas ao executarem a tarefa, escrevendo, assim, uma resposta “completa”.

¹¹ As respostas dos estudantes foram transcritas mantendo-se os erros de ortografia e gramática.

Na pergunta número 2 eu pensei em ensinar um pouco sobre calendário. Para Elias (1998, p. 26), “graças ao tempo dos calendários, podemos também determinar a idade das sociedades ou a duração dos processos sociais e de suas fases ou épocas”. Os PCN (1998, p. 97), em sua parte dedicada ao tempo, elenca as diversas dimensões de tempo a serem estudadas e em uns dos tópicos se lê: “estudar e distinguir calendários de diferentes culturas”. Portanto, na segunda questão, durante sua elaboração, pensei em fazer os estudantes relacionarem a palavra *Germinal* com o calendário revolucionário francês. Segundo Vicentino (1998, p. 270):

*O governo popular da Convenção adotou um novo calendário, o Repúblicano, que tinha seu início em 22 de setembro. Introduzido oficialmente em 1793, era dividido em doze meses de trinta dias; os restantes cinco dias que faltavam para completar os 365 anuais eram feriados públicos, chamados de ‘dia dos sans-culotes’. Os meses tinham nomes relacionados aos ciclos agrícolas da natureza: Germinal (do latim *germem* = germinação), de 21/03 a 19/04.*

Evidentemente, os estudantes deveriam ter tido contato com essa informação no último bimestre do ano anterior, como constava na apostila do sistema Somos Educação (embora também em uma rápida busca na internet essa informação possa ser encontrada). Entre as 25 respostas, apenas 5 (sendo 4 do gênero feminino) responderam sobre o calendário republicano. Todas as outras seguiram um padrão no qual se associa germinação a um “estágio” de desenvolvimento social. Tanto as respostas que se referiam ao calendário revolucionário quanto o padrão mais entregue, no qual não havia a referência ao calendário, encontrei na sinopse do livro de Zola à venda na página eletrônica da editora Martins Fontes.¹²

¹² O padrão das respostas dos estudantes está na sinopse de venda do livro *Germinal* no site da editora Martins Fontes. Disponível em: <https://www.martinsfontespaulista.com.br/germinal-444515.aspx/p> Consulta realizada em 18/09/2018.

Nesta questão, considero a tentativa mal sucedida tanto da minha parte quanto da deles. Após a entrega da atividade com questões dissertativas, eu ministrei uma aula para poder explicar cada questão. Disse a eles sobre o padrão de respostas e as páginas as quais eles pesquisaram. Ninguém negou ter feito o acesso para a realização da atividade. Também não havia nenhuma determinação expressa de minha parte quanto à busca em páginas eletrônicas. O único problema é que sempre digo a eles para lerem as informações e reelaborarem suas respostas, para praticar o poder de síntese e não reproduzir exatamente como está na internet. Esta recomendação, essencial, nenhuma resposta seguiu.

A pergunta número 3 era um tanto mais elaborada, já que pedia uma comparação sobre os dois autores na tratativa com o tempo. Um total de 23 respostas saíram mal elaboradas, pois falavam de um autor ou de outro, sem estabelecer uma relação. Suponho que sejam problemas de ordem da Língua Portuguesa e do hábito da escrita, inexistente. Em uma resposta, a aluna diz: “O Fellipo tratava o tempo na visão das pessoas mais ricas e bem sucedidas, e o Zola olhava o tempo como uma forma de trabalho e carência dos trabalhadores”. Sim, aqui a estudante estabelece uma relação, no entanto associa o tempo às condições de vida material. Elias (1998, p. 38) atribui a Einstein que o tempo é forma de relação e não um fluxo objetivo como determinava Newton. Podemos dizer que há um certo empenho da estudante na resposta, pois ela tenta estabelecer que a maneira como as pessoas subsistem está diretamente ligada ao tempo, ou em sua relação com ele. Essa resposta causou alguma surpresa, pois, quando pensei a atividade, imaginei apenas uma boa resposta como aquela que dissesse que um autor elabora um texto em que o tempo é ciclício e o outro, acelerado.

A segunda resposta que selecionei foi a que mais julguei pertinente aos meus objetivos. Ao ser questionado da relação de tempo entre as duas obras trabalhadas, o estudante respondeu: “Zola retratava o tempo em que ele vivia, de modo expressivo e detalhado sobre seu presente. Já Filippo retratava o tempo de uma forma longínqua, futurística”. Esta resposta é um tanto

quanto elaborada e original, já que, pelo que pude verificar, não é uma resposta de internet. A ideia de ciclício e atemporal também pode ser relacionada a um eterno presente, que, ao que me parece, pode ser uma visão desta resposta.

Nessa mesma aula em que recebi as tarefas, terminamos a leitura do texto didático. Quando julgava necessário, parávamos e eu fazia exposições e ressalvas sobre o texto. A dinâmica estava funcionando assim, aulas expositivas seguidas de discussões e exercícios sobre os temas tratados. Os alunos e alunas do Estâncio possuem uma demanda no 9º ano: eles desejam ingressar na ETEC Poá e também no IFESP de Suzano. Apesar de minhas sérias críticas ao ensino voltando para os vestibulares, esta demanda é real e justa. As escolas estaduais da região, às quais eles possuem vaga automaticamente para o Ensino Médio, estão muito distantes do que se poderia chamar de qualidade de ensino. Tanto a ETEC quanto o IFESP possuem uma qualidade de ensino superior a qualquer escola estadual da região.

Assim, os estudantes costumam se preparar mais no 9º ano para a realização das provas de admissão. Nessa preparação, nos solicitam que realizemos prática de exercícios de múltipla escolha, com o intuito de se habituarem com o modelo da prova. Ficou acordado entre nós que todos os temas tratados seriam testados com questões objetivas. Foi um pouco árduo encontrar questões ou fazer associação com os objetivos deste trabalho; no entanto, algumas questões apontam alguns indícios, os quais podemos extrair algo que se encaixe neste trabalho, com relação à questão do tempo ou temporalidade.

Dentro do tema da Primeira Grande Guerra, selecionei três exercícios de vestibulares. Fiz a impressão de cada um deles em folhas separadas, e disse aos estudantes que a realização desta tarefa comporia a nota do final do bimestre. Expliquei a eles antes da aplicação que daria 30 minutos para a realização dos exercícios. Que eram 10 minutos para cada exercício, sendo que na Fuvest, vestibular para seleção de candidatos na Universidade de São Paulo, o mais concorrido do país, o candidato possui uma média de 3,33 minutos para responder todas as 90

questões de múltipla escolha da primeira fase. Há a possibilidade de encontrar os exercícios de múltipla escolha em livros didáticos, mas eles estão facilmente disponíveis em páginas de internet. Os exercícios selecionados são os que seguem:

- 1) O assassinato do arquiduque F. Ferdinando da Áustria serviu como causa imediata da Primeira Guerra Mundial. Pode ser indicado como uma de suas causas:
 - a) Os choques entre França e Inglaterra, disputando o nordeste da África;
 - b) As disputas entre Alemanha e Áustria-Hungria, como decorrência da reação austríaca à vitória alemã na Guerra das Sete Semanas;
 - c) Os desentendimentos entre França e Itália devido a Questão Romana;
 - d) Os choques entre Alemanha e Rússia, como decorrência de movimentos nacionalistas por ela liderados;
 - e) As crises balcânicas entre Áustria-Hungria e Iugoslávia, que disputavam o domínio da região.¹³

- 2) A Primeira Guerra Mundial (1914-1918) teve como fator principal a competição econômica entre potências industriais europeias, o qual se apresentou sob a forma de rivalidades políticas-diplomáticas. Nesse sentido opunham-se:
 - a) Alemanha e Áustria;
 - b) Inglaterra e Alemanha;
 - c) Rússia e França;
 - d) Alemanha e Rússia;
 - e) Romênia e Alemanha.¹⁴

¹³ Exercício disponível em <https://dokumen.tips/documents/exercicio-contemporanea-75-questoes.html>. Consulta realizada em 24/09/2018.

¹⁴ Exercício disponível em <http://www.tancredoprofessor.com.br/exercicio/58/imperialismo.-a-primeira-guerra-mundial>. Consulta realizada em 24/09/2018.

- 3) Com o final da Primeira Guerra Mundial, o Tratado de Versalhes ocupou-se, principalmente:
- Da criação de uma organização internacional destinada a paz: Sociedade das Nações;
 - Dos problemas ligados ao reconhecimento do novo Estado surgido da União Soviética;
 - Da regulamentação da paz com a Alemanha, incluindo cessão de territórios, indenizações e desarmamento;
 - Do desmembramento do Império Austro-Húngaro, formando-se novos Estados: Áustria, Tchecoslováquia, Iugoslávia e Hungria;
 - Da reorganização das fronteiras das nações balcânicas, devido à desagregação dos impérios Turco e Austro-Húngaro.¹⁵

Após a realização destes exercícios objetivos, recolhi todos e em casa tabulei os resultados para fins de análise. Desta tarefa participaram um total de oito alunos e 13 alunas. Quatro estudantes haviam faltado no dia. No decorrer do curso, foi muito difícil ter 100% dos estudantes presentes. Apenas no dia da aplicação do questionário houve uma exceção, todos estavam presentes. Decidi computar os dados gerais e também, como já havia sendo feito, dividir as análises por gênero.

A questão número 1 tenta induzir o estudante a erros de cronologia. A alternativa B faz referência à Guerra das Sete Semanas, que envolveu o Império Austro-Húngaro e a Prússia. Este evento faz parte do processo de unificação da Alemanha e ocorreu em 1866. Assim como a alternativa C, a qual trata da Questão Romana, iniciada em 1861, durante o processo de unificação da Itália e que terminou com a assinatura do Tratado de Latrão, em 1929. O mesmo ocorre na alternativa D, pois, como sabemos, a Iugoslávia surge depois do encerramento da Primeira Guerra. Somente a alternativa A não se refere à cronologia e sim a domínio de

¹⁵ Exercício disponível em <http://www.universiaenem.com.br/sistema/faces/pagina/publica/conteudo/atividade.xhtml?redirect=70734733314696082231037743&e=3>. Consulta realizada em 24/09/2018.

conteúdo, sabendo que, antes do início da guerra, o nordeste da África, ou seja, o Egito, estava sob o domínio inglês.

Duas estudantes zeraram os testes. As possibilidades para isso são inúmeras, mas não imaginava que pudesse acontecer. A questão número 1 foi corretamente respondida por apenas cinco de um total de 13 alunas. Usualmente, menos da metade de uma sala de nono ano nesta escola alcança o desempenho desejado. No caso do acerto dessas alternativas, o número confere. Um total de cinco alunas tiveram apenas um acerto nas três questões, quatro alunas tiveram dois acertos e apenas duas alunas responderam corretamente as três alternativas.

Já entre os alunos, apenas oito participaram da realização da atividade. Entretanto, nenhum estudante do gênero masculino zerou as respostas das questões. Dois alunos acertaram apenas uma questão, cinco alunos acertaram duas questões e somente um aluno respondeu corretamente todas. Proporcionalmente, o desempenho dos alunos foi ligeiramente melhor que o das alunas – o contrário do que havia ocorrido na primeira tarefa com questões dissertativas.

A questão número 2 tem um caráter mais conteudista. Entretanto, pode ser facilmente resolvida caso o estudante tenha a cronologia dos acontecimentos organizada em sua mente. O enunciado da questão faz referência ao fato histórico em questão, que é a Primeira Guerra, e ainda coloca entre parênteses o período em que a guerra aconteceu. Normalmente, as afirmações realizadas no enunciado de questões são verdadeiras, o estudante é testado em relação ao verdadeiro e falso apenas nas alternativas. Não dominar a cronologia é o fator principal para não responder corretamente à pergunta. A questão número 2 foi respondida corretamente por nove alunas. Este tipo de questão em um vestibular significa um ponto praticamente concedido pelo examinador, tendo o vestibulando que domina a cronologia praticamente obrigação de acertar tal questão. Todos os oito alunos responderam corretamente esta questão.

Por último, a questão número 3, que possui um nível médio de dificuldade. Uma questão de História sempre irá envolver tempo. Entretanto, esta tem um caráter conteudista mais elevado. O Tratado de Versalhes é sistematicamente abordado por todos os manuais de História. Quando se estuda o Período Entreguerras, com a Ascensão do Nazifascismo e os motivos que levam os países à Segunda Guerra Mundial, se retoma várias vezes o Tratado de Versalhes, que impunha duras consequências à Alemanha, culpabilizada pelas demais potências europeias pela Primeira Grande Guerra. Um total de sete alunas acertaram a questão. Cinco dos alunos a responderam corretamente. Desta maneira, um pouco mais da metade dos estudantes foi bem sucedida, o que me faz supor que este conteúdo e sua cronologia tenham sido muito bem absorvidos. Para fins de outros usos futuros, segue o quadro tabulado referente a estas questões objetivas sobre a Primeira Guerra Mundial:

I. Gênero Feminino

Total de estudantes do gênero feminino.....	13
Total de estudantes do gênero feminino que zeraram.....	02
Total de estudantes do gênero feminino que acertaram 1 questão.....	05
Total de estudantes do gênero feminino que acertaram 2 questões....	.04
Total de estudantes do gênero feminino que acertaram 3 questões.....	02
Total de estudantes do gênero feminino que acertaram a questão 1.....	03
Total de estudantes do gênero feminino que erraram a questão 1.....	03
Total de estudantes do gênero feminino que acertaram a questão 2.....	09
Total de estudantes do gênero feminino que erraram a questão 2.....	04
Total de estudantes do gênero feminino que acertaram a questão 3....	07
Total de estudantes do gênero feminino que erraram a questão 3.....	06

II. Gênero Masculino

Total de estudantes do gênero masculino.....	08
Total de estudantes do gênero masculino que zeraram.....	00
Total de estudantes do gênero masculino que acertaram 1 questão.....	02
Total de estudantes do gênero masculino que acertaram 2 questões.....	05

Total de estudantes do gênero masculino que acertaram 3 questões.....01
Total de estudantes do gênero masculino que acertaram a questão 1.....02
Total de estudantes do gênero masculino que erraram a questão 1.....06
Total de estudantes do gênero masculino que acertaram a questão 2.....08
Total de estudantes do gênero masculino que erraram a questão 2.....00
Total de estudantes do gênero masculino que acertaram a questão 3.....05
Total de estudantes do gênero masculino que erraram a questão 3.....03

De modo geral, esta primeira atividade foi feita de erros e acertos. Ao realizar um balanço a seu respeito, refleti sobre os erros em minhas escolhas. Inicialmente, pensei ser ótima a ideia de trabalhar com textos de literatura para poder sensibilizar os estudantes no que tange ao tema, a Primeira Guerra Mundial. Entretanto, após a realização das atividades, fiquei com muitas dúvidas se esta escolha foi a mais acertada. Também pensei que o caminho que percorri foi um das inúmeras possibilidades que eu poderia ter seguido. Para Zavala (2015, p. 176), o professor tende, durante as aulas, a ensinar a historiografia que conhece e, na maioria dos casos, realiza adaptações, pois não pode ou não consegue fazê-lo plenamente devido às circunstâncias que encontra em cada sala.

Eu percebi que, todas as vezes que aparecia um conceito que os estudantes supostamente já deveriam dominar, a dinâmica que havia planejado era interrompida pela necessidade de retomá-lo. Como exemplo, usarei o conceito de *liberalismo econômico*. Quando ele aparece no texto trabalhado, necessitamos voltar à sua explicação, embora eles devessem tê-lo aprendido no ano anterior. Essas retomadas causam a sensação que damos sempre um passo atrás, antes de dar outro à frente. E isto se repete durante todo andamento da aula. Algumas vezes, um estudante pergunta sobre um conceito de que não se recorda, ou não aprendeu; outras vezes, um olhar panorâmico por toda a sala durante a leitura nos faz perguntar: vocês sabem o que significa tal conceito? Um “não” estrondoso soa e você se vê obrigado a retomar aquilo que

julgava estabelecido. Mesmo assim, para as respostas dadas em ambas as atividades, considerei satisfatório o avanço. Mesmo tímido, pareceu um movimento adiante.

Seguindo o planejamento, nos debruçamos sobre o tema da Revolução Russa. Mesmo antes de sua aplicação, o plano de aula Temporalidade e as Revoluções Russas de 1917 (Anexo III) já estava esboçado. De antemão, já havia decidido que para a parte inicial, de sensibilização, utilizaria imagens ao invés de textos. Primeiro, para variar o tipo de fonte a utilizar; segundo, porque esta geração de nascidos em torno de 2004 praticamente cresceu conhecendo os jornais e as páginas de internet no formato tabloide.¹⁶ Imagens grandes e textos curtos são a maneira como eles e elas estão acostumados com a informação.

A coordenação da escola me conseguiu duas impressões coloridas e em formato A4 (folha de papel sulfite) com razoável qualidade. Iniciei a aula munido apenas das duas imagens, ainda sem os textos. Coloquei o tema escrito na lousa e iniciei uma aula expositiva dando um panorama sobre as Revoluções de 1917 na Rússia. Os livros didáticos costumam iniciar o tema com os primeiros levantes ocorridos na Rússia já no começo do século XX. Fiz o mesmo. Após uma exposição de cerca de 30 minutos (com algumas paradas, pois os alunos perguntavam sobre palavras como “proletariado” e “czarismo”), exibi para eles uma imagem de cada vez. A primeira imagem foi a seguinte:

¹⁶ Cf. <http://observatoriodaimprensa.com.br/monitor-da-imprensa/mais-jornais-aderem-ao-formato-tabloide/> Consulta realizada em 02/10/2018.

Figura 04:



Na imagem, escrita em russo, estão as palavras de ordem: “Todo poder aos soviets! Paz aos povos! Terra aos camponeses! Fábricas e usinas aos trabalhadores!”. Eu inclui a tradução ao apresentá-la para os alunos e alunas saberem o que estava dito no cartaz. Inicialmente, mostrei a imagem em minhas mãos. Depois, passei por cada aluno para eles pudessem examinar com mais cuidado. Alguns perguntaram quem era o homem representado na imagem, outros apenas olharam e me devolveram. Após circular a primeira fonte pela sala, agarrei a próxima imagem para exibi-la. A segunda imagem foi a seguinte:

Figura 05:



O mesmo procedimento foi adotado com esta imagem. As únicas perguntas se relacionavam com o fato de não haver nada escrito. A legenda, onde se lê: “Greve de 1917 paralisou São Paulo”, foi riscada por mim com uma caneta preta, para que os estudantes não identificassem de imediato o episódio. Fizeram perguntas, principalmente se as bandeiras carregadas eram vermelhas. Respondi que, na época, as imagens eram em preto e branco, não sendo possível esta identificação.

Em seguida, diante de toda a sala, segurei as duas imagens, uma em cada mão, e perguntei a eles sobre semelhanças e se eles podiam supor de onde cada uma delas eram. Imediatamente, os estudantes responderam que as duas provavelmente eram da Revolução Russa. A aula expositiva e a exibição das imagens foram realizadas em uma aula de 50 minutos. Na aula seguinte, pois elas são conjuntas, lemos uma parte do texto didático. Assim como na aula sobre a Primeira Grande Guerra, logo depois foram passados exercícios para tentar mensurar o que os estudantes haviam apreendido.

Procedemos de outra maneira nesta atividade. A primeira pergunta que indaguei aos estudantes foi: qual relação você pensou entre o cartaz de Lênin e a foto da passeata? Depois de responderem esta questão, solicitei que, em casa, fizessem uma pequena pesquisa sobre a Greve Geral de 1917. Na aula seguinte, com a pesquisa feita, realizei outro questionamento: agora com relação ao tempo, após sua pesquisa, escreva sobre a relação entre as duas imagens. Desta forma, pensei em contrapor as duas respostas, com o antes e o depois da informação sobre a Greve de 1917.

A grande maioria das respostas da primeira questão foi demasiadamente simplificada. Os alunos e alunas apenas responderam algo como “as duas se tratam de um protesto”. Uma resposta bem elaborada por um aluno dizia: “Pensei que Lênin seria tipo um líder da manifestação, porque no cartaz ele está com uma postura forte, robusta, como se fosse um líder revolucionário”. Para a segunda pergunta, depois da pesquisa, este mesmo aluno respondeu: “uma imagem não tem muito haver com a outra, as únicas semelhanças são que as duas são do mesmo período, e as reivindicações de ambas são parecidas. O cartaz de Lênin tem haver com a Revolução Russa de 1917, e a imagem da passeata é a Greve Geral também em 1917”.

O êxito desta resposta está justamente no objetivo do plano de aula. Conforme esperado pelos PCN (1998, p. 97), este aluno conseguiu localizar os eventos cronologicamente por meio do estabelecimento de critérios de simultaneidade. Elaborada de forma distinta, mas com o mesmo teor, uma aluna também conseguiu atingir o objetivo esperado. Na primeira questão ela responde: “No primeiro momento que eu não sabia, pois ainda não tinha pesquisado, eu tinha impressão de que a passeata era o resultado do cartaz e o Lênin fosse o mandante, e que eles fossem da mesma época e do mesmo tema, agora que fiz a pesquisa, o meu pensamento mudou.”

Apesar desta aluna ter me entregado a atividade posteriormente, já sabendo das duas perguntas e da pesquisa, ela conseguiu produzir uma resposta mais coerente que muitos de seus colegas que seguiram todo o rito de produção da atividade. A resposta que ela oferece para a

segunda questão possui tempo, espaço e ação humana, essenciais para História: “A relação é que as duas imagens (do cartaz e da passeata), envolvem passeata, protesto, revolução e são dois acontecimentos históricos, que acontecem no mesmo período, porém lugares diferentes. O cartaz de um acontecimento na Rússia e a imagem da passeata é em São Paulo”.

Das 25 tarefas entregues, apenas duas não responderam corretamente que ambas as imagens correspondiam ao mesmo período. Seria necessário uma análise mais profunda para poder determinar o motivo pelo qual uma resposta é dada de maneira tão incoerente. Na resposta da segunda questão, uma aluna cravou: “Os tempos geológicos são diferentes, na greve geral a imagem que mais esta em evidencia é a da passeata, pode ter sido iniciada pelo mesmo motivo”. Ao meu ver, é gravíssimo um aluno de nono ano não saber diferenciar tempo geológico de tempo histórico. Em ambas as disciplinas, Geografia e História, estes são elementos fundamentais para a apreensão dos conteúdos estudados.

Aparentemente, o fato de terem sido utilizadas imagens nesta segunda proposta de aula fez com que ela obtivesse um desfecho melhor que a aula anterior. As discussões acerca da temática foram mais frutíferas, sendo possível maiores desdobramentos sobre o tema. Além de trabalhar o conteúdo sobre as Revoluções Russas de 1917, também falamos sobre a Greve Geral de 1917, fazendo comparações e estabelecendo as diferenças. Obviamente, meu objetivo último era com relação à temporalidade. Entretanto, como professor de escola pública, considerei uma vitória todo o desenvolvimento deste plano de aula.

Como já mencionei, quando do esboço do projeto de pesquisa apresentado, havia optado por quatro planos de aula: Primeira Grande Guerra, Revolução Russa, Entre Guerras e Segunda Guerra Mundial. Era ambicioso, porém possível. O grande problema é que não conseguimos fazer grandes projeções a longo prazo em um escola pública. No decorrer do ano letivo ocorrem inúmeras adversidades, as quais acabam por comprometer o andamento planejado do ano letivo. Problemas de ordem estrutural da escola, com os pais, com a logística e os materiais, problemas

sociais e trabalhistas de professores e alunos. A lista seria longa, mas creio já ser possível o leitor se identificar e ter a noção da maneira como as coisas ocorrem.

Assim como se deu anteriormente, atendi à demanda dos estudantes e selecionei questões de vestibular a título de avaliação. Busquei novamente questões na internet de vestibulares consagrados. Embora os chamados “vestibulinhos” para escolas técnicas não possuam questões dissertativas, optei por colocar uma na avaliação. Sempre é necessário uma exposição para recordar aos alunos qual a estrutura de uma dissertação, para que eles respondam da melhor maneira tais exercícios. Existem alguns macetes que podem ser utilizados, como iniciar sua resposta com a inversão do próprio enunciado, que são táticas as quais eles não dominam. Este é apenas um exemplo do tipo de preparação realizada antes de exercícios dissertativos. Sendo assim, as questões que utilizei para avaliação são as que seguem:

- 1) A Revolução Russa aconteceu no penúltimo ano da Primeira Guerra Mundial. O partido social-democrata, baseado no socialismo marxista, dividira-se, por volta de 1903, em duas facções: a delas, liderada por Lênin, e a segunda, por Martov. Responda abaixo:
 - a) Como se chamavam essas facções?
 - b) O que a facção liderada por Lênin propunha, especificamente para o problema da propriedade e da participação da Rússia na guerra? Se preferir, coloque a “frase de efeito” que sintetizava as Teses de Abril, plataforma da Revolução em 1917.¹⁷
- 2) “A estrutura rural da sociedade fazia dela uma grande aldeia serva. Contavam-se em 1861, quando da emancipação por Alexandre II, quarenta e sete milhões de servos, miseráveis e místicos, contra cem mil famílias nobres, de uma nobreza de funcionários, proprietários de imensos domínios.” O texto acima refere-se:
 - a) à França pós-revolucionária;
 - b) à Inglaterra quando da Revolução Industrial;

¹⁷ Disponível em <https://pt.scribd.com/document/265768865/Exercicio-Contemporanea-75-Questoes> Consulta realizada em 08/10/2018.

- c) ao Império Austro-Húngaro;
- d) à Alemanha da século XIX;
- e) à Rússia czarista.¹⁸
- 3) A disputa pelo poder na União Soviética entre Trótski e Stálin, após a morte de Lênin, em 1924, teve como eixo a discussão sobre:
- a) a expansão ou não da revolução socialista mundial como forma de consolidar internamente o regime;
- b) a questão da autonomia das nacionalidades da Rússia Branca;
- c) as propostas de priorizar os investimentos sociais sobre as necessidades da industrialização;
- d) a extinção dos planos quinquenais, sobretudo os relativos à coletivização;
- e) o poder dos sovietes de soldados e camponeses na administração provincial.¹⁹

Desta vez, estabeleci com mais rigor a cronologia que iria cobrar dos estudantes. Ao meu olhar, ficou bem clara a exposição na qual mostrava a composição do Partido Operário Social-Democrata, o qual dividira-se em 1903 em duas facções: mencheviques e bolcheviques (Vicentino, 1997, p. 366). Também com clareza, enfatizei inúmeras vezes a Revolução Menchevique de março e a Bolchevique de novembro. Falei desta última ser chamada de Revolução de Outubro por grande parte da historiografia e eles já haviam pesquisado sobre o calendário juliano. Decidi estabelecer março e novembro, evitando assim maiores dúvidas. Assim, ponderei que inversões cronológicas na sucessão dos fatos históricos seriam erros graves da parte dos estudantes. Eu omiti dos estudantes estes meus critérios de avaliação, pois a cronologia perpassa os estudos dos acontecimentos históricos, mas não é objeto direto de estudo na escola. Como dizem os PCN (1998, p. 97):

¹⁸ Disponível em <http://elencarolina.blogspot.com/2011/07/teste-de-historia-para-concursos.html> Consulta realizada em 08/10/2018.

¹⁹ Disponível em <https://robertoalves.blogspot.com/p/atividades.html> Consulta realizada em 08/10/2018.

As diversas dimensões de tempo só são compreendidas em todas suas complexidades pelo acesso dos alunos a conhecimentos adquiridos ao longo de uma variedade de estudos interdisciplinares durante sua escolaridade. Nesse sentido, não deve existir uma preocupação especial do professor em ensinar, formalmente, uma dimensão ou outra, mas trabalhar atividades didáticas diversificadas, de preferência em conjunto com outras áreas.

Tendo tudo isso como parâmetro, fui à correção dos exercícios. A pergunta A da questão número 1 obteve 24 acertos. Apenas um aluno grafou a sigla do partido PSDOR e bolcheviques. Ele não escreveu bolcheviques. Esta primeira parte era simples e foi exitosa. Eles escreveram, inclusive, na ordem que aparecia no texto didático, primeiros os mencheviques e depois os bolcheviques. A resposta dissertativa B da questão número 1, todas as alunas responderam corretamente. E também, todas as alunas acertaram as duas respostas da primeira questão. Apenas duas alunas não realizaram a atividade. Dos oito alunos, apenas um cometeu o erro na resposta A da questão 1. Importante salientar que quase todos optaram por apenas usar a “frase de efeito” sugerida pela questão que no caso é o resumo das Teses de Abril: paz, pão e terra. Mas, pensando na ideia da cronologia, a aluna foi bem assertiva ao escrever: “Porque eles queriam derrubar o tzarismo e instalar um regime democrático na Rússia, Revolução Democrático-Burguesa, Revolução Socialista ‘paz, pão e terra’”.

Note-se que ela foi a única com a preocupação de seguir a cronologia corretamente em sua resposta. Para os demais alunos, prevalece a “lei do menor esforço”. Aparentemente, esta primeira questão parece apenas conteúdo decorado. No entanto, defendo que, com a cronologia corretamente estabelecida, não haveria grandes problemas para alunos e alunas que apreenderam corretamente a sequência dos fatos responderem a uma questão de nível fácil como esta.

Mas, como diz a máxima, nem tudo são flores. A mesma estudante que deu a melhor resposta na questão número 1 foi a única a errar a questão número 2. E com um erro grave! Se

você está realizando uma atividade a qual toda ela é voltada para a Revolução Russa, por qual motivo você iria assinalar uma resposta sobre a Revolução Francesa? Estes tipos de nuances na cabeça dos estudantes ficam sem explicação... Todas as outras alunas e alunos responderam corretamente. E este é um tipo de questão da qual o examinador de um vestibular praticamente lhe concede um ponto gratuitamente. Aqui, definitivamente, ela não pensou na cronologia dos fatos para marcar a resposta correta.

Para completar ainda mais a frustração, a mesma estudante também errou a questão número 3. Todos os demais alunos e alunas responderam corretamente. A terceira questão exigia também a ordem dos fatos. A morte de Lênin e em seguida a disputa entre as principais lideranças do Partido Comunista. Embora o conhecimento do motivo da disputa seja imprescindível, saber a sequência cronológica sempre antecede o fato. Nesta atividade, apesar do nível das questões serem fáceis, o resultado foi bastante satisfatório. Como o tema da aula era Revolução Russa, não incluí nenhuma questão sobre a Greve Geral de 1917.

Para fins de outros usos futuros, segue o quadro tabulado referente a estas questões objetivas e dissertativa sobre a Revolução Russa:

I. Gênero Feminino

Total de estudantes do gênero feminino.....	14
Total de estudantes do gênero feminino que zeraram.....	00
Total de estudantes do gênero feminino que acertaram 1 questão.....	01
Total de estudantes do gênero feminino que acertaram 2 questões....	14
Total de estudantes do gênero feminino que acertaram 3 questões.....	14
Total de estudantes do gênero feminino que acertaram a questão 1....	14
Total de estudantes do gênero feminino que erraram a questão 1.....	01
Total de estudantes do gênero feminino que acertaram a questão 2....	13
Total de estudantes do gênero feminino que erraram a questão 2.....	01
Total de estudantes do gênero feminino que acertaram a questão 3...	13
Total de estudantes do gênero feminino que erraram a questão 3.....	01

II. Gênero Masculino

Total de estudantes do gênero masculino.....	08
Total de estudantes do gênero masculino que zeraram.....	00
Total de estudantes do gênero masculino que acertaram 1 questão.....	00
Total de estudantes do gênero masculino que acertaram 2 questões....	08
Total de estudantes do gênero masculino que acertaram 3 questões.....	08
Total de estudantes do gênero masculino que acertaram a questão 1....	07
Total de estudantes do gênero masculino que erraram a questão 1.....	01
Total de estudantes do gênero masculino que acertaram a questão 2....	08
Total de estudantes do gênero masculino que erraram a questão 2.....	00
Total de estudantes do gênero masculino que acertaram a questão 3...08	
Total de estudantes do gênero masculino que erraram a questão 3.....00	

Se comparados os quadros dos dois planos de aula (Anexos II e III), podemos notar uma evolução na quantidade de acertos, ainda que nas respostas dissertativas tenha havido um equilíbrio nos dois planos. Variou um pouco, mas, normalmente, as melhores respostas partiram dos mesmos alunos. As alunas sempre desenvolveram melhores respostas e tiveram um comprometimento maior com a atividade. Como disse anteriormente, parece que uma lei do menor esforço prevalece e os alunos, principalmente, são muito mais econômicos no momento de responder. Ademais, minha intenção era ter realizado aplicação de todos os planos de aula, o que não foi possível. Assim, se essa mensuração que tentei fazer me parece relevante, ficou também parcial para as minhas intenções. Para estudar o tempo, faltou um tanto dele...

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observando meu tempo presente hoje, não vejo nenhuma razão para que ela [a História] não prossiga nesse caminho.

Henry Rousso

Rousso (2016, p. 302) demonstra sua preocupação com um presente que não passa e um passado que retorna para nos assombrar. Em tempos obscuros para o mundo, e em especial para o Brasil, no que tange à educação, nossos jovens parecem viver em um eterno presente, sem saber diferenciar o que ficou enterrado no passado daquilo que realmente é uma demanda do agora. Comunismo, socialismo, marxismo e diversos outros conceitos aparecem de forma anacrônica, com o intuito de manipular as massas em prol de discursos e projetos de cunho anti-democrático. Como se não bastasse, retóricas autoritárias ressurgem, nos assombrando com uma ferida que há mais de trinta anos que tentamos cicatrizar, mas insistem em mantê-la em aberto.

Estas considerações finais servirão para um balanço do trabalho e uma autocrítica. Para tentar colocar de lado um pouco do tom pessimista, abordarei em primeiro lugar o que julguei de ruim no decorrer desta pesquisa e depois aquilo que considerei bom. Em sua execução junto aos alunos e alunas, houve muitos momentos de dispersão, o que demonstrava uma falta de interesse dos estudantes durante as aulas, principalmente na parte expositiva. Alguma bagunça e indisciplina também ocorreram, mas nada relevante.

Depois, apesar de os resultados mostrarem que eles evoluíram de um plano de aula para outro, ainda considero que estamos trabalhando em um patamar muito abaixo do que poderíamos e podemos. Os resultados também apontam para um desempenho superior do gênero feminino na escola, algo que, para mim, já era um pressuposto, e que leva a pensar sobre as motivações e interesses de meninos e meninas diante dos conteúdos apresentados.

Pessoalmente, enfrentei também questões trabalhistas e de ordem emocional durante o desenvolvimento da pesquisa. Reconheço que isso comprometeu a melhor qualidade do trabalho apresentado, porém não me arrependo de ter lutado junto aos meus colegas por condições melhores de trabalho. Há coisas que podemos negligenciar diante da emergência de outras.

Não sei se pelo fato de ter realizado este trabalho com apenas uma sala (e eu os informei disso no início do curso) houve um comprometimento o qual eu não esperava. Pensei depois que talvez esse seja um fator importante para o início de um ano letivo: estabelecer um pacto com alunos e alunas. No caso, compactuei com eles que este trabalho era importante para mim e eles só teriam a ganhar com isto. Outros professores, de outras disciplinas, fizeram inúmeras reclamações sobre esta sala no decorrer do ano letivo. Eu mesmo, entretanto, não tive problemas quanto ao comprometimento da turma com as aulas e, principalmente, com as tarefas a serem executadas.

Confesso que, desde o início, a cultura escolar do Estâncio me causou estranheza. Eu nasci e cresci em um bairro de periferia, onde tínhamos muitos problemas na escola com relação a violência, crime e drogas. No Estâncio, os problemas são causados principalmente pela própria comunidade escolar, em especial os pais, que, ao invés de colaborarem para o bom andamento da escola, trazem problemas que apenas dificultam o trabalho dos profissionais que ali atuam. Outra grande responsável pelos problemas é a própria Secretaria Municipal de Educação de Poá, que insiste em um modelo arcaico de gestão o qual apenas mantém privilégios de cargos comissionados à funcionários que são pouco qualificados para exercerem suas respectivas funções.

Entre mim e meus alunos e alunas, todos poderíamos ter dado um pouco mais de nós mesmos. Compreendo que nesta fase da vida eles possuem outros interesses, os quais são muito mais “divertidos” que História. Houve momentos em que eu dei o meu melhor e em outros eu

pensei seriamente em desistir. Ao fim e ao cabo, o intuito desta pesquisa sempre foi melhorar o aprendizado de meus estudantes e poder demonstrar aos meus colegas da História uma possibilidade de trabalho em sala de aula. Espero que um e outro tenham sido relevantes.

Referências

- ABREU, Marcelo. História, democracia e ensino de história: das reformas curriculares dos anos 1980 à BNCC. Comunicação apresentada no Simpósio Nacional de História da ANPUH, Brasília, 2017 (não publicada).
- ARENKT, Hannah. A crise na educação. In: _____. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- ASSIS, Machado de. Memórias Póstumas de Brás Cubas. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 2001.
- AUDIGIER, François. História escolar, formação da cidadania e pesquisas didáticas. In: GUIMARÃES, Selva (org.). *Ensino de história e cidadania*. Campinas, SP: Papirus, 2016.
- BITTENCOURT, Circe. *Ensino de História: Fundamentos e Métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.
- _____. *Livro didático e saber escolar (1810-1910)*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.
- _____. *Pátria, Civilização e Trabalho. O ensino de história nas escolas paulistas (1917-1939)*. São Paulo: Edições Loyola, 1990.
- BRASIL. SEF. *Parâmetros Curriculares Nacionais: História*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BLOCH, Marc. *Apologia da História, ou, O ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- _____. Introdução à História: Edição revista, aumentada e ampliada por Étienne Bloch. Lisboa: Publicações Europa-América, 1997.
- BRAUDEL, Fernand. História e Ciências Sociais: a longa duração. *Revista de História*, v. 30, n. 62, p. 261-294, junho 1965.
- CABRINI, Conceição, CIAMPI, Helenice; VIEIRA, Maria do Pilar de Araújo. *Ensino de História: revisão urgente*. São Paulo: Educ, 2005.
- CEZAR, Temístocles. Tempo presente e usos do passado. In: VARELLA, Flávia Florentino; MOLLO, Helena Miranda; PEREIRA, Mateus H. F. & MATA, Sérgio da (orgs.). *Tempo presente e usos do passado*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.

- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, 2, 1990.
- CRUZ, Edgar Cabral Viegas Borges da. *Anacronismo: Agente facilitador ou obstáculo à prática docente?* XXIX Simpósio Nacional de História. Brasília, 2017.
- ELIAS, Norbert. *Sobre o tempo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.
- FARINHA, Alessandra Buriol. “A diversidade religiosa e o patrimônio imaterial: navegantes e Iemanjá em Pelotas-RS”. Expressa Extensão. Pelotas, v.19, n.1, p. 81-92, 2014.
- GOODSON, Ivor. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. *Teoria & Educação*. 2, 1990.
- HARTOG, François. *Regimes de Historicidade*: Presentismo e experiências do tempo. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- _____. Evidência da história: o que os historiadores veem. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.
- JULIA, Dominique. “A cultura escolar como objeto histórico”. In: Revista Brasileira de História da Educação. Campinas: Editora Autores Associados, nº 1, p. 9 – 43, Jan./Jun. 2001.
- KNAUSS, Paulo. Sobre a norma e o óbvio: a sala de aula como lugar de pesquisa. In: NIKITIUK, Sônia L. (org.). *Repensando o Ensino de História*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- KOSELLECK, Reinhart. *Futuro Passado*: Contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto / Ed. PUC-Rio, 2006.
- LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.
- LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.
- LORAUX, Nicole. Elogio do Anacronismo. In: Novais, A. *Tempo e história* (org.). São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- NORA, Pierre. Ce que Chronologie veut dire. In: Corbain, A. (dir.). *1515 et les Grande Dates de L'histoire de France*. Paris: Éditions du Seuil, 2005.
- NUNES, Clarice. O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos. *Revista Brasileira de História*. Rio de Janeiro: nº.14, Janeiro, 2000.

- PEREIRA, Mateus Henrique de Faria. “A história do tempo presente: do futurismo ao presentismo?” *Humanidades*, 58, 2011.
- PIMENTA, João Paulo *et al.* A Independência e uma cultura de história no Brasil. *Almanack*, 8, 2014.
- PROST, Antoine. *Doze lições sobre a história*. Belo Horizonte; Autêntica Editora, 2008.
- RANCIÈRE, Jacques. Le concept d'anachronisme et la vérité de l'historien. L'inactuel, Belval (FR), n. 6, p. 53-68, 1996.
- ROUSSO, Henri. *A última catástrofe: a história, o presente e o contemporâneo*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2016.
- TREVISAN, Natália Peixoto. Indisciplina Escolar: Base Catalisadora de Fomação Docente. São Paulo 128 f. 2016.
- VIÑAO FRAGO, Antonio. *Sistemas educativos, culturas escolares e reformas*. Portugal, Mangualde: Edições Pedago, 2007.
- VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard e THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, 2001.
- VICENTINO, Claudio. História Geral. São Paulo: Scipione, 1997.
- VOIGT, André Fabiano. “*Qual a importância de uma época? Anacronismo e história*” Anos 90, Porto Alegre, v. 24, n. 46, p. 23-44, dez. 2017.
- WELLEN, Henrique; WELLEN, Héricka. Gestão Organizacional e Escolar: uma análise crítica. Curitiba: IBPEX, 2010.
- ZAVALA, Ana. Pensar ‘teoricamente’ la práctica de la enseñanza de la Historia. *Revista História Hoje*, v. 4, nº 8, p. 174-196, 2015.
- ZOLA, Emile. *Germinal*. Trad./adptação Silvana Salerno. São Paulo: Cia. das Letras, 2000.

ANEXO I

O QUESTIONÁRIO

Identificação

*Obrigatório

1. Gênero *

Marcar apenas uma oval.

- Feminino
- Masculino
- Prefiro não dizer

2. Como você se declara?

Marcar apenas uma oval.

- Branco
- Negro
- Pardo
- Indígena
- Oriental
- Outros

3. Idade *

Marcar apenas uma oval.

- 13 anos
- 14 anos
- 15 anos
- Outra

4. Local de nascimento *

Marcar apenas uma oval.

- Centro-Oeste
- Nordeste
- Norte
- Sudeste
- Sul

5. Cidade *

6. Renda Familiar (Em salário mínimo) **Marcar apenas uma oval.*

- Não quer declarar
- De 1 a 2
- De 3 a 5
- De 5 a 10
- De 10 a 20
- Mais de 20

7. Reprovações ou atraso no ingresso **Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não

8. Escolas em que estudou **Marcar apenas uma oval.*

- Pública
- Particular
- Pública e Particular

9. Em quais cidades estudou *

10. Possui alguma religião?*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não

11. Se sim, qual?

Perfil Cultural

12. Assiste televisão? **Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não

13. Se sim, qual frequência?*Marcar apenas uma oval.*

- Todos os dias
- Algumas vezes por semana
- De vez em quando
- Quase nunca

14. Que tipo de programa assiste?*Marque todas que se aplicam.*

- Documentários e/ou filmes
- Novelas e/ou minisséries
- Programas educativos
- Seriados
- Variedades e entrevistas
- Esportivos
- Programas de auditório
- Programas de comédia
- Telejornais

15. Sua televisão é **Marcar apenas uma oval.*

- Aberta
- A cabo
- Aberta e a Cabo

16. Acessa a internet **Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não

17. Se sim, qual frequência?*Marcar apenas uma oval.*

- Todos os dias
- Algumas vezes por semana
- De vez em quando
- Quase nunca

18. Que tipo de conteúdo acessa?*Marque todas que se aplicam.*

- Documentários e/ou filmes
- Novelas e/ou minisséries
- Programas educativos
- Música e Entretenimento
- Seriados
- Esportivos
- Compras
- Games
- Jornais

19. Tipo de conexão internet*Marcar apenas uma oval.*

- Própria
 Terceiros

20. Possui telefone celular? **Marcar apenas uma oval.*

- Sim
 Não

21. Possui internet móvel? **Marcar apenas uma oval.*

- Sim
 Não

22. Costuma ler? **Marcar apenas uma oval.*

- Sim
 Não

23. Se sim, que tipo de leitura?*Marque todas que se aplicam.*

- Jornais
 Livros
 Revistas
 Quadrinhos
 Páginas de Internet
 Livros religiosos

24. Costuma ir ao cinema? **Marcar apenas uma oval.*

- Sim
 Não

25. Costuma ir ao teatro? **Marcar apenas uma oval.*

- Sim
 Não

Posição perante o tema

26. Qual o seu grau de interesse por História? **Marcar apenas uma oval.*

- Nenhum
- Pequeno
- Médio
- Grande

27. Poderia justificar

28. Por quais temas tem mais interesse? *

29. Qual a importância do tempo no seu dia a dia? *

30. Já estudou sobre o tempo na escola?

31. Para você há relação entre Tempo e História? Justifique.

32. Diante da lista a seguir, marque ao menos três palavras que combinem com a palavra TEMPO.

Marque todas que se aplicam.

- Acontecimento
- Simultaneidade
- Monarca
- Guerra
- Presente
- Relógio
- Passado
- Futuro
- Ciclo
- Hora
- Batalha
- Escravidão
- Iluminismo
- Revolução

33. Coloque aqui outras palavras que você acha ter relação com o tempo:

ANEXO II

Plano de aula I

Temporalidade e a Primeira Guerra Mundial – 9º ano do Ensino Fundamental II

O tema desta aula será a Primeira Grande Guerra. Entretanto os objetivos não serão apenas a apreensão, por parte dos estudantes, dos conteúdos relacionados a este clássico tema do currículo de história brasileiro. Por detrás deste importante tema, há também inúmeras possibilidades de se trabalhar com questões de temporalidade. Neste plano de aula em específico, elegi três possíveis oportunidades de abordar, como plano de fundo, questões relacionadas ao tempo. O objetivo será os estudantes perceberem, mesmo que de forma tangencial, aspectos de temporalidade, os quais me referenciam, para poder me embasar, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997). O primeiro objetivo será o de eles notarem o tempo ciclício, ou seja, a ideia de que o tempo não passa, sempre retorna ao mesmo ponto. O segundo objetivo será de captar noções de ritmo, principalmente no que diz respeito à aceleração do tempo, ideia típica da Belle Époque. Por último, pensei em eles terem contato com uma contagem de tempo diferente da cronologia católica cristã utilizada atualmente como convenção em quase todo o mundo.

Pensei em sempre começar as aulas com algo que servisse de sensibilização, mas que inicialmente os alunos não notassem que estava relacionado diretamente ao tema. Para esta aula, separei dois excertos de textos produzidos no período que antecede a Primeira Guerra Mundial. O primeiro foi à página 8 do romance *Germinal* de Émile Zola. Nesta parte o autor narra à vida de gerações e gerações de uma mesma família que trabalha em uma mina de carvão. Uma leitura atenta a este texto nos mostra a repetição, ou melhor, a atemporalidade em que vive aquela família. A pretensão é ler este trecho do texto junto com os alunos. O segundo texto a ser lido será o *Manifesto Futurista* de Filippo Marinetti, publicado em 1909. Nele, o autor faz uma exaltação à aceleração do tempo presente, às vezes até, prevendo que aquele ritmo seria interminável. Para finalizar, quero que os estudantes pesquisem e descubram que germinal, além de título do romance de Zola, é também o sétimo mês do calendário revolucionário francês.

Após esta chamada fase de sensibilização, pretendo, com aulas expositivas, tratar dos temas relacionados à Primeira Guerra Mundial. Durante as aulas expositivas, de maneira sensível, tentarei me remeter novamente aos temas abordados nos textos iniciais de sensibilização. Não tenho a pretensão de abordar diretamente o tema do tempo, pois em um segundo momento, que tentar fazer isso através de exercícios. A conclusão pretendida para a

aula é que os estudantes, além de dominarem os conteúdos relacionados à Primeira Guerra Mundial, também tenham a capacidade de perceber as noções de tempo por mim propostas. A título de avaliação, serão aplicados exercícios dissertativos e de múltipla escolha, tanto no que se refere às questões do conteúdo quanto das questões relacionadas ao tempo. Posteriormente, estes exercícios serão analisados neste trabalho. A bibliografia utilizada para a sensibilização foi o livro *Germinal*, de Émile Zola, publicado pela editora Cia. Das Letras em 2000. O outro texto, o *Manifesto Futurista* de Filippo Marinetti eu encontrei uma tradução em português no endereço eletrônico <http://www.espiral.fau.usp.br/arquivos-artecultura-20/1909-Marinetti-manifestofuturista.pdf>, o qual eu consultei em 23 de abril de 2018. Para o conteúdo didático formal eu utilizei o livro *História Geral*, de Claudio Vicentino, editado pela casa publicadora Scipione em 1997.

ANEXO III

Plano de Aula II

Temporalidade e as Revoluções Russas de 1917- 9º ano do Ensino Fundamental II

Esta aula terá como tema a Revolução Russa de 1917. Normalmente os manuais escolares brasileiros chamam assim este conteúdo, no entanto, nós historiadores sabemos que houve duas revoluções na Rússia em 1917, assim justifico o título desta aula. Assim como na aula anterior, o objetivo desta é a apreensão dos conceitos e fatos históricos relevantes sobre as Revoluções Russas, assim como sua importância para rumos que se seguiram no século XX. Como se sabe, o intuito destes planos de aula são também tratar questões ligadas ao estudo e aprendizagem de questões de temporalidade. Diferentemente da aula anterior, esta tem apenas um objetivo no que concerne ao tempo. A pretensão desta vez é que os estudantes compreendam a ideia de simultaneidade. Como de praxe, este é um requisito que também aparece nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997.).

Para realizar a sensibilização, decidi iniciar a aula com duas imagens. A primeira imagem é um cartaz russo de 1917, no qual se pode ver estampado a figura de Vladimir Ilyich Ulyanov, o qual ficou conhecido na História por seu pseudônimo Lênin. No portal de internet onde consegui a imagem do cartaz, há também a tradução para o português do texto que está escrito em russo no cartaz. O texto no cartaz diz: “Todo poder aos sovietes! Paz aos povos! Terra aos camponeses! Fábricas e usinas aos trabalhadores!”. A segunda imagem é uma clássica fotografia de uma passeata realizada em São Paulo, durante a Greve Geral de 1917. Inicialmente vou apresentar as duas imagens, sem informar aos alunos seus respectivos contextos históricos. Em seguida vou realizar indagações sobre a relação, vista por eles, entre as duas imagens. Em seguida haverá uma aula expositiva seguida pela leitura de um texto de manual didático sobre o conteúdo programático da aula, que é a Revolução Russa de 1917.

Os conceitos e conteúdos da aula serão tratados simultaneamente. Usualmente, costuma fazer um breve exposição de forma geral do conteúdo e em seguida uma leitura e discussão do texto didático. Quando julgo necessário, interrompo as leituras para desenvolver melhor conceitos e conteúdos e também permito que os estudantes façam indagações durante a leitura ou a exposição. Em relação ao conceito de simultaneidade, tentarei que meus alunos percebam sozinhos que os dois eventos históricos são relativamente simultâneos. Pretendo

descobrir se eles tiveram essa compreensão através de exercícios dissertativos e também de uma pequena pesquisa que vou solicitar sobre a Greve Geral de 1917. Solicitarei também uma pesquisa sobre o calendário Juliano, o qual era utilizado na Rússia naquele período.

Como conclusão, espero que os estudantes notem que apesar dos dois eventos históricos estarem localizados em tempo e espaço diferentes, podemos de certa maneira dizer que são simultâneos, haja vista que além de ocorrerem no mesmo ano, se encontram dentro de uma pauta de reivindicações trabalhistas que naquele momento tocava várias partes do mundo. A avaliação das atividades serão realizadas por meio de exercícios sobre os conceitos e conteúdos trabalhados e como já disse acima, um pequena pesquisa manuscrita sobre a Greve Geral de 1917.

A bibliografia utilizada veio de fontes variadas. O cartaz da Revolução Russa de 1917, com a tradução para o português, eu encontrei no portal eletrônico: <https://www.pstu.org.br/10-cartazes-para-pensar-a-urss/>. É uma página de um partido político na qual há um pequeno acervo de imagens sobre a temática. Eu fiz a consulta nesta página de internet em 07 de maio de 2018. A imagem clássica, uma fotografia da passeata realizada em São Paulo em 1917 pelos grevistas, não se sabe a origem, ou melhor, a fonte. Ela está disponível em diversos portais de internet, entretanto retirei a imagem que usei da página eletrônica: <http://www.vermelho.org.br/noticia/291744-6>, a qual foi realizado acesso no mesmo dia da imagem anterior. Tomei a decisão, para esta aula, de mudar o texto do livro didático. Propositalmente elegi um texto um tanto mais polêmico e parcial. Trata-se do livro *Nova História Crítica*, escrito por Mario Schmidt e publicado pela Editora Nova Geração em 2005.