



PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

GUSTAVO RIBEIRO RODRIGUES

**ENSINAR A ENSINAR:
PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO
DE HISTÓRIA NO CURSO NORMAL**

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
Janeiro / 2023

**Universidade Federal Fluminense Instituto de
Ciências Humanas e Filosofia
Programa de Pós-Graduação em Ensino de História**

Mestrado Profissional - Profhistória

GUSTAVO RIBEIRO RODRIGUES

**ENSINAR A ENSINAR:
PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE
HISTÓRIA NO CURSO NORMAL**

Niterói
2023

**Universidade Federal Fluminense Instituto de
Ciências Humanas e Filosofia
Programa de Pós-Graduação em Ensino de História**

GUSTAVO RIBEIRO RODRIGUES

**ENSINAR A ENSINAR:
PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO
DE HISTÓRIA NO CURSO NORMAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal Fluminense, como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de História.

Nível: Mestrado

Área de concentração: Saberes Históricos no Espaço Escolar.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Knauss de Mendonça

Niterói
2023

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do Gragoatá

Rodrigues, Gustavo Ribeiro.

Ensinar a ensinar: proposta didática para o Ensino de História no
Curso Normal / Gustavo Ribeiro Rodrigues. –2023.

Orientador: Paulo Knauss de Mendonça.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense,
Instituto de Ciências Humanas e Filosofia. Departamento de História,
2023.

**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE INSTITUTO DE
CIÊNCIAS HUMANAS E FILOSOFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL-PROFHISTÓRIA**

Gustavo Ribeiro Rodrigues

**ENSINAR A ENSINAR: PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO
DE HISTÓRIA NO CURSO NORMAL**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Paulo Knauss de Mendonça (Orientador)
Universidade Federal Fluminense

Prof. Dr. Fernando de Araújo Penna
Universidade Federal Fluminense

Prof. Dra. Maria Aparecida da Silva Cabral
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Niterói
2023

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho ao Colégio Estadual Edmundo Silva, que não foi somente meu campo de estudo para essa pesquisa, mas também meu chão de trabalho, de lutas, derrotas e vitórias, de dores e flores, minha outra casa. Meu local de vivência profissional, de docência e de conhecimento. A essa instituição pública de ensino eu dedico esse trabalho e minha carreira.

Dedico, também, a todos os estudantes normalistas, meus futuros colegas de profissão, que chegam ao Curso Normal do Edmundo Silva com a esperança nos olhos de serem professores e mudar a realidade do mundo. Minha dedicação a vocês não é só nessa pesquisa, mas também de todo o meu trabalho docente.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente, agradeço a Deus, porque tudo se faz por Sua vontade.

Agradeço à minha família, que sempre me amou, me ofereceu consolo nos momentos difíceis e me deu apoio irrestrito e orientação, não somente durante esse mestrado, mas sim há quarenta e três anos.

Agradeço ao meu filho, Luiz Gustavo Máximo Rodrigues, por sua existência ser combustível para a minha existência e sempre me fazer querer ser algo mais.

Gostaria de agradecer o professor Paulo Knauss de Mendonça, meu orientador, pela sua paciência e generosidade intelectual, que tanto me ajudaram nos tortuosos caminhos dessa pesquisa. E também a banca examinadora da qualificação e defesa, compostas pelos professores Fernando de Araújo Penna e Maria Aparecida Cabral, pela boa vontade de aceitar participar dessa pesquisa com generosas contribuições.

Lembrar também de alguns amigos importantes nessa jornada. Pedro Henrique Lopes da Silva, colega de escola, que em uma simples conversa em seu apartamento me fez enxergar o valor de cursar um mestrado e foi faísca para o início desse trabalho. Alex Bittencourt Sampaio Martins, amigo de turma no mestrado e também orientando do professor Paulo, que em longas conversas me deu força e renovou meu ânimo para enfrentar os desafios desse caminho. Laira de Azevedo Pinheiro, também mestra pelo ProfHistória, minha grande amiga de vida, que insistiu muito para que eu fizesse o mestrado e permanecesse no mesmo, que me inspirou e valorizou, que perdeu horas e horas conversando, me dando conselhos, dicas e orientações. A esses amigos agradeço do fundo do meu coração.

Quero também agradecer de forma especial minha namorada Amanda Percut Avelino Gomes pelo companheirismo, que me viu chorar, angustiar, escrever, ficar dias em frente ao computador e sempre me deu apoio com muito amor, afeto e carinho.

Um fraterno obrigado ao corpo docente do ProfHistória da UFF que acolheu a turma/2020, repletos de simpatia e expectativas e, trilhou conosco todas as reviravoltas das circunstâncias da pandemia.

Um abraço especial a toda minha turma de mestrado, Turma UFF 2020, que foi pega de surpresa pela pandemia de COVID-19 e precisou enfrentar todo o processo, com

idas, vindas e adiamentos, de forma remota. Remoto, porém não distante, pois o coleguismo e amizade nos aproximou e uniu nessa empreitada.

Não posso deixar de agradecer a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa ofertada a mim e que foi de grande valia e importância durante o tempo que a recebi.

Finalmente, agradeço a toda UFF que, como instituição pública, gratuita e de qualidade, me ofereceu esse momento de formação profissional e intelectual, que levarei para minha vida e todas as salas de aula por onde passar.

*“Todo dia o futuro fica um pouco mais sombrio.
Mas o passado, até suas piores partes, vai ficando
cada vez mais radiante”*

Sally Jupiter (Watchmen)

*“Eu vejo o futuro repetir o passado. Eu vejo um
museu de grandes novidades. O tempo não para.”*

Cazuza (O Tempo não Para)

RESUMO

O trabalho apresenta os entraves que alunas e alunos normalistas tem para aprender História. O Currículo Mínimo, da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro, não prevê uma disciplina específica para metodologia do ensino de História, nesse sentido, seu “pretensão conteúdo” está parcamente diluído em diversas disciplinas, carente de contextualização e metodologia específica. Face ao exposto, é mister que o Professor de História, trabalhe, junto aos normalistas, o currículo mínimo de forma a adequar, além do conteúdo da disciplina História, os métodos para que ela seja ensinada a posteriori. O tema central dessa pesquisa discute as políticas para o Curso Normal, bem como aponta para a proposição de uma sequência didática que visa auxiliar professores e estudantes da modalidade Normal a fazerem seus futuros alunos compreenderem e refletirem sobre a categoria de tempo histórico.

Palavras-chave: Ensino de História. Curso Normal. Saberes e Práticas no Espaço Escolar. Tempo Histórico.

ABSTRACT

The work presents the obstacles that normalist students have to learn History. The Minimum Curriculum, of the Secretary of Education of the State of Rio de Janeiro, does not provide for a specific discipline for the methodology of teaching History, in this sense, its “pretense content” is sparsely diluted in several disciplines, lacking context and specific methodology. In view of the above, it is essential that the History Teacher work, together with normal students, on the minimum curriculum in order to adjust, in addition to the content of the History subject, the methods for teaching it a posteriori. The central theme of this research discusses the policies for the Normal Course, as well as pointing to the proposition of a didactic sequence that aims to help teachers and students of the Normal modality to make their future students understand and reflect on the category of historical time.

Keywords: Teaching of History. Standard Course. Knowledge and Practices in the School Space. Historical Time.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Mapa Conceitual dos Conceitos Básicos da Disciplina História e Filosofia da Educação.....	35
Figura 2 –	Zoneamento Municipal da Prefeitura de Araruama/RJ.....	40
Figura 3 –	Conceitos relacionado ao Tempo	50
Figura 4 –	Leituras do tempo histórico	54

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –	Gênero dos alunos normalistas.....	38
Gráfico 2 –	Renda Familiar.....	41
Gráfico 3 –	Perfil demográfico dos lares dos estudantes	41
Gráfico 4 –	Você pretende atuar como professor(a) após a conclusão do Curso Normal?.....	45
Gráfico 5 –	Ensino da Metodologia do Ensino de História	46
Gráfico 6 –	Domínio sobre conceitos teóricos de História	59

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Número de Matrículas da Educação Ensino Médio Normal/Magistério/2019.....	31
Tabela 2 –	Bairros de Araruama onde residem os alunos	38
Tabela 3 –	Motivações para o ingresso no Curso Normal	42

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
EBEH	Encontro Baiano de Estudantes de História
ENEH	Encontro Nacional de Estudantes de História
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PMERJ	Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro
PEE-RJ	Plano Estadual de Educação – Rio de Janeiro
PNE	Plano Nacional de Educação
SEEDUC/RJ	Secretaria Estadual de Educação – Rio de Janeiro

UERJ-FFP Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Faculdade de Formação de Professores

UESB Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

UFS Universidade Federal de Sergipe

UFSC Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	19
1	ENSINANDO A ENSINAR: O ENSINO DE HISTÓRIA NO CURSO NORMAL	25
1.1	Perspectivas da legislação na Formação do Curso Normal.....	25
1.2	Políticas Públicas para o Curso Normal no Estado do Rio de Janeiro.....	30
1.3	O perfil dos alunos normalistas do Colégio Estadual Edmundo Silva.....	37
2	OS CAMINHOS DO TEMPO NO ENSINO ESCOLAR	48
2.1	Historiografia e Tempo	48
2.2	Empregos do tempo no Ensino de História	54
2.3	O lugar do tempo na sala de aula: a compreensão do aluno.....	58
3	PROPOSTA DE ATIVIDADE DIDATICAMENTE CONDUZIDA PARA O ENSINO DA CATEGORIA TEMPO HISTÓRICO	64
3.1	A importância de uma sequência didática problematizadora para o Ensino de História.....	64
3.2	Como usar filmes para o ensino da compreensão de tempo histórico?.....	67
3.2.1	A Narrativa de <i>De volta para o Futuro</i> como recurso de compreensão do tempo histórico	69
3.3	Detalhamento da atividade didaticamente construída	72
3.3.1	Tema	73
3.3.2	Apresentação (ou Introdução)	74
3.3.3	Objetivos de aprendizagem	74

3.3.4	Tempo de duração	75
3.3.5	Conteúdos	76
3.3.6	Detalhamento de cada aula prevista	76
3.3.7	Recursos utilizados pelo docente	77
3.3.8	Sistematização	78
3.3.9	Avaliação dialógica	79
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	80
	FONTES	82
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	83
	APÊNDICE 1 - Questionário sócio-econômico-educacional	88
	APÊNDICE 2 - Proposta de atividade didaticamente conduzida para o ensino da categoria tempo histórico	92
	ANEXO 1 – Currículo Mínimo/RJ 2013 – Curso Normal – História	94
	ANEXO 2 - Currículo Mínimo/RJ 2013 – Curso Normal – Fundamentos da Educação	100

INTRODUÇÃO

Minha caminhada no magistério se deu desde a infância, quando soube que minha mãe e tias eram professoras. Passei todo o meu tempo de menino e adolescente entre planos de aulas e diários de minha mãe, porém nunca me interessei pela carreira docente. A ideia de ser professor veio no início do ano 2000, quando eu me encontrava com 20 anos de idade, após eu ter abandonado o seminário católico da Arquidiocese de Niterói, onde fui interno por 3 meses.

Após ter prestado concurso para cadete da PMERJ em 1997, ter cursado dois anos, 1998 e 1999, de graduação em Desenho Industrial na Faculdade Carioca – atual Unicarioca -, ter vocacionado ao sacerdócio católico na passagem de 1999 para 2000, me encontrei desempregado, sem ter um ofício e rumo. Foi quando olhei ao meu redor e percebi que minha profissão sempre esteve próximo a mim, o magistério.

Ter escolhido o curso de História também tem relação familiar, pois uma prima, que veio do interior do estado para morar em minha casa em Niterói, cursava História na UERJ-FFP nesse período, entre 1996 e 2000, e seus textos e conversas me serviram de inspiração para seguir nos caminhos de Clio.

Me presto também a observar que no ano 2000 estávamos vivendo a metade do segundo mandato presidencial de Fernando Henrique Cardoso, um momento de grande recessão econômica no país e números assustadores de desemprego. Para um jovem de 20 anos, sem profissão e desempregado, aquela foi uma época de desalento. Além das inspirações familiares, o magistério me pareceu então, naquele momento sombrio, uma saída profissional segura, pois no meu imaginário juvenil professor dificilmente ficaria desempregado.

Foi no ano 2000 então que decidi que ensinar História seria meu ofício. Fiz curso pré-vestibular durante todo esse ano e ao final, como resultado, obtive aprovação para a UERJ-FFP, universidade que era meu objetivo desde o início, justo por ser um campus somente com cursos de licenciaturas, especializado na formação docente, e eu sempre ter tido o desejo de ser professor e não bacharel.

Fiz minha graduação em licenciatura em História na Faculdade de Formação de Professores da UERJ entre os anos de 2001 e 2004. Ao final do curso, no ano de 2005,

me encontrei formado e desempregado. Foi um período bem difícil, porém participei de alguns congressos estudantis, como o Encontro Nacional de Estudantes de História (ENEH) na UFS e o Encontro Baiano de Estudantes de História (EBEH) na UESB. No ano de 2006 participei novamente do ENEH realizado na UFSC. O período de desemprego e encontros estudantis acabaram quando, em 2006 morando ainda em Niterói, consegui um contrato temporário em uma escola municipal de Araruama-RJ para substituir um professor que estava na época entrando de licença sindical.

Iniciei minha carreira docente como professor contratado pela prefeitura de Araruama em turmas de Ensino Fundamental II na Escola Municipal Prof.^a Nair Valladares. Com todo o ímpeto de um professor iniciante, me deparei com a realidade do “chão de escola” que não aprendemos nos cursos de licenciatura. Foi um terrível choque ver que a teoria não se refletia na concretude da docência real, e cheguei ao final do ano de 2006 com uma grande crise vocacional. Após muitas conversas com professores mais antigos da dita escola municipal, onde fui levado a entender que a docência se faz a partir da realidade que se apresenta – e não dos idealismos que carregamos – é que consegui assentar minha consciência profissional.

Em 2007 consegui minha primeira matrícula pública. A partir de um concurso prestado para o Estado do Rio de Janeiro em 2004, fui convocado para assumir uma vaga na cidade de São Gonçalo, no CIEP 246 Adalgisa Cabral de Farias, onde permaneci entre 2007 e 2008, ano em que me casei e fui morar em Araruama, saindo de Niterói. Em 2009, pelo Estado, me transferi para outro CIEP na cidade de São Gonçalo, porém melhor localizado para minha locomoção. O dito CIEP é o Almendorina Azeredo – numerado como 126 – localizado no bairro de Rio do Ouro. O mais interessante desse CIEP 126 foi ter trabalhado em turmas de turno integral. Nesse mesmo ano de 2009 consegui minha segunda matrícula no Estado, a partir de um concurso feito em 2007, na cidade de Arraial do Cabo, onde assumi turmas de Ensino Médio e Fundamental, no Colégio Estadual Almirante Frederico Villar. Válido falar quem em 2009 fui pai e minha vida ganhou novas cores. Enfim, agora com duas matrículas estaduais, em 2011, após cumprir os três anos de estágio probatório, consegui transferir a que estava em São Gonçalo para Araruama, cidade onde resido, passando a lecionar em meu terceiro CIEP, denominado Thiophyla Bragança e numerado 460, onde permaneci por apenas um ano. No fim do ano, por motivos de otimização de turmas, precisei sair desse CIEP e me transferi para o Colégio Estadual Edmundo Silva no início de 2012, no centro de

Araruama, que irei comentar a parte posteriormente. Na segunda matrícula estadual também consegui me transferir em meados de 2012 para o Edmundo Silva, saindo assim de Arraial do Cabo e concentrando todos os meus tempos de sala de aula no Estado em uma só escola.

Paralelamente, eu segui com o contrato na prefeitura de Araruama até o final de 2009, quando em janeiro de 2010 fui convocado pela prefeitura de Duque de Caxias para assumir vaga de concurso prestado 4 anos antes. Após me desligar da prefeitura de Araruama, assumi minha última matrícula pública na dita cidade da Baixada Fluminense e abri mão da segunda matrícula do Estado, aquela que entrei em 2009.

Na prefeitura de Duque de Caxias atuei inicialmente, por lotação provisória, na Escola Municipal Hilda do Carmo Siqueira entre os anos de 2010 e 2013, e depois, por lotação permanente, na Escola Municipal Nísia Vilela Fernandes de 2014 até os dias atuais. Confesso que assumi a matrícula em Duque de Caxias pela boa remuneração que essa prefeitura dedica aos seus professores, pois, se assim não fosse, não teria aceitado devido à distância de Araruama. Mas com o passar dos anos aprendi a gostar da rede e da cidade. Vivo uma realidade docente de muita precariedade material em Caxias, porém de uma riqueza humana incrível, pois grande parte de meus colegas de ofício, por conta da dificuldade e grande procura do processo seletivo, são muito bem qualificados e com debates extremamente enriquecedores. Tenho inúmeras experiências nas escolas caxienses nesses últimos 10 anos que me trouxeram grande crescimento profissional, mas o que mais me marca trabalhar nessa rede é o olhar social para alunos em situação de vulnerabilidade social. Trabalhei e trabalho em escolas que atendem a comunidades pobres, onde o ensino de História muitas vezes precisa ser deixado a margem da ação pedagógica para dar vez a um trabalho de acolhida social. O chão da escola as vezes nos faz ser mais que professores de uma disciplina específica. A História para esses alunos em inúmeros momentos se torna um pano de fundo em um processo educacional profundo de resgate e cidadania.

Em 2012 consegui concentrar as duas matrículas estaduais que tive em uma só escola. Eram 24 tempos semanais, 12 turmas e centenas de alunos por ano em um só ambiente escolar. O Edmundo Silva, com quase 2 mil alunos matriculados por ano, localizada no centro de Araruama, é a maior escola pública da cidade. Leciono nesse local fazem 8 anos e muitas experiências marcantes tive lá. Participei de inúmeros projetos de

diversidade; fui liderança grevista entre 2014 e 2016; ajudei de forma intensa o movimento de ocupação dos alunos em 2016 – ocupamos a escola por dois longos meses –; fiz grandes colegas e desafetos; atuei em turmas de Curso Normal formando inúmeras professoras e professores de Fundamental I; lecionei História e Filosofia, mas também Disciplinas Pedagógicas ligadas aos meus conteúdos de formação.

A pesquisa proposta tem como objeto de estudo o Ensino da História no Curso Normal, portanto, no contexto de formação de professores do primeiro ciclo da Educação Fundamental.

Sentimo-nos desafiados, fundamentalmente, em elaborar uma compreensão a respeito das possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento do conceito de *tempo histórico* pelas alunas e alunos normalistas ingressantes nessa modalidade do Ensino Médio.

Diferente estudos e pesquisas no campo da Pedagogia e do Ensino de História já esmiuçaram a trajetória da criação e implementação dos Cursos Normais no país desde o século XIX, assim como a história do Ensino de História. Dessa forma, a nossa intenção é apresentar ao público alvo dessa dissertação (professores de História do Ensino Médio das modalidades Regular e Normal e estudantes normalistas.) de que maneira os alunos normalistas aprendem a ensinar História, bem como o conceito de *tempo histórico*, a fim de que seja possível auxiliá-los para a prática docente.¹

A construção da pesquisa tem por base a experiência docente no Colégio Estadual Edmundo Silva, em Araruama, Rio de Janeiro, onde leciono a disciplina escolar de História desde 2012. Trata-se de uma instituição escolar estadual, criada no ano 1931, que no ano de 2021 conta com 1454 alunos e 98 professores, e forma em média 80 profissionais docentes por ano.

Assim, partindo da vivência, de diálogos e da observação do ambiente e fundamentalmente da prática docente de ensinar História na Educação Básica, a pesquisa proposta tem como foco abordar o tratamento do conceito de *tempo histórico* e seus

¹ Para uma análise mais aprofundada sobre a formação de professores ver TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. *Revista brasileira de educação* p.61-88, 2000. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/HsQ3sYP3nM8mSGSqVy8zLgS/?lang=pt>, acesso em 13 nov. 2021.

desdobramentos na construção do pensamento histórico. O recorte em torno do conceito de *tempo histórico* decorre da experiência docente de ministrar aulas para o 6º ano do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio na modalidade Normal, o que ofereceu a perspectiva do ciclo “completo” dos conteúdos a serem trabalhados no Ensino de História, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e com Currículo Mínimo previsto para Formação de Professores no Ensino Médio²

A partir da história e da legislação, o primeiro capítulo pretende apresentar o quadro de estruturação, regulação e institucionalização do Curso Normal no Brasil a partir da LDB de 1996, indicando brevemente sua relação com a história da formação de professor no Brasil e os desafios postos para política educacional contemporânea, expressos nos pareceres do Conselho Nacional de Educação, no Plano Nacional de Educação e no Plano Estadual de Educação. Ao lado disso, pretende-se apresentar como o contexto do Colégio Estadual Edmundo Silva participa desse cenário.

No capítulo seguinte partindo da historiografia e da bibliografia especializada, pretende-se apresentar um quadro geral de abordagens teóricas recentes sobre o conceito de *tempo histórico* e suas implicações no Ensino de História e na construção de representações por parte dos alunos, considerando propostas curriculares disciplinares para a formação de professores no Curso Normal.

Dessa forma

Fazer sentido na história ensinada requer mais que um conhecimento da matéria a ser ensinada; requer do professor uma imersão no tempo-espaço que constitui a sala de aula e as nuances que o ineditismo em ato exige cotidianamente. Nesse viés, conhecer o mundo da vida de seus alunos é fundamental na constituição de suas explicações, pois possibilita que a escolha discursiva venha impregnada de partida e agregados, elementos fundamentais na estruturação das práticas de letramento que se constituem no ensinado. (AZEVEDO, 2015:134)

O último capítulo tem por finalidade a apresentação do produto aplicado ao contexto educacional proposto pela pesquisa empreendida, trata-se de explicitar a discussão e as bases de construção metodológicas do produto e de sua realização, sustentando um plano didaticamente construído a ser aplicado junto aos normalistas,

² RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação. Currículo Mínimo 2013: Curso Normal - Formação de Professores: Conhecimentos didáticos metodológicos. Rio de Janeiro, 2013. Secretaria de Estado de Educação. Currículo Mínimo 2013: Curso Normal - Formação de Professores: História. Rio de Janeiro, 2013.

buscando sua formação para o Ensino de História pelo domínio do conceito de *tempo histórico*.

CAPÍTULO 1 - Ensinando a ensinar: o ensino de História no Curso Normal

1.1 - Perspectivas da legislação na Formação do Curso Normal

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, em 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), estabelece as diretrizes e bases da educação nacional a qual definiu que a formação de professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental seja realizada em Curso Superior e admite como formação mínima a de Nível Médio na modalidade normal. Dessa maneira a habilitação específica para o exercício do magistério para os segmentos da Educação Básica supracitados, passou a ser exigida através do Curso Normal.

A partir da publicação da LDB de 1996 (BRASIL, 1996), o texto do artigo 62, 4º parágrafo gera bastante polêmica e suscita discussões sobre a instância em que deveria ser oferecida a formação do professor, principalmente daqueles que já atuavam na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Conforme o Artigo 62 da LDB:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (BRASIL, 1996)

Já o artigo 87 da LDB instituiu a Década da Educação³, definindo metas a serem cumpridas até o fim do prazo de dez anos. Dentre elas, o parágrafo 4º, ao final do período, diz que:

§ 4º Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço. (BRASIL, 1996)

Infelizmente, tal dicotomia acarretou no fechamento de vários cursos Normais de Nível Médio, em muitos estados brasileiros, seguiu-se uma grande procura aos cursos de pedagogia para a formação do professor (em exercício ou não), de acordo com a

³ A Década da Educação previa a construção do Plano Nacional de Educação com diretrizes e metas a serem seguidas durante os próximos dez anos, a partir da sua publicação (1997), em consonância com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

orientação legal (SILVA, 2015).

A propósito das políticas educacionais direcionadas para a formação de professores com o objetivo na melhoria da educação, focar no ensino superior, algumas regiões do país, considerando suas características e especificidades locais, econômicas e sociais, carecem da formação inicial dos professores em nível médio.

Segundo Laélia Carmelita Portela Moreira e Débora Borges Lima, em artigo publicado na *Revista de Ciências Humanas*:

Sob esse olhar, podemos refletir sobre políticas para a formação de professores que, no macro contexto, ante a motivação pela melhoria da qualidade na educação, preconizavam a formação docente em nível superior para todos os professores num curto prazo, conforme descrito nas Disposições Transitórias da LDBEN 9.394/96. Como resultado, acreditava-se que com a formação de professores em nível superior, o Curso Normal, entraria em extinção. O que se verificou, entretanto foi que, na prática, o país de se mostrou despreparado para consolidar essa extinção, visto que a formação em nível médio ainda era a única formação possível em vários locais do país. (MOREIRA; LIMA. 2014:37)

Visto que a formação inicial é a porta de entrada para a Educação Básica, o Conselho Nacional de Educação entra em cena a fim de lidar com o problema das linhas de interpretação para a regulamentação da Lei nº 9.394/96, trata o conflito estabelecendo os pareceres nº 5/97 e nº 1/2003 que versam:

Quanto à formação de professores para a educação infantil e para as quatro primeiras séries do ensino fundamental, é admitido seu preparo, em nível médio, na modalidade Normal (artigo 62). Embora o artigo 87, parágrafo 4º disponha que, ao final da Década da Educação, todo o pessoal docente deverá ter curso superior, a norma específica (artigo 62) se sobrepõe à de caráter geral (CNE/CEB, 1997).

Os portadores de diploma de nível médio, bem como os que vieram a obtê-lo sob a égide da Lei nº 9394/96, têm direito assegurado (e até o fim de suas vidas) ao exercício profissional do Magistério nas turmas de Educação Infantil ou nas séries iniciais do Ensino Fundamental, conforme a sua habilitação. A formação dos professores para a Educação Básica, em nível superior, é desejável ainda que admita-se para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, a formação em nível médio (CNE/CEB, 2003).

Visando atender ao artigo 214 da Constituição Federal e em consonância com a LDB, em 1996 iniciam-se as discussões para a formulação do Plano Nacional de Educação (PNE), que tinha como premissa traçar diretrizes e metas para a educação no país. No âmbito das discussões entre o Ministério da Educação, parlamentares, especialistas e sociedade civil discordavam sobre as políticas públicas a serem adotadas

para os próximos dez anos.

Dois projetos foram elaborados e submetidos à aprovação junto à Câmara dos Deputados, quase que concomitantemente, em 1998. O primeiro ficou conhecido como *PNE da Sociedade Brasileira*⁴, elaborado de forma coletiva por profissionais da educação, professores, alunos, dentre outros campos da sociedade. Talação da sociedade forçou o então o governo⁵ a encaminhar seu projeto de PNE através do Executivo Federal. As prioridades de ambos os projetos não poderiam ser mais divergentes sobre a gestão e o financiamento da escola pública. Conforme Valente e Romano

As duas propostas de PNE materializavam mais do que a existência de dois projetos de escola, ou duas perspectivas opostas de política educacional. Elas traduziam dois projetos conflitantes de país. De um lado, tínhamos o projeto democrático e popular, expresso na proposta da sociedade. De outro, enfrentávamos um plano que expressava a política do capital financeiro internacional e a ideologia das classes dominantes, devidamente refletido nas diretrizes e metas do governo. O PNE da Sociedade Brasileira reivindicava o fortalecimento da escola pública estatal e a plena democratização da gestão educacional, como eixo do esforço para se universalizar a educação básica. Isso implicaria propor objetivos, metas e meios audaciosos, incluindo a ampliação do gasto público total para manutenção e o desenvolvimento do ensino público. (...) O PNE do governo insistia na permanência da atual política educacional e nos seus dois pilares fundamentais: máxima centralização, particularmente na esfera federal, da formulação e da gestão política educacional, com o progressivo abandono, pelo Estado, das tarefas de manter e desenvolver o ensino, transferindo-as, sempre que possível, para a sociedade. (VALENTE; ROMANO, 2002: 98- 99)

Durante a tramitação dos projetos a Comissão de Educação analisou os dois textos e os mesmos receberam diversas emendas. Às vésperas de se findar o prazo para criação e implementação do PNE, previsto no artigo 9^o da LDB, e relator da Comissão, o Deputado Nelson Marchezan, em concordância com seu relatório e mobilizado pelas forças governistas escreve um projeto substitutivo que vem a ser o texto-base da Lei nº 10.172, promulgada em 10 de janeiro de 2001.

O documento foi organizado em três eixos:

- a) a educação como direito individual;
- b) a educação como fator de desenvolvimento econômico e social;

⁴ Grifo Nosso.

⁵ À época, vigorava o primeiro mandato do então presidente, Fernando Henrique Cardoso (dois mandatos consecutivos 1995-1998 e 1999-2002), cuja agenda neoliberal governista se alinhava ao capital financeiro internacional.

⁶ Art. 9^o A União incumbir-se-á de: I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Lei Nº 9.394/1996.

- c) a educação como meio de combate à pobreza” (AGUIAR, 2010:710)

No que diz respeito às metas estabelecidas para o magistério da Educação Básica, foco principal da nossa pesquisa, o PNE aprovado estabelece 28 objetivos e metas, além de traçar um diagnóstico a partir de dados da distribuição nacional de funções docentes por nível de formação e níveis escolares. Essa análise evidenciou em números o que sobejamente já era conhecido em relação à realidade educacional do país⁷. Muitos professores que atuavam na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental não possuíam formação em nível profissional, seja no âmbito do Ensino Médio ou do Ensino Superior. Assim, a meta 17 previa:

Garantir que, no prazo de 5 anos, todos os professores em exercício na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, inclusive nas modalidades de educação especial e de jovens e adultos, possuam, no mínimo, habilitação de nível médio (modalidade normal), específica e adequada às características e necessidades de aprendizagem dos alunos. (BRASIL, 2001)

Face ao exposto, a modalidade normal de Ensino Médio necessitava de estrutura e ordenamento jurídico específicos que garantissem a sua identidade enquanto curso fundamental na formação inicial de docentes. De tal modo, a Resolução CNE/CEB nº 2, de 19 de abril de 1999, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na modalidade Normal.

Art. 1º O Curso Normal em nível Médio, previsto no artigo 62 da Lei 9394/96, aberto aos concluintes do Ensino Fundamental, deve prover, em atendimento ao disposto na Carta Magna e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN, a formação de professores para atuar como docentes na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, acrescentando-se às especificidades de cada um desses grupos as exigências que são próprias das comunidades indígenas e dos portadores de necessidades educacionais especiais. (CNE/CEB, 1999).

Em 2013, a Lei nº 12.796 altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação, revogando o § 4º do artigo 87, dando fim a discussão sobre a formação para a atuação na Educação e nas séries iniciais do Ensino Fundamental da

⁷ Ver: Tabela 19 - Funções Docentes - distribuição nacional por nível de formação e níveis escolares em que atuam – 1998 da Lei Nº 10.172/2001.

Educação Básica.

Assim, mesmo com o fim da Década da Educação, os professores formados em Cursos Normais em nível médio teriam autorização para lecionar na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental. (BÚRIGO; ROSA: 2018).

Ainda que as pesquisas sobre o Ensino de História tenham aumentado consideravelmente nas últimas duas décadas, com novas discussões e metodologias para a sala de aula, o mesmo não se pode dizer sobre o ensino de História no Ensino Médio na modalidade Normal⁸. Após pesquisas em repositórios acadêmicos como o Banco de dissertações e Teses da Capes⁹ e o Banco de Dissertações do Profhistória¹⁰, encontramos o trabalho de Thiago Cerqueira dos Santos sobre a história do Ensino de História no Curso Normal e sua implementação no século XIX até a época recente, que pode ser apontada como uma grata exceção. Em seus estudos, o autor coloca a atualidade da interrogação sobre o sentido do Ensino de História no contexto do Curso Normal, da seguinte forma:

Não basta apenas ensinar o conteúdo curricular, porque para além de ensinar História, estamos formando futuras e futuros professores de Educação Infantil e das séries iniciais de Ensino Fundamental que irão iniciar as crianças a pensar historicamente, a se relacionar com o tempo. (SANTOS, 2018:56)

O fato é que ainda há poucos trabalhos que estabeleçam uma relação mais proveitosa entre teorias de ensino de História e as práticas em sala de aula da Educação Básica para formação docente. Tal contexto colabora para manter certas incompatibilidades, como o distanciamento entre a História ensinada nos cursos de licenciatura e a História ensinada nas salas de aula do Ensino Médio normalista, afora a dificuldade de motivar os professores para que destaquem seus alunos como sujeitos de suas aprendizagens históricas e não somente como interlocutores.¹¹

⁸ A construção do Ensino de História no Curso Normal acompanha em paralelo a evolução do Ensino de História no Ensino Médio (antigo secundário). Entretanto, a disciplina História, ensinada nos Cursos Normais, como componente propedêutico, possui poucas pesquisas acadêmicas publicadas. Para maiores informações ver: MORAIS, Stela Pojuci Ferreira de. *O ensino de história nos cursos de formação de professores: uma análise histórica dos seus saberes e práticas*. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 23., 2005, Londrina. Anais do XXIII Simpósio Nacional de História – História: guerra e paz. Londrina: ANPUH, 2005 e SANTOS, Thiago Cerqueira dos. *Uma História do ensino de História do curso normal do Rio de Janeiro: da Escola Normal da Corte à Escola Normal Carmela Dutra*. 2018. 98f. Dissertação (Mestrado Profissional em História) – UFRJ, Rio de Janeiro.

⁹ Ver: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/> Acesso em 02 de fevereiro de 2022.

¹⁰ Ver: https://profhistoria.ufrj.br/banco_tese Acesso em 02 de fevereiro de 2022.

¹¹ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e

1.2 – Políticas Públicas para o Curso Normal no Estado do Rio de Janeiro

O estado do Rio de Janeiro foi a primeira unidade federativa do estado nacional brasileiro a ofertar um curso oficial de formação de professores por meio da Escola Normal sediada na cidade de Niterói, em 1835.

O estado fluminense permanece ofertando essa formação em suas escolas de educação básica, por meio do Curso Normal, visando formar professores para atuarem como docentes na Educação Infantil e nos anos iniciais¹² do Ensino Fundamental.

Embora o Plano Nacional de Educação, de 2001, indicasse a formulação de Planos Estaduais de Educação, o estado do Rio, após um longo processo de discussão, aprova em 2009 o Plano Estadual de Educação – Rio de Janeiro (PEE-RJ), na forma da Lei Nº 5.597/2009. Com a diferença de quase dez anos entre o planejamento nacional e estadual, quando este último entra em vigor, o PNE está no seu último ano de vigência, havendo um claro descompasso entre as políticas públicas federal e estadual.

Embora o PEE-RJ inclua o Ensino Médio, modalidade Normal/Magistério como um curso da Educação Profissional, dentre as vinte e duas metas e objetivos estabelecidos para este eixo, não há nenhuma voltada para a formação de professores em Nível Médio. Quando o plano trata, em específico do Ensino Médio Regular, há cinquenta e quatro metas e objetivos estabelecidos para este componente, sendo a terceira meta tributária da modalidade Normal/ Magistério. A saber:

3. Estabelecer programas de formação de profissionais de Educação Infantil, de forma que, no prazo máximo de 10 (dez) anos, a partir da publicação deste Plano, os professores, auxiliares de creche, berçaristas e os dirigentes das instituições públicas e privadas possuam, no mínimo, formação de nível médio, na modalidade Normal (SEEDUC/RJ, 2009).

O silenciamento do PEE-RJ em relação aos objetivos e metas para o Ensino Médio, modalidade Normal estavam, nesse momento, de acordo com as políticas públicas

Terra, 1996.

¹² RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação. *Currículo Mínimo 2013: Curso Normal Formação de Professores: Conhecimentos didáticos metodológicos*. Rio de Janeiro, 2013.

_____. Secretaria de Estado de Educação. *Currículo Mínimo 2013: Curso Normal - Formação de Professores: História*. Rio de Janeiro, 2013.

que visavam um fortalecimento da formação de professores em nível de Ensino Superior, em especial da rede particular, que auferia, em grande medida, lucros para o estado. Mesmo diante dessa lógica, a força da tradição do Curso Normal no Rio de Janeiro fez com que essa unidade federativa ainda se mantivesse ofertando o maior quantitativo de vagas do Ensino Médio, modalidade Normal do país.

Com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2019 (INEP, 2019), a formação inicial de professores em Nível Médio ainda possui oferta e demanda em todas as regiões do Brasil. Com destaque, o estado do Rio de Janeiro apresenta o maior número de alunos matriculados na modalidade Normal do Ensino Médio: 21.073.

Tabela 1: Número de Matrículas da Educação Ensino Médio Normal/Magistério/2019¹³.

Região Geográfica/ Unidade da Federação	Número de Matrículas da Educação Ensino Médio Normal/Magistério				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Brasil	64.222	237	58.748	2.493	2.744
Norte	700	206	263	-	231
Rondônia	-	-	-	-	-
Acre	-	-	-	-	-
Amazonas	343	206	137	-	-
Roraima	-	-	-	-	-
Pará	231	-	-	-	231
Amapá	126	-	126	-	-
Tocantins	-	-	-	-	-
Nordeste	5.251	31	2.734	1.637	849
Maranhão	1.354	-	27	703	624
Piauí	31	31	-	-	-
Ceará	207	-	207	-	-

¹³ Em razão da Pandemia de COVID-19, optamos como recorte cronológico o ano de 2019 para os dados da pesquisa, visto que distorções dos números por conta do fechamento das instituições de ensino como medida de distanciamento social.

Rio Grande do Norte	153	-	136	-	17
Paraíba	1.001	-	557	315	129
Pernambuco	1.975	-	1.807	161	7
Alagoas	-	-	-	-	-
Sergipe	-	-	-	-	-
Bahia	530	-	-	458	72
Sudeste	26.931	-	25.534	506	891
Minas Gerais	5.526	-	5.351	-	175
Espírito Santo	-	-	-	-	-
Rio de Janeiro	21.073	-	20.183	187	703
São Paulo	332	-	-	319	13
Sul	31.168	-	30.112	350	706
Paraná	16.359	-	16.045	-	314
Santa Catarina	4.118	-	4.118	-	-
Rio Grande do Sul	10.691	-	9.949	350	392
Centro-Oeste	172	-	105	-	67
Mato Grosso do Sul	103	-	103	-	-
Mato Grosso	14	-	2	-	12
Goiás	55	-	-	-	55
Distrito Federal	-	-	-	-	-

Fonte: INEP – Censo Escolar da Educação Básica 2019.

Com a finalidade adequar o Curso Normal Resolução CNE/CEB nº 2, de 19 de abril de 1999, a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ) lançou sua proposta de reorientação curricular para as escolas da rede em 2006.

O documento da SEEDUC/RJ elaborado pelos professores da rede pública estadual e de professores universitários, propõe que a prática do professor seja baseada na

realidade dos alunos e das comunidades atendidas pela rede estadual pública de ensino e nos parâmetros legais e institucionais sobre os quais se assenta a formação docente de nível médio. Tal proposta pode ser entendida através da teoria do autor Ivor F. Goodson, na medida em que

Mais do que escrever novas prescrições para as escolas, um novo currículo ou novas diretrizes para as reformas, elas precisam questionar a verdadeira validade das prescrições predeterminadas em um mundo em mudança. Em resumo, precisamos mudar de um currículo prescritivo para um currículo como identidade narrativa; de uma aprendizagem cognitiva prescrita para uma aprendizagem narrativa de gerenciamento da vida. (GOODSON, 2007:242)

Assim as propostas do currículo para o Curso Normal começam a serem desenhadas:

(...) Procuramos considerar que para a profissionalização de futuros professores não é suficiente discutir quais são as disciplinas necessárias, a distribuição e seleção de conteúdos, a carga horária, dentre outros aspectos da formação inicial, seja no nível médio ou superior. É preciso realizá-la de maneira diferente. A formação de professores não pode ser linear, subdividida em disciplinas estanques e distanciadas do fazer profissional. É difícil acreditar que os alunos, por conta própria, descobrirão como relacionar diferentes conceitos ou diferentes abordagens (sociológica, filosófica, histórica, econômica e política) de um mesmo conceito. Mais ilusório ainda seria acreditar que tais conceitos se transformam, automaticamente, num saber docente, ou seja, num saber que contribua para seu trabalho – que englobe a compreensão do que vai ensinar, de como ensinar, e de como se relacionar com outros (alunos, colegas, pais etc.) num espaço e tempo de uma sociedade. (SEEDUC/RJ, 2006).

O documento que é apresentado aos professores do Ensino Fundamental e do Ensino Médio é organizado em 4 volumes com os seguintes eixos:

- Linguagens e Códigos (Livro 1)
- Ciências da Natureza e Matemática (Livro 2)
- Ciências Humanas (Livro 3)¹⁴
- Disciplinas de Formação Profissional (Livro 4)¹⁵

Entendemos que o discurso, a criação e implementação acerca de currículo estão relacionados ao contexto histórico que reflete as diversas relações de poder e conflito

¹⁴ Ver Anexo 1.

¹⁵ Ver Anexo 2.

entre os órgãos educacionais, profissionais da educação e a sociedade civil. Segundo Circe Bittencourt, faz-se necessário entender as diferentes dimensões sobre o currículo:

Atualmente, a ideia de currículo é concebida em todas as suas dimensões, distinguindo-se o currículo formal (ou pré-ativo ou normativo), criado pelo poder estatal, o currículo real (ou interativo), corresponde ao que efetivamente é realizado na sala de aula por professores e alunos, e o currículo oculto, constituído por ações que impõem normas e comportamentos vividos nas escolas, mas sem registros oficiais, tais como discriminações étnicas e sexuais, valorização do individualismo, ausência ou valorização do trabalho coletivo, etc. Estudos recentes incluem ainda o currículo avaliado, que se materializa pelas ações dos professores e das instituições ao “medirem” o domínio dos conteúdos explícitos pelos alunos e incorpora valores não apenas institucionais, mas também educacionais, como as habilidades técnicas e práticas da cultura letrada. (BITTENCOURT, 2004:104)

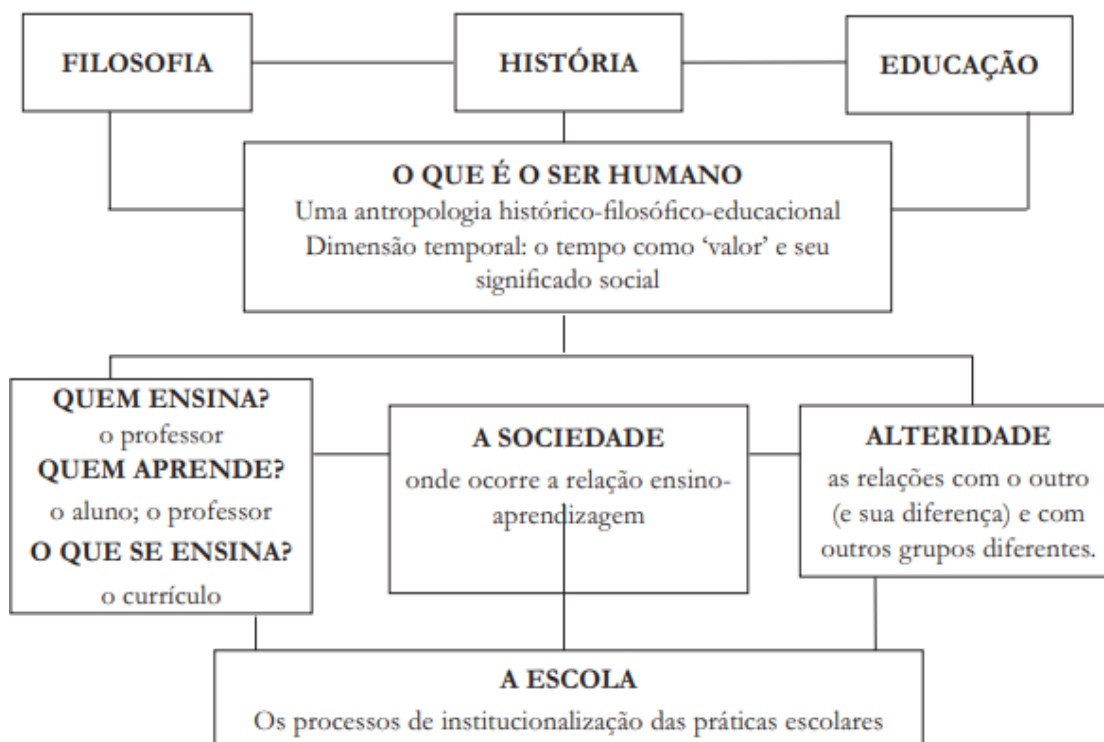
A matriz das reformas curriculares revela diferentes modelos potenciais de programas de ensino, desenvolvimento e reformulação de currículos. Entretanto, disfarçado de aparente flexibilidade, o currículo mínimo acomoda modelos estabelecidos de finanças e recursos (GOODSON, 2018).

Concernente ao eixo de Ciências Humanas, exploramos na disciplina de História os conceitos relacionados ao *tempo histórico*, visto que, a partir da constatação de que o Curso Normal não tem se caracterizado como campo sistemático de interrogação sobre os sentidos do Ensino de História, a pesquisa evidencia a tendência a naturalizar conteúdos disciplinares específicos a exemplo, a noção de *tempo histórico* no Ensino de História.

Entre as Disciplinas de Formação Profissional buscamos analisar o papel da disciplina História e Filosofia da Educação na formação de professores. Os conceitos expostos abaixo são orientados a serem explorados como pano de fundo na elaboração das aulas.

Figura 1: Mapa Conceitual dos Conceitos Básicos da Disciplina História e Filosofia da Educação.

Mapa Conceitual dos Conceitos Básicos da Disciplina



Fonte: Reorientação Curricular: Curso Normal. SEEDUC/RJ, 2006.

A grande questão surgida a partir da proposição dessa disciplina passa pela formação do docente a ministrá-la. O professor com licenciatura plena em História teria condições de ofertar os conteúdos propostos ou as aulas deveriam ser ministradas por professores com licenciatura em Pedagogia? A própria SEEDUC/RJ mostrou que o problema persistia, sem, entretanto, propor uma solução:

A partir dos encontros mantidos com os professores da rede que compareceram às oficinas, em dezembro de 2004, e dos questionários de avaliação que constavam da versão preliminar deste documento, outro problema se mostrou bastante grave: o frequente rodízio de professores das disciplinas de Fundamentos da Educação, especialmente os que ministram a História e Filosofia da Educação. A cada ano, diferentes professores passam a atuar em diferentes disciplinas da área de Fundamentos, sem via de regra, terem a formação específica para cada uma delas, situação agravada pela falta de tempo para se preparar, de fato, para o conteúdo a ser ministrado. (...) Como o problema relativo à fusão de duas disciplinas em uma diz respeito a uma discussão mais ampla relativa à estrutura do Curso Normal, vamos, neste momento, deixar de lado esta questão (SEEDUC/RJ, 2006).

De maneira a garantir profissionais para a oferta da disciplina, muitas instituições

da rede estadual alocam professores de História e Sociologia para compor a grade curricular interpretando o Artigo 34, § 1º, parágrafo IV da Resolução SEEDUC/RJ Nº 5.330 de 10 de novembro de 2015, que diz:

Art. 34 - Os Laboratórios Pedagógicos serão espaços de pesquisa, construção e utilização de recursos metodológicos que ajudarão os estudantes em suas atividades práticas nos estágios curriculares obrigatórios, permitindo, também, nesses ambientes, vivências de projetos interdisciplinares. Os Laboratórios Pedagógicos serão direcionados a favorecer o processo formativo do futuro professor, no qual a construção de atividades práticas deverá permear o fazer pedagógico.

§ 1º Os Laboratórios Pedagógicos deverão ser ministrados, preferencialmente, por professores das disciplinas pedagógicas. Não havendo disponibilidade, seguem-se os professores da Base Nacional Comum, de acordo com a formação do docente, conforme especificação:

IV - O Laboratório de Culturas poderá ser ministrado por professores graduados em História ou Sociologia. (SEEDUC/RJ, 2015)

Após a implantação e implementação da Reorientação Curricular no ano de 2006, a SEEDUC/RJ elaborou a PORTARIA SEEDUC/SUGEN Nº 91 de março de 2010, a qual estabelecia normas e orientações quanto à implantação da matriz curricular do Curso Normal, em Nível Médio.

O contexto da produção desses documentos não pode ser dissociado do cenário político no qual a educação está inserida. Muitas vezes, durante a formulação da agenda política ocorrem várias construções de textos, que já passaram por ajustes em conferências e debates sobre determinada problemática a ser solucionada, mas ao chegar ao contexto da prática não mantêm a sua funcionalidade original. (Moreira e Lima, 2014).

Cristiana Abrantes, mestre em Ensino de História e Professora de História da rede estadual do Rio de Janeiro afirma que:

Em uma sociedade como a brasileira, em que os modelos estabelecidos de poder estão profundamente arraigados nas esferas institucionais, herdeiras de uma visão patrimonialista, os grupos sociais dominantes não têm poupado esforços na tentativa de controle dos currículos prescritos, fixação de sentidos e significações sociais. Estes visam à garantia do controle do sistema educacional por meio da construção de um sistema vigilante e extremamente desigual, porque mantêm os sujeitos nos “lugares” destinados a eles. Porém, os sujeitos sociais também agem, não estão paralisados, e reagem da forma que conseguem. (ABRANTES, 2018:33)

Por fim, coadunada com a Base Nacional Comum Curricular¹⁶, a SEEDUC/RJ elabora um novo Currículo Mínimo específico para o Curso Normal em Nível Médio, em janeiro de 2013, tanto para as disciplinas de Base Nacional Comum e Parte Diversificada quanto para as disciplinas de Formação Profissional. O objetivo da proposta visa cumprir a dupla missão do Curso Normal em Nível Médio de, ao mesmo tempo, fornecer aos alunos a primeira formação profissional para exercerem a função de professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental e o ensino propedêutico que os prepare para prestar exames vestibulares de acesso às universidades, a fim de darem continuidade à sua formação em nível superior (SEEDUC/RJ 2013).

1.3 – O perfil dos alunos normalistas do Colégio Estadual Edmundo Silva

Pensar um processo/método/instrumento de ensino de História é, antes de tudo, pensar o significado prioritário do pensamento histórico e de seu ensino. Para tanto, faz-se necessário conhecer e entender o perfil do alunado a quem se destina a construção de ensino/aprendizagem. Os estudantes são sujeitos importantes na construção dos saberes por parte dos professores, “assim faz-se necessário conhecer a compreensão que estes detêm sobre o que estudam.” (OLIVEIRA, 2003)

Entender o perfil sócio-econômico dos alunos normalistas nos auxiliará a ensinar História, bem como o conceito de *tempo histórico*, a fim de que seja possível auxiliá-los para a prática docente, que é o objetivo principal do Curso Normal.

Paulo Freire já nos mostrava o caminho político da educação quando afirma

Aprender e ensinar fazem parte da existência humana, histórica e social, como dela fazem parte a criação, a linguagem, o amor, o ódio, o espanto, o medo [...]. E ensinar e aprender cortando todas estas atividades humanas.

O impossível teria sido ser um ser assim, mas ao mesmo tempo não se achar buscando e sendo às vezes interdito de fazê-lo ou sendo às vezes *estimulado*¹⁷ a fazê-lo. O impossível seria também, estar sendo um ser assim, em procura, sem que na própria e necessária procura, não se tivesse inserido no processo de refazer o mundo, de dizer o mundo, de conhecer, de ensinar o aprendido e de aprender o ensinado, refazendo o aprendido, melhorando o ensinar. (FREIRE, 2020:24-25)

¹⁶ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE).

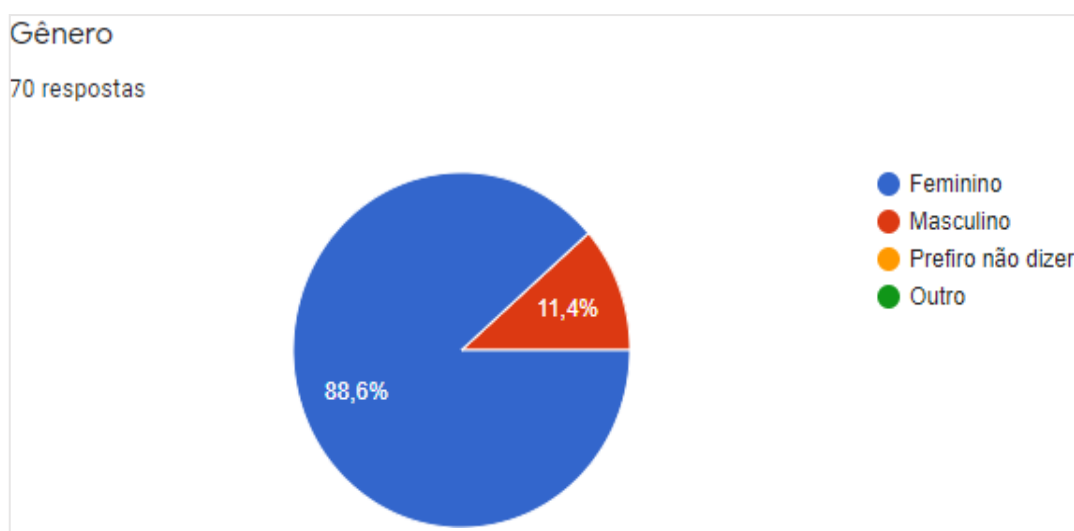
¹⁷ Grifo do autor.

O Colégio Estadual Edmundo Silva, situado na cidade de Araruama, Rio de Janeiro, possui três turmas de 1º ano na modalidade Normal/Magistério do Ensino Médio, nas quais atuo como professor regente regular da disciplina de História. Trata-se de uma instituição escolar estadual, criada no ano 1931, que no ano de 2021 conta com 1454 alunos e 98 professores, e forma em média 80 profissionais docentes por ano.

A fim de obter dados empíricos para a presente pesquisa, elaboramos um questionário sócio-econômico-educacional¹⁸, que os alunos, em sua maioria, responderam.

A questão do gênero ainda é algo que pouco mudou durante os quase 200 anos da implantação do Curso Normal no estado do Rio de Janeiro, dentre as três turmas questionadas, 88,6% dos alunos se declararam do gênero feminino. Veja o gráfico abaixo:

Gráfico 1: Gênero dos alunos normalistas



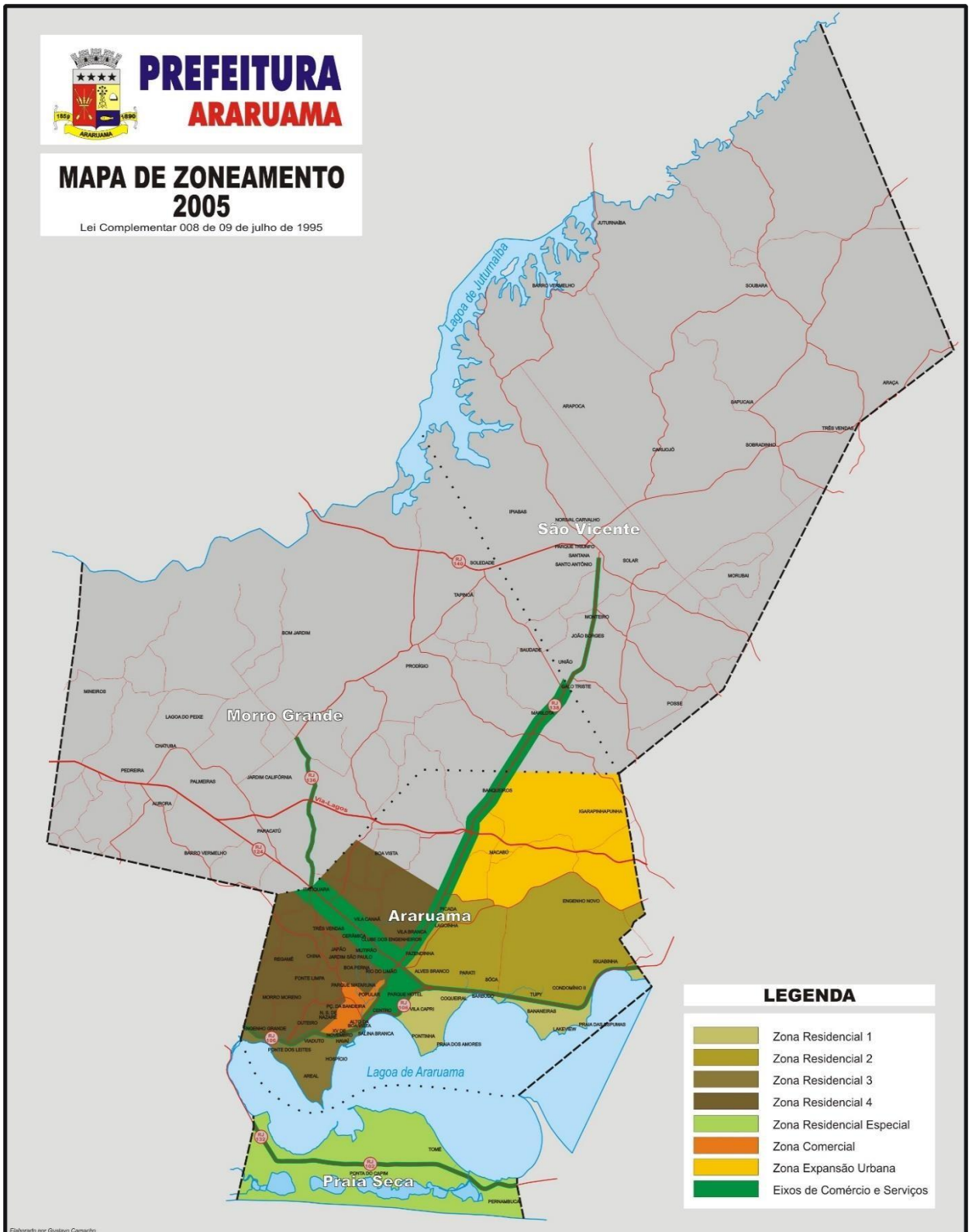
Em se tratando do local onde residem, em sua maioria, os alunos moram próximos as regiões comerciais da cidade, onde a oferta de trabalho é mais abundante para seus responsáveis. Dois alunos são oriundos de cidades vizinhas: Saquarema e Iguaba Grande.

¹⁸ Ver Apêndice I.

Tabela 2: Bairros de Araruama onde residem os alunos.

BAIRROS EM QUE RESIDEM	
Aurora	Mutirão
Av. Brasil	Nogueira de Freitas
Barbudo	Norival Carvalho
Bicuiba - Saquarema	Nossa Senhora de Nazaré
Boa perna	Novo Horizonte
Campo redondo	Outeiro
Centro	Paracatu
Engenho grande	Paraty
Fazendinha	Parque Hotel
Itatiquara	Parque Mataruna
Japão	Ponte dos Leites
Jardim Esperança	Praia seca
Jardim Ipitangas	Rio do limão
Jardim São Paulo	São Miguel (IguabaGrande)
Lagoinha	Três fendas
Mataruna	Viaduto
Morro Moreno	Vila Canaã
	XV de Novembro

Figura 2: Zoneamento Municipal da Prefeitura de Araruama/ RJ.



Fonte: Site da Prefeitura de Araruama/RJ. Disponível em:

<http://www.araruama.rj.gov.br/novo/images/mapas/zon95.jpg>, acesso em 20 out. 2021.

O dado que mais nos chamou atenção diz respeito a renda familiar, 47,1% dos alunos afirmam que a família vive com menos de um salário mínimo. Quando perguntados sobre quantas pessoas residem em suas casas, cerca de 90% dos estudantes informaram viverem entre três e cinco pessoas. Considerando o dado estatístico sobre a renda familiar, podemos inferir que grande parte desses estudantes são oriundos de famílias que vivem abaixo da linha da pobreza, ou seja, em extrema situação de vulnerabilidade social.

Para esses estudantes, além da possibilidade de concluírem a última etapa da Educação Básica com formação docente inicial, possibilitando uma maior facilidade de ingresso no mercado de trabalho, a escola também é o lugar onde eles se alimentam, impactando menos no orçamento familiar no quesito alimentação.

Gráfico 2: Renda Familiar.

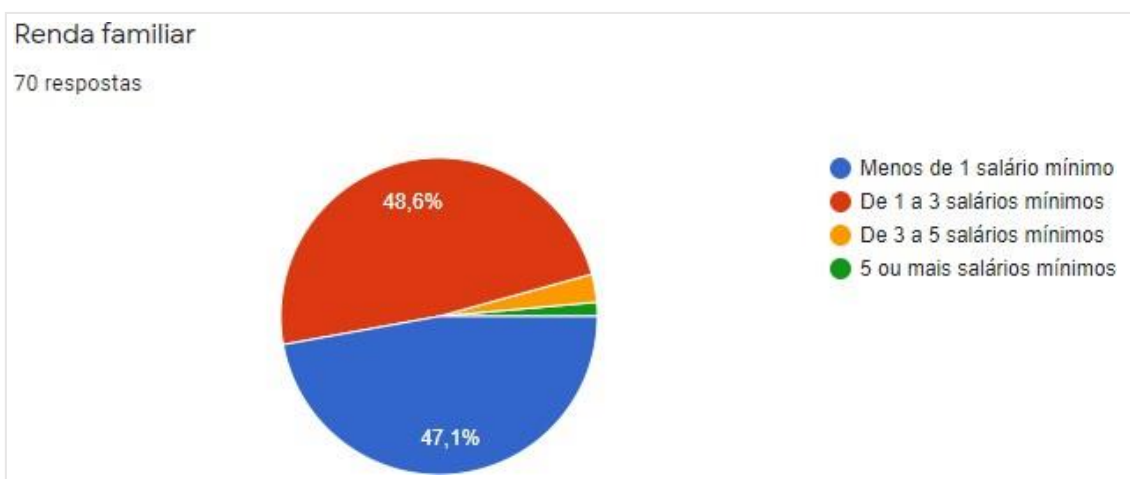
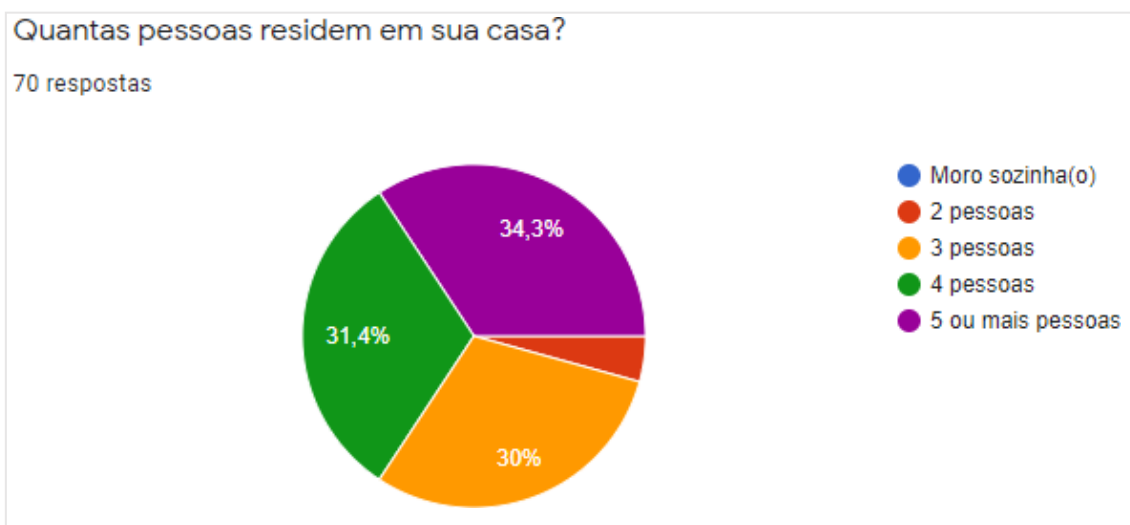


Gráfico 3: Perfil demográfico dos lares dos estudantes.



Uma das principais perguntas para o escopo diz respeito a escolha do curso. Quando perguntados sobre a motivação em cursar o Ensino Médio na modalidade Normal/Magistério 68 dos 70 alunos responderam. Três razões se tornam mais explícitas:

- Escolha da família
- Possibilidade de formação para o ingresso no mercado de trabalho
- Gostar de crianças

Entendemos que as duas primeiras motivações se devem em razão do quadro econômico das famílias dos estudantes. Optamos por inserir neste estudo todas as respostas, sem alterações, a fim de que o público-alvo possa experienciar o que dizem os estudantes como sujeitos da sua própria história.

Tabela 3: Motivações para o ingresso no Curso Normal.

Qual foi sua motivação para escolher o Curso Normal?
meus pais
Motivação foi minha filha
Minha família
Ter mais um componente no currículo.
Adoro criança
Eu vou aprender mais coisas e quando fizer estágio já vou estar treinando pra quando eu me forma dar aula.

Melhora mais a minha aprendizagem
Sempre gostei de crianças e de ajudar
Uma “profissão extra” para caso eu não consiga trabalhar na área que eu realmente quero...
To tentando encontra alguma coisa q eu seja boa
Meus familiares
Era uma das únicas opções de ter um curso técnico.
Ter uma formação para começar pagar a minha faculdade
Minha motivação é poder trabalhar e com o dinheiro pagar a faculdade que desejo cursar, e o que me fez escolher a formação de professores é que meus amigos e alguns familiares dizem que eu explico bem, então não seria algo que pareceria forçado já que eu gosto de explicar (ensinar)
Kkkk então kkkk foi a minha mãe que me colocou no CN então só fui seguindo as ordens sabe... Manda quem pode obedece quem tem juízo.
amo crianças e gostaria de trabalhar com elas
Nenhum. Erro da direção, pois escolhi modo SUPLETIVO
Pra Sair da escola já com uma profissão, para ajudar meus país
Pois queria ser professora , adoro criança , é algo que me indetifico muito , então optei por fazer formação de professor
Minha Família
Minha Família
Me inspirei no meu tio que é professor
Sonho desde criança em virar professora
Pelo fato que gosto de crianças e também para que eu possa trabalhar e continuar estudando e me formar em outra área.
Meu amor por crianças, e por ensinar.
Já sai do ensino medio com uma profissão
Sempre gostei
Acho bem legal, importante é amo ensinar as criança nos estudos
Meu amor por ensinar, meu apego com crianças
Eu amo criança

Escolhi o curso normal para adquirir novos conhecimentos e futuramente ensinar as pessoas. Mas a minha motivação maior é concluir o curso para começar a dar aulas e pagar uma boa faculdade
Formação
Meus pais
Eu adoro crianças e o meu sonho é ser professora Para dar carinho, amor, Educação e etc. É uma profissão que sempre admirei muito e acho linda essa profissão
aprender mais
Minha mãe
O conhecimento em administrar uma aula
Sonho de ser professora
Curiosidade e tradição mas também algumas motivações
Possuir mais conhecimento.
Querer deixar um bom legado para a minha geração.
Saber que vou ter uma oportunidade de ter um futuro melhor
Nenhuma.
Eu me mudei para Araruama no início da pandemia, fiz o 9º ano em uma escola e agora estou nessa ,estou aqui por ser uma escola boa e por ter um ensino bom.
Seria mais pra acrescentar um curso no currículo, pois não penso em seguir essa carreira
Garantia de trabalho
fui obrigada.
Achei interessante e gostei bastante da idéia
Sair formado
Eu sempre quis ser professora

Ter experiência, desenvolver qualificação curricular. E principalmente transmitir amor e ajudar as crianças para o crescimento de ser uma mulher/homem de caráter para a vida e para si mesmo, para conquistarem seus sonhos. E conquistarem tudo aquilo que seus pais, tios não conseguiram e não para se sentir inferior mais para mostrar a qualquer um que "eu sou capaz" e dar orgulho para a família. E mostrar que o professor estará sempre ao lado dele independente de qualquer coisa. Dou a minha palavra que irei fazer tudo aquilo que eu gostaria que meu professor fizesse e muito mais.
Não sei ainda to tentando achar a minha motivação
Minha mãe pediu pra eu fazer, por que eu sou sensei em karatê, e já ajuda na minha profissão futuramente.
Estabilidade financeira/Garantia de emprego
Eu sempre gostei
Só tinha vaga no Edmundo para curso normal
Achei interessante
Para ter uma profissão depois do ensino médio e poder conseguir um trabalho decente.
Pra ajudar e ensinar àqueles que precisam
Meus pais.
Ter uma profissão
Ja sair formada em alguma coisa
Nenhuma
Nenhuma
sair formada em alguma coisa
Fui obrigada kkkkkk
Além de ter o ensino médio concluído, saio com uma profissão
Porque eu gosto da profissão (professor) e gosto de ensinar as coisas

Em consonância com a questão anterior, os alunos foram perguntados se pretendem atuar como professores após a conclusão do Curso Normal, 61,4% responderam afirmativamente, a pesquisa ainda prescinde de dados para que possamos concluir porque 38,6% não pretendem atuar no magistério. Um dos indicativos diz respeito ao fato de que

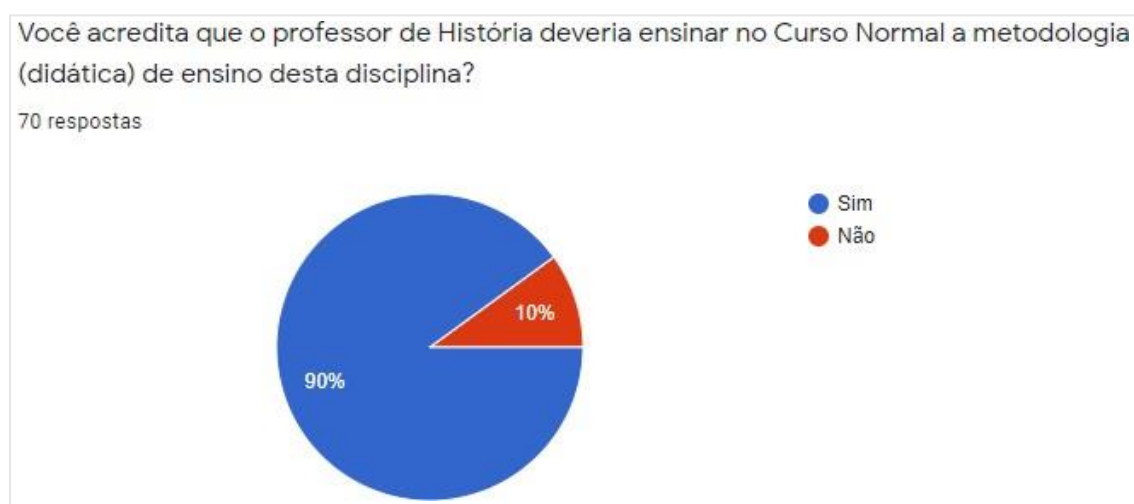
muitos estudantes sofreram pressão de suas famílias para ingressarem no curso, mas apenas este critério é inconclusivo para entendermos o percentual de negativa.

Gráfico 4: Você pretende atuar como professor(a) após a conclusão do Curso Normal?



Tratando em específico da disciplina de História, ponderamos perguntar se os alunos consideravam importante que o professor de História (disciplina não pedagógica) ensinasse a Metodologia do Ensino de História junto ao conteúdo regular da disciplina. 90% responderam afirmamente.

Gráfico 5: Ensino da Metodologia do Ensino de História



O Currículo Mínimo (2013) da SEEDUC/RJ, não prevê uma disciplina específica

para Metodologia do Ensino de História, nesse sentido, seu “pretense conteúdo” está parcamente diluído em diversas disciplinas, carente de contextualização e metodologia específica.

A legislação educacional, considerando suas perspectivas históricas, precisam ser englobadas na estrutura das pesquisas do docente da disciplina de História, a fim de interrogá-las sobre suas contradições e aplicabilidades. Com a utilização de metodologia adequada, a interpretação das leis vigentes sobre educação no Brasil e no estado do Rio de Janeiro, nos permitiu rever e traçar um novo olhar sobre as afirmações da historiografia do Ensino História, para a Educação Básica, principalmente em relação ao foco do presente trabalho: o Curso Normal.

Para o historiador, André Castanha

as leis relacionadas à educação constituem-se como fontes históricas documentais da mais alta importância para se produzirem conhecimentos histórico educativos. Todavia, não basta analisar a legislação de forma mecânica, ou seja, a lei pela lei, sem (ou só) estabelecer ligações entre o poder político hegemônico, sem fazer conexões entre a legislação educacional e o projeto político social ou a própria prática social, sem considerar as reações (incorporações/resistências) da sociedade ou setores diretamente afetados pelas medidas legais etc. (CASTANHA, 2011:319-320)

Face ao exposto acima, é mister que as professoras e professores de História, trabalhem, junto aos normalistas, o currículo mínimo de forma a adequar, além do conteúdo da disciplina de História, os métodos para que esta seja ensinada *a posteriori*.

A partir da linha de pesquisa “Saberes Históricos no Espaço Escolar”, interessa-nos problematizar as especificidades do ensino de História mobilizadas na escola, em especial no que concerne à formação de professores do Curso Normal.

CAPÍTULO 2 - Os caminhos do tempo no ensino escolar

2.1 – Historiografia e tempo

A abordagem de *tempo histórico* passou por uma renovação no universo da historiografia contemporânea quando o importante historiador da Escola dos Annales, Marc Bloch, afirmou em seu livro *Apologia da História* que “a história é a ciência dos homens no tempo” (BLOCH, 2001) abrindo o precedente para que historiadoras e historiadores não fiquem presos apenas ao passado cronológico da humanidade, mas que, inclusive reconstruam a noção de *tempo histórico*.

Propor definições sobre conceitos científicos gera debates acalorados, consubstanciados em fatos e argumentos profícuos junto às pesquisadoras e pesquisadores de determinado objeto. A definição de tempo não seria diferente, posto que seu conceito é fruto de discussões não só entre especialistas, como também de profissionais da Filosofia, Matemática, Física e tantos outros intelectuais a serviço do saber científico.

O presente capítulo apresenta como aporte teórico as concepções historiográficas acerca da categoria de *tempo histórico* e sua utilização como “matéria ensinada”, o que envolve as discussões sobre o papel do professor-formador de História para o Curso Normal e a construção de propostas didáticas que auxiliem os futuros professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental a iniciarem o processo de letramento histórico de temporalidade junto aos seus alunos.

A temporalidade, portanto, é uma ideia que apenas adquire sentido através da percepção humana, da imaginação, das vivências do ser humano, e pouco ou nada tem a ver com o tempo físico da Natureza. São também produtos da vivência e da percepção humanas estas mesmas dimensões que a temporalidade abarca e define, e que são tão familiares ao vocabulário cotidiano: o Passado, o Presente e o Futuro. (BARROS, 2014: 245-246)

A partir da década de 80 do século XX, o filósofo e historiador francês Paul Ricoeur é o responsável por cunhar o termo *tempo histórico*, em sua obra intitulada *Tempo e Narrativa*, como categoria estruturante de tempo para a historiografia. Ricoeur, em sua obra de três volumes, publicada originalmente em francês entre 1983 e 1985, ao trabalhar com o conceito de narrativa histórica, recorre ao *tempo da natureza* e *tempo da consciência*, cujo elo entre os dois seria o *calendário*. A intensa relação que a História possui com o tempo e o seu pesado arcabouço construído através de narrativas que

utilizam métodos de investigação próprio da ciência, nos leva a crer que a escolha do ensino de *tempo histórico* como foco central dessa pesquisa toma forma quando

a problemática última tanto da identidade estrutural da função narrativa como da exigência de verdade de toda obra narrativa é o caráter temporal da experiência humana. O mundo exposto por toda obra narrativa é sempre um mundo temporal (...) o tempo se torna tempo humano na medida em que desenha as características da experiência temporal. (RICOEUR, 2010:9)

Conforme o autor, o ofício do historiador, através da escrita (e por que não) e da narrativa da História constrói outra configuração de tempo: *tempo histórico*. Para todo e qualquer recorte cronológico, em História, a noção de tempo sempre se faz presente, a narrativa histórica feita pelos historiadores, a noção de tempo construída pelos indivíduos a partir das suas experiências, expectativas e leituras de mundo podem ser articuladas com uma forma elementar de notação de tempo: o calendário, recurso largamente utilizado em salas de aula da Educação Básica por professores, não somente da disciplina de História.

Historiadoras e historiadores, para fins não só didáticos, mas também para encaixar certos modelos de explicação em relação a determinados fatos históricos, criaram unidades temporais operacionais como a Pré-História, Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea, ou seja, estabeleceram temporalidades históricas que estão ligadas à perspectiva eurocêntrica da história. Na historiografia clássica, o feudalismo está enquadrado dentro do período medieval. Suas estruturas sociais correspondentes não se verificam no Brasil, enquanto construção social do colonialismo lusitano e tampouco serve para compreender a experiência das populações originárias do continente americano. Seria possível descartar características feudais no período colonial brasileiro apenas por não estar enquadrado cronologicamente na temporalidade medieval?

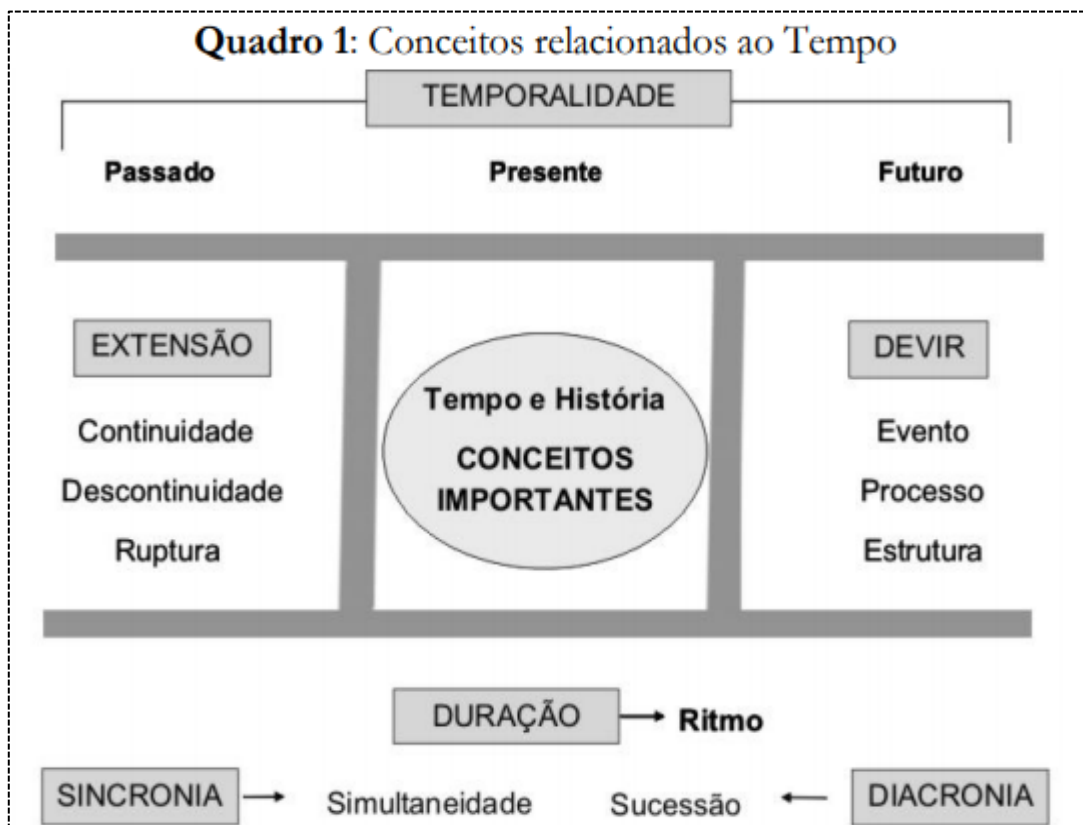
Segundo o historiador contemporâneo Reinhart Koselleck, não, pois apenas através de uma escolha teórica definida previamente pelos pesquisadores a temporalidade histórica poderá ser compreendida em suas características plurais. Em suas análises sobre a datação dos acontecimentos, Koselleck salienta que durante a Idade Moderna (em destaque o período compreendido entre as Reformas Religiosas e a Revolução Francesa) surge uma nova acepção temporal, que chamou de *temporalização da história*. Assim existem diversos “extratos do tempo”, que podem se apresentar simultâneos, singulares e

superpostos, são estruturas de repetição que não se esgotam na unicidade (KOSELLECK, 2001)

Onde termina, de acordo com a historiografia, a Antiguidade? E quando começa a Idade Média? Quando, mais precisamente, tem-se a passagem para a Modernidade? Vivemos nos dias de hoje, no seio de uma nova época que já deveria ser definida como uma nova temporalidade pelos historiadores futuros? De igual maneira, estas palavras que são tão familiares ao vocabulário cotidiano – Passado, Presente, Futuro – o que significam propriamente? Como administrar a fugaz relação entre estas três instâncias temporais cuja evocação é tão inevitável na vida comum, mas que se torna ambígua no mesmo instante em que cada momento presente mais do que rapidamente se transforma em Passado, para ser imediatamente seguido pelo momento que no segundo anterior se situava no Futuro, e que também mergulha no seu inexorável destino de ser igualmente engolido pelo eterno abismo do tempo? (IDEM: 246-247)

O tempo, enquanto categoria estruturante do pensamento, deve ser tratado dentro de sua historicidade, não só porque considera como as sociedades percebem sua passagem, como também, historiadores, docentes e discentes produzem conhecimento sobre História. Ademais, tal categoria está intrinsecamente ligada a outros conceitos que lhes são correlatos, como apresenta José D'Assunção Barros, no quadro abaixo:

Figura 3: Conceitos relacionado ao Tempo



É importante ressaltar que, o *tempo histórico*, por definição é entendido dentro uma singularidade essencialmente humana, construído pelas ações dos indivíduos e da sociedade, não sendo algo de caráter natural, ou seja, distinto do *tempo da natureza*¹⁹. O historiador alemão, Reinhart Koselleck, em sua obra intitulada *Futuro Passado* afirma que a ação das sociedades humanas sinaliza o tempo com durações e simultaneidades distintas, sendo impraticável categorizar um tempo dito universal. Em suas palavras:

A própria singularidade de um *tempo histórico* único, distinto de um tempo natural e mensurável, pode ser colocada em dúvida. Pois o tempo histórico, caso o conceito tenha mesmo um sentido próprio, está associado à ação social e política, a homens concretos que agem e sofrem as consequências de ações, a suas instituições e organizações. Todos eles, homens e instituições, têm formas próprias de ação e consecução que lhes são iminentes e que possuem um ritmo temporal próprio. (KOSELLECK, 2006:14)

Koselleck dedicou grande parte da sua escrita acadêmica a historicizar o tempo como categoria para construir a consciência e o pensamento histórico. O historiador elabora a concepção de que as sociedades se transformam no decorrer do tempo e do espaço²⁰. Assim, se as ideias sobre passado, presente e futuro concebidas por diversos grupos sociais, em cada recorte cronológico, mudam, o caminho para o entendimento do *tempo histórico* estaria no modo como a humanidade associa as ideias sobre a consciência histórica e a noção temporal.

No que tange à percepção sobre o passado de determinados grupos sociais o autor chamou de *espaço de experiências* tais conjecturas. Em relação às percepções sobre o futuro Koselleck afirma fazerem parte do *horizonte de expectativa*, ou seja, a partir do seu presente e da sua leitura pessoal do passado, faz projeções sobre o que esperar do por vir.

A experiência é o passado atual, aquele no qual acontecimentos foram incorporados e podem ser lembrados. Na experiência se fundem tanto a elaboração racional quanto as formas inconscientes de comportamento, que não estão mais, ou que não precisam mais estar presentes no conhecimento.

¹⁹ Koselleck sustenta sua consideração na análise da experiência do tempo, ou como ele diz experiências antropológicas do tempo (antropológico no sentido filosófico e não do campo disciplinar de estudos). Essa categoria de experiência do tempo é a base da reflexão de François Hartog ao propor o conceito de regimes de historicidade. A experiência é plural e organiza diferentes regimes. Ele dialoga igualmente com a categoria de *ordem do tempo* proposta pelo ensaísta, filósofo e historiador franco-polaco Krzysztof Pomian.

²⁰ Espaço, para Koselleck, também é um conceito que oferece vias de ação histórica, entretanto, as possibilidades de ações humanas ocorrem no tempo, interferindo no espaço, assim os conceitos de tempo e espaço possuem historicidade e devem ser estudados criteriosamente para o desenvolvimento da Teoria de História.

Além disso, na experiência de cada um, transmitida por gerações e instituições, sempre está contida e é conservada uma experiência alheia (...) a expectativa se realiza no hoje, é futuro presente, voltado para o ainda-não, para o não experimentado, para o que apenas pode ser previsto. Esperança e medo, desejo e vontade, a inquietude, mas também a análise racional, a visão receptiva ou a curiosidade fazem parte da expectativa e a constituem. (Koselleck, 2006: 309-310)

As categorias criadas pelo autor nos fazem refletir sobre o processo de continuidade e simultaneidade temporal, bem como a construção da nossa de cronologia. As construções de passado e futuro feitas pelas pessoas são baseadas em determinados presentes. A partir das experiências pessoais e coletivas o indivíduo edifica a noção sobre seu passado, sem necessariamente estar organizado cronologicamente numa linha do tempo.

Em sua dissertação de mestrado, a historiadora Luiza Rosati analisa as categorias universais criadas por Koselleck para o entendimento do decurso da história de forma profícua:

Ao ligar as ideias de passado e futuro em um determinado presente, as categorias espaço de experiência e horizonte de expectativa oferecem uma chave para a compreensão do conceito de tempo histórico. Ele é o resultado, em cada época, das diferentes relações que as pessoas estabelecem com seu passado e seu futuro. Essas categorias estão intimamente relacionadas. Toda expectativa parte de alguma experiência. Toda expectativa, quando transformada em ação, gera também uma experiência. Isso não quer dizer, porém, que elas sejam equivalentes. As expectativas no futuro não se limitam às experiências passadas. As experiências, quando se processam, são sempre diferentes das expectativas que se tinha.

Cada nova experiência, na medida em que contraria ou supera expectativas, gera por sua vez uma modificação no horizonte de expectativas. Em outras palavras, a vivência de experiências novas, que não se esperava vivenciar, leva a uma ampliação dos futuros enxergados como possíveis de serem vividos. Diferentes expectativas provocam também experimentações diferentes da realidade. Assim, vão se processando mudanças na relação estabelecida entre espaço de experiência e horizonte de expectativa, e na própria concepção de tempo histórico. Estas categorias possuem, portanto, o mérito de oferecer uma explicação que possibilita a compreensão da mudança. A partir das experiências vividas, as pessoas reconstróem projeções para o futuro. O mesmo ocorre com grupos ou classes, que extraem das experiências aprendizados que orientam suas ações futuras. Assim se processam lutas, conflitos, conformidades, gerando permanências e transformações históricas. As categorias, portanto, ajudam a explicar as ações humanas no mundo. (ROSATI, 2016: 23-24)

Infere-se que a percepção de *tempo histórico* não é um elemento da natureza, imutável pela sua própria origem. O *tempo histórico*, como qualquer fato histórico, possui consciência e experiência humana a partir de dado espaço e tempo, portanto é uma

construção social, um elemento da cultura e que por tal, deve ser considerado na sua especificidade e historicidade.

O *regime de historicidade* é um conceito concebido pelo historiador francês François Hartog, que é entendido, no âmbito dessa dissertação como a relação que as sociedades, de determinado recorte cronológico-espacial, constituem com a percepção de passado, presente e futuro. Tal análise é ponto de partida para a compreensão do *tempo histórico* pelos alunos pretendida nesta dissertação.

Eu entendo por regimes de historicidade os diferentes modos de articulação das categorias do passado, do presente e do futuro. Conforme a ênfase seja colocada sobre o passado, o futuro ou o presente, a ordem do tempo, com efeito, não é a mesma. (HARTOG, 2006:23)

Para criar tal conceito, Hartog dialoga diretamente com as categorias de *espaço de experiências* e *horizonte de expectativas* de Koselleck. Na realidade é a tentativa de ordenamento temporal através de diferentes regimes de temporalidades, a partir do presente específico e único dos seres humanos nas tramas da História. É somente no fluxo passado-presente-passado que se consegue entender e construir experiências²¹ de tempo.

A ruptura do tecido social através de eventos marcantes como a Revolução Francesa e a Primeira Revolução Industrial fizeram com que as sociedades redefiniram sua relação com o tempo. Até o processo revolucionário francês o passado era um lugar onde se aprendia com as experiências vividas e havia pouca incerteza sobre o presente e, principalmente relacionadas ao futuro.

As novas relações sociais e econômicas advindas da industrialização desestabilizaram qualquer uso das experiências adquiridas, pois já não se encaixavam mais em suas realidades, o presente não apresentava paralelismo com o passado (supostamente organizado e conhecido), além disso com os constantes levantes sociais e grandes transformações de ordem político-econômica o *horizonte de expectativa* quanto ao futuro nem mesmo se apresentava como possibilidade, configurando-se como uma ruptura com o (pretense) futuro, trazendo para a experiência humana um terceiro tempo, que Hartog chama de *presentismo ou presente contínuo*²². É o presente, a única realidade

²¹ Torna-se fundamental para a pesquisa caracterizar que a ideia de que o tempo é uma experiência social. A partir dela se organiza a ordem do tempo, relação passado-presente-futuro, que caracteriza os diferentes regimes de historicidade.

²² Importante ressaltar que tal conceito não é novidade na historiografia, o próprio Koselleck já delineava

temporal tangível na qual os grupos sociais passam a se agarrar para estabelecerem a sua noção de tempo, em especial de *tempo histórico*.

O regime de historicidade proposto por Hartog está associado à leitura de mundo de uma determinada era e pela presença da História, nos moldes ocidentais, como campo de conhecimento articulador da ação humana. (SILVA, 2016:32), Passado, presente e futuro necessariamente não possuem fronteiras fixas ou claramente delimitadas e, de acordo com nossa pesquisa, o ponto principal da análise hartoguiana é que cada regime de historicidade apresenta variações em sua composição, mas dentro de limites discerníveis. Tal construção de raciocínio está adequada ao que se pretende ensinar aos discentes como *tempo histórico*.

Em resumo José D'Assunção Barros nos apresenta outro esquema de entendimento da construção de *tempo histórico*:

Figura 4: Leituras do tempo histórico.



2.2 - Empregos do tempo no Ensino de História

As múltiplas concepções de orientação e organização temporal são essenciais no estudo do tempo em sala de aula, porquanto, a partir dela erige-se o conceito de *tempo*

em suas concepções sobre presente em sua obra *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006, o que Hartog definirá como *presentismo*.

histórico. A utilização de noções de tempo do cotidiano do estudante ativa a percepção de orientação temporal, tais como advérbios e locuções adverbiais temporais: ontem, anteontem, antes, anteriormente, atualmente, hoje, neste instante, já, agora, amanhã, mais tarde, daqui a pouco, depois. A consciência do devir temporal auxilia na construção das relações entre passado, presente e futuro, logo, nas orientações temporais indispensáveis ao pensamento histórico.

Infelizmente, na experiência da docência escolar, é muito comum nos depararmos, no 6º ano do Ensino Fundamental, com alunos que prescindem do desenvolvimento de habilidades do reconhecimento das temporalidades e narrativas históricas. Por sua vez, não raro, nós professores nos questionamos se conseguiremos ensinar o que aprendemos no meio acadêmico, nas escolas. Uma linha de explicação para tais questionamentos pode ser a maneira como os currículos escolares estão organizados, visto que acumulam um sem-número de conteúdos a serem abordados, sem considerar de fato as ferramentas e conceitos que possibilitam a chave de entendimento dos processos históricos.

O ensino do conceito de tempo e temporalidade é tão desafiador para os professores como, por vezes, é um caminho nebuloso para as alunas e alunos. Muitos são os desafios da transposição didática²³ da categoria *tempo histórico*, discutida na historiografia para o ensino nas salas de aula da Educação Básica. A grande questão que se coloca pode estar baseada em dois conceitos já apresentados a narrativa histórica e o *regime de historicidade*. Inúmeras vezes ensinamos o que os historiadores pensam sobre o passado através da narrativa criada para explicar, por exemplo, os conteúdos concernentes ao período imperial brasileiro e a escravidão, e não necessariamente como os contemporâneos de tal período entendiam os processos pelos quais estavam envolvidos.

Noções como simultaneidade, permanência, duração e ruptura raramente são abordadas, pois através da formulação dos currículos e por sua vez, dos materiais didáticos, obedecem ao formato clássico linear e tradicional de ensino de História, onde os conteúdos se sucedem de modo a apresentarem os fatos históricos e ações humanas numa totalidade que se impõe como definitiva e acabada.

²³ Consideramos no âmbito da pesquisa a transposição didática como um processo pelo qual o saber produzido no âmbito científico é transposto para o conhecimento construído em sala de aula. O termo foi apresentado em 1975 pelo sociólogo Michel Verret e rediscutido por Yves Chevallard em 1985 em seu livro *La Transposition Didactique*, onde mostra as transposições que um saber sofre quando passa do campo científico para o campo escolar.

Referência importante no campo da pesquisa do Ensino de História, Selva Guimarães Fonseca nos esclarece que os caminhos da disciplina ensinada nas escolas obedecem ao

Os alicerces construídos desde o final do século XIX, sustentados numa concepção tradicional de História, foram fortes o suficiente para manter um edifício que, apesar das reformas e das propostas de alteração na sua concepção, não se abala tão fortemente. (FONSECA, 2003)

Diante disso, então, como fazer com o que os alunos compreendam a dialética entre passado, presente e futuro? Como essas narrativas históricas estão apresentadas no seu cotidiano, uma vez que as novas configurações sociais apresentam o presentismo como única possibilidade de entendimento do tempo, visto que o horizonte de expectativa é tão ou mais incerto que seu próprio aprendizado escolar?

O que se pretende com tais indagações é explicitar que *tempo histórico* não pode mais ser considerado como um conteúdo estanque a ser explicado em apenas uma das etapas da Educação Básica, mas deve ser encarado como elemento central e estruturante de todo ensino de História, a fim de que os discentes consigam perceber seu lugar no tempo e no espaço (que pode ser ou não seu presente, sua realidade escolar) e como são frutos das composições das suas experiências, bem como as expectativas que constroem sobre o futuro epistemologicamente interpretadas pelo regime de historicidade.

A discussão sobre o ensino e a aprendizagem de passados e futuros por meio da disciplina escolar História em nossa contemporaneidade nos remete diretamente a uma das diversas “crises” que qualificam o nosso presente e interferem na configuração do nosso quadro de pensamento. Expressões como “presentismo”; “aceleração da História”; “compressão da memória”, “fim das utopias”, em voga nos debates intelectuais da atualidade, são indícios de que os sentidos atribuídos ao tempo presente interferem na leitura contemporânea do mundo. (GABRIEL, 2012: 4)

Pensando essa discussão no campo de pesquisa do Ensino de História, a historiadora Carmem Gabriel analisa a problemática do ensino do *tempo histórico* para alunos do 3º ano do Ensino Médio Regular e identifica que tais jovens enfrentam dificuldades em reconhecer e estabelecer conexões com realidades distintas das suas.

O fato de estarem na posição de alunos do terceiro ano do ensino médio, logo na fase final de um ciclo de formação, permite supor que eles se insiram em uma situação particular no círculo hermenêutico de que nos fala Ricoeur (1997), na medida em que já se encontram imersos em uma cadeia de refigurações resultante da confrontação entre o mundo texto (a configuração

narrativa da história do Brasil que lhe foi ensinada ao longo desses anos de escolarização) e o mundo do leitor, que neste caso, se confunde também com o próprio aprendizado dessa história que lhes foi narrada. (...)

Retomando as três modalidades possíveis de configuração/refiguração do tempo passado na e pela narrativa, apontadas por Ricoeur, nos chama a atenção a hegemonia da modalidade “sob o signo do mesmo” nas reconstruções narrativas desses sujeitos. Embora essa modalidade faça parte do movimento de apreensão da passadidade, ela não deveria esgotá-lo. Isso significa que, se por um lado esse processo de identificação com o “ter-sido” faz parte da prática da história como assinala a ideia de rastro, reafirmando assim que o passado só se torna inteligível quando persistindo no presente, por outro se levada ao seu extremo, produz um efeito contrário. (IDEM: 19 e 22)

É importante ressaltar, que por vezes, nós professores temos a ilusão de que o aluno mantém contato com a História apenas através dos conteúdos ensinados em sala de aula. Helenice Rocha, pesquisadora importante no campo do Ensino de História, utilizou o termo *cultura histórica* como sendo o contato que os alunos tem com os fatos históricos através da internet e suas redes sociais, filmes e séries nas mais variadas plataformas, jogos, etc. que apresentam cada vez mais realismo, novelas e outros meios.

Novelas, filmes, músicas, jogos, imagens pictóricas nesses equipamentos são produtos culturais específicos, que possuem finalidades sociais que não podem ser ignoradas pelo professor de História. Sua historicidade necessita ser considerada, mesmo que o professor não trate essas produções como fontes de conhecimento histórico (ROCHA, 2015:116)

O modo como as atuais gerações e as vindouras se conecta com o presente produz grande conflito na experiência escolar dos alunos quando apresentados aos métodos de análise da construção do tempo e a sua relação com o presente.

Seria ingenuidade nossa supor que vamos ensinar do zero o que a historiografia entende como tempo e temporalidades. Os estudantes nos chegam dotados visões singulares de passado e presente, construídas através das mais variadas formas de contato com as ferramentas que operam a disciplina de História. Nossa função é promover o debate e a reflexão a fim de que os alunos aprendam, mais do que isso, compreendam e internalizem a complexidade que se configura no decurso do *tempo histórico*, visto que esse não possui a precisão e o controle que a matemática busca alcançar.

As autoras, aqui mobilizadas neste item, buscam contribuir com a historiografia e com o campo do Ensino de História para que os estudantes, a partir de problematizações, consigam entender os significados do tempo (da natureza, das coisas e da História), os

mecanismos de utilização do tempo, seu lugar no presente e expectativas de futuro construídas através não somente da imaginação, mas do saber científico-escolar.

Teoria da História e Ensino de História há muito deixaram de ser categorias hierarquizadas da historiografia, sobretudo no século XXI. O percurso de suas historicidades, quando se conectam, nos levam a compreensão, a aprendizagem e ao ensino do extrato básico do ofício de historiar: o tempo.

Percebe-se que a compreensão do *tempo histórico* deva estar plenamente desenvolvida, pois o argumento está em sintonia com o que preconiza a BNCC, visto que

a ênfase no Ensino Fundamental – Anos Iniciais está na compreensão do tempo e do espaço, no sentido de pertencimento a uma comunidade, no Ensino Fundamental – Anos Finais a dimensão espacial e temporal vincula-se à mobilidade das populações e suas diferentes formas de inserção ou marginalização nas sociedades estudadas. Propõe-se, assim, o desenvolvimento de habilidades com um maior número de variáveis, tais como contextualização, comparação, interpretação e proposição de soluções. (BNCC, 2017:417)

2.3 - O lugar do tempo na sala de aula: a compreensão do aluno

*“O tempo perguntou pro tempo,
quanto tempo o tempo tem.
O tempo respondeu pro tempo,
que o tempo tem o tempo que o tempo tem”.*²⁴

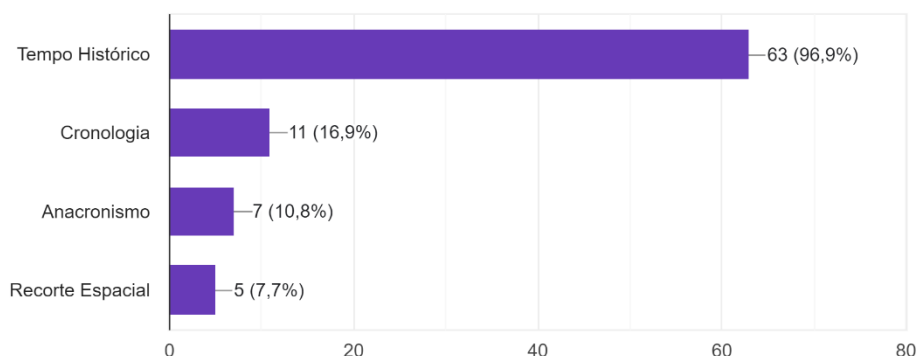
Em nosso formulário de pesquisa feito junto aos alunos do Curso Normal, fizemos apenas uma pergunta referente ao conhecimento que eles possuem sobre conceitos da disciplina de História. Entendendo que, como discentes do Ensino Médio, em tese, já teriam aprendido sobre algum tipo de discussão historiográfica sobre conceitos concernentes à disciplina, apresentamos quatro conceitos: *tempo histórico*, *cronologia*, *anacronismo* e *recorte espacial*.

²⁴ Parlenda ligada ao folclore da língua portuguesa. As parlendas são versos com temática infantil que são recitados em brincadeiras de crianças.

Gráfico 6: Domínio sobre conceitos teóricos de História

Marque abaixo os conceitos teóricos de História que vocês conhecem/dominam?

65 respostas



Como é possível notar no gráfico 6, o conceito que os alunos afirmam conhecer/dominar mais é exatamente o conceito de *tempo histórico*, tema central do desenvolvimento dessa pesquisa.

Entretanto, no decorrer do ano letivo de 2021, quando as aulas presenciais foram retomadas²⁵, ao trabalharmos o conceito de *tempo histórico* em sala de aula, percebemos que os estudantes, em sua maioria, entendem como *tempo histórico* apenas a cronologia das unidades temporais utilizadas para, didaticamente, organizar o conteúdo como Pré-História, Idade Antiga, Média, Moderna e Contemporânea. A linearidade da História, segundo eles, é o único tempo possível para a História.

Partindo das pesquisas supracitadas da vivência, de diálogos e da observação do ambiente e fundamentalmente da prática docente do ensino de História na Educação Básica, no âmbito deste trabalho, foi possível perceber certas dúvidas quanto ao tratamento do conceito de *tempo histórico* e seus desdobramentos em sala de aula. A exemplo seguem alguns questionamentos que percebemos serem comuns aos profissionais que, não apenas ensinam História, mas também ressignificam sua prática docente constantemente.

O que significa, para a criança, aprender sobre o Tempo, essa plural e intangível marca do humano? Que dificuldades envolvem o manejo de suas múltiplas categorias, bem como a compreensão da ideia de mudança? O que representa, para o professor, o trabalho de dilatação da consciência temporal

²⁵ Importante ressaltar que este formulário foi aplicado no 2º bimestre de 2021, ainda durante a fase crítica da Pandemia de Covid-19 no Brasil, onde as aulas eram ministradas de forma remota em razão das medidas de distanciamento social.

do jovem num mundo conectado e num tempo acelerado pelas rápidas transformações do presente? Que relações existem entre o modo pelo qual historiadores interpretam o tempo e aquilo que fazemos com tais ferramentas interpretativas no espaço da sala de aula com nossos estudantes? Que permeabilidades e diálogos a sala de aula podem construir para com as camadas temporais que se dispõem para cada um de nós no mundo que circunda a escola e que pulsam ao nosso redor? O que significa educar o olhar para a percepção de tais camadas temporais, entre visibilidades e invisibilidades? Afinal de contas, por que aprender o *tempo histórico* é algo tão denso e segue sendo tão desafiador para muitos professores? (MIRANDA, 2013:35)

Sandra Regina Ferreira de Oliveira, em seu artigo “O tempo, a Criança e o Ensino de História”, publicado no livro *Quanto tempo o tempo tem*, nos aponta dados empíricos que nos fornecem algumas possibilidades de respostas para a pergunta feita na citação acima.

A pesquisa foi realizada em Londrina, Paraná, com crianças entre sete e dez anos, dos anos iniciais do Ensino Fundamental, entre 1998 e 1999. O objetivo era compreender três perspectivas acerca do conhecimento histórico:

1. Se é possível analisar a noção que a criança tem do passado, no sentido do passado não vivido, ultrapassando a memória individual.²⁶

Para identificarmos a ideia que a criança tem do passado não vivido, pedimos aos entrevistados que nos contassem a respeito do descobrimento do Brasil'. Depois perguntamos se seu pai, avô ou bisavô estavam vivos naquela época.

Contrapusemos com outro fato histórico para compararmos a noção do passado não vivido e a relação temporal que fazia entre ambas. Pedimos para que a criança contasse a história de Tiradentes. Questionamos se o episódio com Tiradentes aconteceu antes ou depois do Descobrimento do Brasil. Em seguida, perguntamos à criança sobre a origem da sua família. Se ela já existia na época do descobrimento do Brasil, na época de Tiradentes, na época dos homens das cavernas e no começo do mundo. Formulamos a questão nos referindo ao nome da família da criança.

2. Se existe ou não na criança quaisquer representações espontâneas relativas à história da civilização.

Após as crianças contarem a respeito do Descobrimento do Brasil e sobre a história de Tiradentes, solicitamos que respondessem se as pessoas que viveram nessas épocas viviam como nós vivemos hoje, orientando a conversa com perguntas como: *Quais são "as coisas" que temos hoje e que eram desconhecidas naquela época? As pessoas possuíam relógios, livros, trens, carros, bicicletas, óculos etc...? As crianças iam à escola? Como as pessoas se vestiam? Como era a cidade de Londrina naquela época!?*

O objetivo era descobrir como a criança imagina o passado que ela não viveu e qual a relação que ela faz com o presente que ela conhece. Essas questões exigiam que as crianças contrapusessem as ideias que tinham a respeito da história da civilização com a história de seu grupo de referência, que será sempre o ponto de partida para qualquer análise espontânea.

²⁶ Grifos da autora.

3. Se os conhecimentos históricos e os julgamentos de valor da criança são concebidos por ela como relativos ao seu grupo social, ou comum a todos os homens e, por conseguinte, inquestionáveis.

Para identificarmos se a criança se a criança considera seus conhecimentos e julgamentos históricos relativos ao grupo social a qual pertence, ou seja, sujeitos à revisão e contestação e à revisão por parte dos outros, ou comuns a todos os homens e, portanto, absoluto, foi utilizada a seguinte questão: *A História do Descobrimento do Brasil e a de Tiradentes são conhecidas apenas pelos brasileiros ou são conhecimentos de todas as crianças do mundo?* (OLIVEIRA, 2003: 148-149)

As conclusões de Oliveira sobre seus estudos levam-nos a crer o ensino do *tempo histórico* se apresenta como grande dificuldade para os professores porque a criança processa os acontecimentos através da sua própria lógica operatória de organização dos fatos ocorridos, exatamente como prevê o *regime de historicidade* hartoguiano. A sucessão de fatos, no que tange ao entendimento do passado não obedece ao ordenamento cronológico na percepção dos alunos dessa faixa etária, “isso comprova a ideia de que o *tempo histórico* é uma construção causal e não meramente cronológica.” (OLIVEIRA, 2003: 168)

O *espaço de experiência* proposto por Koselleck retorna como chave de entendimento para explicar a dificuldade ensinar e aprender *tempo histórico*. Através dos dados coletados por Sandra Oliveira, foi possível perceber que nós, professores de História exigimos que o alunado interprete os fatos históricos como nós gostaríamos: analisando, com lógica a causa e o efeito entre os acontecimentos, entretanto, desconsideramos seus espaços de experiências. A pesquisa conclui que os estudantes, ao frequentarem as aulas de História são capazes de compreender que há um saber histórico escolar, como método de estudo e análises próprios, mas para que a compreensão desse saber se dê de forma inequívoca, faz-se necessário que nós, professores da disciplina, consideremos os estudantes como sujeitos históricos que analisam o presente, buscando informações, dados e respostas mais complexas no passado.

No entanto, é nessa busca de lógica entre os acontecimentos históricos para dar conta da explicação da realidade que, em nossa interpretação, deveria consistir o trabalho de História nas primeiras séries do ensino fundamental.

Tal procedimento requer um profissional muito bem preparado, que se coloque no lugar de ouvinte e analise como seus alunos estão interpretando a realidade e identifique por que a interpretam dessa forma. (OLIVEIRA, 2003:170)

O profissional ao qual Oliveira se refere são os professores das séries iniciais do

Ensino Fundamental, que em geral, não possuem formação acadêmica em História, mas sim em Pedagogia ou são normalistas. Confirmamos, pois, o fato de que devemos preparar as alunas e os alunos do Curso Normal para Ensino de História de forma a minimizar a problemática sobre entendimento das categorias de tempo quando os estudantes chegarem aos anos finais do Ensino Fundamental.

Tanto no 6º ano do Ensino Fundamental, como no 1º ano do Ensino Médio, modalidade Normal e Regular, percebemos que os estudantes entendem o *tempo histórico* como algo único, linear, com começo, meio e, uma construção de fim baseada no presente em que vivem. Não raro, quando perguntados sobre o sentido de estudar História, eles respondem que é para estudar o passado.

Uma das percepções de mais fácil compreensão de unidades e medidas temporais para os estudantes são os calendários²⁷. A partir da apresentação de diferentes construções de calendário ao longo do tempo e em diferentes sociedades é possível apresentar a dimensão de mudança, embora o tempo seja contínuo. Aqui nos deparamos com o eterno paradigma temporal: continuidade e mudança.

Novamente, a noção de *espaço de experiências, presentismo e cultura histórica* são mobilizadas para compreender o entendimento dos alunos sobre o tempo. Partindo de suas próprias experiências sobre passado, presente e futuro, quando questionados sobre as mudanças ocorridas em suas próprias vidas eles percebem que novos acontecimentos surgem cotidianamente, onde estes não só transformam suas trajetórias pessoais, como também contribuem para transformar os diferentes grupos sociais. E se novas informações surgem, nossa forma de compreensão do passado também vai mudar. Assim, podemos interrogá-los: Por que o tempo, embora contínuo está em eterna mudança?

São as vivências pessoais, familiares e sociais trazidas pelos alunos às nossas salas de aula o ponto de partida para a compreensão de diferentes categorias e uso do tempo, tais como o tempo da natureza, o tempo cronológico dos calendários, o tempo físico, psicológico e social e por fim, o *tempo histórico*.

Consubstanciado na Teoria da História sobre o conceito de tempo mobilizados no âmbito da presente pesquisa, entendemos o *tempo histórico* como a maneira como cada

²⁷ Para uma maior compreensão sobre o estudo e o uso do calendário na historiografia a obra do historiador francês Marc Bloch intitulada *Apologia da História: ou o Ofício do Historiador*. Op. Cit.

grupo social em seus recortes espaciais específicos, percebe e organiza o seu tempo, cada sociedade humana possui sua organização social e econômica, seus membros tem mentalidade e visão de mundo próprias, criadas, desenvolvidas e modificadas ao longo de suas trajetórias. Comumente utilizamos o conceito de *historicidade* quando nos propomos analisar à qualidade de uma determinada época ou contexto histórico. Não será a *historicidade* uma forma de traduzir o que é próprio do *tempo histórico*? Nós acreditamos que sim, portanto, embora o tempo físico passe igualmente para todo o mundo, nem todos passam pelo decurso do tempo da forma igual.

A abordagem de Sandra Regina Ferreira de Oliveira²⁸ para o ensino do *tempo histórico*, para os anos iniciais do Ensino Fundamental, passa pela percepção de como os alunos desse segmento promovem relações com o passado. A saber:

Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental valoriza-se a construção do conhecimento histórico advindo de aprendizagens relacionadas a visitas a lugares, geralmente aqueles eleitos como históricos ou guardadores de alguma memória que se relacione ao conteúdo a ser ensinado. Tais ações apresentam aspectos positivos, como o movimento que se imprime ao cotidiano da escola, o envolvimento das crianças e a motivação dos professores e professoras. (OLIVEIRA, 2012:227)

Em suas pesquisas, Oliveira também constata que, muitos professores refletem, intuitivamente, em sala de aula o que foi aprendido enquanto eram alunos e mobilizam esse conhecimento discentes como saberes validados para sua prática docente. Dentro dessa perspectiva, buscando auxiliar os alunos do Curso Normal, futuros docentes das séries iniciais, o terceiro capítulo da pesquisa propõe a elaboração de uma proposta didática para a compreensão, aprofundamento, reflexão e práticas de ensino-aprendizagem do *tempo histórico*.

Tal proposta didática tem como tema “*O tempo da História: Como ensinar o aluno a pensar o tempo historicamente?*” O produto toma corpo na forma de uma atividade didaticamente construída, composta de oito aulas que visam trabalhar os conceitos de passado, presente, futuro, duração, simultaneidade, dentre outros, a partir da exibição do filme *De volta para o Futuro*²⁹ (1985).

²⁸ Doutora em Educação pela UNICAMP. Docente no programa de Pós-graduação em Educação e no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina.

²⁹ Filme hollywoodiano de ficção científica, lançado em 1985, onde um cientista constrói uma máquina do tempo. Acidentalmente, um jovem aciona a máquina e retorna cinquenta anos no passado pouco antes do casamento dos seus pais.

CAPÍTULO 3 - Proposta de atividade didaticamente conduzida para o ensino da categoria tempo histórico

O ensino de história nas escolas exige dos professores uma competência que não coincida com sua especialização em história.

Jörn Rüsen

3.1 - A importância de uma sequência didática problematizadora para o Ensino de História

A preocupação com a qualidade da aprendizagem de História pelos alunos da Educação Básica é um dos principais incentivadores de vários estudos no campo da pesquisa de Ensino de História. Essas pesquisas resultam não somente em inovações de ferramentas, mas também em métodos e estratégias de ensino. Embora já estivesse presente nos PCNs, a sequência didática é uma dessas estratégias, visto que, nos últimos anos, temos visto uma maior produção e distribuição de materiais didáticos produzidos com base nessa metodologia.

Assim, Para Helenice Rocha faz a seguinte consideração

É possível pensar em alternativas interessantes e articuladas que envolvem professores e alunos no ensino de História. Não necessariamente as práticas enraizadas na cultura escolar precisam ser abolidas, mas é possível transformá-las, em prol de uma aula de história mais significativa. Alunos e professores das diferentes escolas podem elaborar e reelaborar o conhecimento histórico escolar que faz sentido em suas vidas. Uma alternativa possível são as sequências didáticas problematizadoras. E nelas, protocolos de aulas variados, com seu centro na atividade do professor ou do aluno, em um intercâmbio proveitoso para ambos. Dessa maneira, propomos alunos e professores como sujeitos que podem fazer a história, inclusive de sua disciplina. Isso implica selecionar de uma tradição existente no ensino de história o que ela tem de melhor para o ensino e aprendizagem e criar novas tradições. Tal ambição pode contribuir para desnaturalizar uma imagem do ensino de história desconectado da realidade social de alunos e de professores, que realize um trabalho com a memória e a diversidade de alunos, professores e escolas brasileiras. (ROCHA, 2009:10-11)

A proposta de atividade didaticamente conduzida, ou, comumente chamada de sequência didática é uma estratégia metodológica de ensino que visa auxiliar os discentes a compreenderem ou elucidarem dificuldades de aprendizagem sobre uma temática específica de uma disciplina da sua grade curricular. Por meio de planejamento e execução sequencial, professores e alunos expõem, elaboram e constroem individual e

coletivamente, ao longo de um determinado período de aulas, conceitos e atividades que dialogam entre si.

Segundo Paulo Freire

A educação para a libertação, responsável em face da radicalidade do ser humano, temo como imperativo ético a desocultação da verdade. Ético e político.

O educador progressista não pode aceitar nenhuma explicação determinista da História. O amanhã para o educador progressista não é algo inexorável. Tem de ser feito pela ação consciente das mulheres e dos homens é um *sine qua*³⁰. (FREIRE, 2020:108-109)

Conforme já mencionado ao longo da pesquisa, a disciplina de História é oferecida no modelo regular para o Ensino Médio, entretanto, entendemos que seja importante o docente da disciplina oferecer subsídios metodológicos para que os discentes normalistas consigam aprender as especificidades que a historiografia nos coloca como pensar historicamente. Embora não esteja previsto no currículo mínimo do estado do Rio de Janeiro³¹ uma disciplina voltada para a Metodologia do Ensino de História, consideramos que “ensinar a ensinar” História, torna-se fundamental para que, nas elaborações das suas futuras aulas de História, o aluno normalista não sinta lacunas deixadas pelo seu curso de magistério. Ou ainda, que cai na armadilha de preparar a sua aula baseado apenas no material didático adotado pela instituição na qual irá lecionar.

Sobre essa perspectiva o historiador nos alerta para a seguinte concepção:

A escola tem sido o lugar do exercício do papel social do professor, identificado como uma concepção de saber pronto, acabado e localizado (...). A escola e a sala de aula surgem assim, como lugar social de interiorização de normas em que o livro didático é o ponto comum entre professor e aluno, sendo todos elos de uma cadeia de transferência disciplinadora do cotidiano e ratificadora das estruturas sociais vigentes. (...) o conhecimento histórico deve ser orientado no sentido de indagar a relação dos sujeitos com os seus objetos de conhecimento, provocando o seu posicionamento, questionando as formas de existência humana e promovendo a redefinição dos sujeitos no mundo em que vivem. A partir disso, é preciso considerar que a produção do saber histórico evidencia-se como instrumento de leitura do mundo e não mera disciplina. (KNAUSS, 2001: 26-28)

A escolha da sequência didática como recurso metodológico para a introdução do saber histórico não é aleatória. No eixo de formação profissional do Curso Normal, dentre

³⁰ Grifo do autor.

³¹ Ver o item 1.2.

outras metodologias, os estudantes aprendem como formular uma sequência didática. Aqui, propomos, que eles saiam do campo teórico, e vejam, de fato como é a construção, elaboração e construção de uma atividade didaticamente conduzida, colocando a si e seus futuros alunos como sujeitos do processo de ensino e aprendizagem. A fim de garantir que esse processo ocorra a sequência didática que propomos como produto final dessa pesquisa, não pode ser outra se não aquela problematizar os conteúdos a serem ministrados e não apenas expô-los de modo a cumprir formalidades educacionais que desconsideram os saberes que cada aluno carrega através das suas experiências individuais enquanto agentes da história.

A sequência didática problematizadora é uma alternativa de planejamento que leva em conta a especificidade dos conteúdos e de seus objetivos de aprendizagem ao longo de um período delimitado. Ela se encontra entre outras modalidades de organização da aula, tais como atividades de rotina, sequências didáticas e projetos didáticos. A sequência didática se diferencia de projetos e se aproxima, como concepção, das antigas unidades didáticas, pela sua vinculação com determinado conteúdo. Compreendemos que a sequência didática como alternativa para organização do trabalho em história apresenta as seguintes qualidades em potencial, considerando a dinâmica do trabalho docente que prevalece em nossas escolas:

1. Propicia ao professor e ao aluno a manutenção de visibilidade do todo no tratamento do conteúdo, na busca de atingimento de objetivos, enfim de seu desenvolvimento;
2. Permite o estabelecimento de estratégias didáticas alternadas entre o professor e o aluno, na construção da aprendizagem. Momentos em que o professor, a partir da natureza do conhecimento e do momento de abordagem ao longo da sequência, atua em um eixo predominantemente transmissivo – como nas exposições orais. E outros, em que predominará uma atividade mais construtiva por parte dos alunos - como em trabalhos de pesquisa, análise de fontes, apresentações resultantes de pesquisa e análise etc.;
3. No caso da sequência didática problematizadora, permite que a questão orientadora permaneça no horizonte de professor e alunos, ao realizar cada estratégia didática, conferindo sentidos e superando a burocratização do fazer de ambos, a cada aula. (ROCHA, 2015:92)

As sequências didáticas podem variar na sua estrutura tanto pela escolha do docente, como também pela especificidade da disciplina em questão. Ora, não devemos aplicar um modelo de sequência didática da disciplina de Química à disciplina de História, posto que seus objetos de estudo e investigação não operam com os mesmos recursos. Posto isto, a pesquisa sugere que a sequência didática para o ensino de História, no Curso Normal, apresente os seguintes itens:

- a) tema a ser trabalhado;

- b) objetivos de aprendizagem;
- c) conteúdos;
- d) tempo de duração;
- e) recursos a serem utilizados pelo docente;
- f) detalhamento de cada aula prevista;
- g) sistematização das atividades propostas;
- h) avaliação dialógica.³²

A sugestão de organização da sequência didática apresentada tem a intenção de contribuir para a interação entre professores de História e estudantes normalistas, oportunizando momentos de reflexão para a construção do pensamento histórico. Espera-se, que esta proposta possa contribuir, enquanto material pedagógico, para a promoção de discussões e reflexões sobre a promoção da consciência histórica no ambiente escolar, podendo servir como um produto educacional a ser adaptado, não impedindo que professores reconheçam as necessidades de seu grupo de alunos e intervenham sempre que necessário e modifique-a de forma adequada a sua realidade.

Cabe ressaltar, que essa atividade não visa substituir o ensino do eixo profissional do curso normalista no campo da Didática, mas sim complementar a grade curricular, em específico na disciplina de História, de forma que o aluno possa ter um aproveitamento global do curso escolhido.

3.2 – Como usar filmes para o ensino da compreensão de tempo histórico?

Para essa atividade, elaborada para Ensino Médio ns modalidade Normal, escolhemos como um dos recursos didáticos o filme *De volta para o futuro*³³, pois a trama atende aos objetivos propostos em nossa sequência didática. Ademais, num mundo onde professores disputam a atenção dos alunos com as mais diversas telas trazer uum filme da década de 80 do século XX também nos ajuda a refletir junto ao alunado em que contexto a obra foi criada e porque faz tanto sucesso até os dias atuais.

³² Ver apêndice 2.

³³ Embora o filme faça parte de uma trilogia, em razão do tempo exíguo em sala de aula e do nosso objetivo primal: a compreensão do *tempo histórico*, optamos por usar apenas a primeira película.

O historiador Marcos Roberto Friedemann através das suas pesquisas e do uso do cinema em suas aulas afirma que

Uma fonte audiovisual dá a sensação de que realmente se está, de fato, inserido no mundo globalizado. O cinema, neste contexto, torna-se um importante instrumento pedagógico. No entanto, apesar dos inúmeros recursos ofertados pelo mundo globalizado, a leitura da historiografia, bem como novas pesquisas voltadas ao campo da História são fundamentais e indispensáveis para a construção e conhecimento de um determinado passado ou fato histórico.

As inovações tecnológicas, através de inúmeras e diversificadas imagens, bem como por meio de jogos de computadores e slides, têm despertado interesse por temas do passado quando utilizados com esse fim. Muitos educadores acreditam ser possível ensinar História por meio do cinema, entendendo que essa arte pode contribuir, e muito, para o ensino, promovendo a interação dos alunos e discussões sobre o passado e fatos históricos. No entanto, não se pode pensar, de forma ingênua, que apenas assistindo a um filme, e repassando-o aos alunos, o professor estará apto para tratar e discutir sobre o assunto em questão. É preciso, antes de tudo, estabelecer um objetivo, geral ou específico, planejar e estruturar o que se quer fazer e o que se deseja alcançar por meio do filme. Apresentar, passar um filme é e deve ser entendido como uma aula, devendo, da mesma forma, haver planejamento, estudo prévio e objetivo preciso. (...)

Ao trabalhar com um determinado filme, o importante é fornecer elementos para que o aluno perceba que se trata de construções, não de retratos de um período histórico. Assim, por serem construções, são resultados de escolhas, interpretações, uma versão construída acerca de um determinado fato em questão. (FRIEDEMANN, 2013:2-4)

Propusemos trabalhar o filme nesta tese discorrendo sobre este enquanto documento histórico. Não temos a intenção de trabalhar por outra perspectiva de filmes, cientes de que existem uma série de outras análises como a mercadológica, por exemplo que não a de buscar entender o filme como objeto histórico apropriado para utilização em sala de aula.

Um dos primeiros historiadores a estudar o cinema, portanto, filmes como documento histórico foi o francês Marc Ferro em seu artigo intitulado “*O filme - fma contra-análise da sociedade?*” adota o cinema não apenas como diversão e lazer. Depende-se então necessidade de se distanciar do filme como entretenimento, pois, ao historiador cabe a função de adentrar os limites que a obra revela, tentando, de alguma forma, compreender o que de fato é histórico.

Ferro argumenta que:

Assim como todo produto cultural, toda ação política, toda indústria, todo filme tem uma história que é História, com sua rede de relações pessoais, seu estatuto dos objetos e dos homens [...] (FERRO, 1992:17)

Nos dias atuais, a indústria cinematográfica, e porque não dizer a indústria audiovisual, como um todo, sofreu transformações de grande monta desde a década de 1980, a qual o filme selecionado para a atividade é produzido, como também, é palco de grande parte da sua trama.

A proliferação de aplicativos de *streaming*³⁴ provocou uma verdadeira revolução no modo com o qual as pessoas, no nosso caso em específico, os alunos, se relacionam e consomem tais conteúdos.

Se, antes, era preciso esperar um filme chegar as tela do cinema, comprar o ingresso e se deslocar para a sala de reprodução da película, fazer o download de um conteúdo, ou alugar na locadora; comprar CD, VHS, DVD ou BluRay, esperar passar na TV aberta ou fechada, ou na rádio, com o streaming é possível ter acesso a um sem número de filmes, séries, vídeos, músicas ou outras mídias, em tempo real, de qualquer lugar – desde que exista uma conexão com a internet.

Assim, para além de um possível impacto da Nova História francesa na historiografia brasileira, houve um contexto que envolveu a chegada das novas tecnologias de comunicação à escola, a introdução de orientações pedagógicas sobre os meios audiovisuais no ensino e na formação de professores e uma demanda de professores de história por um outro ensino de história, em que professor e alunos fossem sujeitos de sua ação de construção de conhecimento histórico, com o apoio de diferentes linguagens entendidas como fontes históricas. (ROCHA, 2015:115)

Portanto, faz-se necessário considerar, como ponto de partida o que os alunos já sabem, o que Carmem Gabriel chama de *cultura histórica e cultura escolar*³⁵, como um dos elementos de referência e suporte para a escolha do tema dos conteúdos curriculares propostos para o ensino de história, tal qual o recorte que lhes é conferido. Não atoa, optamos pela seleção de um filme como documento histórico para trabalhar história, especificamente, *tempo histórico*, dentro e fora da sala de aula.

3.2.1 – A Narrativa de *De volta para o Futuro* como recurso de compreensão do tempo histórico.

³⁴ Plataformas de filmes, séries, vídeos e músicas com transmissão em tempo real de um servidor para um aparelho, tais como smartphones, computadores e smart TV's.

³⁵ Para maiores esclarecimentos ver: “*Cultura histórica*” e “*cultura escolar*”: *que fronteiras para qual formação docente*. (GABRIEL, 2015: 90-94)

De volta para o Futuro, cujo nome original é *Back to the Future*, é um filme estadunidense, produzido em Hollywood. O enredo foi escrito por Robert Zemeckis e Michael Roberto Gale e dirigido por Robert Zemeckis. A ideia do roteiro surge quando Gale faz um exercício de passado-futuro ao seu perguntar se ele e seu pai seriam amigos se tivessem estudados juntos na sua idade escolar.

Já na concepção do roteiro podemos observar o *regime de historicidade* proposto por Hartog. Gale tenciona fazer um ordenamento temporal através de um específico regime de temporalidade.

O filme conta a história de um adolescente chamado Marty McFly, morador da cidade fictícia de Hill Valey, Califórnia. Certa noite, a mãe de Marty conta a ele aos e seus irmãos como ela e marido se apaixonaram quando ele a atropelou na rua. Tal fato desperta a curiosidade do rapaz em saber como era a vida dos seus pais quando tinham a sua idade.

Marty é amigo do cientista Emmett Brown, que adapta o modelo de um carro DMC DeLorean para tornar-se uma máquina do tempo. Após alguns testes com seu cachorro o cientista chega a conclusão de que é possível voltar no tempo, mas teme que a presença de um ser humano do presente, em seu caso, 26 de outubro de 1985, em qualquer momento do passado, possa alterar o presente vivido, bem como o futuro com todo o seu *horizonte de expectativa*, que está completamente baseado em seu presente conhecido.

Emmett convida Marty para conhecer a sua recente descoberta e certos acontecimentos levam ao assassinato do cientista no momento em que ele explicava ao adolescente o funcionamento da máquina.

Marty, tentando fugir dos assassinos do cientista, consegue acionar a máquina que estava, previamente, programada para 5 de novembro de 1955 da cidade em que mora, não por acaso, poucos dias antes dos seus pais se conhecerem, segundo o relato de sua própria mãe.

Por natureza do ofício, historiadores são curiosos sobre os eventos do passado e tentam reconstruí-los lançando mão de diversas técnicas, mas a partir da sua própria realidade, do seu presente conhecido.

Embora não fosse historiador, Marty Mcfly, na tentativa de sanar sua curiosidade sobre um passado não vivido, mas apenas narrado, começa a explorar Hill Valley e acidentalmente encontra seu pai, George. Ele esquece o que sua mãe contou e quando George está prestes a ser atropelado pelo carro de Lorraine, sua mãe. Marty empurra George salvando-o e recebendo o impacto em seu lugar. Como resultado, a jovem Lorraine fica apaixonada por Marty e não por seu pai George, e isso é um fato muito sério pois compromete a existência dele e de seus irmãos.

Assim o filme nos apresenta três tempos distintos, porém diretamente relacionados: 1985 original, 1955 (que sofre alterações que antes não existiam) e 1985 alterado por Marty.³⁶

Segundo o historiador Kazumi Munakata:

As experiências possíveis numa época são, portanto, historicamente determinadas e podem ser radicalmente distintas das de uma outra época. Do mesmo modo, o que se pode esperar ou intentar pode ser completamente diferente. Não há, em suma, experiência e expectativa (ou intenção) sem conteúdo e sem determinação histórica. O mesmo ocorre, como se viu com as noções de passado ou tempo: abstraídos dos significados que carregam, não passam de cronologia, mera sucessão de segundos, minutos, horas, dias, etc. História, portanto, diz-se de várias maneiras e a consciência que a ostenta também apresenta conteúdos diversificados. (MUNAKATA, 2015:66)

Um dos recursos mais utilizados nas escolas para iniciar a explicação sobre as diversas temporalidades é uso da linha do tempo, onde geralmente o professor pede aos seus alunos que traçam a linha do tempo de suas próprias vidas elencando os acontecimentos mais importantes.

Não raro, nós professores, recebemos o trabalho baseado na cronologia do tempo de vida daquele aluno, desde o seu nascimento até o momento da solicitação da atividade. A partir daí, a maioria dos docentes utiliza como exemplo o trabalho produzido pelos alunos para traçar a famosa “reta da História”, também de forma cronológica, usando as unidades didaticamente organizadas em Pré- História, Antiga, Média e Contemporânea. E, na maioria dos casos, o docente marca as efemérides que foram estipuladas para dar “início e fim” para cada unidade.

³⁶ O âmbito dessa pesquisa não tenciona apresentar uma sinopse completa do filme De volta para o Futuro, uma vez que esse não é o seu objetivo, assim como, ao descrever apenas uma parte da película, desperta a curiosidade do leitor para assistir ao filme e tirar suas próprias conclusões acerca do exercício da construção do conceito de tempo histórico através de um documento audiovisual.

Por que não organizar os fatos de acordo com o grau de importância que o aluno atribui ao invés de usar o tempo linear? O desenvolvimento da aula certamente tomaria outras direções.

Sabemos que a queda da Bastilha, em 14 de julho de 1789, foi erigida por uma historiografia eurocentrada como marco para o fim da Idade Moderna e o início da Idade Contemporânea. Ora, na cabeça do aluno parece que o sujeito dormiu na Idade Moderna e no dia seguinte já acordou na Idade Contemporânea, com todas as especificidades e complexidades que esta contém. Daí já se parte para a explicação do calendário cristão e dá-se por encerrado o conteúdo sobre *tempo histórico*.

Seguem-se os conteúdos programáticos previstos no currículo e de repente o docente da disciplina de história se depara com o conteúdo de Brasil Colônia e o uso de mão de obra livre e cativa concomitantemente. Em muitos casos a aluna ou o aluno fica perdido, afinal, depois da vinda forçada de negros para o Brasil, utilizados como mão de obra escrava, finda-se a utilização de mão de obra livre e só existe trabalho escravo.

Isto acontece, em grande parte, pela lacuna deixada pela explicação rasa de *tempo histórico*, que não considerou o processo dos fatos com suas continuidades, descontinuidades, simultaneidades, sucessões e rupturas. A chave de leitura do fato histórico não funciona pois prescinde de uma explicação mais aprofundada de determinada estrutura, que requer o conhecimento (e real compreensão) do que seja o *tempo histórico*, que difere do tempo da natureza, do tempo cronológico e outros tantos.

Desse modo, a pesquisa entende que, ao utilizar os três tempos distintos (sendo dois deles alterados) apresentados pela trama de *De Volta para o Futuro*, tanto o docente de história do curso Normal, quanto o normalista, futuro professor, conseguirão ensinar esta categoria fundamental para pensar historicamente: *o tempo histórico*.

3.3 – Detalhamento da atividade didaticamente construída

A atividade didaticamente construída foi elaborada para a disciplina de História, para as alunas e alunos do 1º ano do Ensino Médio na modalidade Normal, tendo oito aulas de duração e os conteúdos tratados são:

- Apresentação das diferentes formas de percepção do tempo;
- Noções de tempo;

- Simultaneidade;
- Análise do contexto histórico;
- A questão do tempo, sincronias e diacronias: reflexões sobre os usos e sentidos de passado, presente e futuro;
- Periodização;
- Contagem dos diferentes tempos;
- Avaliação dialógica.

Dessa forma, essa sequência didática tem a preocupação de preencher as lacunas que o currículo oficial³⁷ e o livro didático de História não consegue cumprir, ou seja, trataremos da questão *do tempo histórico*, na disciplina de História, não impossibilitando que outras disciplinas o utilizem como um respaldo e fazendo uso de adaptações quando necessárias.

O discente é protagonista desse momento, na medida em que

Quanto mais analisamos as relações educado-educandos, na escola, em qualquer de seus níveis (ou fora dela), parece que mais nos podemos convencer de que estas relações apresentam um caráter especial e marcante – de serem relações fundamentalmente *narradoras, dissertadoras*³⁸.

[...] Há uma quase enfermidade da na narração. A tônica da educação é preponderantemente esta – narrar, sempre narrar.

Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos, vem sendo realmente, a suprema inquietação desta educação. (FREIRE, 2020: 79)

3.3.1 – Tema

O tema da sequência didática, em geral, deve conter termos diretamente relacionados aos conteúdos que serão trabalhados.

Ex.:

<p>TEMA</p> <p>O tempo da História: Como ensinar o aluno a pensar o tempo historicamente?</p>
--

³⁷ Ver o item 1.2.

³⁸ Grifo do autor.

3.3.2 – Apresentação (ou Introdução)

Antes de mostrar os objetivos da sequência didática aos alunos, é importante fazer um preâmbulo do que o tema trata e porque você, enquanto professor fez esse recorte temático dentro do conteúdo programático. Baseado no filme, aqui o docente pode apresentar o conceito de *extratos do tempo*, criado por Koselleck para estabelecer uma relação entre as linhas temporais expostas na película.

Ex.:

APRESENTAÇÃO

As múltiplas concepções de orientação e organização temporal são essenciais no estudo do tempo em sala de aula, porquanto, a partir dela erige-se o conceito de **tempo histórico**. A utilização de noções de tempo do cotidiano do estudante ativa a percepção de orientação temporal, tais como advérbios e locuções adverbiais temporais: ontem, anteontem, antes, anteriormente, atualmente, hoje, neste instante, já, agora, amanhã, mais tarde, daqui a pouco, depois. A consciência do devir temporal auxilia na construção das relações entre passado, presente e futuro, logo, nas orientações temporais indispensáveis ao pensamento histórico.

3.3.3 – Objetivos de aprendizagem

Esse momento da sequência problematizadora é crucial, pois será aqui que ficará definido o que se pretende ensinar. Portanto, o verbo faz referência ao aluno e não ao professor, usualmente conjugamos o verbo no infinitivo. É possível estabelecer um objetivo geral e ao longo das aulas estipular objetivos específicos. Este formato de elaboração não é uma regra rígida. O mais importante é que o aluno consiga compreender o objetivo do seu professor com a proposta que está sendo apresentada.

Nesse momento, é crucial discutir com a turma as percepções que eles possuem sobre o tempo vivido, o tempo da memória e o tempo futuro.

Ex.:

OBJETIVO GERAL

Compreender o **tempo histórico** como a maneira como cada grupo social em seus recortes espaciais específicos, percebe e organiza o seu tempo, cada sociedade humana possui sua organização social e econômica, seus membros tem mentalidade e visão de mundo próprias, criadas, desenvolvidas e modificadas ao longo de suas trajetórias.

3.3.4 – Tempo de duração

Neste item, basicamente, o professor irá definir quantas aulas serão utilizadas para o desenvolvimento, em sua totalidade, da sequência didática. Este é um ponto muito sensível, pois muitas instituições de ensino definem previamente o plano de curso, conteúdo programático a ser apresentado em cada aula e quantas aulas serão destinadas para cada conteúdo. Mesmo nas escolas em que o professor tenha maior liberdade para organizar o seu conteúdo programático, é muito importante que o docente consulte, antes de preparar sua atividade didaticamente construída, o calendário escolar para aquela série. A própria escola, muitas vezes cria projetos, além dos feriados, que podem atrapalhar seu planejamento. Por fim, nunca é demais tomar cuidado com a quantidade de aulas que você destinará. Se a cada aula o professor se alongar demais na exposição, ou tangenciar o tema e o objetivo de aprendizagem, toda a sequência didática ficará comprometida.

Ex.:

Nº Aulas	Conteúdos	Etapas / Procedimentos
1	- Apresentação das diferentes formas de percepção do tempo.	<ul style="list-style-type: none">• Exposição sobre o tema das aulas.• Explicação sobre o objetivo da aula e as etapas de aprendizagem.• Traçar a linha do tempo cronológica pessoal.
3	- Noções de tempo - Simultaneidade - Análise do contexto histórico	<ul style="list-style-type: none">• Breve explanação sobre a utilização de filmes como recursos pedagógicos.• Contextualização da obra.• Exibição do filme: De volta para o Futuro.
2	- A questão do tempo, sincronias e diacronias: reflexões sobre os usos e sentidos de passado, presente e futuro. - Periodização	<ul style="list-style-type: none">• Debate sobre a questão do tempo histórico é apresentada no filme.• Identificação e comparação das três linhas temporais apresentadas a partir da sucessão de eventos do filme.• Traçar a linha do tempo histórica pessoal.
2	- Contagem dos diferentes tempos. - Avaliação dialógica.	<ul style="list-style-type: none">• Confecção de um calendário comparativo entre as linhas do tempo cronológico e histórica a partir da sucessão/percepção de eventos da vida pessoal.• Análise da proposta didática.

3.3.5 – Conteúdos

Esta é a parte que define o que será abordado. Indicamos que esse item comece indicando uma problematização, uma questão, uma provocação a turma. É possível iniciar com uma narrativa, mas estaríamos reproduzindo as aulas expositivas cujo modelo é o mais utilizado pelos professores e também o modelo que o aluno mais reclama, pois considera maçante. Não necessariamente o professor precise começar utilizando um documento histórico, é possível começar com uma referência do presente, ou até mesmo partir da realidade da turma ou de algum aluno em específico.

O conteúdo, nessa proposta, pode ser esmiuçado através da historiografia sobre *tempo histórico* e suas formas de construção, individuais e coletivas.

Ex.:

Nº Aulas	Conteúdos	Etapas / Procedimentos
1	- Apresentação das diferentes formas de percepção do tempo.	<ul style="list-style-type: none">• Exposição sobre o tema das aulas.• Explicação sobre o objetivo da aula e as etapas de aprendizagem.• Traçar a linha do tempo cronológica pessoal.

3.3.6 – Detalhamento de cada aula prevista

A fim de que a turma, de maneira coletiva, e os alunos, de maneira individual possam se organizar para cumprir cada etapa da sequência didática, o professor precisa apresentar o detalhamento de cada aula que compõe a atividade. Dessa forma, é possível seguir corretamente o número de aulas estipulado para cada fase, bem como mostrar que a sequência didática só funciona porque ela obedece a um encadeamento de metodologia de ensino. Além do mais, o corpo discente já pode começar a se organizar para o momento da sistematização do conteúdo apresentado.

Ex.:

Nº Aulas	Conteúdos	Etapas / Procedimentos
1	- Apresentação das diferentes formas de percepção do tempo.	<ul style="list-style-type: none">• Exposição sobre o tema das aulas.• Explicação sobre o objetivo da aula e as etapas de aprendizagem.• Traçar a linha do tempo cronológica pessoal.
3	- Noções de tempo - Simultaneidade - Análise do contexto histórico	<ul style="list-style-type: none">• Breve explanação sobre a utilização de filmes como recursos pedagógicos.• Contextualização da obra.• Exibição do filme: De volta para o Futuro.
2	- A questão do tempo, sincronias e diacronias: reflexões sobre os usos e sentidos de passado, presente e futuro. - Periodização	<ul style="list-style-type: none">• Debate sobre a questão do tempo histórico é apresentada no filme.• Identificação e comparação das três linhas temporais apresentadas a partir da sucessão de eventos do filme.• Traçar a linha do tempo histórica pessoal.

Em nossa proposta, cujo tema é como ensinar o aluno a pensar historicamente, a primeira destina-se a explicitar tanto o tema, como o objetivo, além de propor uma atividade. Sim! Estamos propondo que o aluno faça aquela famosa linha do tempo cronológico da sua vida, que tanto criticamos anteriormente.³⁹

Mas se a presente pesquisa criticou duramente a atividade pedagógica da linha do tempo, por que está utilizando agora? Ora, vamos utilizá-la para fins de comparação ao fim da sequência didática como forma de sistematizar o conteúdo.

3.3.7 – Recursos utilizados pelo docente

A cada aula da sequência, se julgar adequado o docente pode lançar mãos de diferentes recursos didáticos para a execução de sua aula. Nesta etapa, o professor precisará de atenção redobrada, pois para que a aula transcorra sem problemas, todos os recursos precisam estar presentes ou funcionando.

³⁹ Ver item 3.2.1

Ex.: Se o professor escolhe passar um filme ou vídeo, este deve ser testado antes para verificar se não há defeitos ou cortes de edição que o professor não tenha previsto. Além da verificação dos materiais periféricos, como Datashow, computador, caixa de som, tomada, adaptador, extensão. Se o recurso demandar a utilização de uma dependência da escola, o professor terá que agendar com antecedência e na véspera verificar se está tudo correto para que ele possa utilizar. Outro caso é a utilização de materiais de papelaria ou pesquisa em site, jornais e revistas, na etapa do detalhamento esta solicitação deverá ficar clara para a turma, pois sem os materiais/ recursos a sequência ficará falha.

3.3.8 – Sistematização

A sistematização organiza o que foi aprendido durante as aulas. Ela retoma o contexto dos conteúdos e a problematização, deixando claro a importância do que foi estudado. Sugerimos que a proposta seja feita sempre de forma coletiva e ao final da sequência didática. Mas como já afirmamos anteriormente, esta atividade não é engessada, cada docente deve adaptá-la a sua realidade de sala de aula. Na nossa proposta indicamos uma atividade a ser feita na primeira aula, guardada durante o desenvolvimento da sequência e solicitada ao fim, para o momento da sistematização dos conteúdos estudados. Também solicitamos algumas atividades após a exibição do filme.

Ex.:

<ul style="list-style-type: none">• Debate sobre a questão do tempo histórico é apresentada no filme.• Identificação e comparação das três linhas temporais apresentadas a partir da sucessão de eventos do filme.• <u>Traçar a linha do tempo histórica pessoal.</u>
<ul style="list-style-type: none">• Confeção de um calendário comparativo entre as linhas do tempo cronológico e histórica a partir da sucessão/percepção de eventos da vida pessoal.

Após assistir ao filme, debater sobre o conteúdo com o professor e os colegas da turma, é chegado o momento da sistematização. Na presente sequência, após ter analisado as três linhas do tempo mostradas no filme e munido das explicações feita pelo professor, o aluno agora será capaz de produzir uma linha do *tempo histórico* da sua vida, compará-la com a linha do tempo cronológico feita na primeira aula da de sequência e por fim,

confeccionar um calendário histórico, que não necessariamente seja linear, mas que contemple cada item da categoria *tempo histórico*.

3.3.9 – Avaliação dialógica

Segundo a Professora Mestre Laira Pinheiro

(...) o ensino de História pode visar a múltiplos objetivos que, evidentemente, dependem das diferentes concepções pedagógicas de historiadores e educadores. Desse modo, a avaliação deve contemplar aspectos voltados para a aprendizagem dos conteúdos e da alteridade tanto quanto aspectos voltados ao desenvolvimento do senso crítico, da autonomia e da singularidade pessoal. (PINHEIRO, 2018:39)

Ao fim da implementação da sequência didática o professor precisa analisar cada sistematização feita pelos alunos a fim de identificar se ocorreu alguma falha no processo de ensino e aprendizagem que foi proposto. Mas também é importante abrir um espaço para que os alunos avaliem o método de ensino ao qual foram submetidos, pois assim conseguem desenvolver senso crítico e autonomia da sua trajetória escolar. Além disso, quando o professor se submete ao escrutínio da turma é uma excelente oportunidade de rever o seu *modus operandis*. Sabemos que na realidade do nosso país, o professor de Educação Básica das séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, exerce o seu ofício e várias instituições de ensino, por vezes com muito mais turmas do que gostaria. Assim, ao ser avaliado pelos próprios alunos o docente reflete sobre sua prática, tornando-a cada vez mais eficiente dentro do eterno devir de ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao caracterizar o ensino de História na dimensão do Curso Normal, com foco no estado do Rio de Janeiro, foi possível observar a inexistência de uma disciplina específica que auxiliasse os estudantes para o exercício pedagógico dos conteúdos de História, algo como Prática de Ensino de História ou Metodologia de Ensino de História, tornando assim uma problemática a ser resolvida de forma não oficial pelo docente de História. Não oficial, pois o currículo mínimo da mesma não traz essa obrigatoriedade.

Como entender então que futuros professores e professoras vão conseguir ensinar História e todos seus conteúdos teóricos e factuais para seus alunos do primeiro segmento do Ensino Fundamental? Como cobrar que esses alunos cheguem ao Ensino Fundamental II com noções mínimas de, por exemplo, *tempo histórico*? Conceito mister para que esses alunos em formação consigam se localizar, posicionar e agir enquanto agentes históricos que são.

Foi na intenção de auxiliar e orientar esses estudantes normalistas dentro da prática de ensino de História que eu, como professor de História do Curso Normal do Colégio Estadual Edmundo Silva, realizei essa presente pesquisa e elaborei, como produto final da mesma, uma Proposta de Atividade Didaticamente Conduzida, onde, seguindo todos parâmetros nela expostos, consigo trabalhar o conceito de *tempo histórico* com suas discussões, tendo como meio o filme *De Volta para o Futuro*.

O *tempo histórico*, do qual, tanto falamos na pesquisa, também nos atingiu em cheio com a chegada da Pandemia de Covid-19 ao Brasil. Durante todo o processo de maturação do tema a ser estudado de forma minuciosa, bem como a aplicação da proposta de trabalho junto aos alunos foi mais um desafio que nos foi imposto.

Infelizmente, não foi possível exibir o filme, *De Volta para o Futuro*, em sala de aula, visto que as escolas do estado do Rio de Janeiro adotaram o sistema ensino remoto e fechamento das instituições de ensino. Assim foi solicitado que as turmas assistissem a película, de forma individual, em suas casas, deixando uma lacuna enorme no que tange a nossa intervenção, como previsto na proposta didaticamente conduzida. Por isso a ausência de fotos e da produção estudantil, visto que, para isso, os estudantes registrariam o produto das aulas remotas em suas casas, local íntimo, em que muitos não se sentiram a vontade para compartilhar. Sem contar o fato de que muitos deles, se não, eles acometidos pelo coronavírus, tiveram perdas familiares em razão da doença.

A discussão de como a categoria *tempo histórico* é tratada em sala de aula, não se encerra com essa pesquisa, no entanto pudemos elucidar certos equívocos e até mesmo lacunas que professores de História da Educação Básica tinham em relação ao ensino do tempo e sua categorização dentro da historiografia, tanto no campo da Teoria da História quanto no campo de Ensino de História.

Criar uma proposta de ensino problematizadora para a realização das dimensões do *tempo histórico*, significou, entre outras questões, para esta pesquisa, que o docente precisa estar atento as interações que promove com seus alunos. A função que as interações discursivas em sala de aula, em especial, aquelas que privilegiam o caráter dialógico, colaboram diretamente para o desenvolvimento cognitivo do jovem, facilitando, assim, o desenvolvimento do pensamento histórico.

FONTES

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, [2019]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 13 nov.2021.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Nº 9.394/1996.

_____. *Lei do Plano Nacional de Educação*. Nº 10.172/2001.

_____. CNE. *Parecer CNE/CEB Nº 05, de 07 de maio de 1997*. Proposta deregulamentação da Lei nº 9.394/96.

_____. CNE. *Resolução CNE/CEB Nº 02, de 19 de abril de 1999*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal.

_____. CNE. *Parecer CNE/CEB Nº 01, de 19 de fevereiro de 2003*. Responde consulta sobre formação de professores para educação básica.

_____. *Base Nacional Comum Curricular. Educação é a Base*. Brasília, DF: Senado Federal, 2017.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação. *Reorientação Curricular: Curso Normal*. Rio de Janeiro, 2006.

_____. Secretaria de Estado de Educação. *Plano Estadual de Educação do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, 2009.

_____. Secretaria de Estado de Educação. *Currículo Mínimo 2013: Curso Normal - Formação de Professores: História*. Rio de Janeiro, 2013.

_____. Secretaria de Estado de Educação. *Currículo Mínimo 2013: Curso Normal - Formação de Professores: Conhecimentos didáticos metodológicos*. Rio de Janeiro, 2013.

_____. Secretaria de Estado de Educação. *Resolução SEEDUC Nº 5330 de 10 de setembro de 2015*. Fixa diretrizes para implantação das matrizes curriculares para a educação básica nas unidades escolares da rede pública, e dá outras providências.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ABRANTES, Cristiana de Lima Tomaz et al. Saberes e fazeres docentes em ensino de História no CAP/UERJ em contexto das políticas educacionais. 2018. 97f. Dissertação (Mestrado Profissional em História) – UERJ- FFP, Rio de Janeiro.

AGUIAR, Angela da S. *Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: Questões para reflexão*. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 112, p. 707-727, jul.-set. 2010.

AZEVEDO, Patricia. Ensino de história, historiografia e produção de sentido em práticas de letramento. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (Org.). *O ensino de história em questão: cultura histórica, usos do passado*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2015. p.121-138.

BARROS, José D'Assunção. *A historiografia e os conceitos relacionados ao tempo*. Dimensões, vol. 32, 2014, p. 240-266.

CADERNO CEDES. *Educar para compreensão do tempo*. São Paulo, n. 82 (set/dez 2010) V.30.

CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1982.

CHERVEL, André. *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa* in: *Teoria & Educação*. N. 2. Porto Alegre: Pannonica, 1990.

DA SILVA, Isabel Cristina de Moraes. *Representações Sociais de Prática Docente por formandos de Curso Normal e Professores que atuam nos anos iniciais*. 2015. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro.

FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da História ensinada*. 11.ed. Campinas (SP): Papirus, 2010.

_____. Formação de professores de História: reflexões sobre um campo de pesquisa (1987-2009). *Cadernos de História da Educação*, Belo Horizonte, v.11, n.1, p.285- 303,jan.-jun. 2012.

_____. *Ser professor no Brasil: História Oral de Vida*. 3.ed. Campinas (SP): Papirus,2006.

_____.; COUTO, Regina Célia do. A formação de professores de História no Brasil: perspectivas desafiadoras do nosso tempo. In: FONSECA, Selva; ZAMBONI, Ernesta. *Espaços de formação do professor de História*. Campinas (SP): Papirus, 2008. p.101-130

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

_____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

_____. *Política e Educação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

FRIEDEMANN, M. R. Ensino de história: o cinema como ferramenta didático pedagógica. *Revista Científica Semana Acadêmica*, Fortaleza, ano MMXIII, n. 000045, dez. 2013.

GABRIEL, Carmem Teresa. Cultura histórica nas tramas da didatização da cultura escolar (ou Para outra definição de didática da história). In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (Org.). *O ensino de história em questão: cultura histórica, usos do passado*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2015. p. 78-95.

HARTOG, François. *Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

KNAUSS, Paulo. *Sobre a norma e o óbvio: a sala de aula como lugar de pesquisa*. *Repensando o ensino de história*, v. 4, p. 26-46, 1996.

KOSELLECK, Reinhart. *Futuro Passado*. Rio de Janeiro: Ed.PUC Rio/Contratempo, 2006.

_____. *Estratos do Tempo: Estudos sobre História*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2014.

MORAIS, Stela Pojuci Ferreira de. *O ensino de história nos cursos de formação de professores: uma análise histórica dos seus saberes e práticas*. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 23., 2005, Londrina. *Anais do XXIII Simpósio Nacional de História – História: guerra e paz*. Londrina: ANPUH, 2005.

MIRANDA, Sônia Regina. *Temporalidade e cotidiano escolar em rede de significações: desafios didáticos na tarefa de educar para a compreensão do tempo*. *Revista História Hoje*, v. 2, nº 4, 2013.

_____. *Aprender e ensinar o tempo histórico em tempos de incertezas: reflexões e desafios para o professor de história*. In: GONÇALVES et al. (orgs). *Qual o valor da história hoje?* Rio de Janeiro, Editora FGV, 2012.

_____. *Reflexões sobre a compreensão (e incompreensões) do tempo na escola*. In: *Quanto tempo o tempo tem!* Campinas, SP: Alínea, 2005.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. *Professores de História: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

MOREIRA, Laélia Carmelita Portela; LIMA, Débora Borges. *Apontamentos sobre a formação docente em nível médio no estado do Rio de Janeiro*. *Revista de Ciências Humanas*, v. 15, n. 24, p. 33-46, julho. 2014.

MUNAKATA, Kasumi. História, consciência histórica e ensino de história. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (Org.). *O ensino de história em questão: cultura histórica, usos do passado*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2015. p. 55-75.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira. *O ensino de história para crianças e a formação do professor para os anos iniciais do ensino fundamental*. *Educativa*, Goiânia, v. 15, n. 2, p. 227- 241, jul./dez. 2012.

_____. *O ensino de História nas séries iniciais. Cruzando as fronteiras entre a História e a Pedagogia*. *História & Ensino*, Londrina, v.9, p. 259-272, out. 2003.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In PIMENTA, Selma Garrido, *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1998.

PROST, Antoine. *Doze lições sobre a história*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

RICOEUR, Paul. *Tempo e Narrativa*. v.3. Campinas, SP, 1997.

ROCHA, Helenice; GONTIJO, Rebeca; MAGALHÃES, Marcelo (Org.). *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 2009.

ROCHA, Helenice. Linguagens e novas linguagens: pesquisa e prática no ensino de história. In: ____; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (Org.). *O ensino de história em questão: cultura histórica, usos do passado*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2015. p. 97-119.

_____. "Problematizando a organização do ensino de História." SEMINÁRIO DE PESQUISA E PRÁTICA EDUCATIVA 1 (2003).

ROSATI, Luisa Duque Estrada. *O tempo histórico em sala de aula: desafios e possibilidades*. 2016. 135f. Dissertação (Mestrado Profissional em História) – UERJ-FFP, São Gonçalo, RJ.

RÜSEN, Jörn. Didática – funções do saber histórico. In: _____. *História viva*. Brasília: Editora da UnB, 2001. p. 85-133.

_____. Pragmática – a constituição do pensamento histórico na vida prática. In: _____. *Razão Histórica*. Brasília: Editora da UnB, 2001. p. 53-93.

SANTOS, Thiago Cerqueira dos. *Uma História do ensino de História do curso normal do Rio de Janeiro: da Escola Normal da Corte à Escola Normal Carmela Dutra*. 2018. 98f. Dissertação (Mestrado Profissional em História) – UFRJ, Rio de Janeiro.

SILVA, Adriano da. *Tempo e Temporalidade no Ensino e na Aprendizagem da História: Um desafio a enfrentar*. 2016. 131f. Dissertação (Mestrado Profissional em História) – UFRJ, Rio de Janeiro.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. *Revista brasileira de educação*, p. 61-88, 2000.

_____. Formação de Professores: história, política e processos de formação. *Revista Pesquisa Qualitativa*, v. 3, n. 1, 2008.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. *Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério*. *Educação e Sociedade: Revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES)*, Campinas, n. 73, p. 209-244, 2000.

VALENTE, Ivan. ROMANO, Roberto. PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção? *Educ. Soc.*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 96-107, set./2002.

APÊNDICE 1

Questionário Sócio-Econômico-Educacional

Colégio Estadual Edmundo Silva

Professor Gustavo Ribeiro Rodrigues

Questionário sócio-econômico-educacional para pesquisa acadêmica sobre o Curso Normal e o Ensino de História.

Turma *

CN 1001

CN 1002

CN 1003

Turma *

CN 1001

CN 1002

CN 1003

Idade *

Sua resposta

Gênero *

- Feminino
- Masculino
- Prefiro não dizer
- Outro

Bairro que reside *

Sua resposta

Possui filhos? Se a resposta for sim, quantos filhos possui? *

Sua resposta

Renda familiar *

- Menos de 1 salário mínimo
- De 1 a 3 salários mínimos
- De 3 a 5 salários mínimos
- 5 ou mais salários mínimos

Quantas pessoas residem em sua casa? *

- Moro sozinha(o)
- 2 pessoas
- 3 pessoas
- 4 pessoas
- 5 ou mais pessoas

Você trabalha além de estudar? *

- Sim
- Não

Se trabalha além de estudar, você acha que seu trabalho atrapalha seus estudos no Curso Normal? (Só responder a essa pergunta se marcou sim na anterior)

- Sim
- Não

Você estudou em escola particular ou pública no Ensino Fundamental? *

- Escola particular
- Escola pública
- Parte em escola particular e parte em escola pública

Qual foi sua motivação para escolher o Curso Normal? *

Sua resposta

Você pretende atuar como professor(a) após a conclusão do Curso Normal? *

Sim

Não

Você acredita que o professor de História deveria ensinar no Curso Normal a metodologia (didática) de ensino desta disciplina? *

Sim

Não

Marque abaixo os conceitos teóricos de História que vocês conhecem/dominam?

Tempo Histórico

Cronologia

Anacronismo

Recorte Espacial

APÊNDICE II

PROPOSTA DE ATIVIDADE DIDATICAMENTE CONDUZIDA PARA O ENSINO DA CATEGORIA TEMPO HISTÓRICO

TEMA			
O tempo da História: Como ensinar o aluno a pensar o tempo historicamente?			
PROFESSOR(A)	DISCIPLINA	SÉRIE	AULAS PREVISTAS
	História	1ª Série do Ensino Médio / Curso Normal	8 h/aula
APRESENTAÇÃO			
<p>As múltiplas concepções de orientação e organização temporal são essenciais no estudo do tempo em sala de aula, porquanto, a partir dela erige-se o conceito de tempo histórico. A utilização de noções de tempo do cotidiano do estudante ativa a percepção de orientação temporal, tais como advérbios e locuções adverbiais temporais: ontem, anteontem, antes, anteriormente, atualmente, hoje, neste instante, já, agora, amanhã, mais tarde, daqui a pouco, depois. A consciência do devir temporal auxilia na construção das relações entre passado, presente e futuro, logo, nas orientações temporais indispensáveis ao pensamento histórico.</p>			
OBJETIVO GERAL			
<p>Compreender o tempo histórico como a maneira como cada grupo social em seus recortes espaciais específicos, percebe e organiza o seu tempo, cada sociedade humana possui sua organização social e econômica, seus membros tem mentalidade e visão de mundo próprias, criadas, desenvolvidas e modificadas ao longo de suas trajetórias.</p>			
Nº Aulas	Conteúdos	Etapas / Procedimentos	
1	- Apresentação das diferentes formas de percepção do tempo.	<ul style="list-style-type: none">• Exposição sobre o tema das aulas.• Explicação sobre o objetivo da aula e as etapas de aprendizagem.• Traçar a linha do tempo cronológica pessoal.	



3	<ul style="list-style-type: none">- Noções de tempo- Simultaneidade- Análise do contexto histórico	<ul style="list-style-type: none">• Breve explanação sobre a utilização de filmes como recursos pedagógicos.• Contextualização da obra.• Exibição do filme: De volta para o Futuro.
2	<ul style="list-style-type: none">- A questão do tempo, sincronias e diacronias: reflexões sobre os usos e sentidos de passado, presente e futuro.- Periodização	<ul style="list-style-type: none">• Debate sobre a questão do <i>tempo histórico</i> é apresentada no filme.• Identificação e comparação das três linhas temporais apresentadas a partir da sucessão de eventos do filme.• Traçar a linha do tempo histórica pessoal.
2	<ul style="list-style-type: none">- Contagem dos diferentes tempos.- Avaliação dialógica.	<ul style="list-style-type: none">• Confecção de um calendário comparativo entre as linhas do tempo cronológico e histórica a partir da sucessão/percepção de eventos da vida pessoal.• Análise da proposta didática.



Governo do Estado do Rio de Janeiro Secretaria de
Estado de Educação

CURRÍCULO MÍNIMO 2013
CURSO NORMAL - FORMAÇÃO DE PROFESSORES

HISTÓRIA

Apresentação

O Currículo Mínimo tem como objetivo estabelecer orientações institucionais aos profissionais do ensino sobre as competências mínimas que os alunos devem desenvolver a cada ano de escolaridade e em cada componente curricular, imprimindo-se, assim, uma consistente linha de trabalho, foca em qualidade, relevância e efetividade, nas escolas do Sistema Público Estadual do Rio de Janeiro.

No início de 2012, Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro concluiu a elaboração dos Currículos Mínimos para o Ensino Regular. Todavia, a SEEDUC respeita as especificidades de cada modalidade de ensino. Por isso, elaborou-se um Currículo Mínimo específico para o Curso Normal em Nível Médio. Este documento servirá como referência, apresentando as habilidades e competências que devem constar como “pano de fundo” nos planos de aula e de curso desta modalidade de ensino.

A elaboração deste documento foi conduzida por equipes disciplinares de professores da rede estadual que atuam nesta modalidade de ensino, coordenadas por professores doutores de diversas universidades públicas do Rio de Janeiro, a partir de um convênio com a Fundação CECIERJ. Nesse processo de elaboração, foram tomadas como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental em nível médio, na modalidade Normal (Resolução CNE/CEB nº 2/99), os Parâmetros e Orientações Curriculares Nacionais e as matrizes das principais avaliações externas: SAEB e ENEM. Contamos também com a preciosa contribuição dos professores da rede que participaram das consultas virtuais e dos debates presenciais, fornecendo críticas e sugestões às propostas preliminares.

As equipes disciplinares se esforçaram para elaborar uma proposta que cumprisse a dupla missão do Curso Normal em Nível Médio, ao mesmo tempo, fornecer aos alunos a primeira formação profissional para exercerem a função de professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental e o ensino propedêutico que os prepare para prestar exames vestibulares de acesso às universidades públicas, a fim de dar continuidade à sua formação em nível superior.

Portanto, este documento é um guia aos nossos professores ao longo dessa “dupla jornada” didática, levando em consideração a carga horária disponível para cada disciplina de Base Nacional Comum Parte Diversificada. Dessa forma, em acordo com a Resolução CNE/CEB nº 2/99, espera-se, até o fim do curso, assegurar aos alunos a constituição de valores, conhecimentos e competências gerais e específicas necessárias ao exercício da atividade docente, sob os princípios éticos, políticos e estéticos previstos à sua formação enquanto cidadão.

Colocamos à disposição pelo endereço eletrônico curriculominimo@educacao.gov.br, para esclarecimentos e sugestões comentários e críticas que serão bem-vindos e necessários à revisão reflexiva das nossas ações.

Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro

HISTÓRIA

O Currículo Mínimo de História para o Curso Normal em Nível Médio foi elaborado tendo como base competências e habilidades que pretendem integrar as diversas escolas que trabalham com esta modalidade permitindo assim, um trabalho integrado entre os diversos professores, alunos e a multiplicidade de realidades aí contidas.

Na elaboração da estrutura dos conteúdos do Curso Normal, preocupamo-nos em não somente seguir um ordenamento que teve como grande eixo central o Brasil, mas também em trazer questões – relativas à África, ao indígena, e às minorias – essenciais na formação de um aluno que se tornará um professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Tivemos, ainda, a preocupação de oferecer ao nosso aluno a possibilidade de entender, discutir e explicar conceitos presentes no nosso cotidiano para que ele possa se instrumentalizar a produção do saber que resultará em profissionais conscientes, integrados que discutem e interagem com as diferenças.

Por um lado, atentamos para a importância de se garantir aos professores regentes desta modalidade a liberdade de incluir temas não contemplados e/ou aprofundar os conteúdos apresentados isto porque julgamos que um currículo deve estar adequado às diversas realidades das salas de aula e que o mesmo é vivo, na medida em que permite a construção do saber.

Por outro lado, procuramos garantir que os alunos tenham as mesmas condições das outras modalidades de ensino para continuar os seus estudos, prestar concursos vestibulares, atuar como cidadãos e, principalmente, ter consciência de que são agentes da História.

Esperamos que o currículo elaborado represente um canal de diálogo entre os professores, os alunos e a Equipe possibilitando a construção do conhecimento em um processo contínuo de adaptação e reformulação.

currículo
mínimo
2013

história

Ensino Médio
1^a e 2^a série

1º Bimestre

Conteúdo	INTRODUÇÃO AO ESTUDO DA HISTÓRIA
Habilidades e Competências	Entender o homem como sujeito da história. Caracterizar as fontes históricas.
Campo/Eixo	O ENCONTRO DE CULTURAS: EUROPEIA, AFRICANA E AMERÍNDIA
Habilidades e Competências	Caracterizar as identidades culturais europeia, africana e ameríndia. Identificar as trocas culturais. Discutir a aculturação

2º Bimestre

Conteúdo	A EUROPA E O COLONIALISMO DOS SÉCULOS XVI AO XVIII.
Habilidades e Competências	Comparar as práticas mercantilistas às monarquias absolutistas. Analisar o Sistema Colonial. Discutir as relações de trabalho.

3º Bimestre

Conteúdo	O IMPÉRIO DO BRASIL: PRIMEIRO REINADO E REGÊNCIA
Habilidades e Competências	Analisar os elementos econômicos e políticos da formação do Império do Brasil. Comparar os processos de independência da América espanhola e da América portuguesa. Discutir a cidadania a partir da Constituição de 1824. Caracterizar as rebeliões regenciais.

4º Bimestre

Conteúdo	O IMPÉRIO DO BRASIL: SEGUNDO REINADO
Habilidades e Competências	Caracterizar as disputas políticas entre Liberais e Conservadores. Analisar as transformações sociais e econômicas na segunda metade do século XIX. Identificar o processo de transição do Império para a República.

1º Bimestre

Conteúdo

A REPÚBLICA DOS CORONÉIS E DAS OLIGARQUIAS (1889-1930)

Habilidades e Competências

Discutir os conceitos: República, oligarquia e cidadania;
Comparar os movimentos sociopolíticos urbanos e rurais;
Analisar o cotidiano do trabalho no campo e na cidade.

2º Bimestre

Conteúdo

POLÍTICA E ECONOMIA NO BRASIL DE 1930 A 1964

Habilidades e Competências

Comparar os governos de Getúlio Vargas: 1930-1937/1937-1945/1951-1964;
Analisar as relações internacionais do Brasil no contexto da Guerra Fria;
Debater e analisar os conceitos de revolução, golpe militar e ditadura no Brasil nos anos 60.

3º Bimestre

Conteúdo

GUERRA FRIA E DITADURAS: AS AMÉRICAS E A POLÍTICA DE 1970-1990

Habilidades e Competências

Discutir a bipolarização no mundo;
Comparar as ditaduras na América Latina;
Analisar cultura e contracultura no contexto da Guerra Fria.

4º Bimestre

Conteúdo

O BRASIL ATUAL: NEOLIBERALISMO E GLOBALIZAÇÃO

Habilidades e Competências

Analisar a “Constituição Cidadã” de 1988;
Discutir a política neoliberal no Brasil;
Contextualizar as relações internacionais do Brasil no contexto da globalização



Governo do Estado do Rio de Janeiro
Secretaria de Estado de Educação

CURRÍCULO MÍNIMO 2013

CURSO NORMAL - FORMAÇÃO DE PROFESSORES

FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO

Apresentação

O Currículo Mínimo tem como objetivo estabelecer orientações institucionais aos profissionais do ensino sobre as competências mínimas que os alunos devem desenvolver a cada ano de escolaridade e em cada componente curricular, imprimindo-se, assim, uma consistente linha de trabalho, focada em qualidade, relevância e efetividade, nas escolas do Sistema Público Estadual do Rio de Janeiro.

No início de 2012, a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro concluiu a elaboração dos Currículos Mínimos para o Ensino Regular. Todavia, a SEEDUC respeita as especificidades de cada modalidade de ensino. Por isso, elaborou-se um Currículo Mínimo específico para o Curso Normal em Nível Médio, tanto para as disciplinas de Base Nacional Comum e Parte Diversificada quanto para as disciplinas de Formação Profissional. Este documento servirá como referência, apresentando as habilidades e competências que devem constar como “pano de fundo” nos planos de aula e de curso desta modalidade de ensino.

A elaboração deste documento foi conduzida por equipes disciplinares de professores da rede estadual que atuam nesta modalidade de ensino, coordenadas por professores doutores de diversas universidades públicas do Rio de Janeiro, a partir de um convênio com a Fundação CECIERJ. Nesse processo de elaboração, foram tomadas como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal (Resolução CNE/CEB nº 2/99), os Parâmetros e Orientações Curriculares Nacionais. Contamos também com a preciosa contribuição dos professores da rede que participaram das consultas virtuais e dos debates presenciais, fornecendo críticas e sugestões às propostas preliminares.

As equipes disciplinares se esforçaram para elaborar uma proposta que cumprisse a dupla missão do Curso Normal em Nível Médio de, ao mesmo tempo, fornecer aos alunos (1) a primeira formação profissional para exercerem a função de professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental e (2) o ensino propedêutico que os prepare para prestar exames vestibulares de acesso às universidades públicas, a fim de darem continuidade à sua formação em nível superior.

Para as disciplinas de Formação de Professores, consideraram-se, especialmente, as mudanças na matriz curricular, implementadas em 2010 – após ampla discussão em todo o estado –, a partir das quais o Curso Normal passou a ocupar três anos, em horário integral. Dentre as principais mudanças da matriz, que vêm a ser corroboradas por este Currículo Mínimo, ressalta-se a inclusão de espaços efetivos visando a preparar os futuros docentes para a promoção de uma educação inclusiva e para a construção do conhecimento, numa abordagem que permitisse diálogos entre os componentes curriculares, a realidade da sala de aula e o perfil de profissional da escola que desejamos projetar.

Portanto, este documento é um guia aos nossos professores ao longo dessa “dupla jornada” didática, levando em consideração a carga horária disponível para cada disciplina de Formação de Professores. Dessa forma, em acordo com a Resolução CNE/CEB nº 2/99, espera-se, até o fim do curso, assegurar aos alunos a constituição de valores, conhecimentos e competências gerais e específicas necessárias ao exercício da atividade docente, sob os princípios éticos, políticos e estéticos previstos à sua formação enquanto cidadão.

Colocamo-nos à disposição, pelo endereço eletrônico curriculominimo@educacao.rj.gov.br, para esclarecimentos e sugestões, comentários e críticas, que serão bem-vindos e necessários à revisão reflexiva das nossas ações.

Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro

currículo
mínimo

2013

história e filosofia da educação

Curso Normal

2^a e 3^a série

O Currículo Mínimo da disciplina História e Filosofia da Educação foi elaborado por uma equipe formada por professores regentes da rede estadual de ensino que buscou congregar, nas duas séries da disciplina, os principais conceitos e os grandes sistemas da Filosofia e História dos homens e da Educação. Procuramos conjugar elementos de diferentes estilos ou tendências que admitam discussões, mas tentamos manter a interação entre os diferentes fios condutores e suas respectivas fontes de alimentação do pensamento.

Seguimos uma concepção que deve ser entendida como condição sine qua non como ponto de partida para alavancar o processo de ensino-aprendizagem que potencializará o processo de reflexão histórico-filosófica na educação, articulando-se e ligando-se à realidade dos alunos e professores.

Para cumprir essa função, a disciplina História e Filosofia da Educação (HFE) estruturou-se por eixos temáticos com base na matriz curricular do Curso Normal em Nível Médio. Assim sendo, na segunda série, no 1º bimestre, o eixo temático é Introdução geral à História e Filosofia da Educação: origem e fundamentos. É o momento de apresentar a importância dessa disciplina para a formação teórica dos alunos ao longo do curso. No 2º bimestre, cujo eixo temático é A construção histórica e filosófica da Educação, inicia-se a discussão da gênese do pensamento filosófico, ligando-o às concepções pedagógicas posteriores. No 3º bimestre, o eixo temático é O Estudo da Ética para a construção da autonomia; em que são analisados os principais conceitos da ética ligados à noção de desenvolvimento do processo de autonomia. No 4º bimestre, com o eixo temático Reformas pedagógicas e resistência da classe trabalhadora no Brasil, introduz-se a discussão sobre a influência do Iluminismo, a construção do sistema de educação no Brasil e os conceitos de “dualidade estrutural, criação da profissão de professor e a organização desses trabalhadores”.

Na terceira série, no 1º bimestre, o eixo dirige-se para *O Curso Normal no Brasil, suas origens e depreciação e momentos do pensamento político e pedagógico*. No 2º bimestre, o eixo temático é *A filosofia e a história como instrumentos de análise crítica do processo educacional no Brasil*. O 3º bimestre apresenta como eixo temático *Principais correntes filosóficas e as tendências pedagógicas*. Finalmente, no 4º bimestre, o eixo temático é *A relação dialética entre trabalho e educação no terceiro milênio*.

Esperamos que o Currículo Mínimo do Curso Normal de História e Filosofia da Educação auxilie a prática docente de todos os professores da rede pública estadual do Rio de Janeiro.

Equipe de História e Filosofia da Educação

1º Bimestre

INTRODUÇÃO GERAL A HISTÓRIA E FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO: ORIGEM E FUNDAMENTOS

Habilidades e Competências

Compreender a relação entre História, Filosofia e Educação.
Contextualizar a origem da História e da Filosofia da Educação gregas.

Analisar o conceito de Paideia e suas conexões com as ideias de educação contemporânea. Compreender a educação ateniense, espartana e a educação no período helenístico.

2º Bimestre

A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA E FILOSÓFICA DA EDUCAÇÃO

Habilidades e Competências

Compreender o método socrático; o idealismo platônico, o realismo aristotélico e as correspondentes influências nas pedagogias posteriores.

Contextualizar a educação patrística e escolástica para o entendimento do processo educacional do Ocidente. Analisar a disciplinarização do corpo e a divisão produtiva do tempo com a reorganização da família e da escola moderna.

3º

Bimestre

O ESTUDO DA ÉTICA PARA A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA

Habilidades e Competências

Reconhecer os principais conceitos de ética: juízo de fato, de valor, ser autônomo, ser heterônomo. Compreender os conceitos de moral e ética.

Compreender a teoria iluminista de autonomia em Rousseau e Kant.

4º

Bimestre

REFORMAS PEDAGÓGICAS E RESISTÊNCIA DA CLASSE TRABALHADORA NO BRASIL

Habilidades e Competências

Compreender a influência do iluminismo no modelo escolar contemporâneo. Analisar a escola dual a partir do conceito de dualidade estrutural.

Compreender o movimento dialético de construção da profissão docente a partir da ampliação dos sistemas escolares dos movimentos de organização de classe trabalhadora no Brasil.

Bimestre

1°

O CURSO NORMAL NO BRASIL, SUAS ORIGENS, DEPRECIAÇÃO E MOMENTOS DO PENSAMENTO POLÍTICO E PEDAGÓGICO

Habilidades e Competências

Reconhecer os diferentes momentos do pensamento político-pedagógico e sua relação com a constituição do Curso Normal no Brasil.

Compreender a relação dialética entre trabalho e educação na formação docente no Brasil.

2°

Bimestre

A FILOSOFIA E A HISTÓRIA COMO INSTRUMENTOS DE ANÁLISE CRÍTICA DO PROCESSO EDUCACIONAL NO BRASIL

Habilidades e Competências

Identificar a influência do positivismo, do escolanovismo e o otimismo pedagógico.

Compreender as correlações dos movimentos de educação no Brasil a partir da segunda metade do século XX.

3°

Bimestre

PRINCIPAIS CORRENTES FILOSÓFICAS E TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS

Habilidades e Competências

Compreender as principais correntes do pensamento filosófico relacionado às tendências pedagógicas na prática escolar.

Contextualizar as mudanças trazidas pelo processo contemporâneo da escola como instituição social.

Bimestre

4°

A RELAÇÃO DIALÉTICA ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO NO TERCEIRO MILÊNIO

Habilidades e Competências

Compreender o movimento chamado de pós-modernismo e suas problematizações no Estado e na educação.

Analisar as influências dos modelos hegemônicos e as formas de acumulação capitalista no sistema educacional.