



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU DE MESTRADO PROFISSIONAL ENSINO DE HISTÓRIA – PROFHISTÓRIA

WILIAN LUCAS MARTINHÃO

TEMPORALIDADES E ENSINO DE HISTÓRIA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Campo Grande/MS
2022

WILIAN LUCAS MARTINHÃO

TEMPORALIDADES E ENSINO DE HISTÓRIA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Área de concentração: Ensino de História

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Bianchini Cracco

Campo Grande/MS

2022

M337 Martinhão, Wilian Lucas

Temporalidades e ensino de história em tempos de pandemia / Wilian Lucas Martinhão. – Campo Grande, MS: UEMS, 2022.

150 f.

Dissertação (Mestrado) – História – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2022.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Bianchini Cracco.

1. Temporalidades 2. Ensino de história 3. História do tempo presente I. Cracco, Rodrigo Bianchini II. Título

CDD 23. ed. - 907

TEMPORALIDADES E ENSINO DE HISTÓRIA EM TEMPOS DE PANDEMIA

WILIAN LUCAS MARTINHÃO

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Ensino de História

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Rodrigo Bianchini Cracco (Presidente).
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Prof.^a Dra. Marinete Aparecida Zacharias Rodrigues.
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Prof. Dr. Carlos Prado.
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS

Campo Grande, 12 de Agosto de 2022.

Dedico este trabalho aos desajustados, aqueles que brigam por novos tempos de justiça e igualdade social.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos os profissionais que trabalham na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Aos da função de serviços gerais (em especial aos que trabalham na faxina, pois sou filho de faxineira), aos administrativos e aos professores e professoras deste curso de mestrado em Ensino de História e, a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul em seu programa de bolsa de estudos pelo o qual fui beneficiado (PIBAP/UEMS). Agradeço também aos professores e professoras de outras instituições de ensino e que participaram deste curso.

MARTINHÃO, Wilian Lucas. *Temporalidades e ensino de história em tempos de pandemia*. 2022. 92 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2022.

RESUMO

Esta dissertação é fruto de pesquisa sobre temporalidades e ensino de história. O objetivo foi compreender a dinâmica das temporalidades históricas no bojo das transformações sociais provocadas pelo fenômeno pandêmico causado pelo COVID-19 e seus impactos nas instituições escolares públicas, e conseqüentemente na prática de ensino de história em Campo Grande, Mato Grosso do Sul, no ano de 2020. Foi realizada uma pesquisa qualitativa e exploratória a partir de fontes bibliográficas, arquivos históricos e documentos públicos derivados de políticas adotadas pela gestão municipal em tangência com as estaduais e nacionais. O resultado nos mostra que houve alterações nas temporalidades das instituições escolares e no ensino de história nas escolas públicas. Isso significa que houve uma alteração histórica na organização social do sistema de ensino público e que afetou o ensino de história no tempo presente.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de História. Temporalidades. História do Tempo Presente.

MARTINHÃO, Wilian Lucas. *Temporalidades e ensino de história em tempos de pandemia*. 2022. 92 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2022.

ABSTRACT

This dissertation is the result of research on temporality and history teaching. The objective was to understand the dynamics of historical temporality in the midst of the social transformations caused by the pandemic phenomenon caused by COVID-19 and its impacts on public school institutions, and consequently on the practice of teaching history in Campo Grande, Mato Grosso do Sul, in the year 2020. A qualitative and exploratory research was carried out based on bibliographic sources, historical archives and public documents derived from policies adopted by municipal management in conjunction with state and national policies. The result shows us that there was a change in the temporality of school institutions and in the teaching of history in public schools. This means that there was a historical change in the social organization of the public education system and that it affected the teaching of history in the present time.

KEYWORDS: History Teaching. Temporalities. History of the Present Time.

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Matriz Curricular - Ensino Médio em Tempo Integral	28
Figura 2 - Matriz Curricular - Ensino Fundamental	29
Figura 3 - Relatório sobre os Edifícios Escolares - 1920 a 1980	33
Figura 4 - Relatório sobre os Edifícios Escolares - 1920 a 1980	33
Figura 5 - Levantamento para Plano de Melhoria Física das Escolas de Mato Grosso do Sul	34
Figura 6 - Relatório sobre os Edifícios Escolares - 1920 a 1980	34
Figura 7 - Planta para Plano de Melhoria Física das Escolas de Mato Grosso do Sul - 1980..	35
Figura 8 - Mapa da Ocupação Territorial de Campo Grande 1950 a 2020	37
Figura 9 - Foto da Escola Estadual Joaquim Murtinho - 1980	38
Figura 10 - Planta Arquitetônica da Escola Estadual Joaquim Murtinho - 1926	38
Figura 11 - Foto da Escola Estadual General Malan - 1933	39
Figura 12 - Relatório sobre as Condições da Escola Estadual General Malan - 1933	39
Figura 13 - Planta da Escola Estadual General Malan - 1933	40
Figura 14 - Gráfico Quantitativo das Escolas Estaduais e Municipais em CG/MS 1920 a 1980	41
Figura 15 - Relatório - Escolas em CG/MS e Configuração do Espaço Físico.....	42
Figura 16 - Relatório - Escolas em CG/MS e Configuração do Espaço Físico.....	42
Figura 17 - Relatório - Escolas em CG/MS e Configuração do Espaço Físico.....	43
Figura 18 - Relatório - Escolas em CG/MS e Configuração do Espaço Físico.....	43
Figura 19 - Relatório - Escolas em CG/MS e Configuração do Espaço Físico.....	44
Figura 20 - Projeto Padrão - Estrutura Físicas das Escolas após 1980 em MS	45
Figura 21 - Projeto Padrão - Estrutura Físicas das Escolas após 1980 em MS	46

SIGLAS

CG	Município de Campo Grande
CNE	Conselho Nacional de Educação
SED/MS	Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul
COVID-19	Infeção respiratória aguda causada pelo SARS-CoV-2
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DIOGRANDE	Diário Oficial de Campo Grande/MS
DOE	Diário Oficial do Estado
LDB	Leis de Diretrizes e Base da Educação (Lei nº 9.394/1996)
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MS	Mato Grosso do Sul
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEE	Plano Estadual de Educação
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROFHISTÓRIA	Mestrado Profissional em Ensino de História
SARS-CoV-2	Vírus da família do coronavírus que causa a doença Covid-19
SEMED	Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
I - ORGANIZAÇÃO E TEMPORALIDADES DAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES PÚBLICAS EM CAMPO GRANDE, MATO GROSSO DO SUL: O TEMPO DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR PRÉ-PANDEMIA.	17
Os Marcadores temporais: normativas nacionais.....	23
Os Marcadores temporais: normatizações regionais.....	26
Marcador Temporal: o espaço físico das escolas em Campo Grande/ MS.....	31
II - TEMPORALIDADES DAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES E DO ENSINO DE HISTÓRIA EM CAMPO GRANDE, MATO GROSSO DO SUL, NO PERÍODO PANDÊMICO, ANO 2020.....	49
O efeito COVID-19.....	51
A cibercultura e o tempo das redes	56
O tempo na Cibercultura.....	58
O tempo comprimido	58
O tempo descentralizado	61
O tempo que não desliga.....	64
III - O TRABALHO COM OS CONCEITOS DE TEMPOS NO ENSINO DE HISTÓRIA E A PLURALIDADE TEMPORAL HISTÓRICA	67
O trabalho com representação e com o conceito de tempo no ensino de história	67
Braudel e a pluralidade temporal na História.....	73
A pluralidade dos tempos em diálogo – a dialética das durações.....	76
Um produto como contribuição para o ensino de história: e-book sobre temporalidades. Título: O tempo, o que é? Uma história dos tempos.	80
CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
FONTES.....	89
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	92

INTRODUÇÃO

Percebemos que houve uma mudança temporal no ano de 2020 nas instituições escolares e, de maneira geral, na vida cotidiana dos indivíduos. Isso nos levou, enquanto professor de história, ao seguinte questionamento: quais mudanças temporais ocorreram nas instituições escolares públicas e, conseqüentemente, no ensino de história em tempos de pandemia provocada pelo vírus SARS-CoV-2, na cidade de Campo Grande (CG), no Estado de Mato Grosso do Sul (MS)?

Para responder à questão, pesquisamos as temporalidades em nosso tempo presente, então o texto surgiu a partir de uma investigação qualitativa exploratória a partir de dois elementos fundamentais. O primeiro elemento é a História do Tempo Presente, elemento teórico historiográfico que nos serviu para representar a experiência biológica e social instituída globalmente pelo vírus SARS-CoV-2, fenômeno que agiu alterando a rotina de ensino nas escolas públicas em nível mundial e, em específico, nesta pesquisa, nas escolas públicas de Campo Grande/MS.

Fazer uso da História do Tempo Presente foi relevante para nos aproximarmos do fenômeno pandêmico e das implicações temporais que atingiram no ensino de história através da adoção do ensino remoto.

Sendo assim, buscamos fazer uso da História do Tempo Presente como um elemento teórico que nos trouxe a possibilidade de representar cientificamente a experiência que investigamos.

O segundo elemento teórico que utilizamos na composição deste texto é o conceito de cibercultura - a rápida transformação social e histórica atrelada às inovações tecnológicas no século XX e XXI. Pois percebemos que os usos das tecnologias digitais de comunicação e informação, que são partes constituintes da cibercultura, contribuíram para uma nova experiência de ensino, o ensino remoto, e conseqüentemente de tempo.

Tais elementos iniciais e propulsores nos direcionaram na busca de um entendimento sobre como as temporalidades das instituições escolares públicas e o ensino de história, em Campo Grande/MS foi afetado pela pandemia. Aqui é preciso entender que quando falamos das temporalidades das instituições escolares adotamos, dentre outros, o conceito social de tempo como ensinou Norbert Elias (1998): o tempo como construção social instituída através dos hábitos cotidianos e reforçado pelos marcadores, tais como o relógio, calendário, os sinos

etc. E revelam-se no modo como nos organizamos socialmente, seja na vida privada ou pública.

A compreensão que tivemos enquanto professor de ensino de história em escola pública é de que houve uma alteração na temporalidade. Isso significa dizer que houve uma mudança histórica na organização social do sistema de ensino público e que afetou o ensino de história no tempo presente.

Almejamos demonstrar nesta dissertação que a temporalidade institucional escolar, com sua organização para o ensino, e expressa através dos calendários, leis, diretrizes, foi afetada pelo modelo de ensino remoto na pandemia. E, também, compreender as implicações desse fenômeno para o ensino de história a partir os usos de recursos tecnológicos digitais que fazem parte da cibercultura e que deixaram de ser mero auxílio em aula presencial, como “filtros auxiliares de comunicação digital” (GABRIEL, 2018, p.17), e passaram a ser o ambiente da própria aula, trazendo consigo características temporais da era digital.

A partir de tal fenômeno biológico e, conseqüentemente, histórico e social em nosso tempo presente, as mídias que compõem a cibercultura possibilitaram outro modelo e prática de ensino-aprendizagem - o ensino remoto. Com isso a temporalidade institucional escolar, regida por calendários pré-estabelecidos a cada início de ano letivo, direcionando o ensino presencial, foi alterada abruptamente. E a rotina dos profissionais da educação escolar foi afetada devido às medidas sanitárias estabelecidas e recomendadas pelos órgãos governamentais competentes através de decretos, normas, orientações, ações políticas para conter o avanço pandêmico.

De maneira geral podemos dizer que a organização e a rotina convencional da escola pública, enquanto instituição de ensino, com marcos temporais definidos, alterou-se e isso implicou no ensino de história.

Essa pesquisa e escrita busca conhecimento político, histórico e cidadão. Pois além de um texto dissertativo é, também, um registro histórico dos acontecimentos relativos ao ensino de história no ano de 2020, na cidade de Campo Grande (MS). Além disso, cogitamos que entender tal mudança temporal e como ela afetou o ensino de história possui relevância social. A rotina (marcadora temporal) que possibilita segurança para que a aprendizagem se desenvolva nos agentes que participam em tal ambiente de ensino, devido à aprendizagem acontecer na interação entre o biológico e o social, segundo Lev Vygotsky (1998), foi alterada abruptamente pela tragédia pandêmica. E compreender isso é significativo historicamente.

A historiadora Lilia Moritz Schwarcz (2020) refletiu sobre os impactos da pandemia de covid-19 e disse em seu ensaio, *Quando acaba o século XX*, que houve uma alteração

profunda nas relações sociais e que marcaram o início de um novo século histórico. Schwarcz iniciou sua reflexão em seguinte expressão: “ficar em casa é reinventar a rotina, se descobrir como uma pessoa estrangeira. Eu me conheço como uma pessoa que acorda de manhã e sai para correr, vai para o trabalho, vai para outro lugar e chega em casa exausta. Agora, preciso me reinventar numa temporalidade diferente” (SCHWARCZ, 2021, p.02).

A segurança da continuidade cotidiana, como aponta Giddens (2003), pareceu-nos rompida por uma experiência temporal que se configura em uma interrelação híbrida nas escolas: o fenômeno pandêmico e o modelo de ensino remoto possibilitado pelas tecnologias digitais.

Cabe dizer que, para nos aproximarmos de um entendimento a partir dessa pesquisa, nós partimos de alguns eixos teóricos relevantes academicamente e que nos auxiliaram na busca por compreensão histórica sobre o objeto pesquisado: a História do Tempo Presente e o conceito de Cibercultura. Já os elencamos acima como fundamentais, mas um terceiro conceito, não menos relevante, é o de Temporalidades. Esses conceitos se entrecruzaram na pesquisa e direcionaram o nosso olhar de pesquisador.

Somados a tais conceitos nos utilizamos de uma abordagem teórica conceitual denominada Regime de Historicidade. Tal abordagem, na perspectiva da História Cultural, tem como autor o historiador francês François Hartog (2019) que escreveu o livro *Regimes de Historicidade: presentismo e experiências do tempo*.

O Regime de Historicidade nos serviu como um instrumento metodológico para pesquisa, ou seja, um instrumento teórico de distanciamento do que está próximo para ver melhor a experiência e a representação temporal no contexto cultural e histórico pandêmico. Fomos orientados pela própria explicação de Hartog (2019) sobre o uso do Regime de Historicidade. “O instrumento do regime de historicidade auxilia a criar distância para, ao término da operação, ver melhor o próximo” (HARTOG, 2019, p. 11).

Por que Regime de Historicidade e não Regime de Temporalidade, já que nos debruçamos sobre as temporalidades e ensino de história no ano de 2020? Hartog nos esclarece que usar Regime de Temporalidade levar-nos-ia ao inconveniente de convocar um padrão de tempo exterior, “um tempo matemático, ou da astronomia”. Já o Regime de Historicidade é uma categoria que se aproxima “do tipo ideal weberiano”, “[...] como categoria (sem conteúdo) que pode tornar mais inteligíveis as experiências do tempo [...]” (HARTOG, 2019 p.12). E tal perspectiva teórica foi ao encontro da nossa hipótese, pois não interpretamos que os tempos sejam uma ‘coisa’ exógena dada, mas uma experiência social

aprendida, representada e narrada. Assim entendemos temporalidade enquanto fenômeno social e histórico relativa a cada contexto e período.

Desde já apontamos que as instituições escolares e o ensino de história foram atravessados por instâncias temporais que em nossa geração ainda não houverá.

E quais instâncias temporais são essas? É o que buscamos responder. E para nos aproximarmos da resposta, foi preciso analisar historicamente e comparativamente a organização da instituição escolar pré e durante a pandemia, ou seja, observamos a partir de pesquisa, investigando bibliografias e documentos oficiais públicos. E utilizamos do critério de comparação documental relativo à organização institucional escolar no que tange a projetos de ensino, as leis, as diretrizes, calendários e projetos arquitetônicos que implicam na construção social das temporalidades e na prática de ensino precedente ao fenômeno pandêmico e durante o fenômeno no ano de 2020.

Também analisamos documentos municipais, tangenciando-os com estaduais, relativos às políticas específicas que orientaram a educação escolar e seu funcionamento. Decretos e normativas, tais como: o Decreto Municipal nº 14.189, de 15 de março de 2020, que dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional, decorrente do Novo Coronavírus/COVID-19, relacionado à suspensão do funcionamento das escolas da rede municipal de ensino.

Somasse, também, documentos, tais como: o decreto normativo do Governo do Estado de Mato Grosso do Sul nº 15.393 de 17 de março de 2020, sobre a suspensão das aulas presenciais. Decreto Municipal nº 14. 257, de 17 de abril de 2020, que dispõe sobre regras de funcionamento das atividades econômicas e sociais em Regime Especial de Prevenção à COVID-19 no município de Campo Grande/MS. E, também, o parecer do Conselho Nacional de Educação, CNE/CP N°5/2020, de 28 de abril de 2020, que trata da reorganização do Calendário Escolar, a orientação da secretaria municipal de educação que reza sobre a realização de atividades pedagógicas não presenciais em âmbito escolar, conforme o Diário oficial de Campo Grande (MS) (DIOGRANDE), de 15 de junho de 2020, e dentre outros documentos que constam no corpo da dissertação.

A dissertação é constituída por três seções e um produto. A primeira discorre sobre a organização das temporalidades das instituições escolares públicas na cidade de Campo Grande/MS pré-pandemia, antes do ano de 2020. O texto busca demonstrar que as temporalidades das instituições escolares é resultado de um processo histórico em que o tempo é socialmente cosntruido na articulação dos marcadores formais (calendários, planos de

ensino, normativas e diretrizes educacionais para o ensino) e o ambiente físico, a arquitetura das instituições escolares que remonta ao início do século XX.

A segunda seção busca apontar as alterações temporais que afetaram as instituições escolares e o ensino de história a partir do emprego de políticas governamentais com o objetivo de conter o avanço pandêmico. Também narra a mudança das temporalidades a partir da adoção do ensino remoto levando em consideração as implicações do uso extensivo da tecnologia como ambiente para o desenvolvimento das relações de ensino-aprendizagem no ensino de história.

Na terceira seção refletimos sobre a importância do trabalhar com conceitos de tempos (pluralidade temporal) no ensino de história, pois a pandemia nos trouxe uma abertura para tal reflexão. E relembramos as temporalidades em Fernand Braudel enquanto possibilidade metodológica para uma leitura das temporalidades atuais e globais.

E, por fim, relatamos sobre o produto de auxílio para estudantes e professores do ensino médio: um e-book com uma linguagem elucidativa demonstrando diversas temporalidades. Pois o tempo não é único, mas representação e conceito polissêmico relativo às culturas diversas e de relevância significativa quando tratamos do ensinar história e pensarmos sobre a organização das sociedades em que os tempos são referências fundamentais.

Os conteúdos do e-book estão organizados em seguintes capítulos: 1) introdução às concepções de tempo; 2) as formas de tempo; 3) tempo e história; 4) algumas concepções de tempo no Mundo Clássico; 5) a concepção de tempo na Idade Média; 6) a concepção de tempo no Mundo Moderno; 7) as concepções de tempo nas muitas cores do Brasil – etnias indígenas; 8) o tempo das redes. E por último uma conclusão reflexiva sobre a experiência temporal que vivemos e que podemos viver. O texto também possui caixas explicativas que definem alguns conceitos os quais consideramos distantes da linguagem usual dos adolescentes e jovens estudantes.

Acreditamos na potencialidade dessa pesquisa e do produto (e-book) como introdução a se pensar as temporalidades e a sua importância para o ensino de história, e do viver e conviver em sociedade.

I - ORGANIZAÇÃO E TEMPORALIDADES DAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES PÚBLICAS EM CAMPO GRANDE, MATO GROSSO DO SUL: O TEMPO DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR PRÉ-PANDEMIA.

Sobre a temporariedade das instituições escolares¹ levantamos a seguinte pergunta: quais mudanças temporais ocorreram no ensinar história em tempos de pandemia provocada pelo vírus SARS-CoV-2 e, conseqüentemente, pelo uso do modelo remoto de ensino, no ano de 2020, nas instituições escolares públicas na cidade de Campo Grande (CG), no Estado de Mato Grosso do Sul (MS)?

Como ter uma resposta histórica para esse problema se ele faz parte do tempo presente o qual estamos inseridos e mergulhados?

A História do Tempo Presente é a base epistemológica que pode nos auxiliar. A partir deste campo de estudo teórico, podemos nos debruçar sobre questões ou fenômenos no tempo presente. É possível, também, a partir dele, compreender e confirmar que a história não é a ciência do passado, nem do presente ou do futuro, mas a “ciência dos homens no tempo,” como disse Marc Bloch (BLOCH, 2001, p. 67).

O historiador é aquele que faz a pesquisa levando em conta as temporalidades. Ele é uma espécie de “tecelão dos tempos”, como disse Durval Muniz de Albuquerque Junior (ALBUQUERQUE Jr., 2019, p.30). O Tecelão que produz a seu tecido (historiografia) levando em conta o fio base que se chama tempo. Tal fio base pode ser repartido em dois: o tempo presente e o tempo passado.

A história é escrita com os dois fios. Os dois fios tem o mesmo grau de importância, mas a escolha por qual fio começar depende do historiador e, às vezes, do objeto de pesquisa. Nesse texto priorizaremos o fio do tempo presente. Mas não vamos preterir o fio do tempo

¹ Entendemos *temporalidades institucional escolar* como o tempo da organização da escola enquanto instituição social que possui marcadores temporais explicitamente estabelecidos (tempo/horas aulas, intervalos através do soar do sino, calendários, planos de aula etc.) e que exerce influência na compreensão de tempo dos indivíduos participantes desta e, conseqüentemente, sobre o ensino e aprendizagem promovida, pois como demonstrou Norbert Elias (1998, p.13): “O indivíduo não tem capacidade de forjar, por si só, o conceito de tempo. Este, como a instituição social que lhe é inseparável, vai sendo assimilado pela criança à medida que ela cresce numa sociedade em que ambas as coisas são tidas como evidentes. Numa sociedade assim, o conceito de tempo não é objeto de uma aprendizagem, em sua simples qualidade de instrumento de uma reflexão destinada a encontrar resultado em tratados de filosofia; ao crescer, com efeito, toda criança vai se familiarizando com o ‘tempo’ como símbolo de uma instituição social cujo caráter coercitivo ela experimenta desde cedo no decorrer de seus primeiros dez anos de vida”.

passado, pois ele sustenta a costura do texto escrito a partir da investigação. Há um diálogo entre o presente e o passado na escrita da história que não podemos ignorar, mesmo se a pesquisa tenha o tempo presente como prioridade.

Mas é possível fazer uma história do tempo presente? A história não deveria ser escrita a partir de objetos temporalmente distantes do tempo dos pesquisadores?

O historiador Philippe Tétard, em seu livro “A Pequena história dos historiadores” (2000), inicia o seu texto sobre a História do Tempo Presente dizendo que tal abordagem não é nova e nem deve ser negada, pois Tucídides narrou o seu tempo vivido assim como outros historiadores que o seguiram; não é uma abordagem ex nihilo – que parte de uma experiência ainda não existente e impossível.

François Dosse também afirma que a História do Tempo Presente não é novidade. Segundo Dosse essa abordagem remonta aos historiadores de peso na tradição historiográfica, tais como Heródoto e Tucídides, o qual, faz o estudo da história presente da guerra de Peloponeso. “O contato de verdade, próprio ao discurso do historiador, pressupõe, segundo Tucídides, a testemunha ocular” (DOSSE, 2012, p. 4). Como refletirá François Hartog sobre Tucídides, para quem o ver (autópsia – ver por si mesmo) é fundamental para produzir o saber histórico.

O saber histórico se fundamenta na autópsia (o fato de ver por si mesmo) e se organiza com base nos dados fornecidos por essa; o olhar está no centro da história, e a história se faz no presente. Saber historicamente é ter um conhecimento claro e distinto, é também, o *saphes skopein*, “ver claro”, descobrir em sua clareza” ou, ainda, *saphos heurin*, “encontrar claramente”, “tornar evidente”. Saber histórico é ver (HARTOG, 2011, p.80).

Ainda para o autor o ver é importante para produção do saber histórico não só nos tempos antigos, mas também nos atuais.

Mas tal abordagem suscitou questionamentos e embates em meados da segunda metade do século XX, a partir de historiadores membros da escola dos *Annales*. A História do Tempo Presente era considerada passional demais, candente e política.

A História do Tempo Presente deveria ser feita pelos jornalistas, “mais pelos politólogos do que por historiadores”, afirmou Jacques Le Goff em “*La Nouvelle Histoire*” (TÉTARD, 2000, p. 133). É compreensível a crítica de Jacques Le Goff devido a disputas de narrativas sobre a escrita da história.

Tais disputas nascem a partir dos anos de 1950 e 1960, década em que havia a produção de uma História do Tempo Presente e de uma História Política realizada no Instituto de Estudos Políticos de Paris (IEP) e no Departamento de História da Universidade de Paris

10 – Nanterre, onde se encontrava René Rémond (DOSSE, 2012, p. 6). E, também, historiadores cristãos progressistas que afirmavam a importância da História do Tempo Presente em contracorrente à escola dos Analles.

As críticas originavam-se na perspectiva de que o historiador deveria levar em consideração a valorização do tempo passado em detrimento do tempo presente, pois o passado era uma causa fechada, um tempo acabado, o presente incerto, inacabado.

Conforme François Dosse, que resgata a observação de Henri-Irénée Morrou: “A história era algo do passado e, infelizmente, com uma intervenção inevitável do tempo presente por parte do historiador” (MORROU apud DOSSE, 2012, p. 9).

No entanto, a partir de pesquisas realizadas pelos historiadores sobre a Segunda Guerra Mundial, o tempo presente integrado ao campo científico da História (TÉTARD, 2000, p. 134). Após anos de pesquisas e desenvolvimento historiográfico, a partir do fim da Segunda Guerra, a perspectiva sobre a relação do historiador com o tempo tomará outro caminho epistemológico. Em 1952, o filósofo Paul Ricoeur (2019) apontará como epistemologia mista da história, uma tensão entre o passado e o presente, entre a subjetividade e objetividade.

Na França, após 1970, será criado o *Institut d’Histoire du Temp Present* (IHTP), sob a direção de François Bédarida, como parte integrante do *Centre National de la Recherche Scientifique* (CNRS) em 1978. Contemporâneo, *A nova história*, dirigida por Jacques Le Goff, antes crítico, mas nesse período demonstrou uma aceitação e se dedicou a dar um espaço significativo a História do Tempo Presente, um tema, agora, considerado importante por ele: “A história imediata,” que foi confiado a sua escrita a Jean Lacouture.

Este pesquisador simbolizava a identidade dupla da história imediata, simultaneamente histórica e jornalística, dessa modalidade da História. Jean Lacouture era ao mesmo tempo um dos grandes repórteres dos periódicos *Le Monde* e do *Nouvel Observateur*, autor de grandes biografias de contemporâneos, bem como, desde 1963, coordenador de uma coleção da Editora Seuil que se chama justamente “A história imediata” (DOSSE, 2012, p. 9).

A História Tempo Presente vai ganhando significação e legitimidade na historiografia como área da História Contemporânea. Em países da Europa, como na Holanda, Inglaterra e na França com “Jean-Pierre Rioux que produz, em 1984, a revista *Vingtième Siècle*, que tem como objeto reflexões sobre o tempo presente” (DOSSE, 2012, p. 10).

Em relação à pesquisa e à escrita da história também haverá mudanças metodológicas. O historiador simpatizante a esta teoria será convidado a uma nova abordagem, se antes havia tendência de rebaixar todos os fenômenos históricos nos sistemas de causa, de agora em

diante o historiador deve ser mais atento não apenas a certa indeterminação dos fatos, mas à importância maior de seus traços. Passando, como analisou Carlo Ginzburg (1989), do paradigma Galileano ao paradigma indiciário; do causalismo à desfatalização (DOSSE, 2012, p. 12).

Na década final do século XX, a História do Tempo Presente terá um relativo reconhecimento científico, pedagógico e editorial. Henry Rousso, historiador e pesquisador da Segunda Guerra Mundial, do pós-guerra e da memória coletiva da guerra, torna-se pesquisador do *Centre National de la Recherche Scientifique* (CNRS) em 1981, quando participou da criação do *Institut d'Histoire du Temp Present* (IHTP), inaugurado no ano anterior, e de 1994 a 2005 dirigiu a instituição.

Henry Rousso nos diz que a História do Tempo Presente pode ser definida a partir de dois pressupostos. O primeiro pressuposto está integrado ao contexto francês. A criação do IHTP tinha como objetivo trabalhar sobre o passado próximo e sobre a história contemporânea, “no sentido etimológico do termo História (...) na qual o historiador investiga um tempo que é o seu próprio tempo com testemunhas vivas e com uma memória que pode ser a sua” (ROUSSO, 2009, p. 202).

Nesse sentido, o historiador busca compreender uma experiência de que ele participa com todos os outros indivíduos do seu tempo, ou seja, a história contemporânea. No entanto, na França, História Contemporânea, carrega um significado próprio, uma fração da disciplina e da historiografia que tem como marco inicial a Revolução Francesa. Assim, o historiador do contemporâneo seria aquele que pode abranger em suas pesquisas todo o século XIX e XX.

O “contemporâneo” não teria mais significações e seria simplesmente um recorte temporal, uma forma de abordar o tempo. Entretanto, o termo significa “*ao mesmo tempo, o tempo com*” e isso designa certa percepção ideológica da História.

Quando eu afirmo ideológica não é necessariamente política, mas se baseia em uma ideia simples, pois a civilização, o universo espaço-tempo no qual nós vivemos na França (na Europa) nasceu com a Revolução Francesa. Evidentemente essa afirmação não é falsa, mas também não é verdade (ROUSSO, 2009, p. 202).

O significado da História do Tempo Presente nasce a partir dessa observação e da busca por uma renovação da história contemporânea. “Há todo um movimento na França e em muitos outros países europeus para lançar e relançar o estudo da História Contemporânea” (ROUSSO, 2009, p. 202). A história legitimada era a história Medieval e Moderna, segmento de renomados historiadores como Fernand Braudel, Pierre Chaunu, Emmanuel Le Roy Ladurie, Georges Duby, que eram medievalistas ou Modernos. “Havia muito poucos grandes

historiadores (franceses) do contemporâneo” (ROUSSO, 2009, p. 203).

Mas o termo História do Tempo Presente (HTP), mesmo com resistências, nasce para fazer uma diferenciação técnica no segmento disciplinar e historiográfico da chamada história do contemporâneo. A “escolha do termo História do Tempo Presente foi simplesmente para se destacar do termo História Contemporânea que na França possui outra significação” (ROUSSO, 2009, p. 203).

O segundo pressuposto sobre o significado da História do Tempo Presente é a criação da instituição chamada Comitê da História da Segunda Guerra Mundial, a qual era um centro de pesquisa exclusivo para tal, e a partir desse comitê se origina o IHTP tendo a Segunda Guerra como ponto de partida e a busca de novos objetos particulares a serem estudados. Explica-nos Rousso.

Portanto, a primeira razão para se distinguir a (História do Tempo Presente) da História Contemporânea foi uma motivação técnica e semântica, pois queríamos mostrar “outra coisa” (...). Na segunda razão há também uma dimensão ideológica. Ideológica no sentido que não é qualquer História que será feita a partir dos anos 1980 e o IHTP, assim como todos que trabalharam com o tempo presente, buscou objetos particulares (ROUSSO, 2009, p.204).

Esse recorte foi realizado para delimitar a área da História do Tempo Presente, para diferenciá-la da disciplina e da historiografia, que têm como marco temporal a História Contemporânea a partir de 1789 com a Revolução Francesa.

Mas tal marco não é universal, pois há debates sobre delimitações e definições do que seria História Contemporânea em outros países como os Estados Unidos e a Alemanha. No entanto, segundo Rousso (2009), é o modelo que influencia majoritariamente a historiografia no contexto do Brasil e em outras partes da América Latina.

A História do Tempo Presente será definida como área em um movimento de muitas disputas. François Bédarida (1978), o primeiro diretor do IHTP, acreditava que tal era uma verdadeira mudança epistemológica, isso devido às incertezas em relação ao passado e o presente, ou seja, como o historiador deve trabalhar com as temporalidades.

Entre o final do século XX e início do XXI muitas mudanças significativas ocorreram e trouxeram melhor definição sobre a História do Tempo Presente. Estudos sobre a memória em conexão com tempo presente, formalizada por François Hartog (2013), apontavam sobre saber se não havia a história e os historiadores experienciados outro regime de historicidade, caracterizado pelo presentismo. E talvez a História do Tempo Presente fosse necessária para responder demandas a partir de tal regime de historicidade que se impõe.

Por isso, quando perguntamos: “quais mudanças temporais ocorreram no ensino de

história em tempos de pandemia provocada pelo vírus SARS-CoV-2 e, conseqüentemente, pelo uso do modelo remoto de ensino no ano de 2020, nas escolas públicas na cidade de Campo Grande, no Estado de Mato Grosso do Sul?” O conhecimento sobre História do Tempo Presente se apresenta como um instrumento teórico epistemológico base na busca de resposta.

Para responder a pergunta, a princípio é necessário entender como a instituição escola pública, em Campo Grande, Mato Grosso do Sul, é organizada tendo como referenciais marcadores temporais os quais orientam o ensino e a dinâmica interna no espaço escolar.

Vamos inicialmente observar essa organização através das leis, diretrizes e normatizações oficiais para o ensino. Logo depois observaremos o espaço físico das instituições escolares fundadas no início século XX.

A estrutura física, articulada organicamente entre marcadores temporais formais (leis, diretrizes e orientações oficiais) e a organização escolar (ocupação do espaço físico visando o ensino), possibilitou uma dimensão temporal institucionalizada e marcada por uma rotina que foi atravessada por novas temporalidades impostas pelo fenômeno pandêmico. Qual dimensão temporal institucionalizada é essa? Vamos iniciar com os marcadores temporais formais (leis, diretrizes e orientações oficiais) e depois veremos como se deu a organização física dos prédios escolares em Campo Grande, Mato Grosso do Sul.

Não podemos nos esquecer de que o principal marcador temporal que sustenta e também orienta as temporalidades da instituição escolar é o calendário. O que Paul Ricoeur (2019) definiu como o terceiro tempo, ou seja, “a ponte estendida pela prática histórica entre o tempo vivido e o tempo cósmico” (RICOUER, 2019, p. 177).

O calendário traz referências míticas e de ritos (no nosso caso o cristianismo com seus feriados/ritos) os quais contribuem na integração de um tempo corriqueiro, “que é centrado na vivência dos indivíduos que agem e sofrem, com o tempo do mundo desenhado no céu invisível” (RICOUER, 2019, p. 180). Parte do caráter constitutivo do calendário, também destacado por Ricoeur, é o seu eixo referencial onde é possível percorrer o tempo em duas direções; passado para o presente e do presente para o passado. Esse referencial, bidimensional, do percurso do olhar do observador, supõe uma unidireção do percurso das coisas; “enquanto contínuo e linear,” e, também, a “mensurabilidade, isto é, a possibilidade de fazer corresponder números aos intervalos iguais do tempo” (RICOUER, 2019, p. 182).

Esse tempo socializado, tempo que orienta uma rotina do caminhar para frente e para trás, passado e futuro estando no presente, em linha, parece que sustentou por séculos as temporalidades da instituição escolar. Mas com a pandemia essas temporalidades sofreram

significativas alterações.

Os Marcadores temporais: normativas nacionais

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n. 9394, de 20/12/1996) reestruturou a organização da educação brasileira. O ensino fundamental, antes conhecido como 1º grau, e o ensino médio, antes conhecido como 2º grau, passam a compor a educação básica. A educação básica é dividida em séries, ciclos, grupos seriados com base na idade, períodos semestrais e adequação dos calendários a realidades locais.

Vamos observar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em sua orientação e influência, que ela e outras leis, diretrizes e planos educacionais exercem na organização do ensino nas instituições escolares. As instituições, com seus ordenamentos legais, demonstram representações temporais que são historicamente construídas e assumidas pelos indivíduos participantes.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) regula a organização da educação brasileira tendo por fundamento a Constituição da República Federativa do Brasil de 05 de outubro de 1988 (CF). Como marco legal, a LDB direciona como deve ser organizado o ensino na instituição escolar e oferece marcadores temporais para isso. Observemos alguns trechos no título V sobre os níveis e modalidades de educação e ensino.

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

...

§ 2º O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei.

...

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

1. A carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;

...

6. Nos estabelecimentos que adotam a progressão regular por série, o regimento escolar pode admitir formas de progressão parcial, desde que preservada a sequência do currículo, observadas as normas do respectivo sistema de ensino;

7. Poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares;

...

14. O controle de frequência fica a cargo da escola, conforme o disposto no seu regimento e nas normas do respectivo sistema de ensino, exigida a frequência mínima de setenta e cinco por cento do total de horas letivas para aprovação;

...

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

...

Art. 32. O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

...

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos [...]. (BRASIL, LDB, 1996).

O uso das palavras e frases de orientação na LDB, tais como: séries anuais, semestrais, ciclos, períodos, carga horária mínima anual, oitocentas horas, duzentos dias, duração mínima de oito anos, progressivamente, três anos, jornada etc. são termos representativos de tempo e possuem a função de marcadores temporais que visam organizar o ensino.

A LDB serve como substrato legal que traz representações temporais direcionadoras para a organização das instituições escolares as quais foram afetadas no ano de 2020 pela pandemia. Sobre como foi este impacto, nós observaremos no próximo capítulo. Antes vamos ver outros documentos que também dão suporte, a partir dos marcadores temporais, para a organização do ensino na educação básica.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica elaborada pelo Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 04, de 13 de julho de 2010 orienta o planejamento curricular para as escolas. No seu capítulo I, sobre as etapas da educação básica, no Art. 21, define como deve ser as etapas “correspondentes diferentes momentos constitutivos do desenvolvimento educacional” (DCNs, 2010).

A Educação Infantil compreende: a Creche, englobando as diferentes etapas do desenvolvimento da criança até 3 (três) anos e 11 (onze) meses. A Pré-Escola, com permanência de 2 (dois) anos. O Ensino Fundamental possui de 9 (nove) anos e é organizado em duas fases: a dos 5 (cinco) anos iniciais e a dos 4 (quatro) anos finais. Já o Ensino Médio, com tempo mínima de 3 (três) anos . Observemos o exemplo na tabela.

Níveis escolares	Etapas	Faixa etária (Esperada)	Competência	Etário e Tempo (Esperado)
Educação Básica	Educação Infantil	0 a 6	Municipal	Creche: 0 a 3. Pré-escola: 4 a 6. Média total: 6 anos.
	Ensino Fundamental	6 a 14	Municipal e Estadual	Fundamental I: 6 a 10 anos. Fundamental II: 11 a 14 anos Média total: 9 anos.
	Ensino Médio	15 a 18	Estadual	15 a 18 anos Media total: 3 anos.

Fonte: Resolução nº 04, de 13 de julho de 2010. Capítulo I: Etapas da educação básica. Art. 21 a 26. MEC/CNE.

Outra lei que direciona a organização do ensino na escola é o Plano Nacional de Educação (PNE). Ele estabelece metas a serem alcançadas em dez anos a partir da Lei nº 13.005/2014, vigente até 2024.

No que tange a educação infantil, a meta é universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, cinquenta por cento das crianças de até três anos até o final da vigência do PNE em 2024.

No ensino fundamental a meta é universalizar o ensino fundamental de “nove anos para toda a população de seis a quatorze anos e garantir que pelo menos noventa e cinco por cento dos alunos concluem essa etapa na idade recomendada.” E sobre o ensino médio a meta é “universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos”, até o final do período de vigência do PNE em 2024 (BRASIL. Lei Federal 13.005, de

25 de junho de 2014).

As metas progressivas a serem alcançadas influenciam, enquanto plano nacional, a organização do ensino nas instituições escolares em um recorte temporal de dez anos. A organização do ensino na instituição escolar é organizada não só com base na infraestrutura física e na cultura regional que a envolve, mas também a partir de ordenamentos, diretrizes, planejamentos jurídicos os quais possuem perspectivas temporais. Há uma relativa autonomia de organização temporal nas escolas públicas locais (regionais), mas devem estar submissas ao quadro de marcadores temporais jurídicos preexistentes – as leis de diretrizes e bases da educação nacional (LDB), as diretrizes curriculares nacionais (DCNs), a base nacional comum curricular (BNCC) e demais legislações regionais que se desdobram tendo estas como referências obrigatórias, como é o caso do Plano Estadual de Educação (PEE) e o Plano Municipal de Educação (PME), e diretrizes também estaduais e municipais.

Ainda a nível nacional, outro marcador temporal é a “Lei nº 13.415/2017 que alterou LDB e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais até 2022, totalizando 3000 horas durante todo o Ensino Médio” (BRASIL, MEC, 2017. Lei nº 13.415/2017).

Em consonância a mudança na LDB, a Base Nacional Comum Curricular de 2018 (BNCC) estabelece a carga horária da seguinte maneira: sendo distribuídas em até 1800 horas para formação geral básica (60% do currículo) e 1200 horas (40% da carga horária total) para os itinerários formativos que podem ser “disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que os estudantes poderão escolher no ensino médio” considerando “a realidade local, os anseios da comunidade escolar e os recursos físicos, materiais e humanos das redes e instituições escolares” (BNCC, 2018, p.478).

Tais marcadores temporais são bases legais que normatizam e orientam a educação básica a nível nacional e são referenciais para as unidades federativas e seus respectivos sistemas de ensino estaduais e municipais.

Observemos, a partir de agora, marcadores temporais a nível estadual e municipal os quais orientam a organização das instituições escolares, especificamente no estado de Mato Grosso do Sul e no município de Campo Grande.

Os Marcadores temporais: normatizações regionais

A partir do Plano Nacional de Educação, Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, foi elaborado o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, aprovado na Lei Nº 4.621,

de 22 de dezembro de 2014 (DO n. 8.828, de 26-12-2014) que estabelece o planejamento de ações e orientações para a educação estadual por uma década, de 2014 a 2024.

O plano inicia apontando a necessidade de aumentar a inserção de estudantes na educação básica progressivamente. Os marcadores temporais são metas a serem alcançadas. Como, por exemplo, “universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, progressivamente, 60% das crianças de até 3 anos até 2024.”

Em relação ao ensino fundamental o plano tem como meta “universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda a população de 6 a 14 anos e garantir que pelo menos 95% dos estudantes concluam essa etapa na idade recomendada.” No que tange ao ensino médio, a meta é “universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até o ano de 2024, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%” (PEE MS, 2014-2014, p. 13 a 26).

Há um horizonte de expectativa no Plano Estadual de Educação, tendo o Plano Nacional como referência, que objetiva a organização progressiva da instituição escolar visando à inserção de estudantes. Tal plano, assim como o Plano Nacional de Educação, traz uma marcação de tempos que aponta para o futuro, ou seja, futurista nas metas a serem alcançadas até 2024.

Outra normativa, essa mais imediata em relação à organização da instituição escolar, é resolução/SED n. 3.672, de 30 de dezembro de 2019 que dispõe sobre a organização curricular e o regime escolar do ensino fundamental e do ensino médio nas escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (Diário Oficial Eletrônico n. 10.061 2 de janeiro de 2020, p. 10).

A normativa, matriz curricular, estabelece o calendário e divisões das disciplinas com respectivos tempos de aulas efetivas. Organização prevista para o ano de 2020 e que foi produzido em 2019, antes da paralização das aulas devido o fenômeno pandêmico, estabelece a organização do ensino na instituição escolar configurada em tempos de aulas e variadas disciplinas.

As modalidades adotadas pelo sistema educacional de Mato Grosso do Sul propõe a partir da BNCC a seguinte rotina temporal: tempo semanal de cinco dias de aula, tempo de aula de 50 minutos por disciplina, as disciplinas variam em quantidade de tempos de aulas semanais.

A disciplina de História são três tempos de 50 minutos de aulas semanais no ensino fundamental I (1º ao 5º ano). No ensino fundamental II são quatro tempos aulas de 50

minutos por ano/série (6º ao 9º ano) na semana com 05 (cinco) dias (Segunda a Sexta-feira).

No ensino médio, a matriz curricular do Estado de Mato Grosso do Sul, fundamentada na LDB e na BNCC, estabelece aulas em uma rotina semanal de cinco dias letivos, permanência de tempo aula de 50 minutos, duzentos dias letivos efetivos por ano. Para a disciplina de História é reservado dois tempos aulas de 50 minutos por ano/série (1º ao 3º ano).

Na rede municipal de ensino de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, também as disciplinas seguem orientações da LDB e estabelece uma ordem temporal em sua organização. Porém, há diferenças nos tempos-aulas, no ensino fundamental II, distribuídas, em comparação com a orientação da matriz curricular do sistema estadual de ensino.

PROGRAMA DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL, DENOMINADO "ESCOLA DA AUTORIA"

MATRIZ CURRICULAR - ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL - ESCOLA DA AUTORIA

Ano: a partir de 2020
 Turno: diurno
 Semana letiva: 5 (cinco) dias
 Duração da aula: 50 (cinquenta) minutos
 Duração do ano letivo: 200 (duzentos) dias

Base Nacional Comum e Parte Diversificada	Áreas de Conhecimento	Componente Curricular	1º ano	2º ano	3º ano		
	Linguagens e suas Tecnologias		Língua Portuguesa	6	6	6	
Arte			1	1	1		
Educação Física			2	2	2		
Língua Inglesa			2	2	2		
Língua Estrangeira - Espanhol			2	2	2		
Ciências da Natureza e suas Tecnologias				Biologia	3	3	3
				Química	3	3	3
				Física	3	3	3
Matemática e suas Tecnologias				Matemática	6	6	6
				História	2	2	2
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas				Geografia	2	2	2
				Filosofia	1	1	1
				Sociologia	1	1	1
				Projeto de Vida	2	2	-
				Pós-Médio	-	-	2
		Eletiva I	2	2	2		
		Eletiva II	2	2	2		
		Eletiva III	2	2	2		
		Pesquisa e Autoria I	1	1	1		
		Pesquisa e Autoria II	2	2	2		
Total semanal de horas-aulas			45	45	45		
Total anual de horas-aulas			1800	1800	1800		
Total anual em horas			1500	1500	1500		

Fonte: (Diário Oficial Eletrônico n. 10.061, 2 de janeiro de 2020, p. 10).

Figura 1 Matriz Curricular - Ensino Médio em Tempo Integral

São duzentos dias letivos efetivos anuais, semana com cinco dias letivos, tempo-aula de 60 minutos. Na etapa do ensino fundamental I (1º ao 5º ano), as disciplinas são divididas semanalmente seguindo a orientação da lei 9394/96 (LDB). Tal divisão configura-se em 5

tempos-aulas de Língua Portuguesa, 5 tempos-aulas de Matemática, 2 tempos-aulas de História, 1 tempo-aula de Geografia, 3 tempos-aulas de Ciências, 2 tempos-aulas de Educação Física e 2 tempos-aulas de Arte.

Prefeitura Municipal de Campo Grande
Estado de Mato Grosso do Sul
Secretaria Municipal de Educação
Superintendência de Gestão, Normas e Relações Comunitárias / Divisão de Monitoramento e Normas
MATRIZ CURRICULAR/ENSINO FUNDAMENTAL - A PARTIR 2014 - Fundamentação Legal: LEDBEN - LEI 9304/96
Módulo: 40 semanas/ano Carga Horária: 20 aulas/semana/60 minutos – 800 HORAS/ANO

Escola Municipal Prof. Aldo de Queiroz

BASE NACIONAL COMUM E PARTE DIVERSIFICADA	ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA									
			ANOS INICIAIS					ANOS FINAIS				
			1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO	
LINGUAGENS	LÍNGUA PORTUGUESA		5	5	5	5	5	4	5	3	3	
	INICIAÇÃO AOS ESTUDOS LITERÁRIOS										1	
	LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA INGLÊS I							2	2	2	1	
	LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA INGLÊS II										1	
	EDUCAÇÃO FÍSICA I		3	2	2	2	2	2	2	2	1	
	EDUCAÇÃO FÍSICA II										1	
	ARTE		2	3	2	2	2	1	2	3	2	
	MATEMÁTICA	MATEMÁTICA		5	5	5	5	5	5	3	4	3
		APLICAÇÕES MATEMÁTICAS										1
	CIÊNCIAS HUMANAS	GEOGRAFIA		1	1	1	1	1	2	1	2	2
GEOGRAFIA REGIONAL								1				
HISTÓRIA		2	2	2	2	2	2	2	1	2		
HISTÓRIA REGIONAL									1			
CIÊNCIAS DA NATUREZA	CIÊNCIAS		2	2	3	3	3	2	2	2		
	CIÊNCIAS COM ÊNFASE EM FÍSICA										1	
	CIÊNCIAS COM ÊNFASE EM QUÍMICA										1	
ENSINO RELIGIOSO							1	1	1	1		
TOTAL	SEMANAL EM HORAS		20	20	20	20	20	20	20	20	20	
	ANUAL EM HORAS AULA		960	960	960	960	960	960	960	960	960	
	ANUAL EM HORAS		800	800	800	800	800	800	800	800	800	
	ANUAL COM ENSINO RELIGIOSO							840	840	840	840	

APROVADO DMN/SEMED 30/12/2013
Tânia Maria T. Serra dos Passos
Chefe da Divisão de Monitoramento e Normas

Figura 2 Matriz Curricular - Ensino Fundamental

Fonte: arquivo da Superintendência de Gestão, Normas e Relações Comunitárias/ Divisão de Monitoramento e Normas (SUGENOR) Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande/ MS (SEMED- MS).

No ensino fundamental II (6° ao 9° ano), a distribuição tempos-aulas por disciplinas sofre uma variação temporal por ano/série, diferente do padrão da matriz curricular do sistema Estadual de ensino. Por exemplo: se na matriz curricular do Estado há uma distribuição de 4 tempos-aulas de 50 minutos de História por ano/série (6° ao 9° ano), nas escolas do sistema Municipal de ensino há apenas 2 tempos-aulas de 60 minutos por ano/série (6° ao 9°). Em relação a algumas outras disciplinas não há um quantitativo tempo-aula padrão que tange a sequência ano/série (6° ao 9° ano). Exemplo: se no 6° ano há 5 tempos-aulas semanais da disciplina de Matemática, no 7° ano há apenas 3 tempos-aulas e no 8° ano 4 tempos-aulas. Isso ocorre em variadas disciplinas e aponta uma diferença temporal entre a organização e distribuição das disciplinas nas escolas públicas do Estado e do Município.

A matriz do sistema municipal de ensino distribui os tempos-aulas e disciplinas no fundamental II, os quais são assumidos divididos e norteiam a organização da instituição escolar (6° ao 9° ano e componentes curriculares/disciplinas).

Observemos seguinte ordem relativa a divisão temporal que, também, funcionam como marcadores no cotidiano da instituição escolar: Língua Portuguesa 4 tempos-aulas de 60 minutos no 6° ano, 5 tempos-aulas no 7° ano, 3 tempos-aulas no 8° ano e 3 tempos-aulas no 9° ano. Iniciação Literária, 1 tempo-aula de 60 minutos no 9° ano. Língua Estrangeira Moderna, Inglês I, 2 tempos aulas de 60 minutos no 6° ano, 2 tempos-aulas no 7° ano, 2 tempos-aulas no 8° ano e 1 tempo-aula no 9° ano. Língua Estrangeira Moderna, Inglês II, 1 tempo-aula no 9° ano. Educação Física I, 2 tempos-aulas de 60 minutos no 6° ano, 2 tempos-aulas no 7° ano, 2 tempos-aulas no 8° ano e 1 tempo-aula no 9° ano. Educação Física II, 1 tempo-aula no 9° ano. Arte, 1 tempo-aula de 60 minutos no 6° ano, 2 tempo-aulas no 7° ano, 3 tempo-aulas 8° ano e 2 tempos-aulas no 9° ano. Matemática, 5 tempos-aulas de 60 minutos no 6° ano, 3 tempos-aulas 7° ano, 4 tempos-aula no 8° ano, 3 tempos-aulas no 9° ano. Aplicações Matemáticas, 1 tempo-aula no 9° ano. Geografia, 2 tempos-aulas de 60 minutos no 6° ano, 1 tempo aula no 7° ano, 2 tempos-aulas no 8° ano, 2 tempos-aulas no 9° ano. Geografia regional, 1 tempo-aula de 60 minutos no 7° ano. História, 2 tempos-aulas de 60 minutos no 6° ano, 2 tempos-aulas no 7° ano, 1 tempo-aula no 8° ano e 2 tempos-aulas no 9° ano. História Regional, 1 tempo aula no 8° ano. Ciências, 2 tempos-aulas de 60 minutos no 6° ano, 2 tempos-aulas no 7° ano e 2 tempos-aulas no 8° ano.

Algumas disciplinas são subdivididas como é o caso da História, dividida em História Geral e Regional no 8° ano. A Geografia, a Língua Inglesa, a Educação Física e a Matemática também sofrem divisões. Tais divisões são específicas no sistema municipal de ensino de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, e não partem da orientação do referencial curricular

proposto nacionalmente, a BNCC. Tais divisões com variações de disciplinas buscam se adequar a carga horária de 20 horas semanais por período (matutino, vespertino ou noturno) em que o professor deve assumir 13 horas afetivas de aula em sala e 7 horas de tempo-aula de planejamento externo a sala de aula.

Tais marcadores temporais são construções sociais que reforçam perspectivas históricas de tempo. Os marcadores temporais que sustentam a dinâmica e a organização do ensino e das instituições escolares fundamenta e revela um instância temporal própria.

Segundo Francois Hartog “a historicidade expressa uma condição histórica, a maneira como um indivíduo ou uma coletividade se instaura e se desenvolve no tempo” (HARTOG, 2019, p.12). Tais marcadores apontam que existe uma instância temporal predominante dentre as instâncias de passado, presente e o futuro. Podemos apontar que as leis, diretrizes, normatizações e calendários são marcadores que sustentam a organização da instituição escolar apontando para a instância de tempo futuro, como uma seta que aponta para um progresso formativo, instância entranhada em uma configuração serial e linear com objetivo gradual e em diálogo com o espaço físico escolar instituído historicamente.

Marcador Temporal: o espaço físico das escolas em Campo Grande/ MS

As temporalidades representadas e reforçadas através dos marcadores posto acima são orgânicas e interligadas ao espaço físico da instituição escolar. Não podemos falar das temporalidades da instituição escolar sem considerar o espaço físico construído onde esta se constitui.

A escola enquanto instituição social, com o seu funcionamento organizado a partir de marcadores temporais formais (leis, normativas e orientações), reflete e dialóga com o espaço físico (arquitetônico). Segundo o geógrafo Edward Soja (1997), o tempo e o espaço são dimensões sociais interligadas a matéria. “Não há matéria fora do espaço e do tempo, como também não há espaço e tempo fora da matéria” (SOJA, 1997, p. 101).

O espaço e o tempo existem em interligação orgânica com a matéria. Não devemos entender o tempo e o espaço como absolutos e determinados pela matéria, mas possuem uma relação, pois há várias representações temporais em variados espaços sociais relativos aos contextos físicos em que se estabelecem.

Segundo David Harvey (1996), o espaço social e o tempo são produtos das interações humanas em diferentes contextos materiais e com significados e sentidos variados, frutos dos

processos de produção material dos homens e mulheres.

[...] as concepções do tempo e do espaço são criadas necessariamente através de práticas e processos materiais que servem a reprodução da vida social. [...] A objetividade do tempo e do espaço advém, em ambos os casos, de práticas materiais de reprodução social; e, na medida em que estas podem variar geográfica e historicamente, verifica-se que o tempo social e o espaço social são construídos diferencialmente. Em suma, cada modo distinto de reprodução, ou formação social incorpora um agregado particular de práticas e conceitos do tempo e do espaço (HARVEY, p. 190, 1996).

E por serem criações humanas, o tempo e o espaço não são simplesmente aceitos, mas podem ser ressignificados historicamente. Isso significa dizer que a instituição escolar com seus marcadores temporais e espaço podem obter um sentido atual mesmo que o espaço físico fosse contruído em um tempo historicamente anterior. Ou pode manter um sentido anterior ao tempo historicamente atual.

O espaço físico (arquitetônico) que possibilita o ensino de história nas instituições escolares em Campo Grande, Mato Grosso do Sul, nos remete a um passado histórico que dialoga com os marcadores temporais formais (leis, normativas e diretrizes) do tempo presente e formam a temporalidade institucional.

Segundo o professor e urbanista Marcos Arruda (2008), os primeiros edifícios escolares em Campo Grande remontam ao início do século XX. Se os edifícios escolares no Brasil República, em grandes centros urbanos como Rio de Janeiro, São Paulo, Recife etc, eram planejados e possuíam um status arquitetônico moderno que refletia a ideia política de progresso e abrigava os filhos dos endinheirados. Em Campo Grande não foi exatamente assim, fugiu um pouco a regra, mas é importante observar que não ao ponto de ser tornar uma peculiaridade específica da cidade em nível comparativo de Brasil.

A ocupação do solo se deu desorganizadamente, de forma espontânea, não planejada, “correspondendo sempre uma obra a um determinado grau de desenvolvimento” [da cidade] (ARRUDA, 2008, p. 04).

A construção dos edifícios escolares foram realizados em dois períodos distintos: no início do século XX até 1980 e depois de 1980. No primeiro período os edifícios em maioria não obedeciam um padrão arquitetônico, mas após 1980, já se estabelece um projeto governamental de melhoria física da rede escolar no estado de Mato Grosso do Sul, e isso incluía as escolas municipais.

O relatório sobre os edifícios escolares construídos no início do século XX, especificamente entre 1920 a 1970, nos traz informações sobre a organização de tais escolas. No início do século XX havia um descompasso entre urbanização, população e qualidade dos

edifícios contruídos. Os documentos apontam uma “falta de racionalidade” (planejamento) na ocupação dos terrenos. Alguns edifícios funcionavam com anexos em Igrejas e casas residenciais. Vejamos alguns fragmentos documentais que relatam sobre esse primeiro período:

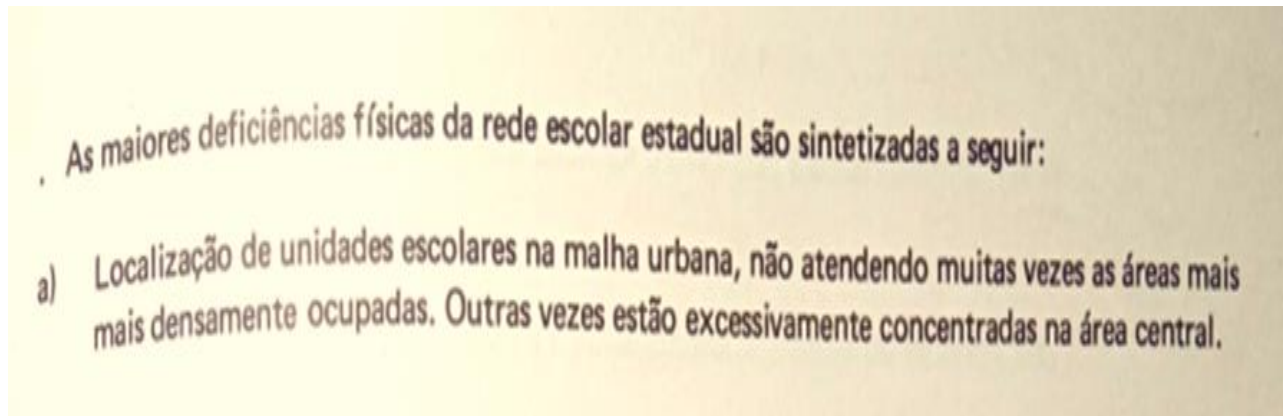


Figura 3 Relatório sobre os Edifícios Escolares - 1920 a 1980

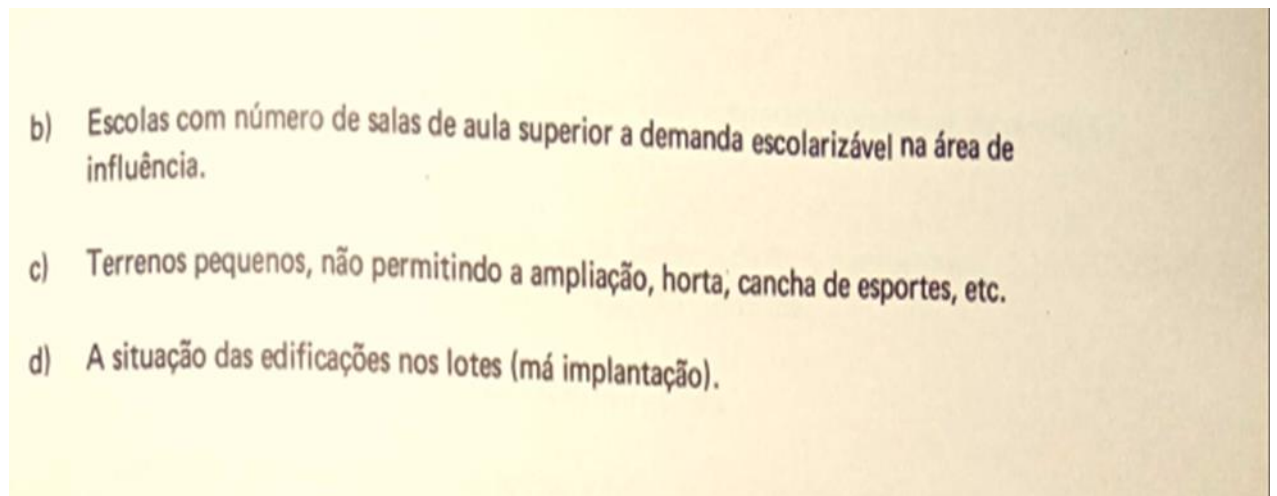
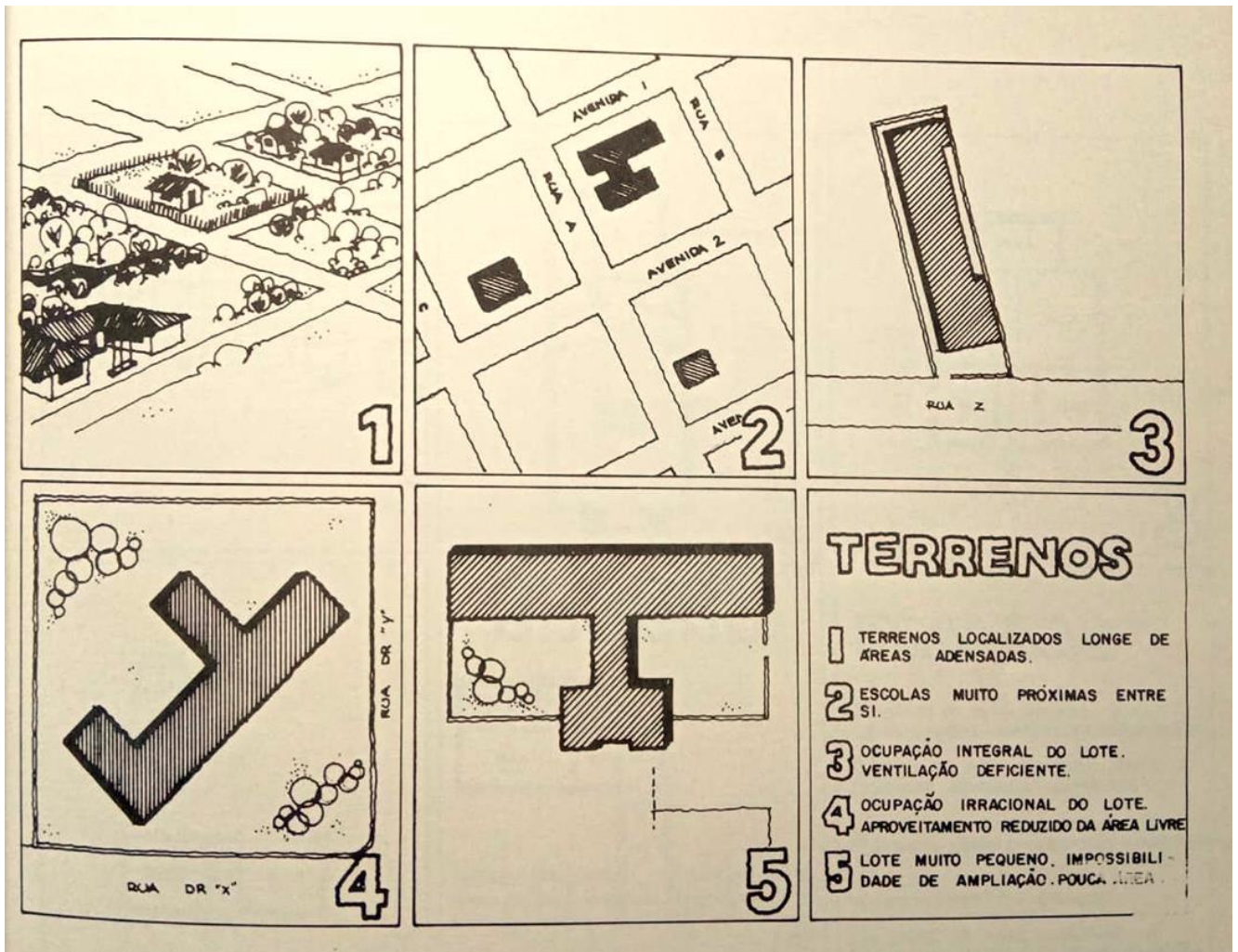


Figura 4 Relatório sobre os Edifícios Escolares - 1920 a 1980



Fonte: plano de melhoria física da rede escolar de Mato Grosso do Sul, volume 1, 1980. Arquivo histórico. Memorial da Cultura Popular Apolônio de Carvalho.

Figura 5 Levantamento para Plano de Melhoria Física das Escolas de Mato Grosso do Sul

- g) Projetos arquitetônicos e de implantação deficientes.
- h) Utilização de anexos, tais como, igrejas, lojas, casas residenciais, etc., para a complementação do número de salas de aula do estabelecimento, sem um mínimo de condições sanitárias.

Fonte: plano de melhoria física da rede escolar de Mato Grosso do Sul, volume 1, 1980. Arquivo histórico. Memorial da Cultura Popular Apolônio de Carvalho.

Figura 6 Relatório sobre os Edifícios Escolares - 1920 a 1980

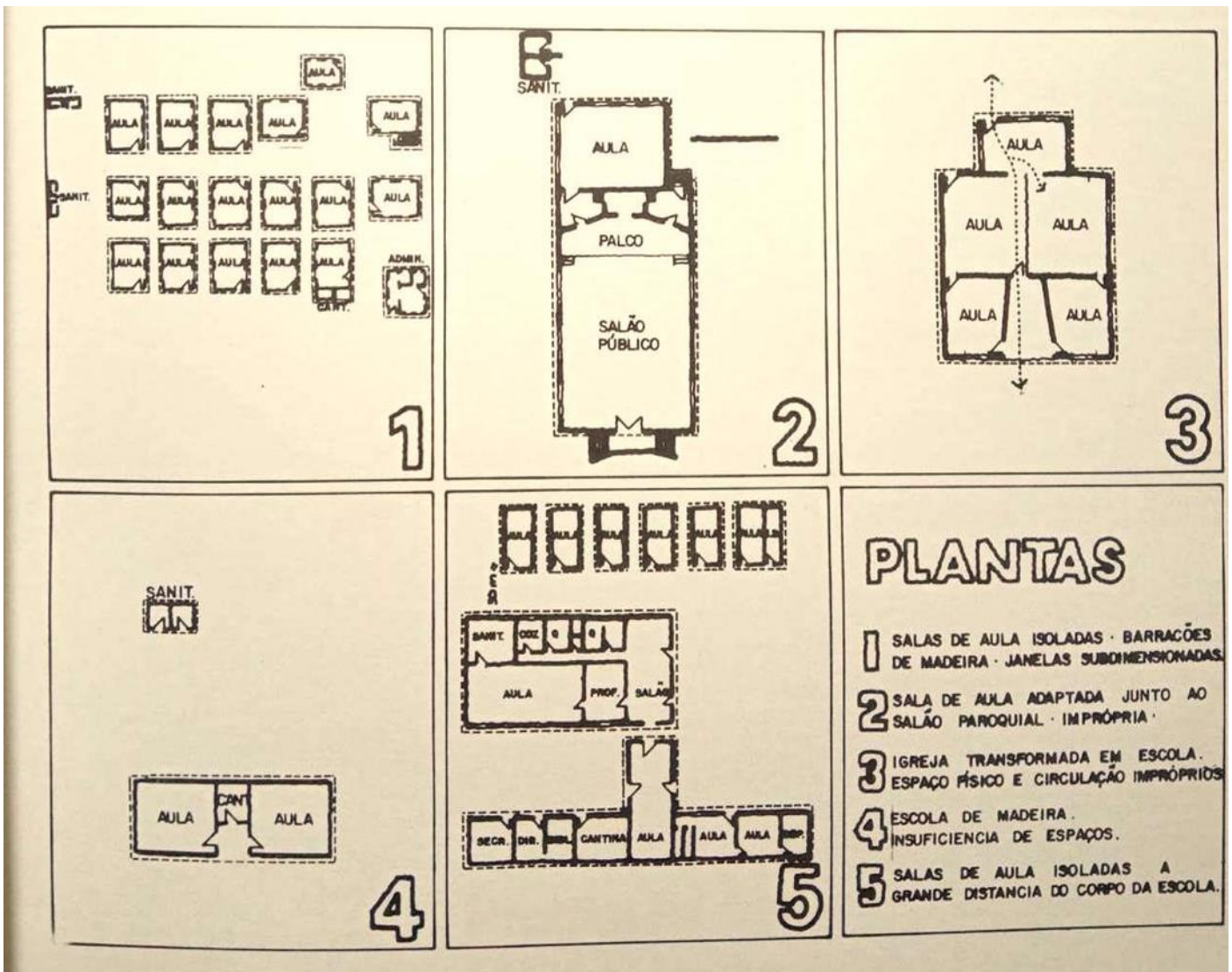


Figura 7 Planta para Plano de Melhoria Física das Escolas de Mato Grosso do Sul - 1980

Fonte: plano de melhoria física da rede escolar de Mato Grosso do Sul, volume 1, 1980. Arquivo histórico. Memorial da Cultura Popular Apolônio de Carvalho.

As construções dos edifícios escolares obedecem o próprio desenvolvimento não planejado territorial da cidade (ver mapa da ocupação territorial de CG na sequência do texto, p.37). Foram construídas em acordo com a espontaneidade das ocupações do espaço que formará a cidade. Concomitante o espaço e organização dos prédios escolares não possuíam uma padrão em sua plantas arquitetônicas até o ano de 1980.

Isso não significa que o ensino não se configurava em série de acordo com a quantidade de salas de aulas nesses edifícios, mas sim que não havia um planejamento regional ou um padrão arquitetônico geral previamente planejado para as escolas. Por exemplo: a escola estadual Joaquim Murtinho na região central de Campo Grande, inaugurada no ano de 1926, possuía 28 salas de aulas com organização em seu espaço físico escolar planejado. Diferente da escola Joaquim Murtinho, a escola estadual General Malan, Bairro Amambaí, inaugurada no ano de 1933, possuía 7 salas de aulas e espaço ocupado para atender a demanda social de um público necessitado de escolarização, mas sem um planejamento pré-concebido, pois o terreno e o prédio, antes residencial, foram doados e adaptados para cumprir a função escolar. E a distância entre ambas, Joaquim Murtinho e General Malan, era apenas de 2 quilômetros. Observemos o mapa abaixo sobre ocupação territorial do perímetro de Campo Grande. O mapa demonstra, através de cores e legendas, o processo de ocupação do território da cidade de Campo Grande desde o início até os dias atuais. E logo depois observemos um comparativos da desigualdade dos prédios das duas escolas citadas acima (Joaquim Murtinho e General Malan).

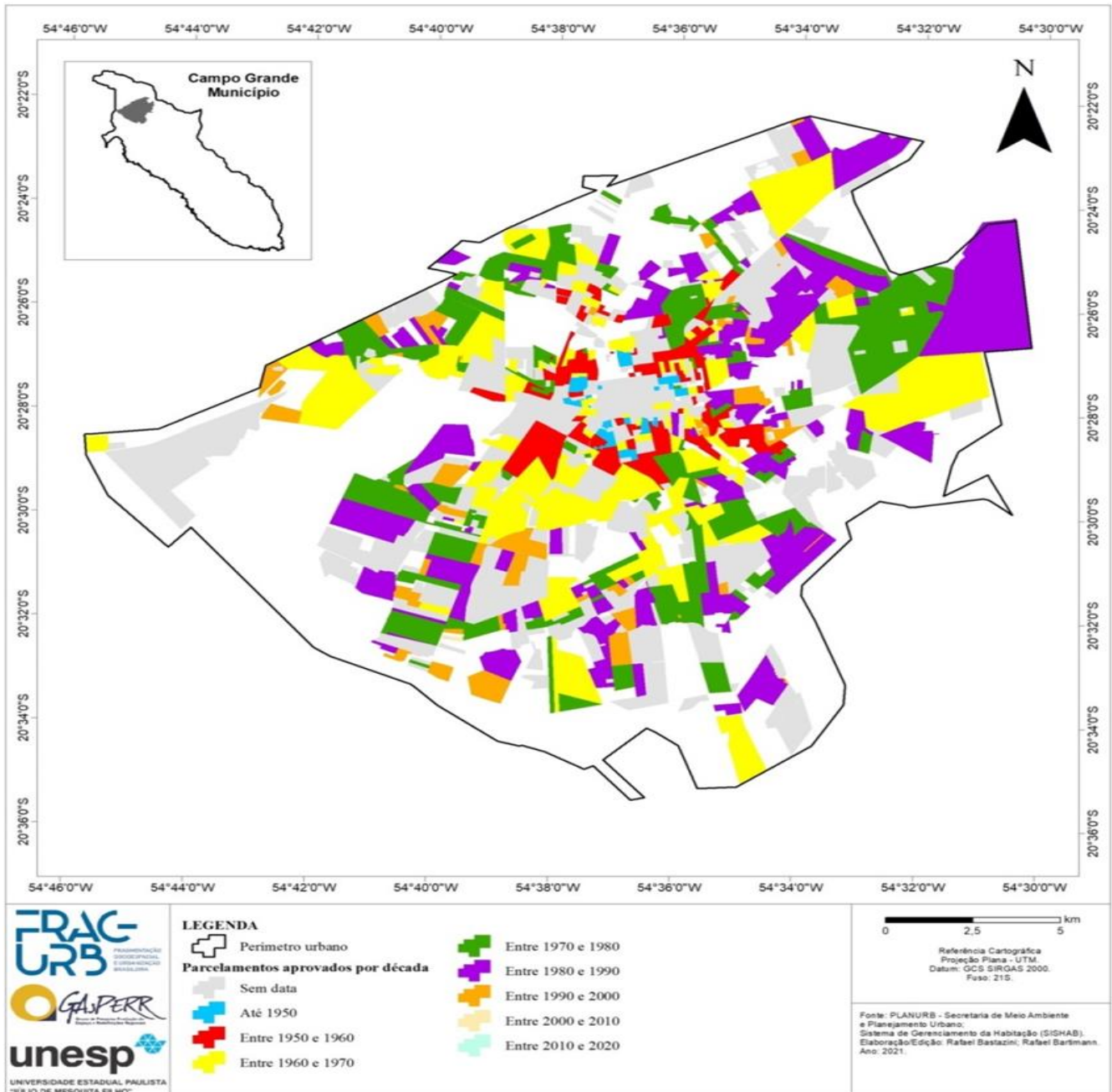


Figura 8 Mapa da Ocupação Territorial de Campo Grande 1950 a 2020

Fonte: PLANURB – Secretária de Meio Ambiente e Planejamento Urbano. Sistema de Gerenciamento da Habitação (SISHAB). Elaboração/Edição: Rafael Bastazini; Rafael Bartmann, 2021.

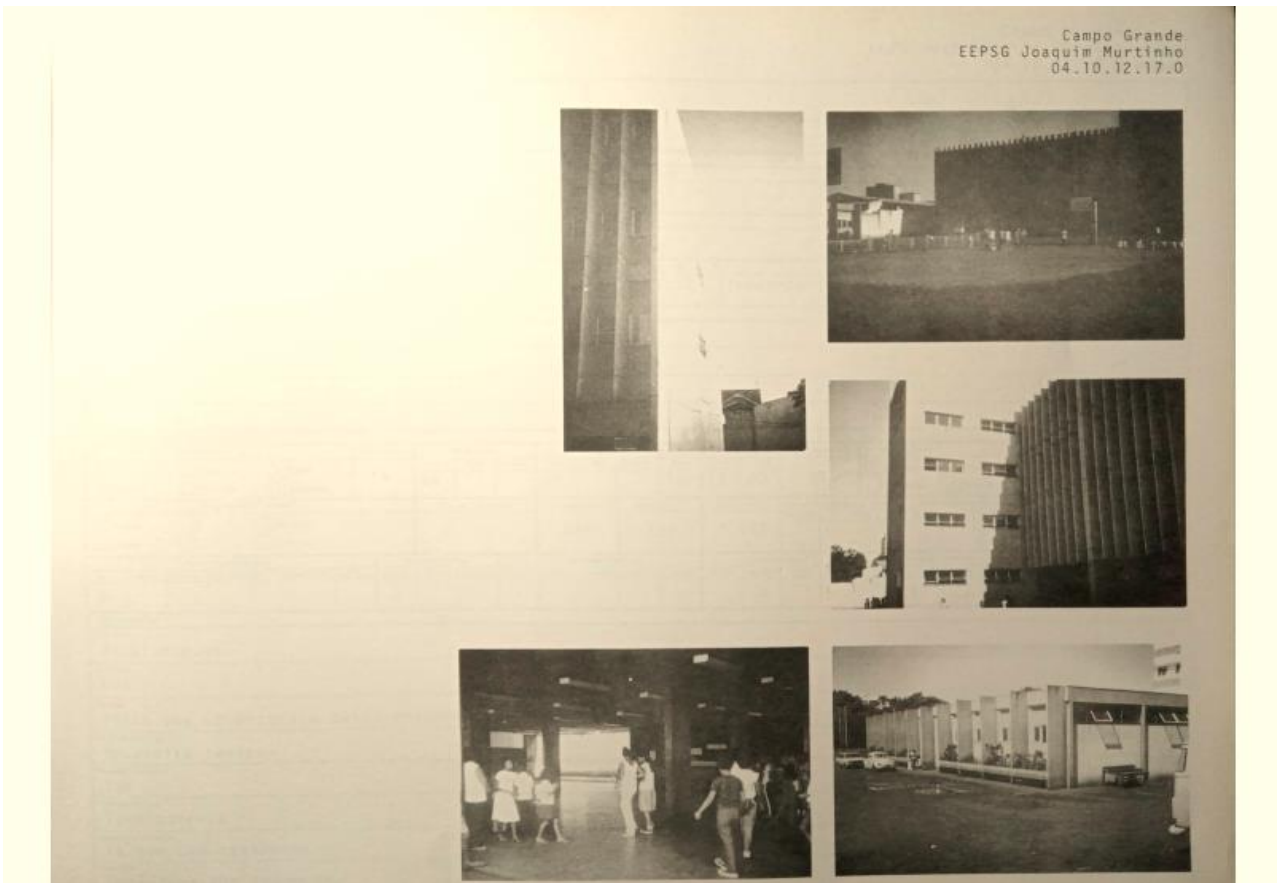


Figura 9 Foto da Escola Estadual Joaquim Murinho - 1980

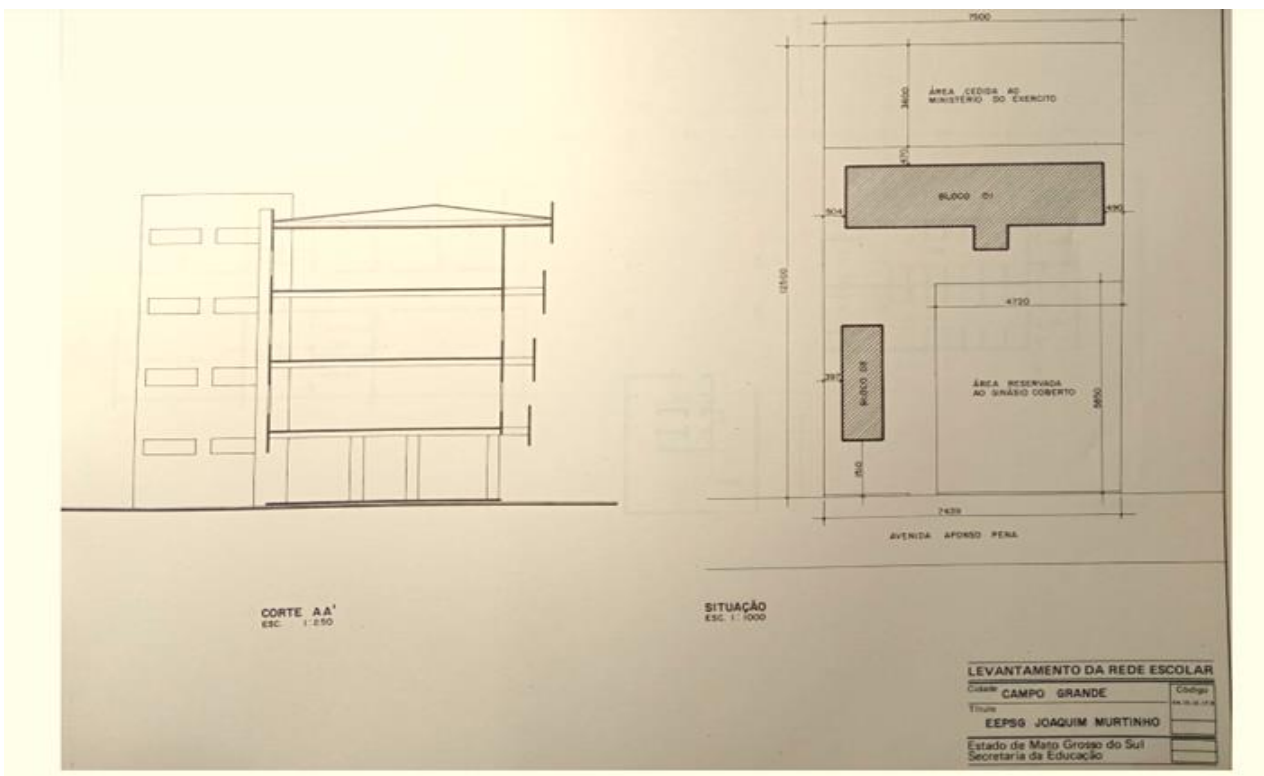


Figura 10 Planta Arquitetônica da Escola Estadual Joaquim Murinho - 1926

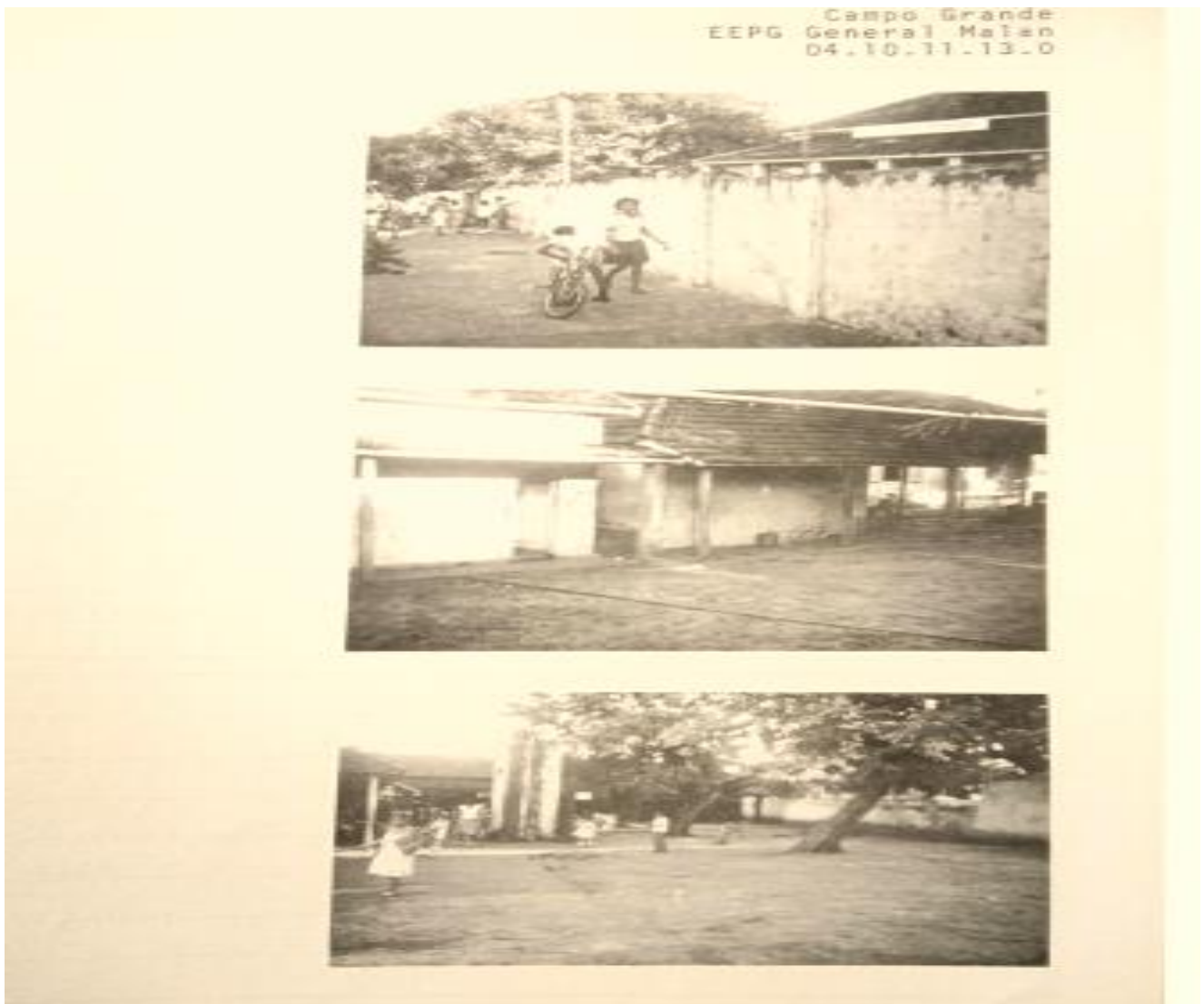


Figura 11 Foto da Escola Estadual General Malan - 1933

Observações Gerais do Diretor da Escola

A Escola necessita de reforma urgente, devido ser um prédio muito velho, construído em 1932 e a Escola funcionar a partir de 1933. O prédio e o terreno, foram doados pelo General Malan, ao Estado. Necessitamos de sala para professores, melhores instalações sanitárias; esgoto; cantina mais ampla, pois a que temos é muito pequena; maior secretaria, sendo que a da Escola, só comporta 03 funcionários; troca da instalação elétrica, pois estamos correndo risco seriíssimo de um curto ou incêndio, devido esta instalação ser muito velha e com fios pendurados e descascados, quando não abrem com as chuvas. A Escola encontra-se com várias fossas que enchem constantemente, como: enceradeira; arquivos; armários com porta; sofá para os professores; máquina de escrever; ventilador; fitas para as classes; mesas para secretária.

Figura 12 Relatório sobre as Condições da Escola Estadual General Malan - 1933

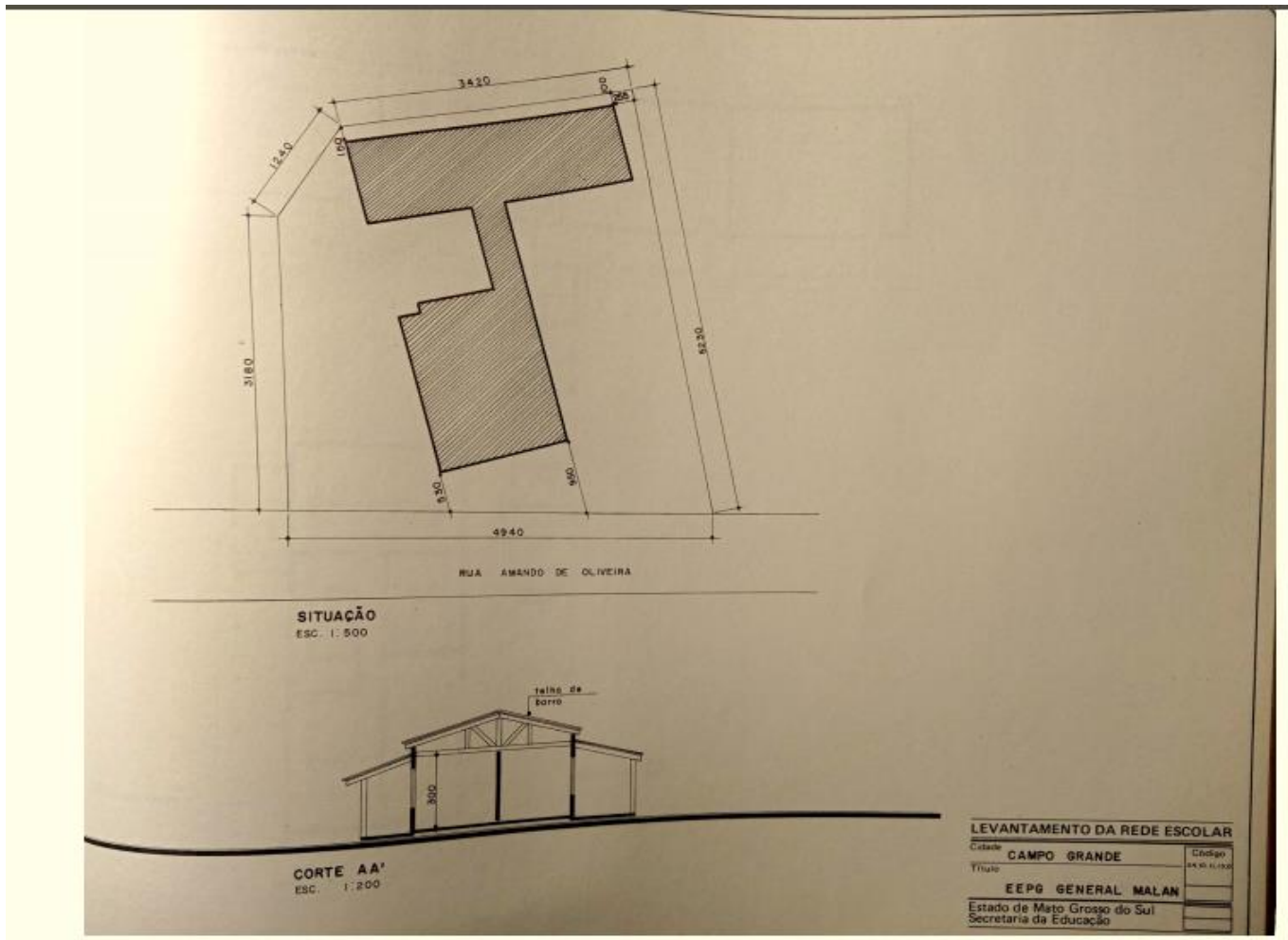


Figura 13 Planta da Escola Estadual General Malan - 1933

Fonte das imagens referentes as duas escolas, Joaquim Murtinho e General Malan: plano de melhoria física da rede escolar de Mato Grosso do Sul, volume 2, 1980. Arquivo histórico. Memorial da Cultura Popular Apolônio de Carvalho.

Em um levantamento documental das plantas escolares e relatórios sobre as instituições escolares em Campo Grande/MS, tendo como fonte o compêndio da Secretaria da Educação e Agência Regional de Ensino de Campo Grande: Levantamento da Rede Escolar Urbana, Vol. 1,2,3 e 4, observamos a organização serial das salas de aulas em escolas administradas pela rede estadual e municipal desde a década de 20 até a década de 80, século XX.

Há diferentes espaços e organizações físicas. Mas o comum entre todas as instituições é a configuração do ensino em série articulado com o quantitativo de salas de aula. Tal organização aponta para uma lógica temporal de ensino que é gradual, linear e em dimensão de futuro que é vivenciada na rotina do profissional do ensino e dos discentes que participam da instituição. Há diferentes temporalidades existentes na cultura escolar, mas o que destacamos são os tempos construídos na articulação entre o espaço físico e as diretrizes e normativas oficiais para o ensino, as quais possibilitam temporalidades da instituição.

Observemos as instituições que tivemos contato a partir de fontes documentais e, também, o demonstrativo de algumas escolas com quantitativo de salas e serialização do ensino desde 1920:

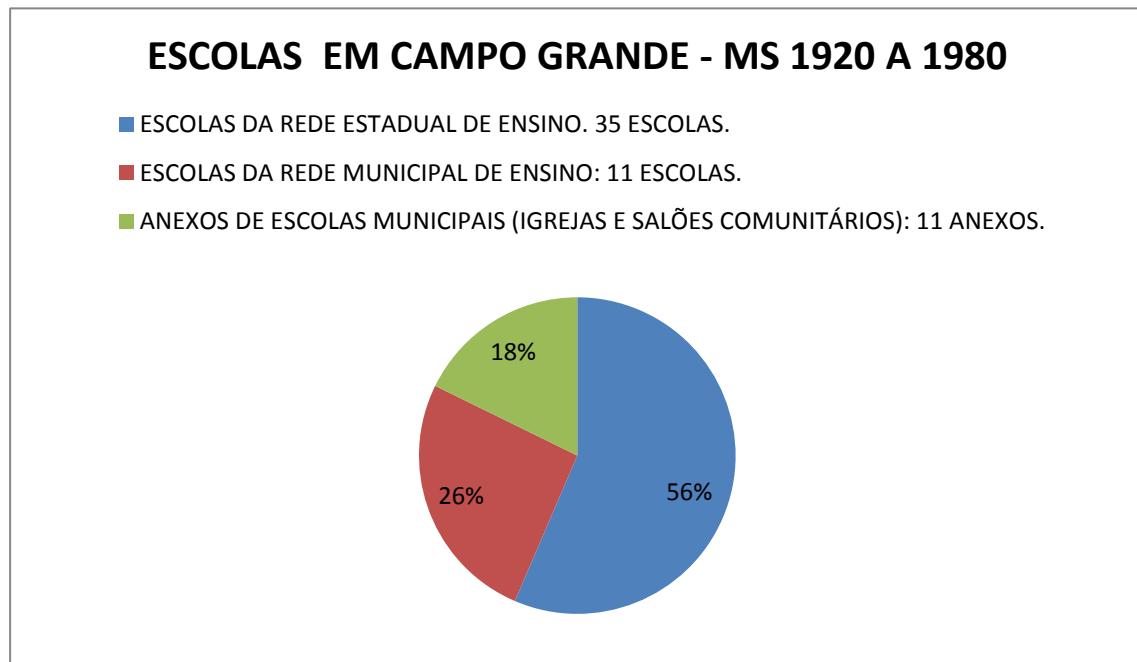


Figura 14 Gráfico Quantitativo das Escolas Estaduais e Municipais em CG/MS 1920 a 1980

Configuração do espaço escolar estadual com salas de aulas em séries/tempo gradativo linear. Campo Grande, Sul do Mato Grosso, 1920 a 1980.

ESCOLAS	QUANTIDADE DE SALAS DE AULA	SÉRIES
E.E. 1° E 2° GRAU ARLINDO DE ANDRADE GOMES.	13	1° GRAU - 1° ao 8° ano. 2° GRAU - 1° ao 3° ano.
E.E. DR.ª CONSUELO MULLER	13	1° GRAU - 1° ao 8° ano. 2° GRAU - 1° ao 3° ano.
E.E. CORAÇÃO DE MARIA	4	1° ao 8° ano.
E.E. 1° GRAU CRECHE ZAMENHOF	4	1° ao 6° ano.
E.E. DR. MARTINHO LUTERO	5	1° ao 8° ano.
E.E. EMYGDIO C. WIDAL	10	1° ao 8° ano.

Figura 15 Relatório - Escolas em CG/MS e Configuração do Espaço Físico

Configuração do espaço escolar estadual com salas de aulas em séries/tempo gradativo linear. Campo Grande, Sul do Mato Grosso, 1920 a 1980.

ESCOLAS	QUANTIDADE DE SALAS DE AULA	SÉRIES
E.E. ADVENTOR DIVINO DOS REIS.	5	1° ao 8° ano.
E.E. AGRÍCULA SÃO VICENTE	5	1° ao 5° ano.
E.E. ALVARO MARTINS NETO	6	1° ao 6° ano.
E.E. ARMANDO DE OLIVEIRA	8	1° ao 8° ano.
E.E. ANTÔNIO JOÃO FIGUEIREDO	8	1° ao 8° ano. Supletivo 1° a 4° ano.
E.E. DO CONJUNTO COOPHAVILLA II	12	1° ao 8° ano.

Figura 16 Relatório - Escolas em CG/MS e Configuração do Espaço Físico

Configuração do espaço escolar estadual com salas de aulas em séries/tempo gradativo linear. Campo Grande, Sul do Mato Grosso, 1920 a 1980.

ESCOLAS	QUANTIDADE DE SALAS DE AULA	SÉRIES
E.E. GENERAL MALAN.	7	1º GRAU - 1º ao 8º ano.
E.E. GUIA LOPES	6	1º GRAU - 1º ao 8º ano.
E.E. PROF. HENRIQUE CYRILLO CORREA	12	1º ao 8º ano.
E.E. 1º GRAU IMACULADA CONCEIÇÃO	6	1º ao 8º ano.
E.E. 1º E 2º GRAU JOAQUIM MURTINHO	28	1º GRAU - 1º ao 8º ano. 2º GRAU - 1º ao 3º ano.
E.E. JOSÉ ANTÔNIO PEREIRA	10	1º ao 8º ano.

Figura 17 Relatório - Escolas em CG/MS e Configuração do Espaço Físico

Configuração do espaço escolar municipal com salas de aulas em séries/tempo gradativo linear. Campo Grande, Sul do Mato Grosso, 1920 a 1980.

ESCOLAS	QUANTIDADE DE SALAS DE AULA	SÉRIES
E.M. AURELIANO PEREIRA DA ROSA.	2	1º GRAU - 1º ao 4º ano.
E.M. BERNARDO FRANCO BAÍS	10	1º GRAU - 1º ao 8º anos. 2º GRAU - 1º AO 3º ano.
E.M. CORONEL ANTONINO	2	1º ao 3º ano.
E.M 1º GRAU CEL. SEBASTIÃO LIMA	4	1º ao 8º ano.
E.M. 1º GRAU DOMINGOS GONÇALVES GOMES	9	1º GRAU - 1º ao 8º ano.
E.M. 1º GRAU DONA NETA	4	1º ao 7º ano.

Figura 18 Relatório - Escolas em CG/MS e Configuração do Espaço Físico

Configuração do espaço escolar municipal com salas de aulas em séries/tempo gradativo linear. Campo Grande, Sul do Mato Grosso, 1920 a 1980.

ESCOLAS	QUANTIDADE DE SALAS DE AULA	SÉRIES
E.M. FREDERICO SOARES.	6	1° ao 8° ano.
E.M. GERALDO CASTELO	4	1° GRAU - 1° ao 4° ano.
E.M. IMACULADA CONCEIÇÃO	1	1° GRAU. 1° ao 2° ano.
E.M 1° GRAU JOÃO EVANGELISTA VIEIRA DE ALMEIDA	3	1° ao 4° ano.
E.M. 1° GRAU JOÃO NIPOMUCENO	12	1° GRAU - 1° ao 8° ano.
E.M. 1° GRAU JOSÉ ROBERTO	2	1° GRAU 2° a 4° ano.

Figura 19 Relatório - Escolas em CG/MS e Configuração do Espaço Físico

O quantitativo de salas não determina as temporalidades da instituição escolar, mas a articulação do espaço físico com os marcadores formais para o ensino sustenta e reproduz as temporalidades. Tais temporalidades são representadas serialmente, linearmente, compondo uma instância de futuro que se sobrepõe. É o ensino “para”... para um futuro melhor, “para” a formação cidadã, “para” se chegar à faculdade, “para” o trabalho, e isso configurado em série e etapas.

O segundo período dá a organização, reforma e construção de novos prédios escolares nos remete aos anos de 1980 até os dias atuais. Mais especificamente, em seu início, o contexto da criação do estado de Mato Grosso do Sul a partir da Lei Complementar nº 31 de 11 de outubro de 1977, e seu nascimento oficial em 1° de Janeiro de 1979, quando toma posse o primeiro governador do Estado, Harry Amorim Costa, indicado pelo presidente da República, Ernesto Geisel.

A partir de sua criação o estado recebeu incentivos do governo federal visando uma política de desenvolvimento social e econômico. Buscava-se nesse período uma modernização do estado e dos municípios. Não só nos setores de produção privados, mas nas áreas sociais

também, como diz a professora Nádia Bigarella em seu artigo sobre Divisão do estado de Mato Grosso do Sul e o movimento de municipalização do ensino na década de 1980 (BIGARELLA, 2004, p. 80).

Há nesse contexto uma ação política no estado que visa à construção e reformas dos prédios escolares a partir de planejamento arquitetônico. Não seria mais espontâneo, associado ao crescimento da cidade de Campo Grande, também outrora espontâneo, mas se esboça uma “racionalidade” (termo usado no documento da secretaria de educação: plano de melhoria física e levantamento da rede escolar urbana de Campo Grande objetivando melhorias na estrutura física das escolas, 1980) na ocupação dos espaços. Há uma preocupação em estudar o ambiente local e criar projetos arquitetônicos a partir dos quais seriam construídos ou reformados os prédios escolares.

Foi elaborado um projeto padrão para a construção de novos prédios escolares e melhorias a serem feitas nos existentes. Vejamos a imagem do documento, 1980, esboço do projeto e da planta padrão para os futuros prédios:

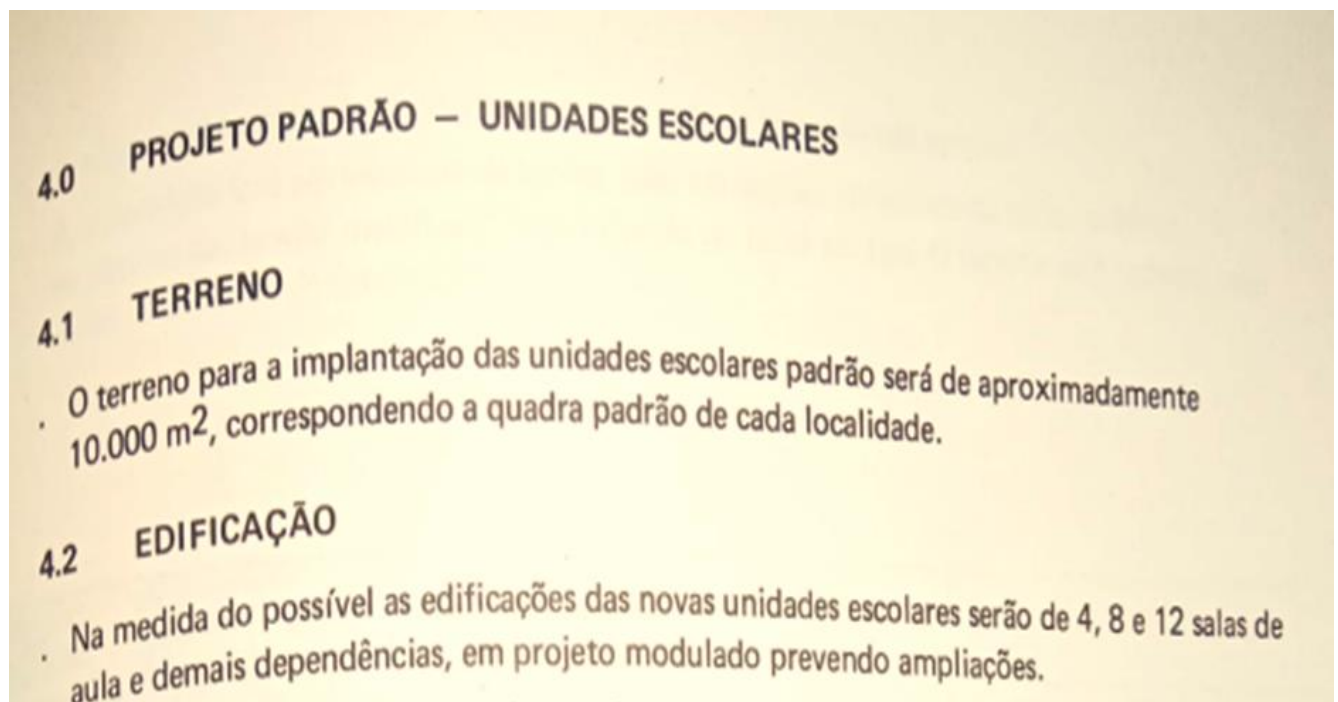


Figura 20 Projeto Padrão - Estrutura Físicas das Escolas após 1980 em MS

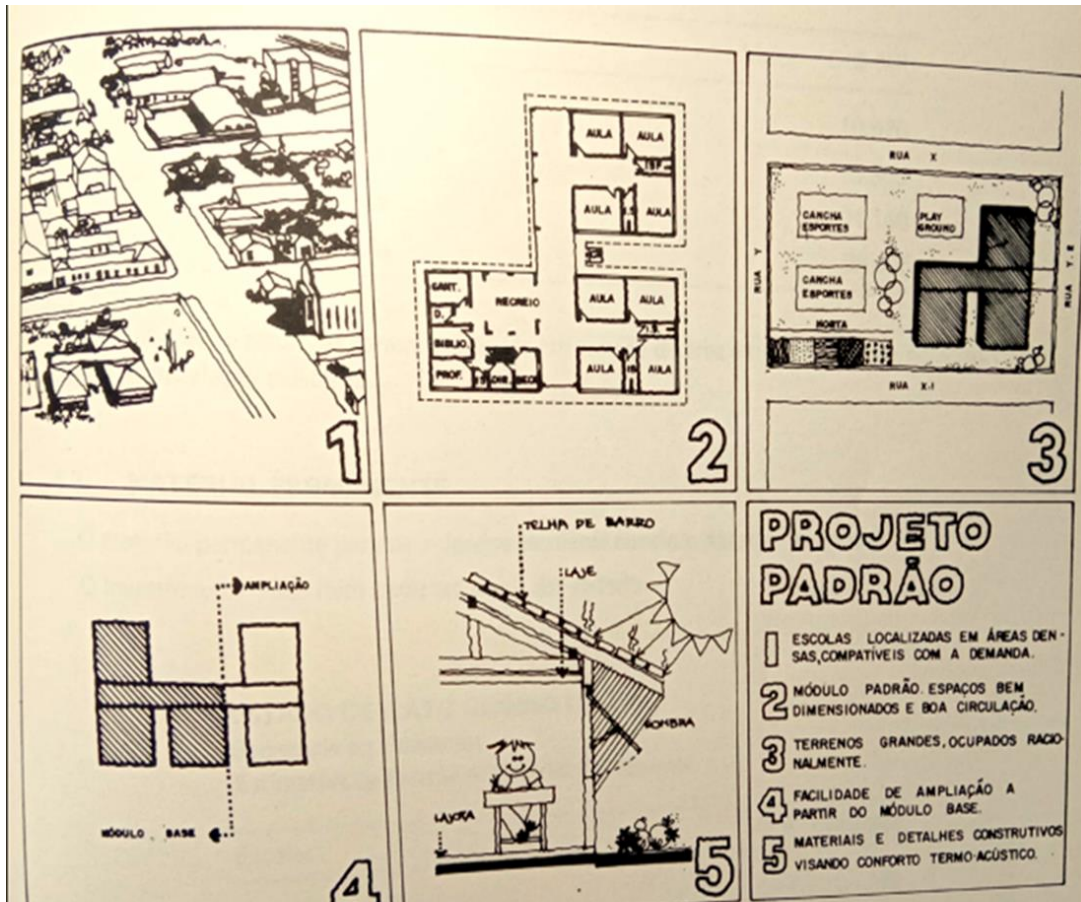


Figura 21 Projeto Padrão - Estrutura Física das Escolas após 1980 em MS

Fonte das imagens: plano de melhoria física da rede escolar de Mato Grosso do Sul, volume 2, 1980. Arquivo histórico. Memorial da Cultura Popular Apolônio de Carvalho.

A padronização fundamentou as construções da maioria dos prédios escolares existentes até os dias atuais. Há diferenças relativas devido a localização geográfica, tamanho dos terrenos e tamanho dos prédios devido a demanda social. Mas estruturalmente as salas de aulas são localizadas serialmente em blocos paralelos que formam corredores dando acesso as mesmas. Tais salas são quadradas ou retangulares e possibilitam que as carteiras escolares sejam organizadas em fileiras lineares voltadas à frente para a lousa e o local onde o professor se posiciona para iniciar o ensino.

Como exemplo, podemos observar atualmente algumas escolas através dos seus históricos descritos em projetos políticos pedagógicos e decretos que instituíram a sua fundação. Vamos observar duas escolas atuais e as suas respectivas organizações que nos remete ao planejamento elaborado a partir de 1980.

No ano de 1988 foi inaugurada a Escola Estadual 1º e 2º Grau Profª. Neyder Suelly Costa Vieira, no núcleo habitacional Aero Rancho setor IV. Pelo decreto nº. 4.942, de 6 de

janeiro de 1989, situada na Rua Marco Aurélio Beier, 100, Bairro Aero Rancho, Campo Grande / MS. A escola possui dez salas de aulas em funcionamento. Tais salas são construídas e distribuídas em três blocos, todas serialmente, possuindo acesso através de corredores onde são alocadas as turmas de 6º ao 8º ano do fundamental II e, 1º ao 3º ano do ensino médio. A escola passou por reformas nos anos de 1991 e 1999, mas a organização e localização das salas permaneceram as mesmas desde 1989, ou seja, em série e em blocos com corredores que lhes dão acesso. O espaço físico reforça a idéia de salas onde cada uma é um ano/série a ser alcançado como etapa em direção ao futuro.

Outra escola atual e que nos remete a padronização oriunda dos anos de 1980, de gestão municipal, é a Escola Municipal Prof. Aldo de Queiroz, situada à Rua Taboão da Serra, número 436, no Bairro Cidade Morena, Campo Grande - MS, que entrou em funcionamento em 01/02/87 através do decreto nº 5551/87. No início do funcionamento da Escola com 04 salas de aula, em 04 turnos: matutino, intermediário, vespertino e noturno, no salão paroquial da Igreja Católica Nossa Sra Aparecida. Bairro Cidade Morena. Em agosto do mesmo ano a escola passa a funcionar em prédio próprio com 06 salas de aula.

Nos anos de 1992 foram construídas mais 04 (quatro) salas de aula. Em 1998 foram construídas 6 salas, sendo uma para direção, uma para vídeo e 4 salas para aulas. Nos anos 2009 há outra ampliação somando mais 4 salas de aulas a escola. Hoje, após reformas e ampliações, o prédio escolar possui 25 salas de aulas. Dois pavilhões, blocos, com corredores que dão acesso salas construídos sequencialmente uma após a outra reforçando a ideia de ensino ano/série em processo gradual.

Tais salas absorvem os seguintes níveis de ensino: educação infantil, ensino fundamental I e ensino fundamental II. A distribuição ocorre de maneira seriada, articulando a organização física das salas postas em sequência linear com as séries dos níveis de ensino promulgados pela LDB.

As escolas que usamos como exemplo atual reflete de igual modo à maioria de outras construídas após a padronização de 1980, demonstrada no documento acima, com relativas diferenças, mas possuem a mesma lógica de organização que articula o espaço físico com sequência serial do ensino.

Tal articulação nos traz uma representação temporal que faz parte da instituição escolar a nível padronizado e implicando em uma rotina vivenciada pelos seus sujeitos participantes (famílias, discentes, docentes, administrativos).

A mescla entre a marcação temporal oriunda das diretrizes, leis, normas, na articulação entre União, estado e município, e o espaço físico a partir da organização e construção dos

prédios escolares, possibilitaram uma representação em que o tempo é linear e seriado indicando um futuro. Tal tempo sustenta e orienta semanal, mensal e anual o ensino-aprendizagem pré-definido e configurado nos calendários escolares a serem seguidos.

Essa orientação temporal seguida pelos sujeitos participantes da instituição escolar provoca uma sensação de continuidade/segurança com objetivos a serem alcançados, uma rotina. Anthony Giddens (2003), diz que a rotina traz certa confiança na continuidade do mundo objetivo e no tecido da atividade social que depende de certas conexões especificáveis entre o agente individual e os contextos sociais, através dos quais esse agente se movimenta no decorrer da vida cotidiana.

Essa segurança da rotina, continuidade cotidiana, como aponta Giddens (2003), foi rompida por uma experiência temporal, em 2020, que se configurou em uma interrelação híbrida nas escolas: o fenômeno pandêmico e o modelo de ensino remoto possibilitado pelas tecnologias digitais.

Esse tipo de fenômeno, de tempo rompido, François Hartog chamará de ‘brecha’ no tempo. “[...] Esses intervalos totalmente determinados pelas coisas que não são mais e pelas coisas que não são ainda. Brecha, pois há uma pausa e esse tempo parece desorientado” (HARTOG, 2019, p. 139).

Vamos observar no próximo capítulo como os impactos da pandemia provocada pelo covid-19 afetaram e alteraram as temporalidades da instituição escolar e, conseqüentemente, junto ao ensino remoto, trouxe novos aspectos temporais para o ensino, o ensinar e o aprender na escola.

II - TEMPORALIDADES DAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES E DO ENSINO DE HISTÓRIA EM CAMPO GRANDE, MATO GROSSO DO SUL, NO PERÍODO PANDÊMICO, ANO 2020.

No primeiro capítulo discorreremos sobre as temporalidades enquanto fenômeno social e histórico instituído nas unidades escolares e como esta se configura em uma historicidade futurista e progressiva, ou seja, “[...] em uma condição histórica, a maneira como um indivíduo ou uma coletividade se instaura e se desenvolve no tempo” (HARTOG, 2019, p. 12). E que tais temporalidades são instituídas a partir de diretrizes, leis, referenciais educacionais, organização arquitetônica (espaço físico) e o cotidiano do e no ambiente escolar, a sua rotina.

Mas como a historicidade, ou melhor, a experiência temporal instaurada pré-pandemia nas instituições escolares foi afetada pelo fenômeno pandêmico provocado pelo vírus SARS-CoV-2 no ano de 2020? E como isso interferiu nas temporalidades das instituições escolares da rede pública de ensino e conseqüentemente no ensino de história?

Mas antes de respondermos essa problematização é relevante apontar que as temporalidades enquanto conceitos teóricos são fundamentais para a ciência histórica e para o seu ensino.

Como fundamento conceitual e teórico apontamos que em cada contexto relativo à cultura o tempo é percebido e vivenciado diferentemente. A experiência do tempo se dá a partir da ação humana na natureza, na interrelação com o outro e simultaneamente no desenvolvimento da compreensão do mundo a partir das narrativas. Como nos diz Paul Ricoeur: “o tempo só se torna tempo humano na medida em que está articulado de maneira narrativa” (RICOUER, 2019, p. 09).

O sociólogo alemão Norbert Elias, em 1984 escreveu o livro intitulado *Sobre o Tempo* em que aborda este tema como uma construção social que se impõe relativa às experiências de cada cultura com seus símbolos constitutivos mediando o natural e o social. O tempo é estabelecido e reforçado pelas instituições e efetiva-se através de hábitos e rotinas que são reproduzidas pelos membros de tal sociedade. Para ele “o tempo faz parte dos símbolos que os homens são capazes de aprender e com os quais, em certa etapa da evolução da sociedade, são obrigados a se familiarizar como meios de orientação” (ELIAS, 1998, p. 20).

É a partir da constatação de que o tempo faz parte da organização social é que podemos historiar sobre ele, ou seja, entendê-lo como feitura humana e conseqüentemente histórica. E é também por sermos históricos que refletimos sobre o tempo e o vivenciamos. À

experiência já conhecida dá-se o nome de passado em contraste com o “horizonte de expectativas” que podemos denominar de futuro (KOSELLECK, 2012, p. 16).

O tempo é elemento constitutivo de todas as culturas e sociedades, cada qual elaborando a representação do tempo conforme a sua própria historicidade. E se o tempo é plural e relativo, não há apenas uma percepção ou experiência dele, existem várias. Existe, portanto, o tempo relativo à natureza, tempo psicológico (subjetivo), tempo biológico (do corpo) e os tempos históricos - tessitura social e processual (nem sempre linear).

O historiador polonês Krzysztof Pomian (1993) nos relatou que os estudos sobre o tempo giram em torno de uma complexidade de interpretações, pois o tempo é um conceito/objeto polissêmico e é estudado em perspectivas variadas:

Para uns, o tempo é estratificado, é uma arquitetura; para outros, tem apenas uma dimensão. Mas nem mesmos entre os primeiros parece reinar um acordo nem quanto ao número de estratos nem quanto às suas características. Por isso a palavra tempo – como outras palavras que designam objetos análogos, em particular “ser”, “conhecimento”, “verdade” - é notoriamente polissêmica; pelo que, ao ler obras dedicadas ao tempo, temos muitas vezes a impressão de assistir a um diálogo cujos participantes não se compreendem, uma vez que não conseguem fazer corresponder os mesmos objetos aos mesmos vocábulos. No entanto, às vezes sem o saber, eles falam frequentemente de diversos estratos da mesma arquitetura temporal, de tal modo que os intuítos de uns nem sempre são incompatíveis com os dos outros (POMIAN, 1993, p. 77-78).

O tempo não é assunto exclusivo da disciplina de História, mas é uma categoria fundante a qual distingue a história das outras ciências. Segundo Jacques Le Goff e Pierre Nora, a história é um “sistema de explicação das sociedades pelo tempo” (GOFF; NORA, 1995, p. 13), já Reinhart Koselleck afirma que “a História sempre tem a ver com o tempo, com tempos [...]” (KOSELLECK, 2014, p. 09). Para Marc Bloch a História é “uma ciência dos homens no tempo” (BLOCH, 2001, p. 67). Antoine Prost dirá que “a História faz-se a partir do tempo: um tempo complexo construído e multifacetado” (PROST, 2019, p. 96). E Lana Mara de Castro Siman (2003) nos apresenta uma definição elucidativa sobre os tempos históricos:

O tempo histórico não se limita ao tempo cronológico, a sucessão linear dos acontecimentos no tempo físico. As capacidades de ordenação, de duração, de simultaneidade e de quantificação do tempo necessárias para lidar com a temporalidade histórica não são suficientes para o seu alcance. O tempo histórico é produto das ações, relações e formas de pensar dos homens e essas ações variam ao longo do tempo cronológico. Em cada tempo – ou em cada presente – coexistem relações de continuidades e de rupturas com o passado, bem como perspectivas diferenciadas do futuro (SIMAN, 2003, p. 111).

Percebe-se que o tempo é uma categoria fundamental para o trabalho do historiador e para compreensão sobre a história enquanto ciência, e também, não é só importante para

história enquanto historiografia, mas para a historicidade, o caráter de ser histórico e fundamento ontológico do ser humano presente no mundo. Conforme nos esclarece Maria Aparecida Viggiani Bicudo a partir da hermenêutica de Martin Heidegger:

[...] historicidade – caráter de ser histórico – está fundada no modo de ser da *presença*, entendida como o ser humano que sempre é no mundo, temporalmente. A temporalidade deste ser sempre aberto ao aí, ou ao seu em-torno, dá-se entre dois momentos princípios, o do seu nascimento e o da sua morte (BICUDO, 2003, p. 75).

Podemos inferir que o tempo faz parte da condição humana. O tempo é um fenômeno da cultura produzida ou assumida pelos homens e pelas mulheres em determinados períodos e contextos.

O efeito COVID-19

Como a experiência temporal instaurada pré-pandemia nas instituições escolares e o ensino de história foram afetados pelo fenômeno pandêmico provocado pelo vírus SARS-CoV-2?

A partir de 11 de março de 2020 a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou que o mundo estava em estado pandêmico provocado pelo novo Coronavírus (COVID-19). Esse fenômeno fez com que os governos, em seus respectivos países, tivessem que alterar, através de decretos e leis promulgadas, o funcionamento das instituições geridas pelos Estados e recomendassem novos hábitos de interrelação individual e comunitária (distanciamento físico entre as pessoas e hábitos de higiene).

As escolas em grande parte do mundo tiveram que se adequar ao fenômeno, e não foi diferente no Brasil. Mas em nosso estudo observamos o que mudou na dinâmica de funcionamento das instituições escolares em Mato Grosso do Sul (MS), mais especificamente nas escolas municipais e no ensino de história em Campo Grande (CG). Iniciamos nossa pesquisa a partir da nossa atividade prática enquanto professor de história, e elencamos duas escolas as quais vivenciamos a experiência do ensino de história em tempos de pandemia – Escola Estadual Professora Neyder Suelly Costa Vieira e a Escola Municipal Professor Aldo de Queiroz. Ambas no município de CG. Dialogamos, também, com fontes documentais, leis e decretos direcionados às mudanças do modelo de funcionamento das instituições escolares para as escolas municipais da rede municipal de ensino de CG (REME – CG), sem ignorar as leis e decretos voltados para as escolas da secretária estadual de educação de MS (SED – MS). Pois essas mudanças significam uma nova experiência temporal que atravessa a rotina

de trabalho nas instituições escolares alterando todo o seu funcionamento.

Acreditamos, a partir de François Hartog (2019), que recupera o termo cunhado por Hannah Arendt em 1968, e o expõe em seus estudos sobre regimes de historicidade no ano de 2003, que essa é uma experiência perceptiva de “Brecha Temporal”. “[...] Esses intervalos totalmente determinados pelas coisas que não são mais e pelas coisas que não são ainda. Brecha, pois há uma pausa e esse tempo parece desorientado” (HARTOG, 2019, p. 139). Na prática a “Brecha Temporal” se materializou em incertezas, inseguranças, ausência de uma rotina definida que antes trazia uma pré-compreensão segura em relação ao desenvolvimento do ensino nas instituições escolares.

A perspectiva temporal, antes fundamentada numa expectativa progressiva e “segura” de tempo, uma ideia de “[...] continuidade do mundo objetivo e no tecido da atividade social que depende de certas conexões especificáveis entre o agente individual e os contextos sociais, através dos quais esse agente se movimenta no decorrer da vida cotidiana” (GIDDENS, 2003, p. 70), foi atravessada por temporalidades que quebraram as percepções de segurança induzida pela rotina.

As temporalidades das instituições escolares, antes regidas por calendários pré-estabelecidos a cada início de ano letivo direcionando o ensino presencial, foi alterada abruptamente. A rotina dos profissionais da educação escolar (também de universidades) foi afetada devido às medidas sanitárias estabelecidas e recomendadas pelos órgãos governamentais competentes através de decretos, normas, orientações e ações políticas para conter o avanço do vírus.

A resolução municipal, pré-pandemia, nº 199, de 21 de novembro de 2019, p. 16 e 17, demonstra uma clara expectativa temporal para o ensino que aconteceria no ano de 2020. O cronograma de planejamento possuía uma cronologia linear contando os dias de ensino no decorrer de 43 semanas de aulas efetivas e tempos de planejamentos para os docentes no ambiente escolar. Tais semanas distribuídas entre os meses de fevereiro e dezembro de 2020. A partir do documento podemos observar que a organização do calendário escolar institucional era direcionado por uma perspectiva temporal “segura” de futuro. Observemos:

A SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, no uso das atribuições legais que lhe são de competência, e considerando o disposto na Lei Federal n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e a legislação vigente aplicável ao Sistema Municipal de Ensino, resolve:

**CAPÍTULO I
DAS DISPOSIÇÕES GERAIS**

Art. 1º Dispõe sobre a organização do ano escolar e do ano letivo para o exercício de 2020, nas escolas municipais de educação infantil da Rede Municipal de Ensino/REME de Campo Grande - MS.

Art. 2º O ano escolar terá a duração de 236 dias, o qual compreenderá: I - 2/1/2020 -

início do ano escolar, sendo:

- a) 2 a 31/1/2020 - período destinado ao atendimento ao público, à matrícula e à organização das turmas;
- b) 3/2/2020 - apresentação dos professores e início da jornada pedagógica;
- c) 4 e 5/2/2020 - continuação da jornada pedagógica;
- d) 17 a 31/7/2020 - férias dos professores;
- e) 17 a 22/7/2020 - recesso das crianças;
- f) 23 a 31/7/2020 - atividades recreativas para as crianças.

II - duzentos dias letivos:

- a) início do ano letivo - 6/2/2020;
- b) término do ano letivo - 18/12/2020;

III - 18/12/2020 - encerramento do ano escolar

(DIOGRANDE, resolução n° 199, de 21 de novembro, 2019, p. 16-17).

A organização temporal da dinâmica escolar objetivando o ensino expressa no documento apontava uma instância temporal de futuro. Há uma representação temporal cronológica e linear apontando para um final, uma meta formativa que direcionava o ensino-aprendizagem na instituição escolar.

Quatro dias depois da declaração feita pela Organização Mundial de Saúde (OMS), em 11 de março de 2020, como fez referência o diário oficial de CG, n° 5.970 de 15 de junho de 2020 (DIOGRANDE, n° 5970, 2020), as escolas municipais foram afetadas por medidas restritivas a partir do Decreto Municipal n. 14.189, de 15 de março de 2020. Decreto que dispôs sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional devido o Novo Coronavírus/COVID-19, e suspendeu o funcionamento de todas as escolas da Rede Municipal de Ensino pelo prazo de 20 dias corridos, a partir de 18 de março de 2020.

Desde então a crise em relação à expectativa e representação temporal sustentada na rotina e na instância de futuro começou a se fragilizar. O Decreto Municipal n. 14.227, de 2 de abril de 2020, prorrogou até 6 de maio de 2020 o prazo de suspensão de funcionamento de todas as instituições da Rede Municipal de Ensino. E logo depois houve mais dois decretos: o Decreto Municipal n. 14.272, de 30 de abril de 2020 que também prorrogou o prazo de suspensão de funcionamento das unidades escolares até 22 de maio de 2020; e o DECRETO n. 14.316, DE 20 DE MAIO DE 2020, que suspendeu as aulas presenciais de todas as escolas da Rede Municipal de Ensino no período de 22 de maio a 30 de junho de 2020.

Não só as escolas da rede municipal, mas as escolas públicas da rede estadual e, também, as escolas privadas no estado de Mato Grosso do Sul. Conforme aponta o decreto normativo do Governo do Estado de Mato Grosso do Sul n° 15.393, de 17 de março de 2020, que acrescentou o art. 2° ao Decreto n. 15.391 de 16 de março de 2020, e determinou a suspensão das aulas presenciais nas unidades e nos centros da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul, e no § 2° orientou as redes públicas municipais de ensino e as instituições

privadas de educação básica a suspensão das aulas presenciais.

Em nível nacional houve alterações no funcionamento obrigatório do calendário escolar. Segundo Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que regulamenta a Educação no Brasil, as escolas devem cumprir pelo menos 200 dias letivos anuais de trabalho efetivo, totalizando, no mínimo, 800 horas, conforme o artigo 24 § 1 (BRASIL, LDB, 9394/1996).

O parecer do Conselho Nacional de Educação, CNE/CP Nº 5/2020, de 28 de abril de 2020, que trata da Reorganização do Calendário Escolar, homologado através do despacho de 29 de maio de 2020, pelo Ministro de Estado da Educação, Abraham Weintraub, suspendeu a obrigatoriedade dos 200 dias letivos anuais efetivos, mas manteve a obrigatoriedade das 800 horas de ensino, podendo ser não presenciais em razão da pandemia.

Essas ações efetivaram, na prática, alterando a dinâmica de funcionamento das instituições escolares, tendo calendários pré-estabelecidos como referência, uma suspensão temporal assumida pelas instituições escolares e aos seus consequentes modelos de ensino presenciais convencionados ao longo de décadas no Brasil. Cada município teve que assumir a responsabilidade de se adequar ou instituir modelos de ensino que respondessem a necessidade da situação.

No que concerne à imprevisibilidade do término da suspensão das atividades escolares presenciais, não há como projetar exatamente como ocorrerá o cumprimento do ano letivo 2020, e nem as implicações da pandemia no cumprimento do Calendário Escolar, mediante a gravidade da COVID-19. Entretanto, as instituições escolares do Sistema Municipal de Ensino de Campo Grande devem planejar e realizar ações pedagógicas concernentes à situação. (DIOGRANDE, nº 5970. 15/06/2020, p.13).

Para garantir que o ano letivo continuasse de alguma maneira, os estados e municípios adotaram práticas de ensino emergencial. No caso da rede de ensino municipal de Campo Grande/MS foi adotado um modelo híbrido. Uma mescla entre atividades executadas online através de tecnologias digitais e, também, simultaneamente, atividades impressas (cadernos físicos) desenvolvidas pelos professores e retiradas pelos pais e responsáveis nas instituições escolares para que os estudantes as realizassem em seus respectivos domicílios.

A fim de assegurar a todos o direito fundamental da educação, torna-se imprescindível que as instituições de ensino públicas ou privadas cumpram a legislação e as normas educacionais. Dessa forma, este Conselho Municipal de Educação esclarece que:

- a Rede Municipal de Ensino e instituições de ensino privadas podem realizar atividades pedagógicas não presenciais (mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação), enquanto persistirem restrições sanitárias para presença de estudantes nos ambientes escolares, garantindo ainda a carga horária mínima anual prevista;
- essa alternativa pode ser utilizada na educação básica, tanto por meio de tecnologias digitais, se for viável, quanto por meio de programas televisivos, ou pela adoção de material pedagógico distribuído aos alunos, entre outras possibilidades;
- as plataformas de aulas *online* – com vídeos, apresentações e materiais de leitura –

não devem ser vistas como o único meio de ofertar ensino remoto. É fundamental diversificar as experiências de aprendizagem dos estudantes, pois a diversidade de suportes, meios e metodologias deve apoiar a criação de uma rotina positiva para as crianças e os jovens, garantindo alguma estabilidade frente ao cenário atual;

- é preciso considerar a viabilidade de cada alternativa com base na realidade, nos limites dos estabelecimentos de ensino e de seus estudantes, e as diversas tecnologias disponíveis, sendo necessário contemplar propostas inclusivas para não reforçar ou aumentar a desigualdade de oportunidades educacionais;

(DIOGRANDE, n° 5970. 15/06/2020. p.14).

A busca de uma solução para manutenção do ensino parte não apenas de uma preocupação pedagógica estrita ao conteúdo ensinado e que não deve ser preterido, mas também de uma busca por organização institucional que dê suporte, condições, estabilidade e segurança para que o ensino ocorra inserido em um determinado planejamento, um programa coletivamente instituído.

É fato que todo planejamento não se faz sem considerar os tempos, pois não há organização social sem temporalidades.

O ponto fulcral que motiva essa busca, além das condições sanitárias a serem obedecidas em contexto pandêmico, é a mudança temporal que outrora estava convencionado a uma rotina e a uma sensação coletiva de segurança, mas no cenário pandêmico não mais possível.

O tempo (ou tempos) enquanto representação e experiência vivida rotineiramente durante décadas nas instituições escolares foi afetado. Entrou em crise e foi preciso pensar em uma nova rotina para o ensino, inclusive para o ensino de história.

Observemos o texto sublinhado que corrobora com nossa afirmação, “é fundamental diversificar as experiências de aprendizagem dos estudantes [...], pois [...] meios e metodologias deve apoiar a criação de uma rotina positiva para as crianças e os jovens, garantindo alguma estabilidade frente ao cenário atual.” (DIOGRANDE, n° 5970. 15/06/2020, p.14).

Se antes da pandemia as temporalidades da instituição escolar eram estruturadas em ordem hierárquica, linear e gradual, tanto em seu espaço físico como nas interações funcionais (docentes, discentes, coordenadores, chefes imediatos, administrativos, etc), e no currículo com a distribuição dos componentes curriculares - mais tempo de aula para algumas disciplinas (português e matemática, por exemplo) em detrimento de outras, na pandemia essa ordem colapsou. Pois no ensino híbrido, externo a instituição escolar, agora em domicílio, não houve uma regulação temporal exata que orientasse a realização efetivas das atividades pelos estudantes sobre cada disciplina.

O que antes era seguro e rotineiro teve que se adaptar a um novo modelo de ensino

apoiado no fluxo das redes digitais as quais passaram a ser o ambiente de ensino e fundamental para o funcionamento das instituições escolares no período pandêmico.

Uma nova organização social visando o ensino significou uma nova percepção temporal a partir do uso de elementos tecnológicos digitais. Isso quer dizer que houve transformações das relações humanas. E no caso do nosso estudo, para ser mais específico, das relações no que tange o modo de ensinar história.

Acreditamos que uma cultura já existente, a cibercultura, antes tangencial a instituição escolar e ao método de ensinar história, serviu como amparo para um período de suspensão temporal oriundo da crise pandêmica.

A cibercultura não transformou as temporalidades antes convencionadas das instituições escolares, ou seja, as temporalidades lineares, processuais e gradativas pré-pandemia. Pois essa foi afetada pela própria pandemia que motivou um novo modo de coexistir socialmente devido às medidas sanitárias adotadas. O que a cibercultura fez foi inserir seus aspectos temporais através do modelo remoto adotado nas instituições escolares.

Mas o que é cibercultura e quais aspectos temporais ela apresenta? Achamos importante aprofundarmos um pouco sobre o conceito antes de discorrermos sobre a temporalidades que esta trouxe para as instituições escolares e conseqüentemente para o modo de ensinar história.

A cibercultura e o tempo das redes

O teórico Pierre Lévy (1999), em seu livro *Cyberculture* examina as relações humanas e a aprendizagem com o advento das tecnologias digitais e diz que o conceito de cibercultura é inteligível a partir de outro conceito, o ciberespaço.

O ciberespaço (que também chamarei de "rede") é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. Quanto ao neologismo "cibercultura", especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço (LÉVY, 1999, p. 17).

Para Lévy (1999), tanto a cibercultura quanto o ciberespaço são conceitos fundamentais. O autor afirma que a cibercultura é um novo universal criado pela humanidade e que a transforma e a modifica nas suas relações sociais e criações culturais, como, por exemplo, o compartilhamento do saber e do conhecer, possibilitando uma nova forma de

inteligência.

Muito próximo aos estudos de Pierre Lévy, destacamos também o conceito de cibercultura que parte das definições do antropólogo Arturo Escobar (1994) e do etnógrafo David Hakken (1999).

Em *Cyborgs@Cyberspace*, David Hakken define cibercultura como um espaço social de interação mediado pelas tecnologias da informação e comunicação, o qual ele chama de *AIT*, Tecnologias de Informação Avançada, um tipo distinto de cultura:

Os modos de vida baseados em AIT não são apenas reais e distintamente diferentes; eles são transformadores. O potencial transformador dos AITs reside nas novas maneiras como manipulam as informações. As novas formas de processamento de informações baseadas em computador parecem surgir com uma nova formação social; ou, na linguagem antropológica tradicional, o ciberespaço é um tipo distinto de cultura (HAKKEN apud MACEK, 2004, p. 05).

David Hakken (1999) coloca como hipotético esse tipo distinto de cultura, pois é ciente que as tecnologias, *AIT*, ainda estão em desenvolvimento. Mas o livro publicado em 1999 é uma das primeiras tentativas de questionar e problematizar as relações sociais construídas em ambiente bidimensional, tecnológica e cultural.

A antropóloga Adriana Dias, em seu artigo “Hakken e a etnografia do proto-ciberespaço”, nos diz que:

O autor (Hakken) avalia a participação humana no ciberespaço, preconizando que o crescimento desta participação e sua influência sobre as relações sociais fariam deste “mundo” um grande objeto para a antropologia. Interessa-lhe pensar, como etnógrafo o ciberespaço como um lócus humano, e discutir a “revolução dos computadores” a partir de suas implicações para a vida social (DIAS, 2009, np).

A cibercultura na perspectiva de Hakken é uma cultura híbrida de interação, na qual aparecem questões de gênero, política, raça, classe mediada e afetada pelas tecnologias.

Arturo Escobar (2016), em seu artigo “Bem-vindos à Cyberia: notas para uma antropologia da cibercultura,” não define explicitamente o conceito de cibercultura, mas contextualmente está alinhado com a definição de Hakken sobre as implicações na vida social geradas pelas novas tecnologias da comunicação e informação, as quais são resultados da flexibilidade e complexidade social e não são neutras: “toda tecnologia emerge de condições culturais particulares ao mesmo tempo em que contribui para a criação de novas condições culturais” (ESCOBAR, 2016, p. 23).

De modo mais específico, Arturo Escobar, inspirado em Pierre Lévy, diz que:

Ainda que qualquer tecnologia possa ser estudada antropológicamente a partir de várias perspectivas – os rituais aos quais ela dá origem, as relações sociais que ajudam a criar, as práticas desenvolvidas por distintos usuários em torno delas, os valores que fomenta – a cibercultura refere-se especificamente a novas tecnologias

em duas áreas: inteligência artificial, particularmente as tecnologias de computação e informação; e biotecnologia (ESCOBAR, 2016, p. 29).

A leitura de Escobar nos apresenta que a cibercultura é um ambiente de mudança onde há uma profunda interação humano e tecnológica, onde ambos são afetados e transformados.

Os três autores, Pierre Lévy, David Hakken e Arturo Escobar nos fez entender que a Cibercultura é um espaço de interação e transformação social gerado pelas relações entre humano e tecnologia.

A cibercultura inserida como solução para funcionamento e manutenção do ensino de história nas instituições escolares, em período pandêmico, trouxe consigo aquilo que faz parte da sua própria organização e funcionamento: as suas multifacetadas temporalidades que se faz na interrelação humano e tecnologia. Mas quais temporalidades são essas que atravessam a suspensão temporal causada pelo fenômeno pandêmico e que afetou as instituições escolares e o ensino de história?

O tempo na Cibercultura

A concepção de tempo na cibercultura é diferente da concepção de tempo das instituições oriundas na modernidade. O tempo moderno, que serviu de modelo para a organização das instituições de ensino, no século XIX, foi marcado pelo relógio no alto das paredes. Foi o tempo que ditou à obediência do indivíduo em um ritmo linear de produção amparado na ideia de progresso e na instância de futuro.

A partir do modelo de ensino remoto com o uso de variadas plataformas digitais somadas à hiperconexão entre as pessoas, a internet, e a troca de dados, de conteúdos, as relações entre estudantes e professores através do online possibilitaram novas experiências de tempos. Foi na brecha temporal, na suspensão das temporalidades provocada pela pandemia, que emergiu múltiplos tempos que fazem parte da cibercultura e afetou as instituições escolares e o ensino de história. Quais tempos são esses? Vamos fazer uma aproximação sobre tais tempos para poder compreendê-los.

O tempo comprimido

Um dos aspectos da concepção de tempo na cibercultura é o tempo comprimido. O

tempo é condensado a ponto de negar a ideia de processo, ou seja, é tudo agora e imediato. É a concepção de tempo não como processo linear ou cíclico com fases definidas em passado, presente e futuro, mas em um *puro agora*.

Tal fenômeno fez com que Manuel Castells (2010) chamasse essa experiência de Tempo Intemporal, que surge em uma sociedade em rede, fenômeno diferente da experiência de tempo cronológico linear ainda existente em grande parte na sociedade contemporânea ocidental capitalista.

As sociedades contemporâneas ainda estão em grande parte dominadas pelo conceito de tempo cronológico, descoberta categórica/mecânica que E.P Thompson, entre outros, considera importantíssimo para a constituição do capitalismo industrial. Em termos materiais, a modernidade pode ser concebida como o domínio do tempo cronológico sobre o espaço e a sociedade. [...] O tempo __ como repetição da rotina diária, de acordo com Giddens, ou “como domínio da natureza, quando todos os tipos de fenômenos, práticas e lugares ficam sujeitos à marcha centralizadora e universalizante do tempo”, nas palavras de Lash e Urry, __ está no âmago do capitalismo industrial e do estatismo (CASTELLS, 2010, p. 525 - 526).

Essa concepção de tempo cronológico, refletida por Castells, pautou e sustentou as instituições escolares e o ensino de história na pré-pandemia, como já dito. Mas no contexto pandêmico, com o modo de ensino remoto que se utiliza das tecnologias digitais de comunicação, um dos tempos que toma o seu lugar é um tempo comprimido.

Castells (2010) aponta que tal mudança temporal na era das redes não é apenas uma alteração local ou relativa, mas uma mudança histórica, característica de uma sociedade em rede, ou seja, uma sociedade a qual a sua dinâmica tem como fundamento as tecnologias digitais de comunicação e informação amplamente conectadas – a cibercutura.

Esse tempo linear, irreversível, mensurável e previsível está sendo fragmentado na sociedade em rede, em um movimento de extraordinária importância histórica. No entanto, não estamos apenas testemunhando uma relativização do tempo de acordo com contextos sociais ou, de forma alternativa, o retorno à reversibilidade temporal, como se fosse uma realidade que pudesse ser inteiramente captada em mitos cíclicos. A transformação é mais profunda: é uma mistura de tempos para criar um universo eterno que não se expande sozinho, mas que se mantém por si só, não cíclico, mas aleatório, não recursivo, mas incursor: tempo intemporal, utilizando a tecnologia para fugir dos contextos de sua existência e para apropriar, de maneira seletiva, qualquer valor que cada contexto possa oferecer ao presente eterno. James Gleik documentou a aceleração de “praticamente tudo” nas nossas sociedades num empenho incansável de comprimir o tempo em todos os domínios da atividade humana. Comprimir o tempo até o limite equivale a fazer com que a sequência temporal, e, por conseguinte, o tempo, desapareça (CASTELLS, 2010, p. 526).

No tempo comprimido o presente radicaliza-se a ponto de o passado tornar-se uma pauta quase inexistente e o futuro ser raramente mencionado. É percepção histórica do tempo a qual se aproxima do que François Hartog (2019) chama de presentismo.

Nessa progressiva invasão do horizonte por um presente cada vez mais inchado,

hipertrofiado, é bem claro que o papel motriz foi desempenhado pelo desenvolvimento rápido e pelas exigências cada vez maiores de uma sociedade do consumo, na qual as inovações tecnológicas e a busca de benefícios cada vez mais rápidos tornam obsoletos as coisas e os homens, cada vez mais depressa. Produtividade, flexibilidade, mobilidade tornam-se as palavras-chave dos administradores. Se o tempo é, há muito, uma mercadoria, o consumo atual valoriza o efêmero. A mídia, cujo extraordinário desenvolvimento acompanhou esse movimento que é, em sentido próprio, a sua razão de ser, faz a mesma coisa. Na corrida cada vez mais acelerada para o *ao vivo*, ela produz, consome, recicla cada vez mais palavras e imagens e comprime o tempo: um assunto, ou seja, um minuto e meio para trinta anos de história (HARTOG, 2019, p. 148).

Se na história há períodos em que o passado é visto como importante experiência de ensino para não se cometer os erros idos, e se o futuro direciona os olhos da humanidade para uma possível vida melhor em progresso, agora, no mundo atual, com a cibercultura, o tempo comprime-se e fixa-se no presente.

O eixo da perspectiva humana, a partir da sua experiência com o tempo na era digital, muda de direção e não aponta nem para trás nem para frente, nem para o passado nem para o futuro, mas para o centro do agora.

A pandemia, que trouxe uma suspensão temporal, por outro lado, reforçou a percepção temporal de um tempo comprimido no presente em sem perspectiva de futuro. A angústia humana dos professores deu-se na experiência da demora, de algo ou solução que nunca vem, ou sem direção de onde poderia vir, também sem direção para onde devemos ir com o ensino. A segurança e direção antes aprendida através da rotina e dos marcadores temporais nas instituições foram danificadas.

Se o coelho de *Alice no País das Maravilhas*, personagem do clássico livro de Lewis Carroll (1865), corria atrás do tempo porque ele estava atrasado em sua busca pelo futuro, agora ele olha para a aula no *Youtube* sobre Revolução Francesa, aula comprimida em quinze minutos, e angustia-se por um acontecimento tão extenso ser comprimido em tão poucos minutos digitais ignorando o processo e a complexidade histórica. É o tempo comprimido no eterno presente. É o tempo *aqui-agora* inserido em uma rede de interações com infinitos contatos, mas sem uma narrativa que dê sentido ao passado e ao futuro.

No tempo comprimido do *aqui-agora* as mídias audiovisuais digitais procuram estar condensadas ou recortadas em menos tempo (cronológico) possível. E na pandemia, no ensino história em modelo remoto, foram usados como recursos didáticos vídeos curtos, como o da plataforma *Youtube* com aulas de variados temas históricos comprimidos em explicações de dez ou no máximo quinze minutos.

Também houve chamadas de professores buscando atrair os estudantes para as aulas

remotas através do aplicativo *Tic-Toc*, ou do *Whatsapp*, transmitindo a sua mensagem em uma média de quinze a trinta segundos. Porque em média os vídeos mais condensados e curtos são aderidos por mais pessoas. Essa ação de comprimir o ensino de história foi constantemente usada no modelo remoto.

Segundo uma pesquisa feita pela empresa estadunidense especialista em produção de vídeos explicativos para internet, Breadnbeyond, em 2016, constatou que a média ideal para duração de um vídeo explicativo, seja para marketing ou outros, é de 2 minutos no máximo. A pesquisa mostra que:

[...] a taxa média de retenção de público de um vídeo explicativo de 1 minuto (ou menos) é de 77%. Isso significa que um vídeo de 60 segundos (em média) prenderá a atenção dos espectadores por aproximadamente 47 segundos. Após 3 ou 4 minutos, as pessoas simplesmente param de assistir ao vídeo em questão, independentemente de sua qualidade (OENTEORO, 2021, np).

O tempo na cibercultura, em especial nesse período de suspensão temporal que vivenciamos devido à pandemia, foi a sua experiência de compactação, de compressão temporal. Característica própria da cibercultura a qual Pierre Lévy (2001) chamou de tempo *pontual*.

A noção de tempo real, inventada pelos informatas, resume bem a característica principal, o espírito da informática: a condensação no presente, na operação em andamento. O conhecimento de tipo operacional fornecido pela informática está em tempo real. Ele estaria oposto, quanto a isso, aos estilos hermenêuticos e teóricos. Por analogia com o tempo circular da oralidade primária e o tempo linear das sociedades históricas, poderíamos falar de uma espécie de implosão cronológica, de um tempo *pontual* instaurado pelas redes de informática (LÉVY, 2001, p. 115).

O processo de ensino de história, temporal processual, gradual e linear pelas instituições escolares, precisou ser radicalmente adaptado e sintetizado para caber no tempo do mundo digital. O ensinar história em tempos curtos, em aplicativos e plataformas digitais, e a redução dos conteúdos do componente curricular de história fez parte dessa compactação temporal típica da cibercultura. O tempo comprimido.

O tempo descentralizado

A concepção de tempo das instituições escolares era configurada em um ambiente hierárquico, com organogramas bem definidos em forma de pirâmide, ou salas de aula em série com marcadores cronológicos crescentes construindo uma percepção de que existe uma cadência temporal de estudo progressivo e submetido ao mando de poderes que estão no topo da hierarquia (legislações, regimentos, orientações oficiais, representantes do ensino que

exercem funções de chefia na instituição escolar). Mas o tempo da cibercultura se chocou com tal organização. Pois ele não é vertical, e sim horizontal, funciona em rede, fragmenta-se em vários nós através de variados grupos que se conectam, estando em fluxo, em movimento constante e sendo (do verbo ser) online, como diz Martha Gabriel (2018).

A banda larga de internet permitiu a importante mudança de “estar conectado” para “ser conectado”. “Estar” conectado significa que você eventualmente entra e sai da internet, como ocorria na época das conexões discadas à rede, na década de 90. “Ser” conectado significa que parte de você está na rede – você vive em simbiose com ela. [...] A banda larga de internet distribuiu, portanto, o poder entre os nós das redes (pessoas), transformando completamente o cenário informacional no mundo: criação, publicação e distribuição de informações e conteúdo (GABRIEL, 2018, p. 17).

As relações tornam-se horizontais e não mais verticais. Cada nó da rede, isto é, cada grupo de pessoas, seja empresarial ou educacional, de amigos próximos ou distantes, todos eles se esbarram, conectam-se, repelem-se ou dialogam. Um exemplo são os grupos de Whatsapp onde há comunicação com um objetivo ou desejo comum dos que participam. Caso haja discordância extrema de tal desejo ou objetivo no grupo a possibilidade do surgimento de novos grupos, a partir do grupo primário, é bem comum. Como já dito: esbarram-se, conectam-se, repelem-se ou dialogam.

Todos eles, os nós (pessoas) se aproximam ou distanciam-se no movimento interligado das redes reforçando a horizontalidade das relações. O tempo é de cada habitante do nó constituinte da rede. A rotina, outrora centralizada em um único poder e refletida nas atividades cotidianas cadenciadas, espatifa-se em milhões de pedaços. Esses pedaços são os nós da rede tencionando e estimulando constantemente a interação online.

Em relação ao ensino de história, a figura do professor enquanto mediador do ensino e comunicador que elucida o conteúdo fica deslocado enquanto referência central. Portanto não há um centro fixo de comando ou liderança que personifique o poder de cadenciar o tempo ou o acesso a conteúdos e atividades, ou seja, não há quem detenha o monopólio de filtrar o acesso a conteúdos científicos ou informações, e também, de determinar uma rotina fixa, como, por exemplo, acontece em uma instituição escolar.

Aqui levantamos uma questão: se a orientação temporal estabelecida com o uso das tecnologias digitais muda, será que nossa referência de autoridade da palavra, daquele que sabe e pode orientar sobre o ensino de história muda também? O professor de história também se fragmenta, possibilita a perda de a sua autoridade adquirida durante anos de esforço e estudo diante da diversidade das plataformas nem sempre com conteúdos científicos?

Isso nos remete ao apontamento de Dany-Robert Dufour (2005), que constatou

estudando as relações entre professores e estudantes, há mais de vinte anos, mas que nos servimos nos dias atuais para ponderar sobre o ensino de história em múltiplas plataformas e em variados ritmos não fixos de tempo. Dufour (2005) diz sobre as referências simbólicas não fixadas (no sentido de referência internalizada na subjetividade da criança: pai, mãe, professor, autoridade, o Outro simbólico) nas relações entre gerações (professores e alunos), e traz a seguinte citação:

A partir daí [referências não fixadas] se compreende porque numerosos professores ficam reduzidos a fazer a amarga constatação de que o que eles têm diante deles “não são mais alunos”. O que Adrien Barrot, em seu notável pequeno livro, resume com um traço evidente: “Eles não escutam mais”. E, se “eles não escutam mais,” pode-se acrescentar, provavelmente é porque eles também não falam mais. Não no sentido em que teriam se tornados mudos, muito pelo contrário, mas no sentido em que doravante eles sentem a maior dificuldade em se integrar no fio de um discurso que distribui alternativamente e imperativamente cada um em seu lugar: aquele que fala e aquele que escuta (DOFOUR, 2005, p.134).

Na prática as rotinas mudam. Todos falam ao mesmo tempo e em linguagens diversas usando das plataformas várias. Essa mudança altera a concepção de tempo que aprendemos em nossas relações com as instituições e suas organizações em que um reconhece a autoridade e o espaço do outro.

E o ensino de história que valoriza a pesquisa científica a reflexão problematizadora sobre os feitos dos homens e mulheres no tempo, em recortes, em contextos, em autoridade científica, diante das variadas plataformas de informações e conteúdos nem sempre legítimos, os professores buscaram incansavelmente, fora do horário do expediente institucional do trabalho, alternativas para manter a qualidade do ensino de história. Pois nas redes [...].

[...] o poder distribuído de produção e consumo de conteúdo (informação) reestrutura completamente o fluxo de conhecimento/informação vigente no mundo até o início do século XXI e coloca todas as instituições de cabeça para baixo – sejam organizações governamentais, corporativas ou educacionais. A disponibilização ubíqua da informação e a digitalização das plataformas de informação modificam profundamente a função de filtro de conteúdo, que era exercida anteriormente de forma predominante por intermediários humanos (pais, professores, pais, educadores, bibliotecários, jornalistas etc) e, agora, passa a ser desempenhada tanto por humanos como por sistemas e plataformas digitais (como Waze, TripAdvisor, Foursquare, assistentes pessoais computacionais como Siri, Alexa etc)[...]. Esse fenômeno transforma significativamente as relações, pois, a partir de então, não apenas os intermediários que tinham o poder de filtro (como o professor) têm o privilégio do domínio, da gestão e publicação da informação/conteúdo, que passa a estar disponível para todos os indivíduos (como os alunos) de qualquer idade, em qualquer lugar, o tempo todo. [...] A forma de

interação não hierárquica e o colapso do tempo e espaço que é inerente a esse tipo de ambiente distribuído tem impactado o comportamento humano em praticamente todos os aspectos de nossas vidas (GABRIEL, 2018, p. 18-19).

Aplicativos como Whatsapp, Telegram, Viber, Signal, Messenger e Skype possibilitam interações descentralizadas e ativas em que todos podem ser administradores dos aplicativos, e através dos quais todos podem se comunicar através de várias linguagens: escrita, áudio, vídeos, emoticons etc.

Nesse sentido as linguagens para o ensino de história se multiplicaram. Houve variadas formas e maneiras para ensinar e aprender história. Isso não significou aprofundamentos na qualidade de ensino, mas diversidade no modo de ensinar história.

O tempo que não desliga

Com o aprimoramento da própria dinâmica da internet, deixando de ser conexão discada nos anos 90 e passando para banda larga associada com os aparelhos móveis, o indivíduo passa a *ser* online e não mais *estar* online, como já disse Martha Gabriel (2018).

O tempo, no mundo digital, além de comprimido e descentralizado é perene e sem intermitência. Se na concepção temporal das instituições escolares há marcadores de início e fim (relógio, sino, calendário) como indicador temporal no campo habitual da vida cotidiana, na pandemia, com o ensino remoto e o uso das plataformas e aplicativos digitais, o hábito de um desligar, de um fim dos estudos ou da comunicação com os professores se torna quase irrealizável por *ser online*. A comunicação entre professores e estudantes está sempre aberta, um tempo *on* – ligado.

Houve uma mudança significativa na concepção de tempo intermitente onde o tic-tac do relógio e o soar do sino marcava a hora de parar a aula ou iniciar. Tal intermitência não teve efeito no ensino de história em modelo remoto. Nessa experiência de ensino online o marcador da hora de dormir é o corpo e a mente esgotada pela interação constante.

É bem provável que o ritmo online afetou significativamente a saúde mental de muitos professores e professoras de história e de outros componentes curriculares. Ana Karolina Nunes Silveira e Carla Jeane Helfemsteller Coelho Dornelles (2021), em estudo sobre o ensino remoto na pandemia e a saúde mental dos professores, relatam que alguns dos motivos de transtornos mentais causados no período pandêmico foram à intensificação do trabalho levando o profissional a exaustão e a dificuldade de organizar a sua rotina separando a vida

pessoal da vida profissional.

[...] vale ressaltar que apesar do adoecimento psíquico já ser presente na vida desse profissional, a modalidade de ensino remoto utilizada na pandemia, potencializou o aparecimento de Transtornos de carácter ocupacional, como a Ansiedade, Depressão e a Síndrome de Burnout. [...] Além da necessidade em adequar os conteúdos a nova modalidade de ensino foi também preciso preparação emocional para lidar com novos desafios no processo de aprendizagem. Questões referentes a competência profissional, a qual o docente apresentou a autocobrança e cobrança dos demais (escola/família) em manter os mesmos resultados que presenciais no ensino/aprendizagem. O mesmo com a comunicação familiar, cuja tornou-se mais intensa entre professor e pais, bem como a organização de horários para o trabalho, pois existiram dificuldades no estabelecimento de rotina e divisão de horário para vida pessoal e trabalho (SILVEIRA; DORNELLES, 2021, p. 3- 4).

Na experiência do ensino de história em modelo remoto não houve tempo de parada e espaço para diferenciar a vida privada da vida pública, ou seja, a vida pessoal e a função exercida para o público. O corpo e a mente cansavam mostrando assim o seu limite diante de uma nova característica de tempo – o tempo online.

Se o desligar depois de um tempo de atividades na escola ou faculdade era prática comum, isso mudou com o ensino remoto. As atividades, as aulas e o ensino de história estiveram e estão online nas plataformas digitais, não mais exclusivamente fixos em uma determinada instituição ou na personificação em um único professor em sala de aula. Esse fenômeno – online - possibilitou acesso contínuo da relação entre professores, alunos, pais e o aumento do trabalho para além do tempo intermitente que, antes da pandemia, o cotidiano na instituição escolar cadenciava com os seus marcadores.

Se havia um desligar, uma parada temporal, um corte, da relação entre alunos e professores mediado pela localização física da instituição escolar com os seus marcadores temporais, já não há e não houve nessas temporalidades percebidas e experimentadas em 2020.

Segundo a apresentação do estudo sobre os professores e o ensino remoto, realizado no Conedu (VII congresso nacional de educação, outubro de 2020), as pesquisadoras Allana Minelly Targino Silva e Dináh Cristina Pereira da Silva Saldanha (2020) apontam em sua pesquisa que:

Trindade e Botacini (2020) dizem que os gestores precisam pensar que os professores atendem os alunos o dia inteiro já que pais e discentes, por terem os contatos dos profissionais, o solicitam sempre que precisam, diferentemente do que ocorre em aulas presenciais (TRINDADE e BOTACINI apud SILVA e SALDANHA, 2020, p. 03).

Após as aulas programadas por um período, a interação online continuava nos aplicativos através do Whatsapp, Telegram, Skype, Google Meet etc. A concepção de tempo com marco divisório do ligar e do desligar, como organizador referencial da rotina e das

relações se desvaneceu. O trabalho tornou-se constante, pois esteve *online* através da conexão em plataformas digitais.

Pesquisa realizada por psicólogos e estudantes de psicologia da Universidade Federal do Ceará no ano de 2020, Ana Carolina Borges Leão Martins, Roniel Sousa Damasceno, Marília Albuquerque de Sousa, Maria Vitória Silva Ripardo, Luiz Victor Coelho Albuquerque e Maria Alayny Cavalcante Melo (2021), a partir de diário de campo coletivo analisado por meio de elaborações teóricas tanto da psicologia escolar como da interface psicanálise e educação, nos traz a seguinte reflexão e relato:

[...] em um sistema econômico e político como o nosso, em que o tempo é sinônimo de dinheiro, a improdutividade não é bem-vista e a “reinvenção” parece ter se tornado a moda da vez, o mais novo imperativo. Para que fique claro, o imperativo da reinvenção, indissociável do discurso neoliberal, exige dos sujeitos a capacidade de se adaptar a todas as situações, e em todos os lugares, para assim continuar a produzir (seja lá o que for). Dessa forma, a produtividade é cobrada a todo custo, e a pandemia sequer configura-se como motivo suficiente para parar ou ao menos reduzir a jornada de trabalho dos docentes, pelo contrário, pois como foi observado nas nossas ações de extensão, há uma sobrecarga ainda maior nos professores e gestores nesse período pandêmico. A partir da leitura do diário de campo coletivo salta aos olhos as diversas ocorrências nos relatos destes sujeitos da palavra “sobrecarga”. Sobrecarga essa que era traduzida não somente por meio das suas falas, mas também de seus gestos, olhares, expressões de esgotamento, entre outros. Durante os ditos encontros, não era difícil notar a exaustão que assolava os professores, haja vista que esta estava evidente (MARTINS; DAMASCENO; SOUSA; RIPARDO; ALBUQUERQUE; MELO; 2021 p. 266 – 267).

A concepção de tempo deixou de ter um “disjuntor” em que se desligavam as luzes da sala de aula. No ano de 2020, em ensino remoto, elas, as “salas de aulas” migradas para o digital, se mantiveram em ligação direta, pois as plataformas digitais se tornaram as próprias salas de aulas onde se ensinava história.

A característica temporal do ensino de história através das plataformas digitais foi, em 2020, caracterizada pela ausência da fronteira do desligar, do privado, da privacidade, do *Off*, e se manteve *On*, em interação constante.

III - O TRABALHO COM OS CONCEITOS DE TEMPOS NO ENSINO DE HISTÓRIA E A PLURALIDADE TEMPORAL HISTÓRICA

No primeiro capítulo pesquisamos as temporalidades da instituição escolar pré-pandemia. No segundo nos aproximamos da mudança temporal nas instituições escolares, no ensino de história a partir da pandemia com uso do modelo remoto e suas características temporais no ano de 2020. Neste capítulo veremos a importância do trabalhar com conceitos de tempos no ensino de história, as temporalidades históricas em Fernand Braudel enquanto possibilidade metodológica para uma leitura atual das temporalidades no contexto pandêmico e, por fim, relataremos sobre o produto de auxílio para estudantes e professores do ensino médio: um e-book com uma linguagem elucidativa demonstrando diversas temporalidades em variadas culturas.

O trabalho com representação e com o conceito de tempo no ensino de história

Assim como outras ciências, a História reflete e trabalha com representações, conceitos gerais e também específicos. No caso do conceito tempo, esse não é exclusivo da História, mas é fundamental em sua definição enquanto ciência dos feitos dos homens e das mulheres no mundo. Não há como ensinar ou escrever a História sem levar em consideração o conceito de tempo em suas variadas representações.

Quando, sejam estudantes ou professores, pensamos sobre o tempo é possível que logo o encaramos como objeto de extrema abstração, sem conjugação com a materialidade do contexto social, um subjetivismo elucubrativo, um hermetismo apenas para que pequenos grupos de acadêmicos “iluminados” possam compreender e falar sobre. Tal pensamento não cabe quando compreendemos que todo conceito histórico é fruto das experiências materiais vivenciadas por homens e mulheres em seus mais variados contextos históricos.

Koselleck (2012) explica que os conceitos não são redutíveis a um mero abstracionismo hermenêutico, mas os seus significados acompanham as transformações históricas concretas, um conceito (como o de tempo) é fruto da dinâmica social e expresso pela linguagem para responder as demandas de tal realidade.

[...] considero teoricamente errônea toda postura que reduz a história a um fenômeno de linguagem, como se a língua viesse a se constituir na última instância da

experiência histórica. Se assumíssemos semelhante postura, teríamos que admitir que o trabalho do historiador se localiza no puro campo da hermenêutica (KOSELLECK, 1992, p. 136).

As significações dos conceitos históricos possuem os seus pés num determinado chão histórico e cultural. Koselleck defende “a hipótese de que todo conceito é sempre concomitantemente Fato e Indicador.” Todo conceito é não apenas efetivo enquanto fenômeno linguístico; ele é também imediatamente indicativo de algo que se situa para além da língua (KOSELLECK, 1992, p.136).

Entendemos, a partir de Koselleck, que nem todas as palavras são conceitos, nem todo conceito é teorizável e relevante para a ciência histórica, mas a relevância de pesquisar alguns conceitos é por eles estarem em um determinado contexto social de grande significado.

Como exemplo, podemos dizer que o tempo para a ciência histórica e para o ensino de história é um conceito significativo, pois:

[...] está associado à ação social e política, a homens [e mulheres] concretos que agem e sofrem as consequências de ações, as suas instituições e organizações. Todos eles, homens e instituições, têm formas próprias de ação e consecução que lhes são imanentes e que possuem um ritmo temporal próprio. Pensemos, para ficarmos em exemplos do mundo cotidiano, nos diferentes calendários festivos que articulam a vida em sociedade, na alternância do tempo dedicado ao trabalho e em sua duração que determinaram a sequência da vida no passado e continuam a determiná-la diariamente (KOSELLECK, 2012, p.14).

Trabalhar no ensino de história com o conceito de tempo e suas marcações em relativas culturas (ciclos das águas, mudanças de dinastias, observação dos astros, festas religiosas, calendários, estações de plantios, mitos, tecnologias digitais) possibilita uma formação educacional humana e aberta ao diálogo com o diverso e, também, a compreender a dinâmica das relações sociais em diferentes espaços, contextos e períodos.

[...] é essencial o trabalho com as noções básicas de dimensões de tempo e espaço no ensino de história, tais como os conceitos de mudança e permanência, movimento e contradição, ou seja, buscar situar o aluno ao quando e onde as coisas aconteceram ou estão acontecendo, podendo gradativamente perceber as relações presentes no dia a dia como forma de qualificar a compreensão, tanto do passado quanto do presente, acerca das relações humanos-sociais e na dinâmica histórica (BRODBECK, 2012, p. 43).

Entender tais tempos e espaços, construídos através das relações sociais e históricas, possibilita a apreensão menos etnocêntrica sobre os povos. Assim como observa o Parâmetro Curricular Nacional de História (1996).

O conceito de tempo histórico pode estar limitado ao estudo do tempo cronológico (calendários e datas), repercutindo em uma compreensão dos acontecimentos como sendo pontuais, uma data, organizados em uma longa e infinita linha numérica. Os acontecimentos, identificados pelas datas, assumem a ideia de uniformidade, de regularidade e, ao mesmo tempo, de sucessão crescente e acumulativa. A seqüenciação dos acontecimentos sugere ainda que toda a humanidade seguiu ou

deveria seguir o mesmo percurso, criando assim a ideia de povos “atrasados” e “civilizados” e ainda limitando as ações humanas a uma ordem evolutiva, representando o tempo presente um estágio mais avançado da história da humanidade. O tempo histórico pode ser dimensionado diferentemente, considerado em toda a sua complexidade, cuja dimensão o aluno apreende paulatinamente. O tempo pode ser apreendido a partir de vivências pessoais, pela intuição, como no caso do tempo biológico (crescimento, envelhecimento) e do tempo psicológico interno dos indivíduos (ideia de sucessão, de mudança). E precisa ser compreendido, também, como um objeto de cultura, um objeto social construído pelos povos [...] (BRASIL, PCN, HISTÓRIA, 1996, p. 36-37).

A experiência de brecha temporal provocada pela pandemia em 2020, uma espécie de suspensão temporal, uma mudança na rotina, nos nossos hábitos e ações sociais convencionadas e repetidas no dia a dia, ou como diz Hartog: “esses intervalos totalmente determinados pelas coisas que não são mais e pelas coisas que não são ainda” (HARTOG, 2019, p. 139), uma brecha, associada ao modelo remoto de ensino com as suas características temporais, no ano de 2020, possibilitou pensar o tempo em sua heterogeneidade, em sua pluralidade.

Pensamos que tal fenômeno foi significativo exemplo de que o conceito de tempo deve ser estudado para além de um reducionismo que o enquadra como única e fatalmente fechada rotina, pré-determinada e reforçada por marcadores temporais mais habituais em uma cultura (o relógio/trabalho ou o calendário cristão, por exemplo).

Pois, para que haja formação e desenvolvimento humano global, como orienta a Base Nacional Comum Curricular (2018), é necessário compreender as complexidades e pluralidades, as quais são necessárias para a formação e desenvolvimento integral dos estudantes.

[...] a educação básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global. O que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular, e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto [...]. Promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades (BRASIL, BNCC, 2018, p.14).

Observando o infeliz e trágico fenômeno pandêmico e suas consequências sobre o modelo de ensino, do presencial para o remoto, consideramos importante refletir sobre o conceito de tempo como plural no ensino de história, e este como possibilidade de formação humana crítica dos estudantes. Pois:

As representações do tempo são componentes essenciais da consciência social, cuja estrutura reflete os ritmos e as cadências que marcam a evolução da sociedade e da cultura. O modo de percepção e de apercepção do tempo revela inúmeras tendências fundamentais das sociedades e das classes, grupos e indivíduos que as compõem. O tempo ocupa um lugar de primeiro plano no “modelo do mundo” que caracteriza esta ou aquela cultura (GOUREVITCH, 1975, p. 263).

A historiadora Maria Paula Gonzales (2020) escreve sobre repensar o ensino de história em tempos de pandemia e faz um convite sobre a importância de pensarmos a pluralidade temporal.

Nunca foi tão verdadeiro que, como professores, vivemos *múltiplas temporalidades*. O tempo dos sujeitos e das gerações que estão em uma sala de aula. O tempo dos espaços onde ensinamos. Os tempos das disciplinas -que mudam na sua permanência- e daquelas que aparecem enquanto outras se fundem ou se extinguem. Os tempos dos conteúdos que estão sendo reescritos. Os tempos (descompassados) do ensino e da aprendizagem. O tempo das materialidades que mudam lenta ou rapidamente, com maior ou menor fragilidade. Se alguma coisa ficou (mais) à vista nestes meses, foi que a materialidade (agora conectividade) é crucial para ensinar e aprender. Nós que trabalhamos na área de história falamos insistentemente sobre uma coisa: do tempo. Ou, melhor, dos tempos. Do significativo de ler os tempos. Ler aquelas diferentes temporalidades (todas misturadas e ao mesmo tempo) que fazem do presente o que é: herança e ruptura, invenção e inércia segundo Chartier. [...] E hoje, além de todos esses tempos, se acrescentam outras temporalidades. A interrupção do tempo que a pandemia nos impôs. O tempo lento do que sofremos e não acaba de acontecer. O tempo suspenso que quase não diferencia os dias. O tempo acelerado imposto pelas tecnologias de comunicação onde tudo é para "agora". O tempo sobrecarregado que o ensino não presencial traz. O tempo incerto de espera para voltar a "alguma" normalidade (GONZALES, 2020, np).

É importante pensar, também, que quando trabalhamos com conceitos no ensino de história, especialmente o conceito de tempo ou tempos históricos, não se deve desconsiderar a representação de tempo que os estudantes adquiriram em sua interrelação com o mundo desde a sua formação humana inicial, os contextos onde viveram ou vivem, e que os trazem em sua subjetividade.

A representação assumida por estes em sua relação com o mundo do trabalho, da religião, da rotina familiar, da escola, ou seja, dos ambientes sociais e culturais em que vivem, não devem ser preteridas, pois são importantes para uma compreensão mais significativa e crítica sobre si e sobre o mundo social para além da sua vivência e construto subjetivo particular de tempo.

Às vezes, a representação de tempo instituído na subjetividade, na psique², e que os estudantes trazem, de modo geral, não é questionada ou refletida, por isso é recomendável no

² Entendemos representação não apenas enquanto objetiva que tenha alguma materialidade através dos símbolos, signos, marcadores, linguagens etc., mas, também, como condição subjetiva, psíquica, que se faz na mais tenra experiência do desenvolvimento psicológico do indivíduo. A psicanalista Maria Rita Kehl, usando os textos freudianos, *Los dos principios del funcionamiento mental* (1921), desenvolve a seguinte explicação sobre o assunto: "O tempo, "tecido da vida" no dizer de Antônio Candido, é também a condição ontológica do psiquismo. A qualidade que define o psíquico não é espacial, mas temporal [...]. A inclusão da dimensão temporal, sob a forma subjetiva de *espera* de satisfação, marca a origem do sujeito psíquico. A primeira manifestação da onipotência do Outro primordial, para o *infans*, consiste em submeter a urgência da satisfação das necessidades do recém-nascido a uma certa demora. O psiquismo se instaura a partir do trabalho de representação do objeto de satisfação esperado, na tentativa de anular o angustiante intervalo de tempo vazio. [...] O tempo é instituído, para cada sujeito, no intervalo entre a tensão de necessidade (pulsional) e a satisfação (KEHL, 2009, p. 111 -112).

ensino de história não aceitar tal representação, ou até mesmo um conceito de tempo, como se fosse pronto e acabado, com o fim em si mesmo. Pois são representações assumidas, na maioria dos casos, sem reflexão ativa e crítica. São representações que possuem as suas importâncias, mas são construídas em um particular contexto subjetivo e objetivo.

As representações pressupõem comunicação, decisão, ação; elas permitem ao indivíduo inserir-se num grupo social e legitimar seus comportamentos. Apesar de constituírem uma visão incompleta ou parcial do real, um artefato, elas são, para cada um, sua visão pessoal do mundo. Elas são, para cada sujeito, seu real, quer dizer, sua maneira de pensar. Entretanto as representações são prisioneiras de seu contexto de origem: elas são largamente dependentes da situação que as faz emergir. Não existem representações no absoluto. [...] É graças a elas que o aluno pode interrogar [...] operar seleção entre os conteúdos julgados pertinentes, validá-los ou refutá-los (GUYON, MOUSSEAU, TUTIAUX-GUILLON apud SCHMIIDT, CAINELLI, 2010, p. 84).

Como diz Stuart Hall (2016), a representação não é apenas um construto que se dá no mundo externo, na cultura objetiva através de símbolos, linguagens, marcadores físicos de tempo, signos. Mas no subjetivo também. Segundo ele representação é:

[...] uma parte essencial do processo pelo qual os significados são produzidos e compartilhados entre os membros de uma cultura. Representar envolve o uso da linguagem, de signos e imagens que significam ou representam objetos. E também é: “[...] a produção do significado dos conceitos da nossa mente por meio da linguagem. É a conexão entre conceitos e linguagem que permite nos referirmos ao mundo ‘real?’ dos objetos, sujeitos ou acontecimentos, ou ao mundo imaginário de objetos, sujeitos e acontecimentos fictícios (HALL, 2016, p. 35-36).

Quando estudamos representações, é enganoso pensar que estamos fugindo do ensino de história ou nos distanciando do social. Pelo contrário, estamos mergulhando neste com seus conflitos inerentes. Roger Chartier (2002) afirma que em se tratando de história cultural, as representações devem ser consideradas:

A história cultural, tal como a entendemos, tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler. Uma tarefa deste tipo supõe vários caminhos. O primeiro diz respeito às classificações, divisões e delimitações que organizam a apreensão do mundo social como categorias fundamental de percepção e de apreciação do real. Variáveis consoantes às classes sociais ou os meios intelectuais são produzidas pelas disposições estáveis e partilhadas, próprias do grupo. São estes esquemas intelectuais incorporados que criam as figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível e o espaço ser decifrado. [...] Ocupar-se dos conflitos de classificações ou de delimitações (representações) não é, portanto, afastar-se do social — como julgou durante muito tempo uma história de vistas demasiado curtas —, muito pelo contrario, consiste em localizar os pontos de afrontamento tanto mais decisivos quanto menos imediatamente materiais (CHARTIER, 2002, p. 16,17).

É a partir das representações que os estudantes trazem consigo que podemos trabalhar o ensino de história e, também, os seus conceitos como o de tempo em suas múltiplas construções e expressões. Pois o tempo é representação e também conceito.

Maria Auxiliadora Shimidt e Marlene Cainelli (2010), fazendo reflexão sobre a

construção dos conceitos no ensino de história, diz que trabalhar com os conceitos históricos tendo por base a(s) representação(s) e conceitos que os estudantes trazem, possibilita a formação do conhecimento e da compreensão do mundo social, não apenas reprodutivo, mas sistematizado e ordenado cientificamente, ou seja, se tornando ativo e não meramente receptáculos no processo de construção destes no mundo social.

Como “possibilidade cognitiva”, a construção de conceitos permite a instituição do poder conceitual, isto é, o poder que o aluno tem de identificar e ordenar cientificamente os elementos da realidade social e que pode auxiliá-lo na organização, no reconhecimento e na interpretação do mundo. Esse processo significa, também, a capacidade que o aluno adquire de construir categorias explicativas da realidade social. Assim, os conceitos possibilitam, por exemplo, a identificação dos objetos e fenômenos da realidade, bem como a capacidade de atribuir-lhes sentido e reconhecê-los mediante sua confrontação com o já conhecido (SCHIDT, CAINELLI, 2009, p. 84-85).

O período pandêmico trouxe experiências de confronto temporal que afetaram as representações e conceitos temporais os quais os estudantes (professores também) estavam habituados. Tais experiências se tornaram aberturas para aprofundamentos reflexivos sobre o tempo, ou melhor, os tempos.

A pandemia provocada pelo SARS – CoV-2 (COVID – 19) e suas variantes, no ano de 2020, provocou alterações significativas na experiência social de tempo dos estudantes. Como, por exemplo, a alteração no tempo programado e fixo de estudo das aulas presencial já instituído pelas escolas e o tempo na rotina familiar.

Também houve a experiência de que o tempo de estudo realizado em casa, através das plataformas digitais, era bem diferente da vivenciada na escola, e, às vezes, mais rápida, outras vezes, mais cansativa e outras vezes pouco compreensiva devido à ausência física do professor (a) personalizando a explicação do conteúdo e tirando possíveis dúvidas em tempo imediato, no calor do momento, como acontecia em sala de aula.

Outra significativa experiência foi que alguns desistiram de participar das aulas e a evasão escolar aumentou. Os estudantes tiveram que suspender o tempo relacionado ao ensino por não terem acesso às plataformas digitais. O Tribunal de Contas de Mato Grosso do Sul (TCE-MS) apontou em seu site a realidade dramática da evasão escolar no ano de 2020.

Pesquisa do IBGE divulgada em outubro de 2020 apontava que em torno de 5,5 milhões de crianças e adolescentes, entre 6 e 17 anos, não haviam tido acesso a atividades escolares ao longo do ano. Nada menos que 1,38 milhão de alunos abandonaram a escola, ou seja, 3,8% dos estudantes. Taxa que representa quase o dobro da média de 2019, que ficou em 2%, segundo a Pnad Contínua.

Outro efeito perverso da pandemia está na constatação de que 4,12 milhões de alunos (11,2% dos matriculados no ano passado) não tiveram acesso a nenhuma atividade escolar, principalmente por não disporem de computador ou telefone celular, fundamentais para o aprendizado online, única alternativa diante da suspensão de aulas presenciais.

Para uma ideia sobre as funestas consequências do déficit de tecnologia básica, que deveria estar acessível a todos para tornar mais inclusivo o ensino público online, pesquisa realizada em abril/maio do ano passado em quatro mil municípios mostrou que apenas 33% dos lares dispunham de computador e de acesso à internet. Como, obviamente, são os domicílios mais pobres os que não dispõem de computador ou, em muitíssimos casos, nem mesmo de um aparelho celular, significa dizer que crianças e adolescentes mais vulneráveis formam o contingente dos excluídos do ensino remoto (TCE-MS, 2021).

Já outros tinham que esperar o tempo de folga dos pais ou responsáveis para terem contato, em casa, com um único aparelho (smartphone) possível. Isso quer dizer que:

[...] a relação com o tempo é uma das propriedades sociais mais desigualmente distribuídas: seria preciso descrever as diferentes maneiras de se temporalizar, referindo-as às suas condições econômicas e sociais de possibilidade. Ser dono do seu próprio tempo, controlar o tempo dos demais. O todo poderoso é aquele que não espera e que, ao contrário, faz esperar (BOURDIEU, apud CHARTIER, 2009, p. 67).

O tempo também é uma questão de classe social: uns podem ter tempo de ensino-aprendizagem através do acesso (pago) fácil as plataformas digitais, já outros não. Assim precisam esperar outro tempo, ou outros tempos, para aprender. O (s) tempo (s), em íntima relação com as plataformas digitais para a aprendizagem, no ano de 2020, também foi uma experiência de desigualdade de acesso ao ensino para alguns, seja o ensino de componentes curriculares de modo geral ou específico como no caso do ensino de história.

Trabalhar com as representações e com os conceitos de tempos no ensino de história é refletir sobre a própria complexidade e contradições da vida social e cultural dos homens e mulheres. O tempo em suspensão, no ano de 2020, mostrou com cores fortes que não estar preparado para a pluralidade temporal e basear-se predominantemente em um tempo homogêneo e dominante para fundamentar o ensino-aprendizagem nas instituições escolares é manter-se despreparado para a complexidade do viver em um contexto globalizado pelo sistema político-econômico atual.

O ensino de história não é uma salvação global quanto ao ensino e o saber sobre os conceitos de tempos, mas não podemos negar que ele é fundamental na formação educacional de sujeitos mais preparados para lidar com as pluralidades temporais que construímos e que reciprocamente nos afetam.

Braudel e a pluralidade temporal na História

Se tratando do ensino da história, história enquanto ciência que elucida as experiências e ações dos homens e mulheres nos tempos, é indispensável pensar sobre as temporalidades a partir de Fernand Braudel (1902 – 1985). Talvez o mais proeminente historiador no século

XX que refletiu sobre a pluralidade temporal. Nasceu na França, na cidade de Luméville-en-Ornois, em 24 de agosto de 1902, faleceu em 27 de novembro de 1985. Principal representante da segunda geração dos Annales, foi professor e pesquisador. Lecionou em universidades francesas e, também, como professor convidado na Universidade de São Paulo (USP). Autor de inúmeras obras, dentre elas podemos destacar; O Mediterrâneo; Civilização e Capitalismo; Identidade da França; A dinâmica do Capitalismo; Gramática das Civilizações, dentre outros.

Braudel (1978), pensando as temporalidades enquanto método para a escrita da história e priorizando o que chamou de tempo de longa duração, não desconsidera as temporalidades em seus contextos culturais, os quais se refere como civilizações – “Uma civilização, diremos, é um conjunto de traços, de fenômenos culturais” (BRAUDEL, 1978, p.233).

Entendamo-nos: não há um tempo social com uma única e simples corrente, mas um tempo social com mil velocidades, com mil lentidões que quase nada têm a ver com o tempo jornalístico da crônica e da história tradicional. Creio assim na realidade de uma história particularmente lenta das civilizações, nas suas profundezas abissais, nos seus traços estruturais e geográficos. Por certo, as civilizações são mortais nas suas florações mais preciosas; por certo, elas brilham depois se extinguem, para reflorir sob outras formas. Mas essas rupturas são mais raras, mais espaçadas do que se pensa. E, sobretudo, elas não destroem tudo igualmente. Quero dizer que, em tal ou tal área de civilização, o conteúdo social pode renovar-se duas ou três vezes quase inteiramente sem atingir certos traços profundos de estrutura que continuarão a distingui-la fortemente das civilizações vizinhas (BRAUDEL, 1978, p. 25).

Braudel (1978) é indispensável quando pensamos as temporalidades ou as ensinamos a partir múltiplas perspectivas. Mesmo que privilegie uma dimensão temporal diante de outras, ele não ignora a importância do múltiplo.

Privilegiando a permanência, a continuidade, Braudel muda a perspectiva temporal da pesquisa histórica, priorizando os movimentos repetitivos, seriáveis, em detrimento da ruptura brusca da história individual e dos eventos. O cotidiano toma o lugar dos fatos singulares e o homem torna-se elemento seriável: diminui, quase rejeitando, a importância das figuras singulares na operação histórica. Não exclui o homem da condição de sujeito, mas mostra como as estruturas existentes agem como barreiras – ainda que não totalmente intransponíveis – à ação individual modificadora (produtora) da história. (CRACCO, 2009, p.12).

Ao analisar o ano de 2020, o fenômeno pandêmico, e como este afetou a dimensão temporal de várias sociedades mudando as relações no ensinar e pesquisar a história e, também, na vida cotidiana dos sujeitos, é de inegável valor considerar Braudel e a sua dialética temporal, pois este coloca a lume a importância das múltiplas temporalidades enquanto método na busca pelo entendimento e compreensão sobre os fenômenos humanos globais, seja do passado ou do presente. E, por acaso, a pandemia não foi um desses

fenômenos globais? Como afirma o historiador Diogo Roiz (2013) sobre a importância atual de Braudel quando se trata de pensar a história com amplitude.

Nesse caso [conectar temas e historiografias], nada mais atual no projeto historiográfico de Braudel do que sua tentativa de prescrever uma história total (global), onde a dialética da temporalidade curta, média e longa proporcionaria os elos para a compreensão do processo histórico mundial, no qual os indivíduos se encontrariam imersos, num jogo tenso e sempre em movimento com a natureza. Não é por acaso, portanto, que a percepção do(s) tempo(s) na história sempre muda de acordo com o contexto, e quase que simultaneamente com a forma pela qual os homens e as mulheres percebem seu mundo, as coisas e a si mesmos (ROIZ, 2013, p. 290).

E, é muito atual, e ter Braudel como farol metodológico também, compreender historicamente a temporalidade e o ensino de história no contexto de um fenômeno social/natural onde se pensou, em emergência, a melhor maneira de ensinar história.

Em um tempo presente o qual as temporalidades, sejam institucionais já estabelecidas (escola, família, trabalho etc), ou as que surgem no ano de 2020, tais como as variáveis temporais da cibercultura com suas múltiplas plataformas associadas ao ensino de história etc, não podemos nos furtar em refletir sobre esse tema sem associá-lo ao método dialético das temporalidades criado por Braudel, pois ele nos estimula a encarar que a história é complexa e não linear, que a história é tecida fios temporais múltiplos em movimento dialético. E isso não serve apenas para o ensino de história, mas para todas as ciências que tem a humanidade como objeto de pesquisa: “quer se trate do passado ou da atualidade, uma consciência clara dessa pluralidade do tempo social é indispensável a uma metodologia comum das ciências do homem” (BRAUDEL, 1978, p.43).

Podemos perceber que mesmo sendo um crítico e buscando superar a ideia da história das eventualidades e suas curtas durações, Braudel não descarta o diálogo entre as temporalidades variadas em sua dialética das durações. “A dialética das durações, como coloca Braudel, liga, relaciona, articula os diferentes tempos da história. Apesar de dar maior importância à longa duração, o autor afirma em vários de seus escritos a necessidade de se pensar a conjuntura e o evento” (CRACCO, 2009, p.10).

Todo trabalho histórico decompõe o tempo decorrido, escolhe entre suas realidades cronológicas, segundo preferências e opções exclusivas mais ou menos conscientes. A história tradicional atenta ao tempo breve, ao indivíduo, ao evento, habituou-nos há muito tempo à sua narrativa precipitada, dramática, de fôlego curto. A nova história econômica e social põe no primeiro plano de sua pesquisa a oscilação cíclica e assenta sobre sua duração: prendeu-se à miragem, também à realidade das subidas e descidas cíclicas dos preços. Hoje, há assim, ao lado do relato (ou do "recitativo" tradicional), um recitativo da conjuntura que põe em questão o passado por largas fatias: dez vinte ou cinquenta anos. Bem além desse segundo recitativo, situa-se uma história de respiração mais contida ainda, e, desta vez, de amplitude secular: a história de longa, e mesmo, de

longuíssima duração.

Pouco importa essas fórmulas; em todo caso, é de uma à outra, de um polo ao outro do tempo, do instantâneo à longa duração que se situará nossa discussão (BRAUDEL, 1978, p. 44 e 45).

A partir do método braudeliano pode-se pensar, no ensino de história atual, que o fenômeno pandêmico é possivelmente um evento com curta duração temporal, “um levantar de cortinas de um primeiro ato” (BRAUDEL, 1978, p. 16). O fenômeno pandêmico pode ser um tempo de rápida e cotidiana alteração de consciência na vida dos indivíduos com suas ilusões, e, pode, também, ser pauta para narrativas jornalísticas e crônicas apressadas.

[...] o tempo curto, à medida dos indivíduos, da vida cotidiana, de nossas ilusões, de nossas rápidas tomadas de consciência — o tempo, por excelência, do cronista, do jornalista. Ora, notemo-lo, crônica ou jornais fornecem, ao lado dos grandes acontecimentos, ditos históricos, os medíocres acidentes à vida ordinária [...] Assim, cada um compreenderá que haja um tempo curto de todas as formas da vida, econômica, social, literária, institucional, religiosa e mesmo geográfica (uma ventania, uma tempestade) assim como política (BRAUDEL, 1978, p.45).

O fenômeno provocado pelo vírus SARS-CoV-2/Covid-19, sendo possível uma duração curta de tempo, não deixa de ter a sua importância enquanto experiência (trágica) biológica e social que questionou e questiona a nossas representações temporais relacionadas ao ensino de história e a vida cotidiana dos sujeitos no mundo. Como diz o próprio Braudel falando sobre as catástrofes: “As grandes catástrofes não são forçosamente as produtoras, mas são seguramente as anunciadoras infalíveis das revoluções reais, e constituem sempre uma intimação a ter que pensar, ou melhor, repensar o universo” (BRAUDEL, 1978, p.16).

Pensar o fenômeno pandêmico e o ensino de história no que tange as temporalidades que se apresentam no tempo presente é relevante. Pois há uma realidade de tempos históricos em interação dialética, e estes trazem a possibilidade de serem observados a partir de uma curta ou média duração no tempo presente.

Não possível definir com exatidão, mas é inegável que o fenômeno, seja de curta ou média duração temporal, impactou as organizações sociais históricas de longas durações temporais: instituições de ensino, familiar, religiosa, econômica e política. Nessa perspectiva Braudel continua indispensável e muito atual em seu método historiográfico.

A pluralidade dos tempos em diálogo – a dialética das durações

Braudel (1978) não apresenta as temporalidades como sendo antagônicas, mas interativas, ou seja, dialógicas. “Braudel lançou uma proposta pautada na pluralidade do tempo. Tal iniciativa teve o grande mérito de buscar superar a dualidade entre evento e

estrutura. Ao apresentar temporalidades diferentes, o factual e o geral deixam de aparecer como opostas” (PRADO, 2020, p. 11).

A superação das disputas entre as ciências dos homens (história e ciências sociais), no final dos anos de 1950, também é o objetivo da sua reflexão. Claro que ele aponta a história com a principal ciência do tempo, mas busca fazer emergir (inovar) um método que leve em consideração as diferentes temporalidades existentes e que seria um elemento em comum entre estas.

A dialética temporal em Braudel não reforça, enquanto método, a oposição ou o antagonismo com finalidade competitiva de eliminação das outras ciências, mas inclui as ciências a partir da “[...] pluralidade do tempo social [que] é indispensável a uma metodologia comum às ciências do homem” (BRAUDEL, 1978, p.43). “Que cada um dos participantes [das ciências] não permaneça enterrado com o seu trabalho particular, cego ou surdo, ao que dizem, escrevem, ou pensam os outros” (BRAUDEL, 1978, p. 41).

Tanto sociólogos quanto historiadores devem incluir não a duração, mas as durações em suas apresentações longas, médias e curtas. A apreensão da totalidade do social depende da inclusão das durações de forma cooperativa, com vínculos de dependência, determinação, causa, entre outras. A dialética da duração, e essa é uma das grandes inovações do pensamento braudeliano, é justamente apresentar como os diferentes ritmos temporais observados se relacionam e influenciam mutuamente (CRACCO, 2009, p.82).

Não descreveremos as disputas ocorridas entre os representantes da ciência história e das ciências sociais, especialmente a antropologia de Claude Lévi-Strauss (1955)³, ou os debates aprofundados no final dos anos cinquenta. Mas apontamos as três temporalidades postas por Braudel em uma lógica dialética.

Nas “cem faces da história” (BRAUDEL, 1978, p. 41), Braudel aponta três temporalidades que faz parte da construção de método usado para pesquisa, escrita e leitura sobre as transformações e permanências existentes no mundo, a história escrita a partir de perspectivas temporais. Não há só uma escrita da história. Braudel apresenta três tipos de história com seus respectivos tempos: o tempo breve da história tradicional, o tempo da conjuntura da história econômica e a história de longa duração, ou, longíssima duração.

A história tradicional atenta ao tempo breve, ao indivíduo, ao evento, habituou-nos há muito tempo à sua narrativa precipitada, dramática, de fôlego curto.

A nova história econômica e social põe no primeiro plano de sua pesquisa a oscilação cíclica e assenta sobre sua duração: prendeu-se à miragem, também à

³ Diante da teoria de Lévi-Strauss, os historiadores foram impulsionados a discussões e debates sobre a própria produção e validade da produção historiográfica. A principal questão que retornou ao centro das discussões foi de valor epistemológico. Afinal, a História deve se preocupar com o evento ou com o geral? O conhecimento histórico se origina da investigação que parte do singular e particular ou das generalizações e repetições? A História deve investigar os eventos em busca de uma estrutura social ou esse conceito não é compatível com o conhecimento histórico? (PRADO, 2020, p.2).

realidade das subidas e descidas cíclicas dos preços. Hoje, há assim, ao lado do relato (ou do "recitativo" tradicional), um recitativo da conjuntura que põe em questão o passado por largas fatias: dez, vinte ou cinquenta anos.

Bem além desse segundo recitativo, situa-se uma história de respiração mais contida ainda, e, desta vez, de amplitude secular: a história de longa, e mesmo, longuíssima duração (BRAUDEL, 1978, p. 45).

Essa divisão didática dos três tempos que Braudel faz em busca de um método em comum entre as ciências sociais e a história, tem a possibilidade de nos influenciar a pensar que tais tempos estão em um quadro estático e bem dividido. Mas ele critica pensar as temporalidades como sendo harmônica e estática. Braudel (1978) pinta as temporalidades como se contemplasse os movimentos, mas estando, ele mesmo, em movimento. “Há mil velocidades, mil lentidões” (BRAUDEL, 1978, p. 23), e várias interpretações e vivências com e sobre os tempos. Os tempos não se enquadram estaticamente – não se põe num quadro fechado, esquemático e definidor absoluto, como, por exemplo, raciocinar que o tempo é único e caminha em um movimento progressivo na busca em alcançar uma meta.

Imensos erros de perspectiva e de raciocínio, porque o que assim se procura harmonizar, inscrever no mesmo quadro, são movimentos que não têm nem a mesma duração, nem a mesma direção, que se integram, uns no tempo dos homens, o de nossa vida breve e fugidia, outros nesse tempo das sociedades para as quais uma jornada, um ano não significa grande coisa, para as quais, por vezes, um século inteiro não é mais que um instante de duração. Entendamo-nos: não há um tempo social com uma única e simples corrente, mas um tempo social com mil velocidades, com mil lentidões (BRAUDEL, 1978, p. 23).

Ele aponta os tempos em movimento, em dialética. Os tempos, em cada sociedade, estão representados e vivenciados em movimento, em mistura e em transformação. Não há sincronia perfeita ou uma fixidez. Há simbolicamente, elucidando em imagem poética, o que ele chama de “inumeráveis rios do tempo”, ou seja, pluralidade temporal.

Com efeito, na linguagem da história (tal como eu a imagino), não pode haver sincronia perfeita: uma parada instantânea, suspendendo todas as durações, é quase absurda em si, ou, o que vem a dar no mesmo, bastante fictícia; do mesmo modo, uma descida segundo a inclinação do tempo não é pensável senão sob a forma de uma multiplicidade de descidas, segundo os diversos e inumeráveis rios do tempo (BRAUDEL, 1978, p. 58).

O modo como Braudel pensa as estruturas de variadas civilizações está relacionado à representação das temporalidades de longa duração, mas ele nega qualquer fixidez temporal, nega uma estrutura fixa, mesmo que pareça a mais lenta possível, quase imperceptível, fora do tempo, mas sempre está em mudança e transformação.

Creio assim na realidade de uma história particularmente lenta das civilizações, nas suas profundezas abissais, nos seus traços estruturais e geográficos. Por certo, as civilizações são mortais nas suas florações mais preciosas; por certo, elas brilham depois se extinguem, para reflorir sob outras formas. Mas essas rupturas são mais raras, mais espaçadas do que se pensa. E, sobretudo, elas não destroem tudo igualmente. Quero dizer que, em tal ou tal área de civilização, o conteúdo social

pode renovar-se duas ou três vezes quase inteiramente sem atingir certos traços profundos de estrutura que continuarão a distingui-la fortemente das civilizações vizinhas. Além disso, há ainda mais lenta que a história das civilizações, quase imóvel, uma história dos homens em suas relações estreitas com a terra que os suporta e os alimenta; é um diálogo que não cessa de repetir-se, que se repete para durar, que pode mudar e muda na superfície, mas prossegue tenaz, como se estivesse fora do alcance e da mordedura do tempo (BRAUDEL, 1978, p. 25).

Pra Braudel (1978) os três tempos não devem ser encarados pelos historiadores isoladamente, pois é uma dialética, uma interação e integração que gera mudanças. “O que interessa apaixonadamente um historiador é o entrecruzamento desses. Os movimentos, sua interação e seus pontos de ruptura” (BRAUDEL, 1978, p. 22). E a realidade dos seres sociais é penetrada pelo tempo de longa duração e por variados elementos que se entrecruzam formado uma realidade complexa.

A longa duração busca penetrar na realidade e mostrar toda a sua complexidade. O real não pode ser absorvido ou traduzido simplesmente na atuação de indivíduos e eventos singulares, pois existe uma realidade além deles e dos eventos singulares. Trata-se do entrecruzamento dos homens com outros elementos determinantes, com o seu meio, com a natureza e os ciclos que os cercam e constroem uma realidade complexa (BRAUDEL, 1978, p. 22).

Segundo François Dosse (1994), “a palavra-chave do discurso braudeliano é "reciprocamente", tudo influi sobre tudo e reciprocamente” (DOSSE, 1994, p. 111). Mesmo Braudel trazendo o tempo de longa como principal em seu método, as temporalidades se situam em uma estrutura não fixa, como sendo unidade de duração, mas sim dialética.

Diferente do estruturalismo que ele combate por pensar afrontar a ciência histórica. A resposta de Fernand Braudel a Claude Lévi-Strauss e às ciências sociais em geral não se limita a opor-lhes a longa duração como estrutura, mas consiste em pluralizar o temporal. Já elaborada na tese de 1949, essa pluralização é teorizada como modelo em 1958. O tempo se decompõe em muitos ritmos heterogêneos que quebram a unidade da duração [...]. O tempo torna-se qualitativo para adquirir inteligibilidade nova em diversos níveis. A arquitetura braudeliana se articula em torno de três temporalidades diferentes, três partes diferentes: o factual, o tempo conjuntural, cíclico e enfim, a longa duração. Podem-se distinguir assim estágios diferentes do tempo e os descompassos entre as diversas temporalidades (DOSSE, 1994, p.113).

O pensamento e a construção do método dialético temporal histórico, que leva em consideração a pluralidade temporal, e que elevou Braudel ao status de inovador na ciência histórica, não o deixaram livre de críticas. François Dosse (1994) aponta que mesmo Braudel pluralizando as durações temporais, recuperando uma dialética das temporalidades, ele as relaciona a um tempo único. Os “acontecimentos, conjunturas, longa duração permanecem solidários” e associados a uma temporalidade global que os colocam em um mesmo conjunto (DOSSE, 1994, p.112). Além disso, segundo François Dosse, Braudel não embasa o seu método em nenhum teórico, mas este é uma construção puramente empírica.

Mesmo considerando as críticas de François Dosse, pensamos que o método de

Braudel deve ser considerado em uma pesquisa e leitura aproximada sobre as alterações temporais relativas ao fenômeno biológico e sua relação recíproca com a cultura. Por acaso, local e globalmente, não vimos e sentimos as alterações temporais provocadas pelo fenômeno pandêmico no ano de 2020? Compreender que o tempo não é único e nem estático, e que tem ligação com a natureza, na história das sociedades, não é o que Braudel propôs?

Compreender que os tempos são construções representativas que emergem da relação íntima e dialética natureza/biológico e cultura, se torna mais legítima a partir do método proposto por Braudel. E encaramos Braudel como possibilidade para lermos os tempos na história, em especial à história que se apresentou catastróficamente como um assombro no ano de 2020 alterando nossos tempos.

Concluimos que trabalhar com representações, com os conceitos e com os métodos que evoquem as temporalidades é fundamental para o ensino de história, e para o desenvolvimento do pensar crítico e humanizado dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem.

**Um produto como contribuição para o ensino de história: e-book sobre temporalidades.
Título: O tempo, o que é? Uma história dos tempos.**

Por que decidimos pesquisar e refletir sobre os tempos? Acreditamos que cabe, em um primeiro momento, um relato em nível de experiência pessoal para responder a tal questão e depois apontamentos sobre as demandas em perspectiva que se desdobram além.

Nos anos de 1990 eu tinha dez anos de idade e o tempo já era uma inquietação em minha alma. Como a maioria das crianças de uma cidade do interior, em Cianorte, no noroeste do estado do Paraná, brincava-se nas ruas do bairro. Não tínhamos a diversidade de brinquedos e tecnologias para entretenimento as quais se tem hoje, então aventurar-se pelas árvores frutíferas, por lugares com terrenos públicos e abandonados para investigar mistérios, como em uma estação ferroviária com vagões e barrocões abandonados, era o mundo encantado da infância. Na maioria das vezes não voltava para casa nem para almoçar e, como um rápido estalar de dedos, via que estava findando o dia e o sol estava se inclinando para repouso. Ali começava o meu drama infantil. Eu precisava voltar para casa. No caso era a casa da minha avó, pois assim como muitas famílias empobrecidas a casa da avó é o que resta quando os seus pais não tem a deles. Antes de entrar pelo portão da casa eu sentava no meio fio que fazia a divisa entre a calçada e a rua asfaltada. Olhava para o horizonte e via a coloração linda do azul do céu com nuvens avermelhando-se no pôr do sol, o crepúsculo. Ali

a filosofia do tempo se instalou em mim como inquietação angustiante. Por que as coisas boas se acabam? – Eu pensava olhando para cima. Pois as brincadeiras e a alegria tinham o poder de suplantarem as partes ruins da vida, me colocavam em outro tempo. E o voltar para casa, que não era meu lar, onde não havia o aconchego que eu desejava da presença dos meus pais, era algo que eu queria evitar. Ali eu entendi que havia algo que engole as coisas boas da vida e as põem em suspensão, pois as coisas boas poderiam voltar no amanhecer.

Depois, quando jovem adulto, descobri que os gregos tinham um deus que engolia os seus filhos e era uma representação do tempo, o Cronos. Mas a palavra tempo, nesse período dos dez anos da infância, não fazia parte do meu repertório de palavras, havia a sensação de que as coisas mudavam e que coisas boas acabavam como a luz do sol que se escondia lentamente no crepúsculo. Quando criança a gente lê o mundo com os sentidos e as sensações e depois vamos alocando-os nas palavras.

Outra experiência nesse período foi com o relógio, eu tinha aprendido os números e a contagem deles na escola, mas não a ver as horas. Um dia me deparei com um relógio grande e circular que marcava as horas das 12 às 12, o tempo do dia e o tempo da noite. Eu fiquei observando aquele relógio grande, branco por fora e com seus números em cor preta. Ali percebi que cada espaço entre os números correspondia ao período de tempo que se relacionava do dia, dos raios do sol que surgiam até o almoço que era o número 12 e, depois, dos 12 em diante o caminho do sol era para o entardecer. Eu aprendi a ver o horário naquele momento, só observando e somando aos números que aprendi na escola e o movimento do sol no meu olhar de criança. Depois, já adulto eu aprendi que, talvez, o primeiro relógio criado na história foi o “Relógio de Sol”, instrumento que relacionava o “movimento do sol” com a sombra produzida por um ponteiro relacionando-o a símbolos numéricos. Nessa minha relação infantil e angustiante com o afeto, a natureza e os números é que uma interrogação se instalou em mim. Acho que foi aí, quando criança, que o questionar sobre o que é o tempo nasceu em mim.

Essa pesquisa e estudo não esgotaram e nem pretende dissecar profundamente a aporia temporal, mas creio que é um passo inicial na estrada do saber sobre este. O primeiro motivo que me levou a pesquisar vem do desejo de saber sobre os tempos e este nasceu da minha inquietação pessoal. E depois, o segundo motivo, vem do desejo, enquanto professor, de comunicar o que aprendi em minhas pesquisas e para isso elaboramos um texto.

Procuramos produzir um texto em formato de e-book como produto pedagógico de intervenção didática. Tem como objetivo ser um instrumento elucidativo que possibilita aos estudantes, possíveis leitores, refletirem sobre variados tempos os quais são construções

culturais, assim como o tempo institucional da escola que é vivenciado por estes e que foi alterado no período pandêmico no ano de 2020.

A produção do e-book, livro digital, tem por objetivo responder a duas demandas que emergem com a adoção do ensino remoto pelas escolas em período pandêmico, no ano de 2020.

A primeira é disponibilizar aos alunos (as) um material, numa linguagem acessível, digital, que possibilite a reflexão sobre as temporalidades relativas às culturas, épocas e fenômenos sociais. Assim estimulando o pensar sobre os tempos enquanto construção humana, plural e apreendido através de narrativas variadas. Pois a pandemia, além de sua trágica manifestação ceifando vidas, trouxe alteração no modo de organização social orientada e sustentada por temporalidades assumidas habitualmente. Fomos pegos como que por um assombro, um susto, que desorientou a ordem e a ilusória segurança da rotina no cotidiano.

A segunda demanda se refere ao formato do material – e-book –, não visto como mero instrumento tecnológico, mas como dimensão constitutiva de novas trocas socioculturais (MARTÍN-BARBERO, 2017) e que busca atender um crescente novo modo de leitura entre os adolescentes. O formato em livro digital não exclui a leitura do livro impresso, pois como aponta Marina Machiavelli e Liliane Dutra Brignol: “os adolescentes leem livros nos dois formatos, digital e impresso, mas o que mudou foi o modo de ler” (MACHIARELLI; BRIGNOL; 2019, p. 68). Com os adventos da cibercultura a leitura se dá em intercâmbio com plataformas digitais, tais como: booktubers, youtubers, Twitter, Facebook, grupo de leitores e troca de experiências de leitura em ambientes digitais.

Quando se pesquisa o uso e a história do livro, a tendência é pensar que há uma revolução absoluta entre o impresso e o livro manuscrito e relacionar essa percepção ao livro eletrônico. Roger Chartier (2009) nos diz que essa relação não é uma realidade histórica, mas mera tentação que pode nos levar a uma comparação errônea entre os tipos de livros.

De fato, a primeira tentação é comparar a revolução eletrônica com a revolução de Gutenberg. Em meados da década de 1450, só era possível reproduzir um texto copiando-o a mão, e de repente uma nova técnica, baseada nos tipos móveis e na prensa, transfigurou a relação com a cultura escrita. O custo do livro diminuiu, através da distribuição das despesas pela totalidade da tiragem, muito modesta, alias entre mil e mil e quinhentos exemplares. Analogamente, o tempo de reprodução do texto é reduzido graças ao trabalho da oficina tipográfica. Contudo, a transformação não é tão absoluta como se diz: um livro manuscrito (sobretudo nos seus últimos séculos, XIV e XV) e um livro pós-Gutenberg baseiam-se nas mesmas estruturas fundamentais - as do códex. Tanto um como outro são objetos compostos de folhas dobradas um certo número de vezes, o que determina o formato do livro e a sucessão dos cadernos. Estes cadernos são montados, costurados uns aos outros e protegidos por uma encadernação. A distribuição do texto na superfície da página, os

instrumentos que lhe permitem as identificações (paginação, numerações), os índices e os sumários: tudo isto existe desde a época do manuscrito. Isso é herdado por Gutenberg e, depois dele, pelo livro moderno. A hierarquia dos formatos, por exemplo, existe desde os últimos séculos do manuscrito (CHARTIER, 2009, p.7).

Embora se acredite numa ruptura entre os textos manuscritos e os textos a partir de Gutenberg, isso não aconteceu. Há uma continuidade entre ambos, a cultura do manuscrito e a cultura do impresso. A cultura do manuscrito se manteve junto à cultura dos textos produzidos nas oficinas tipográficas até o século XIX. Havia resistência em alguns grupos de pessoas em relação ao livro impresso, pois “supostamente romperia a familiaridade entre o autor e seus leitores, e corromperia a correção dos textos, colocando-os em mãos “mecânicas” e nas práticas do comércio” (CHARTIER, 2009, p. 8).

Em relação ao livro eletrônico há uma mudança no modo de ler, na relação leitor e manuseio do texto e na estrutura corporal deste. Por exemplo: o e-book que pode ter links de acesso imediato à algum assunto que se entrecruza no texto no decorrer da leitura. Nesse sentido há uma revolução, uma mudança profunda, mas não uma ruptura e banimento dos textos impressos e estruturados em livro, pois há preferências pessoais de leitores em relação ao impresso. Mas não podemos negar há mudança no modo de leitura e organização do escrito.

A inscrição do texto na tela cria uma distribuição, uma organização, uma estruturação do texto que não é de modo algum a mesma com a qual se defrontava o leitor do livro em rolo da Antiguidade ou o leitor medieval, moderno e contemporâneo do livro manuscrito ou impresso, onde o texto é organizado a partir de sua estrutura em cadernos, folhas e páginas. O fluxo sequencial do texto na tela, a continuidade que lhe é dada, o fato de que suas fronteiras não são mais tão radicalmente, visíveis, como no livro que encerra, no interior de sua encadernação ou de sua capa, o texto que ele carrega a possibilidade para o leitor de embaralhar, de entrecruzar, de reunir textos que são inscritos na mesma memória eletrônica: todos esses traços indicam que a revolução do livro eletrônico é uma revolução nas estruturas do suporte material do escrito assim como nas maneiras de ler (CHARTIER, 2009, p. 10).

O texto eletrônico, e-book, que produzimos, é dividido em oito capítulos e busca demonstrar através da narrativa escrita, e de algumas imagens ilustrativas, concepções de tempo em variadas culturas e períodos históricos diversos. Buscamos elaborar o texto escrito com layout, pesquisa bibliográfica, diagramação com muito esmero e qualidade.

Os conteúdos estão organizados nos seguintes capítulos: 1) introdução às concepções de tempo; 2) as formas de tempo; 3) tempo e história; 4) algumas concepções de tempo no Mundo Clássico; 5) a concepção de tempo na Idade Média; 6) a concepção de tempo no Mundo Moderno; 7) as concepções de tempo nas muitas cores do Brasil – etnias indígenas; 8) o tempo das redes; e por último uma conclusão reflexiva sobre a experiência temporal que

vivemos e que podemos viver. O texto também possui caixas explicativas que definem alguns conceitos os quais consideramos, a partir de uma deliberação pessoal, distantes da linguagem usual entre os adolescentes e jovens estudantes.

Acreditamos na potencialidade desse produto como introdução a se pensar as temporalidades e tangenciá-las com as culturas diversas. Ele pode ser usado por professores e estudantes a partir do ensino médio em sala de aula ou através de estudo compartilhado em grupos de plataformas digitais online. O texto possui um caráter autoral; escrevemos a partir de pesquisa bibliográfica em obras de autores (cientistas) renomados em teoria da história, filosofia, sociologia, antropologia etc. Mas a linguagem é muito particular e, para além da reflexão, reelaboração, interpretação do autor, ela parte do desejo ser adequada ao público do ensino médio. Esperamos ter cumprido nosso propósito enquanto estudante de mestrado e professor de história na educação pública.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim podemos dizer que esta pesquisa nos trouxe compreensões ou aproximações sobre um saber social e histórico que consideramos relevantes cientificamente, o saber sobre as temporalidades e o ensino de história nas instituições escolares públicas na cidade de Campo Grande/MS em período pandêmico, ano de 2020.

Compreendemos, enquanto professor e pesquisador de ensino de história em escola pública, que houve auterações nas temporalidades. Isso significa dizer que houve uma mudança histórica na organização social do sistema de ensino público e que afetou o ensino de história no tempo presente.

Em nosso projeto inicial objetivávamos entender como a escola pública em Campo Grande, Mato Grosso do Sul, foi organizada, tendo como referenciais marcadores temporais os quais orientam o ensino e a dinâmica interna escolar. Em segundo, procurávamos nos aproximar do saber sobre quais foram às mudanças ocorridas na organização temporal da institucional escolar a partir da pandemia, ano de 2020 e, em terceiro, identificar as implicações do uso extensivo da tecnologia (ensino remoto) como ambiente para o desenvolvimento das relações de ensino-aprendizagem no ensino de história.

Utilizamos, dentro dos limites e condições, para nos aproximarmos de um entendimento a partir dessa pesquisa, de alguns eixos teóricos os quais consideramos relevantes academicamente e que nos auxiliaram na busca de tal compreensão temporal: a História do Tempo Presente, o conceito de Temporalidades e a Cibercultura, conceitos que se entrecruzam e que fundamentaram e direcionaram nosso olhar de pesquisador.

Relembramos que junto aos conceitos, nós utilizamos uma abordagem teórica conceitual denominada Regime de Historicidade. Tal abordagem, na perspectiva da História Cultural, tem como autor o historiador francês François Hartog (2019) que escreveu o livro *Regimes de Historicidade: presentismo e experiências do tempo*. O Regime de Historicidade nos serviu como um instrumento metodológico para pesquisa, ou seja, um instrumento teórico de distanciamento do que está próximo para ver melhor a experiência e as representações temporais no contexto cultural e histórico pandêmico, em 2020. Nesse caminho fomos orientados pela própria explicação de Hartog (2019) sobre o uso do Regime de Historicidade. “O instrumento do regime de historicidade auxilia a criar distância para, ao término da operação, ver melhor o próximo” (HARTOG, 2019, p. 11).

Rememoramos que as temporalidades da instituição escolar, com organização para o ensino, e expressa através dos calendários, leis, diretrizes, foi afetada pelo modelo de ensino

remoto na pandemia. Os usos de recursos tecnológicos digitais deixaram de ser mero auxílio em aula presencial, como “filtros auxiliares de comunicação digital” (GABRIEL, 2018, p.17), e passaram a ser o ambiente da própria aula em si, e trouxeram consigo características temporais da era digital para o ensino, em especial o ensino de história. Isso trouxe às temporalidades da instituição escolar, regida por calendários pré-estabelecidos a cada início de ano letivo, direcionando o ensino presencial, alterações abruptas.

Podemos afirmar que a organização e a rotina convencional da escola pública, enquanto instituição de ensino com os seus marcos temporais definidos foi alterada e isso implicou alterações profundas no ensino de história. A rotina (marcadora temporal) que possibilita segurança para que a aprendizagem se desenvolva nos agentes que participam em tal ambiente de ensino, devido à aprendizagem acontecer na interação entre o biológico e o social, segundo Lev Vygotsky (1998), foi alterada pela tragédia pandêmica.

A mescla entre a marcação temporal oriunda das diretrizes, leis, normas, na articulação entre União, estado e município, e o espaço físico a partir da organização e construção dos prédios escolares, possibilitaram uma representação em que o tempo é linear e seriado indicando uma rotina voltada para a instância temporal de futuro. Mas tal instância sofreu um severo golpe na pandemia, ano de 2020. Se antes da pandemia as temporalidades da instituição escolar eram estruturadas em ordem hierárquica, linear e gradual, tanto em seu espaço físico como nas interrelações funcionais (docentes, discentes, coordenadores, chefes imediatos, administrativos, etc), e no currículo com a distribuição dos componentes curriculares - mais tempo de aula para algumas disciplinas (português e matemática, por exemplo) em detrimento de outras, na pandemia essa ordem colapsou. Pois no ensino híbrido, externo a instituição escolar, agora em domicílio, não houve uma regulação, marco temporal exato, que orientasse a realização efetiva das atividades pelos estudantes sobre cada disciplina.

O que antes era orgânico e rotineiro teve que se adaptar a um novo modelo de ensino apoiado no fluxo das redes digitais as quais passaram a ser o ambiente de ensino e fundamental para o funcionamento das instituições escolares no período pandêmico. Uma nova organização social visando o ensino significou uma nova percepção temporal a partir do uso de elementos tecnológicos digitais. Isso quer dizer que houve transformações das relações humanas. E no caso do nosso estudo, para ser mais específico, das relações no que tange o modo de ensinar história.

Observamos nessa pesquisa que uma cultura já existente, a cibercultura, antes tangencial a instituição escolar e ao método do ensinar história, serviu como amparo para um

período de alteração temporal oriundo da crise pandêmica. A cibercultura com as tecnologias digitais não transformaram as temporalidades antes convencionadas das instituições escolares, ou seja, as temporalidades lineares, processuais e gradativas pré-pandemia. Pois essas foram afetadas pela própria pandemia que motivou um novo modo de coexistir socialmente devido às medidas sanitárias adotadas. O que a cibercultura fez foi inserir seus aspectos temporais através do modelo remoto adotado nas instituições escolares.

Elencamos que o primeiro aspecto foi à instância temporal radicalizada no presente. Pois um dos aspectos da concepção de tempo na cibercultura é o tempo comprimido. O tempo é condensado a ponto de negar a ideia de processo, ou seja, é tudo agora e imediato. É a concepção de tempo não como processo linear ou cíclico com fases definidas em passado, presente e futuro, mas em um *puro agora*.

A concepção de tempo cronológico, que pautava e sustentava as instituições escolares e o ensino de história na pré-pandemia, como já dito, mudou para um tempo comprimido. No tempo comprimido o presente radicaliza-se a ponto de o passado tornar-se uma pauta quase inexistente e o futuro ser raramente mencionado. É percepção histórica do tempo a qual se aproxima do que François Hartog (2019) chama de presentismo. “Na corrida cada vez mais acelerada para o *ao vivo*, a mídia produz, consome, recicla cada vez mais palavras e imagens e comprime o tempo: um assunto, ou seja, um minuto e meio para trinta anos de história” (HARTOG, 2019, p. 148). O eixo da perspectiva humana, a partir da sua experiência com o tempo na era digital, em especial no ensino de história, com o modelo remoto, muda de direção e não aponta nem para trás nem para frente, nem para o passado nem para o futuro, mas para o centro do agora.

Outro aspecto foi à percepção de um tempo descentralizado. Sem centro de referência que o cadencia. A concepção de tempo das instituições escolares era configurada em um ambiente hierárquico, com organogramas bem definidos em forma de pirâmide, ou salas de aula em série com marcadores cronológicos crescentes construindo uma percepção de que existe uma cadência temporal de estudo progressivo e submetido ao mando de poderes que estão no topo da hierarquia (legislações, regimentos, orientações oficiais, representantes do ensino que exercem funções de chefia na instituição escolar). Mas o tempo da cibercultura, com o uso das plataformas digitais, alterou, pelo menos em partes, essa organização. Pois ele *não* é vertical, e sim horizontal, funciona em rede, fragmenta-se em vários nós através de variados grupos que se conectam, estando em fluxo, em movimento constante e sendo online.

E isso nos leva para um terceiro aspecto temporal que influenciou o processo de ensino de história, o tempo perene, sem intermitência. Se na concepção temporal das

instituições escolares há marcadores de início e fim (relógio, sino, calendário) como indicador temporal no campo habitual da vida cotidiana, na pandemia, com o ensino remoto e o uso das plataformas e aplicativos digitais, o hábito de um desligar, de um fim dos estudos ou da comunicação entre os professores e alunos, pelo menos num tempo antes regulado em intervalos, se tornou quase irrealizável por *ser online*. A comunicação entre professores e estudantes está sempre aberta, um tempo *on* – ligado. O professor, a professora, o aluno ou aluna, “tá *ON*,” como se diz nas gírias atuais entre os jovens.

Sobemos, também, que esses aspectos temporais fizeram parte de um fenômeno temporal maior provocado pela tragédia pandêmica, à brecha temporal. Retomando como citado exaustivamente ao longo da dissertação: “[...] Esses intervalos totalmente determinados pelas coisas que não são mais e pelas coisas que não são ainda. Brecha, pois há uma pausa e esse tempo parece desorientado” (HARTOG, 2019, p. 139). Na prática a “Brecha Temporal”, se materializou em incertezas, inseguranças, ausência de uma rotina definida que antes trazia uma pré-compreensão segura em relação ao desenvolvimento do ensino nas instituições escolares. E, de modo geral, observamos que afetou a saúde mental de muitos profissionais da área do ensino.

Desejamos que esta pesquisa tenha servido, dentro dos seus limites, aos interessados.

FONTES

BRASIL, Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica**. Resolução nº. 4, de 13 de julho de 2010. Brasília: MEC, 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 28 de julho, 2021.

BRASIL, Parecer CNE/CP nº 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020 - **Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/85201-parecer-cp-2020>>. Acesso em: 27 fevereiro, 2021.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB**. 9394/1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>> Acesso em: 03 de agosto, 2021.

BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun 2014. Disponível em: <<https://pne.mec.gov.br/>>. Acesso em: 18 de julho, 2021.

BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun 2014. Disponível em: <<https://pne.mec.gov.br/>>. Acesso em: 18 de julho, 2021.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei n. 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral**. Portal da Legislação, Brasília, 16 fev. 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/113415.htm>. Acesso em: 12 de setembro, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 23 de novembro, 2021.

BRASIL. **Constituição** (1988). **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 04 de agosto, 2021.

CAMPO GRANDE, MATO GROSSO DO SUL. Diário oficial de Campo Grande/ MS (DIOGRANDE), n. 5. 970, de 15 de junho de 2020, p. 12, 13 – **Parecer orientativo para o sistema municipal de ensino de Campo Grande/MS, relativo ao período de suspensão das aulas nas instituições de ensino, em razão da pandemia COVID -19**. Relatório onde constam os decretos: Decreto Municipal n. 14.189, de 15 de março de 2020, Decreto Municipal n. 14.227, de 02 de abril de 2020, Decreto Municipal n. 14.272, de 30 de abril de

2020, Decreto n. 14.316, de 20 de maio de 2020, Decreto normativo do Governo do Estado de Mato Grosso do Sul nº 15.393, de 17 de março de 2020, Decreto n. 15.391 de 16 de março de 2020, e determinou a suspensão das aulas presenciais nas unidades e nos centros da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul. Disponível em: <<https://www.prefeituradecampogrande.org/diario-oficial-prefeitura-campo-grande/>>.

Acesso em: 23 de abril, 2021.

CAMPO GRANDE, MATO GROSSO DO SUL. **Levantamento documental das plantas escolares e relatórios sobre as instituições escolares em Campo Grande/MS. Compêndio da Secretaria da Educação e Agência Regional de Ensino de Campo Grande: Levantamento da Rede Escolar Urbana, Vol. 1, 2,3 e 4, 1980.** Arquivo histórico. Memorial da Cultura Popular Apolônio de Carvalho.

CAMPO GRANDE, MATO GROSSO DO SUL. **Mapa: ocupação territorial de Campo Grande.** Arquivo: Secretária de Meio Ambiente e Planejamento Urbano (PLANURB). Sistema de Gerenciamento da Habitação (SISHAB). Elaboração/Edição: Rafael Bastazini; Rafael Bartimann, 2021.

CAMPO GRANDE, MATO GROSSO DO SUL. **Matriz Curricular do Ensino Fundamental do município de Campo Grande/MS.** Arquivo da Superintendência de Gestão, Normas e Relações Comunitárias/ Divisão de Monitoramento e Normas (SUGENOR) Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande/ MS (SEMED- MS), 2014.

CAMPO GRANDE, MATO GROSSO DO SUL. **Plano de melhoria física da rede escolar de Mato Grosso do Sul, volume 1, 1980.** Arquivo histórico. Memorial da Cultura Popular Apolônio de Carvalho.

CAMPO GRANDE, MATO GROSSO DO SUL. **Plano de melhoria física da rede escolar de Mato Grosso do Sul, volume 2, 1980.** Arquivo histórico. Memorial da Cultura Popular Apolônio de Carvalho.

CAMPO GRANDE, MATO GROSSO DO SUL. **Plano de melhoria física da rede escolar de Mato Grosso do Sul, volume 3, 1980.** Arquivo histórico. Memorial da Cultura Popular Apolônio de Carvalho.

FIOCRUZ, **Covid-19: que vírus é esse?** Disponível em: <<https://portal.fiocruz.br>> Acesso em: 02 de Dezembro, 2020.

MATO GROSSO DO SUL. DIÁRIO OFICIAL ELETRÔNICO, n. 10.061, de 02 de janeiro de 2020, p. 10 - **Dispõe sobre a matriz curricular - ensino médio em tempo integral - escola da autoria.** Disponível em: < <https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index>> Acesso em: 12 de outubro, 2021.

MATO GROSSO DO SUL. **Plano Estadual de Educação 2014-2024.** Campo Grande, 2014. Disponível em: <<http://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/sites/67/2015/05/peems-2014>>. Acesso em: 07 de agosto, 2021.

MATO GROSSO DO SUL. **RESOLUÇÃO/SED Nº 3.659, DE 27 DE DEZEMBRO DE 2019.** - **Dispõe sobre a organização curricular e o regime escolar do ensino**

fundamental e do ensino médio, nas escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. Disponível em: <<https://www.cre4coxim.sed.ms.gov.br/resolucoes-sed/>>. Acesso em: 15 outubro, 2021.

MATO GROSSO DO SUL. [RESOLUÇÃO/SED Nº 3.672, DE 30 DE DEZEMBRO DE 2019](#). - Dispõe sobre a organização curricular e o regime escolar do ensino fundamental e do ensino médio nas escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, que operacionalizam a modalidade de EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.cre4coxim.sed.ms.gov.br/resolucoes-sed/>. Acesso em: 15 outubro, 2021.

NEVES, Coelho Iran Lara. **Pandemia agravou severamente os índices de abandono e de evasão na rede escolar pública. Localizar crianças e adolescentes fora da escola e reintegrá-los ao sistema de ensino é dever moral de governos e da sociedade.** Notícias: departamento de comunicação do TCE/MS. Disponível em: <<http://www.tce.ms.gov.br/noticias/>>. Acesso em: 08 de abril, 2022.

PINHEIRO, Lara; MOREIRA, Ardilhes. **OMS declara pandemia de coronavírus.** G1, o globo – Bem estar. Rio de Janeiro, 11/03/2020. Disponível em: <<https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/03/11/oms-declara-pandemia-de-coronavirus.ghtml>>. Acesso em: 13 de janeiro, 2021.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE Jr. Durval Muniz. **O tecelão dos Tempos: novos ensaios de teoria da história**. São Paulo: Intermeios, 2019.

ARRUDA, Ângelo Marcos. **Edifícios escolares em Campo Grande no século XX**. *Arquitextos*, São Paulo, ano 08, n. 096.02, Vitruvius, maio 2008 <https://vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/08.096/140>. Acesso em: 10 fev, 2022.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **Tempo, tempo vivido e história**. Bauru, SP: EDUSC, 2003.

BIGARELLA, N. Divisão do estado de Mato Grosso do Sul e o movimento de municipalização do ensino na década de 1980. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, [S. l.], n. 18, 2013. Disponível em: <https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/473>. Acesso em: 18 maio, 2022.

BLOCH, Marc. **A história, os homens e o tempo**. In: **Apologia da História ou O ofício do Historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRAUDEL, Fernand. **Escritos sobre a História**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BRODBECK, Marta de Souza Lima. **Vivenciando a História – Metodologia de Ensino da História**. Curitiba, PR: Base Editorial, 2012.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. V.1. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Unesp, 2009.

CHARTIER, Roger. **A história cultural – entre práticas e representações**, Lisboa: Difel, 2002.

CHARTIER, Roger. **A história ou a Leitura do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CRACCO, Rodrigo Bianchini. **A longa duração e as estruturas temporais em Fernand Braudel: de sua tese O Mediterrâneo e o Mundo Mediterrânico na Época de Felipe II até o artigo História e Ciências Sociais: A longa duração (1949-1958)**. Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências e Letras de Assis – UNESP – Universidade Estadual Paulista para a obtenção do título de Mestre em História. São Paulo, p. 111. 2009. Acesso em: 14 maio, 2022.

DIAS, Adriana. **Hakken e a etnografia do proto-ciberespaço**. p.np, 2009. Disponível em: <http://etnografianovirtual.blogspot.com/2009/03/observando-o-cyborgcyberspaceadriana.html>. Acesso em: 13 novembro, 2020.

DOSSE, François. **História do tempo presente e historiografia**. Revista Tempo e Argumento. Revista do Programa de Pós-graduação em História, Florianópolis, v. 4, n. 1, p. 5-22, jan./jun. 2012.

DOSSE, François. **História em migalhas: dos annales à nova história**. São Paulo: Unicamp, 1994.

DUFOUR, Dany- Robert. **A arte de reduzir as cabeças: Sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005.

ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

ESCOBAR, Arturo. **Bem-vindos à Cyberia: notas para uma antropologia da cibercultura**. In Jean Segata, Theophilos Rifiotis (ed). **Políticas etnográficas no campo da cibercultura**. Brasília: ABA Publicações, 2016.

GABRIEL, Martha. **Você, eu e os robôs: pequeno manual do mundo digital**. São Paulo: Atlas, 2018.

GIDDENS, Anthony. **A constituição da Sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GONZALES, Maria Paula. **(Re) pensar as práticas de ensino em tempos de pandemia**. Disponível em: < <https://www.humanasrede.com> > Acesso em: 15 maio, 2022.

GOUREVITCH, A. Y. **O tempo como problema de história cultural, em Paul Ricoeur (org.), As culturas e o tempo**. Petrópolis/São Paulo: Vozes/Edusp, 1975.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2016.

HARTOG, François. **Evidência da História: o que os historiadores veem**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

HARTOG, François. **Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1996.

KOSELLECK, Reinhart. **Estratos do Tempo: Estudos sobre história**. Rio de Janeiro. Contraponto: PUC-Rio, 2014.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro. Contraponto: PUC-Rio, 2012.

KOSELLECK, Reinhart. **Uma História dos Conceitos: problemas teóricos e práticos**. Revista Estudos Históricos. Rio de Janeiro, vol. 5. n. 10, 1992, p. 134•146. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1945/1084>. Acesso em: 15 outubro, 2021.

LE GOFF, J.; NORA, P. (Org.). **História: Novos Problemas, Novas Abordagens, Novos Objetos**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.

LÉVY, Pierre. **As Tecnologias da Inteligência: O Futuro do Pensamento na Era da Informática**. São Paulo, SP: editora 34, 2001.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: editora 34, 1999.

MACEK, Jakub. "Koncept rané kyberkultury." Pp. 35-65 in *Média a realita*. Brno: FSS UM, 2004. Texto disponível em: http://macek.czechian.net/defining_cyberculture.htm Acesso em: 07 junho , 2020.

MACHIAVELLI, Marina. BRIGNOL, Liliane Dutra. **Adolescentes e o livro: internet como mediadora de novas práticas de leitura**. *Revista Novos Olhares*, v.8 n.2, dez, 2019. Disponível em: < <https://www.revistas.usp.br/novosolhares/article/view/162144/158022>> Acesso em: 18 março, 2021.

MARTÍN-BARBERO, J. **Jóvenes entre el palimpsesto y el hipertexto**. Barcelona: Ned Ediciones, 2017.

MARTINS, Ana Carolina Borges; DAMASCENO, Roniel Sousa; SOUSA, Marília Albuquerque; RIPARDO, Maria Vitória Silva; ALBUQUERQUE, Luiz Victor Coelho; MELO, Maria Alayny. **A experiência de professores no ensino remoto: dilemas, saúde mental e contextos de trabalho na pandemia**. 2021. Disponível em: **Erro! A referência de hiperlink não é válida**. Acesso em: 05 abril, 2021.

OENTORO, André. **Estudo de caso: Descobrimo a duração ideal do vídeo explicativo**. p. np. 2021. Pesquisa publicada em 1 de dezembro de 2016 e atualizada 15 de janeiro de 2021. Disponível em: < <http://breadnbeyond.com/explainer-video/explainer-video-case-study-how-long-should-an-explainer-video-be/>> Acesso em: 17 maio, 2021.

POMIAN, Kryzstof. **“Tempo/temporalidade”**. In: ROMANO, Ruggiereo (Dir.). *Enciclopédia Einandi*. Vol. 29. Lisboa: Imprensa Nacional, 1993.

PRADO, C. Braudel e a pluralidade do tempo: : a História entre o estrutural e o factual. *Historiæ, [S. l.]*, v. 11, n. 1, p. 9–27, 2021. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/hist/article/view/9461>. Acesso em: 20 abril, 2022.

PROST, Antoine. **Doze lições sobre história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

RICOUER, Paul. **Tempo e Narrativa: o tempo narrado**. V. 3. São Paulo: Martins Fontes, 2019.

ROUSSO, Henry. **Sobre a história do tempo presente: entrevista com o historiador Henry Rousso**. *Tempo e Argumento*. Florianópolis, v.1, n.1, p.201- 216, jan./jun.2009.

ROIZ, Diogo. Fernand Braudel (1902 – 1985), em Julio Bentivoglio e Marcos Antônio Lopes (org). **A constituição da história como ciência: de Ranke a Braudel**. Petrópolis: Vozes, 2013.

SCHMIIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2009.

SCHWARCZ, Lilia. **Quando acaba o século XX**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.
SILVA, Allana Minelli Targino; SALDANHA, Dináh Cristina Pereira da Silva. **O professor e o ensino remoto**. VII congresso nacional de educação (CONEDU). 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020>. Acesso em: 10 julho, 2021.

SILVEIRA, Ana karolina Nunes; DORNELLES, Carla Jeane Helfemsteller Coelho. **O ensino remoto e seus impactos a saúde mental: um relato de experiência com professores**. 2021. Disponível em: < <https://eventos.set.edu.br> > Acesso em: 11 abril, 2022.

SIMAN, Lana Mara de Castro. **Temporalidade histórica como categoria central do pensamento histórico: desafios para o ensino e a aprendizagem**. In: ROSSI, Vera L. Sabongi e ZAMBONI, Ernesta (Org.). *Quanto tempo o tempo tem!* Campinas: Alínea Editora, 2003.

SOJA, Edward W. **Geografias pós-modernas: a reafirmação do espaço na teoria crítica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

TÉTARD, Philippe. **Pequena história dos historiadores**. Bauru, SP: EDUSC, 2000.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.