



PROFHISTÓRIA

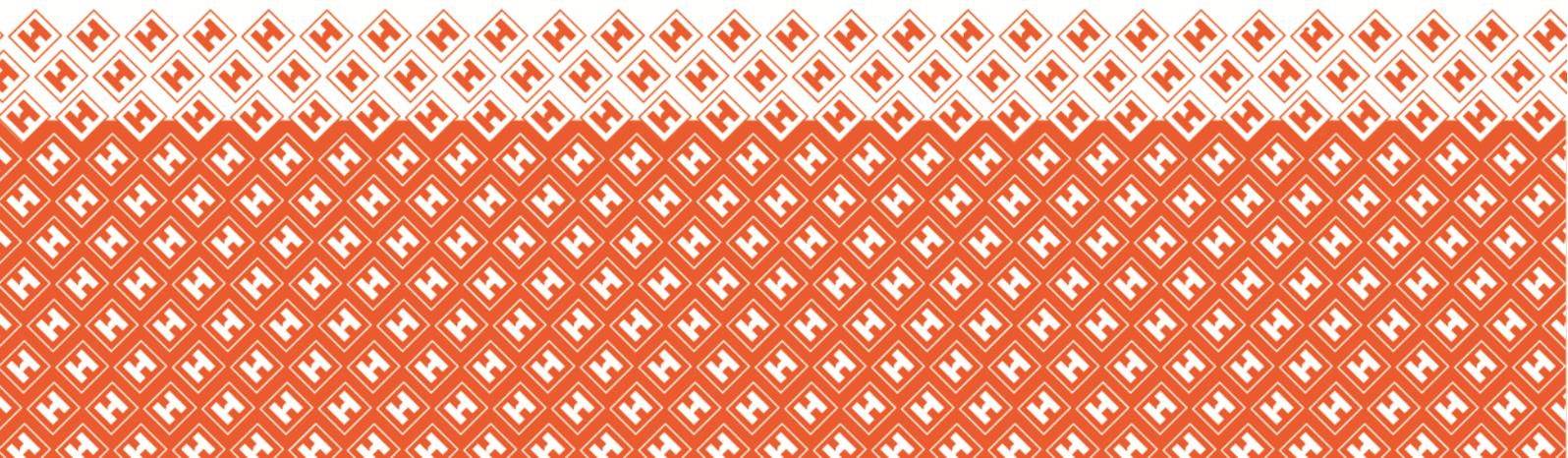
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

ROSANA DA COSTA MAIA

As Repúblicas na Praça
Tempo histórico e Ensino de História

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE

Dezembro / 2021



Ficha catalográfica automática - SDC/BCG
Gerada com informações fornecidas pelo autor

M217r Maia, Rosana da Costa
As Repúblicas na Praça : Tempo histórico e Ensino de
História / Rosana da Costa Maia ; Paulo Knauss, orientador.
Niterói, 2021.
87 f. : il.

Dissertação (mestrado profissional)-Universidade Federal
Fluminense, Niterói, 2021.

DOI: <http://dx.doi.org/10.22409/PEH.2021.mp.00310587794>

1. Tempo histórico. 2. Temporalidades. 3. República. 4.
Ensino de História. 5. Produção intelectual. I. Knauss,
Paulo, orientador. II. Universidade Federal Fluminense.
Instituto de História. III. Título.

CDD -

ROSANA DA COSTA MAIA

AS REPÚBLICAS NA PRAÇA
Tempo histórico e Ensino de História

Niterói, RJ

2021

ROSANA DA COSTA MAIA

AS REPÚBLICAS NA PRAÇA
Tempo histórico e Ensino de História

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória, da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de História

Linha de Pesquisa: Saberes Históricos em Diferentes Espaços de Memória

Orientador:

Prof. Dr. Paulo Knauss de Mendonça

Niterói, RJ

2021

ROSANA DA COSTA MAIA

AS REPÚBLICAS NA PRAÇA
Tempo histórico e Ensino de História

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória, da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de História

Linha de Pesquisa: Saberes Históricos em Diferentes Espaços de Memória

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Paulo Knauss de Mendonça - UFF
Orientador

Prof.^a Dr.^a Ana Maria Mauad – UFF

Prof.^a Dr.^a Carmen Tereza Gabriel - UFRJ

Niterói

2021

Ao meu Deus, Senhor do tempo

À minha família

AGRADECIMENTOS

À CAPES, que me concedeu a Bolsa que viabilizou o ingresso na Pós-Graduação e proporcionou os recursos necessários para os estudos e realização da pesquisa, com o desejo de que a pesquisa científica em nosso país seja sempre e cada vez mais valorizada.

À Universidade Federal Fluminense, que tenho como minha casa.

Aos professores do Mestrado Profissional em Ensino de História tanto da UFF quanto das demais universidades participantes do Programa, em especial UFRJ, UERJ e UNIRIO, nas quais tive a oportunidade de cursar disciplinas, pela iniciativa e afeto com que nos acolheram ao longo desta formação para professores. O trabalho que apresento é fruto dos conhecimentos obtidos através das conversas com muitos mestres, cada um deles e delas fundamentais pela contribuição para o tema desde sua escolha ao aprofundamento.

Ao professor Paulo Knauss, por sua orientação precisa e generosa no curso destes anos de estudo, conduzindo com rigor científico e paciência afetuosa os caminhos da escrita. Este trabalho não existiria sem seu olhar arguto e sua excepcional percepção teórica sobre o tempo, a arte e seu conhecimento sobre a história da cidade de Niterói.

À Direção do Colégio Estadual Professora Alcina Rodrigues Lima, nas pessoas de Sheila Taouil e Thais Holzer que sempre propiciaram um ambiente pedagógico aberto à criatividade e liberdade na atuação dos professores, estimulando projetos para além dos muros da escola, sempre estimulando a formação continuada de seus professores, o compartilhamento e a inovação.

Aos inúmeros colegas, professores e professoras, pós-graduandos e pós-graduandas, que contribuíram direta ou indiretamente com a produção deste trabalho seja na escuta, nos comentários e mais do que tudo pela força e incentivo que me deram para concluir esta Pós-Graduação.

*Tudo tem o seu tempo determinado,
e há tempo para todo o propósito debaixo do céu [...]
tempo de derribar e tempo de edificar [...]
tempo de buscar e tempo de perder;
tempo de guardar e tempo de deitar fora;
tempo de rasgar e tempo de coser;
tempo de estar calado e tempo de falar;
tempo de amar e tempo de aborrecer;
tempo de guerra e tempo de paz.*

Eclesiastes 3:1-8

*Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as
possibilidades para a sua própria produção ou a sua
construção.*

Paulo Freire

RESUMO

Este trabalho propõe a elaboração de um material didático para reconhecimento da diversidade da noção de tempo histórico e das temporalidades a ser desenvolvido por meio da identificação das escolhas, apropriações, permanências e mudanças no conceito de república e seus usos atuais e passados. O material produzido aponta para a possibilidade de construção de uma perspectiva de abordagem temporal diferenciada para o Ensino de História, que escapa à teleologia e à linearidade, a partir da noção de “estratos do tempo” de Reinhart Koselleck, aplicada ao monumento Triunfo da República de Niterói, a partir de um conceito cuja utilização ultrapassa as cronologias tradicionais.

Palavras-chave: tempo histórico, temporalidades, república, Ensino de História.

ABSTRACT

This work proposes the elaboration of a didactic material for the recognition of the notion of historical time and of temporalities to be developed through the identification of choices, appropriations, continuities, and changes in the *republic* concept and its current and past uses. The material produced points to the possibility of construction of a different perspective about the temporal approach to the History Teaching, which escapes teleology and linearity, starting from Reinhardt Koselleck notion of sediments of time, applied to the Triumph of the Republic monument of Niterói, from a concept whose use goes beyond traditional chronologies.

Key words: historical time, temporalities, republic, History Teaching.

SUMÁRIO

RESUMO, p. 7

LISTA DE ILUSTRAÇÕES, p. 9

INTRODUÇÃO, p.10

1 CRONOS E CLIO, p. 17

1.1 TEMPORALIDADES E HISTORICIDADE, p. 22

1.2 TEMPOS SOBREPOSTOS, p. 25

1.3 A *RES PUBLICA* NO TEMPO, p. 29

2 NITERÓI, SUA PRAÇA E AS REPÚBLICAS, p. 35

2.1 NITERÓI EM TEMPOS REPUBLICANOS, p. 36

2.2 O TRIUNFO DA REPÚBLICA E SEUS TEMPOS, p. 38

2.3 UMA PRAÇA, SEIS TEMPOS, DIFERENTES REPÚBLICAS, p. 43

3 OS TEMPOS E AS REPÚBLICAS NA PRAÇA, p. 46

3.1 ENSINO DE HISTÓRIA E TEMPORALIDADES, p. 52

3.2 TEMPORALIDADES EM FICHAS INTERATIVAS – ELABORAÇÃO DO MATERIAL, p. 58

3.3. TEMPOS E REPÚBLICAS – ESTRATOS DO TEMPO NA PRAÇA, p. 62

CONCLUSÃO, p. 80

OBRAS CITADAS, p. 82

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- Fig. 1 Brasão da cidade de Niterói, p. 36
- Fig. 2 Inauguração do monumento Triunfo à República, 1927, p. 38
- Fig. 3 Monumento Triunfo da República, p. 40 e 41
- Fig. 4 Praça da República tendo ao fundo a Câmara Municipal, p. 42
- Fig. 5 Estátuas à frente da Câmara representando Ordem e Progresso, p. 42
- Fig. 6 Esqueleto do prédio construído no local da praça, década 1980, p. 44
- Fig. 7 Praça da República, década 1940/50, p. 64
- Fig. 8 Panorâmica da Praça da República, p. 65
- Fig. 9 Monumento com Biblioteca ao fundo, p. 65
- Fig. 10 Monumento com Câmara Municipal ao fundo, p. 65
- Fig. 11 Palácio da Justiça, p. 65
- Fig. 12 Vista lateral do monumento Triunfo da República, p. 65
- Fig. 13 Inauguração do monumento, 1927, p. 66
- Fig. 14 Detalhe da placa de reinauguração, 1989, p. 66
- Fig. 15 Campo sujo, antes de 1927, p. 67
- Fig. 16 Praça sem o monumento, 1970, p. 67
- Fig. 17 Prédio inacabado do Tribunal de Justiça, década 1980, p. 67
- Fig. 18 Implosão do prédio inacabado, 1989, p. 67
- Fig. 19 Detalhe do monumento Triunfo da República, p. 68
- Fig. 20 Detalhe do monumento visto de costas, p. 68
- Fig. 21 Alegoria à República, Manuel Lopes Rodrigues, 1896, p. 69
- Fig. 22 Detalhe de monumento da Praça da República de Paris, p. 69
- Fig. 23 Benjamin Constant, p.
- Fig. 24 Quintino Bocaiúva, p.
- Fig. 25 Silva Jardim, p.
- Fig. 26 Totem informativo Triunfo da República, p. 26
- Fig. 27 Páris troiano, p. 72
- Fig. 28 Átis frígio, p. 72
- Fig. 29 Mosaico dos reis magos em Ravena, século VI, p. 72
- Fig. 30 Detalhe em alto relevo com procissão romana de triunfo, p.72
- Fig. 31 Panorâmica da Praça, década de 1930, p. 73
- Fig. 32 Panorâmica da Praça, década de 1990, p. 73
- Fig. 33 Panorâmica da Praça, atual, Google Maps, p. 73

INTRODUÇÃO

Quem somos importa. E somos quem somos porque o tempo deixou em cada um de nós suas marcas, registros que se sobrepõem com o passar dos anos nas memórias que retrabalhamos, nos vestígios que guardamos. Essa experiência do tempo passado é humana, como é humana a história que construímos juntos, vivendo em sociedade.

Para começar a trajetória desse trabalho importa, então, me apresentar, me posicionar no tempo e nas camadas que me formam como pessoa, professora, historiadora e que se impõem muitas vezes silenciosamente em minhas práticas.

Formada em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF) em 2006, atualmente leciono nos Ensinos Fundamental e Médio da rede pública de educação no Rio de Janeiro. Até aqui são treze anos de uma experiência que se renova no contato com cada novo grupo de estudantes que conheço. Com eles e por eles busco aperfeiçoar e atualizar estratégias de ensino-aprendizagem e, admito, o faço de modo bastante eclético¹, o que atribuo a minha própria história.

Minha primeira formação universitária foi em Direito, também na UFF, concluída em 1992 (embora desejasse a Arqueologia, inacessível para mim em 1985). Como a sala de aula me assustava, fugi da História por muitos anos até que ao lecionar História Eclesiástica em um curso de Teologia me decidi a buscar os campos de Clio.

Voltei a estudar e consegui o reingresso para a UFF em 2001. Interessada pelo mundo antigo desde sempre, me dediquei a produzir meu Trabalho de Conclusão (TCC) sobre a China, mais especificamente o período de unificação do Império, por volta de 220 AEC (Antes da Era Comum).

A curiosidade pelo distante e desconhecido dirige meus interesses e, acho que por isso, a Antiguidade me chama a estudá-la. Culturas e sociedades tão diversas e peculiares despertam meus sentidos, sempre com um latente desejo pelo contato com a cultura material, vestígios físicos e imagéticos dos passados vividos por gerações infindáveis de seres humanos em

¹ Práticas interdisciplinares e projetos desenvolvidos em conjunto com colegas de outras áreas, com ênfase em Educação Ambiental são comuns onde trabalho. Participo de formações oferecidas pela SME e SEEDUC RJ em áreas como Projeto de Vida (Instituto Ayrton Senna) e Empreendedorismo (SEBRAE). Além disso sou formada em Modelo e Manequim (1983) com 10 anos de atuação na área; Curso Básico em Teologia (1995) tendo atuado como professora de História Eclesiástica; Pós-Graduação em Educação Ambiental pelo SENAC atuando interdisciplinarmente no Colégio Estadual no qual trabalho desde 2007.

milhares de anos de nossa existência sobre a Terra. Assim, museus e sítios arqueológicos me atraem como imãs.

Utilizando livros, fotografias, filmes, desenhos, pinturas e objetos, e com visitas sempre que possível a lugares de memória, monumentos, museus e ruínas, construiu-se em mim a professora de História que busca despertar nos estudantes a atenção e a curiosidade pelas marcas do tempo passado remanescentes no tempo presente.

Ser capaz de pensar a minha prática de forma sistemática e consistente é, talvez, o principal ganho que obtive ao cursar o ProfHistória. Apesar dos percalços, pude compreender quem sou como professora e o trabalho que aqui apresento é o fruto dessa formação. A proposta inicial tomou forma durante as aulas de Educação Patrimonial como uma Oficina Pedagógica de Patrimônio Cultural tendo como objeto a Praça da República em Niterói e a presença no local de elementos que remetem à Antiguidade Clássica.

O desenvolvimento do trabalho junto ao meu orientador tomou um rumo mais específico ao tomar como questão central o tempo. Com a leitura de *Futuro Passado –contribuição à semântica dos tempos históricos*, de Reinhart Koselleck, a proposta deixou de estar centrada na antiguidade e extrapolou para pensar com mais detalhe as camadas de tempo perceptíveis na história da Praça a partir do conceito de república. Perpassando, então, diferentes temporalidades, do presente à antiguidade grega e romana, percorrendo a história local e do Brasil ao longo do século XX, bem como a emergência da concepção moderna de república no século XVIII, temos um estudo cujo foco recai sobre o tempo histórico.

A consolidação da proposta, por sua vez, foi fruto das leituras e debates na disciplina de Ensino de História e as Temporalidades, no primeiro semestre de 2019. A aplicação da teoria à Prática de Ensino, no que diz respeito ao tempo em História, foi melhor compreendida fornecendo elementos fundamentais para a estruturação do material de ensino a ser desenvolvido.

A proposta encontra-se em consonância ao que apresenta a BNCC² no que concerne ao desenvolvimento de habilidades que permitam refletir sobre diferentes noções de tempo, indo além da dimensão cronológica³. Tempo, História, tempo histórico, temporalidades, eis os condutores para este trabalho.

² Cabe aqui uma observação, uma vez que a proposta da BNCC tem sido alvo de críticas: esta indicação não representa uma adesão ao todo da proposta, bastante problemática em muitos sentidos, o que não será discutido aqui, mas tão somente a identificação de um aspecto convergente quanto à importância do estudo das noções de tempo no Ensino Médio.

³ **Base Nacional Comum Curricular**, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, p.551: “Assim, no Ensino Médio, os estudantes precisam desenvolver noções de tempo que ultrapassam a dimensão cronológica ganhando diferentes dimensões, tanto simbólica como abstrata, destacando a noção de tempo em diferentes sociedades”.

A presente Dissertação trata, então, da elaboração de um produto que desenvolve o aprofundamento da compreensão sobre os tempos históricos, a partir do trabalho de análise do monumento central que compõe o conjunto arquitetônico da Praça da República de Niterói, o qual faz parte do Patrimônio Cultural da cidade.

O monumento situado no centro da Praça da República, denominado Triunfo da República, foi inaugurado em 1927, sendo de autoria de José Octávio Correia Lima (1878-1974). O conjunto escultórico será, juntamente com a própria Praça e sua história, o objeto que nos permitirá identificar as camadas de tempo que compõem o elemento principal do material elaborado.

O material destina-se primeiramente a estudantes do Ensino Médio embora sua aplicação possa ser também utilizada por toda e qualquer pessoa que visite a Praça e tenha interesse em conhecer um pouco mais sobre sua História.

O trabalho se insere na linha de pesquisa do Mestrado Profissional em Ensino de História que estuda Saberes Históricos em diferentes Espaços de Memória, uma vez que propõe a produção e aprendizagem da História fora do espaço escolar. Trata-se de uma proposta que objetiva fundamentar práticas de ensino em espaços não formais, procurando sistematizar e aprimorar o trabalho que já desenvolvo, inserindo-o nos atuais debates seja sobre o tempo histórico seja sobre o Ensino de História.

Os debates mais recentes do campo da historiografia, decorrentes da crise dos paradigmas e da aceleração da História a partir da segunda metade do século XX são fundamentais para a compreensão de nossa área de estudos, dado que o passado vem se tornando História numa rapidez impressionante⁴.

Neste contexto, o conhecimento histórico tem sido alvo de inúmeros questionamentos que atingem não apenas a produção do conhecimento nesta área como um todo, mas também especialmente o âmbito do conhecimento escolar. É bastante comum ouvirmos reclamações sobre o fato de nossos jovens rejeitarem, em grande parte, os conteúdos tradicionalmente ensinados em nossas escolas, tanto quanto as aulas expositivas, ou seja, a forma de transmissão desse conteúdo.

No mundo atual, em que o acesso à informação é cada vez mais uma realidade acessível a todos em apenas um *click*, será mesmo necessário cobrar dos estudantes tantos e tão diversos conteúdos disciplinares que, na maioria das vezes, não se comunicam? Nos cabe, então, perguntar sobre a relevância de nossa atividade enquanto professores de História na Escola

⁴ Cf. Marc Augé apud CARDOSO, C. F. *Um historiador fala de teoria e metodologia*. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2005. Capítulo 1 Tempo e História.

Básica: o que e como ensinar, que objetivos queremos alcançar, quais são as necessidades de aprendizagem dos jovens no mundo de hoje? Justamente por isso faz-se necessário retornar a uma questão crucial já formulada e respondida muitas vezes antes e que pode nos indicar um norte: afinal, para que serve a História?

Vivemos uma época de incertezas em que os “discursos de memória” sobre o Holocausto e outros genocídios tornaram-se, nas palavras de Huyssen “lugar-comum universal”, uma “metáfora para outras histórias e memórias” traumáticas (HUYSEN, 2000, p.13). A História teria, então, na atualidade, o papel de “livrar as novas gerações da ‘amnésia social’ que compromete a constituição de suas identidades individuais e coletivas” (MAGALHÃES, 2006, p.62).

Essa relevância se torna crucial no contexto dos estudos do Tempo Presente. Se o futuro hoje é indeterminado, incerto e imprevisível, acabamos por viver em um mundo suspenso no presente, um ‘presentismo’ cujo perigo é a incapacidade de lembrar (HARTOG, 2013). Prioridade é dada ao novo e ao mesmo tempo se consome muita história em revistas, filmes, programas, com consumo significativo da memória em história, o chamado “boom memorial” no qual tudo é monumento com ênfase no patrimônio, nas comemorações, nos museus e monumentos, numa tentativa de produzir novos e melhores “lugares de memória” definidos por Pierre Nora.

Dominique Borne defende o Ensino de História como aprendizagem da liberdade, da tolerância e do pertencimento a uma comunidade que compartilha de “um patrimônio e de uma cultura, isto é, de um sistema de imagens, de referências e valores” (BORNE, 1998, p.139). Caberá, com isto, ao professor construir seu ensino em função das interrogações do presente.

O Ensino de História fora do espaço escolar apresenta-se, assim, como estratégia capaz de dar conta de importantes questões da atualidade. Memória e identidade, cultura e afeto, pertencimento e narrativas, conhecimento e informação são temas que se tornaram extremamente relevantes em nossos dias. Acrescenta-se o fato de que o conhecimento da dimensão local possibilita uma “transformação da fronteira da história vivida e da história ensinada em um lugar de diálogos e reflexões” diante de “suas interfaces com as diversas dimensões das sociedades (compreendidas em suas temporalidades)” (LEITE, 2005, pp.18-20).

Considerando a Escola como um campo singular de pesquisa, a professora Ana Maria Monteiro sugere uma perspectiva mais dialógica na relação entre conhecimento acadêmico e conhecimento escolar pensada por meio da substituição da categoria “transposição didática” (que conforme Chevallard, 1991, apud GABRIEL, 2012, p.189, seria “fazer passar para outro

tom” sem alterar o conhecimento) por “mediação didática” o que pressupõe a interação entre os campos acadêmico e escolar.

Todos os aspectos apresentados, situados no contexto do presentismo que nos coloca questões como os abusos de memória e a patrimonialização crescente, contribuem para pensarmos sobre os “deveres de memória” que se colocam para o Ensino de História em função das demandas sociais do presente. Diante da pluralidade da realidade escolar e da diversidade do alunado além, é claro, dos diferentes saberes docentes, cumpre-nos estar cientes de que também as soluções deverão ser múltiplas.

“Ciência dos homens no tempo” conforme definiu Marc Bloch (2001, p.55), a História tem como objeto os homens e se inscreve no tempo, na duração, e, enquanto forma de conhecimento utiliza como instrumento a linguagem expressa pela narrativa. Antes, porém, de ser um desejo de conhecimento ou obra da ciência a História corresponde a atividades humanas e o interesse por ela se inscreve no campo do gosto e, mesmo, da diversão (idem, 2001, pp.43-44). Antes de qualquer coisa, é preciso despertar a curiosidade, o interesse e o prazer em conhecer quando se pretende produzir conhecimento significativo. Atualmente isso não é possível, a meu ver, sem diálogo e interação entre os sujeitos e integração entre os conteúdos diversos.

Entendendo que a História, como instrumento de leitura de mundo (KNAUSS, 2004, p.32), serve, sobretudo, à capacidade intelectual dos estudantes, instrumentalizando e capacitando com uma consciência crítica sobre a formação social e atuando através da desnaturalização dos conceitos por meio da confrontação com diferentes critérios de construção de categorias. Impõe-se, assim, uma responsabilidade social aos historiadores, trazendo uma preocupação política com a transmissão do conhecimento, que jamais é neutra, campo em que se situa a didática. O “saber ensinado” deve estar conectado ao “saber científico” com o objetivo de não se deixar cair no lugar comum e estabelecer sua relevância.

Para dar conta da tarefa que nos cabe, considero instigante a sugestão de aprender ou pensar sobre o mundo a partir das coisas uma vez que os estudos de cultura material sempre me foram caros. Considerar que “as coisas agem no mundo” (AGOSTINI, 2014, p.7) daí seu valor mesmo quando as pessoas não as percebem, é uma proposta que pode certamente ser aplicada ao estudo que toma o Monumento à República da Praça da República em Niterói como fonte primária, o qual representa um símbolo do poder político hegemônico na cidade e no estado do Rio de Janeiro especialmente no curso das primeiras décadas do século XX.

A partir das premissas apresentadas, passamos ao plano de redação do trabalho.

O primeiro capítulo, correspondente ao quadro teórico, trata da categoria do tempo histórico pensado como múltiplo especialmente a partir da abordagem de Reinhart Koselleck que defende a existência de uma sobreposição de diferentes fatias do passado no presente e na possibilidade de abordagem destes diferentes tempos a partir de um conceito, no caso de nosso estudo o conceito de *república*.

O segundo capítulo apresenta a Praça da República em Niterói bem como o monumento Triunfo da República onde diferentes estratos de tempo que se sobrepõem podem ser analisados a partir de apropriações, permanências e mudanças no conceito de república ao longo de sua História. Iniciando com o contexto de construção da Praça, a Primeira República no Brasil, que nos remete por sua vez à inspiração no mundo clássico uma vez que o conjunto arquitetônico em estilo eclético que forma a Praça e seu entorno apresenta uma predominância de elementos neoclássicos; passando pelo contexto de supressão na década de 1970, período da Ditadura, quando o monumento central da Praça foi dali retirado para dar lugar a um novo prédio jamais concluído; pelo contexto de restauração da Praça no final dos anos 1980 com a Nova República, possibilitando comparar os diferentes discursos no momento de reinauguração e tombamento do monumento à República; até o contexto atual de existência da Praça no espaço urbano da cidade de Niterói, contexto vivido por todos nós.

O capítulo final traz a metodologia de elaboração do material que é constituído por fichas contendo imagens do monumento e da Praça em diferentes momentos, informações sobre o conceito de república, discutido a partir dos elementos da Praça e sua história, aliados a diferentes textos, tendo como base para o percurso a noção de tempos históricos múltiplos, numa abordagem que privilegia a interação dialógica, buscando demonstrar as transformações do conceito ao longo do tempo.

O objetivo a ser alcançado com o material organizado é o de conduzir os estudantes a identificar as diferentes temporalidades que se sobrepõem no monumento Triunfo da República, a partir dos usos do conceito de *república*. Para isto, apresenta a construção da ideia de república no Brasil em suas diferentes propostas. Tais propostas podem ser observadas através da análise dos elementos que compõem o conjunto escultórico denominado Triunfo da República, elementos apropriados do passado e ali presentes de formas diversificadas nas representações imagéticas, nos discursos a ele relacionados e nas ausências que se podem perceber.

História vivida, quer seja parte de nosso próprio “campo de experiência” ou não, essencial em tempos de negacionismo, importa conhecer os significados construídos em torno do ideal de um “bem comum” conforme foi pensado em “horizontes de expectativa” tão

diversos. Tal conhecimento pode oferecer uma base sólida para que se possa considerar qual futuro queremos para a nossa República ao confrontar diferentes possibilidades e mudanças desta noção no tempo.

Viajemos, pois, por essas temporalidades tão distintas, através das repúblicas que se apresentam em nossa praça, moldadas em bronze, monumentalizadas, patrimonializadas, desconhecidas, anacrônicas até, mas que se fazem presentes a todos quantos passam pelo Centro da cidade de Niterói.

1 CRONOS E CLIO

*Contar uma história é tomar as armas contra a ameaça do tempo,
resistir ao tempo ou controlar o tempo.*

Alessandro Portelli⁵

Ah! O tempo! Cantado em versos e prosa, esse devorador que nos consome os dias é parte essencial de nossas concepções de vida. Nesta época de intensa aceleração do tempo, na qual os horários são cronometrados e tudo é “para ontem”, é certo que como nunca podemos hoje entender o tempo como sendo a matéria primordial do ser humano.

A História, por sua vez, vem a ser a nossa arma para tentar vencer esse tempo implacável e, enquanto fruto de seu próprio tempo, foi encarada ela mesma de diversas maneiras com o passar dos séculos. Mas, é preciso também lembrar que antes de seu surgimento a narrativa mítica já iniciara o trabalho de seleção dos fatos assim como o uso de uma concepção de tempo circular, pelos quais foi influenciada em sua formação.

Vejamos, pois, o que os mitos podem nos dizer sobre o tempo.

Elas um dia a Hesíodo ensinaram belo canto
quando pastoreava ovelhas ao pé do Hélicon divino.
Esta palavra primeiro disseram-me as Deusas
Musas Olímpíades, virgens de Zeus porta-égide:
“Pastores agrestes, vis infâmias e ventres só,
sabemos muitas mentiras dizer símeis aos fatos
e sabemos, se queremos, dar a ouvir revelações”.
Assim falaram as virgens do grande Zeus verídicas,
por cetro deram-se um ramo, a um loureiro viçoso
colhendo-o admirável e inspiraram-me um canto
divino para que eu glorie o futuro e o passado,
impeliram-me a hinear o ser dos venturosos sempre vivos
e a elas primeiro e por último sempre cantar.

(HESÍODO, *Teogonia*, 22-34)

O trecho que selecionamos do poema de Hesíodo⁶, destaca o relato da presença das Musas, fonte inspiradora para o poeta, representantes da palavra e de seu poder de presentificar, de trazer à existência, ou de encobrir os fatos como aponta Torrano (2007, p.20-24) Aqui, são

⁵ PORTELLI, Alessandro. “O momento da minha vida”: funções do tempo na história oral. In: FENELON, Déa Ribeiro (org.). *Muitas Memórias, Outras Histórias*. São Paulo: Olho D’Água, 2004, p. 296.

⁶ Hesíodo (séculos VIII-VII a.C.) um dos grandes poetas gregos cuja obra, junto à de Homero, embasa a construção da identidade helênica. Sua obra *Teogonia*, trata da origem dos deuses e dos feitos de Zeus.

as Musas que consentem aos homens o dom de receber as palavras através do poeta que recebe a missão de cantar os feitos dos deuses, desde seu surgimento à sucessão de acontecimentos que os envolve, destacando em especial as vitórias do ordenador Zeus desde que destronou seu pai Cronos. No relato mítico, o titã Cronos, que será identificado ao tempo, devorava seus filhos ao nascer temendo a realização de uma profecia. Zeus escapa a essa sina por estratégia de sua mãe Reia. Ao crescer derrota seu pai e o faz devolver seus irmãos consolidando seu poder na trajetória que passa a percorrer.

No tempo do mito, como aponta o trecho da *Teogonia*, as Musas, últimas divindades a serem criadas, aparecem também como o princípio das coisas. Filhas de Zeus e de Mnemósine, personificação da memória, as nove Musas nascem, de acordo com o relato mítico em Hesíodo, sob a marca do tempo circular da gestação que se completa nas estações e luas até o nascimento.

É importante pontuar que para o tempo cíclico o fim é também o começo, pois seu tempo é reversível, genealógico e não cronológico. As Musas, portanto, estão tanto no princípio quanto no fim por meio da palavra recitada, celebrando o que será (futuro) e o que foi antes (passado). O verbo gloriar utilizado no verso vem de Glória (gr. *Kleió* ou lat. *Clio*), esta que é uma das Musas, cuja força nomeadora revela fatos passados e futuros, opostos ao presente enquanto lugar por excelência da presença, mas que elas podem trazer à presença. Cabe ressaltar que foi apenas na Época Clássica da História grega que se fixaram os nomes e funções das Musas, cabendo a Clio a História. (BRANDÃO, 1986, p. 203).

Entre as funções cumpridas pelo mito na sociedade grega antiga de acordo com Finley estava justamente a de “tornar o passado inteligível e compreensível selecionando e focalizando algumas partes dele, que, desse modo, adquiriram permanência, relevância e significado universal” (FINLEY, 1989, p. 5). Essa função será tomada para si pela História.

Ora, é vivendo no contexto de circulação dessa noção de tempo do mito que Heródoto⁷ escreve sua *História* (gr. *historiê*⁸), obra inaugural da narrativa histórica apresentando o historiador como “sujeito da escrita”, pelo menos para o que chamamos de Ocidente. Cada um dos nove livros de seu trabalho começa dedicado a uma musa, cabendo a Clio o Livro I. Nesta obra, Heródoto já busca estabelecer uma cronologia dos acontecimentos relativos à guerra entre gregos e persas conforme os relatos que ele mesmo ouviu e cujas versões apresenta. Embora ainda deixando clara sua crença nos oráculos, sua superstição religiosa e abandonando a

⁷ Heródoto (c.484-420 a.C.), proveniente de Halicarnasso, na atual Turquia, escreveu sua narrativa como resultado de suas viagens e investigação sobre as guerras greco-pérsicas (498-449 a.C.).

⁸ François Hartog apresenta Heródoto como o fundador da escrita histórica a partir da investigação, em grego *historiê* correspondendo ao latim *historia* (HARTOG, 2001, p. 16).

cronologia quando convém, seu cuidado quanto às informações investigadas lhe garantem a relevância e o título de “pai da História” (KURY, 1988, p. 7-14).

Sua investigação (gr. *historiê*) se dirige ao passado próximo, contemporâneo, e seu trabalho teve como objetivo a preservação da fama dos envolvidos na guerra bem como a identificação de seus motivos. Heródoto escreve não mais como um Aedo, inspirado pelas Musas, mas tratando agora dos homens e de suas ações, inscritas em um tempo humano conhecido por meio da investigação (HARTOG, 2001, p. 51-52). Para Hartog, os gregos seriam responsáveis menos pela invenção da História que já seria escrita há milênios em outras sociedades e mais pelo estabelecimento do historiador como sujeito da narrativa. Não estando sob a autoridade direta de um poder político, Heródoto é o autor de sua escrita (idem, p. 13-14).

A busca por explicações humanas, particularmente políticas, é devida ao contexto de formação da pólis clássica que traz a política como atividade humana. Considera-se, igualmente relevante para a mudança estabelecida na Hélade, a influência do ceticismo dos filósofos jônicos quanto aos mitos (FINLEY, 1989, p. 22-24), enquanto a escrita em prosa se deve aos logógrafos que o antecederam. Ainda de acordo com Finley, a mentalidade da pólis clássica, Atenas em particular, tendo o interesse comum como referência, tornou necessário um novo enfoque sobre o passado, sendo a política considerada como o motor que possibilitou a ideia de História entre os gregos.

Uma cronologia detalhada “por verões e invernos” e mais precisa, por sua vez, foi a contribuição de Tucídides⁹ com sua *História da Guerra do Peloponeso*. Sua finalidade, diferente daquela de Heródoto, foi legar uma obra útil para a compreensão de seu próprio tempo, por parte das gerações vindouras, pretendendo deixar um patrimônio para sempre. Finley nos aponta que é após Tucídides que “a ideia de uma narrativa histórica, de uma série contínua de eventos no tempo” se estabelece de forma definitiva (idem, 1989, p. 26).

Todavia, tanto Heródoto quanto Tucídides, estão inseridos em uma cultura em que a concepção de tempo cíclico prevalece. Para Heródoto, uma lei cósmica restitui as forças ao estado de equilíbrio enquanto para Tucídides os acontecimentos passados tornarão a ocorrer de modo semelhante uma vez que a natureza humana não muda (LÖWITH, 1991, p. 20).

Karl Löwith afirma que “a influência do pensamento escatológico sobre a consciência histórica do Ocidente situa-se ao nível da conquista do fluxo histórico, que se desgasta e devora as suas próprias criações a menos que seja definido um fim derradeiro...” (idem, p. 31). A noção de tempo linear, portadora de um começo, meio e fim, com uma ordenação irreversível e

⁹ Tucídides (c.460-400 a.C.), general e historiador ateniense, lutou na guerra do Peloponeso e foi condenado ao exílio, regressando a Atenas por volta de 404 a.C.

universal é, por sua vez, tributária da propagação do Cristianismo e de sua perspectiva escatológica herdada do Judaísmo.

Se, para os gregos e romanos, o futuro poderia ser revelado pelos oráculos e presságios sob influência do Destino e da Fortuna, tendo, portanto, a mutabilidade por regra, o Cristianismo rompe com tal noção ao estabelecer uma ordem progressiva e pré-definida na qual o futuro é o objetivo a ser alcançado, algo que inexistia na razão grega.

Inaugurada pelos hebreus no seio do Judaísmo esta visão de tempo que se dirige a um fim veio a se consolidar durante a Idade Média com a narração meticulosa de fatos brutos nos anais. A História serviu, então, à política e à teologia com suas crônicas e hagiografias, foi orientada em um sentido cronológico e erudito, e tornou-se gênero literário à época do humanismo.

A consciência comum do tempo advém da Idade Média e de uma visão da história construída a partir do século XII quando o homem passa a reconhecer seu papel ativo diante da natureza e começa a estabelecer a sequencialidade dos acontecimentos, criando uma narrativa teleológica na qual o passado justificava o presente.

Neste percurso das relações entre tempo e narrativa histórica é preciso mencionar a existência das cronosofias, como aquelas da sucessão dos impérios e das idades do mundo. Portadoras de um tempo perspectivado por um futuro inevitável, as cronosofias buscavam entender de que modo passado e futuro se relacionavam constituindo uma mescla de “profecias e periodizações, seguidas dos discursos sobre a História universal” (HARTOG, 2014, p. 31). Tais narrativas, desenvolvidas desde a antiguidade, se estenderam até que o humanismo iniciou uma mudança com a divisão da História em Tempos Antigos, Idade Média e Tempos Modernos, princípio que passou a organizar boa parte de nosso pensamento histórico ao qual será acrescentada a noção de progresso.

Durante o período iluminista a História relacionou-se com a Filosofia da qual recebeu as ideias de progresso, História nacional e ideologia. A concepção de uma História exemplar e didática, “mestra da vida”, ocupou a cena durante o “Século das Luzes”. O Iluminismo pretendeu estabelecer uma História racional embasada na erudição, tendo como pressupostos o culto ao documento original, sempre escrito, a interpretação de documentos e a publicação de instrumentos de trabalho adaptados, e o trabalho de interpretação de textos (gramática e exegese), além de buscar estabelecer uma cronologia exata por meio do trabalho de comparação dos textos.

Foi essa História erudita que serviu de base à elaboração da Escola Metódica, no final do século XIX, construída a partir dos paradigmas historicista (primado da compreensão do

significado das ações humanas) e positivista (primado das explicações causais, leis) responsáveis pela definição da História como disciplina científica ao se comprometerem com a objetividade dos fatos históricos. Também conhecida como Escola Histórica Francesa, propagou o nacionalismo francês nas academias, participando da reforma do Ensino Superior, formulando programas escolares e publicando coleções, sempre em função do contexto histórico no qual se insere relativo à consolidação da República Francesa após 1789. Os ideais de nacionalismo e de progresso foram os condutores de sua visão de tempo linear com o sentido histórico sendo em direção ao futuro.

A Escola Metódica seguiu hegemônica no período de 1870 a 1920. A partir de então, tem-se uma virada, com a apresentação da Teoria da Relatividade, por Albert Einstein, que, alegando não existirem tempo e espaço absolutos, trouxe para as Ciências Sociais e para a História a concepção de relativismo. Além disto, como o tempo passa a ser visto como intimamente ligado ao espaço, a História abre-se ao materialismo.

Com o advento da Escola dos Annales, a partir de 1929, temos a crítica à Escola Metódica como sendo autora de uma História historizante, cuja atenção só é dada a documentos escritos, que acentua o acontecimento em detrimento da vida das sociedades, privilegiando fatos políticos, militares e diplomáticos e rejeitando os fatos econômicos, sociais e culturais além de renunciar a qualquer síntese. O materialismo histórico, por sua vez, estabelece as determinações sociais como fundamentais à compreensão do processo histórico.

Em toda essa trajetória, o tempo foi percebido de modo sequencial – passado, presente e futuro – apresentado em cronologias e linhas do tempo que ainda permanecem nos livros didáticos escolares, por exemplo, e reforçam a lógica da meta distante a ser atingida. Cumpre notar que esse tempo contínuo e evolutivo reforça continuidades ao projetar “retroativamente conceitos modernos para um passado idealizado” deixando de lado a subjetividade, como é o caso das classificações feitas em função do que veio depois como os termos pré-história e pré-colombiano (RAGO, 2005, p.33).

A partir das críticas à Escola Metódica pontuadas acima, delineou-se a nova consciência histórica do século XX caracterizada pela investigação constante, pelo dinamismo e por uma nova leitura do passado. A historicidade se torna a regra, devendo-se sempre colocar as coisas no seu devido tempo, contexto, para evitar o anacronismo. A historiografia parte para novas relações interdisciplinares; modifica-se a abordagem com a História vista de baixo; culminando com a consolidação de um período de novos objetos e problemas.

A História Nova ampliou o sentido do documento para nele englobar imagens, objetos e sons, numa revolução documental que conduziu a mudanças qualitativas e quantitativas.

Novos sujeitos ganharam protagonismo. Não é mais a fonte que está em primeiro lugar, como no século XIX, pois o mais importante é o problema que se coloca para as fontes. Nesse quadro de mudanças na produção historiográfica estabelece-se, também, uma nova concepção de tempo, não mais linear, mas sim o tempo múltiplo de Fernand Braudel.

A multiplicidade de ritmos e durações do tempo braudeliano, com dimensões de curta, média e longa durações veio demonstrar que as coisas atravessam historicidades distintas, com o tempo avançando em diferentes velocidades. Nas palavras do próprio Braudel “assim chegamos a uma decomposição da história em planos escalonados. Ou, se quisermos, à distinção, no tempo da história, de um tempo geográfico, de um tempo social, de um tempo individual.” (BRAUDEL, 1969, p. 15).

Esse tempo múltiplo possibilita, por sua vez, a demarcação de temporalidades dinâmicas, em que as permanências e mudanças se encontram interrelacionadas. Na atualidade, o tempo não é mais considerado único e linear, mas diverso, um tempo dinâmico e relacional de permanências e mudanças, continuidades e descontinuidades, estruturas e conjunturas, conforme apontou Febvre em seu livro *A Obra Mestra*.

O brevíssimo resumo da historiografia ocidental apresentado até aqui nos permite apontar as diferentes percepções sobre o tempo com que os historiadores lidaram no passado: tempo circular, tempo linear e, finalmente, o tempo múltiplo. Destacaremos, a seguir, as temporalidades múltiplas e as categorias que nos permitem pensar o tempo e sua abordagem em História.

1.1 TEMPORALIDADES E HISTORICIDADE

Eis, então, o tempo, elemento essencial e distintivo do trabalho do historiador. Sempre presente, mas bem pouco analisado em suas peculiaridades, é sobre o tempo que se apoia todo o trabalho historiográfico. Conforme aponta Marc Bloch: “realidade concreta e viva, submetida à irreversibilidade de seu impulso, o tempo da história [...] é o próprio plasma em que se engastam os fenômenos bem como o lugar de sua inteligibilidade” (BLOCH, 2001, p.55).

Sendo o tempo a noção estruturante do trabalho realizado pelo historiador, é preciso também considerar em seu estudo que os aspectos relativos à periodização, duração, sucessão e simultaneidade, mudanças e resistências, transformações e permanências, são todos fundamentais para as análises historiográficas. Assim, calendários, cronologias e linhas do

tempo se fazem sempre presentes na História, tanto nas pesquisas quanto no Ensino, como instrumentos valiosos para a aprendizagem histórica.

Ao delimitar seu objeto de estudo, o historiador, imerso na perspectiva temporal, estabelece a datação dos fatos, uma vez que tem a consciência de que todas as coisas se inscrevem no tempo e devem ser compreendidas em um dado contexto. Esta data que parte do tempo cronológico permite considerar épocas, processos e relações daquele tempo vivido que se pretende analisar.

No entanto, se as datas e cronologias são fundamentais, também é fato que constituem tão somente um instrumento para a elaboração do tempo histórico, o tempo dos historiadores, cujo sentido se constrói a partir de questões problematizadoras, as quais não se prendem à contagem dos séculos do tempo cronológico dos calendários, por exemplo, sendo antes uma construção historiográfica (BARROS, 2013, p. 20-21).

Na relação entre tempo e História, importa reconhecer as temporalidades, isto é, ter consciência das dimensões do passado, do presente e do futuro, e perceber as relações que se estabelecem entre elas. Marc Bloch já contrapunha em seus escritos a aparente comodidade de estabelecer “classificações cronológicas” à “rebeldia” do tempo humano. Bloch afirma que faltavam “medidas adequadas à variabilidade de seu ritmo” posto que a exatidão do recorte cronológico deveria se adequar “à natureza do fenômeno considerado” (BLOCH, 2001, p.149-153).

O tempo histórico, portanto, deve ser definido pelo estudo histórico, a partir do processo que está sendo estudado. Tratando o passado sempre a partir de uma problemática do presente, torna-se claro que o historiador deve observar com olhos críticos o momento em que vive a fim de poder refletir sobre o passado. De acordo com Reis:

... como o tempo do enunciador, o presente é o tempo vivido, que organiza todas as perspectivas sobre o tempo. O presente é de certa forma o “corpo do passado”, a sua presença concreta em vestígios, documentos, comportamentos, linguagens, valores, rituais. O passado é visível como se fosse seu solo e pode oprimi-lo ou ser a base de seu lançamento para a liberdade (REIS, 2012, p.31-32).

Esse olhar dos historiadores é capaz de “presentificar uma ausência” e ver o que não é óbvio aos outros, pois é treinado a enxergar “nas marcas de historicidade deixadas pelos homens de um outro tempo, a vida que habitou nelas um dia” (PESAVENTO, 2004, p.25).

O historiador trabalha com as diferentes dimensões do tempo, desde o tempo vivido que toma como objeto de estudo através das fontes que analisa até o tempo narrativo em que

apresenta os resultados de seu trabalho “... como se o historiador tivesse diante de si todos os momentos do tempo [...] e fosse capaz de enxergar todos os momentos sucessivos como se estivessem em simultaneidade” (BARROS, 2013, p. 28-29) comparando e analisando continuidades e rupturas para produzir sua própria narrativa.

Ao tratar da função social do passado em texto publicado em 1972, Hobsbawm afirma que o passado é um componente inevitável dos padrões da sociedade humana, cabendo aos historiadores “analisar a natureza desse ‘sentido de passado’ na sociedade e localizar suas mudanças e transformações” (HOBSBAWM, 2013, p. 25ss). Cabe, pois, ao historiador historicizar, desconstruir, desnaturalizar tudo aquilo que muitas vezes é tomado como natural, permanente e inevitável. Para isso, faz-se necessário romper com a narrativa linear, admitindo a relação interativa entre as temporalidades.

A fim de trabalhar sob a ótica desse tempo dinâmico e relacional, tendo como ponto de partida as questões relativas ao presentismo (caracterizado pela aceleração do tempo que apaga passado e futuro, vivendo em um presente que não passa) o historiador francês François Hartog (1946- --) elabora a noção de “regime de historicidade”. Seu objetivo, pensar as diferentes relações que os homens estabelecem com as temporalidades em cada “ordem do tempo” ou, em suas palavras as “formas de experiência do tempo, aqui e lá, hoje e ontem” (HARTOG, 2014, p. 29). Seu propósito “permitir o desdobramento de um questionamento historiador sobre nossas relações com o tempo” para “melhor apreender, não o tempo, todos os tempos ou a totalidade do tempo, mas principalmente momentos de crise no tempo” numa época em que, segundo o autor, “as articulações do passado, do presente e do futuro” deixam de ser evidentes (idem, p. 37).

A relação entre passado e futuro foi por ele pensada a partir da noção de tempo histórico de Reinhart Koselleck¹⁰ em que este seria a consequência da tensão gerada pela distância entre o “campo de experiência” (tempo da história vivida) e o “horizonte de expectativa” (o que se espera do futuro em cada presente) (idem, p. 39). Hartog possibilita definir quatro diferentes regimes de historicidade: o heroico, o antigo (história exemplar, *magistra vitae*) até o século XVIII, nos quais o passado é a categoria predominante; o moderno, iniciado com a Revolução Francesa, quando o futuro se torna o ponto central; e o regime de historicidade presentista, que desde os anos 1980 apaga o futuro e o passado para focar no presente e no instante. Nesse presentismo, a cada dia se fabrica o passado e o presente de que se tem necessidade e a relação

¹⁰ Reinhart Koselleck (1923-2006) historiador alemão, considerado o principal responsável pela construção da história dos conceitos.

entre as temporalidades se desfaz uma vez que o futuro passa a ser impensado e o passado já perdeu sua importância.

O desconhecido, a incerteza, a desconstrução de um regime de historicidade que apontava para o progresso como possibilidade para construção de um futuro melhor, sem que outra proposta de futuro ocupasse o espaço deixado pelo regime anterior acaba por gerar uma relação com o tempo em que a memória toma a dianteira e o passado é produzido em filmes, séries e jogos. A crise do tempo provoca os abusos da memória e do patrimônio. A História parece perder sua importância. Como convoca Hartog na entrevista concedida por ocasião de lançamento de seu livro *Croire en l'histoire*

Nós nos perguntamos se devemos ainda acreditar na história, em um momento no qual se fala mais de memória do que de história. Se quisermos continuar a falar da história, a fazer história, a continuar essas “investigações” lançadas há muito tempo por Heródoto, teremos de nos perguntar a que condições um novo conceito de história deve obedecer, a fim de nos orientar num mundo presentista, mas sem ceder ao presentismo, sem propor uma história presentista. (HARTOG, 2017)

Pretendo, então, considerar para este trabalho uma experiência que possibilite o reconhecimento da diversidade dos tempos e a sua percepção no espaço construído através de apropriações e escolhas, permanências e mudanças, podendo-se pensar a História como uma sobreposição de presentes uma vez que há “‘passados’ que estão ‘presentes’” e “‘elementos do presente que, por mais que continuem existindo, já pertencem logicamente ao passado...”, são anacronismos¹¹ (CARDOSO, 1984, p. 106-107).

1.2 TEMPOS SOBREPOSTOS

Camadas de tempo, estratos de tempo, tempos sobrepostos, todas essas metáforas usadas como referência para pensar a multiplicidade dos tempos históricos me remetem à arqueologia. Nas escavações arqueológicas são encontrados diferentes estratos, camada sobre camada, cada um pertencente a um tempo passado. Esses depósitos de sedimentos guardam vestígios e precisam ser escavados e analisados para que se possa reconstituir, a partir deles, um pouquinho da história da qual foram parte.

¹¹ Deste aspecto particular que é o anacronismo, considerado um dos grandes problemas quando se estuda o passado, trataremos mais adiante.

Como nos diz Koselleck na introdução de *Estratos do Tempo* “os espaços históricos se constituem graças ao tempo”. Essa relação entre tempo e espaço é uma constante nas definições da noção de tempo e a História traz juntos o tempo e o espaço para situar seus estudos. O autor, por sua vez, tomou a metáfora dos estratos do tempo do modelo geológico de Kant, remetendo às camadas de formação do planeta. Para Koselleck, os estratos do tempo como uma referência a “diversos planos, com durações diferentes e origens distintas, mas que, apesar disso, estão presentes e atuam simultaneamente” (2014, p. 9) permite que se considere tanto a diacronia quanto a sincronia, em tempos múltiplos que se relacionam entre si.

A questão que se coloca para esse trabalho é: de que modo podemos fazer com que estudantes da geração atual, vivendo o regime presentista de historicidade conforme apontado por Hartog, possam compreender as diferentes temporalidades e suas interrelações a partir das camadas de tempo que se encontram para além de seus campos de experiência? Para tentar responder a tal questão, consideramos válida a abordagem proposta por Koselleck.

No intuito de construir uma proposta que considere a presença de diferentes passados no presente, nos interessa a abordagem trazida pelo historiador alemão Reinhart Koselleck em seu livro *Futuro Passado, contribuição à semântica dos tempos históricos*, publicado em 1979 e cuja tradução para o português data de 2006. No livro, o historiador refere-se às diferentes dimensões temporais do tempo histórico, aos tempos históricos sobrepostos e às diferentes camadas de tempo existentes. Sua intenção, como ele mesmo informa, foi “investigar a forma pela qual, em um determinado tempo presente, a dimensão temporal do passado entra em relação de reciprocidade com a dimensão temporal do futuro”. Estabelece para isso as noções de “campo de experiência” e “horizonte de expectativa” (KOSELLECK, 2006, p.15) sendo essa a abordagem mais referenciada ao se considerar os estudos sobre o tempo pelo autor.

Koselleck considera existirem três dimensões temporais a saber: a “cronologia temporal”, constituindo o pano de fundo para os acontecimentos; os “eventos”, que denomina campo de experiência; e as “estruturas”, dimensão temporal inscrita na média e longa durações, ultrapassando a unidade de memória de uma ou várias gerações (idem, p.133-135). O autor propõe, então, que estruturas e eventos devem se esclarecer reciprocamente.

Encontramos aqui uma aproximação com aquilo a que o filósofo Paul Ricoeur menciona como “a coexistência de diversas gerações em uma mesma fatia do presente”, em que a sobreposição de tempos surge na coabitação de gerações que podem, assim, fazer uma transição entre a memória individual e coletiva e a História, produzindo uma mediação entre memória e História, uma memória transgeracional (RICOEUR, 2010, p. 370-375).

A base para sua afirmação encontra-se nas categorias temporais trazidas por Krysztof Pomian no livro *L'Ordre du Temps*, de 1984 - acontecimento, série repetitiva, época e estrutura. Pomian, analisando Braudel vem nos dizer que o tempo histórico deve ser definido a partir do processo histórico que está sendo estudado e que as três topologias de tempo de Braudel estão imbricadas umas nas outras, embora se possa dissociá-las e opô-las em nossas análises. Para ele, tal fato torna sem sentido a questão tradicional sobre se o tempo da história é cíclico, linear, estático (POMIAN, 1984, p. 94-96).

Koselleck nos diz em seu Prefácio:

Quem busca encontrar o cotidiano no tempo histórico (...) deve evocar na memória a presença lado a lado, de prédios em ruínas e construções recentes, vislumbrando assim a notável transformação de estilo que empresta uma profunda dimensão temporal a uma simples fileira de casas (KOSELLECK, 2006, p.13).

Enquanto Ricoeur menciona que “diversos estratos da memória coletiva se encontram empilhados e esparramados pela geografia da cidade” (RICOEUR, 2010, p.376). Tanto Koselleck quanto Ricoeur, apontam para a possibilidade de se reconhecer no espaço da cidade diferentes camadas de tempo.

De modo semelhante, Lowenthal (1998, p.64-67) vem nos dizer que o passado pode ser conhecido por três diferentes formas: pela memória, pela história ou pelos fragmentos, resíduos de processos históricos. Uma vez que “lembramo-nos das coisas, lemos ou ouvimos histórias e crônicas, e vivemos entre relíquias de épocas anteriores” na maioria das vezes sem nos darmos conta da proveniência desses resíduos “atribuindo-os tão somente ao tempo presente”, torna-se necessário um esforço no sentido de identificar seu pertencimento ao passado.

A relação entre tempo e espaço é alvo da Geo-história que estuda a paisagem como resultado cumulativo de tempos passados para buscar compreender a organização espacial. Nesse sentido Milton Santos declara que “o estudo da paisagem pode ser assimilado a uma escavação arqueológica. Em qualquer ponto do tempo, a paisagem consiste em camadas e formas provenientes de seus tempos pregressos...” (SANTOS, 1985, p. 49-55). Continuando, sugere que as formas sejam lidas horizontalmente, considerando estruturas e funções atuais, e verticalmente para “datar cada forma pela sua origem e delinear na paisagem as diversas acumulações ao longo da história” (idem, p. 55).

Esse esforço ou “vontade de lembrar” é também identificado no texto de Sandra Pesavento que nos aponta a cidade como “espaço transformado, destruído, desgastado, renovado pelo tempo” no qual ocorre uma “superposição de camadas de experiência de vida”,

um acúmulo de “marcas de historicidade” perceptível nos elementos do espaço construído (PESAVENTO, 2004, p.26-27).

Utilizando a imagem do palimpsesto (pergaminhos que raspados passavam a conter escritas sucessivas permitindo ver vestígios das camadas anteriores) a autora nos convida a pensar sobre as transformações desse espaço em suas formas e/ou em suas funções, chamando nossa atenção para as ausências, para aquilo que não se vê mais, e declara ser preciso “ousar combinações e correspondências, fazendo viajar, no tempo e no espaço, imagens e textos que possam revelar as cidades ocultas sob a cidade do presente” (idem, p. 29).

No espaço urbano é possível, portanto, ler o tempo histórico na concretude das camadas temporais que encontramos seja nas construções e nos traçados da cidade seja nas ações políticas de memória ou esquecimento em um determinado lugar a partir dos vestígios pertencentes a outros tempos vividos.

Se a cidade se apresenta como lugar em que as camadas do tempo se sobrepõem, também é verdade que “o patrimônio torna visível, expressa uma certa ordem do tempo”, estando patrimônio e temporalidades ligados pois o Patrimônio Cultural¹², conforme sugere François Hartog, reflete uma relação da sociedade com seu passado (HARTOG, 2014, p. 197). O Patrimônio Cultural edificado presente nas cidades também se encontra inserido nas dinâmicas temporais e precisa ser estudado juntamente com outros elementos da sociedade, considerando seu contexto de construção a fim de explicar o seu papel histórico.

Esse aspecto nos interessa, uma vez que o monumento Triunfo da República, fonte para nossa análise, é um bem tombado. É na Praça da República onde se situa o monumento que pretendemos observar as camadas de tempo que se sobrepõem e que nos possibilitam identificar as temporalidades, objeto principal do estudo proposto.

De volta a Koselleck, o texto intitulado “História dos Conceitos e História Social” trata, como ele mesmo aponta “... da terminologia política e social considerada relevante para o campo da experiência histórica social”. Através da análise das disciplinas mencionadas no título ele afirma que “uma ‘sociedade’ e seus ‘conceitos’ se encontram em uma relação de polarização” que também estaria presente nas disciplinas históricas. Para o autor, uma sociedade prescinde de conceitos comuns para existir e, acima de tudo, para que haja “unidade de ação política” assim como os conceitos estão fundamentados em sistemas político-sociais

¹² A Constituição Federal do Brasil, de 1988, em seu artigo 216 define que “constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira”. No inciso V inclui “os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico” (BRASIL, 1989, p.97).

(KOSELLECK, 2006, p. 98). Sendo assim, identifica a necessidade do uso de conceitos históricos para podermos compreender e conceitualizar o passado.

Tomando como pressuposto que “a história não é o imediato” como afirma Paul Veyne (1976, p. 72), se faz necessário que a conceituação histórica seja efetuada no trabalho historiográfico em especial na crítica e na explicitação. Podemos entender os conceitos como “palavras que permitem ‘tomar consciência’ das realidades que eram vagamente sentidas sem que se soubesse tematizá-las” (idem, p. 68).

Somente os conceitos providos de duração, aptos a uma utilização reiterada em outros contextos, e que remetam a um referencial empírico – ou seja, conceitos de caráter estrutural – permitem que uma história que em seu momento foi dada como “real” possa ser hoje dada como possível e, com isso, ser representada (KOSELLECK, 2006, p. 116; 2014, p. 142).

Os conceitos históricos, portanto, ao mesmo tempo recobrem os incontáveis eventos passados, precisam ser entendidos hoje pelo historiador e por seus leitores, considerando que, como afirma Koselleck, só é possível reconhecer o novo a partir das estruturas duradouras. Os conceitos serão, então, as ferramentas que o historiador utilizará para escavar as temporalidades históricas e identificar seus significados no tempo e no espaço de sua vigência. O contexto permitirá perceber continuidades e transformações nos usos do termo.

A análise dos conceitos históricos estruturais confere inteligibilidade ao presente e ao passado quando somos capazes de estabelecer seu significado dentro de cada contexto histórico. Para o trabalho que propomos, o conceito que está presente com maior destaque no conjunto arquitetônico da Praça da República em Niterói é aquele de *república*. Como veremos, seu uso vem acompanhado de outros conceitos, “paralelos ou contrários”, formando o que Koselleck chama de “núcleo conceitual” (KOSELLECK, 2006, p. 116). Para este estudo, os conceitos de democracia, cidadania, oligarquia e ditadura formam tal núcleo pois, como trataremos no próximo capítulo, em cada camada de tempo o conceito de república estará acompanhado de um desses termos.

1.3 A *RES PUBLICA* NO TEMPO

O conceito de *república* na atualidade designa, geralmente, uma forma de governo específica, na qual representantes são eleitos pelo povo para ocupar um mandato estabelecido constitucionalmente nos Poderes Executivo ou Legislativo. O *Novo Dicionário Aurélio* define

república como “uma organização política de um Estado com vistas a servir à coisa pública, ao interesse comum”. Já o *Dicionário da Academia Brasileira de Letras* apresenta duas definições que nos interessam: “1. Forma de governo na qual o povo elege pelo voto os representantes que irão exercer o Poder Executivo e o Poder Legislativo do Estado durante um mandato de duração determinada pela constituição em vigor; 2. O país que tem essa forma de governo.”.

Essa acepção moderna, todavia, não corresponde ao seu significado original. Para nosso trabalho, faz-se necessário inserir o conceito no tempo longo da História, procurando identificar a atualização de seu sentido em função dos diferentes contextos sociais de sua inserção (KOSELLECK, 2006, p.98-117). Koselleck aponta que “a retrospectiva diacrônica pode dar acesso a camadas de significado que permanecem encobertas no uso espontâneo da língua (idem, p. 115).

O conceito de *república* precisa, portanto, ser considerado em relação ao momento de seu uso, constatando-se as mudanças decorrentes da passagem do tempo. Nossa análise, então, partirá das camadas mais profundas e distantes no tempo para o reencontrarmos na superfície da atualidade. Serão considerados dois momentos que consideramos perceptíveis nos tempos que se sobrepõem na Praça da República de Niterói: a antiguidade e a modernidade.

Antiguidade

Foi no contexto de formação da *pólis*, ou cidade-Estado grega (séculos VIII a VI a.C.), que teve origem a noção de *interesse comum*. As cidades-estados ali constituídas, embora diferissem umas das outras, possuíam algumas características em comum como a autonomia de governo e um espaço composto por uma área rural, de onde tiravam sua subsistência, e outra urbana contendo um centro cívico e econômico com três núcleos principais: *acrópole* – centro de poder político, religioso e militar, *ágora* – praça central para reunião dos cidadãos, e *asty* – mercado.

Os governos a princípio aristocráticos, com o tempo e diante de novas demandas sociais e econômicas, sofreram importantes alterações, a primeira das quais tendo sido a publicização das leis, que antes eram de conhecimento restrito uma vez que situadas no âmbito do sagrado. Tal mudança permitiu ao cidadão o acesso à lei e, mais tarde, ao interesse comum (gr. *to koinon*, bem comum) estabelecido como princípio regulador da sociedade.

A Atenas Clássica (séculos V e IV a.C.) nos legou o maior exemplo de valorização deste princípio, consolidado no regime democrático que lá tomou forma, no qual o povo (organizado a partir dos *demos*) participava de forma direta, pelo voto na Assembleia, das decisões relativas

à cidade-Estado. Tal participação seria garantida pelas noções de igualdade dos cidadãos perante a lei (*isonomia*) e do direito de todos falarem na Assembleia (*isegoria*).

A cidadania, status de igualdade, pressupunha a liberdade do cidadão (*eleutheria*), significando antes de tudo a liberdade política, não havendo ninguém acima do cidadão, que é livre. Da cidadania em Atenas participavam homens livres, filhos de atenienses, excluindo-se as mulheres, os estrangeiros e os escravos. Tratava-se, portanto, de uma cidadania excludente o que é contraditório considerando-se que a liberdade do cidadão para a participação na vida política dependia do trabalho escravo no seio desta sociedade antiga (THEML, 1988).

O alto grau de cidadania ali alcançado deveu-se a importantes aspectos começando pelo fato de existir ali uma sociedade face a face, onde todos se conhecem, ainda que de forma indireta, através das famílias por exemplo, daí a importância da vida urbana. Ainda, a necessidade de participar ativa e diretamente nas decisões da *pólis*, do exército cívico e das festas cívicas, levou à formação de uma sociedade escravista, isto após o fim da escravidão por dívidas no século VI a.C. A escravidão foi também fruto de condições como a extensão da propriedade agrária, demandando mão de obra extrafamiliar, da existência de um mercado desenvolvido o suficiente e da impossibilidade de se obter mão de obra livre internamente. Na sociedade democrática da Atenas Clássica, era a existência do trabalho escravo uma condição necessária ao exercício pleno da cidadania.

Todavia, importa lembrar que essa participação ampla deve ser relativizada, constituindo um ideal uma vez que, na prática, educação e cidadania seriam prerrogativas de poucos. Importa lembrar que grande parte dos cidadãos habitavam áreas rurais distantes o que lhes deixaria pouco tempo disponível além da falta de recursos para o deslocamento, que implicaria em despesas de viagem com alimentação e hospedagem, o que nem todo cidadão possuía.

Na Roma Republicana (séculos VI a I a.C.) por sua vez, cerca de dois séculos depois, o termo *república*, em latim *Res publica*, ou coisa pública, referia-se ao interesse comum, seja ao Estado ou à sua constituição, significando para Cícero o “assunto da união de certo número de homens associados por um consenso comum no direito e na comunhão de interesses” (Cícero. *De Re publica*. 1.25, apud MENDES, 2006, p.21). A República romana, todavia, foi constituída de modo a não permitir a ascensão do poder individual do grupo dos grandes proprietários de terra.

Com o fim da Monarquia que se iniciara em 753 a.C., consolidou-se em Roma uma República Oligárquica de constituição mista, a ideal segundo Políbio, na qual atuariam o regime monárquico representado pelo Consulado, o regime aristocrático, representado pelo Senado e

o regime democrático representado pelas Assembleias populares. Tratava-se, portanto, de um sistema de governo oligárquico, ao qual instituições populares estavam incorporadas, mas não tendo constituído uma democracia, como veremos.

O Senado romano, conselho aristocrático, formava a principal instituição republicana na qual os ricos se perpetuaram como detentores do poder, uma vez que reservou para si o controle da política e da vida pública, deixando às Assembleias (Curiata, Centuriata e Tribuna) uma atuação limitada dados os entraves estabelecidos à participação do povo no sistema de votação. Como exemplo, o fato de não reunirem a totalidade dos cidadãos, os quais não podiam indicar candidatos para os cargos públicos, nem propor leis ou dar sugestões, nem mesmo debater. As reuniões das assembleias não tinham data fixa e o voto era oral e sempre para escolha entre dois candidatos indicados com antecedência (MENDES, 2009, p.94-98).

Roma, assim como Atenas, também instituiu a escravidão como eixo do sistema de produção de riqueza. Se até o século IV a.C. havia a servidão por dívidas, esta foi abolida diante da rebelião dos cidadãos, com isto o trabalho escravo se generalizou.

A *Civitas* Roma, estava intimamente ligada à concepção de *Res publica*, reunindo a base da educação, da moral, da administração, da vida jurídica e política. A cidade era comunidade de direito e espaço de representação dos valores da identidade romana (*humanitas*), nas virtudes de justiça, lealdade, liberalidade, modéstia e temperança. Os costumes tradicionais dos antepassados (*mos maiorum*), a serem imitados pelos romanos, deveriam ser o fundamento do Estado.

No centro da cidade de Roma encontrava-se sua praça pública, o Fórum Romano, assim como na pólis ateniense, comportando espaços livres, edifícios governamentais como o Senado, templos e comércio, tornando-se em tempos imperiais um espaço de arquitetura monumental com colunas e estátuas erguidas em homenagem aos imperadores. O espaço público como espaço dos homens livres era o lugar dos debates políticos e festas cívicas.

Importante ressaltar no caso romano a relevância dada à concepção de domínio da lei (*lex*) pois como aponta Norma Musco Mendes “as relações de mando eram centradas no domínio da lei emanada pelo princípio da soberania do povo, algo que atribuía às leis um caráter divino e afastava o domínio do homem pelo homem.” (MENDES, 2006, p.21). A lei, regra de conduta, garantiria a igualdade entre os cidadãos e o bom funcionamento da República.

Uma instituição romana com caráter extraordinário foi a ditadura que era uma magistratura acionada em situações críticas através de nomeação pelo cônsul ou cônsules com duração prevista de seis meses. Os poderes do ditador embora amplos para fazer face à crise do

momento eram limitados não podendo ele julgar, declarar guerra ou alterar a Constituição, por exemplo.

O fim da República Romana sem que esta atingisse a democracia, perpetuou a noção de sua superioridade como regime de governo posto que estava constituída de modo a não permitir que o poder individual se sobrepusesse ao interesse coletivo. Com a expansão das fronteiras a partir das conquistas militares levadas a cabo pelo governo republicano ocorreu um grande crescimento das riquezas e o regime não se sustentou diante da crise política e do aumento dos interesses individuais decorrentes, conduzindo ao processo de desagregação do sistema republicano e à formação do Império Romano.

Conforme estudo publicado em 2010 pela historiadora estadunidense Harriet Flower, a República Romana na verdade precisa ser pensada também em sua diversidade considerando a existência de “várias Repúblicas romanas” entre 509 e 44 a.C. conforme apontado pela professora Cláudia Beltrão (BELTRÃO, 2013, p. 121-123). Não é o caso de explorarmos o tema nesse trabalho, mas essa ideia já está presente no período republicano do Brasil que tem sua periodização subdividida em diferentes contextos que serão apresentados para a elaboração da proposta a partir da história da Praça da República de Niterói.

Daremos, agora, um salto no tempo para pensarmos na retomada do uso do termo república já no final da Idade Moderna. Embora seja interessante conhecer toda a trajetória do conceito desde a época medieval ao Renascimento, optei por tratar somente dos períodos que tem relação com o trabalho dados os limites para sua realização.

Modernidade

No século XVII, o pensamento iluminista burguês iniciou a contestação das estruturas de governo existentes, defendendo a limitação dos poderes do Estado em favor da liberdade individual, da liberdade de consciência e do liberalismo econômico. Com a derrubada do Antigo Regime em fins do século XVIII, estabeleceu-se no campo político o debate sobre a melhor forma de governo a ser estabelecida com o fim do Absolutismo Monárquico tanto na Europa quanto nas colônias que alcançariam a independência nas Américas.

O modo como entendemos o conceito de república na atualidade, já apresentado no início do presente item, tem suas origens no século XVIII, embora partindo dos estudos da antiguidade greco-romana a partir do Renascimento. Sua construção foi fruto de disputas entre diferentes concepções de república que estiveram em jogo e se constituíram a partir dos interesses de diferentes grupos sociais.

A abordagem de José Murilo de Carvalho no livro *A Formação das Almas* nos orienta no sentido de três diferentes modelos de república a partir do contexto apresentado. O primeiro formado no contexto estadunidense apresentava a república de um modo ambíguo como sendo o “governo livre como governo da lei e governo popular”. Concordava-se, todavia, com “a predominância do interesse pessoal” e “da busca da felicidade” (CARVALHO, 1990, p. 18). A separação dos poderes garantiria a liberdade, a repartição do poder Legislativo em dois a fim de conter os separatistas e a Suprema Corte como órgão garantidor do equilíbrio são apontados por Carvalho como inovações institucionais que possibilitaram ao sistema estadunidense seu caráter durável.

O segundo modelo, de origem francesa, seria o jacobino, constituído na Primeira República em plena Revolução Francesa. Nele, predominavam os aspectos relativos à participação popular, “a república da participação direta do povo no governo” (idem, p. 19). Aqui encontramos os ideais que ganharam destaque quando tratamos da Revolução Francesa: mobilização popular, liberdade e igualdade. Em seu bojo foi elaborada a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão.

Mais tarde, já durante a Terceira República a cena muda e a preocupação passa a ser “com a governabilidade, com a conciliação entre a liberdade e o exercício do poder” (idem, p. 20). A República precisava ser “um sistema viável de governo” conforme apontavam os positivistas, guiados pelo lema “Ordem e Progresso. O terceiro modelo de república apresentado é o positivista que veio incorporar a noção de uma ditadura republicana de aspecto conservador. Família, pátria e humanidade com inspiração na religião, no sentimento e na comunidade, acompanhavam a proposta positivista de Comte unindo “o instinto social dos romanos (a virtude cívica) à cultura afetiva da Idade Média, expressa nas tradições do catolicismo” (idem, p. 21-22).

Como veremos no próximo capítulo, esses três modelos serviram de inspiração quando da organização da república no Brasil e se encontram representados em bronze na Praça da República de Niterói através da figura de seus respectivos defensores. Mas antes de prosseguirmos é preciso lembrar que conforme Koselleck esclarece, um conceito para ser compreendido no contexto social ou político de seu uso depende da inclusão de “conceitos paralelos ou contrários” para que possa ser considerado como “‘conceito’ válido” (KOSELLECK, 2006, p. 113).

2 NITERÓI, SUA PRAÇA E AS REPÚBLICAS

Mas a cidade não conta o seu passado, ela o contém como as linhas da mão, escrito nos ângulos das ruas, nas grades das janelas, nos corrimãos das escadas [...] A cidade é feita das relações entre as medidas de seu espaço e os acontecimentos de seu passado.

Ítalo Calvino¹³

Cidade na qual nasci e onde vivo até hoje, Niterói tem seu passado inscrito em monumentos, praças e sítios arqueológicos que fazem parte de sua paisagem, mas que poucas vezes são notados pela população. Desde o sambaqui da Duna Grande em Itaipu que remete a tempos em que a região foi habitada por povos identificados como paleoíndios, passando pelas fortalezas de época colonial, praças e construções do tempo do império, até as modernas edificações da orla da Baía de Guanabara que formam o Caminho Niemeyer, a cidade conta sua História. Nela estão gravados os seus tempos. Conforme aponta Knauss “A imaginária urbana [...] organiza simbolicamente o tempo histórico dos homens na cidade, presentificando o passado, sacralizando-o em bases afetivas e inscrevendo-o na paisagem” (KNAUSS, 2003, p. 11).

Niterói passou a ter esse nome quando, em 1841, recebeu o título de *Imperial Cidade de Nictheroy*. Antes, a antiga *Vila Real da Praia Grande*, que fora criada em 1819, havia sido elevada a capital de Província a partir da criação do município neutro do Rio de Janeiro entre os anos de 1834-1835. Na época de fundação da Vila seu centro foi estabelecido em um plano urbanístico em formato de um quadrilátero que incluía quatro vias paralelas à praia mas é interessante notar que a escolha do local desvinculava a Vila tanto daquele que deu origem à sua ocupação em tempos coloniais, ou seja, o Morro de São Lourenço, no qual se estabeleceu o aldeamento indígena resultante da doação de uma sesmaria a Araribóia (batizado como Martim Afonso de Souza), em 1573, quanto do principal povoado dos tempos coloniais, local do porto visitado por D. João VI, em São Domingos.

O Brasão de Armas do município (imagem 1) representa muito bem tal histórico pois traz três das datas acima: 1573 – indicando a fundação, 1819 – criação da Vila Real da Praia Grande e 1835 – elevação da vila à categoria de cidade. Cocar e flechas indígenas além da coroa imperial de D. Pedro II fazem parte do brasão, adotado a partir de 1969, por deliberação da Câmara Municipal, após instituição de concurso público (VASQUEZ, s/d.).

¹³ CALVINO, Ítalo. “As cidades e a memória 3”. In: *As cidades invisíveis*. São Paulo: Cia. Das Letras, 1990.



1. Brasão da cidade de Niterói.

Fonte: <http://www.culturanageroi.com.br>

É interessante observar que para muitos de seus moradores a cidade de Niterói teria sido fundada por Araribóia, considerando-se a Igreja de São Lourenço dos Índios como seu marco de fundação, o que não é corroborado pelos fatos. A construção desta memória se deve aos tempos republicanos. Se a história de fundação nos remete aos tempos imperiais e às visitas de um rei e de um imperador, era necessário elaborar um mito de origem convincente e Araribóia veio servir ao propósito de ser o herói da cidade (KNAUSS, 2003, p. 47-52), apagando de certo modo a presença monarquista na cidade após a Proclamação da República.

2.1 A CIDADE DE NITERÓI EM TEMPOS REPUBLICANOS

Apelidada de “Cidade sorriso”, Niterói passou por um intenso processo de revitalização nas décadas de 1990-2000. Em 1990, a cidade ganhou um novo símbolo, ao lado do Brasão e do Hino temos o MAC (Museu de Arte Contemporânea), projetado pelo arquiteto Oscar Niemeyer e que atualmente constitui a imagem mais representativa da cidade. Novos tempos, novo símbolo. Mas esse não foi o primeiro momento de renovação na cidade.

Ora, Niterói deixou de ser capital do Estado do Rio de Janeiro em decorrência da fusão entre os estados do Rio de Janeiro e da Guanabara em 1975. Durante os anos 1970, período da Ditadura Civil-Militar no Brasil, a cidade perdeu muito de sua relevância.

A partir do final da década de 1970, as eleições diretas para prefeito permitiram uma nova visão sobre os centros urbanos em função das organizações de moradores e de debates sobre a cidade. Os centros passaram a ser vistos como locais de identidade e memória urbana. Foram desenvolvidos projetos de revitalização e preservação em todo o país e Niterói não ficou de fora (AZEVEDO, s/d., p. 4). Com o processo de redemocratização nos anos 1980, buscou-se reposicionar Niterói no campo político. Nesse contexto, a Praça da República veio a ser restaurada e reinaugurada em 1989, sob a prefeitura de Jorge Roberto Silveira, sendo governador Moreira Franco.

Décadas antes, Niterói já havia perdido sua posição de capital por um curto período, posto que tal status lhe fora retirado por ocasião da Revolta da Armada, entre 1893-1894. A cidade recuperou o status de capital do Estado do Rio de Janeiro em 1903 e foi, então, redesenhada com a introdução de novos elementos urbanos. Com a reforma política a prefeitura passou a ter responsabilidade sobre os serviços para a melhoria do município. Entendia-se, então, que a capital do estado precisava de novas edificações que pudessem receber as instituições administrativas e os poderes Legislativo e Judiciário. Uma nova área foi escolhida, desta vez situada nos limites do plano urbanístico da antiga Vila Real.

Conhecida como Campo Sujo, consta que era uma área pantanosa e um antigo depósito de lixo, espaço para o qual foi planejada uma nova praça ao redor da qual ficariam os prédios dos três poderes. A praça recebeu no nome de Praça Pedro II, alterado em 1927 para Praça da República. Planejada pelo arquiteto francês Emílio Dupuy Tessin, e concluída por Pedro Campofiorito, italiano que substituiu Tessin após 1914, a praça e seus primeiros edifícios foram erigidos entre os anos de 1914 e 1927.

Essa época envolveu ainda todo um processo de renovação urbanística que ficou conhecida como a Renascença Fluminense. No ano de 1927, além da praça e do monumento Triunfo da República (vide Imagem 2), foi inaugurado o novo Porto, com a presença do presidente da República Washington Luís e do governador Feliciano Sodré (ABREU, 2003, p. 85-90).



2. Inauguração do monumento Triunfo à República, 1927.

Fonte: Acervo da Biblioteca Estadual de Niterói

Como podemos perceber pelos exemplos apresentados, os processos de reordenação urbana acompanham as conjunturas políticas que a cidade atravessa. Considero desnecessário elencar aqui todas as mudanças no cenário urbano, por mais interessantes que possam ser, uma vez que deste modo fugiríamos dos objetivos deste trabalho. Passo, portanto, a focar na história e nas mudanças relativas à Praça da República.

2.2. O TRIUNFO DA REPÚBLICA EM NITERÓI

A Praça da República foi planejada e construída no período de um movimento localmente denominado “Renascença Fluminense”, formando um grupo que promoveu a inauguração de placas e monumentos para lembrar ao povo eventos e personagens fluminenses de relevância na história do estado do Rio desde 1923 (CORTE, 2011, p. 26-27). Em um contexto de afirmação do poder local da capital do Estado do Rio de Janeiro, este inserido, por sua vez, nas tramas políticas da Primeira República, a Praça da República constitui “um cenário do poder e de sua representação”, mas não de manifestações populares como afirma Andrea Telo da Corte (idem, p. 52-53).

De campo sujo a Praça Dom Pedro II, de Praça da República a prédio inacabado e abandonado (paisagem constante na minha adolescência) e de volta a Praça da República, a praça e seu monumento nos permitem entrever diversas camadas de tempo que nos falam de diferentes repúblicas sonhadas, planejadas, esquecidas ou concretizadas.

O conjunto arquitetônico em estilo eclético da Praça da República, em Niterói, constitui Patrimônio Cultural do Estado do Rio de Janeiro e teve seu tombamento definitivo feito pelo INEPAC – Instituto Estadual do Patrimônio Cultural¹⁴, do Rio de Janeiro – em setembro de 1990.

Considerando-se a política de preservação patrimonial no Brasil iniciada durante o Estado Novo, com valorização do Império e da herança colonial e rejeição dos conjuntos arquitetônicos ecléticos da Primeira República, é possível compreender as razões para o tombamento tardio da Praça da República em Niterói que, projetada e construída entre os anos 1914-1927, foi tombada somente na década de 1980, num contexto de disputas de poder local e valorização da cidade que perdera seu status de capital do Estado do Rio de Janeiro após a transferência da capital federal para Brasília (RUBINO, 1992; GONÇALVES, 2003).

Construído para ser o novo Centro Cívico da antiga capital do Estado do Rio de Janeiro, o conjunto arquitetônico inclui um monumento posicionado no centro da Praça e cinco edifícios, dos quais três foram considerados para efeito de tombamento do conjunto (os antigos prédios do Fórum, da Assembleia e da Biblioteca), ficando de fora do tombamento os edifícios do Liceu Nilo Peçanha e da Polícia Civil.

Localizado de frente para a Praça e formando o pano de fundo para o monumento à República, está o prédio da antiga Assembleia Legislativa da capital do Estado do Rio de Janeiro, onde atualmente funciona a Câmara Municipal de Niterói.

De frente para a Praça, posicionado ao lado esquerdo para quem está de frente para o monumento à República, temos o edifício do antigo Palácio da Justiça, onde funcionou o Fórum do Município em que hoje está o Centro da Memória Judiciária de Niterói. Posicionada bem à frente do monumento está a Biblioteca Pública, antes denominada Biblioteca Estadual de Niterói que é também o Arquivo Público e sedia a Academia Fluminense de Letras.

Ladeando o prédio da Câmara Municipal temos à direita o prédio da antiga Chefatura de Polícia e à esquerda o edifício que abrigou a Escola Normal e que hoje abriga Colégio Estadual Liceu Nilo Peçanha.

¹⁴ Fonte: http://www.inepac.rj.gov.br/index.php/bens_tombados/detalhar/141 Acesso em 2/1/2021.

Ainda no entorno da Praça encontramos o prédio pertencente à Mitra Arquidiocesana de Niterói que abrigou o Teatro Leopoldo Fróes (1947 até o final da década de 1980), e, por fim, um prédio particular conhecido como Parthenon em função de sua arquitetura e que originalmente sediou a Associação Médica Fluminense, mais tarde tornou-se sede de um Centro de Artes de mesmo nome e atualmente ocupado por uma Clínica Médica Infantil.

Quem se coloca a observar o Monumento a partir da Biblioteca nota um espaço não edificado à sua direita. Trata-se de resquício do morro desmontado para a edificação do Centro Cívico, local reservado para receber o prédio do poder executivo estadual, projetado, mas jamais construído, deixando assim uma lacuna no conjunto arquitetônico que circunda a Praça.

Em destaque no centro da Praça encontra-se o monumento denominado Triunfo da República (vide Imagens 3 a e 3 b), inaugurado em 1927, desmontado em 1970 e reconstruído juntamente com a Praça em 1989, quando foi reinaugurado. Trata-se de um conjunto escultórico em bronze, ocupando área de 18 por 17m, de autoria do escultor José Otávio Correia Lima.



3 a. Monumento Triunfo da República

Fonte: Acervo pessoal.



3 b. Monumento Triunfo da República

Fonte: Acervo pessoal.

O grupo é composto por um pedestal encimado por uma biga conduzida por uma mulher, e abaixo duas estátuas de homens sentados e outro de pé, representando Quintino Bocaiúva, Benjamim Constant e Antônio da Silva Jardim, fluminenses ilustres, representantes de diferentes ideais republicanos, respectivamente vinculados à palavra escrita na divulgação da república, à palavra doutrinária que orientou sua organização no Brasil e à palavra falada, exaltadora dos princípios democráticos. Cada um dos três representa uma corrente diversa no que diz respeito aos possíveis caminhos a serem adotados pela república brasileira.

Em uma das laterais do pedestal uma placa de bronze diz: “Símbolo da República vitoriosa, este monumento perpetua a colaboração dos fluminenses na obra integral de sua implantação no Brasil. 1889-1927”. O monumento representaria deste modo a república vitoriosa em sua implantação, perpetuando a colaboração dos fluminenses (SOARES, 1992, p. 167-169). A ideia da participação fluminense é reforçada pelas 46 placas com os nomes dos municípios existentes em 1927.

Situada no alto do pedestal, a mulher que representa a república conduz a biga. Ela tem na cabeça um barrete frígio e traz uma faixa diagonal sobre um vestido longo. Com a mão esquerda segura as rédeas da biga enquanto a direita segura um ramo de louro. À frente dos cavalos fogosos está um rapaz de pé erguendo uma tocha em sua mão direita. Junto às rodas da

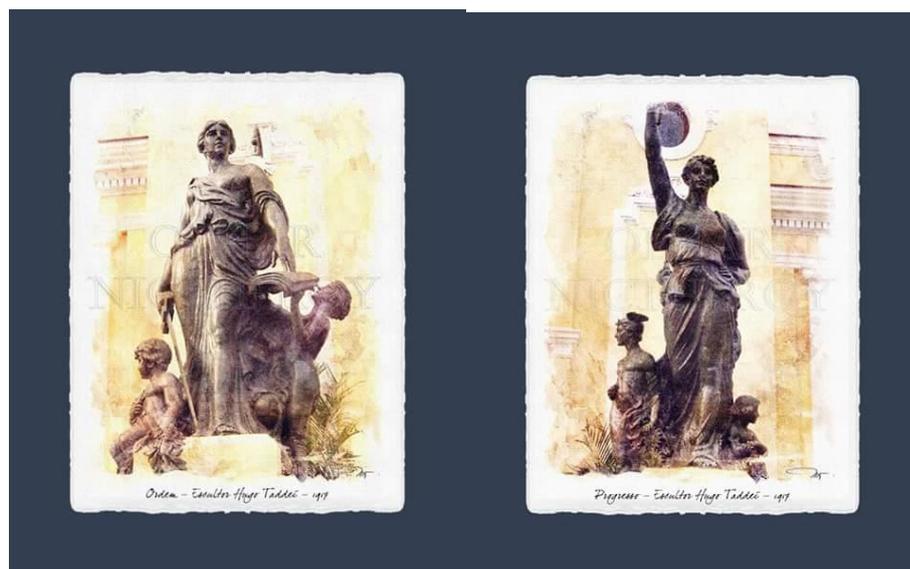
biga três crianças seguram guirlandas. Duas referências se fazem perceber, a inspiração na estatuária greco-romana e a representação da república francesa na figura de uma mulher.

Essa representação da república por sua vez dialoga com duas outras estátuas situadas mais ao fundo, na frente da antiga Assembleia Legislativa, atual Câmara Municipal, e que representam a Ordem – portando uma espada e a constituição aberta, acompanhada de dois meninos – e o Progresso – carrega um archote e traz símbolos relativos à indústria e comércio junto a dois outros meninos (vide Imagens 4 e 5).



4. Praça da República tendo ao fundo a Câmara Municipal.

Fonte: Acervo pessoal.



5. Estátuas representando Ordem e Progresso.

Fonte: <https://www.vereadorcasota.com.br/wp/camara-de-niteroi-completa-dois-seculos-com-eventos/>

As imagens descritas carregam referências do passado, representações do momento de sua execução e a noção de uma perspectiva futura para a república, e dão suporte à proposta de um produto pedagógico para pensar sobre o tempo histórico em sua multiplicidade, bem como as questões relativas aos usos do passado.

2.3. UMA PRAÇA, SEIS TEMPOS, DIFERENTES REPÚBLICAS

Através das leituras sobre a Praça da República (ABREU, 2003; CORTE, 2011) foi possível detectar incontáveis aspectos que nos permitem pensar a História Local em articulação com o conteúdo curricular de História como, por exemplo, a presença de elementos que nos remetem à representações da Antiguidade Clássica e suas apropriações a partir das características materiais e dos conceitos relacionados a cada elemento e à própria intencionalidade cívica da construção do local, possibilitando pensar as mudanças e permanências ao longo do tempo.

Numa área antes destinada aos dejetos da cidade, chamada de “campo sujo”, foi construído o Centro Cívico da capital do Estado do Rio de Janeiro, inaugurado em 1927. Com o fim do Estado da Guanabara e transferência da capital para a cidade do Rio de Janeiro na década de 1960, a praça e a própria cidade perdem seu protagonismo.

Em 1970, sob a Ditadura Civil Militar, e num contexto de discussão sobre a fusão e um novo plano de urbanização para a cidade, o monumento central foi retirado e a praça destruída para dar lugar à construção do Tribunal de Justiça do Estado. A obra que acabou sendo embargada fez com que um ‘esqueleto’ inacabado (vide Imagem 6) permanecesse no local até 1989 quando o monumento Triunfo da República retornou à Praça, celebrando o Centenário da Proclamação da República.



6. Esqueleto do prédio construído no local da praça e que permaneceu inacabado nas décadas de 1970 e 1980. Fonte: <https://nitheroy.wordpress.com/2017/02/01/a-praca-da-republica/>

Os usos, transformações e permanências deste espaço urbano permitem a leitura das diferentes temporalidades ali presentes, possibilitando pensarmos a fundamental questão do tempo histórico. A presença do monumento tombado Triunfo da República em posição central na Praça nos permite também questionar, com base nos debates atuais relativos à memória, o que se quer esquecer, apagar e, ainda mais se tomarmos em conta a recepção deste “símbolo nacional” por aqueles que hoje circulam em seu entorno.

Somente partindo de tais questionamentos é possível conduzirmos uma leitura deste bem patrimonial que busque compreender as memórias que se pretende manter, aquilo que se quer esquecer, a identidade que se pretende construir para os cidadãos niteroienses no bojo de uma memória cívica fluminense durante a Primeira República no Brasil.

A afirmação da democracia (qual democracia?) no curso da redemocratização no final da década de 1980 e, finalmente, a percepção contemporânea sobre este lugar de memória da tradição republicana no Estado do Rio de Janeiro são também temas relevantes. Sim, todas estas temporalidades se fazem presentes na Praça e possibilitam diferentes leituras de sua História e significado(s).

No que tange à apropriação dos elementos clássicos, predominantes no caso da Praça da República, trata-se de fenômeno nacional no Brasil entre o final do século XIX e o início do século XX, refletindo o interesse em identificar o Brasil à sua herança europeia.

Com o objetivo de possibilitar uma aproximação dos jovens com esse passado tão rico em referências das mais diversas, tomaremos como fonte primária para elaboração da atividade o monumento central da Praça da República, em Niterói/RJ, a fim de sugerir uma atividade através da qual seja possível ao estudante: compreender-se enquanto agente da História, identificar a não neutralidade da transmissão do conhecimento, compreender o conceito de república e as diferentes temporalidades que se sobrepõem no monumento.

Os tempos que se sobrepõem na Praça serão aqui apresentados já considerando a forma como aparecerão nas fichas. Para cada tempo histórico haverá uma ficha de imagem e outra com texto. Serão selecionadas imagens do monumento Triunfo da República e da Praça em diferentes momentos, imagens para comparação com outros tempos, e textos escritos - trechos de algumas diferentes constituições que já tivemos e, no caso da inauguração e da reinauguração os discursos lidos e publicados.

Os tempos da República a partir dos quais as fichas foram pensadas são: o tempo presente – a praça e o monumento hoje, campo de experiência: que república temos; o tempo apropriado – a inspiração na república greco-romana: oligarquia; e na República Francesa; o tempo afirmado – elementos inaugurais: expectativas, opções e escolhas, república francesa, república estadunidense, república positivista; o tempo recusado – a supressão do monumento e extinção da praça durante os governos militares, a ditadura; o tempo restaurado – restauração e reinauguração: república, democracia, cidadania; e o tempo esperado – horizonte de expectativa, que futuro para a república?

3 OS TEMPOS E AS REPÚBLICAS NA PRAÇA

A produção de sentido na História ensinada se materializa no tempo-espaço sócio-histórico e, dessa forma, as práticas que constituem a sala de aula estão imersas na historicidade que as permeia e nos desafios do cenário presente – espaço em que seu ato enunciativo está sendo construído – constituindo a arquitetônica de seu sentido.

Patrícia Bastos Azevedo¹⁵

Ao longo de minha jornada como professora, realizei certo número de formações continuadas proporcionadas pelas redes estadual e municipal nas quais trabalho. Particularmente no ano de 2010 tive a oportunidade de conhecer estudos que trabalham a partir da noção de “complexidade” no campo educacional ao assistir a palestra de Edgar Morin sobre sua proposta de “relição dos saberes”.

Esse filósofo francês, nascido em 1921, defende o que chama de “pensamento complexo”, recusando a compartimentação dos saberes e propondo sua relição como método capaz de apreender a complexidade do real (MORIN, 2010, p. 579). Vejamos o que ele nos diz:

Trata-se de favorecer a aptidão natural do espírito humano a contextualizar e a globalizar, isto é, a relacionar cada informação e cada conhecimento a seu contexto e conjunto. Trata-se de fortificar a aptidão a interrogar e a ligar o saber à dúvida, de desenvolver a aptidão para integrar o saber particular em sua própria vida e não somente a um contexto global, a aptidão para colocar a si mesmo os problemas fundamentais de sua própria condição e de seu tempo. (MORIN, 2010, p. 21)

Seu projeto está centrado nas noções de complexidade e interdisciplinaridade, com o objetivo de superar o modelo da fragmentação, da excessiva especialização e disciplinarização, por meio de um projeto de “regeneração humanista”. Ao realizar minhas pesquisas e leituras para o presente trabalho me dei conta do quanto tal pensamento faz, hoje, parte de minha prática de ensino, principalmente quando elaboro atividades que transbordam para além dos campos da História.

Percebo que isso se deve à observação dos jovens em seus modos de aprender no contexto das novas mídias sociais e do amplo acesso às informações (legítimas ou não, vide as *fake News*) em tempos de presentismo e, por outro lado, à percepção de nossa incapacidade de

¹⁵AZEVEDO, Patrícia Bastos. “Produção de sentido na história ensinada e sua relação constitutiva com o tempo-espaço”. In: MONTEIRO, Ana Maria ... [et al.] Pesquisa em ensino de história: entre desafios epistemológicos e apostas políticas. Rio de Janeiro: MauadX/Paperj, 2014, p. 126.

dar conta dessa multidimensionalidade ao ensinar os conteúdos, muitas vezes, de forma fragmentada e desconectada da realidade vivida. A partir dessa perspectiva, trago algumas observações sobre o ensino.

Voltando no tempo, identificamos que para os gregos antigos a educação (*paideia*) significava a “criação, ‘formação’, o desenvolvimento das virtudes morais, do sentido de responsabilidade cívica, de identificação madura com a comunidade, suas tradições e valores” ensinando-se aos jovens as questões políticas mais do que as questões “puramente técnicas” como “o tamanho da ilha da Sicília” como nos aponta Moses I. Finley (1988, p. 42).

Deslocando-nos também no espaço, verificamos que os chineses também na antiguidade valorizavam uma educação moral baseada em princípios e virtudes, uma educação voltada para “ser”, humanista e universalista, como afirma Simon Leys “Toda aprendizagem volta-se primeiro e sobretudo para o aperfeiçoamento da moral, ao passo que a aquisição de meros conhecimentos é de importância secundária” (LEYS, 2000, p. 122).

Em ambos os casos, a formação se pretendia voltar menos para os dados e informações de aspecto tecnicista e mais para os valores de cada sociedade.

Considerando o espaço de educação formal que hoje constitui a escola, precisamos pensar tal espaço como sendo aquele das liberdades laicas, espaço aberto para o debate, o pensamento, a diversidade. Mas também o pensar como espaço de sociabilidade para os jovens e de sua socialização, ou seja, da construção de sua interação com o espaço público. As propostas educacionais para o século XXI, conforme aparecem na Base Nacional Curricular Comum, conferem destaque às habilidades e competências de cada área como sendo essenciais no processo de ensino-aprendizagem.

Pensando na formação como sendo um processo que ultrapassa o mero conteudismo e sua memorização, Pedro Demo apresenta o “saber pensar” como habilidade suprema a ser desenvolvida na educação, além das habilidades humanas de aprender a ser e a conviver eticamente (DEMO, 2010, p. 6-88).

Envolvendo lógica e análise, capacidades práticas, interpretação e inferência, o saber pensar (análise teórica) e intervir (ação) para gerar oportunidades, sempre de formas alternativas e críticas, ao conjugar teoria e prática, propicia a formação do estudante para construir-se segundo um perfil político protagonista e cidadão. A intervenção corresponde, então, à habilidade/competência de solucionar problemas a partir de hipóteses teóricas.

Acrescente-se, também, a importância da colaboração - a ser desenvolvida através do trabalho coletivo. O autor vincula as habilidades à “politicidade” (capacidade humana de ampliar oportunidades em determinadas circunstâncias) e à “mutualidade” (dependência mútua

e convivência natural dos seres) (idem, idem, p. 6). Ou seja, ensinar que precisamos uns dos outros e da vida em sociedade e que ao desenvolver a argumentação, a escuta, a negociação, a análise rigorosa e a compreensão da diversidade, “emerge, então, a cidadania que sabe pensar e intervir” (idem, idem, p. 85).

Mas qual seria o caminho para auxiliar os jovens nessa jornada? A didática, arte de ensinar, sistematiza o caminho para o ensino-aprendizagem através, por exemplo, da elaboração de materiais didáticos. Estes necessitam atender aos requisitos de estrutura - coerência entre as partes e no desenvolvimento, comunicação – que seja de fácil compreensão ao público-alvo, e pragmatismo – que ofereça recursos para o estudante verificar e exercitar os conhecimentos.

Na produção de um saber escolar por parte do professor, considero pertinente a adoção da noção de “mediação didática”, consistindo em um posicionamento do professor no sentido de propiciar a atividade cognitiva do aluno “a partir de um encaminhamento metodológico do processo de ensino e aprendizagem”, como aponta Bento (BENTO, 2013, p. 74). Como bem coloca Alice Lopes

... devemos nos referir a um processo de mediação didática. Todavia, não no sentido genérico conferido à mediação: ação de relacionar duas ou mais coisas, de servir de intermediário ou "ponte", de permitir a passagem de uma coisa à outra. Utilizo o termo "mediação" em seu sentido dialético: *um processo de constituição de uma realidade através de mediações contraditórias, de relações complexas, não imediatas, com um profundo sentido de dialogia.* (LOPES, 1997, p. 106) (grifo meu).

A noção de mediação didática me ajuda a considerar com mais atenção o papel do estudante no processo de ensino-aprendizagem face a seu sentido dialógico no âmbito da construção dos saberes escolares, diferentemente do termo “transposição” que pode soar como ação exclusiva da parte do professor, ainda que seu uso permaneça sendo compreendido de acordo com Ana Maria Monteiro como um “processo de mediação didática e não um simples deslocamento do campo acadêmico para o campo educacional” (MONTEIRO, 2003, p. 21).

Importante é esclarecer que não pretendo descartar a transposição didática como modo de se produzir o saber escolar, apresentado como essencial no ensino (GABRIEL, 2004). A transposição didática, sendo um tipo específico de mediação didática, acontece quando se dá a construção de uma narrativa que explica determinado conteúdo na explicação do professor em aula ou na elaboração de um livro didático, por exemplo. Mas será que ao utilizar fontes históricas para análise pelos estudantes, como no caso das imagens, ocorre o mesmo? Considero que no processo de didatização nem tudo é necessariamente uma transposição didática. Prefiro, por isso, o termo “mediação didática”.

A História a ser ensinada, por sua vez, já foi vista como “Mestra da Vida” e História Exemplar - estudada a partir de exemplos, modelos que se repetem para que não se repitam os erros do passado, no tempo em que seu ensino era direcionado a homens que assumiriam o papel de gestores do Estado. Passou pela crise do modelo diante de uma nova percepção da dinâmica temporal a partir do século XIX - decorrente do modelo histórico dinâmico após a Revolução Francesa, em 1789, quando o processo histórico apontava para a experiência de um tempo que não se repete uma vez que o contexto muda, o universo social é outro e a sociedade é dinâmica tornando qualquer previsibilidade particular (KOSELLECK, 2006, p. 41-60).

As mudanças que se sucederem nos trouxeram a esse momento no qual vivemos, particularmente a partir da segunda metade do século XX, uma época de incertezas em que os “discursos de memória” sobre o Holocausto e outros genocídios tornaram-se, nas palavras de Huyssen “lugar-comum universal”, uma “metáfora para outras histórias e memórias” traumáticas (HUYSSSEN, 2000, p.13).

A História teria, então, na atualidade, o papel de fazer lembrar o que se quer esquecer, tornando possível construir identidades tanto individuais quanto coletivas. Essa relevância se torna crucial no contexto dos estudos do Tempo Presente e podemos confirmar que a História Ensinada cumpriu e cumpre, desde sempre, diferentes funções sociais.

O professor Manuel Salgado Guimarães nos convida a pensar o ensino de História articulando historiografia e teoria ao ensino enquanto parte da produção do conhecimento histórico, um elo formado a partir do século XIX. O Ensino de História seria, então, um dos usos possíveis da escrita do passado, um uso social do passado possuidor de uma dimensão política, considerando que o que muda é o público-alvo cujas demandas e necessidades diferem. A aproximação aos procedimentos historiográficos de investigação e interrogação sobre os fundamentos da disciplina torna possível o Ensino de História para a aquisição de competências e não simples aquisição de conteúdo. (GUIMARÃES, 2009, p. 38-40).

O historiador, a fim de dar conta de sua tarefa, deve, portanto, exercitar uma reflexão crítica constante, historicizar sua prática e avaliar-se constantemente, ou seja, todo e qualquer conteúdo deve ser trabalhado a partir da crítica historiográfica. Entendo que a História tem potencial de ajudar a estabelecer conexões e sentido em atividades como a que venho propor, na qual, para além de olhar e ver a paisagem em fotografias ou na visita a locais de relevância histórica, permite aos estudantes uma vivência desse espaço e de sua realidade atual, ajudando desta forma os jovens a conectar diferentes saberes.

A categoria “saber docente” formulada por Tardif que aponta o ensino como campo de entrelaçamento de “saberes profissionais plurais, compósitos e heterogêneos” (TARDIF e

RAYMOND, 2000, p.213) e apresentados como “lugar de fronteira” entre Educação e História (MONTEIRO, 2010; MONTEIRO e PENNA, 2011, p.192-194), possibilita pensarmos nas práticas e escolhas docentes a partir das experiências individualizadas dos professores e constituídas em sua prática docente.

A História como um todo serve, sobretudo, à capacidade intelectual dos jovens, provendo instrumentos e capacitando criticamente sobre a formação social, atuando por meio da desnaturalização dos conceitos através da confrontação com diferentes critérios de construção de categorias e contribuindo para a formação de um repertório de referências para sua leitura de mundo.

O objetivo principal de seu ensino, segundo Rocha, seria o de “orientar o aluno a desenvolver uma leitura crescentemente objetiva da realidade social”, “mediada pelos conceitos das Ciências Sociais” inscritos na transversalidade, já que possibilitam “representar os objetos que se quer conhecer – primeiro passo do processo de mudança social” (ROCHA, 2004, p. 55). O propósito final do Ensino de História seria, para este autor, “o refinamento da inteligência” (idem, p. 62).

A partir da temática apresentada, colocam-se algumas questões mais gerais que norteiam o trabalho e que apresentamos a seguir. De que modo podemos aproximar nossos jovens estudantes dos conteúdos curriculares prescritos para História e fazê-los perceberem-se enquanto sujeitos históricos? Como fazer para entrelaçar durações e desenvolver uma consciência dos ritmos de mudança social? De que forma ensinar os jovens a relacionar as dimensões das realidades históricas local, regional e global?

Uma preocupação no Ensino de História na atualidade é a de relacionar o conhecimento histórico à realidade dos alunos de maneira que estes reconheçam que fazem parte desta história como atores e não como meros espectadores, além de propiciar uma visão crítica da construção do conhecimento histórico.

Nas nossas palavras e gestos, nas diferentes concepções de mundo que partilhamos, na arquitetura e nos monumentos, em cada objeto que nos cerca, para qualquer direção a que se dirija nosso olhar, diferentes passados estão sempre presentes. Alguns em maior medida, outros quase imperceptíveis, mas todos ali, em permanências que nem desconfiamos. Em cada contexto é certo que algum desses passados ganha destaque, importância, e se torna alvo dos estudos históricos. Como aponta a professora Helena Araújo

O trabalho com os monumentos pode trazer contribuições, na medida em que eles sintetizam esse ‘espaço temporalizado’ tão caro ao entendimento da natureza do processo histórico. Daí a necessidade de vencermos os muros da escola e levarmos nossos alunos e alunas ao encontro de experiências que

proporcionem observar *in loco* as permanências que a história nos concedeu, quer sejam em forma de monumentos históricos, construções arquitetônicas, esculturas, ruas etc. (ARAÚJO, 2012, p.6)

Entendo que o trabalho com a História Local ou da cidade pode ser um espaço de construção de uma reflexão crítica sobre a realidade social, considerando o lugar de inserção onde partilhamos experiências de vida como aspecto fundamental para o processo de construção da identidade. No entanto, esse recorte é abordado nas escolas tão somente nos anos iniciais do Ensino Fundamental e, depois, fica esquecido diante dos conteúdos curriculares de História Geral e do Brasil, principalmente. A História Local, no entanto, pode e deve ser utilizada como uma estratégia para vencer o obstáculo do distanciamento entre os estudantes e a História chamada “geral”.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de História (PCN+ 2002) enfatizam a importância do desenvolvimento das competências de leitura e interpretação de fontes e textos com foco nas noções de identidade, cidadania, memória e tempo histórico. O Ensino de História deve, portanto, contribuir para uma visão humanista e cidadã, permitindo compreender a realidade à sua volta.

A fim de construir o passado no presente por meio da cronologia e da narrativa cabe aos historiadores “avaliar constantemente o quanto seu público já conhece, quando ser alusivo em vez de preciso, ou sacrificar os fatos em favor da força alusiva”, pois a cronologia permite aos estudantes ver a História como um processo contínuo e interligado (LOWENTHAL, 1998, p.118-122).

As DCNEM afirmam em seu artigo 9º, II que “A relação entre teoria e prática requer a concretização dos conteúdos curriculares em situações mais próximas e familiares do aluno, nas quais se incluem as do trabalho e do exercício da cidadania”.

Os PCN+ estabelecem que

“... a História concebida como processo, intenta aprimorar o exercício da problematização da vida social como ponto de partida para a investigação produtiva e criativa, buscando identificar relações sociais de grupos locais, regionais, nacionais e de outros povos; perceber diferenças e semelhanças, conflitos/contradições e solidariedades, igualdades e desigualdades existentes nas sociedades; comparar problemáticas atuais e de outros momentos, posicionar-se de forma analítica e crítica diante do presente e buscar as relações possíveis com o passado.” (BRASIL, 2002, p.74).

As Diretrizes e os Parâmetros Curriculares nos abrem caminho para a produção de uma prática de ensino-aprendizagem que parta do próximo e familiar, das relações de grupos locais e do presente para tornar o ensino de História significativo. A atividade que proponho

possibilita, a meu ver, a integração de conteúdos e metodologias diferenciados a fim de guiar os estudantes no desenvolvimento das habilidades e competências (que incluem de modo mais geral o saber pensar e o saber fazer podendo-se acrescentar a habilidade/competência de aprender a aprender na perspectiva de manter-se aprendendo sempre (DEMO, 2011)).

O currículo real, por sua vez, se constrói na prática a partir da transformação do conhecimento histórico acadêmico através das formas de atuação pedagógicas do professor em sua sala de aula em conhecimento escolar, saber ensinado. Conforme apontam as professoras Carmen Gabriel e Ana Maria Monteiro, ao considerar a narrativa histórica como mediadora entre a História Viva e o conhecimento escolar, o professor constrói seu trabalho a partir da diversidade:

Destaca-se também, nessa articulação [narrativa histórica/conhecimento escolar], o papel do professor, que, ao produzir as narrativas do conhecimento escolar objeto de ensino, cria construções que venham a contribuir para que seus alunos possam compreender a diversidade de experiências das diferentes sociedades humanas em perspectiva crítica e transformadora/reconfiguradora de sentidos sobre o mundo, que possibilite compreender/explicar contradições, processos, ‘intrigas’ e possibilidades; professores narradores de narrativas da História escolar. (GABRIEL e MONTEIRO, 2014, p.35)

A elaboração da atividade parte, então, do Patrimônio Cultural local, a fim de aproximar os conteúdos históricos da História Viva pelos jovens, e se situa na perspectiva do currículo real que promove a interação de conteúdo do currículo formal para estabelecer uma prática diferenciada na História Ensinada.

A proposta destaca a noção de tempo histórico em sua multiplicidade, conforme se apresenta na Praça da República. Vejamos, então, o que o Ensino de História tem a nos dizer sobre o ensino das temporalidades.

3.1 ENSINO DE HISTÓRIA E TEMPORALIDADES

A noção de tempo, como já dissemos, é o elemento primordial e distintivo do trabalho do historiador em relação a outros cientistas sociais. Por isso, aspectos como duração, sucessão e simultaneidade, o antes, o agora e o depois, as mudanças e resistências, as transformações e permanências, são fundamentais para a análise historiográfica.

Torna-se deste modo essencial no Ensino de História levar os estudantes a perceber as formas de “medir” o tempo como produtos culturais, a estabelecer relações entre as dinâmicas

temporais, a perceber os ritmos e durações do tempo, as temporalidades históricas e periodizações como fenômenos sociais, além de evitar anacronismos.

Importa tratar na atividade que propomos da questão do ensino sobre o tempo histórico uma vez que entendemos que diferentes tempos estão presentes na Praça da República, em Niterói, viabilizando que se percebam diferentes tempos históricos através da leitura dos elementos presentes no espaço urbano atual constituído, no caso da Praça, em Patrimônio Cultural.

Ao levantar a bibliografia para esse trabalho, vimos que nos últimos vinte anos houve um crescimento substantivo nas pesquisas em Ensino de História e a problemática do tempo. Em artigo publicado em 2017, Peres realizou uma revisão bibliográfica sobre o estado da arte até aquele momento, selecionando e analisando textos produzidos pelas principais autoras que tratam em seus trabalhos sobre o tempo histórico no Ensino de História (PERES, 2017).

O autor traz como questão a dificuldade de ensinar História em tempos de presentismo, para desconstruir tal presentificação, e ainda, “complexificar a percepção de seus alunos sobre os diferentes tempos, nas diferentes dimensões, e os conceitos múltiplos que dão a essa noção tão etérea e abstrata inteligibilidade e concretude histórica” (idem, p. 167). São tratados no artigo os trabalhos de Helena Araújo (1998), Ana Maria Monteiro (2012), Carmen Teresa Gabriel (2010, 2012, 2015) e Sônia Regina Miranda (2012, 2013) que tratarei adiante. Acrescento aqui outros dois trabalhos: Fernando Penna (2015) e Maria Betina Forneck (2017), que também tratam da questão do tempo no ensino de História.

Em dissertação defendida em 1998, intitulada “Tempo-rei – a noção de tempo em adolescentes de 10 a 14 anos: implicações para o ensino de História”, a professora Helena Maria Marques Araújo destaca a necessidade problematização do ensino sobre o tempo histórico por entender que somente após a apreensão dessa noção se estaria pronto a entender a História “podendo ser capazes de fazer análises, inferências e interpretações sobre a pluralidade das realidades presentes e passadas” (ARAÚJO, 1998, p. 5).

A autora trabalha no artigo “A construção da noção de tempo no Ensino Fundamental e Médio: possibilidades a partir do monumento” com as noções de tempo-espaço, do geógrafo Milton Santos, indissociáveis, pensando-se num “espaço temporalizado como resultado de injunções históricas” (ARAÚJO, 2012, p. 45); com os tempos múltiplos de F. Braudel; e com a teoria de Piaget para pensar as etapas da construção da noção de tempo nas crianças. Compreende o espaço “como a soma de temporalizações passadas e presentes” indicando que as mudanças e permanências podem ser percebidas no espaço da cidade e incentivando

atividades que levem os alunos a espaços outros, fora do escolar, a fim de contribuir para a aprendizagem.

Sua sugestão envolve o Ensino de História a partir de monumentos históricos. Pensando na formação de uma cidadania crítica, como função do ensino de História, ela nos diz que “Compreender a si mesmo como ser social, num tempo e espaço determinado, é poder entender-se como parte de um grupo, ao mesmo tempo único e diverso, regulado por direitos e deveres que constituem o tecido da cidadania” (idem, p. 48).

No seu livro publicado em 2009, *Ensino de História: fundamentos e métodos*, Circe Bittencourt trata dos conceitos que considera fundamentais para a aprendizagem histórica: tempo/espaço e mudança social. Apresentando o *tempo vivido* como aquele relacionado ao tempo da experiência individual, psicológico e biológico, ao lado do qual há o *tempo concebido*, socialmente organizado a fim de ordenar o tempo vivido (BITTENCOURT, 2009, p. 200-201).

Bittencourt dialoga com Piaget, assim como Araújo, considerando tempo e espaço como indissociáveis, e aponta para a necessidade de realizar “um exercício de *reversibilidade*, remontando o tempo passado ao presente e ao futuro e ultrapassando assim a marcha real dos acontecimentos” (idem, p. 203) para que se possa compreender o tempo transcendendo do espaço para se “libertar do presente”.

Para tal fim, o uso da datação, que situa os acontecimentos no tempo, precisa, segundo a autora, ocorrer juntamente com a reflexão sobre seu significado, explicando-se o que vem antes e depois, apresentando as simultaneidades e dando sentido à datação (idem, p. 212).

Outro aspecto de que trata é o problema da periodização. Considerada importante, por organizar os estudos de História, a periodização válida depende das marcas de referência utilizadas o que seria possível se feita a partir de conceitos como o de revolução, permitindo pensar em tempos e ritmos diferenciados e, ainda, possibilitando a apreensão da noção de duração e através dela a compreensão das mudanças e permanências (idem, p. 214-215). Sugere o uso da linha do tempo de modo estruturado, com inserção de diferentes níveis de duração – curta, do acontecimento, média, da conjuntura e longa, da estrutura.

Carmen Teresa Gabriel, por sua vez, em “Jogos do tempo e processos de identificação hegemônicos nos textos curriculares de História” analisa os PCNs considerando a construção dos saberes escolares relativos a questões de identidade e temporalidade diante da crise do presentismo. A autora aponta para a “dificuldade da didatização do conhecimento histórico na lógica das múltiplas temporalidades” (GABRIEL, 2015, p. 50). Na intenção de separar a noção de processo histórico daquela de um progresso evolutivo, apresenta sua hipótese:

A hipótese aqui sugerida consiste em afirmar que a efetivação do deslocamento de uma temporalidade linear de direção predeterminada para outras possibilidades de articulação entre passado, presente e futuro pode ser favorecida por uma mudança da postura epistêmica assumida na análise dos mecanismos mobilizados no processo de produção desse conhecimento escolar. (idem, p. 35).

Uma preocupação apresentada é a dificuldade de se trabalhar a tensão que há entre “universal e particular” (idem, p. 50) uma vez que a reelaboração didática através do ensino por temas proposta nos PCNs romperia a “narrativa histórica”, estruturante, segundo a autora, para a constituição dos saberes escolares. Assim “superar uma matriz narrativa no âmbito da historiografia escolar pressupõe ir além da seleção de uma ou mais matrizes historiográficas em disputa na academia” (idem, p. 53).

Considerar a sugestão do Ensino de História através de temas possibilitaria a percepção das múltiplas temporalidades, mas dificultaria a narrativa histórica. Caberia, então, ao professor construir uma nova narrativa que dê conta de organizar a dispersão das experiências históricas.

O ensino para a compreensão do tempo é o foco de análise de diferentes artigos de Sônia Regina Miranda: “Reflexões sobre a compreensão (e incompreensão) do tempo na escola” (MIRANDA, 2005), “Aprender e ensinar o tempo histórico em tempos de incertezas: reflexões e desafios para os professores de história” (MIRANDA, 2012) e “Temporalidades e cotidiano escolar em redes de significações: desafios didáticos na tarefa de educar para a compreensão do tempo” (MIRANDA, 2013).

Tomando o tempo como categoria fundamental para entendimento das mudanças e permanências e do papel dos sujeitos históricos, a autora, baseando-se na perspectiva da educação histórica, aponta para a necessidade de conduzir os estudantes a pensar historicamente. Tal procedimento permitiria ao aluno saber diferenciar para perceber a historicidade, a mudança, a permanência e a simultaneidade (idem, 2005, p. 192).

Miranda sugere que as temporalidades sejam problematizadas “no tempo presente e a partir dele, tomando como referência o espaço imediato da vida” (idem, 2013, p. 63). Outro aspecto ressaltado é o desenvolvimento da educação da sensibilidade histórica, pensando a materialidade dos diferentes estratos temporais, de acordo com Koselleck, “mas também a imaterialidade, envolvendo práticas sociais e ofícios” considerando que o presente está recheado de “diferentes tempos” sendo o resultado de “uma síntese histórica complexa” (idem, 2013, p. 61).

A partir de suas pesquisas, Miranda nos diz que

Assim, é somente no processo de interação social e, conseqüentemente, na clareza quanto aos efeitos pedagógicos de um trabalho sistêmico, envolvendo

o tratamento das categorias temporais em diversas circunstâncias e recortes históricos, que os signos linguísticos derivados das noções temporais podem se apresentar para os diversos estudantes, de modo consistente, em sua dimensão de linguagem e ser capazes de produzir atividade de pensamento e descolamentos conceituais entre diversas situações nas quais a temporalidade seja convocada em sua rede compreensiva. (MIRANDA, 2012, p.45)

Orientações claras e planejamento didático seriam, então, fundamentais para a necessária educação para a compreensão do tempo, capacitando para que o estudante possa problematizar questões temporais, mas também para questionar e problematizar a própria História em tempos de negacionismo, uma vez que a compreensão do tempo requer mediações para que ocorra a associação cognitiva, diante da complexidade que as noções de tempo envolvem.

As questões relativas à função e importância da história e seu estudo são o ponto de partida para o texto produzido por Ana Maria Monteiro “Tempo presente no ensino de história: o anacronismo em questão” (MONTEIRO, 2012). A relevância da categoria tempo em sua função estruturante para o conhecimento histórico, a questão do presente e a escrita da história trazem a pergunta sobre a inevitabilidade ou não do anacronismo, tido como o mais grave erro dos historiadores, para a compreensão histórica. Monteiro aborda, então, os regimes de historicidade, a narrativa histórica e sua pesquisa em aulas de história para turmas do ensino médio (idem, p. 196) para analisar o tema.

A autora conclui que “a abordagem do passado à luz de problemas do presente e de referenciais teóricos atuais é inevitável” (idem, p. 206) devendo-se, como defendido por Dosse, usar o anacronismo, posto que necessário à compreensão, de forma racional, evitando simplificações e distorções e com o aprofundamento da leitura das fontes. Para Monteiro, a associação de conceitos, elementos, palavras de um tempo a outros seria uma prática recorrente dos professores no intuito de estabelecer conexões a fim de fazer compreender a história ensinada fazendo uso também de “acronias na busca da produção de sentidos” e de “heterocronias” ao relacionar temporalidades e tempo escolar ao tratar dos diferentes regimes de historicidade (idem, p. 207 e 212).

O uso do anacronismo já fora defendido por Nicole Loraux em artigo de livro publicado no Brasil em 1992 “Para convidar historiadores, talvez, a se colocar à escuta de nosso tempo de incertezas apegando-se a tudo o que ultrapassa o tempo da narração ordenada” (LORAUX, 1992, p. 68). Segundo a autora, o medo do anacronismo impediria a audácia. Pensar um outro tempo “fora dos eixos” (idem, p. 57), como “uma explicação que não é de um tempo nem de outro”, mas que quer fazer sentido pelo e no presente (MONTEIRO, 2012, p. 211).

Didi-Huberman, por sua vez, vem alegar que só existe história anacrônica alegando que “É provável que não haja história interessante senão na montagem, no jogo rítmico, na contradição das cronologias e dos anacronismos” (DIDI-HUBERMAN, 2015, p. 42-43). O anacronismo seria o sintoma das mudanças, rejeitado em nome da periodização (idem, p. 45)

Publicado em 2015, o artigo “A total dúvida sobre o amanhã e o desafio de ensinar história: concepções de tempo na produção textual dos alunos”, de autoria de Fernando Penna, constata por meio de pesquisa o grande desafio “de construir a ideia de que o curso dos acontecimentos ainda pode ser alterado e que os sujeitos, especialmente os próprios alunos, são agentes dessa mudança” (PENNA, 2015, p. 97), diante de concepções de tempo pessimistas e fatalistas detectadas nas produções da maior parte dos estudantes.

A preocupação maior, para Penna, foi o fato de que muitos jovens apresentarem narrativas lineares e simples, não contemplando a complexidade do passado e se fechando às possibilidades futuras de transformação (idem, p. 95). Para usar as categorias de Koselleck, há entre os textos “indícios de um espaço de experiências e de um horizonte de expectativas” restritos. O autor reforça a necessidade de que se perceba a historicidade, “compreender que algo muda com a passagem do tempo” (idem, p. 88) é fundamental em um Ensino de História que se pretenda significativo para que os sujeitos sejam agentes de mudança.

Em sua Dissertação de Mestrado na Pós-Graduação em Ensino de História da UFRGS, defendida em 2017, Mara Bettina Forneck relaciona o Ensino de História, as noções de tempo e as relações de temporalidade a partir da experiência de elaboração de um curso de formação continuada para professores da rede municipal de sua cidade. Em seu trabalho, Forneck defende que se deva ressaltar o caráter convencional e construído do(s) tempo(s) como meio de desnaturalizar a percepção cronológica linear e progressiva do tempo. Ela pontua que “as sociedades se relacionam com o passado de acordo com as situações do seu tempo, e ressignificam o passado nas vivências do presente” (FORNECK, 2017, p. 20).

Todos os textos têm em comum a compreensão do tempo como fundamental à História, a noção de tempo pensada em suas múltiplas temporalidades, a preocupação com o presentismo, e as críticas ao ensino tradicional de um tempo linear e evolutivo. A cientificidade do conhecimento histórico é reafirmada e o Ensino de História é posto como o lugar para se pensar e aprender sobre o tempo. Destacam, ainda, a importância de se preparar atividades didáticas de forma cuidadosa a fim de alcançar os objetivos do ensino sobre o tempo, contribuindo para a formação de cidadãos críticos em um momento em que o passado tem ocupado o centro das disputas em História Pública. As dinâmicas de atualização de contexto do passado têm sido acompanhadas de um revisionismo acrítico e anticientífico gerador de negacionismo histórico.

Assim, as diferentes abordagens nos apontam caminhos e possibilidades para o ensino sobre as temporalidades que nos abriam perspectivas para o presente trabalho. Os materiais didáticos e currículos ainda seguem majoritariamente a divisão tradicional da História, o que se reflete no ensino em sala de aula. Daí propor-se um material diferenciado que supere essa barreira e permita ao professor abordar a multiplicidade do tempo histórico.

3.2 TEMPORALIDADES EM FICHAS INTERATIVAS – ELABORAÇÃO DO MATERIAL

A fim de dar prioridade à dimensão do cotidiano e da realidade imediata contextualizada dos estudantes e para valorizar “a aprendizagem como processo cognitivo marcado por leituras de mundo particulares que se colocam em confronto ou interação no espaço escolar” como sugere Costa (COSTA, 2008, p.234), faz-se necessário estabelecer o diálogo entre os conhecimentos anteriores e as novas informações.

Pensando o espaço da praça e seu monumento como parte da cidade e sua relevância no material que propomos, encontramos a sugestão de Sandra PESAVENTO (2007, p.11-23) para quem importa buscar a “cidade sensível, cidade pensada”, “responsável pela atribuição de sentidos e significados ao espaço e ao tempo que se realizam na e por causa da cidade”, transformando o espaço em lugar, “portador de um significado e de uma memória” (idem, p.14-15). Trata-se aqui, de procurar suscitar sensibilidades em relação às marcas do passado na cidade, o que buscaremos fazer a partir dessa atividade que toma como objeto de estudo o monumento Triunfo da República, situado na Praça da República, em Niterói.

As camadas de tempo na Praça - passados presentes, futuros passados, presente e futuros -, podem ser “escavadas” nas sucessivas etapas de análise: conhecer a Praça e sua história, analisar as imagens do monumento e da própria praça, interpretar os documentos a ela relativos, comparar discursos, responder às questões propostas e, ao final, produzir em grupos um trabalho que sintetize as aprendizagens.

O material será formado por um conjunto de fichas tendo como fio condutor a dimensão temporal com o objetivo de trabalhar as noções de tempo histórico múltiplo, a presença do mundo clássico nas apropriações de elementos relativos ao conceito de república, a inserção de Niterói na história republicana do Brasil. Através das apropriações, permanências, mudanças e

articulações que se estabelecem a partir da documentação selecionada será possível considerar os usos do passado no tempo presente.

A elaboração do material teve como base teórica a questão da multiplicidade do tempo histórico, elegendo como público-alvo, a priori, estudantes do primeiro ano do Ensino Médio, embora, por suas características de flexibilidade e abrangência de conteúdo, possa também ser utilizado por outras séries ou mesmo como atividade para grupos de visitantes interessados em conhecer a história da Praça da República e de Niterói.

A definição inicial do público-alvo deve-se ao fato de o conteúdo estar inserido em temas geralmente tratados no primeiro bimestre do primeiro ano do Ensino Médio, por articular aspectos de Introdução aos Estudos Históricos (como temporalidades, trabalho do historiador, fontes históricas) em articulação com a Antiguidade Clássica (conceitos de república, democracia, cidadania). Elaborou-se, então, uma proposta lúdica e interativa, capaz de despertar o interesse ao aproximar os jovens destes conteúdos por meio da realização de uma atividade prática.

Considerando o planejamento escolar, a atividade com uso do material deve ser conduzida preferencialmente após as aulas relativas aos temas elencados no primeiro bimestre, até mesmo para que o/a professor/a possa conhecer sua turma, realizando avaliações diagnósticas e buscando identificar as possibilidades de realização do trabalho. O material pretende ser bastante flexível podendo ser adaptado conforme as circunstâncias observadas, desde a disponibilidade de recursos à de tempo e mesmo quanto ao conteúdo enfatizado.

Sugere-se, então, a realização de uma atividade preparatória que anteceda a utilização do material. Uma vez que o objeto de estudo constitui Patrimônio Cultural tombado, consideramos importante trabalhar esse tema com a turma, levantando questões sobre memória e preservação, trazendo exemplos, sempre a partir do que os jovens já sabem ou entendem por patrimônio e construindo com eles a noção correta do termo para os estudos históricos. A ficha de introdução do material apresentará tais sugestões.

As imagens ganham destaque no material, trazendo diferentes ângulos da praça e detalhes do monumento central, percorrendo todo o lapso temporal desde antes de sua inauguração em 1927 até a atualidade, deste modo possibilitando alcançar as camadas de tempo que se podem perceber nos detalhes das estátuas ou em diferentes momentos da história da praça.

Considero que as imagens ajudam a evocar a presença de um outro tempo, concretizando e materializando um “efeito de presença”, a presença de um passado (ou mesmo de vários passados), conforme aponta Helenice Rocha (2014), proporcionando experiências culturais

diversificadas e contribuindo na formação de uma bagagem cultural, um repertório de referências sobre um dado tema.

Deste modo, as imagens da Praça da República têm a capacidade de trazer o passado para o presente, a temporalidade “permite a aquisição paulatina da noção de ‘presença da ausência’, expressão de Paul Ricoeur”, que Sônia Miranda considera importante para o desafio didático de apreensão da noção de tempo (MIRANDA, 2013, p. 48).

O material pode, portanto, ser utilizado com ou sem visita prévia ao local. Enquanto a visita pode atrair mais interesse e sabendo que a atividade realizada *in loco* ganha uma dimensão de vivência do espaço, as imagens permitem uma viagem pelas temporalidades, foco da proposta de estudo do material, o que possibilita o uso independente da visitação, muitas vezes difícil de ser realizada com os estudantes por motivos diversos.

A fim de trazer uma sequência didática para a utilização do material em sala de aula, proponho o Plano que se segue. Uma sugestão é de que a atividade seja proposta após ao menos uma aula que aborde a questão do tempo histórico uma vez que o material traz elementos para consolidação da aprendizagem sobre as temporalidades.

PLANO DE AULA: Tempos e repúblicas: as camadas do tempo na Praça

Tema: O tempo histórico e o conceito de república

Conteúdos: temporalidades, tempo histórico, história de Niterói, conceito de república.

Objetivos: ao final da atividade, os participantes deverão ser capazes de perceber as mudanças e permanências, escolhas e ausências relacionadas a uma determinada temporalidade histórica; compreender que as transformações acontecem ao longo do tempo; situar os diferentes tempos passados que se sobrepõem no presente da praça; identificar as diferentes concepções de república e opções políticas refletidas nas representações do passado.

Duração: dois tempos de 50 min, podendo ser estendido a critério do/a professor/a (a distribuição do tempo dependerá do número de participantes/equipes).

Recursos didáticos: jogo de fichas interativas, papel, lápis, caneta e cartolina para cada equipe, fita adesiva.

Metodologia: turma dividida em equipes conforme o tamanho da turma bem como da quantidade de jogos disponível (sugiro de três a dez estudantes por equipe); cada equipe deverá receber um conjunto de fichas e escolherá um estudante que atuará como condutor das atividades, outro para controlar o tempo e mais um para registrar as conclusões da equipe (lembro que pode haver revezamento nas tarefas, dinamizando ainda mais a atividade); após apresentação da história da praça que pode ser feita pelo/a professor/a para toda a turma, será proposta a análise das imagens, seguida de levantamento de hipóteses; cada equipe, então, fará a leitura das questões e registro das respostas; ao final registrando em uma cartolina o que mais lhes chamou atenção quanto à história da praça, ao conceito de república e sobre o tempo para apresentação à turma.

A intenção é estabelecer em sala de aula uma atividade dialógica na qual, separados em equipes de acordo com o número de estudantes da turma, os jovens possam trabalhar cada um dos conjuntos de fichas, considerando o tempo a ser disponibilizado para a atividade. A separação das imagens nas fichas possibilita maior interação no decorrer da atividade uma vez que a construção das noções trabalhadas se dará através da dinâmica de busca de relações e respostas ao invés de constituir mera ficha informativa o que, além do mais, não permitiria trabalhar com um grupo numeroso mantendo a atenção de todos.

O papel do/a professor/a será o de mediar a atividade, promovendo uma introdução a partir do levantamento de problemas relacionados ao tempo em sua complexidade a fim de despertar a curiosidade e o interesse dos jovens. No decorrer da atividade caberá ao/a professor/a acompanhar as equipes esclarecendo qualquer dúvida que porventura ocorra. Ao final, organizará as apresentações das equipes e realizará uma síntese, podendo então estruturar uma narrativa que contemple os aspectos trabalhados na atividade a partir das respostas dos estudantes.

Avaliação: apresentação dos resultados em aula pelas equipes, debate e síntese pelo/a professor/a e produção de trabalho em casa para apresentação na aula seguinte ou posterior exibição na escola.

3.3 TEMPOS E REPÚBLICAS – ESTRATOS DO TEMPO NA PRAÇA

Apresento, então, a organização do produto que se constitui em um material no formato de fichas interativas. Formado por um conjunto de dez fichas a serem produzidas no tamanho 21cm x 14,7cm (metade de uma folha A4) em papel de gramatura resistente ao manuseio e plastificado, organizadas em envelopes. Haverá uma ficha com questões a serem respondidas a partir de cada uma das fichas de imagem e ou texto. Cada ficha traz na parte frontal o título e uma ou mais imagens e no verso a identificação das imagens, datação, textos quando pertinente e informações complementares.

Cada ficha tratará de um tema a partir de categorias relacionadas à multiplicidade do tempo histórico conforme se segue (a numeração aqui apresentada serve tão somente de controle para esta apresentação, a ideia é que as fichas não sejam numeradas a fim de não impor uma ordem fixa para a atividade). O material será composto das partes a seguir:

Apresentação: Instruções ao mediador;

Ficha 1 - História da Praça da República de Niterói;

Ficha 2 - Tempo presente: Hoje, agora, já! Presentismo em pauta;

Ficha 3 – Ontens. Histórias vividas, passados presentes e produção de lembranças;

Ficha 4 - Tempo ausente: apagamento da memória e produção de esquecimento;

Ficha 5 – Tempo fora do tempo: usos do passado e anacronismo;

Ficha 6 – Futuros passados republicanos: horizontes de expectativa daqueles que viveram antes de nós;

Ficha 7 – Tempo apropriado: a antiguidade presente na Praça;

Ficha 8 – Estratos do tempo: as camadas de tempo na Praça;

Ficha 9 – Futuro: “O que será o amanhã...” Nosso horizonte de expectativa sobre a República;

Ficha 10 – Questões para pensar e debater;

Envelope para conter as fichas.

Em seguida, apresento as propostas para os conteúdos de cada item do material, incluindo o título, as imagens e os textos pertinentes a cada uma das fichas. Para a ficha que traz as questões da atividade, incluo as respostas esperadas que farão parte do material de instrução.

Apresentação: Instruções ao mediador

Em folha tamanho A4 para diferenciar das fichas, é um material dirigido ao/à professor/a mediador/a, trazendo a apresentação do material, sugestão de atividade preparatória, o Plano de Aula sugerido acima e algumas diferentes possibilidades de trabalho com o material, com questões que relacionam os conteúdos do conjunto de fichas como um todo, além das respostas esperadas para as questões propostas na ficha 10. Ainda trará sugestões bibliográficas para aprofundamento dos temas.

O objetivo da atividade preparatória deve ser o de despertar o olhar dos participantes para os aspectos que estarão presentes na Praça. É importante partir daquilo que os estudantes identificam nas imagens, o que conhecem, que dúvidas surgem a partir do primeiro momento de observação para, então, iniciar a atividade.

Pode ser interessante neste primeiro momento, caso haja disponibilidade de acesso à internet, acessar o site *Google Maps* para observar a Praça a partir do *Google Street View* e projetar para a turma ou permitir que acessem pelo aparelho celular, realizando deste modo uma visita virtual à Praça.

A atividade avaliativa final pode ser uma elaboração dos estudantes sobre a Praça na atualidade ou propostas de divulgação e preservação deste patrimônio da cidade. A produção de material sobre a Praça elaborado em grupos para apresentação na aula seguinte como fotos, charges, vídeos trazendo uma leitura nova a partir do olhar dos jovens, compartilhada com a turma, pode ser bastante enriquecedora, permitindo avaliar e aprofundar temas estudados.

Uma sugestão de texto para este material encontra-se na conclusão do trabalho.

Ficha 1 - História da Praça da República de Niterói.

Na frente – foto da praça (década de 1940/50?) (fig. 7).



No verso – texto resumindo a História da Praça.

Uma área antes destinada aos dejetos da cidade e conhecida como “campo sujo”, foi a escolhida para ser a sede do Centro Cívico da então capital do Estado do Rio de Janeiro.

O local recebeu inicialmente o nome de Praça Dom Pedro II, sendo renomeada a partir da inauguração do monumento Triunfo da República, em 1927, passando a chamar-se Praça da República.

Com o fim do Estado da Guanabara e transferência da capital do Estado do Rio de Janeiro para a cidade do Rio de Janeiro após a inauguração da nova capital federal em Brasília, a praça e a própria cidade de Niterói perderam seu protagonismo a partir de década de 1960.

No ano de 1970, agora sob a Ditadura Civil Militar, em um contexto de discussão sobre a fusão e o desenho de um novo plano de urbanização para a cidade, o monumento central foi retirado e a praça destruída para dar lugar ao novo Tribunal de Justiça do Estado. A obra que acabou sendo embargada fez com que um ‘esqueleto’ inacabado permanecesse no local até 1989.

No ano de celebração do Centenário da Proclamação da República, 1989, o monumento Triunfo da República retornou à Praça onde permanece, passando por uma nova inauguração.

Ficha 2 - Tempo presente: Hoje, agora, já!

A ficha traz o espaço da Praça na atualidade em diferentes ângulos (fig. 8 e 12) e, no verso, a identificação de alguns dos prédios públicos que compõem o conjunto arquitetônico cívico da Praça como a Biblioteca Pública (fig. 9), a Câmara Municipal (fig. 10) e o Palácio da Justiça (fig. 11).



8



9



10



11



12

Construída para ser o novo centro cívico da capital do antigo Estado do Rio de Janeiro, a Praça da República é rodeada por prédios públicos: uma biblioteca pública, uma escola estadual, uma delegacia de polícia, o antigo Fórum ou Palácio da Justiça e atual Centro de Memória do Poder Judiciário, o antigo prédio da Assembleia Legislativa e atual Câmara Municipal.

Todos esses prédios reunidos ao redor de uma praça nos remetem às estruturas que na antiguidade compuseram o Fórum Romano, lugar dos debates políticos e das festas cívicas, onde se localizavam o Senado, os templos, o comércio e a arquitetura monumental da cidade de Roma. Também nos lembram o centro cívico das antigas cidades-Estados gregas composto pela Acrópole – centro de poder político, e da Ágora – praça central e local de reunião dos cidadãos.

Ficha 3 – Ontens. Histórias vividas, passados presentes e produção de lembranças.

Inauguração do monumento de autoria de José Otávio Correia Lima: 1927 – foto do evento com presença do governador Feliciano Sodré e do presidente Washington Luís (fig. 13).

Reinauguração em 1989 – foto da placa que celebra o centenário da República (fig. 14).



13



14

No verso, texto constante da placa inaugural de 1927 e trecho publicado em jornal local sobre a reinauguração de 1989.

Inscrições em placas do monumento:

“Símbolo da República vitoriosa, este monumento perpetua a colaboração dos fluminenses na obra integral de sua implantação no Brasil. 1889-1927.”

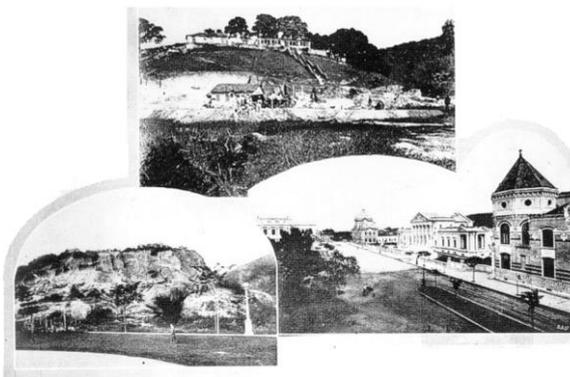
“Por iniciativa do Exmo. Sr. Dr. Feliciano Pires de Abreu Sodré, Presidente no quadriênio de 1923 a 1927, sendo Secretário de Agricultura e Obras Públicas o Exmo. Sr. Dr. José Pio Borges de Castro. Inaugurado em 21-XII-1927.”

“Este é um patrimônio que retrata a dignidade do povo de Niterói e marca as comemorações do centenário da República [...]”

(Jornal *O Fluminense*, 5 de dezembro de 1989.)

Ficha 4 - Tempo ausente: apagamento da memória e produção de esquecimento.

Aqui a Praça é apresentada em diferentes momentos de sua história na ausência do monumento: antes de sua construção o Campo Sujo (fig. 15); a Praça sem o monumento, canteiro de obras para o futuro prédio, 1970 (fig. 16); esqueleto inacabado do prédio do Tribunal de Justiça (fig. 17) e sua implosão em 1989 (fig. 18).



15



16



17



18

No verso da ficha, estarão alguns relatos publicados no Jornal *O Fluminense* em dezembro de 1978:

“As estátuas, o pouco que ainda resta da história da antiga Praça da República, demolida no Governo Geremias Fontes para, em seu lugar, ser construído o inacabado e condenado prédio do Tribunal de Justiça do antigo Estado do Rio, desde ontem passaram a conviver com os moradores da Favela de Maveroy. [...] como sucata ou como se fossem lixo conforme observou um popular que assistia o trabalho de remoção empreendido por sete operários, um trator e uma carreta.

‘Triste fim da República’, comentou o universitário Antônio Aquino, quando assistia o trabalho de remoção das estátuas. ‘A memória da história nacional há muito está se perdendo’ [...], disse a comerciária Zenilda Souza ...”

Jornal *O Fluminense* em 10 e 11 de dezembro de 1978

Ficha 5 – O tempo fora do tempo: usos do passado e anacronismo.

Detalhes da figura central do monumento: mulher conduzindo uma biga com um jovem levando uma tocha à frente (imagem 19) e parte de trás em imagem aproximada da mulher portando uma faixa, portando o barrete na cabeça e trazendo em sua mão direita um ramo de louros (imagem 20). Mulher com faixa de presidente e barrete frígio conduzindo uma biga. Roupas, épocas, símbolos e conceitos de diferentes épocas para diferentes propósitos.



19



20

No verso, representações que remetem à República Francesa com uma mulher representando a república: o quadro *Alegoria da República*, do pintor brasileiro Manuel Lopes Rodrigues, e a estátua francesa da Praça da República, localizada na cidade de Paris.



MANUEL LOPES RODRIGUES (1861-1917): *Alegoria da República*, 1896.
Óleo sobre tela, 230 x 120 cm.
Salvador, Museu de Arte da Bahia.

21



22

https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/0/02/Place_de_la_Republique_Paris_statue.jpg

Glossário de símbolos da antiguidade:

Louros: Os louros eram o prêmio concedido aos vitoriosos entre os antigos gregos e romanos.

Tocha: A tocha carregada pelo jovem simboliza a liberdade assim como o barrete frígio, usado na antiguidade para demonstrar a libertação de um escravizado.

Biga: As bigas – carro de duas rodas movido pela força de dois cavalos – eram guiadas pelos oficiais romanos nas batalhas.

Ficha 6 – Futuros passados republicanos: horizontes de expectativa daqueles que viveram antes de nós.

Veremos agora alguns as repúblicas imaginadas e possíveis a partir dos discursos políticos referentes à Praça e às estátuas dos três políticos fluminenses ali representados e que nos falam das possibilidades de república no momento da Proclamação em 1889 - Benjamin Constant (fig. 23), Quintino Bocaiúva (fig. 24) e Silva Jardim (fig. 25).



23



24



25

No verso, a caracterização de cada um destes personagens e os discursos que permitem considerar as suas expectativas de futuro para a república do Brasil em seu nascedouro. Também, trechos dos discursos do prefeito Jorge Roberto da Silveira e do governador Moreira Franco na reinauguração em 1989, juntamente com fotografia do totem que informa sobre a reinauguração da Praça e seu monumento (fig. 26).

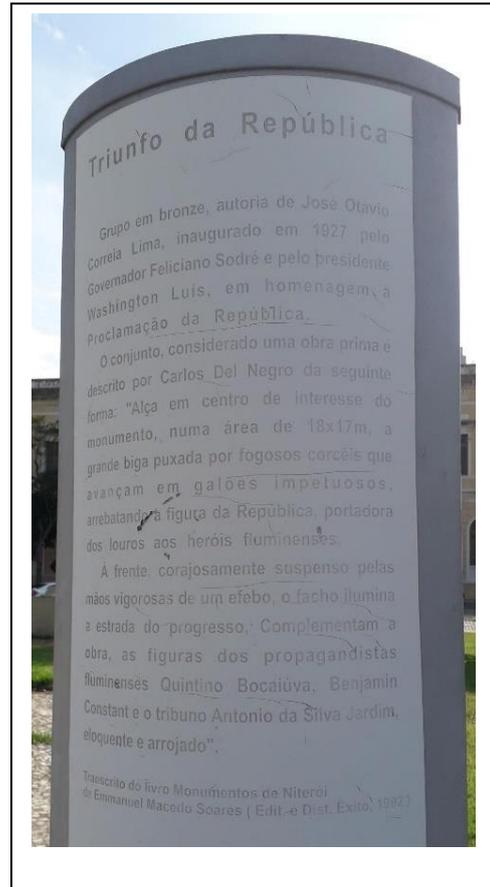
Inscrições que originalmente constavam de placas em bronze identificando cada um dos fluminenses homenageados:

“Pela palavra escrita, Quintino Bocaiúva propagou a ideia republicana.
Pela palavra falada, Silva Jardim, exaltou os sentimentos democráticos do povo brasileiro.
Pela palavra doutrinária, Benjamim Constant orientou a organização republicana do Brasil.”

“[...] disse o governador Moreira Franco, em discurso: ‘Esta é a República, que há 100 anos dava os primeiros passos, desde cedo comprometida com a liberdade, justiça e democracia’, completou.”

“O prefeito Jorge Roberto Silveira foi o primeiro a falar [...]. Ele observou que a luta pela reconstrução da praça demonstra o espírito profundamente democrático da cidade.”

(Jornal *O Fluminense*, 5 de dezembro de 1989.)



26

“Benjamin Constant representava a república sociocrática dos positivistas, Quintino Bocaiúva a república liberal federativa de matriz norte-americana e Silva Jardim a república jacobina de tendências democráticas. O fator unificador era a origem dos personagens: todos eram fluminenses e representavam projetos de organização do regime instaurado em 1889.”

(ABREU, Marcelo Santos de. “Entre civismo e democracia: imagem republicana e poder simbólico”.
In: KNAUSS, Paulo. *Sorriso da cidade*. Niterói: Fundação de Arte de Niterói, 2003, p. 92.)

Ficha 7 –Tempo apropriado: a antiguidade presente na Praça.

Temos aqui alguns dos elementos da antiguidade que foram utilizados na elaboração do monumento são apresentados nessa ficha para fazer pensar sobre sua apropriação simbólica. Começamos com o barrete frígio e seu uso antigo.



27



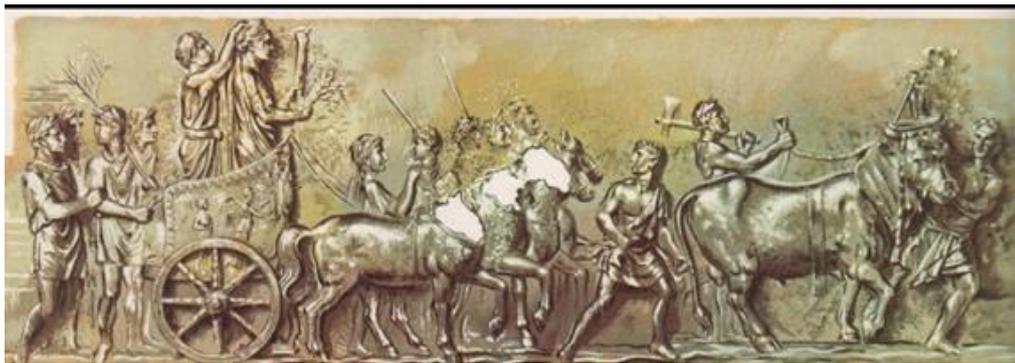
28



29

Páris troiano (fig. 27), e Átis frígio (fig. 28), ambos portando barrete frígio e mosaico em Ravena século VI (fig. 29). [https://en.wikipedia.org/wiki/File:Magi_\(1\).jpg](https://en.wikipedia.org/wiki/File:Magi_(1).jpg)

Uma noção importante para o monumento é a de triunfo. Mas o que era o triunfo entre os romanos antigos? Vejamos a representação de uma procissão triunfal.



30

Procissão triunfal romana na qual o imperador vitorioso conduz uma quadriga (carro de duas rodas puxado por quatro cavalos) recebendo uma coroa de louros, acompanhado por soldados, prisioneiros e despojos de guerra.

Glossário:

Arcos do Triunfo: os arcos triunfais romanos traziam elementos comuns em sua composição, símbolos de triunfo, vitória e poder como a deusa alada Nike ou Vitória, estátuas ou relevos de quadrigas (guiadas por deuses e heróis na mitologia grega), as coroas de louros e os fascis – feixes com doze flechas simbolizando a lei romana. Relevos contavam a história da vitória militar e inscrições enalteciam o homenageado.

Barrete frígio: espécie de capuz de cor vermelha, símbolo da liberdade de ex-escravizados.

República Romana: nome dado ao período da história da Roma antiga que teve um sistema de governo oligárquico e incorporava instituições populares numa constituição mista. A palavra república vem do latim *res publica*, significando coisa pública ou interesse comum.

Cidadania: na antiguidade era o direito à participação política dada aos homens nascidos na cidade, excluindo-se os estrangeiros, as mulheres e os escravos. Na antiga Roma o direito à cidadania foi expandido e ampliado a estrangeiros e ex-escravizados.

Ficha 8 – Estratos do tempo: as camadas de tempo na Praça, mudanças e permanências.

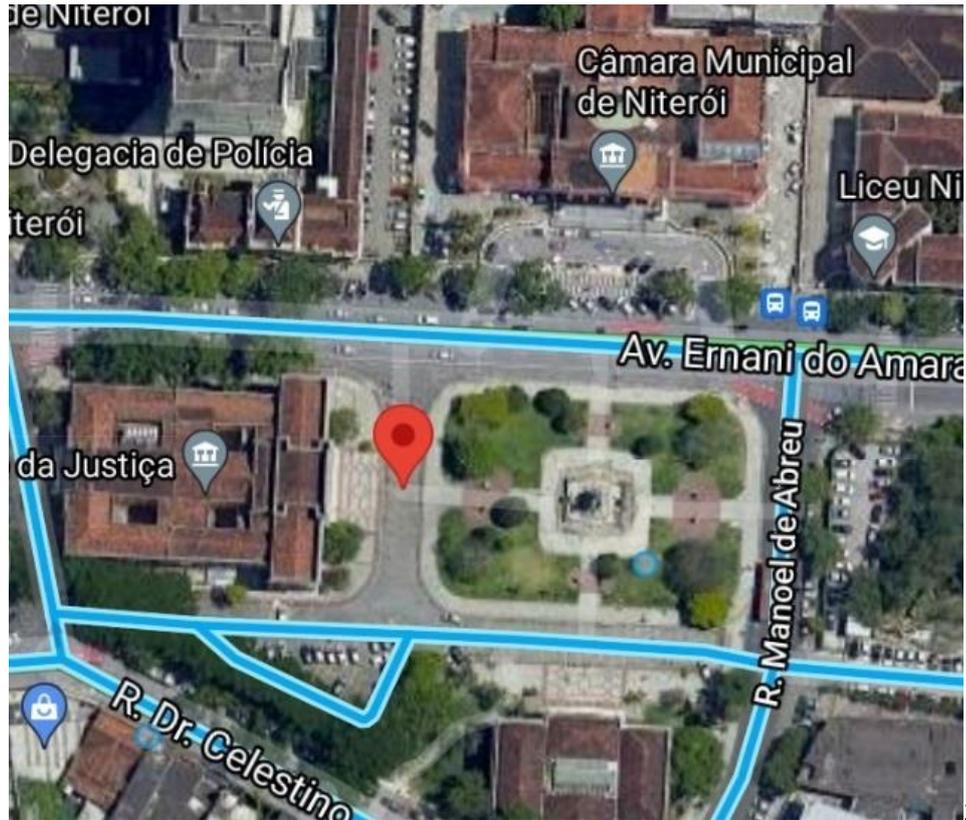
Fotos panorâmicas da Praça da República em diferentes momentos: década de 1930 (fig. 31), década de 1990 (fig. 32) e atual (fig. 33).



31



32



Ficha 9 – “O que será o amanhã...” Nosso horizonte de expectativa sobre a República.



Essa ficha trará uma proposta para pensar sobre o futuro a partir do presente. O que você entende por futuro? O que espera do futuro? Que imagem hoje representaria o futuro?

Ficha 10 – Olá! Vamos visitar o passado?!!

Esta será a última ficha e trará as questões para realização da atividade. As questões serão separadas e organizadas a partir do tema de cada uma das fichas. Haverá um texto introdutório conforme destacado abaixo. As possíveis respostas farão parte das instruções ao mediador, mas foram colocadas junto às perguntas a fim de facilitar a análise.

O material que você tem em mãos é um convite para você e seus/suas colegas conhecerem um pouco mais sobre outros tempos da nossa história através das imagens da Praça da República de Niterói.

As questões que se seguem serão o seu guia para realizar uma espécie de escavação do tempo, investigando as camadas de tempo – passado, presente, futuro – que as imagens podem nos revelar.

Aproveitem o percurso!

Hoje, agora, já! Panorama da Praça hoje.

É sempre a partir do momento em que nós vivemos que podemos olhar para o passado para analisar e interpretar os acontecimentos tanto do passado quanto do presente. Então, vamos conhecer um pouco mais sobre a Praça da República de Niterói. Observe com atenção as imagens e responda ao que se pede.

1) Você conhece a Praça da República ou já a visitou?

R.: Resposta pessoal.

2) Observe as imagens da ficha e descreva o que vê: como é a Praça, o que há nela, como ela se encontra? O que mais chama a sua atenção?

R.: Espera-se que sejam apontados os elementos presentes na Praça, descrição do espaço e do monumento.

3) Os monumentos e as estátuas públicos nunca são neutros, refletem sempre um certo conjunto de valores a partir de quem ou o que eles representam, de quando e onde foram edificadas. Considerando que a arte pública serve a mais do que simples contemplação, o que a Praça da República e seu monumento representam hoje?

R.: Espera-se que seja feita relação com a questão da política e da memória republicana no país.

Futuros passados republicanos. Horizontes de expectativa daqueles que viveram antes de nós.

O futuro está sempre aberto e as escolhas do presente conduzirão o que virá. Agora vamos pensar em quais futuros eram possíveis no passado.

1) Observe com atenção as imagens das personagens fluminenses homenageadas com estátuas no monumento e leia as informações a seu respeito. Leia, também, os discursos de outros políticos relativos à reinauguração da Praça. Você é capaz de identificar semelhanças ou diferenças nas propostas de futuro de cada personagem?

R.: Espera-se que comentem as ideias de progresso, liberdade, ordem.

2) Quais seriam as três diferentes repúblicas possíveis em 1889 representadas por Quintino Bocaiúva, Silva Jardim e Benjamin Constant? Qual prevaleceu?

R.: Espera-se que identifiquem os ideais da república francesa, norte americana e positivista.

3) Qual era o horizonte de expectativa dos políticos Jorge Roberto Silveira e Moreira Franco nos discursos em 1989? Eles conseguiram o que pretendiam alcançar para a nossa república?

R.: Espera-se que seja dado destaque à questão da democracia presente nos discursos.

“O que será o amanhã?” Nosso horizonte de expectativa: o futuro em tempos de presentismo.

1) Você acha importante pensar sobre o futuro? Por quê?

R.: Resposta pessoal.

2) Considerando o momento em que você vive, que futuro (ou quais futuros) pode ser imaginado, desejado, construído para a República no Brasil?

R.: Resposta pessoal.

3) Se você e sua equipe fossem convidados a planejar um futuro para o país, o que seria mais importante e não poderia ficar de fora?

R.: Resposta pessoal.

Ontens. Histórias vividas, passados presentes e produção de lembranças.

Diferentes passados podem ser percebidos a partir dos vestígios deixados pelas pessoas que viveram antes de nós. A nossa memória é lembrada do passado a partir do estudo da História, mas também pelos monumentos, imagens e pelo desejo de lembrar ou esquecer algum fato passado. Vejamos algumas dessas lembranças que a Praça e seu monumento nos trazem.

1) Observe e descreva as imagens que mostram o evento de inauguração do monumento em 1927 e a placa de sua reinauguração em 1989.

R.: Resposta pessoal.

2) Você saberia dizer para que serve um monumento público? Quais seriam os objetivos deste monumento à República?

R.: Espera-se que respondam que se trata de lembrar a participação dos fluminenses na Proclamação da República no Brasil.

3) Considerando que a passagem do tempo traz mudanças e inovações, mas também permanências e continuidades do passado vivido, procure identificar o que mudou e o que permaneceu através dos textos constantes no verso da ficha sobre cada um dos dois momentos (1927 e 1989).

R.: Espera-se que identifiquem a comemoração do centenário da república em 1989.

Tempo apropriado: a antiguidade presente na Praça.

Nem tudo o que é antigo está ultrapassado. Muitos elementos do nosso passado são contribuições fundamentais para o nosso modo de vida atual. Sabendo disto, esta ficha tem como foco a representação estatuária da república na Praça.

1) Observando as imagens, você seria capaz de identificar que elementos da estátua que está sobre o pedestal são provenientes da antiguidade greco-romana?

R.: Espera-se que os participantes indiquem as representações que remetem ao mundo greco-romano em especial a biga romana, talvez ainda a ideia de triunfo e o uso do barrete frígio.

2) Que relações é possível estabelecer entre as ideias que esses símbolos trazidos da antiguidade teriam para a ideia de república na modernidade?

R.: Espera-se que sejam indicadas as ideias de liberdade, força e vitória.

Tempo ausente: apagamento da memória e produção de esquecimento.

Você sabia que já houve um prédio inacabado no local onde hoje temos a Praça da República? Esquecer, assim como lembrar, também faz parte da construção histórica e é o estudo da História que traz à pauta os esquecimentos, as rejeições, os vazios e os silêncios do passado. Vejamos o que a Praça nos diz a esse respeito.

1) Observe as imagens e diga o que havia no local antes da construção da Praça?

R.: Espera-se que sejam apontados os momentos do local antes da praça, na época da desconstrução da praça, na época do prédio e no momento de sua demolição.

2) Entre os anos de 1964 e 1985 o Brasil viveu sob uma Ditadura. O que foi feito da Praça e de seu monumento durante parte deste período?

R.: Espera-se que comentem a retirada do monumento e destruição da praça.

3) Na sua opinião, como é possível relacionar a retirada do monumento e o desmonte da Praça ao período de Ditadura? Considere que o monumento representa o “Triunfo da República” e que a palavra república se refere ao bem comum, aquilo que é de todos.

R.: Resposta pessoal.

O tempo fora do tempo: usos do passado e anacronismo.

Você sabia que o passado pode ser usado de diferentes formas para reforçar uma determinada ideia? A isso chamamos *usos do passado*. Algumas vezes essas ideias são apresentadas de forma incorreta pois temos a tendência de achar que aqueles que viveram antes de nós pensavam exatamente como nós pensamos, ou seja, comete-se o *anacronismo*, que pode ser um problema para a interpretação do passado e sua correta compreensão.

1) Observe a estátua principal do monumento, analise seus detalhes e anote.

R.: Espera-se que identifiquem a mulher conduzindo uma biga romana, usando um barrete frígio e uma faixa presidencial.

2) Agora observe as imagens de duas outras representações da república no verso da ficha: uma remete à república do Brasil outra à república da França. Identifique os elementos que se repetem nas três representações da república.

R.: Espera-se que apontem a mulher, o barrete, os louros.

3) Será que na antiguidade as mulheres podiam conduzir bigas? Desde o início da república quantas mulheres ocuparam a presidência? O barrete frígio simbolizava a liberdade conseguida por esse povo na antiguidade, qual a relação dele com uma mulher moderna? A coroa de louros era o prêmio dado aos vencedores, um símbolo da vitória, no mundo antigo. A que vitória se refere na representação da república moderna?

R.: Todas essas perguntas devem ser respondidas de forma pessoal e retomadas pelo mediador ao final da atividade para reforçar os diferentes usos do passado e a questão do anacronismo.

Estratos do tempo: as camadas de tempo na Praça.

Nessa atividade que você realiza a história da Praça da República está sendo contada de uma forma diferente, que não segue uma cronologia (ordem no tempo) como geralmente se apresenta a história nos livros didáticos ou mesmo durante as aulas. Que tal, então, elaborar junto com sua equipe uma cronologia a partir dos conteúdos das diferentes fichas da atividade? Você pode usar as imagens, os acontecimentos e suas datas, e acrescentar também datas da história do Brasil e do mundo. Essa ordenação do tempo vai ajudar a compreender a sequência

dos acontecimentos identificando dos mais antigos aos mais recentes e a considerar a relação entre eles.

R.: Resposta pessoal. Ao retomar a atividade nas apresentações das respostas pelas equipes, a pessoa responsável pela mediação deverá pontuar que mesmo ordenando o tempo para compreender a sequência dos acontecimentos, essa sequência não pressupõe progresso e que no momento presente os diferentes tempos passados ainda estão presentes na Praça, desconstruindo a perspectiva de tempo linear e progressivo.

CONCLUSÃO

Se você pensa que o Ensino de História pode ser vivenciado por experiências educativas capazes de contextualizar o conhecimento e seu processo de construção, acredito que seja possível fazer bom uso das reflexões e do material que foi desenvolvido nesse trabalho.

O produto apresentado tem como foco a reflexão sobre o tempo histórico. A intenção foi fugir do lugar comum da cronologia histórica. Para tanto, foram concebidas uma dinâmica com base em fichas de interrogação e pesquisa, buscando materializar uma das muitas atividades que realizo no intuito de promover a integração dos conteúdos disciplinares com a história vivida.

Ao rever tradições escolares que seguem o currículo formal dando as costas à presença da história nas nossas vidas, o estudo aqui apresentado, bem como a atividade sugerida, é fruto da minha vivência em sala de aula. Como professora acredito em processos de ensino-aprendizagem capazes de promover a construção do conhecimento pelo estudante, por meio de materiais que despertem a curiosidade e levem a interações.

Tendo escolhido o tempo histórico como tema, o estudo que conduzi procurou uma forma de desnaturalizar o tempo cronológico linear, buscando levar os jovens à compreensão de que os diferentes passados, distantes muitas vezes no tempo e no espaço, se fazem presentes hoje através de resquícios materiais, permanências conceituais e em diferentes usos do passado.

Através da análise da história de um bem patrimonial preservado, o monumento Triunfo da República e a Praça da República de Niterói, e considerando as apropriações, sua preservação ou destruição, valorização ou esquecimento, é possível observar, nos diferentes passados que ali se fazem ainda presentes, as mudanças e permanências que podem ser lidos por meio de uma escavação das camadas de tempo que ali se sobrepõem. Ao observar o monumento que permanece ao longo de décadas, as temporalidades se revelam assim como a percepção da multiplicidade do tempo histórico.

O estudo do tempo em sua dimensão histórica possibilita um trabalho frutífero na medida em que permite a construção de um conhecimento histórico estabelecendo a aproximação do passado mais distante com o momento vivido hoje pelos jovens.

O conjunto completo do material permitirá uma abordagem que parte de diferentes ênfases e a construção mais ampla das categorias de tempo formuladas, trazendo mais exemplos e propiciando o aprofundamento do conhecimento sobre as temporalidades históricas e de sua relevância no estudo de História.

Entendo que o conjunto de fichas pode ser utilizado de diversas formas, uma delas apontada no plano de aula. Outro exemplo de uso possível é separando cada ficha com suas questões correspondentes em estações. Com a turma dividida em equipes, cada equipe passaria por todas as estações para realizar a atividade completa. Desse modo, apenas com um conjunto de fichas seria suficiente para uma turma inteira participar da atividade tornando-a ainda mais dinâmica. Em sala de aula, pode-se ainda acrescentar outros elementos como vídeos, outras imagens, computador ligado à internet para pesquisa, enriquecendo assim a proposta de uso do material.

A experiência de produzir o material e aplicar a atividade em turma foi bastante gratificante pois pude observar o interesse e a curiosidade dos participantes. No processo de aplicação surgiram novas questões e cada observação nova foi utilizada no momento final da aula. É de extrema importância que a pessoa responsável pela mediação esteja atenta a fim de realizar uma síntese que reforce a noção do tempo histórico enquanto tempo múltiplo e responda às possíveis dúvidas que forem colocadas, sendo fundamental o papel do professor-mediador.

Os resultados mais relevantes da atividade foram estudantes mais atentos à questão fundamental das temporalidades no estudo da História e a percepção de suas diferenças. Embora ainda tenham permanecido algumas arestas, estas foram sendo ajustadas nas aulas seguintes. De um modo geral a proposta se mostrou positiva, acrescentando conhecimentos relativos às articulações temporais para além da cronologia de perspectiva linear, permitindo explorar datações, comparar presente e passado através das imagens e textos, ajudando a construir uma reflexão sobre as camadas de tempo e, por fim, a entender seu papel ativo como sujeito histórico ao pensar nos futuros possíveis que estão em nosso horizonte de expectativa.

OBRAS CITADAS

ABREU, Marcelo Santos de. “Entre civismo e democracia: imagem republicana e poder simbólico”. In: KNAUSS, Paulo (Coord.). *Sorriso da cidade: imagens urbanas e história política de Niterói*. Niterói: Fundação de Arte de Niterói, 2003, p.83-127.

AGOSTINI, Camilla. “As coisas estão no mundo só que eu preciso aprender”. Palestra conferida no Instituto dos Pretos Novos, Rio de Janeiro, 25 de junho de 2014. Disponível em: <https://www.academia.edu/8818561>. Acesso em: abril, 2015.

ARAUJO, Helena Maria Marques. “A construção das noções de tempo e espaço no Ensino Fundamental e Médio: possibilidades a partir do trabalho com monumentos”. *e-Mosaicos – Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAP-UERJ)*. Ano 1, v. 5, n. 2, dezembro 2012.

AZEVEDO, Marlice Nazareth Soares de. “Niterói – A trajetória de um ‘centro sobrevivente’”. Escola de Arquitetura da Universidade Federal Fluminense, p. 4.

BARROS, José D’Assunção. *O tempo dos historiadores*. Petrópolis: Vozes, 2013.

BELTRÃO, Cláudia. “O problema da periodização da “República Romana”: algumas observações a partir do estudo da religião romana”. *Nearco, Revista Eletrônica de Antiguidade*. N.I, Ano VI, 2013. Disponível em: <http://www.neauerj.com/Nearco/arquivos/numero11/8.pdf>. Acesso em: 25/11/2020.

BENTO, Izabella Peracini. *A mediação didática na construção do conhecimento geográfico*. Tese de Doutorado. Goiás: Instituto de Estudos Socioambientais UFG, 2013. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/8/o/Tese_Izabella_Peracini_Bento.pdf. Acesso em: 20 fevereiro 2021.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. – 3ª ed. – São Paulo: Cortez, 2009.

BLOCH, Marc. *Apologia da história ou o ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BORNE, Dominique. “Comunidade de memória e rigor crítico”. In: BOUTIER & JULIA (Org.) *Passados Recompuestos: campos e canteiros da História*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/FGV, 1998, p.133-141.

BRANDÃO, Junito de Souza. *Mitologia Grega*. Vol. 1. Petrópolis: Vozes, 1986.

BRASIL. MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais. História*. Brasília: MEC, 2002.

BRAUDEL, Fernand. *Ensaio sobre a História*. São Paulo: Perspectiva, 1969, p. 13-16.

CARDOSO, Ciro Flamarion S. *Uma Introdução à História*. 4ª edição. São Paulo: Brasiliense, 1984.

_____. *A cidade-Estado Antiga*. São Paulo: Ática, 1985.

CARVALHO, José Murilo de. *A formação das almas: o imaginário da República do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CERQUEIRA, Fábio Vergara. “Alguns pressupostos para o estudo da releitura do legado clássico na iconografia urbana de cidades brasileiras”. *Anais do XXVI Simpósio Nacional de História* – ANPUH • São Paulo, julho 2011.

_____. “Patrimônio cultural, escola, cidadania e desenvolvimento sustentável”. In: *Diálogos*, DHI/PPH/UEM, v. 9, n. 1, p. 91-109, 2005.

CHEVITARESE, André Leonardo; CORNELLI, Gabriele; SILVA, Maria Aparecida de Oliveira (Org.). *A Tradição Clássica e o Brasil*. Brasília: Fortium, 2008, p. 192; 15,5 x 22. Disponível em: [file:///C:/Users/Rosana/Downloads/Tradicao_Classica_21-5_\(1\)-libre.pdf](file:///C:/Users/Rosana/Downloads/Tradicao_Classica_21-5_(1)-libre.pdf). Acesso em: 02/11/2014.

CORTE, Andrea Telo da. *Praça da República: poder, identidade e história urbana em Niterói*. Niterói: Niterói Livros, 2011.

DEMO, Pedro. *Habilidades e competências no século XXI*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010.

DIDI-HUBERMAN, Georges. *Diante do tempo: história da arte e anacronismo das imagens*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2015.

FINLEY, Moses I. *Democracia antiga e moderna*. Ed. Rev. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FLORENZANO, M.B.B. *O mundo antigo: economia e sociedade (Grécia e Roma)*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

FORNECK, Mara Betina. *Ensino de História, Noções de Tempo e Relações de Temporalidade: uma Experiência de Formação Continuada com Professores de História de Arroio do Meio/RS*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: PPGEH-UFRGS, 2017. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/202023/2/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20em%20Ensino%20de%20Hist%C3%B3ria%20-%20ProfHist%C3%B3ria%20-%20UFRGS%2C%202017.pdf> Acesso em: 28 janeiro 2021.

GABRIEL (ANHORN), Carmen Teresa. “Nas tramas da didatização de uma disciplina escolar: entre histórias a ensinar e histórias ensinadas”. *27ª Reunião Anual da Anped*. GT04 – Didática. Rio de Janeiro: 2004. Disponível em: <https://anped.org.br/biblioteca/item/nas-tramas-da-didatizacao-de-uma-disciplina-escolar-entre-historias-ensinar-e>. Acesso em: 12 fevereiro 2021.

_____. “Jogos do tempo e processos de identificação hegemônicos nos textos curriculares de História”. *História Hoje*, Revista de História e Ensino, v. 4, n. 8, 2015, p. 32-56.

_____. “Teoria da história, didática da história e narrativa: diálogos com Paul Ricoeur”. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v.32, n.64, 2012, p.187-210.

GABRIEL, Carmen Tereza; MONTEIRO, Ana Maria. “Currículo de história e narrativa: desafios epistemológicos e apostas políticas”. In: MONTEIRO, A. M. [et al.]. Rio de Janeiro: MauadX/Paperj, 2014, p.23-40.

GARRAFONI, Renata Senna. “Usos do passado: algumas reflexões teóricas sobre a presença greco-romana em Curitiba na primeira metade do século XX.” *Caderno de Resumos do XXVIII*

Simpósio Nacional de História da Anpuh. Lugares dos Historiadores: velhos e novos desafios. Florianópolis: 27 a 31 jul. 2015. Disponível em: http://snh2015.anpuh.org/arquivo/download?ID_ARQUIVO=57869. Acesso em: 14/11/2015.

GONÇALVES, José Reginaldo Santos. “O patrimônio como categoria de pensamento”. In CHAGAS & ABREU (Org.) *Memória e Patrimônio*. Rio de Janeiro: DP&A Editora/Unirio/Faperj, 2003.

GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. “Escrita da história e ensino de história: tensões e paradoxos”. In: ROCHA et al. (Org.) *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2009, p. 35-50

GUIMARÃES, José Otávio. “Prefácio”. In: CHEVITARESE, André Leonardo; CORNELLI, Gabriele; SILVA, Maria Aparecida de Oliveira (Org.). *A Tradição Clássica e o Brasil*. Brasília: Fortium, 2008, p. 192; 15,5 x 22. Disponível em: [file:///C:/Users/Rosana/Downloads/Tradicao_Classica_21-5_\(1\)-libre.pdf](file:///C:/Users/Rosana/Downloads/Tradicao_Classica_21-5_(1)-libre.pdf). Acesso em: 02/11/2014.

HARTOG, François. *Evidência da História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

_____. *Regimes de Historicidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

_____. Ordens do tempo, regimes de historicidade. In: *Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013, p.17-41

_____. (Org.) *A História de Homero a Santo Agostinho*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001

HESÍODO. *Teogonia: a origem dos deuses*. São Paulo: Iluminuras, 2007.

HOBSBAWM, Eric J. *Sobre História*. São Paulo: Cia. das Letras, 2013.

HUYSSSEN, Andreas. Passados presentes: mídia, política, amnésia. In: _____. *Seduzidos pela memória: arquitetura, monumentos, mídia*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000.

KNAUSS, Paulo (Coord.). *Sorriso da cidade: imagens urbanas e história política de Niterói*. Niterói: Fundação de Arte de Niterói, 2003.

_____. Sobre a norma e o óbvio: a sala de aula como lugar de pesquisa. In: NIKITIUK, Sônia L. (Org.). *Repensando o ensino de história*. 5ª ed. rev. Rio de Janeiro: Cortez Editora, 2004 [1996], p.29-50.

_____. O desafio da ciência: modelos científicos no ensino de história. *Cadernos Cedes*, v. 25, n.67, 2005, p. 279-295. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n67/a02v2567.pdf>

_____. A presença de estudantes: o encontro de museus e escola no Brasil a partir da década de 50 do século XX. *Varia História*, Belo Horizonte, v. 27, nº 46, p.581-597, jul/dez, 2011.

KOSELLECK, Reinhart. *Futuro Passado – contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto/Ed. PUC-Rio, 2006.

_____. *Estratos do tempo – estudos sobre história*. Rio de Janeiro: Contraponto/Ed. PUC-Rio, 2014.

KURY, Mário da Gama. “Tradução, Introdução e Notas” In: TUCÍDIDES. *História da Guerra do Peloponeso*. Brasília: Editora UnB, 1987, p. 13-18.

_____. “Tradução, Introdução e Notas”. In: HERÓDOTOS. *História*. Brasília: Editora UnB, 1988, p. 7-16.

LEITE, Juçara Luzia; CONTI, Raquel Félix. “O currículo de história e a dimensão local: formando sujeitos, redescobrimos objetos, repensando a sociedade”. *Ensino de História – Revista do Laboratório de Ensino de História da UFF*. Niterói: Faculdade de Educação, UFF, v. 5, n.5, abr. 2005, p.17-26.

LEITE, Luiz Eugênio Teixeira & RIBEIRO, Nelson Pôrto. *O Rio que o Rio não vê*. Os símbolos e seus significados na arquitetura civil do centro da cidade do Rio de Janeiro. São Paulo: Aori Produções Culturais/BNDES/MEC, 2012.

LEYS, Simon. “Apresentação e Notas”. In: CONFÚCIO. *Os Analectos*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

LOPES, Alice R. C. “Conhecimento escolar: processos de seleção cultural e de mediação didática”. In: *Educação & Realidade*, v. 22, n. 1, jan./jun. 1997. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/issue/view/3032/showToc> . Acesso em: 20 fevereiro 2021.

LORAUX, Nicole. “Elogio do Anacronismo”. In: NOVAES, Adauto (Org.). *Tempo e História*. São Paulo: Companhia das Letras: Secretaria Municipal da Cultura, 1992, p. 57-70.

LOWENTHAL, David. Como conhecemos o passado? *Projeto História*, n.17. São Paulo: novembro, 1998, p. 63-201. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/11110/8154>

LÖWITZ, Karl. *O sentido da História*. Lisboa: Edições 70, 1991.

MENDES, Norma Musco. *Roma Republicana*. São Paulo: Ática, 1988.

MIRANDA, Sônia Regina. “Reflexões sobre a compreensão (e incompreensões) do tempo na escola”. In: ROSSI & ZAMBONI (Org.) *Quanto tempo o tempo tem!* 2ª ed. Campinas: Alínea Editora, 2005, p. 173-204.

_____. “Aprender e ensinar o tempo histórico em tempos de incertezas: reflexões e desafios para o professor de História”. In: GONÇALVES, ROCHA, RESNIK, MONTEIRO (Org.) *Qual o valor da história hoje?* Rio de Janeiro: FGV, 2012, v. 1, p. 241-262.

_____. “Temporalidades e cotidiano escolar em redes de significações: desafios didáticos na tarefa de educar para a compreensão do tempo”. In: *Revista História Hoje*, vol. 2, nº 4, 2013, p. 35-79.

MONTEIRO, Ana Maria F.C. “A história ensinada: algumas configurações do saber escolar”. In: *História & Ensino*, Londrina, v. 9, p. 9-35, out. 2003.

_____. “Didática da história e teoria da história: produção de conhecimento na formação de professores”. XV ENDIPE. Simpósio: A didática na formação de professores: problemas e desafios. In: SANTOS, Lucíola L. de C. Paixão. *Convergências e Tensões no Campo da Formação e do Trabalho Docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 479-499.

MONTEIRO, A.M. & PENNA, Fernando. “Ensino de História: saberes em lugar de fronteira”. *Revista Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 191-211, jan./abr. 2011. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade . Acesso em: 17/03/2021.

MONTEIRO, A.M. et al. (Org.). *Pesquisa em ensino de história: entre desafios epistemológicos e apostas políticas*. Rio de Janeiro: MauadX Faperj, 2014.

MORIN, Edgar. (Org.) *A religação dos saberes: o desafio do século XXI*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

NETO, João Oliveira Ramos. “Breve ensaio sobre o conceito de tempo histórico”. *NEARCO – Revista Eletrônica de Antiguidade*. Número I, ano VI, 2013, Disponível em: <http://www.neauerj.com/Nearco/arquivos/numero11/14.pdf> . Acesso em: 15 janeiro 2020.

PENNA, Fernando. “A total dúvida sobre o amanhã e o desafio de ensinar história: concepções de tempo na produção textual de alunos”. In: *História e Perspectivas*, Uberlândia (53): jan./jun. 2015, p. 71-97.

PERES, Marcus Vinícius Monteiro. “Um olhar sobre o tempo: desafios contemporâneos para o Ensino de História”. In: *Acesso Livre*, Revista da Associação dos Servidores do Arquivo Nacional, nº 7, jan.-jun. 2017. Dossiê Educação, p. 167-184. Disponível em: http://revistaacessolivre.files.wordpress.com/2017/06/revista-7_final.pdf. Acesso em: 16/09/2020.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. “Com os olhos no passado: a cidade como palimpsesto”. *Esboços- Revista do Programa de Pós-Graduação em História da UFSC*, Florianópolis, v. 11, n. 11, p. 25-30, Jan. 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/esbocos/article/view/334/9893>. Acesso em: 09/06/2015.

_____. “Cidades invisíveis, cidades sensíveis, cidades imaginárias”. *Revista Brasileira de História*. v. 27, n.53, jan.-jun. 2007, p.11-23. Associação Nacional de História. São Paulo, Brasil. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26305302>. Acesso em: 09/06/2015.

POMIAN, Karl. *L'Ordre du Temps*. Paris: Gallimard, 1984.

RAGO, Margareth. “O historiador e o tempo” In: DE ROSSI, Vera Lúcia S. e ZAMBONI, Ernesta (Org.) *Quanto tempo o tempo tem! Educação, filosofia, psicologia, cinema, astronomia, psicanálise, história...* São Paulo: Alínea Editora, 2005, p. 25-48.

REIS, José Carlos. “Tempo histórico” In: *Teoria e História*. Rio de Janeiro: FGV, 2012.

RICOUER, Paul. “O passado tinha um futuro”. In: MORIN, Edgar (Org.). *A religação dos saberes – O desafio do século XXI*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010, p. 369-378.

ROCHA, Helenice. “A presença do passado na aula de história”. *Ensino de História: usos do passado, memória e mídia*. Rio de Janeiro: FGV, 2014.

ROCHA, Ubiratan. “Reconstruindo a história a partir do imaginário do aluno”. In: NIKITIUK, Sônia L. (Org.) *Repensando o ensino de História*. São Paulo: Cortez, 2004, p. 51-72.

RUBINO, Silvana. “O mapa do Brasil Passado”. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*. 1992.

SANTOS, Milton. “Estrutura, processo, função e forma como categorias do método geográfico”. In: *Espaço e Método*. São Paulo: Nobel, 1985.

SOARES, Emmanuel de Macedo. *Monumentos de Niterói*. Niterói: Êxito/Fundação Municipal de Arte, 1992.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. “Saberes e aprendizagem do trabalho do magistério”. *Educação e Sociedade*, ano XXI, n. 73, dezembro/2000.

THEML, Neide. *Público e Privado na Grécia do VIII ao IV século a.C.: o modelo ateniense*. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1988.

TORRANO, JAA. “Estudo e Tradução”. In: HESÍODO. *Teogonia: a origem dos deuses*. São Paulo: Iluminuras, 2007.

VASQUEZ, Maurício. “Símbolos de Niterói”. s/d. Disponível em: <http://www.culturanitaeroi.com.br> . Acesso em 02/01/2021.

VERNANT, Jean-Pierre (Dir.). *O Homem grego*. Lisboa: Editorial Presença, 1994.

VEYNE, Paul. “A História Conceitual” In: LE GOFF, J. e NORA, P. (Dir.) *História: novos problemas*. Rio de Janeiro: F. Alves, 1976, p. 64-88.