



Universidade Estadual de Maringá  
Mestrado Profissional em Ensino de História



PROF **HISTÓRIA**  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

**HYAN AGUIAR JANEGITZ**

**REGIMES DE TEMPORALIDADE E O ENSINO DE  
HISTÓRIA: PROPOSTA DE ANÁLISE DE NARRATIVAS  
A PARTIR DO USO DE PODCAST NO CONTEXTO  
ESCOLAR**

Maringá/PR

2024

**HYAN AGUIAR JANEGITZ**

**REGIMES DE TEMPORALIDADE E O ENSINO DE  
HISTÓRIA: PROPOSTA DE ANÁLISE DE NARRATIVAS A  
PARTIR DO USO DE PODCAST NO CONTEXTO  
ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de  
Mestrado Profissional em Ensino de História -  
PROFHISTÓRIA – da Universidade Estadual de  
Maringá – UEM, como requisito para a obtenção  
do grau de Mestre em História.

Orientadora: Profa. Dra. Neilaine Ramos Rocha  
de Lima

Maringá, PR

2024

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

J33r

Janegitz, Hyan Aguiar

Regimes de temporalidade e o ensino de história : proposta de análise de narrativas a partir do uso de podcast no contexto escolar / Hyan Aguiar Janegitz. -- Maringá, PR, 2024. 95 f.

Orientadora: Profa. Dra. Neilaine Ramos Rocha de Lima.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de História, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (Rede Nacional - Polo PROFHISTÓRIA - UFRJ) - Mestrado Profissional, 2024.

1. História - Estudo e ensino. 2. Ensino de história - Narrativas temporais. 3. Temporalidade e historicidade. 4. Podcast. I. Lima, Neilaine Ramos Rocha de, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de História. Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (Rede Nacional - Polo PROFHISTÓRIA - UFRJ) - Mestrado Profissional. III. Título.

CDD 23.ed. 907

HYAN AGUIAR JANEGITZ

REGIMES DE TEMPORALIDADES E O ENSINO DE HISTÓRIA: PROPOSTA DE  
ANÁLISE DE NARRATIVAS A PARTIR DO USO DE PODCAST NO CONTEXTO  
ESCOLAR

Dissertação apresentada ao Programa de  
Mestrado Profissional em Ensino de  
História – PROFHISTÓRIA – da  
Universidade Estadual de Maringá – UEM,  
como requisito para obtenção do grau de  
Mestre em História.

Maringá, 09 de dezembro de 2024.

BANCA EXAMINADORA:

---

Profa. Dra. Neilaine Ramos Rocha de Lima  
– UEM Orientadora

---

Prof. Dr. Ailton José Morelli – UEM

---

Prof. Dr. Arnaldo Martin Szlachta Junior -  
UFPE

JANEGITZ, Hyan Aguiar. **Regimes de temporalidade e o ensino de História:** proposta de análise de narrativas a partir do uso de podcast no contexto escolar. Mestrado Profissional em ensino de História (Profhistória) Universidade Estadual de Maringá. 2024.

## RESUMO

Este trabalho se propõe a fornecer os meios teóricos e práticos para a construção e análise das formas de regimes de temporalidade existentes no contexto educacional, usando da observação e interpretação das narrativas de jovens e adolescentes do ensino médio em um *podcast* onde as diferentes percepções de tempo a partir das questões geracionais são expostas. Pensando na teoria da história e sua relação com o ensino, é objetivo deste propor discussões de como a aplicação dos fundamentos historiográficos na educação básica tem profundo impacto na formação dos indivíduos. O intuito se fundamenta na função da história enquanto conhecimento orientador de vida e com função social, a partir do conceito de consciência histórica em J. Rüsen e o desenvolvimento dos tempos históricos em R. Koselleck e F. Hartog. Dessa forma evidenciamos a atualidade em que se tem pensado a educação básica por meio da tecnologia, e objetivamos o uso da mídia digital como um caminho para a experiência e reflexão, acerca das narrativas construídas como operadoras do tempo histórico. Após o desenvolvimento do *podcast* foi possível assimilar, a partir do material produzido, noções de regimes de temporalidade múltiplos atuando sobre um mesmo espaço escolar trazendo a percepção de que cada grupo possui narrativas diversas e que passam por várias temporalidades, onde por meio da mediação do professor foi possível ampliar os horizontes de percepção do tempo histórico e assim partir de uma situação cotidiana como meio para a prática do ensino de história. Dessa forma nosso produto está na orientação contida nessa dissertação afim de que possa ser replicada e atingindo os resultados valiosos para o ensino da história.

*Palavras-Chave:* Ensino de história; Narrativas; Regimes de temporalidades; *Podcast*.

## ABSTRACT

This work aims to provide theoretical and practical means for the construction and analysis of the forms of temporality regimes existing in the educational context, using the observation and interpretation of the narratives of young people and adolescents in high school in a podcast where the different perceptions of time based on generational issues are exposed. Thinking about the theory of history and its relationship with teaching, the objective of this work is to propose discussions on how the application of historiographical foundations in basic education has a profound impact on the formation of individuals. The aim is based on the function of history as knowledge that guides life and has a social function, based on the concept of historical consciousness in J. Rüsen and the development of historical times in R. Koselleck and F. Hartog. In this way, we highlight the current state of basic education through technology, and we aim to use digital media as a path for experience and reflection, about the narratives constructed as operators of historical time. After developing the podcast, it was possible to assimilate, from the material produced, notions of multiple temporality regimes acting on the same school space, bringing the perception that each group has different narratives and that they pass through various temporalities, where through the mediation of the teacher it was possible to broaden the horizons of perception of historical time and thus start from an everyday situation as a means for the practice of teaching history. Thus, our product is in the orientation contained in this dissertation so that it can be replicated and achieve valuable results for teaching history.

Keywords: Teaching history; Narratives; Temporal regimes; Podcast.

## AGRADECIMENTOS

Não é fácil começar uma nota de agradecimento, tudo sempre parece muito pouco para aqueles a quem tanto devo minha mais sincera gratidão. Em primeiro lugar a Deus, que me concedeu a oportunidade de crescimento intelectual e moral por meio dessa jornada de aprendizados e desafios e permitiu que eu tivesse o amparo necessário para minha evolução. Agradeço ao meu pai Ronei Aparecido Janegitz (in memoriam) que tenho certeza sempre esteve ao meu lado, e a minha amada mãe Shelly, minha maior incentivadora, por nunca me deixar desanimar nem nas horas mais difíceis e por tudo que sempre me possibilitou. Agradeço aos meus familiares que sempre torceram por mim, a meu irmão Hyuri, e também ao Márcio. Aos amigos mais próximos, companheiros de vivência espiritual, que me aturaram em meio as divagações sobre o tempo e a história, e sempre foram compreensíveis nesse período, vocês tiveram papel importante nessa caminhada. Também em especial àqueles colegas historiadores que entraram no debate sobre temporalidades e gerações, não citarei o nome de todos pois corro o risco de me esquecer de alguém, agradeço pelas conversas. Estendo meu agradecimento a todos os docentes do Profhistória da UEM, que são exemplos de profissionais por buscarem melhorar a educação deste país e compartilharam da construção desta pesquisa, especialmente os professores Ailton José Morelli e José Henrique Rollo Gonçalves que acrescentaram muito ao desenvolvimento dessa dissertação com suas aulas. Agradeço a minha orientadora Neilaine Ramos Rocha de Lima que sempre acreditou no potencial deste trabalho, foi perseverante quanto aos prazos, trazia as reflexões pontuais, compartilhava das minhas epifanias e momentos menos criativos, segue sendo uma inspiração enquanto historiadora, professora e ser humano. E não poderia deixar de fora o agradecimento as escolas onde leciono, seus gestores e funcionários que sempre compreenderam os momentos em que tive que me ausentar nesses dois anos. E aos meus alunos, todos eles, que de alguma forma possibilitaram algum tipo de reflexão das práticas deste professor, mas principalmente aqueles alunos que participaram do desenvolvimento do podcast aos quais dedico essa dissertação e meu muito obrigado. Por fim, agradeço a todos os professores de história desse país, que seguem na luta diária acreditando e trabalhando por um ensino eficaz e libertador do conhecimento histórico.

*“As palavras pertencem metade a quem fala, metade a quem ouve”.*

Michel de Montaigne (1592)

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	10
<b>1. ENSINO E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA</b>	18
<b>1.1 A didática da ciência histórica</b>	19
<b>1.2 Formação da consciência histórica</b>	23
<b>1.3 Ensino de história e as narrativas temporais</b>	30
1.3.1 Temática de gerações como narrativa histórica	32
1.3.2 Influência do tempo nas narrativas	37
<b>2. TEMPORALIDADES E REGIMES DE HISTORICIDADE</b>	40
<b>2.1 Metafísica do desenvolvimento semântico dos tempos históricos</b>	40
2.1.1 História <i>Magistra Vitae</i> e o paradigma antigo de temporalidade	41
2.1.2 Futurismo e modernidade	43
2.1.3 Atualidade do tempo histórico	47
<b>2.2 Aceleração do tempo: o presentismo</b>	50
<b>2.3 Funções práticas das temporalidades no ensino de história</b>	57
<b>3. PODCAST COMO INSTRUMENTO METODOLÓGICO DIALÓGICO</b>	61
<b>3.1 Contexto da escola e do projeto</b>	62
<b>3.2 Produto e suas problematizações</b>	67
<b>3.3 As tecnologias da informação no ensino de história</b>	69
<b>3.4 Objetivos da aula através do podcast</b>	72
<b>3.5 Roteiros didáticos do projeto</b>	76
<b>3.6 Aplicabilidade em outros contextos</b>	83
<b>3.7 Análise das narrativas no podcast</b>	85
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	89
<b>REFERÊNCIAS</b>	91

## INTRODUÇÃO

Ao refletirmos sobre o Ensino de História contemporâneo, torna-se inevitável destacar a influência crescente das tecnologias da informação nas salas de aula. Nas últimas décadas, muito se discutiu sobre o uso de mídias digitais e a suposta democratização do acesso à internet. Embora esses avanços sejam importantes, eles não representam uma solução definitiva para os desafios do ensino e aprendizado. O que realmente carece de maior atenção são as práticas docentes, pedagógicas e gestoras que moldam o ambiente escolar diante dessa nova realidade. Diante disso, surge a questão: como o ensino de História na educação básica se transforma a partir da introdução dessas tecnologias e da reconfiguração tanto do espaço físico escolar quanto dos novos espaços metafísicos criados pelas relações de ensino?

Essa “aceleração” como podemos entender, aparece de maneira muito recorrente em sala de aula, podemos repensar práticas alinhadas com a teoria da história. Nossos alunos, as novas gerações, se tornam indivíduos que cada vez mais encontram dificuldades para se localizar no tempo histórico, e a falta dessa reflexão na educação básica tem colaborado com essa situação. Dessa forma, com os meios de comunicação: “O mundo se torna objeto nas comunicações culturais. A objetividade, compreendida desse modo, pelo menos, não é absoluta, mas sempre relativa a uma cultura.” (FOUREZ, 1995, p.48).

Acima das relações pedagógicas que se estabelecem em sala de aula, temos no ambiente escolar como um todo, um organismo próprio da sociedade, que se estrutura a partir das interações de indivíduos, mas também a partir das interações entre grupos. A escola é um espaço formado pelos mais diferentes grupos e suas percepções do espaço social. Dentre esses grupos, um elemento os define e os caracteriza, o elemento do tempo histórico. Assim, pensar as diferentes temporalidades existentes no ambiente escolar, principalmente no processo de ensino e aprendizagem, se torna o centro de nosso problema, que visa compreender como as ferramentas epistemológicas da História podem contribuir para a discussão sobre as possíveis interações entre percepções de tempo no ambiente escolar. Como ponto norteador de nossa proposta de pesquisa, observaremos as construções narrativísticas existentes em determinados casos, que servirão de base para a análise desse fenômeno histórico-pedagógico.

Inicialmente precisamos compreender que esse organismo se fundamenta sobre fatores de contraposição ou choques, entre esses diferentes grupos, portanto, compreender essa realidade do espaço escolar é fundamental para entender as práticas de ensino e aprendizagem,

refletir sobre o funcionamento de relações entre grupos de indivíduos que não tem noção mesmo desse grupo, ou uma noção tanto quanto espaçada desse meio. Pensemos uma sala de aula do ensino médio, jovens entre seus 15 e 16 anos, esse grupo tem uma percepção da realidade, e mentalidades, muito diferentes de seus professores, que podem ter as mais variadas faixas de idade, e também percepções da realidade. Percebe-se que temos aqui uma divergência, principalmente em relação as percepções, essas que são construídas na escola e mais ainda pela História.

A escola é um dos muitos espaços em que os indivíduos em sociedade compartilham, não apenas a partir de suas individualidades, mas da temporalidade existente em suas experiências de vidas, o que podemos chamar de gerações. Esses múltiplos tempos, ou múltiplas experiências do tempo estão existentes em nosso cotidiano, família, escola, e diversos contextos. Entender o outro, parece ser difícil e estranho, pois os opostos coexistem no mesmo tempo histórico, porém com perspectivas diferentes. Sobre essa questão a História pode, e traz uma contribuição essencial para a vida escolar. O aprendizado dos alunos e profissionais da educação, que ao refletirem acerca das diferenças e semelhanças entre as gerações, através da luz da História, podem estabelecer um novo olhar ao que é diferente, à outra geração. Essa questão não é uma problemática sociológica apenas, mas é de ordem da pesquisa histórica sobretudo, e, portanto, merece espaço no Ensino de História.

Especificamente a História como foi construída no Brasil, os currículos oficiais, as narrativas e aquilo que foi “colocado” como pertencente a História, e o que foi “tirado do cânone oficial”. Definidamente eurocêntrica, nossa historiografia sempre prezou para um retorno as raízes do colonialismo (GUIMARAES, 1988), ainda pertinente no modo de ver, narrar e ensinar o mundo (PEREIRA; PAIM, 2018) sendo esses necessários neste trabalho que parte da observação das narrativas construídas no meio de atuação deste professor.

Partimos da pergunta inicial que nos orienta, a função da história como disciplina escolar hoje, e do conceito de consciência histórica de Jörn Rüsen, em seu artigo “*Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão*” (2006) e a obra “*Razão histórica*” (2001) o autor faz uma análise do ensino de história na educação básica da Alemanha, onde podemos trazer alguns desses pontos para o ensino de história no Brasil, mas fundamentalmente a questão do desenvolvimento da consciência histórica.

Junto da compreensão das temporalidades em Reinhart Koselleck “*Futuro Passado: Contribuição à semântica dos tempos históricos*” (2006) e das noções de regimes de

historicidade e presentismo de François Hartog “*Regimes de Historicidade: Presentismo e experiências no tempo*” (2013), buscamos desenvolver um arco entre a teoria da história e as percepções temporais do ensino da história na escola, partindo sempre da noção do ser humano enquanto um ser na História e no tempo da história, e portanto agente da concepção de temporalidade, passado, presente e futuro.

Assim, podemos ver que no espaço escolar essas noções de temporalidades vão partir de uma visão de diferentes gerações de indivíduos, e seus consequentes choques de perspectivas, poderemos notar na forma que se entendem a própria História e suas temporalidades, ou a própria consciência histórica. Abordamos a temática das gerações como forma de explicitar as narrativas temporais de forma mais inteligível a compreensão do tempo enquanto uma construção sequencial.

Visando a elaboração desse tripé teórico que nos ajuda a compreender as percepções temporais no ambiente da escola, partindo dos conceitos de sucessão de gerações, aceleração, regimes de historicidade e temporalidade, analisaremos esses elementos epistemológicos, na busca de uma maior reflexão de nosso problema no contexto das práticas de ensino da História.

Trata-se de um desenvolver da prática docente mais apurada ao ensino crítico da história e que possibilite ao aluno uma compreensão da realidade que o cerca, não pode a história mais dizer que tal coisa não é campo dela, ou que esse assunto pertence a outras ciências, faz-se necessário o desenvolvimento completo de uma consciência crítica dos nossos alunos a partir do ensino de história (PEREIRA; PAIM, 2018). Necessitamos de práticas para desenvolver essa consciência crítica nesses indivíduos digitalizados, que são nossos alunos atuais, é necessário ao professor de história saber como lidar com esse montante de informações, pautadas em discursos políticos, culturais e econômicos que nossos alunos têm acesso, além da capacidade de assimilar as carências geracionais explícitas e implícitas. Alguns caminhos podem ser definidos como parâmetros para um ensino de história crítico, o contato com a história regional do meio geográfico ao qual estamos inseridos, a assimilação de uma análise crítica dos discursos, ou mesmo daquilo que se tem acesso pelos meios digitais.

A partir das reflexões sobre as temporalidades em Koselleck (2006), podemos desenvolver a percepção do tempo em diferentes gerações, e como esses avanços tem modificado as relações da historicidade em sala de aula. Propondo como atividade para tal um meio digital de informação, *podcast*, que sirva de material a ser utilizado em sala de aula para dar volume a análise, discussão e introdução do pensamento teórico histórico.

É possível que com a reflexão em sala de aula possamos desenvolver um passado-presente e um futuro-presente, e suas relações: “Uma experiência acabada é tanto completa quanto passada, ao passo que aquela que se realizará no futuro desfaz-se em uma infinidade de diferentes extensões temporais” (KOSELLECK, 2006, p.56), sejam capazes de formalizar um pensamento histórico temporal nas consciências da comunidade escolar.

Assim visto, chegamos a um momento da história educacional do nosso país que temos um grande apelo as chamadas mídias digitais na escola, que nossas salas de aula se tornaram ambientes conectados ao mundo globalizado da contemporaneidade. Boa parte de nossos alunos tem acesso regular a internet, e em muitos casos um acesso massivo, e são sujeitos que estão condicionados a esses emaranhados de redes de algoritmos midiáticos. E isso tem uma influência muito grande no ensino de história, uma vez que, toda a construção do conhecimento histórico vai se pautar em um processo de compreensão das relações passado-presente-futuro (KOSELLECK, 2006). Acontece que essa relação da nossa percepção do tempo tem sido fortemente afetada nesse contexto, acelerada, mas desconectada, aparentemente, de outras temporalidades.

A História como a compreensão da atividade humana no tempo (BLOCH, 2001) tem partido de uma série de reflexões sobre sua própria natureza, reflexões essas que nos tem levado, em talvez última estância, ao desenvolvimento da História como disciplina escolar e o ensino de História na educação básica. Desenvolvemos assim ao questionamento inicial, qual a função da História enquanto disciplina escolar? Para responder precisamos retornar à teoria da história e lembrar que nossa realidade é compreendida a partir de suas causas, de certa forma é o próprio trabalho historiográfico que nos permite compreender nossos caminhos no ensino de história. Desde o século XIX com os auges da história positivista e o ensino pautado em um “acúmulo” factual, a História deve ser enxergada como uma ciência da realidade, e que tende muitas vezes a corresponder aos anseios e carências daqueles que a produzem em cada época.

É preciso compreender a história como organizadora de diferentes paradigmas que são construídos ao longo do tempo “Em suma, nunca se explica plenamente um fenômeno histórico fora do estudo de seu momento” (BLOCH, 2001, p.60). Cada momento da história possui seus aspectos e características próprias. É bem verdade que a história enquanto disciplina hoje é muito factual, mesmo que esses fatos não sejam mais apenas os políticos e econômicos. Existe uma forma de pensar e fazer história no ensino básico que é muito preso aos moldes positivistas.

Mesmo que os documentos nacionais como a Lei de Diretrizes Básicas da Educação Nacional (LDB) de 1996, e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018, pautem um ensino de história que seja ligado também a processos sociais, ambientais e culturais. O não desenvolvimento de tais visões acaba por enfraquecer o ensino de história na educação básica. Perdendo-se a prática do ensino com o desenvolvimento teórico da história, existe muito debate e reflexão sobre a teoria que não é transmitido para o meio escolar, e se não há o desenvolvimento de um pensar histórico na escola, essa torna-se apenas uma “história de relatos” (KOSELLECK, 2006). Essa visão de como se constrói a ciência histórica é particularmente necessária de se desenvolver na escola, pois assim vamos colocar em problematização estruturas temporais de ordenamento da nossa sociedade.

Partimos da ideia de que a história deve em sua concepção mais global seguir a noção de que não há uma teoria única e nem mesmo geral que vá explicar tudo. Como nos lembra Thompson (1981) devemos levar em consideração a concepção e particularidade de cada local e de cada tempo sobre a história. Cada geração, época ou espaço, define sua visão sobre a história, e como afirma Koselleck (2006), sobre o regime de temporalidade num todo, na interação de passado, presente e futuro. É a partir dessas definições e conceitos que buscamos desenvolver as noções da Teoria da História no ensino de história.

A história tem hoje uma importância muito relevante no contexto escolar, não apenas o seu ensino, mas as noções e percepções que o aspecto de ciência pode trazer para fortalecer o ambiente da escola. Nesse ambiente que podemos enxergar as mais diversas interações entre diferentes gerações e seus embates, as diferenças de conceitos, culturas, hábitos e principalmente aquilo que é nosso objeto, as noções de temporalidade.

Esse trabalho visa propor o desenvolvimento de uma mídia digital, *podcast*, com alunos da 1º série do ensino médio, para se observar como as narrativas de diversas gerações acontecem por meio das noções de temporalidades, e assim propor em sala de aula espaço para o debate dos conceitos historiográficos. Nossa finalidade é estabelecer o desenvolvimento de uma noção de historicidade e consciência histórica a partir de Rüsen (2001), usando da mídia digital como um caminho para esse fim historiográfico.

Muito tem se falado da digitalização do ensino, o avanço das tecnologias da informação e comunicação e seus impactos e práticas no ensino de história, entende-se que tais processos são inevitáveis, e cada vez mais trabalhos na área tem pensado em práticas pedagógicas com o uso das tecnologias da informação. Ao mesmo momento vem se desenvolvendo pesquisas sobre

as relações entre diferentes gerações com essas tecnologias, abordando-se essas interações a partir do meio digital, ou para ele.

Nesse sentido esse trabalho visa compreender como se dá as relações entre diferentes narrativas já em nosso produto, partindo assim para a compreensão das temporalidades expostas e assim podendo definir um espaço de produção para a aula de história. Somente assim poderemos definir quais estruturas temporais que cercam esse presente ao se falar de ensino de história.

As construções de narrativas tem sido campo de estudo da psicologia e das ciências sociais, porém é com a história que podemos acrescentar a interpretação do tempo a essa dinâmica e suas consequências ficam mais claras. Temos assim a formação um campo de experiências para servir de base para o trabalho historiográfico do professor de história, que de acordo com Rüsen (2001, 2006) é possibilitar o desenvolvimento da consciência histórica.

Assim, a contemporaneidade dessa temática parte ao lado da objetividade desse trabalho, que visa compreender essas relações temporais como até mesmo um dos aspectos que se desenha a própria organização da escola e da estrutura em que se desenvolve o ensino tendo como produto uma adequação dessas tecnologias para possibilitar o desenvolvimento do objeto. Nossa proposta maior é que seja possível se abordar no ensino básico a teoria da história, não restringindo essa a um meio acadêmico, como nos lembra Rüsen (2001, 2006), trazer a teoria da história para o meio social, para o desenvolvimento da consciência histórica e para o fazer social da escola.

Em sua dissertação Aurelio Silva Fernandes (2016) “As concepções de ensino de História e a consciência histórica” desenvolve esse pressuposto teórico que temos abordado sobre as possibilidades de um ensino de história mais contextualizado e o mesmo tempo significativo na formação do aluno. Assim também Luisa Duque Estrada Rosati (2016) em sua dissertação “O tempo histórico em sala de aula” traz para o debate a contribuição de que os regimes de historicidade e a compreensão do tempo e do ser no tempo como uma ferramenta essencial para o ensino de história.

Os também historiadores Roberto Eduardo Carneiro dos Santos (2022) “Redes digitais e ensino de História” e Fabio Ferreira Pauli (2020) “A História entre zeros e uns” abordam em suas dissertações o ensino de história e a questão das diferentes gerações, ambos os autores partem da questão tecnológica para tratar das diferenças existentes entre os grupos etários. E ainda Robson Rodrigo Pereira da Fonseca (2021) que em sua dissertação “Passado em disputa:

possibilidades do *podcast* para o ensino de História” aborda como as mídias digitais, principalmente o *podcast*, podem servir de meio para um desenvolvimento pleno do ensino de História e a sua consciência como já citado. Estes trabalhos mostram não apenas a atualidade da discussão, mas como originários do Profhistória, trazem a importância do debate para o ensino de história e suas aplicações para a sociedade.

Pensando então nesse presente tão rapidamente desenvolvido por si mesmo, de mudanças tão significativas em seus amplos aspectos, dominado por um meio digital e tecnológico, que trata de informações em quantidades inimagináveis, somado as observações de necessidades e carências do contexto regional e social em que o autor dessa dissertação se encontra, é que pensamos esse trabalho, pois frente a todo esse presente, existem outros regimes de historicidade que convergem e interagem entre si. Presente e passado, como nos lembra a história, estão conectados pelos seus atores, nós, indivíduos atuantes do fluxo social diário, inseridos nas temporalidades, que somos a frente produtora dessa interação.

Buscando entender como essas relações, ou choques, acontecem, e suas interações no ambiente escolar, mostrando como pode a história fazer-se meio de compreensão dessas relações narrativísticas, e partindo para uma compreensão das dinâmicas culturais que existem, é que propomos colocar frente a frente essas diferentes gerações que convivem no ambiente escolar, professores, gestores e alunos, em uma roda de conversas mediada por este professor. As questões têm como foco o projeto de vida e o mundo do trabalho, temáticas que têm sido abordadas em aulas com a turma e por diferentes professores.

O objetivo foi tornar possível, a nós, identificar nas narrativas expressas quais visões cada grupo tem sobre o passado, futuro e presente, sendo possível delimitar um, ou mais, regimes de historicidade cabíveis e sua relação entre as gerações. Partimos da teoria de Koselleck (2006) e as interações entre os campos de experiência e horizontes de expectativas na formação da noção de história, e agentes na historicidade que cada geração tem.

Acreditávamos que a atual geração de alunos possui uma forma de agir muito específica, por vezes presentista, na conceitualização de Hartog (2013), mas também muito diversa, foi assim que percebemos que na falta de uma delimitação específica de temporalidade poderíamos usar dessa dinâmica como meio para o próprio desenvolvimento de uma consciência histórica. De tal forma nosso problema é parte da solução e um fim, que não precisa necessariamente ser mudado, mas compreendido em seu todo e para si mesmo.

No primeiro capítulo, buscamos desenvolver as relações que a História enquanto disciplina escolar, pode proporcionar com outras áreas, a conexão com outras ciências para nós é fundamental no desenvolvimento de uma ciência histórica. Assim o capítulo também aborda as funções práticas da Teoria da História na educação e no desenvolvimento da uma consciência histórica, encerra-se com uma análise da formação dos tempos históricos por meio das narrativas e como interpretá-las para proporcionar um ensino dinâmico da história.

Já o segundo capítulo tem como objetivo conectar a teoria à prática do ensino de história, a partir da análise do desenvolvimento dos tempos históricos e do conceito de regime de historicidade, buscamos compreender as evoluções de relações das temporalidades e seus debates sobre o tempo atual, aplicando no ensino de história suas diferentes narrativas. Uma descrição das funções práticas das temporalidades na atuação pedagógica se desenvolve nesse capítulo.

Por fim no terceiro capítulo deste trabalho, encontramos a teoria com a prática, e demonstramos como nosso produto é uma construção entre o ensino e a teoria, buscamos fazer a descrição de nosso produto, *podcast*, e seus objetivos pedagógicos, além de toda a contextualização histórica, geográfica e cultural do espaço de aplicação, objetivando um meio de análise dos regimes de historicidade em sala de aula. Ainda se desenvolve a possibilidade de aplicação do produto em outros contextos, abrindo assim para demais professores sua aplicação, junto de uma análise que procedemos da prática pedagógica fazendo a união com os aspectos teóricos desenvolvidos nesse trabalho, e a descrição e orientação dos encaminhamentos práticos e didáticos da formação do nosso produto. Por fim, nesse capítulo temos as considerações sobre o uso de tecnologias da informação na escola e o papel do podcast na discussão atual.

Assim lembramos que este é um trabalho desenvolvido por um professor, para servir de apoio teórico a outros professores, observações da prática docente do autor, serviram de ponto de partida, e muitas vezes ao longo do trabalho e pesquisa estão presentes, contudo, o objeto teórico da historiografia faz-se norteador do debate em um contexto muito mais amplo e capacitador de projeção sobre a realidade que nos cerca, afinal acreditamos que a aula de história, o ato de ensinar história, é no sentido maior uma forma de tentar traduzir o pulso vital motor do verbo *ser* humano.

## 1. ENSINO E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

Entendemos que o ato de ensinar história é parte do processo de desenvolvimento da ciência histórica, e não diferem entre si. Essa forma dualista de tratar o conhecimento histórico é o que vem enfraquecendo essa ciência enquanto disciplina escolar construída. Retirar o ensino de história e tratá-lo como algo subjacente à história apenas serve para fragmentar e desvirtuar a capacidade renovadora que esse conhecimento tem sobre a sociedade. O lugar da História não é apenas sobre os livros dos meios acadêmicos, restrito a seletos espaços de conhecimento, e definir-se contra esse único caminho é estabelecer uma linha de pensamento a partir do Ensino de História, para que seja este um meio de possibilitar espaços de memória e saberes históricos junto com a educação básica, a partir da ênfase de que a História em si ensina, talvez além do caráter de “exemplo para a vida”, mas de uma História que nos ensina a viver em nosso contexto histórico, em meio às nossas carências de orientação enquanto indivíduos e sociedade.

Entender que a História tem papel fundamental para a sociedade enquanto ciência nos abrange uma grande oportunidade de expansão dos espaços de conhecimento, porém é a na sua capacidade de se e interligar com vários conhecimentos que a História se define, e vou além, pois é na capacidade de ser mais que uma ciência ou uma disciplina, a História tem potencial para ser instrumento de desenvolvimento humano e social, para possibilitar o entendimento de realidade e tempo em que nós, seres definitivamente históricos, estamos inseridos e agimos. Em Rüsen (2001) temos a definição base para nosso desenvolvimento teórico:

Na medida em que a teoria da história explicita que a relação da ciência da história com a vida prática de seu tempo não pertence a um recanto abstruso do pensamento histórico, intensifica-se sua função didática com respeito a essa vida prática. (RÜSEN, 2001, p.48)

Para tal precisamos entender que a história é uma disciplina que pode, em seus aspectos, ser aplicada como forma de enriquecer outras ciências do conhecimento e disciplinas, “função de coordenação”, além de partir de uma ideia de que a história tem uma função social, humana e existencial para a formação e desenvolvimento do ser humano enquanto indivíduo operante sobre um tempo em que vive. (RÜSEN, 2001, p.39)

São nas relações sociais que a história tem papel fundamental, e no nosso entendimento dessas relações, organizadas por estruturas temporais, em que há espaço de criação e desenvolvimento de um conhecimento histórico aplicável e relacionado às emergências que

temos no mundo contemporâneo, enquanto resultado de um passado construído mais pelo presente que pelo futuro. Para Rüsen (2001), é a teoria da história que tem a capacidade de orientar as interpretações da aprendizagem histórica com objetivo de “... explicitar a função orientadora que o conhecimento histórico obtido e formulado tecnicamente sempre possui, uma vez que, afinal de contas, origina-se das carências de orientação dessa mesma vida prática.” (RÜSEN, 2001, p.48-49). Essa racionalização a partir das necessidades do presente, ou dos indivíduos, faz com que a historiografia possa ser aprendida junto da influência que tem sobre o ensino de história. A teoria passa a ter então uma “função didática de orientação”. (RÜSEN, 2001)

Desta forma deixamos claro que é na possibilidade de orientar, organizar e racionalizar o conhecimento histórico, para uma aprendizagem da história, que reside a oportunidade de levar a teoria da história para o contexto da sala de aula, do ambiente escolar, e como será proposto, para a formação de um método que se use das carências e necessidades como ferramenta desse conhecimento. Para tal é necessário encontrar modos de transpor à sala de aula essas práticas. Neste primeiro capítulo vamos buscar esses modos, a partir dos nossos objetos, e relacionando as funções da teoria com a didática

### **1.1 A didática da ciência histórica**

“Os resultados da pesquisa histórica precisam ser didaticamente transpostos, é certo, para as carências de orientação que os tornaram necessários.” (RÜSEN, 2001, p. 49). A capacidade residente na História é aquela de abrir a nossa compreensão de mundo para as mais diversas possibilidades temporais de entendimento do lugar que nos cerca. Rüsen (2001) explica que os resultados obtidos da pesquisa histórica não são divulgados por uma historiografia que seja didática, para as necessidades de ensinar história que forma a consciência histórica. Hoje temos um currículo na educação básica que preza muito por organizações cíclicas de saberes e habilidades que nos remetem ao conhecimento histórico como uma forma de entendimento de todos os demais conhecimentos, é como se fosse inserir a visão de tempo sobre determinada ciência em todas as suas estruturas curriculares.

Para formar esses jovens como sujeitos críticos, criativos, autônomos e responsáveis, cabe às escolas de Ensino Médio proporcionar experiências e processos que lhes garantam as aprendizagens necessárias para a leitura da realidade, o enfrentamento dos novos desafios da contemporaneidade (sociais, econômicos e ambientais) e a tomada de decisões éticas e fundamentadas. O mundo deve lhes ser apresentado como

campo aberto para investigação e intervenção quanto a seus aspectos políticos, sociais, produtivos, ambientais e culturais, de modo que se sintam estimulados a equacionar e resolver questões legadas pelas gerações anteriores – e que se refletem nos contextos atuais –, abrindo-se criativamente para o novo. (BRASIL. Ministério da Educação, 2018, p.463)

Podemos notar acima onde o documento de introdução da Base Nacional Comum Curricular, deixa claro quais são os objetivos gerais da educação básica no ensino médio, trazendo aspectos de organizações temporais e conceitos epistemológicos da própria história enquanto ciência, na organização de modos reflexivos. Essa é a função onde se encaixa a teoria da história como atividade ligada a vida cotidiana. (RÜSEN, 2001)

Assim temos um currículo que preza cada vez mais pelo sentido histórico que os saberes e habilidades podem ter, porém, não temos essa objetividade na prática, tornando assim mais um documento que serve apenas para aspectos legais e não retrata a realidade em todo o seu aspecto maior. Rüsen (2001) deixa claro que há uma especialização na formação da história enquanto disciplina, mas que essa é relativa ao nível de ensino em que o curso é desenvolvido, havendo uma enorme diferença entre o ensino básico e o ensino de história na universidade, que para o autor é principalmente qualitativo, “...esse tipo de ensino de história está para a ciência especializada na mesma relação que uma cópia malfeita para com uma tela de mestre, sua concepção tampouco corresponde à realidade...” (RÜSEN, 2001, p. 50)

Evidenciamos aqui, que o texto “Razão Histórica” foi desenvolvido na década de 1980 pelo autor e se refere ao contexto da Alemanha, portanto suas referências quanto ao ensino de história veem deste meio. Nosso objetivo não é comparar o ensino de história atual do Brasil com o da Alemanha nos anos 80, mas partir da ideia do autor, que discute a teoria e os fundamentos da ciência histórica, como um norte para a compreensão do distanciamento existente entre a academia e a escola. Não sendo o objetivo deste trabalho a análise dos motivos e consequências dessa realidade, havendo muito campo ainda a ser discutido sobre políticas públicas, aspectos sociais e culturais a respeito.

Partindo então destas ideias notamos a existência de uma potencialidade na capacidade da História vista como uma disciplina norteadora, afinal é nesse resíduo do conhecimento sobre diversas variações temporais que se encontra a possibilidade de entendimento das formações estruturais que compõem as demais ciências em suas capacidades e evoluções enquanto saberes acumulados.

Além disso, existe uma parte diversificada hoje no currículo do ensino básico que se trata exclusivamente de uma formação mais voltada para o lado humano e introspectivo dos nossos alunos, esses procedimentos de comunicação que o autor cita, se encaixam nessa prática diversificada, e podemos ver também nessa formação a presença da História, como norteadora, não apenas didática, mas no aspecto existencial e social do aluno que encontra um meio de buscar a orientação de suas carências e necessidades do presente.

Hoje um desses pilares diversificados dos currículos educacionais é o Projeto de Vida, essa parte contextualizada a que me refiro, está voltada ao planejamento, autoconhecimento, definição de relacionamentos, e estruturação de um futuro para o aluno. Podemos dizer hoje que é no projeto de vida que se há um primeiro contato com as bases de um conhecimento histórico, e é isso que buscamos explorar. Define-se a partir das seguintes bases:

Ao se orientar para a construção do projeto de vida, a escola que acolhe as juventudes assume o compromisso com a formação integral dos estudantes, uma vez que promove seu desenvolvimento pessoal e social, por meio da consolidação e construção de conhecimentos, representações e valores que incidirão sobre seus processos de tomada de decisão ao longo da vida. Dessa maneira, o projeto de vida é o que os estudantes almejam, projetam e redefinem para si ao longo de sua trajetória, uma construção que acompanha o desenvolvimento da(s) identidade(s), em contextos atravessados por uma cultura e por demandas sociais que se articulam, ora para promover, ora para constringer seus desejos. (BRASIL. Ministério da Educação, 2018, p.472-473)

No documento acima notamos que a linha de desenvolvimento da disciplina parte de uma conexão entre a compreensão do hoje, aprendizado com o passado e construção do futuro, essa linha pode parecer à primeira vista aquilo que conhecíamos como o regime de “*historia magistra vitae*”<sup>1</sup>, porém podemos dizer com certeza que se trata de uma abordagem menos heroica do termo e mais próxima do meio social em que se está inserido, reduzindo assim as diferenças qualitativas entre ciência histórica e ensino de história, projetando uma adaptação do conhecimento temporal da história, como abordaremos mais adiante, a partir de suas capacidades como descrita a seguir:

Logo, é papel da escola auxiliar os estudantes a aprender a se reconhecer como sujeitos, considerando suas potencialidades e a relevância dos modos de participação e intervenção social na concretização de seu projeto de vida. É, também, no ambiente escolar que os jovens podem experimentar, de forma mediada e intencional, as interações com o outro, com o mundo, e vislumbrar, na valorização da diversidade,

---

<sup>1</sup> *Historia magistra vitae* (história, mestra da vida) é um termo criado pelo filósofo romano Marcus Tullius Cicero (106 – 43 a.C.) e amplamente disseminado por demais pensadores, o termo valoriza o conhecimento do passado como uma forma de ordenar as ações do presente e do futuro, por isso enxerga a história como mestra da vida. O pensamento é popularmente adaptado da forma “aprender com os erros do passado, corrigir no presente e prever no futuro”.

oportunidades de crescimento para seu presente e futuro. (BRASIL. Ministério da Educação, 2018, p.473)

Trazer esse entendimento do desenvolvimento temporal aos nossos alunos em sala de aula é abordar como a história pode ser prática e um conhecimento viável ao desenvolvimento do ser enquanto agente da mudança ativo nessas estruturas. Como professor de história no ensino básico, toda a experiência que serve como base para esse estudo parte das relações sociais de contextos aplicados à minha prática, como já mencionado na introdução deste, assim mais de uma vez se encontra o termo “nosso aluno” sendo utilizado neste trabalho, feito de um professor para demais professores, o objetivo aqui é claro, possibilitar a compreensão de um problema presente no dia a dia de uma escola, de uma necessidade real encontrada no meio educacional, para, assim levar nossa reflexão e nossos alunos à outros contextos e demais reflexões, inspirações e dúvidas a respeito do conhecimento histórico.

Posso encontrar na disciplina Projeto de vida um espaço para desenvolver variados saberes históricos, na prática ativa do entendimento existencial do meu aluno e na sua atividade para a sociedade em que vivemos. A História se define enquanto essa ciência que articula os conhecimentos produzidos pelo homem ao longo do tempo, seus feitos, e sua própria noção de tempo, usar isso como meio para construir o que se chama de “projeto de vida” é uma forma de valorizar a história e desenvolver a própria consciência histórica, nos termos usados por Rüsen (2001).

Devemos definir que é a História responsável por abrir os campos de observação da realidade sobre o aspecto de outras estruturas temporais, e nesse conhecimento construído ao longo de séculos escritos, de historiadores para historiadores, sempre interpretando e reinterpretando a si mesmos, cada qual construindo seu presente de acordo com suas ânsias e necessidades (BLOCH, 2001). Assim a função aqui apresentada é possibilitar que no ensino de história sejam desmaranhados esses conhecimentos científicos da História, que muitas vezes parece obtuso e de impossível acesso na educação básica.

A abordagem de um aspecto norteador da História, em relação a outras ciências, e sua relevância como um conhecimento que pode ser meio para o desenvolvimento moral e intelectual do estudante, se abordados diretamente enquanto discussão formativa na prática pedagógica, possibilitam uma expansão da própria compreensão da organização dos conhecimentos escolares, o que viria a tornar o processo de ensino-aprendizagem muito mais claro, coeso e ativo. Como afirma Fabio Ferreira Pauli (2020), em sua dissertação de mestrado,

que essa proposta de ensino de história estaria em sintonia com a perspectiva construtivista e não seguiria a perspectiva linear e cronologia ainda aplicada em muitos meios escolares: “...uma proposta sistemática e multilinear de trabalho, na qual a bagagem intelectual do estudante não apenas é considerada, mas colabora ativamente para o desenvolvimento do seu aprendizado.” (PAULI, 2020, p.102).

Pensar hoje em disciplinas auxiliares pode, para alguns, fazer perceber um enfraquecimento enquanto a ciência constituída, porém negar que de fato ela já acontece em vários dos aspectos institucionais e curriculares da escola, é ignorar uma realidade que se desenha cada vez mais dinâmica em saberes e noções que as próprias mentalidades podem se desenvolver. Portanto, achar no Projeto de vida uma forma de estabelecer aquilo que se chama consciência histórica é proporcionar ao ensino de história um espaço de desenvolvimento da intencionalidade desta como ciência, além de estabelecer elementos que pertencem ao campo da história. Assim, cabe a nós definirmos como se desenvolvem essas relações para a temática das temporalidades, e como esse conhecimento pode ser aplicado ao contexto escolar.

## **1.2 Formação da consciência histórica**

O ser humano é definido a partir de sua consciência, que pode ser resumida como a percepção e noção, ao menos metafísica, do ser enquanto agente ativo no mundo que vive. Tem-se nas experiências humanas ao longo do tempo a capacidade de encontrar-se pertencente à um espaço que transcende as barreiras físicas, mas se encontra no campo social, político, econômico e cultural. Descreveremos nesse momento algumas formas em que se dão os processos de formação cognitiva da consciência histórica, afim de amplificar o entendimento da sua relação com a vida humana.

Rüsen (2006) chama de “irracionalização” da história esse processo que se configura com um ensino descontextualizado e apenas acumulativo de conhecimentos do passado, que segue uma linha vertical de historicização. O mesmo busca uma abordagem didática seguindo um ensino em história que leve em consideração os contextos políticos, sociais, culturais e institucionais daquele meio, no caso a escola, afim de “Alcançar o conhecimento empírico do passado”. Essa didática da história é para o autor um processo de conhecimento não apenas da realidade histórica do presente ou uma interpretação do historiador das diferentes mentalidades

que se formam no tempo, mas é também, um conhecimento dos processos de educação e ensino da própria história naquele momento. Assim ele define o processo:

A pressuposição dessa concepção hermenêutica, historicista é que a história é constituída por forças mentais, que o historiador, sendo um interprete ativo, pode ‘repensar’ ou apropriar, e que guiam suas questões históricas e interpretações (RÜSEN, 2006, p. 9).

Fica claro no trecho acima que o autor coloca o historiador como um agente ativo na modelação dos mais diversos saberes históricos, faço aqui um parâmetro com a sala de aula e a prática docente, se não é o professor de história esse mesmo agente na concepção e formação de uma outra consciência que lhe é próxima ou distante geracionalmente e culturalmente falando. Esse seria o processo pedagógico. Dessa forma devemos pensar que há uma grande influência dos meios públicos de poder sobre essa dinâmica educacional, causando mudanças e reestruturações administrativas.

Em Fábio Ferreira Pauli (2020) o autor afirma na sua dissertação do PROFHISTÓRIA, que essas mudanças no ensino de história estão ligadas a políticas públicas e estruturas de currículos, dificultando assim o desenvolvimento da história enquanto disciplina, o que levaria a um desligamento desta com a ciência histórica:

[...] este novo cenário está submetido aos interesses de uma formação do indivíduo desvinculado de seus grupos sociais e preparado para a nova dinâmica do capitalismo internacional, moldado segundo os interesses de uma hegemonia direcionada pelo lucro e pela manutenção do status quo. (PAULI, 2020, p.102)

Como o autor exemplifica acima, há uma estruturação muito mais intensa de discussão do que a proposta, já que nosso trabalho parte para a ideia de se utilizar do contexto que temos em mão para a prática do ensino, buscando articular meios historiográficos, e não de discutir políticas educacionais.

Assim, observamos como Aurélio Fernandes ao discutir as funções da consciência histórica na vida prática, na sua dissertação do PROFHISTÓRIA, nos lembra das construções sociais implicadas e modificadas constantemente ao longo dos anos:

A tradição se faz presente fundamentalmente pelos mecanismos de memória e patrimônio. Existem também os resquícios culturais, mas esses, ao longo do tempo, são modificados de forma mais rápida e predatória. A tradição possui um caráter bem peculiar, pois são resquícios de um tempo de experiência que com o passar dos anos são mudados de forma bastante ampla, desde a perda de informações, como a incorporações de novos valores. (FERNANDES, 2016, p.80)

Fernandes estabelece o que podemos definir como os “interesses” que Rüsen (2001) afirma existirem na construção de saberes históricos, e esse saber histórico e suas interpretações são sempre um reflexo de cada geração e do momento presente, por isso, para o autor temos a seguinte colocação:

Alcançar o conhecimento empírico do passado poderia levar a um *insight* sobre o movimento das forças do presente. Esse *insight* poderia permitir àqueles que adquirem conhecimento histórico a viver dentro da corrente principal do desenvolvimento histórico e acomodar sua vida política a ela (RÜSEN, 2006, p.9).

Esse se torna o objetivo da didática da história para o autor, situar o indivíduo, aluno ou jovem no nosso caso, dentro do próprio tempo histórico e definir-se como um protagonista político não apenas da história, mas também do contexto social de vivência, afinal, a lógica que nos é ensinada a pensar o mundo na escola dificilmente se sobressai sobre outras lógicas. Por isso partimos dessa visão em didática da história para chegar ao desenvolvimento da consciência histórica, que é aquilo que teria como objetivo esse repensar do ensino e a superação de metodologias positivistas na educação, que traziam o conhecimento estático produzido apenas por aqueles historiadores profissionais (RÜSEN, 2006).

Entendemos a consciência histórica como um aspecto geral daquilo que chamamos pensamento histórico “através dela se experiencia o passado e se o interpreta como história” indo além da didática e do ensino “cobrindo os estudos históricos, bem como o uso e a função da história na vida pública e privada” (RÜSEN, 2006, p.15). Seria uma abordagem que possibilita o entendimento da história como uma agente ativa em nossas vidas, é um possibilitar de aplicação do conhecimento dela em nosso cotidiano e sua importância para o funcionamento geral das estruturas sociais e culturais. É tirar a história apenas do meio acadêmico e levar ela para o meio popular, para que se torne uma prática ativa no processo de desenvolvimento humano.

A consciência histórica deve ser aplicada como a forma que a história nos possibilita conhecer o presente, a partir daquelas dimensões de temporalidade, inclusive deixar de lado o preconceito de que a história é uma ciência do passado, veremos mais a diante que essas dimensões de passado, presente e futuro atuam umas com as outras sobre a sociedade humana e são campo formador da história as suas percepções.

Fernandes coloca de maneira ainda mais profunda essa relação do homem com a consciência histórica:

A consciência histórica está, pois, enraizada na historicidade pertinente à própria vida humana prática. Essa historicidade consiste no fato de que os homens, em suas relações com a natureza, com os demais homens e consigo mesmos, relativamente ao que sejam eles próprios e seu mundo, têm intenções que vão além do que é o caso. Portanto, a historicidade é própria da condição existencial humana. (FERNANDES, 2016, p.80-81)

No trecho acima podemos definir que as experiências e interpretações do tempo, que tipicamente fazem parte da vida humana, baseiam as estruturas mentais e cognitivas do agir sobre o presente, são também aspectos a serem compreendidos e aplicados sobre um conhecimento histórico, afinal, para o autor, é esse conhecimento que organiza as capacidades práticas e interpretações do homem, além de sua definição enquanto ser.

Rüsen ainda coloca que o entendimento das narrativas é também espaço dessa consciência histórica, afinal são formas de se narrar a história em diferentes espaços de tempo, as narrativas traduzem as mentalidades dos indivíduos e sua compreensão temporal a respeito de discursos de cada época (RÜSEN, 2006, p.14). Assim quando analisamos as narrativas de acordo com Rüsen devemos:

[...] identificar primeiro os procedimentos da narração histórica, definir seus diversos componentes, descrever sua coerência e inter-relações e construir uma tipologia que inclua sua aparência sob diferentes circunstâncias de tempos. (RÜSEN, 2006, p.15).

Assim é possível perceber como a história é formada a partir de estruturas mentais e narrativísticas:

Quando isso for feito nós poderemos obter um entendimento de como o passado adquire sua modelagem histórica específica e de como a história é constituída por atos discursivos específicos, formas de comunicação e padrões de pensamento. Tudo isso pode nos dar um *insight* dentro da função cultural da história mentalidade e da argumentação histórica na vida social. (RÜSEN, 2006, p.15)

As narrativas, formatos e padrões de pensamento dos indivíduos, exemplificam como a consciência histórica pode trazer sentido para as experiências individuais no tempo, e encontra na narrativa uma forma de validar a si mesmo. Constitui a narrativa histórica elemento formador do sentido histórico e temporal do ser, a partir de três operações:

A narrativa constitui (especificamente) a consciência histórica na medida em que recorre a *lembranças* para interpretar as experiências do tempo. A lembrança é, para a constituição da consciência histórica, por conseguinte, a relação determinante com a experiência do tempo. (RÜSEN, 2001, p.62)

A lembrança é definir a experiência própria do indivíduo como atuante sobre a capacidade de agir nesse tempo histórico. É uma forma de encaixar o ser nas percepções históricas de existência e tornar presente um passado com significado, que traga uma narrativa histórica, e a consciência, possibilitada de movimentar-se entre as categorias de tempo:

A narrativa constitui a consciência histórica ao representar as mudanças temporais do passado rememoradas no presente como processos contínuos nos quais a experiência do tempo presente pode ser inserida interpretativamente e extrapolada em uma perspectiva de futuro. (RÜSEN, 2001, p.64)

Pode a narrativa recorrer ao passado para buscar o significado das experiências do presente, onde se desenvolvem com necessidades e carências de orientação, trazendo para a consciência histórica uma forma de temporalização situada na capacidade de fazer “presente o passado, de forma que o presente aparece como sua continuação no futuro” (RÜSEN, 2001, p.64). Tomando essa movimentação da narrativa sobre categorias temporais, devemos olhar também para as “representações da continuidade”:

[...] na constituição de sentido sobre a experiência no tempo mediante a narrativa histórica, se trata afinal de contas da *identidade* daqueles que tem que produzir esse sentido na narrativa (histórica), a fim de poderem orientar-se no tempo. Toda narrativa está marcada pela intenção básica do narrador e de seu público de não se perderem nas mudanças de si mesmos e de seu mundo, mas de manterem-se seguros e firmes no fluxo de tempo. (RÜSEN, 2001, p.66)

Esta terceira operação, releva-nos o autor, o motor básico do funcionamento do elemento narrativístico do ser humano, sua necessidade básica de apenas achar um lugar onde se encaixa a noção de consciência, entre movimentos incessantes do seu meio social, político, econômico e cultural. A partir de suas narrativas históricas, podemos encontrar uma função prática e ansiosa de sentido (RÜSEN, 2001), (FERNANDES, 2016).

De acordo com o autor são nessas três operações que a didática da história e a teoria da história vão se alinhar na construção de um conhecimento que seja possível de engajar no constructo social e que tenha real efetividade na comunidade como um todo (RÜSEN, 2001, p.101). Afinal é no processo social de dinâmica entre as experiências pelas quais já passamos, e as intencionalidades que temos no tempo que podemos ver essa consciência (RÜSEN, 2001,

p. 58), esse processo da vida humana deve, em todos os aspectos, estar presente nas relações de ensino e aprendizado. Para o próprio autor, a história na escola não deve estar separada das “necessidades sociais” do nosso presente:

A consciência histórica dá estrutura ao conhecimento histórico como um meio de entender o tempo presente e antecipar o futuro. Ela é uma combinação complexa que contém a apreensão do passado regulada pela necessidade de entender o presente e de presumir o futuro. Se os historiadores vierem a perceber a conexão essencial entre as três dimensões do tempo na estrutura da consciência histórica, eles podem evitar o preconceito acadêmico amplamente aceito de que a história lida unicamente com o passado: não há nada a se fazer com os problemas do presente e ainda menos com os do futuro. (RÜSEN, 2006, p.14)

Rüsen (2001) organiza as funções didáticas que a teoria da história teria para o estudo da história, buscando dessa forma solucionar problemas encontrados no ensino de história a partir da ciência histórica. Ele divide assim em seis funções: “propedêutica, coordenadora, motivadora, organizadora, seleção e fundamentação, e função mediadora”.

A primeira delas, a “função propedêutica”, é de extrema importância, uma vez que o autor se refere a capacidade introdutória que a teoria da história tem sobre o estudo da história, na possibilidade de gerar uma reflexão sobre as estruturas formais desta ciência, e seus princípios, integrando o conhecimento histórico ao contexto geral em que se situa o estudante.

Seria na “função motivadora” que o estudante poderia relacionar os seus problemas e carências individuais com o apoio da teoria, as questões objetivas do estudo da história. Além disso, Rüsen coloca que a teoria da história tem uma função de interpretação do material e fontes históricas, traçando objetivamente as necessidades de cada período, essa é a capacidade “organizadora”. Também coloca a “função de seleção e fundamentação” como a capacidade da teoria de tornar o conhecimento histórico acessível, que sua leitura seja reflexiva e de fácil entendimento para todos, novamente observamos aqui a posição de um conhecimento histórico com protagonismo na sociedade em que é produzido e aplicado.

A “função coordenadora” está ligada a questão de nortear demais ciências, e sua capacidade de solucionar problemas de combinação com disciplinas (RÜSEN, 2001, p.39), como já discutimos anteriormente. Mas, é a “função mediadora” a qual nos debruçamos até agora, onde a teoria é “necessária para solucionar o problema de como os estudiosos poderiam levar em conta, já durante o estudo, sua futura prática profissional.” (RÜSEN, 2001, p.41). Aqui temos o aspecto da prática da história, e como já discutimos sua função na sociedade. Não é considerado como um meio especificamente didático, mas podemos partir desse trecho:

A teoria da história trata do complexo contexto formado pelas carências de orientação pré e paracientíficas da vida humana prática, pelo modo científico próprio do pensamento histórico e pelas funções de orientação que este exerce. A teoria põe em evidência, pois, que a obtenção de competência profissional não é um processo de aprendizado que abstraia da vida humana concreta e que se refugie numa espécie de torre de marfim científica, mas sim, pelo contrário, que requer uma produção de resultados que possuam relevância prática. (RÜSEN, 2001, p.40-41)

A relevância da teoria está contida na sua capacidade de construir a consciência histórica a partir do exposto acima ou pelo menos uma explicação que se aplique ao seu cotidiano e na medida dos fatos que faz a si mesmo. Rüsen ainda aborda que é a função de “orientação existencial” do pensamento histórico que provocam a racionalização e a cientifização da história afim de resolver as “carências de orientação” (2001, p.34). Podemos entender então que foi buscando resolver seus próprios problemas humanos que a teoria da história criou o distanciamento do ensino de história na escola, sendo necessário o retorno da seguinte ideia:

[...] o homem só pode viver no mundo, isto é, só consegue relacionar-se com a natureza, com os demais homens e consigo mesmo se não tomar o mundo e a si mesmo como dados puros, mas sim interpretá-los em função das intenções de sua ação e paixão, em que se representa algo que não são. (RÜSEN, 2001, p.57)

Para o autor é nessa dualidade antropológica, na intencionalidade e na experiência sobre o tempo, nesta dinâmica do agir o homem cria e projeta sobre sua vida uma série de expectativas a partir do entendimento das variações temporais em que organiza a experiência existencial da sua autoidentidade (RÜSEN, 2001). Assim dá-se a busca intencional de orientar a vida prática no tempo.

Assim, definimos até o momento, que a didática da história pode contribuir muito para o campo de experiência da própria teoria e prática da história, nossa temática para buscar criar um espaço de análise dessas narrativas é o choque entre gerações, que vai nessa direção, de partir de um problema no ensino e no contexto social local, levando esses ao campo da teoria, afinal, até aqui observamos a capacidade cognitiva e as possibilidades de definição de um sentido existencial. Entendendo a discussão até aqui como estabelecadora de uma organização relacional entre ensino e teoria, nos aspectos mais profundos do entendimento humano.

Antes de prosseguirmos, lembramos que Rüsen (2001) coloca a consciência histórica como um princípio de experiência individual, e assim não faz parte de nosso objetivo entender, nem definir, as operações descritas nesse tópico como gerais ou universais na sociedade, assim como processos pedagógicos de aprendizagem não são sempre replicados na totalidade dos

indivíduos e contextos presentes em uma sala de aula e no ambiente escolar, por se tratar de uma operação que deve levar as individualidades em consideração, o exercício proposto é o desenvolvimento de um meio para colocar em evidências as experiências individuais e a capacidade de nortear a teoria e do ensino de história. Seguimos adiante com nossa temática escolhida, para promover a atividade pedagógica e embasar a discussão teórica da consciência.

### 1.3 Ensino de história e as narrativas temporais

Entre as intenções e experiências que estabelecem as ações humanas sobre o tempo precisamos definir esse mesmo como uma construção das percepções que o homem tem sobre seu espaço, mas que não pode ter bases apenas metafísicas, e sim uma definida relação entre as ideias presentes, as experiências, as necessidades e a realidade do contexto em que se vive, e principalmente suas interpretações. Nesse último tópico vamos focar nossa análise nos elementos narrativísticos temporais e na abordagem que propomos deles sobre a ótica do tema gerações.

Assim, pensando em tempo, pode passado, presente e futuro fazerem parte da própria consciência humana, e como dito anteriormente, é no agir e interpretar de si mesmos que o homem pode trazer uma intencionalidade daquilo que é sentido a partir de suas experiências no tempo, podemos definir essa relação fenomenológica como o tempo histórico.

Uma terceira opção, aberta pela rumificação das aporias da fenomenologia do tempo, consiste em refletir sobre o *lugar do tempo histórico entre o tempo fenomenológico e o tempo que a fenomenologia não consegue constituir; que chamamos de tempo do mundo, tempo objetivo ou tempo vulgar*<sup>2</sup>. (RICOEUR, 2010, p.176. grifo do autor)

O que chamamos de tempo histórico é um elemento criador que está entre o tempo filosófico, que tem função clara de trazer um sentido existencial a vida humana, e o tempo físico, que funciona como um organizador da natureza e delimitador das compreensões

---

<sup>2</sup> Tempo Vulgar é definido pelo autor como aquela sequência de “agoras” formadores de um tempo relógio, que simultaneamente tem se passado de um agora, após agora. Em seu sentido maior é um “tempo do agora” que está relacionado ao fazer de si sobre a percepção do tempo pelo próprio homem. É o tempo do mundo, objetivo e sem as demais relações temporais as quais nós historiadores estamos habituados a caminhar sem nenhuma reflexão, é o tempo que foge de nossas próprias estruturas de pensamento histórico.

humanas sobre o espaço. O pesquisador Iury Ercolani Moraes (2020), define que para Paul Ricoeur, (2010) os “operadores do tempo histórico” são usados para fazer uma interpretação, mediando as leituras do tempo da natureza e aquele desenvolvido pela consciência humana, para ele é um “instrumento de leitura da temporalidade” desenvolvidos pela “prática de pensar o passado” (MORAES, 2020, p.59). Esses “operadores do tempo histórico” são formas de organizar a compreensão de movimentos, registros, vivências, e lembranças dos tempos passados “o calendário, o conceito de gerações, os procedimentos de arquivo, e a noção de vestígio”.

Assim podemos afirmar que o tempo histórico carrega esses operadores em seu desenvolvimento, possibilitando a construção do ser do presente a partir de suas interpretações das diversas temporalidades (MORAES, 2020, p.59).

os operadores do tempo histórico possibilitam esta leitura de maneira instrumentalizada (mimesis I). Figuram em enredos junto com ações e circunstâncias (mimesis II) e podem ser lidos e refigurados por outros agentes leitores (mimesis III) (MORAES, 2020, p.59).

Como coloca o autor, por essas *mimesis*<sup>3</sup> (representações) definidas por Ricoeur, podemos analisar a constituição de um tempo histórico e suas narrativas de maneira historiográfica, mas também de forma existencial no sentido mais abrangente do que da significado a vida, para a definição que o ser humano dá, em sua consciência, ao sentido que o passado, principalmente, mas também as demais categorias temporais, tem na influência que exercem sobre os indivíduos (MORAES, 2020, p.59). Assim, novamente definimos como esses indivíduos, nossos alunos que foram objeto dessa pesquisa, e o conceito de gerações como um operador chave da compreensão de nossos objetivos, sem desconsiderar os demais citados pelo autor.

Se é o tempo histórico um terceiro tempo entre o físico e o filosófico, e sendo produzido pelos historiadores, é nas diferentes gerações humanas das nossas sociedades que encontraríamos a construção metafísica desse tempo, ou na sua “sucessão de gerações” como nos coloca Ricoeur:

O enriquecimento que o conceito de geração traz ao de história efetiva é, portanto, mais considerável do que se poderia suspeitar. Com efeito, a substituição das gerações

---

<sup>3</sup> Do grego, imitar, para Paul Ricoeur formas de construir e interpretar as representações das narrativas, processo que ordena a temporalidade e possibilita seu entendimento. Dividido em três “tripla mimesis”, sendo elas: “*pré-textual*” entendimento da realidade, “*configuração*” da narrativa em escrita, “*refiguração*” interpretação da narrativa pelo outro. (RICOEUR, 2010) (MORAES, 2020)

subjaz, de uma ou de outra maneira, a continuidade histórica, com o ritmo da tradição e da inovação. (RICOEUR, 2010, p.186).

O sentido que cada um dá para as temporalidades está relacionado as perspectivas existenciais que são tomadas, por exemplo, ao buscar relacionar o mundo atual com processos históricos de longa duração nós estamos valorizando o passado como fundador das nossas ideias no presente. Da mesma forma ao tomar como percepção uma estratificação rígida e exata do tempo, estamos deslocando a ideia de um passado terminado. Assim, nossos alunos que foram objeto dessa pesquisa, a partir da temática de gerações como o operador chave da compreensão de nossos objetivos, devem ser entendidos a partir de suas características próprias, e como aparecem operando no tempo histórico.

### **1.3.1 Temática das gerações como narrativa histórica**

Para o autor a ideia de gerações está relacionada com as percepções do tempo histórico, afinal cada época está definidamente criando modos de agir e pensar, mentalidades, que são resultados dos efeitos políticos, sociais, econômicos e culturais daquele momento. Indefinidamente nesse movimento de mentalidades que se formam continuamente temos a construção de diversos agir sobre as intenções e de novas experiências, como já dito anteriormente, que vão estruturando aquilo que chamamos de tempo histórico. Ricoeur se utiliza das concepções de quatro autores: Kant, Dilthey, Karl Mannheim e Alfred Schutz.

De Kant o autor conserva a noção ética de responsabilidade que os sujeitos do presente têm em relação aos do futuro, responsabilidade com o pacto da sociedade civil. De Dilthey é dito que para ser contemporâneo é preciso compartilhar um campo de experiências e orientações comuns, enquanto de Mannheim o conceito de geração ganha um adendo geográfico: como nem todos estão sujeitos às mesmas influências, é preciso considerar as diferenças espaciais e culturais. (MORAES, 2020, p.65)

Em todos os três autores Ricoeur, como cita Moraes, busca um sentido na prática histórica para superar a mera definição biológica que o conceito traz, levantando a questão da morte, do anonimato e do público (2020, p.65). O conceito de geração muitas vezes pode acabar

sendo usado de forma generalizada ou como um “*deus ex-machina*”<sup>4</sup> para lidar com problemas nas ciências sociais:

Embora seja utilizada em algumas áreas das Ciências Humanas e Sociais para apoiar reflexões sobre comportamentos e atitudes de determinados grupos e delinear perfis, é sabida a impossibilidade de generalização e de estabelecer um padrão de representação e conduta dos sujeitos, uma vez que, os mesmos só podem ser comprometidos no contexto da sociedade em que estão inseridos, e esse, é apreendido de maneira própria. (RANGEL, 2020, p.28)

A afirmação de Maysa Rangel deixa claro que as variações implicadas no conceito, e a definição específica de gerações, podem com ressalvas, possuir variáveis que assim como já abordamos anteriormente são específicas de cada contexto e indivíduo a partir de suas influências. O termo tem cada vez mais passado por mudanças e adaptações no meio das ciências sociais, e o autor Roberto Eduardo Carneiro do Santos (2022) contribui para essa visão ao lembrar-nos das interpretações mais subjetivas do mundo atual:

As certezas até então inabaláveis nas tradições e na ciência como fatores absolutos, foram trocadas por uma reflexão mais subjetiva acerca do mundo. Isso, no entanto, não quer dizer um mundo sem ordenamento social, mas que havia algo nesse ordenamento em transição e readaptação no tocante a novas urgências. Uma das evidências mais fortes desses novos tempos é, justamente, a das inovações tecnológicas, principalmente no mundo da informática e do que seria mais tarde conhecido como mundo virtual. (SANTOS, 2022, p.30).

A imposição da evolução tecnológica cada vez mais tem mudado as formas de interpretar e refletir o mundo contemporâneo, e nesse meio as gerações também passam por perspectivas novas de relação.

Assim cada geração tem seu momento de criar um tempo histórico, e nisso teremos o embate, o choque, entre os “contemporâneos, os predecessores e os sucessores” usando os termos que Ricoeur (2010, p.190) empresta do sociólogo Alfred Schutz, o qual o autor mais desenvolve na sua obra. Trazendo assim uma noção de interações entre gerações e, podemos dizer, que nessas interações, se desenvolvem, se chocam e se constroem suas respectivas noções de tempo.

---

<sup>4</sup> Termo criado no teatro grego, (um deus surgido da máquina) forma de se utilizar um elemento mágico ou divino que de forma simples resolve os problemas ou pontas soltas na narrativa, citado por Aristóteles. Jean-Paul Sartre (1976) critica autores e pensadores que se utilizam de conceitos chave, exemplo: “luta de classes” como um *deus ex-machina* para justificar quaisquer realidades sociais e históricas, não levando em consideração os contextos ou particularidades em questão.

Para Ricoeur, a noção de gerações como um operador do tempo histórico, ou seja, um meio de construir o pensamento do que vai ligar o tempo da natureza (astronômico/ calendário) e tempo vivido (fenomenológico), faz-se um meio de notarmos a relação de temporalidade e de estabelecimento do pensamento histórico como efetivo na organização da vida prática (RICOEUR, 2010, p.190).

A experiência do outro é para ele um dado tão primitivo quanto a experiência de si, e, deve-se acrescentar, igualmente imediata. Essa imediatez é menos a de uma operação cognitiva do que a de uma fê prática: cremos na existência do outro, porque agimos sobre ele e com ele e porque somos afetados por sua ação (Schutz, 1967, p.139)<sup>5</sup>. (RICOEUR, 2010, p.190, nota de rodapé)

É esse um espaço de análise e de construção do tempo histórico, como dito acima, entre contemporâneos, predecessores e sucessores, podemos enxergar diversas noções e construções diferentes de passado, presente e futuro. Onde, não necessariamente, vão ocupar respectivamente alguma temporalidade, mas sim construir uma noção geral das relações entre elas, e as percepções do outro e de si mesmo, para o autor é a partir desta relação de esfera interpessoal que se desenha o tempo (RICOEUR, 2010, p.191).

Como o objetivo deste trabalho é se utilizar de uma ferramenta digital, o podcast, dentro da sala de aula, no ambiente escolar, para que em sua produção e também análise, possam os alunos notar as interações que existem entre gerações, suas diferenças, rupturas e continuidades, e assim abrir caminho para o entendimento da formação do tempo histórico como um produto da nossa vivência e conseqüentemente da consciência histórica. Seria assim, em que uma nova metodologia digital, seja usada pelo ensino de história a possibilitar que o aluno enxergue as narrativas de tempo e com isso desenvolva uma percepção maior do seu lugar nesse tempo (FONSECA, 2021, p. 30-31).

As gerações vão se sucedendo ao longo da história e carregam consigo noções e paradigmas diferentes, que podem ter origem na contradição ou continuidade dos predecessores:

Para Max Weber, a ‘orientação para o outro’ é uma estrutura da ‘ação social’<sup>(6)</sup>. Também para ele é na prática que afetamos o outro e somos afetados por ele. (RICOEUR, 2010, p.190, nota de rodapé)

<sup>5</sup> SCHUTZ, A. *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt*. Viena: Springer, 1932, 1960; trad. Inglesa. *The phenomenology of the social world*. Evanston: Northwestern University Press. 1967. (RICOEUR, 2010, p.485)

<sup>6</sup> (*Wirtschaft und Gesellschaft*, Tübingen, J. C. B. Mohr, 197, § 1 e 2); trad. Fr. de J. Freund et al., *Économie et Société*, Paris, Plon, 1971. (RICOEUR, 2010, p.190, nota de rodapé)

A ciência biológica, a Antropologia e a psicologia costumam definir que cada geração possui uma delimitação de tempo específica, até mesmo durante algum tempo historiadores se utilizaram de uma numeração fixa de anos os quais seriam o tempo calendário necessário para a substituição geracional ocorrer, porém assim como Rangel (2020) e Santos (2022), não vamos nos prender a essa definição numérica.

Pertencem a ‘mesma geração’, segundo Dilthey, contemporâneos que foram expostos as mesmas influências, marcados pelos mesmos acontecimentos e pelas mesmas mudanças. O círculo assim traçado é mais amplo do que o do nós e menos vasto do que o da contemporaneidade anônima. Essa pertença compõe um “todo” em que se combinam uma bagagem e uma orientação comum. Recolocada no tempo, essa combinação entre influências recebidas e influências exercidas explica o que faz a especificidade do conceito de ‘sequência’ de gerações. E um ‘encadeamento’ oriundo do cruzamento entre a transmissão da bagagem e a abertura de novas possibilidades. (RICOEUR, 2010, p.188).

A nossa sucessão ou sequência e interação de gerações, a ser analisada a partir da prática do ensino de história, não é um fator físico, mas sim do âmbito histórico/ fenomenológico, está relacionada com os eventos, mentalidades e percepções que temos contato no espaço social, aqui empreitado no meio de uma escola, em seus espaços físicos e metafísicos. Dessa forma entendemos que a sociedade está relacionada em maior aspecto aos fenômenos culturais de entendimento dos indivíduos sobre suas capacidades interpretativas e cognitivas, para formulação de relações, não absolutas, mas estimuladas por cada contexto, não sendo também uma forma definitiva de organização social, nem mesmo uma lei de interação, mas um meio de ver como o tempo histórico, e suas categorias estão aplicadas sobre diversos espaços de relações. Na escola, temos a justa definição de relações sociais sobre autoridades, mas que representam características do meio em que estão inseridas, a noção do tempo será percebida a partir das próprias formas de descrevê-lo e de organiza-lo para o projeto de vida.

Dessa forma que Paul Ricoeur coloca que não somos uma “contemporaneidade anônima”, mas sim um todo organizado a partir dessas relações em estruturas mentais e coletivas. Nessas “influências” temos o choque entre o que é novo e aquilo que já é contemporâneo, ou o novo e o que já passou, e ainda o que já passou e o contemporâneo o definido “encadeamento” (2010, p.189). Para o autor encontra-se: “na escala intermediária da sequência de gerações, o equivalente histórico do *encadeamento* (*Zusammenhang*), tomado no sentido de conexão de motivação” (RICOEUR, 2010, p.189).

Nos contatos entre as gerações teremos, isso pode-se observar mesmo no contemporâneo, conflitos devido aos diferentes paradigmas<sup>7</sup> adotados, ou mesmo as concepções políticas, culturais e econômicas que tendem a se transformar de acordo com cada geração (SANTOS, 2022). Podemos dizer mesmo que a sequência de gerações é, em pequena escala, uma forma de representação do movimento do tempo histórico ao mesmo tempo que o opera, a seguir Santos define essa característica:

Entre as influências externas ao indivíduo, está o fenômeno da pós-modernidade. Essas gerações atuais não nasceram do nada, mas de toda uma gama de mudanças sociais, culturais, econômicas, bem como tecnológicas, que se intensificaram a partir da década de 1970. (SANTOS, 2022, p.30)

As narrativas da história, seus conceitos e as estruturas temporais, podem aqui ser aplicados para percebermos essas mudanças e as interações que existem entre essas gerações, afim de entendermos as relações de predecessores e sucessores como não apenas um operador, mas uma característica do tempo histórico e um resultado do regime de temporalidade<sup>8</sup> a qual pertencem metafisicamente. Ou seja, todo o conjunto de influências que um indivíduo ou grupo sofrem além das características físicas, as noções de cultura, moral, ética e verdades que vão se transformando no decorrer da evolução temporal, e mudam com o tempo, contudo essas mudanças não são visíveis e muitas vezes estão relacionadas as ideias de cada grupo geracional.

Essa estrutura de geração transcende as relações entre indivíduos, se tornando uma relação com o tempo, portando com um elemento que não se faz tangível, e apenas é percebido por meio das operações psicológicas e cognitivas do ser humano e suas representações.

Através das diferenças em conceitos, noções de passado, ou futuro, podemos notar nas narrativas as rupturas que se desenvolvem ao longo de grandes momentos da história no tempo calendário. Um exemplo é o avanço em tecnologia de informação, no início do século XXI, e a ambientalização de uma geração de “residentes digitais” chamada de “geração Alpha” (SANTOS, 2022, p.32). As expressões, termos e conceitos são dos mais variados possíveis, os exemplos na história recente também não cessam. Como os movimentos da juventude “revolucionários” e “contracultura” da segunda metade do século XX.

---

<sup>7</sup> Como paradigmas podemos entender os conceitos e definições que são estruturados e adotados em cada regime de temporalidade, que interagem entre si de forma dialética a partir das percepções de cada geração e no próprio tempo histórico.

<sup>8</sup> Veremos adiante no capítulo 2, em R. Koselleck e F. Hartog as concepções de regimes de temporalidades e suas contribuições ao desenvolvimento do tempo histórico. Entendemos como um conjunto de formas de se organizar e pensar o tempo histórico de um determinado período.

Atualmente todos vivemos os mesmos fatores técnicos-científicos, mas como desenvolve Ricoeur, há uma série de outras influências que definem a sucessão de geração, por isso o termo choque é aquilo que por vezes podemos chamar de relações conflituosas, ou mesmo a noção dificultosa de interpretação do próprio contemporâneo:

A contemporaneidade perdeu o caráter de um compartilhar de experiências. A imaginação supre totalmente a experiência de um engajamento mútuo. A inferência substituiu a imediatez. O contemporâneo não está dado no modo antepredicativo. (RICOEUR, 2010, p.192)

A ideia que temos buscado é que as gerações, ou cada indivíduo, para assim tornar a ideia mais clara, não buscam mais nas interações sociais compreender os diferentes motivos e elementos que abarcam cada pensamento, cada noção de personalidade criada, cada paradigma. Apenas se permite à imaginação a substituição da experiência e do engajamento com as mais diversas gerações de predecessores e sucessores, assim apenas sobre um conceito muito abstrato de suposições, que trazem consigo julgamentos e apelos nada compreensíveis, onde se organizam mais rupturas do que entendimentos de sequências históricas unidas sobre um espaço social, criado, em si mesmo, conflituoso e pouco reflexivo (RICOEUR, 2010).

Não que a sucessão natural do tempo calendário não permita a construção de uma narrativa de superações e rupturas, mas segue-se que no tempo propriamente histórico as rupturas e paradigmas de cada geração estão mais ligadas a movimentos culturais e sociais, e o relacionamento que uma contemporaneidade define para com eles (MORAES, 2020), o que muitas vezes não implicam tantas diferenças, acima, no que definimos, temos mais uma visão psicológica e interpretativa (narrativa) dos fatores que levam as compreensões do tempo histórico, porém esses fatores podem ser observados e refletidos como um objeto de construção daquilo que já definimos como consciência histórica (FERNANDES, 2016).

### **1.3.2 Influência do tempo sobre as narrativas**

Essas relações que buscamos observar refletem-se no espaço escolar, afinal esse organismo da sociedade se define como um laboratório de experiências e possibilidades. Existe, evidente fato, uma série de diferentes gerações na escola, considero aqui alunos, professores, gestores, funcionários e familiares, afinal toda a comunidade escolar, e não me refiro as idades

físicas, mas sim ao conjunto de influências que cada indivíduo recebeu na sua formação. E que se desenvolvem com uma gigantesca série de relações, interações e conflitos. Essas movimentações entre gerações no espaço escolar fazem, num sentido maior, parte de um processo pedagógico, social e histórico, mas também de hierarquização dos espaços de conhecimento. Ainda, pode-se pensar que constroem e favorecem um outro processo de possibilidades pedagógicas, esse que é o intuito da presente pesquisa ao trazer para o desenvolvimento a temática de gerações.

O espaço que um professor, coordenador e diretor ocupam no imaginário dos alunos é quase sempre da autoridade que visa discordar de tudo que eles propõem, enquanto que para aquelas figuras é o aluno, ou o conjunto de alunos, uma “geração perdida” que precisa ser “endireitada”. Muito dessas visões tem sido provocada pelo rápido desenvolvimento tecnológico do ser humano (SANTOS, 2022, p.35).

A geração Alpha, diferente da anterior, não precisa crescer junto com um mundo em desenvolvimento e crescimento da rede de computadores, os seus integrantes já nascem inseridos nesse mundo, não fizeram a transição e nem fazem parte da primeira geração de nativos digitais, são ao contrário, a segunda geração. (SANTOS, 2022, p.34)

Os limites dessas relações podem-se definir como percepções da temporalidade histórica em diferentes ordens que confluem no mesmo espaço de vivência social. Compreender as relações do espaço histórico-geracional da escola pode ser utilizado como um meio de não só aplicar aquele conhecimento histórico proposto em currículo, mas também de se criar um espaço pedagógico que seja metafísico e prático, no significado existencial que a história pode ter na vida coletiva e individual de cada um de nós.

Porém fica claro aqui que o espaço escolar é um espaço de conflito no tempo histórico e nas suas relações entre gerações de passado, presente e futuro, as compreensões que já abordamos deixam claro, como que na contemporaneidade os avanços tecnológicos e as configurações de percepções sociais têm incentivado cada vez mais esses choques de gerações: “os ancestrais e os sucessores são *outros*, carregados de um simbolismo opaco, cuja a figura vem ocupar o lugar de um Outro” (RICOEUR, 2010, p.197).

Essa representação de uma humanidade imortal, que Kant<sup>9</sup> eleva aqui à categoria de postulado, é o próprio sintoma de um funcionamento simbólico mais profundo [da

---

<sup>9</sup> Antes o autor cita o trecho kantiano retirado de “*Ideia de uma história universal do ponto de vista cosmopolita*”: “Deve existir uma espécie animal possuidora de razão e, enquanto classe de seres racionais todos indistintamente

sucessão de gerações]<sup>10</sup>, em virtude do qual visamos um Outro mais que humano, cuja falta preenchemos com a figura dos ancestrais, ícone imemorial, e a dos sucessores, ícone de esperança. (RICOEUR, 2010, p.197).

Essas narrativas, presentemente exemplificadas e mais adiante expostas, demonstram como a influência do tempo sobre cada grupo de indivíduos faz parte de construções sociais e fatores culturais de cada período da história. Sobre a análise dos discursos dominantes pode-se evidenciar os processos de formação das mentalidades da sociedade. Mas, ao pensarmos um contexto específico e recortado, há de se levar em consideração as particularidades da formação individual de cada ser em questão, sendo assim não podemos definir um modo único de pensar. Buscaremos propor uma reflexão mediada por essa base teórica afim de demonstrar as possibilidades que podem se abrir quando aplicamos a discussão temporal na sala de aula.

A teoria da história, somada a didática da história, pode vir a ser um expressivo fator de determinância da aplicação e desenvolvimento da história enquanto ciência, pela sua função de orientação não apenas prático, mas existencial da vida humana (RÜSEN, 2001). Assim, com a concepção de tempos históricos, abre-se um espaço de compreensão da realidade não apenas física, mas psicológica, e assim a uma percepção histórica, uma vez que há nessa potencialidade do tempo histórico a capacidade de se organizar em diferentes regimes de temporalidades. Adiante veremos a relação que há entre a evolução da sociedade e os processos de formação das estruturas temporais na prática do ensino de história como meio de formação da consciência histórica.

---

mortais, mas *cujá espécie é imortal*, deve no entanto atingir a plenitude do desenvolvimento de suas disposições.” (KANT, 1784, p.186 *apud* RICOEUR, 2010, p.197).

<sup>10</sup> Acréscimo nosso.

## 2. TEMPORALIDADES E REGIMES DE HISTORICIDADE

Ao tratarmos de temporalidades estamos definindo um campo da teoria da história por vezes muito abstrato, que pouco faz parte de um currículo de ensino de história, afinal, no ensino básico atualmente se mantém uma estrutura de ensino muito voltada para a história factual, pouca reflexão se desenvolve em sala de aula. Anteriormente já discutimos as possibilidades que a teoria da história pode ter se aplicada de forma a coordenar e norteada pela construção de uma consciência histórica. No entanto, para essa noção de percepção da história faz-se necessário uma compreensão do próprio *eu* enquanto um *ser* inserido no tempo histórico.

Partimos da noção de que o tempo histórico é uma construção social de cada período, cada época, ou como vamos tratar aqui, cada geração, que ao longo do tempo cria suas noções de passado, sua relação com o presente e a esperança de futuro. Essas percepções mudam, pois, a interposição de gerações acontece sempre sobre a mudança de ideias e culturas, paradigmas são adaptados ou modificados nesses períodos. Assim nesse movimento temos a construção de novas interpretações do tempo, ou a criação de uma nova temporalidade. Atualmente vivemos sobre um espaço de memória cada vez mais acelerado, os avanços tecnológicos e os meios de comunicação e informação tornaram a percepção de tempo algo totalmente secundário, muitas vezes a desconexão com o tempo histórico é o padrão que se observa nesse ritmo geracional. Começaremos com uma breve evolução semântica dessas categorias ligadas aos tempos históricos, para depois podermos discutir a percepção atual de aceleração do tempo bem como as aplicabilidades no ensino de história a partir dos problemas que encontramos nessas interações.

### 2.1 Metafísica do desenvolvimento semântico dos tempos históricos

Partiremos de Koselleck (2006) e (2014) para definir os movimentos do tempo histórico, já que para o autor esse é um resultado das interações entre passado, presente e futuro que cada período vai ter, é na compreensão e relação das categorias temporais que se desenvolve o tempo histórico. O autor divide em três momentos de temporalidades, o Antigo, onde o passado dominava o presente, como um campo de experiência onde a história é a mestra da vida (*magistra vitae*), e devia servir de exemplo para a tomada de ações no presente, o segundo foi

o paradigma Moderno, futurista, em que as revoluções e o progresso científico possibilitaram a criação de uma expectativa cada vez maior pelo que estava por vir e o futuro guiava os rumos do presente e passado, por fim, o último e mais recente paradigma é aquele que vivemos, onde futuro e passado perdem sua influência e relação com o presente, representando uma crise de acordo com Koselleck (2006). Essas relações entre categorias temporais são definidas pela cultura de cada período, é da consciência dos indivíduos que nasce o tempo histórico, e é a partir dessa relação temporal que temos a construção da “história em si” (KOSELLECK, 2006, p.47). Partiremos a uma análise mais detalhada dessas temporalidades.

### 2.1.1 História *Magistra Vitae* o paradigma antigo de temporalidade

O termo “*Magistra Vitae*” foi cunhado pelo filósofo romano Cícero (106 – 43 a.C.), e pode ser traduzido como “a história é a mestra da vida” onde podemos ver o caráter de *exemplo* que a história tinha nesse regime de temporalidade, algo muito próximo com a usual frase de professores: “aprender com os erros do passado, para não repetir no futuro”. A história era vista como uma testemunha dos tempos, como uma difusora do conhecimento de todos aqueles que já haviam passado pela Terra.

A expressão pertence ao contexto da oratória; a diferença é que, nesse caso, o orador é capaz de emprestar um sentido de imortalidade à história como instrução para a vida, de modo a tornar perene o seu valioso conteúdo de experiência. Além disso, o uso da expressão está associado a outras metáforas, que reescrevem as tarefas da história. *Historia vero testis temporum, lux veritatis, vita memoriae, nuntia vetustatis, qua voce alia nisi oratoris immortalitati commendatur* [A história é a testemunha dos tempos, a luz da verdade, a vida da memória, a mensageira da velhice, por cuja voz nada é recomendado senão a imortalidade do orador]. (KOSELLECK, 2006, p.43)

Essa influência da *magistra vitae* segue-se até o período cristão onde os teóricos teólogos da Igreja Católica vão adaptar as ideias de Cícero. Apesar de não concordarem com o termo mestra da vida, e suprimirem ele dos tratados da época (KOSELLECK, 2006). O tempo segue nessa relação presente-passado, sobre uma ordem política e social extremamente rígida, o passado é organizado a partir da teologia cristã, e sua representação cíclica, constante, dos eventos da fé cristã (BOURDÉ; MARTIN, 1990). A noção de história durante o período medieval não é uma aplicação humana em sua totalidade, e sim dos *desígnios divinos sobre a humanidade*, dessa forma as biografias eram muitas vezes confundidas como conhecimento

histórico, contudo, é a teologia que terá uma função *unificadora e orientadora* para a história (BOURDÉ; MARTIN, 1990, p.16-18).

Durante o período medieval a história passa a ser vista como linear, com um começo e um fim, da criação ao juízo final, formando a mentalidade do período onde o futuro não é um espaço temporal agradável de se relacionar, afinal o *chronos* da Igreja é aquele escatológico e que tem como premissa a sequência dos acontecimentos em detrimento dos desígnios de Deus. Assim o futuro é algo distante, que vez ou outra busca lembrar o presente com alguma teoria apocalíptica sobre os fins dos tempos.

O círculo de influência de Cícero perdura até a experiência histórica cristã. O corpus de sua obra filosófica não raro foi catalogado, nas bibliotecas dos mosteiros, como coletânea de exemplos, sendo amplamente disseminado. Como se vê, a possibilidade de se interpretar a expressão ao pé da letra sempre esteve presente, mesmo que a autoridade da Bíblia e dos Pais da Igreja suscitasse no início uma certa resistência contra a história magistra pagã.” (KOSELLECK, 2006, p.44)

Os autores Guy Bordé e Hervé Martin, definem que a partir do século XII a organização teológica passa a corroborar para a ideia de uma “consciência ativa” da história, primeiro, onde de início, vê-se uma atenção dos nobres e reis para os registros de obras e atos que estes executavam, criando assim a manutenção dos exemplos para as gerações, esses registros que seriam elaborados por membros do clero. Em segundo, o beneficiamento que se adquiria a partir das heranças de gerações anteriores, dando assim uma noção rudimentar de progresso. A articulação da história em narrativas reflexivas e a periodização do tempo das aventuras humanas na história, formam o terceiro e quarto ponto, possibilitando assim uma organização desse conhecimento (BOURDÉ; MARTIN, 1990).

Nessa pré-estruturação de uma noção histórica podemos observar o que para Koselleck (2006) é a manutenção do regime de “*magistra vitae*” ou a relação de tempo passado-presente, nos períodos que abordamos há um estabelecimento da experiência enquanto a norteadora e criadora de expectativas futuras (ROSATI, 2016).

A temporalidade da antiguidade e medieval seguiu e guiou a cultura até a formação da chamada modernidade, e essa fase de transição da perspectiva de historicidade foi crucial para a definição de um novo paradigma. Afinal, as tantas descobertas seguiam, por um lado, cada vez mais futuristas, que apresentam caráter inovador (KOSELLECK, 2006). E apesar, a ordem vigente no velho mundo manteve na certeza de uma história do passado a segurança da continuidade, afinal apesar das rupturas já observadas até então, o presente guiava-se ainda pelo

tempo anterior, sob todas as pressões e mudanças de ordem social, política e econômica (DUARTE, 2012).

No entanto, o ceticismo básico do qual se nutriam tais pontos de vista não foi suficiente para destruir o conteúdo de verdade próprio a nossa fórmula, pois esta tinha suas raízes plantadas no mesmo campo da experiência do qual se originaram esses pontos de vista. Mesmo que não se possa aprender nada a partir da história, resta no fim uma certeza adquirida a partir da experiência, um ensinamento histórico, que pode tornar mais inteligentes e mais espertos aqueles que o conhecem, ou, para falarmos com Buckhardt, mais sábios. (KOSELLECK, 2006, p.47)

Notemos, que havia um “campo de experiência” muito presente no imaginário desse regime antigo de historicidade, enquanto isso diversas mudanças ocorriam nas estruturas sociais, como chamou o autor a “tríade Antiguidade, Idade Média e Idade Moderna” (KOSELLECK, 2006, p.31) se disseminou para a história e passou a organizar um pensamento novo, “uma forma de reflexão sintética que transformava a história em uma unidade processual do acontecer” (DUARTE, 2012, p.79). A interação presente-passado se tornava mais distante, enquanto que o “horizonte de expectativas” se aproximava.

### 2.1.2 Futurismo e modernidade

Se a velha história [Historie] foi arrancada de sua cátedra, e, certamente, não apenas pelos iluministas, a quem tanto aprazia servir-se de seus ensinamentos, isso aconteceu na esteira de um movimento que organizou de maneira nova a relação entre passado e futuro. (KOSELLECK, 2006, p.47)

Foi no final do século XVIII quando na Revolução Francesa (1789), percebem-se que o aceleramento do tempo, das coisas, dos processos e das dinâmicas sociais colocou o futuro em contato com o presente, criando assim uma expectativa pelo novo, pela mudança. A história já não pode mais responder no passado todas as ânsias desse presente, mas somente com a guia de um futuro muito otimista pode-se sanar as necessidades de um presente moderno, ágil e acelerado. É a inauguração do regime futurista, que vai permear até o século XX.

Essa concentração lingüística em um único conceito desde cerca de 1770 não pode ser menosprezada. No período que se seguiu aos acontecimentos da Revolução Francesa, a história tornou-se ela própria um sujeito, ao qual foram designados atributos divinos como "todo-poderosa", "justa", "equânime" e "sacra". O "trabalho da história", para usarmos as palavras de Hegel, é uma espécie de agente que domina os homens e fragmenta sua identidade natural. Também aqui a língua alemã fez o seu trabalho. A significação plena e o antigo ineditismo da palavra Geschichte dizem

respeito exatamente ao fato de se tratar de um coletivo singular. (KOSELLECK, 2006, p.49-50)

O tempo torna-se uma máquina de fazer história no presente, para as pessoas as mudanças tornam a própria noção de categorias temporais estritamente próximas. Mesmo nessa aceleração temos uma relação com o passado, já que ele é visto como forma de entender o presente, nas palavras do autor a história se torna “um sujeito” o qual coletiviza a sociedade em prol de significação das narrativas do presente que se confunde com o futuro. E a interpretação da maneira com que se chegou até aquele momento “*Geschichte*”<sup>11</sup>, ela apenas não é mais o guia de desenvolvimento da sociedade nessa temporalidade, é o seu *topos*.

O substrato natural desapareceu, e o progresso foi a primeira categoria na qual se deixa manifestar uma certa determinação do tempo, transcendente à natureza e imanente à história. A filosofia, ao transpor para o progresso a história compreendida singularmente como um todo unitário, fez com que o nosso *topos* perdesse obrigatoriamente o sentido. (KOSELLECK, 2006, p.55)

Buscando um sentido para a história da humanidade e guiados pela ideia de progresso iluministas, pensadores, historiadores e filósofos inspirados pelas revoluções em curso no século XVIII, elaboram teorias filosóficas para explicar de forma universal a “coletividade singular” (BOURDÉ; MARTIN, 1990).

Se a história se torna um evento único e singular da educação do gênero humano, então cada exemplo particular, advindo do passado, perderá força, necessariamente. Cada ensinamento particular conflui então no evento pedagógico geral. A perfídia da razão impede que o homem aprenda diretamente a partir da história, impelindo-o ao seu destino de forma indireta. (KOSELLECK, 2006, p.55)

Para o autor, nesse movimento que se desenvolveu, foi retirada da capacidade individual do homem de se localizar na história a partir de sua individualidade, e dos atos que lhe são comuns, criando a partir de uma narrativa universal a única possibilidade de se pensar o

---

<sup>11</sup> *Geschichte*, *historie* e *historik* são diferentes definições de História. *Historie*, é no plural e está ligada a narração de eventos e fatos, associado por Koselleck ao paradigma antigo de *magistra vitae*, possui forte simbolismo do passado e dos grandes acontecimentos. *Geschichte*, do alemão, seria a história como sujeito e objeto do seu próprio conhecimento, Koselleck a relaciona como camadas que interagem entre si, de aspectos interpretativos e meta-narrativísticos, associado ao regime de modernidade e a processos de longa-duração. *Historik*, também do alemão significa histórico, aquilo que pertence a investigação unicamente da ciência histórica, ou que apenas o seu ponto de vista pode encontrar, Koselleck define que as estruturas temporais devem possibilitar a formulação de questões unicamente históricas. Vale destacar que o autor vê as três definições como relacionadas entre si, e que suas características coexistem ao longo dos períodos, no caso a partir da análise das estruturas de tempo que demonstram um esclarecimento do conhecimento histórico. (KOSELLECK, 2006)

passado<sup>12</sup>, ainda a escrita de história passa a ser uma grande crônica do tempo presente, que o autor elabora ser descontínua com as categorias de passado, não há tempo para voltar as experiências pois as expectativas diversas já estão sobre o presente:

Passado e futuro jamais coincidem, não apenas porque acontecimentos decorridos não podem se repetir. Mesmo se o fizessem, exatamente como no recrudescimento da Revolução de 1820 na Espanha, a história que vem ao nosso encontro escaparia à nossa capacidade de apreensão da experiência. Uma experiência acabada é tanto completa quanto passada, ao passo que aquela que se realizará no futuro desfaz-se em uma infinidade de diferentes extensões temporais. (KOSELLECK, 2006, p.55-56)

Nesse contexto, no século XVIII, XIX e XX, toma forma o desenvolvimento das filosofias da história, a partir de pensadores como Kant (1724-1804), Hegel (1770-1831), Comte (1798-1857), Spengler (1880-1936) e Toynbee (1889-1975) que apontam para elementos teleológicos da história, pensando nela a partir de uma finalidade, um objetivo a se chegar “É o futuro do tempo histórico, e não seu passado, que torna dessemelhante o que é semelhante” (KOSELLECK, 2006, p.56).

Para o pensamento kantiano a filosofia da história que se desenvolve não é especificamente a da história dos historiadores, mas a do ser humano, Kant se refere a uma evolução do ser, uma capacidade de progredir moralmente em civilização para atingir a sua humanidade, pois lhe deu a natureza apenas o “impulso da humanidade”, estando assim o indivíduo a serviço da espécie (BOURDÉ; MARTIN, 1990, p.46). Notemos a categoria de horizonte de expectativa nesta afirmativa: “Trata-se, portanto, de edificar uma organização civil tal como as leis podem regular os antagonismos e instituir as liberdades” (BOURDÉ; MARTIN, 1990, p.47). Ao buscar um futuro que, após muitas gerações, chegaria em uma civilização de liberdades e humanidade, os autores deixam claro quais as preocupações do filósofo no século XVIII.

Já em Hegel a filosofia da história ganha um caráter mais metafísico, a partir das ideias de “Espírito” (*geist*) e suas “Paixões”, e também a noção de temporalidade, formalizando o tempo como espaço onde o espírito se manifesta, produz a si mesmo, assim pode-se dizer que a: “história universal que é a representação do espírito no seu esforço para adquirir o saber daquilo que é” (HEGEL, 1970, p.27 apud BOURDÉ; MARTIN, 1990, p.49). Define-se então que o espírito somente toma consciência de si através de um processo dialético, onde se

---

<sup>12</sup> E quanto ainda essas narrativas universais não são o modelo de desenvolvimento do ensino de história em nosso sistema educacional, a partir de uma única visão rígida e estática do progresso cronológico temporal. Pretendemos abordar adiante esse tópico.

desenvolve a partir de relações metafísicas com e fora do ser, objetivando a realização na liberdade, assim como em Kant (BOURDÉ; MARTIN, 1990). Em Hegel também observamos a categoria de progresso por um horizonte da história, mas indo além ao abordar categorias metafísicas e inaugurar o pensamento dialético que figurou por todo o século XIX.

Auguste Comte, foi precursor da filosofia positivista, na qual buscava por meio da sociologia estudar o desenvolvimento da inteligência humana, desenvolvendo a “lei dos três estados” que definiriam a evolução do conhecimento, são eles: teológico, ou fictício, metafísico ou abstrato, científico ou positivo (BOURDÉ; MARTIN, 1990, p.52).

À primeira vista, a “lei dos três estados” apresenta-se como uma teoria do conhecimento; considerando-a de mais perto, revela-se também como uma filosofia da história. Com efeito, ao passo que Hegel encara a marcha do Espírito segundo os três tempos da dialética, Comte imagina a progressão do espírito humano por etapa, segundo o ritmo igualmente ternário, mas diferentes na sua essência dos três estados. (BOURDÉ; MARTIN, 1990, p.53)

Comte, assim como outros seus contemporâneos estuda e busca analisar as estruturas do desenvolvimento da sociedade capitalista industrial e moderna, convergindo aos sistemas econômicos, políticos e religiosos, buscando como fim a felicidade do homem (BOURDÉ; MARTIN, 1990). Sua contribuição se encontra na organização do desenvolvimento e progresso da sociedade humana como uma única forma de evolução histórica a se seguir.

Oswald Spengler busca desenvolver uma história universal, apesar de toda a crítica, que é resultado do período em que vive, alemão, o autor desenvolve seu trabalho logo após o fim da Primeira Guerra Mundial (1914-1918) assim retrata uma justificativa para a derrota de seu país, buscando forma única que possa definir a história de todas as civilizações do mundo, e pressupor o seu fim, pois todas trilhariam o mesmo caminho e chagariam a decadência (BOURDÉ; MARTIN, 1990). O trabalho de Spengler “encontra uma ampla audiência junto de um público alemão ávido de justificar a sua própria catástrofe por uma teoria geral das catástrofes” (BOURDÉ; MARTIN, 1990, p.57). Em contrapartida o britânico Arnold Toynbee buscou elaborar uma mais otimista história mundial das civilizações, mas que também encontra em sua época motivos para buscar entender os movimentos de declínio ao longo da história e compreender qual seria o fim, aparentemente próximo, que a “Velha Europa” sofreria<sup>13</sup> (BOURDÉ; MARTIN, 1990, p.57-60).

---

<sup>13</sup> Arnold Toynbee publicou entre 1930 à 1950 a série de livros *A Study of History*, na época que a Grã-Bretanha perde o seu império colonial.

Podemos notar nessas filosofias da história, nascidas do iluminismo, que há uma tendência daquele tempo histórico de se desenhar o passado de acordo com o futuro, e a definição das relações passado-presente sendo elaboradas a partir das expectativas (ROSATI, 2016).

Desde a Revolução Francesa, o axioma moral segundo o qual é uma tarefa do homem acelerar o futuro e introduzir os tempos de liberdade e felicidade profetizados tornou-se uma realidade da política. A capacidade de fazer previsões foi transferida para as máximas da ação, que retiravam sua legitimidade da própria história. (DUARTE, 2012, p.83).

Os ensinamentos da História se mantiveram, como já exemplificado, em uma lógica motora da dialética histórica, um exemplo disso são as metanarrativas que abordam pelo viés da história, durante o século XIX e XX, um futurismo, mas também um desenvolvimentismo até o presente, seria o caso do materialismo histórico-dialético. Entre o horizonte de expectativas e o campo de experiência se constrói um espaço muito curto que é o presente, nesse contexto quase não há uma duração do presente, mas o futuro é por vezes confundido como tal (KOSELLECK, 2006).

A aceleração, primeiramente compreendida como uma previsão apocalíptica do encurtamento da distância temporal que antecede a chegada do Juízo Final, transformou-se, a partir da segunda metade do século XVIII, em um conceito histórico relacionado à esperança. Mas, com os processos de disseminação da técnica e a Revolução Francesa, essa antecipação subjetiva de um futuro desejado — e que, por isso, deve ser acelerado — adquiriu, inesperadamente, um rígido teor de realidade. (KOSELLECK, 2006, p.58)

Essa evolução dos tempos históricos chega ao séc. XX com toda a expectativa da evolução tecnológica, porém se choca com uma realidade que foi bem mais violenta do que se pensava, o imaginário social então se encontra com o futuro esquecido por meio de guerras e ameaças de destruição em massa, a expectativa se torna apreensão, a história não tem mais exemplos pra lidar com os problemas do mundo, a falta de certeza sobre o que pode acontecer gera a um sentimento de imprevisibilidade e o presente se torna o único tempo a considerar.

### **2.1.3 Atualidade do tempo histórico**

Nosso moderno conceito de história contribuiu para a consolidação das determinações especificamente histórico-temporais de progresso e de regressão, de aceleração e de

retardamento. Por meio do conceito "história em si e para si" o moderno campo de experiência foi apreendido assim, como moderno, sob diferentes pontos de vista. (KOSELLECK, 2006, p.131)

Koselleck não aborda em seu trabalho especificamente uma natureza do tempo histórico em que vivemos, apenas define que o paradigma futurista termina em 1989, após um século XX de mudanças, filosofias e mentalidades que vieram pondo fim na relação futuro-passado. Ao abordar como uma crise do tempo histórico deixa em aberto essa possibilidade:

[O mundo caminha cada vez mais rápido; e é provável que a diferença se torne consideravelmente maior. A disposição de ânimo de cada nova geração é uma contínua surpresa]<sup>14</sup>. Não apenas o fosso entre o passado e o futuro aumenta; a diferença entre experiência e expectativa é sempre superada, e de forma cada vez mais rápida, para que possa continuar viva e atuante. (KOSELLECK, 2006, p.322)

Para Koselleck está justamente nessa relação passado-presente, futuro-presente, ou futuro-passado, que se formam as temporalidades e que se fundamentam os trabalhos historiográficos para a estruturação dessas formas de tempo, o autor define os momentos de crise como sendo essenciais para compreender essas relações temporais, muito mais úteis que a história dos conceitos.

Com isto se rompeu o mundo das experiências político-sociais, que até então ainda estivera ligado à sucessão das gerações. "Quanto mais a história comprime diretamente a sucessão dos acontecimentos, tanto mais violenta e universal há de ser a luta", como dizia uma observação — então muito em voga — de Friedrich Perthes. As épocas anteriores só haviam conhecido mudanças de rumo que se estendiam ao longo de séculos. (KOSELLECK, 2006, p.320)

Se encontram permeadas nas percepções do homem a história a qual nos referimos, esse tempo e suas relações temporais não são unicamente um fato de cada geração, mas cada geração faz do seu regime de temporalidade a estrutura definida de organização cultural, política, social e econômica. Como também podemos dizer que a forma com que encaramos essas realidades, mas teorizamos que, no espaço temporal de atuação individual de cada geração tem-se diversas relações entre tempos históricos, não sendo um mero padrão definido de tempo, mas diversos regimes agindo sobre a predominância de um ou de outro.

---

<sup>14</sup> Citado pelo autor: J. A. Froude, apud A. Briggs, *The Age of Improvement*, Londres, 1959, p.3.

Essa atualidade, por tantas vezes chamada de contemporaneidade, tem sido caracterizada por aspectos diversos, como uma aceleração, característica moderna, devido aos avanços nas tecnologias de comunicação, informática e a globalização.

...uma forte convicção de que nossa percepção temporal tenha mudado, definitivamente segundo alguns. Devido ao abandono da crença num tempo orientado e na noção de progresso, o tempo teria deixado de ser um princípio de inteligibilidade, com isto dando-se a crise da História com sentido, evolutiva. (CARDOSO, 2005, p.7)

Mas também como um roteiro apocalíptico para o futuro, como vimos ser característico do regime antigo: pandemias sanitárias, crises econômicas e políticas, guerras e desastre climático. Para François Hartog (2013) há uma dimensão caótica nas perspectivas dos regimes de historicidade, o *Presentismo* que o autor propõe é o constante caos do encontro do passado com o presente como veremos a seguir. Desta forma esse caos que se apresenta é conflituoso entre as temporalidades:

Esse novo momento seria caracterizado por uma perda de confiança no futuro. Se antes, na época moderna, havia ocorrido uma ruptura entre presente e passado, agora ocorria uma ruptura com o futuro. Distante do passado e sem a perspectiva do futuro, só restaria o presente. (ROSATI, 2016, p.26)

Nesse espaço de crise parece difícil definir um conjunto de características que seja padrão de um regime de tempo pós século XX, porém é justamente nessa crítica, nesse choque de mudanças nas estruturas sociais e nas relações entre as gerações que podemos definir um espaço de temporalidade do presente. Devemos entender que ao tratarmos da “história do tempo presente” como foi chamada por diversos autores, é preciso tomar cuidados para não nos prendermos em repetições desnecessárias de discursos políticos, ideológicos, ou mesmo aqueles que estão relacionados as generalizações de cunho popular, muito comuns em escolas e comunidades escolares.

É um pressuposto da história que o homem é capaz de tirar proveito (não que ele necessariamente o faça) da experiência de seus antecessores e que o progresso na história, diferentemente da evolução na natureza, baseia-se na transmissão de bens adquiridos. (CARR, 1978, p.114)

Por isso deixo aqui novamente a ideia de que nosso objeto é o ensino de história, e dentro deste, acreditamos que ao possibilitar o desenvolvimento da consciência histórica a partir das diversas temporalidades, estamos também possibilitando o entendimento de uma história com função social.

## 2.2 Aceleração do tempo: o presentismo

O decurso único do tempo transformou-se em um dinamismo de estratos múltiplos vividos simultaneamente. Sabia-se, e se continuou a saber desde então, que se vive em um tempo de transição, o qual ordena de maneira temporalmente diversa a diferença entre experiência e expectativa. (KOSELLECK, 2006, p.320)

O presentismo é o termo cunhado pelo historiador francês François Hartog, é a denominação que o autor dá para a característica desse regime de temporalidade da atualidade, para o hoje que vivemos ditados pelo presente e que o único meio de partida é o próprio presente. Nossa ciência e tecnologia chegou a tal ponto de evolução que a aceleração do tempo afastou de nossas percepções o passado e o futuro, restando apenas o hoje, o presente. Como dito anteriormente, porém, nessa atualidade podemos ver espaços de experiência e expectativas ainda em dualidade e muitas vezes estando atravessados pela noção do presente que guia a formação de um tempo histórico.

Koselleck (2006) nos deu a percepção de como os conceitos e crises podem servir para estudarmos o tempo histórico em suas relações de categorias temporais, assim para partir da ideia de Hartog (2013) pretendemos entender como presentismo o processo de aceleração do tempo histórico, servindo apenas como forma de denominação mais clara do estabelecimento de relações da temporalidade atual. Não discutiremos aqui o mérito da formulação teórica de Hartog<sup>15</sup>.

Evidente que vivemos esse momento de crise do paradigma histórico, ou da própria percepção de temporalidade, em que o passado não serve mais para orientar o presente (ROSATI, 2016), podemos então, pensar nessa interação das experiências e expectativas, ou da falta delas, resultante de uma aceleração de perspectivas, como um meio de definição e elaboração de história:

Com o regime de historicidade, tocamos, dessa forma, em uma das condições de possibilidade da produção de histórias: de acordo com as relações respectivas do presente, do passado e do futuro, determinados tipos de história são possíveis e outros não. (HARTOG, 2013, p.39)

---

<sup>15</sup> Assim deve-se entender que nossa discussão nesse tópico é voltada para as características das relações de tempo histórico no presente, assim podemos assimilar como presentismo o processo de aceleração do tempo e suas consequências sobre as relações humanas na definição de uma temporalidade, caracterizadas como influências perceptíveis no ensino de história atual.

Os regimes de temporalidades, e sua construção semântica, são o que possibilitam que venhamos a desenvolver a partir da noção de que a sua percepção difere de acordo com a cultura, e o que é a cultura se não uma construção de cada período da história, sendo assim experimentada de formas diferentes:

...há relação entre um passado esquecido ou demasiadamente lembrado, entre um futuro que quase desapareceu do horizonte ou entre um porvir ameaçado, um presente continuamente consumado no imediatismo ou quase estático ou interminável, senão eterno? Seria também uma maneira de lançar luz sobre os debates múltiplos, aqui e lá, sobre a memória e a história, a memória contra a história, sobre o jamais suficiente ou o já em excesso de patrimônio. (HARTOG, 2013, p.38)

Após o século XX temos essa crise do paradigma moderno futurista, que mais do que um resultado de fatos sociais, políticos e econômicos, está ligado à construção das mentalidades dos indivíduos. E sua sobreposição, não substituição, pelo presentismo (aceleramento) (HARTOG, 2013). Bourdieu e Martin (1990) nos lembram da forma que ao longo do último século diversas correntes historiográficas entram em choques, percepções até então aceitas são questionadas, lançando à dúvida sobre a própria ciência histórica, vide os casos de Henri Marrou e Paul Veyne, críticos de que a história não explicava o presente (BORDÉ; MARTIN, 1990, p. 205).

Hartog (2013) nos dá exemplos de como filosofias presentistas existiram na história junto de outros paradigmas, como o estoicismo e o existencialismo, deixa ainda mais frisado as obras de Jean-Paul Sartre, enquanto extremamente apegadas ao presente, desconsiderando toda forma de temporalidade da história, passado ou futuro.

Mas tampouco o futuro, mais exatamente o ponto de vista do futuro. Por isso, em 1945, Sartre mais uma vez, no editorial do primeiro número de *Temps modernes*, persistia e assinalava: ‘Escrevemos para nossos contemporâneos, não queremos olhar o nosso mundo com olhos futuros, isso seria o modo mais certo de matá-lo, mas com olhos de carne, com nossos verdadeiros olhos percíveis. Não desejamos ganhar nosso processo com recurso e não temos o que fazer com uma reabilitação póstuma: é aqui mesmo durante nossa vida que os processos são ganhos ou perdidos’<sup>16</sup>. O existencialismo concebe salvação somente no engajamento sem reserva na ação. [...] O existencialismo era um presentismo. (HARTOG, 2013, p.145-146)

Ainda se refere a segunda metade do século XX como determinante nesse contexto, pois a partir dela enxerga-se as mudanças:

---

<sup>16</sup> SARTRE, Jean-Paul. Apresentação da revista *Les Temps Modernes*, 1945. Retirada ainda em *Les mots*. Paris: Gallimard, 1964: “Pretendo sinceramente escrever apenas para o meu tempo”

O slogan ‘esquecer o futuro’ é, provavelmente, a contribuição dos Sixties a um fechamento extremo no presente. As utopias revolucionárias, progressistas e futuristas (e como!), em seu princípio, mas também passadistas e retrospectivas (as barricadas revolucionárias e a Resistência) deviam operar-se, a partir de então, em um horizonte que não transcendia muito o círculo do presente. [...] De fato, vieram, nos anos 1970, as desilusões ou o fim de uma ilusão, a desagregação da ideia revolucionária, a crise econômica de 1974, a inexorável escalada do desemprego em massa, o enfraquecimento do Estado de Bem-Estar Social, construído em torno da solidariedade e a partir da ideia de que amanhã será melhor do que hoje, e as respostas, mais ou menos desesperadas ou cínicas, que apostaram todas no presente, e somente nele. Nada além. Porém, não se tratava mais exatamente nem de epicurismo ou estoicismo nem de presente messiânico. (HARTOG, 2013, p.147)

Ao apresentar essa realidade, “esquecer o futuro”, o autor confirma o contexto de crise das mentalidades, que se reverberam a partir das filosofias e, na atualidade, pelos regimes presentistas, como desenvolvido no artigo: “*Formas de se repensar e experimentar a temporalização do tempo e regimes historiográficos*” (RAMOS et al., 2023) escrito por François Hartog, Temístocles Cezar, André da Silva Ramos e Thamara Rodrigues. E definem-se como os agentes causadores dessa transformação:

Nessa progressiva invasão do horizonte por um presente cada vez mais inchado, hipertrofiado, é bem claro que o papel motriz foi desempenhado pelo desenvolvimento rápido e pelas exigências cada vez maiores de uma sociedade de consumo, na qual as inovações tecnológicas e a busca de benefícios cada vez mais rápidos tornam obsoletos as coisas e os homens, cada vez mais depressa. Produtividade, flexibilidade, mobilidade tornam-se as palavras-chave dos novos administradores. (HARTOG, 2013, p.147-148)

Esse presente cada vez mais envolvido em meios não apenas de uma aceleração, mas de uma crise existencial dos indivíduos, que cada vez mais deixam de planejar um futuro e muito pouco enxergam no passado respostas para os problemas presentes, a história também deixou de se apresentar como elaboradora de um futuro, e voltou seu espaço de atuação para micro sistemas sociais, que por vezes passam desconectados com o presente. Cada vez mais é instituído e normalizado na nossa sociedade que os indivíduos sejam desprovidos de “tempo” (HARTOG, 1997, p.13).

Não apenas de seus aspectos sobre os indivíduos, mas essa aceleração está ligada ao distanciamento que o passado e o futuro têm sobre a sociedade no presente. O passado não explica mais o futuro e somente o presente é o foco, quanto mais vão se distanciando mais acelerado fica o presente, essa mudança começou desde a modernidade, mas é no século XX que se acentua, as mudanças se expressam em gerações contemporâneas, cada vez em um espaço de tempo menor, como colocam:

A constatação da impossibilidade de o passado passar evidenciada pelos traumas provocados pelas experiências de guerras de projeções globais e extermínios de vulneráveis e culturas subalternizadas foram decisivas para a reconfiguração das relações entre história e memória. (RAMOS; HARTOG; CÉZAR; RODRIGUES, 2023, p.6)

Possivelmente, se observado de um contexto macro, poucas são as noções de tempo que restam nessa atualidade, mas se utilizarmos dos vestígios<sup>17</sup> que existem nas interações com os tempos históricos podemos delimitar uma maneira de encontrar formas da noção temporal necessária para construir a consciência histórica.

O historiador Hélio Rebello Cardoso Jr. (2022) abordou as características que o debate sobre a temporalidade e a experiência histórica do presente tem proporcionado, partindo do conceito de “Atualismo” em Pereira e Araujo (2019)<sup>18</sup> e suas relações com o “presentismo” de Hartog e do “presente amplo” de Gumbrecht. Para Cardoso Jr o conceito de atualismo difere das ideias de Hartog e Gumbrecht ao considerar as relações temporais entre passado, presente e futuro aprofundando a concepção de tempo histórico contemporâneo (CARDOSO JR, 2022, p.133). Ele ainda coloca que há uma “lacuna” nos conceitos de presentismo e presente amplo justamente em considerarem um tempo histórico sem futuro e sem passado.

Sendo assim, conceito de atualismo precisa atuar em dois lados simultaneamente. Ele é um conceito heurístico que comporta características de uma nova experiência do tempo histórico ou regime de historicidade atualista. Ao mesmo tempo, ele é um conceito transcendental que trata das condições em que o regime de historicidade atualista se torna possível, e por isso propõe uma metafísica do tempo de extração heideggeriana. (CARDOSO JR, 2022, p.134)

A definição de atualismo a partir de uma metafísica do tempo histórico, por abordar as experiências dos indivíduos contemporâneos, e também como um regime de historicidade devido a sua característica de organização das experiências no tempo histórico (CARDOSO JR, 2020). Além disso, para os autores, o atualismo cumpre uma função de conexão entre as diferentes categorias de tempo: “separação estrita entre tempo natural e tempo histórico foi rompida” (PEREIRA; ARAUJO, 2016, p.273).

---

<sup>17</sup> Ricoeur (2010) aborda que o *vestígio* é uma categoria *intratemporal*, pois necessita da organização tempo-calendário para sua interpretação. São os elementos retirados pelos historiadores em sua prática a partir dos arquivos, encontrando documentos, entre documentos os testemunhos e a partir de uma *pressuposição epistemológica* os vestígios. Caracterizando assim, um *impacto simbólico*, a partir da sua relação de causalidade para com as categorias temporais. Apesar de seus aspectos práticos, Ricoeur define como um problema de historiador-filósofo.

<sup>18</sup> PEREIRA, Mateus Henrique de Faria; ARAUJO, Valdeci Lopes de. Atualismo 1.0: como a ideia de atualização mudou o século XXI. 2ª edição. Vitória: Editora Milfontes/ Mariana: Editora da SBTHH, 2019.

Os autores partem para Heidegger *Ser e tempo* (1927) afim de possibilitar a estruturação do tempo enquanto suas atuações sobre a temporalidade histórica, Cardoso Jr afirma que os autores se comprometem com uma ideia de tempo heideggeriana (2022, p.137). Discorrendo sobre as categorias de *tempo autêntico* e *inautêntico*, como formas do homem experimentar e viver no tempo, sendo o primeiro a forma total da vivência humana no tempo, sempre conduzidos pelo futuro que organiza passado e presente.

De fato, ao contrário do que pensam Hartog e Gumbrecht, não se trata substancialmente de uma ampliação do presente, mas mesmo da ampliação de referências ao passado e futuro, mas em formas atualistas (PEREIRA; ARAUJO 2016, p.285).

Outro ponto importante desse debate são as diferenciações entre as experiências no tempo e a própria metafísica do tempo, que para o autor diferem nas próprias ideias de regime de historicidade de Hartog (2013) e Koselleck (2006) (CARDOSO JR, 2022). Os autores do atualismo pretendem dar maior sentido para o conceito de temporalidade e presente definido por Hartog.

Como foi visto, a metafísica heideggeriana do tempo define o futuro como a temporalização autêntica do tempo, e o regime de historicidade, seja ele o presentismo, o presente amplo ou o atualismo, define a temporalidade inautêntica como centrada no presente. Por isso, cabe enfatizar que a temporalidade autêntica temporalizada pelo futuro não é um regime de historicidade orientado para o futuro, mas a ordem do tempo ontologicamente definida. (CARDOSO JR, 2022, p.139-140)

Cardoso Jr (2022), assim como Pereira e Araujo (2019), abordam que Hartog (2013) coloca na mesma categoria os regimes de historicidade e o tempo histórico, e o conceito de atualismo viria para ampliar a noção de tempo histórico, que foi definido aqui como metafísica, e expandir a concepção do presente:

No caso do presentismo, o balizamento que a metafísica do tempo oferece ao conceito é simples: o tempo autêntico temporalizado pelo futuro é a condição de possibilidade para que o tempo inautêntico centrado no presente, do regime de historicidade atualista, possa ser experienciado. (CARDOSO JR, 2022, p.140)

Hartog define que: “O presente tornou-se o horizonte. Sem futuro e sem passado, ele produz diariamente o passado e futuro de que precisa, um dia após o outro, e valoriza o imediato.” (HARTOG, 2013, p.148).

Ao definir como “sem horizonte” e sem passado, o autor nos lembra daqueles termos ao qual se utiliza Koselleck (2006), em sua definição do tempo histórico. Não encerramos esse

presente pelo presente, para Hartog esse está fragmentado em “fendas”, e o uso da história e sua compreensão do tempo e memória neste está prejudicada (HARTOG, 2013; RAMOS et al., 2023).

O primeiro exemplo de fenda é no campo da *memória*, a insistência midiática de se produzir uma “história *a priori*”, o autor parte do termo utilizado por Kant<sup>19</sup> e citado em Koselleck (2006), para que possamos definir os variados exemplos em que as mídias insistem em produzir uma história a todo o momento, buscam fazer da notícia um ato histórico, Hartog nos lembra dos “*experts*” consultados para prever, analisar e fazer prognósticos dos acontecimentos presentes, e coloca os historiadores nesse meio, como especialistas de análise do presente para análise do futuro (HARTOG, 2013; RAMOS et al., 2023; FONSECA, 2021). “a historicidade do tempo presente é peculiar pois conta com experiências de quem está vivo e que testemunhou os acontecimentos, assim, memória e história interagem; e podem entrar em conflito.” (FONSECA, 2021, p.35)

Outra fenda para Hartog é a do *patrimônio*, para ele a partir de 1970 a preocupação com a preservação e a conservação, não apenas material, mas também de aspecto ambiental: “Como se quisesse preservar, na verdade, reconstituir um passado já extinto ou prestes a desaparecer para sempre.” (HARTOG, 2013, p.151). Nesse meio o autor busca mostrar como a construção e preservação dos espaços de memória nos revela uma ansiedade do presente em busca de “raízes e identidade” e encontra nos arquivos históricos um meio para auxiliar na compreensão dos crimes, guerras e desastres: “Com a temporalidade até então inédita criada pelo crime contra a humanidade, o tempo não ‘passa’: o criminoso permanece contemporâneo de seu crime<sup>20</sup>” (HARTOG, 2013, p.154).

Uma terceira área onde o autor encontra uma fenda é a *comemoração*, partindo da ideia da urbanização em Paris, o autor nos dá um exemplo de como a construção do espaço geográfico representa um anseio entre a preservação e modernização, culminando na transgressão de espaços físicos como operantes da temporalidade, e assim como esse “tempo inédito”, as paisagens culturais aparentam campos de conflitos. Nestes espaços a comemoração de uma nacionalidade, de um passado necessitado, um futuro incerto, e um presente que tem dúvidas

---

<sup>19</sup> “KANT, Emmanuel. *Le combat des facultés*, citado por KOSELLECK. *Le futur passé* p.50. Sobre a historização do acontecimento, antes mesmo que se produzisse” (HARTOG, 2013, p.150, nota de rodapé)

<sup>20</sup> ROUSSO. *La hantise du passé*, 1998, p.12-47 *apud* HARTOG, 2013, p.154, nota de rodapé

sobre si mesmo enquanto direciona a experimentação da temporalidade (HARTOG, 2013, 2020; RAMOS et al.,2023).

Assim esse presente, reinando, aparentemente, sem divisão, “dilatado”, suficiente, revela-se inquieto. Ele gostaria de ser seu próprio ponto de vista sobre si mesmo, e ele descobre a impossibilidade de praticar isto. Ele se revela incapaz de preencher a distância, no limite da ruptura, que por ele mesmo cavou entre campo de experiência e horizonte de espera. O passado bate na porta, o futuro na janela e o presente descobre que o solo se afunda sob seus pés. (HARTOG, 1997, p.15)

A força da expressão acima, em que o autor se utiliza de uma metáfora para indicar a atuação dessa temporalidade, nos revela como o comportamento das interpretações, ações, intenções e experimentações dos indivíduos é falha por seu presente, aparentemente não tão presente, onde por diversos escapes, busca-se um sentido memorial ou coletivo nacional, afim de suprir as “carências de orientação” tão evidentes na desordem ordenada de nossa civilização ocidental.

Assim, esses elementos mostram como os processos contemporâneos explicados acima evidenciam e contribuem para a ideia de uma crise no tempo presente, como proposto por Koselleck, mas também nos mostra como que esse mesmo processo de aceleração tem suas falhas evidenciadas por categorias de retorno e freio aos movimentos unicamente focados no presente, havendo uma diversidade de interações nas categorias de tempo, acontecendo sobre as relações sociais da atualidade.

Dessa forma podemos observar como o conceito de presente, e das ideias de um tempo histórico da atualidade tem sido debatido, e trazem à tona um anseio desta contemporaneidade de entender as estruturas, metafísicas ou heurísticas das suas relações com o tempo (CARDOSO JR, 2022). No entanto, nosso foco se reduz em trazer para o ensino de história a ideia de que coexistem diversas noções de tempo histórico no presente, e que a partir das interpretações de narrativas que acontecem na sala de aula e na escola, entendidas como uma das formas que se organiza o tempo histórico, e das sucessões naturais das gerações temos o espaço possível de interações entre passado, presente e futuro, e a formação dos regimes de historicidade como formas de agir, pensar e experimentar o tempo. Sendo que assim podemos formular didaticamente aquilo que foi proposto no primeiro capítulo deste trabalho.

### 2.3 Funções práticas das temporalidades no ensino de história

Como foi abordado na primeira parte desta dissertação, a compreensão do tempo histórico possibilita a delimitação do conhecimento científico e teórico, que podemos enxergar seu desenvolvimento através da temática de gerações e a partir de suas interações e narrativas podemos definir as características de relações com a temporalidade e a definição de regimes de historicidade.

Estabelecemos, brevemente, que a evolução dos regimes de temporalidade que definimos mudam também as formas de relacionamento das perspectivas de cada grupo geracional, Koselleck (2006) ao citar os conceitos de movimento na modernidade e suas relações com o tempo presente diz:

As histórias das gerações contemporâneas constituem o espaço experiencial próprio a partir do qual se abrem as histórias do futuro, as histórias distantes ou as "velhas histórias". As velhas histórias, assim, começam quando não vive mais nenhuma testemunha ocular, ou quando não há mais nenhuma testemunha auricular direta que se possa interrogar. (KOSELLECK, 2006, p.276)

Para o autor a ideia de gerações leva a compreensão dos indivíduos daquilo que se torna passado e futuro, a medida que o próprio tempo avança também são reorganizadas as relações das três temporalidades, visando as condições do conhecimento histórico (KOSELLECK, 2006). Assim também estaria definido, a partir desta sequência, que gerações ocupam diferentes lugares de tempo ao longo da história, com isso também diferentes regimes de temporalidades. O exemplo mais comum ao nosso entendimento é o do professor, que já ocupou o lugar dos alunos, mas que assume uma nova posição perante a relação com o futuro. Luisa Rosati (2016) sobre isso conclui:

Assim, os alunos chegam à sala de aula com suas próprias visões sobre o passado e sobre o futuro, construídas a partir dos contatos que estabeleceram com os elementos da história e da memória coletiva através das esferas de produção acima citadas<sup>21</sup>. Caberá ao professor problematizar estas visões, buscando a compreensão da complexidade e diversidade da temporalidade histórica. (ROSATI, 2016, p.30)

---

<sup>21</sup> A autora discute a forma com que os alunos se relacionam com o presente a partir do trabalho de Helenice Rocha (2014), com o conceito de *história de grande circulação*, citando como meios que o passado chega aos alunos: “filmes, novelas, internet, revistas e até por meio de jogos. Estas esferas de produção mobilizam a história e a memória e fazem parte do que a autora chama de uma cultura histórica.” (ROSATI, 2016, p.30)

Uma problematização pode parecer à primeira vista um caso muito devastador de diferenças geracionais e de pré-consciências históricas, mas é justamente se levarmos estas diferenças das relações do tempo, e das experiências, assim haveria de abordar um choque de regimes de temporalidade, que são coexistentes (HARTOG, 2013), apesar das mudanças que vimos anteriormente, e muitas vezes são as origens dos conflitos que vemos na sociedade contemporânea: “Assim, revelam a importância de explorar os conflitos entre as temporalidades hegemônicas impostas pelo Estado e das elaborações de historicidade tecidas pelas vítimas de violências traumáticas, que confrontam a imposição do esquecimento.” (RAMOS et al, 2023, p.7).

O Historiador-Docente Robson Rodrigo Pereira da Fonseca (2021) nos lembra que ao pensarmos uma aula de história, estamos conjugando uma série de experiências do tempo presente, intensificada por alunos que cada vez mais recebem informações e são influenciados por diferentes formas de construção do passado, mídias digitais, redes sociais, e tecnologias da informação contribuem para uma disseminação cada vez maior de *passados* e suas implicações sobre a formação da consciência histórica e sua noção de temporalidade.

Para Koselleck toda a experiência faz parte, em algum nível, da formulação de sentidos históricos:

O antes e o depois constituem o horizonte de sentido [*Sinnhorizont*] de uma narrativa — “veni, vidi, vici”<sup>22</sup> — mas somente porque a experiência histórica que constitui o evento está necessariamente inserida na sucessão temporal. (KOSELLECK, 2006, p.134)

Acima o autor coloca que ao analisarmos uma série de experiências no tempo será possível por meio das quebras em direção ao passado, ou ao futuro, que a narrativa segue, estipular as características do regime de temporalidade que os produtores desta desenvolvem com o tempo, em outras palavras as quebras temporais “servem para elucidar o momento crítico ou decisivo da narrativa” (KOSELLECK, 2006, p.134).

Ainda cita o autor que as sucessões de gerações são formas inconscientes de comportamento dos campos de ação e da experiência:

...citemos a sucessão natural de gerações que, conforme seu limiar de experiência, podem favorecer a criação de conflitos ou a legitimação da tradição, de forma

---

<sup>22</sup> Frase supostamente atribuída ao General e Consul romano Júlio César em 47 a.C. Aqui o autor usa como uma forma de representação da ideia do filósofo alemão Friedrich Schiller (1759-1805) de que é nas formas de sucessões, e as representações destas que se encontra a “história do mundo” ou a “história do julgamento do mundo”.

totalmente independente do comportamento geracional e das seqüências transpessoais. (KOSELLECK, 2006, p.136)

Ao pensarmos nas organizações dos tempos históricos utilizando as sucessões naturais de gerações é possível, através da disponibilidade pedagógica, pautar um ensino de história que possibilite expansão da compreensão temporal de passado e futuro (ROSATI, 2016). O tempo além de objeto, tem a capacidade de se tornar um meio valioso no ensino de história. É um problema há muito destacado nas pesquisas da área que a compreensão de tempo cronológico é uma dificuldade encontrada por alunos das mais diversas idades, e a maneira com que se ensina a história está relacionado a esse: “Os alunos percebem as durações, a simultaneidade, a sucessão, assim como as permanências e mudanças, independentemente de saber, com exatidão, a localização nos séculos.” (NADAI; BITTENCOURT, 2009. p.86), essa realidade se dá devido a abstração, ou falta dela, que os professores de história empregam em suas aulas (ROSATI, 2016).

A construção do conceito de tempo histórico e abstrato representa o ponto final da descontextualização dos instrumentos de mediação, quando a mente do adolescente opera com total independência do contexto concreto. Portanto, é necessário que haja antes todo um trabalho de aprendizagem, caminhando para esse entendimento altamente generalizado. É preciso que as atividades escolares favoreçam a compreensão da noção de tempo em suas variadas dimensões, ou seja, o tempo natural cíclico, o tempo biológico, o tempo psicológico, o tempo cronológico, etc. É necessário que o aluno perceba que há um tempo vivido que se relaciona com um tempo social e com um tempo bem mais complexo que é esse tempo histórico, das estruturas de longa, média ou curta duração, produto das ações e relações humanas, no qual coexistem as transformações e permanências e as perspectivas de futuro. (SCALDAFERRI, 2008, p.56)

Possibilitar essa construção, como citado anteriormente por Scaldaferrri (2008), a partir dos operadores que organizados nesse capítulo formam um tríplice suporte teórico para a proposta de desenvolvimento da consciência histórica. O *desenvolvimento dos tempos históricos* e suas temporalidades ao longo dos diferentes paradigmas (*historia magistra vitae, futurismo, crise*). A noção de *regimes de historicidades* e a experimentação concreta dos indivíduos nas diversas temporalidades, movendo cada qual seu *campo de experiência* e *horizonte de expectativa*, formando no presente suas intenções sobre o tempo. E por fim, o *aceleramento*, que se figura como uma crise da atualidade, resultado de anseios do homem, impossibilitado de esperar o futuro, e de retornar ao passado enquanto experiência, no entanto, formado por essas categorias que procura constantemente conectá-las ao presente formando *fendas*.

Ao apoiar sobre esse tripé teórico o desenvolvimento do ensino de história nosso objetivo é mostrar que a partir da realidade evidente no contexto escolar, podemos criar um objeto de estudo, investigação, análise e debate do desenvolvimento da história, suas categorias teóricas e práticas para a vida humana. Partimos, não de uma noção da ciência histórica absoluta e detentora de verdade, mas nas palavras de Guy Bourdê e Hervé Martin “por meio da qual reconstitui um itinerário ao mesmo tempo que expõe resultados provisórios.” (1990, p.216). E, se para os autores a história se torna mais interessante para leitores, quando não segue um “discurso fechado sobre si mesmo e autossuficiente da história que se apresenta como terminada e se preocupa mais em dissimular as suas fraquezas do que a fazer a confissão sincera das suas lacunas.” (BOURDÉ; MARTIN, 1990, p.216). Podemos imaginar que, se para leitores, seria mais interessante essa história, o mesmo pode ser aplicado aos alunos da educação básica, onde uma ideia de ciência histórica que pode ser construída a partir de suas realidades, e que se encontra em constante formação ao longo do tempo e dos contextos, parece mais agradável e humana.

Promover um ensino de história que seja capaz de organizar as estruturas mentais de adolescentes é buscar:

[...] na medida em que oferecemos às crianças oportunidades de tomada de consciência da historicidade de sua própria vida - e da de seu grupo de vivência - é que ela estará se iniciando no desenvolvimento do pensamento histórico e no desenvolvimento da formação da sua identidade sociocultural (SIMAN, 2003, p. 125).

Assim, criando também formas de as atuais gerações (incluindo todas elas que interagem na atualidade) desenvolverem meios para lidar com suas necessidades do presente, angústias contemporâneas, medos, necessidades e carências, nos âmbitos práticos e existenciais de suas vidas, essas também em caráter individual ou da coletividade, sempre emergente, por tendências culturais, econômicas, políticas geográficas e ecológicas.

Sendo assim, a proposta pedagógica que entende o uso das noções dos regimes de temporalidade em sala de aula, precisa se expressar em determinados contextos do dia a dia escolar, nesse momento a teoria se torna prática, uma prática que visa trazer reflexão para a sala de aula, porém para além dela, reflexões que forneçam ferramentas que auxiliem os alunos a perceberem suas vidas enquanto indivíduos inseridos em um tempo histórico e participantes de um coletivo temporal, sobre essa prática se dará o produto do trabalho em questão, que será abordado no próximo capítulo.

### 3. PODCAST COMO INSTRUMENTO METODOLÓGICO DIALÓGICO

Até o presente momento, nossa análise se desenvolveu sobre os aspectos teóricos e de fundamentação do nosso objeto, o ensino de história e as temporalidades, estabelecendo que a organização desses conhecimentos faz parte do nosso produto. Em nossa proposta acreditamos que o produto cumpre uma dupla função, primeiro como um instrumento metodológico para o ensino de História, devido a sua capacidade de aplicação em diversos contextos; e dialógico<sup>23</sup>, pois o mesmo pode ser desenvolvido a partir de problemas no contexto escolar, se tornando funcional à medida que utiliza o conhecimento e ensino de história como ferramenta de dissolução de problemas, de diálogo entre diferentes gerações e considerando os saberes e contextos de cada indivíduo. Em suma, buscamos desenvolver aspectos práticos e existenciais da teoria da história para a vivência de alunos do ensino médio, tendo como meio da organização deste conhecimento um *podcast*, este que é o instrumento prático do nosso produto que viemos apresentando até esse momento.

Assim esse capítulo não se difere do restante da dissertação, mas, completa um todo didático que busca proporcionar a prática do ensino de história de maneira completa, onde a teoria se faça presente no contexto abordado.

Dessa forma, iremos neste capítulo, fundamentar a relevância que as tecnologias da informação têm para o ensino de história, será também abordado como se deu a construção dessa parte prática-reflexiva de ensino e as discussões que foram promovidas a partir de suas problematizações, os objetivos da aula através do produto, nossas hipóteses e os resultados obtidos como meio de exploração didática e teórica.

Ainda nosso propósito se encontra, na possibilidade de oferecer à professores um exemplo de organização do produto que possa ser replicado em demais contextos sociais na possibilidade de formação de práticas didáticas que valorizem o ensino de história com sua natureza científica.

Entender esse nosso produto como um criador do espaço de análise dos regimes de historicidade a partir das noções de temporalidades, é também possibilitar que ele possa ser

---

<sup>23</sup> Educação dialógica proposta pelo filósofo brasileiro Paulo Freire (1921-1997), tem como ponto de partida o diálogo igualitário entre o professor e seu aluno, considerando os saberes deste e o contexto do seu meio de vivência como norteadores para o desenvolvimento de um conhecimento crítico e emancipatório do aluno, tomaria como pressuposto a adaptação dos conteúdos para a realidade de cada indivíduo, façamos um paralelo com a história de função social que temos abordado. (GOMES; GUERRA, 2020) (FREIRE, 1986) (1996).

concebido como uma ferramenta da consciência histórica, nosso grande objetivo ao se pensar no desenvolvimento deste produto é abordar esse problema histórico-geracional, tendo como base as teorias do tempo histórico, e o desenvolvimento dessa categoria que Jörn Rüsen (2001) estabeleceu. Assim retomo o que já foi discutido, lembrando que nosso guia é promover uma história com função para os indivíduos, principalmente os estudantes de ensino médio, grupo em que os efeitos norteadores que esse conhecimento histórico pode ter são essenciais para as noções de sociedade e civilização humana no presente e no futuro.

### **3.1 O contexto da escola e do projeto**

O espaço geográfico onde se desenvolveram as relações que buscamos analisar tem uma importância muito grande na formulação das interpretações que se construirão mais adiante. Contudo demonstramos que a delimitação local não se aplica como um empecilho de disseminação da prática do produto, apenas que em cada contexto é necessária uma análise própria das formações histórico e sociais.

Em primeiro lugar é preciso contextualizar onde se encontra a escola que tivemos nosso objeto de análise, localizada no extremo oeste do Estado de São Paulo, há 617 km de distância da capital do Estado, está a pequena cidade de Pacaembu, com seus aproximadamente 14.877 habitantes (IBGE, 2022), o município se encontra na região conhecida como Nova Alta Paulista, entre os rios do Peixe e Aguapeí se estendendo até o rio Paraná. Colonizada a partir da década de 1930, resultante da crise de 1929<sup>24</sup>, uma antiga zona cafeeira do estado de São Paulo, que após as sucessivas crises do café nos anos 70, 80 e 90, tenta se reorganizar como uma área sucroalcooleira, com o predomínio do setor agropecuário, porém pouco relevante no cenário estadual e menos ainda no nacional, enfrentando grandes problemas de desemprego e desenvolvimento socioeconômico.

Devido ao isolamento geográfico da região da Nova Alta Paulista, essa dissertação se desenvolveu na Universidade Estadual de Maringá por haverem fortes ligações entre o extremo oeste de São Paulo e o Noroeste do Estado do Paraná. Além do mais, universidades com

---

<sup>24</sup> Descrição dada por GIL, Izabel Castanha. Nova Alta Paulista: 1930-2006: do desenvolvimento contido ao projeto político regional. São Paulo: Scortecci Editora, 2008.

programas de pesquisa em Ensino de História no próprio Estado paulista se apresentam mais distantes do que a cidade de Maringá/PR.

Na cidade de Pacaembu, nossa pesquisa se deu em uma Cooperativa de Ensino fundamental e médio, mantida por uma associação de pais e de professores da cidade, que há cerca de 25 anos buscavam para os filhos melhores condições de ensino, que somente eram encontradas em cidades há mais de 30 quilômetros do município.

Os alunos em sua maioria têm a família trabalhando no fraco comércio local ou no funcionalismo público, e alguns são pequenos produtores rurais que promovem o abastecimento local, em suma uma classe média que encontra dificuldades na economia regional, e busca oferecer a educação para que os filhos encontrem na formação em universidades públicas mais distantes a qualidade de ensino, e oportunidades de trabalho, pouco disponíveis na região.

A escola por sua vez é mantida por uma associação de pais, sem fins lucrativos, e com diretoria administrativa bienal, eleita por maioria dos membros da associação. A diretoria pedagógica é mantida para melhor continuidade do trabalho acadêmico, por isso em vários anos de existência poucos diretores pedagógicos estiveram a frente da escola, demonstrando o grande período que cada um ficou frente ao cargo.

Com uma média de 15 até 25 alunos por sala, e apenas uma turma de cada série, a escola tem ao todo 12 turmas, do 1º ano do ensino fundamental até a 3ª série do ensino médio. Se divide em 2 turnos, manhã e tarde, e junto da Direção existem 2 coordenadoras pedagógicas, uma para os anos iniciais do fundamental e outra para os anos finais e ensino médio. A escola sempre prezou por um ensino tradicional, mas que fosse possível criar espaços para o protagonismo dos alunos, principalmente em atividades práticas do grupo de ciências que já teve ligações com centros de pesquisa científica da UNESP.

Entender esse aspecto local nos dá a ideia de que aqueles anteriores às gerações atuais tiveram um crescimento frustrado, uma região que sempre prometeu, mas nunca chegou ao seu auge, de crise em crises, chamada popularmente de “corredor da fome” deixou marcas significativas sobre o imaginário local, a ideia de construção do futuro passa por uma visão de caminho rígido e que não deve ser mudado ou desviado. De aspectos conservadores, e fortemente religiosos, os antecessores geracionais cresceram sob o viés da narrativa endurecida de que é preciso manter as tradições, para a certeza de prosperidade individual.

Longe dos objetivos desse trabalho definir todo o aspecto da mentalidade de uma sociedade, estratificada em vários subnúcleos, a partir de um breve contexto histórico. Como forma de exemplificação das organizações sociais observadas e narradas deixamos aqui a necessidade de pesquisas regionais a serem desenvolvidas nessa área.

Nossa pesquisa se deu com alunos da primeira série do ensino médio, jovens adolescentes entre 15 e 16 anos de idade, que no presente contexto apresentavam dificuldades de lidar com as “exigências sociais” impostas pela família e escola, segundo os alunos as pressões por definir um futuro, escolher uma faculdade, estipular metas e o medo de errar, estavam sendo fatores que os preocupavam e causavam ansiedade ao falar do futuro e de como trilhar seus caminhos. Segundo eles, os “mais velhos” queriam que eles fizessem tudo da mesma maneira, ou criticavam a forma como os jovens lidam com seus problemas existenciais.

A situação acima não se aplica como um problema unicamente desse contexto, como abordado por pesquisas recentes nas áreas da pedagogia, história, educação, psicologia e da sociologia, é um padrão que vem se repetindo na educação com o avanço das *gerações digitalizadas*<sup>25</sup> (INDALÉCIO; RIBEIRO, 2017), (SANTOS, 2022), (PAULI, 2020).

Do outro lado, observou-se em alguns espaços da escola, que principalmente entre os professores e gestores com mais de 30 e 40 anos de idade, há uma tendência em criticar a nova geração de alunos, seja pelos comportamentos imediatistas, ou devido a “falta de rumo”<sup>26</sup>, que se impõem sobre essas gerações e crê-se na ideia de que os jovens da atualidade estão no caminho errado por seus comportamentos e mentalidades, principalmente na escola.

É evidente que esse trabalho não busca analisar práticas pedagógicas de demais professores além da própria prática do autor, deve-se entender que ao relacionarmos as visões construídas na escola pelas diferentes gerações que convivem juntas estamos buscando apenas a definição do nosso espaço de análise histórica dos regimes de temporalidade.

Muitos daqueles encarregados pelo direcionamento e coordenação do ambiente escolar são indivíduos nascidos nas décadas de 1950 até aproximadamente 1980, que figuram hoje

---

<sup>25</sup> Entendemos o termo *gerações digitalizadas* como a complexidade do contexto contemporâneo onde os avanços tecnológicos tem implicado na aceleração das percepções de tempo, mas também nas formações cognitivas, reduzindo o tempo de evolução de novas gerações, fazendo com que um mesmo espaço físico receba cada vez mais influências diversas de narrativas temporais.

<sup>26</sup> O termo foi utilizado aqui indiretamente, como forma de sintetizar a ideia do discurso, e não necessariamente retrata uma crítica nossa a aqueles que se utilizaram da sua ideia, pensemos nas diferenças de ações e modos de agir geracionais para compreender porque algumas atitudes são vistas como “sem rumo”, uma vez que com as mudanças de paradigmas novos meios de lidar com antigos problemas podem não ser aceitos ou gerar estranhamento.

entre 45 e 70 anos de idade, o mesmo período descrito acima das sucessivas crises econômicas e desastres na produção agrícola da região, contudo não queremos causar uma ideia de generalização de todos os indivíduos nesse mesmo imaginário coletivo especificamente, mas que levemos em conta a profunda influência que tal aspecto econômico, além dos aspectos conservadores, culturais e religiosos da região, tem sobre a formação dessas pessoas de gerações predecessoras.

Em muitas narrativas o discurso do grupo anterior envolve uma necessidade de formação e definição enquanto *ser* muito mais rápida, concisa e perene frente as escolhas para vida, aspecto que se faz compreensível a partir da ideia que décadas atrás não havia margem para se cometer erros a partir das escolhas, e muitas vezes deviam prezar pela escolha prática e rentável, ao invés da escolha que atendesse os desejos e sonhos<sup>27</sup> individuais.

São nas perspectivas de formação acadêmica escolar, as definições de um projeto de vida, e acima de tudo, os meios para se organizar nesse processo que encontramos as diferenças entre essas gerações. Se pensarmos que a geração de alunos participantes é em sua maioria nascida entre os anos de 2007 e 2008, fazendo deles residentes digitais, e que chegaram aos anos finais do ensino fundamental em 2019, já em um contexto de amplo acesso à internet e das tecnologias da informação, encontramos pelo menos uma diferença que varia de 50 a 20 anos entre as escolhas de vida das gerações anteriores e da atual geração de adolescentes. Mais de uma vez foram observados no contexto de escola choques entre esses grupos e as dificuldades de aceitação das formas de agir, pensar e se relacionar perante o espaço temporal e físico da escola.

Faz-se necessário lembrar que as nossas gerações de análise, assim como todos os grupos em contexto escolar, têm marcante na sua construção de mentalidade a recente crise da pandemia de COVID-19, que afetou em larga escala o meio escolar, e tornou-se um divisor de águas na instituição, mas também na compreensão da realidade mundial que cerca esses alunos. Contudo, é de imaginar-se que a digitalização dos aspectos da vida social, e de aprendizagem levasse a uma nova forma de lidar com estruturas do passado e de se pensar o futuro, afinal foi a partir da inserção das tecnologias da informação na escola que passamos a observar os

---

<sup>27</sup> No podcast percebemos na fala da gestora da escola que conta ter escolhido ser professora pois era única oportunidade de fazer faculdade que a família teria condições de oferecer, além da certeza de emprego rápido e salário garantido, tendo abdicado do sonho de formação.

aspectos *presentistas* e de aceleração das percepções de tempo sobre as gerações de adolescentes.

Cito de forma geral um dos choques ocorrentes no espaço escolar descrito, a turma em questão era alvo de crítica dos professores e gestores devido à falta de atenção nas aulas e descompromisso com os estudos, mais de uma vez as gestoras da escola foram até os alunos para uma orientação de que os mesmos deviam se dedicar mais as aulas, estudos em casa, e repetiam fórmulas de aprendizado que suas gerações desenvolviam, falavam do respeito ao mais velhos e seus ensinamentos, e dos estudos como uma forma de buscar um futuro melhor.

Após as “conversas”, onde, diga-se de passagem, o uso da palavra era controlado pelas gestoras, as conclusões eram as mesmas, os alunos eram tidos como uma geração que não se preocupava com o futuro e não aprendia com os antecessores, mais de uma vez percebia-se que os alunos queriam apenas viver o presente pelo presente, que buscavam apenas aproveitar o hoje e não pensavam no seu amanhã.

É preciso novamente fazer uma observação aqui, essa turma em específico (da primeira série do ensino médio) não era a única em que se observa tal realidade, mas devido as atitudes questionadoras e críticas das estruturas geracionais que o cercam, tornaram-se foco da gestão por indisciplina. Ao nosso olhar historiográfico, a situação configurava-se como um choque de regimes de historicidade, a maneira como ambas as gerações lidavam com o tempo histórico apareciam em suas narrativas, experiências e nas suas expectativas, ao primeiro olhar parecia claro que se tratava de uma geração *futurista*<sup>28</sup> (gestores e professores), enquanto os alunos se encaixavam como uma geração *presentista*<sup>29</sup>.

Assim, a partir desse contexto de embates foi que vimos o espaço temporal capaz de desenvolver com o problema social evidente, um meio pedagógico que possibilita o ensino de história a partir da necessidade local dos grupos geracionais. Dessa forma organizou-se a partir das aulas de História, Itinerários Formativos e Projeto de Vida, todas ministradas por esse autor àquela turma<sup>30</sup>, as discussões sobre as questões de temporalidades e formação individual do ser

---

<sup>28</sup> Em Koselleck (2006) é o regime de tempo em que a expectativa do futuro se faz presente na construção das perspectivas temporais.

<sup>29</sup> Para Hartog (2013) regime de tempo acelerado pelas inovações tecnológicas causando um desprendimento das perspectivas de passado e futuro levando a um tempo desorientado.

<sup>30</sup> O ano foi 2023, quando a turma em questão estava na primeira série do ensino médio, e o autor deste trabalho lecionava as disciplinas de História, Projeto de Vida e um itinerário formativo sobre Mundo Contemporâneo.

inseridas no programa curricular normativamente, encaixadas sobre as temáticas específicas da série, e aplicadas com o desenvolvimento de um podcast, pelos alunos e gestoras da escola.

### **3.2 O produto e suas problematizações**

A partir das aulas de Projeto de Vida os alunos da primeira série do ensino médio tem como objetivo curricular a compreensão do seu papel enquanto indivíduos atuantes na sociedade, e as relações com os outros, além disso, a princípio a disciplina busca trazer aos alunos o desenvolvimento do autoconhecimento, a partir das categorias passado, quanto meio formativo de quem são, e futuro como categoria de objetivos que definem o seu presente. A maneira com que se desenvolveu essa disciplina foi ampliada devido ao trabalho conectivo com a matéria de História e o itinerário formativo de Mundo Contemporâneo.

Da história tiramos grande proveito das noções de temporalidades e tempo histórico, além da compreensão da função de ciência histórica enquanto teoria, sempre a partir da temática e conteúdo a serem abordados nas aulas, fazendo parte da didática deste professor a ligação entre os conteúdos tradicionais e a discussão proposta no projeto de vida e em nossa base teórica nesse trabalho.

Já do itinerário formativo<sup>31</sup>, matéria de proposta diversificada do novo ensino médio, as discussões tratavam de problemas contemporâneos do mundo, como meio ambiente e mudanças climáticas, tecnologias da informação, guerras e conflitos, migrações, trabalho, e crises políticas e econômicas, tiveram um papel importante na contextualização do presente dessa geração atual, e os motivos que levaram a definição de mentalidades e da crise de paradigmas a qual eles estão inseridos.

Dessa forma, tornou-se possível com relação ao contexto de desenvolvimento pedagógico do ensino de história a busca de aplicação de um meio, ou de uma prática, capaz de lançar luz a tal problema de estrutura metafísica temporal, ampliado pela conexão entre as

---

<sup>31</sup> O nosso itinerário (Mundo Contemporâneo) possuía uma temática extremamente ampliada, contudo, em outros contextos pode-se encontrar itinerários que venham a abordar um ou dois temas dos citados acima, e já é o suficiente para se pensar na narrativa de interpretação do mundo atual pelos alunos, e as influências que recebem dos meios que estão inqueridos.

ciências, além de que, em diversos momentos esses alunos traziam em suas narrativas à sala de aula esse problema com as gerações precedentes a deles.

Assim quanto mais fazia-se a observação social dos diferentes espaços da escola notou-se elementos de formação da narrativa histórica, o *entendimento da realidade*, a *organização e narração*, e a *interpretação pelo outro* (RICOEUR, 2010). Estava evidente, nessas representações, que um meio de analisar as narrativas das gerações com um olhar capaz de articular as categorias temporais e de historicidade, lançaria luz sobre a compreensão de história daqueles alunos, e talvez da comunidade escolar como um todo, era preciso então isolar essas narrativas.

O podcast apareceu então como ideia, ele se configura como uma estrutura digital de compartilhamento de informações por meio de áudio, em redes sociais e plataformas da internet, organizado como um programa de rádio ou de entrevistas e rodas de conversas, por vezes tendo um tema ou assunto específico, ganhou muita notoriedade nas últimas décadas entre os jovens e adultos por possibilitar que se escute o programa a qualquer momento que desenvolve outra tarefa (FONSECA, 2021).

A utilização de podcasts tem potencial para abrir caminho para analisar, produzir e divulgar conhecimentos em sala de aula. Nossos/as alunos/as sempre conectados/as com seus smartphones e com fones nos ouvidos podem além de escutar suas playlists de músicas, escutar também conteúdos de pesquisas. No caminho para a escola ou trabalho, em casa ou mesmo dentro da sala de aula, ou pátio da escola, o podcast pode ser uma oportunidade de utilizar as tecnologias para acessar conhecimento. (FONSECA, 2021, p.67-68)

O Historiador-Docente Robson Rodrigo Pereira da Fonseca, em sua dissertação de mestrado em ensino de história, no trecho acima abre justamente a discussão que este trabalho se propõe, um meio de analisar, produzir e divulgar conhecimentos em sala de aula, o papel do podcast no ensino de história tem gerado um debate atual a partir de novas tecnologias da comunicação. Afirmando ainda que ao trabalhar com essas mídias de forma interpretativa o professor pode: “garantir a construção de um conhecimento crítico com o uso das tecnologias que não surgiram para propor tal criticidade, e sim para promover o espetáculo do consumo” (FONSECA, 2021, p.68). Por isso também fica claro a necessidade da mediação do educador para contornar o que o autor chama de *espetáculo do consumo*.

Se pensarmos nas possíveis abordagens pedagógicas, e o problema encontrado no ambiente escolar o podcast tem as seguintes potencialidades, como definidas por Eugênio Paccelli Aguiar Freire (2013) na sua tese de doutorado em educação:

a liberdade de produção de programas por qualquer usuário da internet, bem como de utilizarem-se formas de expressões verbais de forma diversificada; [...] a abertura aos distintos timbres vocais e múltiplas temáticas; a possibilidade de tomada de posicionamento menos usuais; além da maleabilidade da escuta em tempos e locais diversos (FREIRE, 2013, p. 68).

Dessa forma optou-se pelo podcast devido a sua atualidade de discussão na educação, além de permitir a essas aberturas de expressões vocais, ou seja, das narrativas dos alunos, professores e demais envolvidos socialmente, direta ou indiretamente, no desenvolvimento da mídia.

O Historiador-Docente João Victor Loures (2018) em sua dissertação de mestrado do PROFHISTÓRIA, aplicou o podcast no ensino de história e relata positivamente pois foi possível: “Estimular e deixar os alunos produzir narrativas e divulgar as produções é a premissa básica para despertar o interesse pela área acadêmica” (LOURES, 2018, p. 63).

Tendo em vista as possibilidades descritas acima, organizou-se como culminância de um projeto sobre “Trabalho na Atualidade e o Futuro das Profissões” a realização de um podcast na estrutura de perguntas e respostas, dirigido pelo professor onde os alunos junto de alguns outros professores e gestores da escola, responderiam todas as mesmas perguntas, a partir das respostas cada grupo poderia questionar, tentar entender ou criticar a visão daqueles que respondiam, a partir de uma mediação saudável, desenvolvendo assim um debate sobre as narrativas dos grupos a respeito dos projetos de vidas.

### **3.3 As tecnologias da informação no ensino de história**

Adentramos a terceira década do século XXI com panoramas renovadores e de especulações sobre a educação, já que deste o início dos anos 2010 tem-se discutido sobre a digitalização do ensino, e mais do que nunca devemos ressaltar aqui a necessidade de um debate sério em torno das metodologias digitais na educação. Vivemos a intensidade de ferramentas digitais sendo desenvolvidas nas escolas, redes de ensino públicas e privadas tem se direcionado

para a implementação desses instrumentos “didáticos” como recursos muitas vezes milagrosos para solucionar os problemas do ensino.

É preciso destacar que tanto a internet, quanto as ferramentas criadas a partir dela e os espaços de produção digital não nasceram com a intencionalidade pedagógica, e nisso incluímos o nosso próprio produto, o podcast, como já abordamos, é uma mídia de comunicação em larga escala, não foi criado como ferramenta educacional, assim como a maior parte das tecnologias da comunicação, são produtos de uma rede de consumo que tem como principal função a de gerar lucros. Contudo, observamos a capacidade de renovação que educadores possuem país a fora, de utilizar tais meios como instrumentos de ensino, considerando a realidade de cada contexto em que se aplicam suas ferramentas digitais, isso tem-se demonstrado no alto número de pesquisas sobre o uso de ferramentas digitais que temos demonstrado ao longo desse trabalho.

Nosso podcast é uma forma de desenhar tais capacidades fundamentais do ensino de história, assim podemos demonstrar para nossos alunos que a história é um conhecimento renovador em cada presente, nas palavras do Historiador-Docente Juliano Gualberto Ribeiro: “consideramos que o podcast ganha importância como recurso educacional por ser uma tecnologia capaz de proporcionar novos modos de realização de atividades educacionais” (RIBEIRO, 2022, p.119). O autor destaca a capacidade que tem o podcast como ferramenta de organização das narrativas e do pensamento histórico do aluno, tal pesquisa é proveniente do PROFHISTÓRIA, e revela a atualidade do produto aqui proposto, e sua aplicabilidade no ensino de história.

O mesmo autor ainda destaca como o podcast é uma mídia “*pull e push*” (RIBEIRO, 2022, p.118) que se refere a possibilidade do usuário, ouvinte, escolher quais tipos de conteúdo deseja consumir, tendo autonomia em relação aos acessos, e montagem da programação que melhor corresponde aos seus interesses, diferente das mídias tradicionais que o ouvinte é obrigado a seguir a programação de determinada emissora. Hoje no Brasil existe uma gigantesca opção de escolhas de temas e programas de podcast, dos mais variados estilos, formatos e tamanhos para consumo.

É a partir desse cenário, aparentemente inconstante e ainda explorado somente de forma funcional, que os professores, e principalmente os professores de história devem construir a partir de uma teoria sólida da historiografia formas de proporcionar o uso das ferramentas da comunicação digital, para Ribeiro: “se não houver uma integração entre mídia e processos

educacionais em todos os níveis e modalidades, a educação oferecida às novas gerações permanecerá incompleta e anacrônica, em total descompasso com as demandas sociais e culturais.” (RIBEIRO, 2022, p.116). Com essa integração do ensino e da mídia podemos ampliar os processos pedagógicos na escola alinhados com as demandas do presente da atual geração.

Assim, vamos compreendendo que além dos objetivos desse trabalho, a estruturação de um ensino pautado em tecnologias da informação pode organizar e contribuir para a compreensão das dinâmicas de aprendizagem necessárias. Willian Spengler estabelece que as: “Mídias e educação são áreas que necessariamente precisam conversar em busca de soluções que otimizem a aprendizagem” (SPENGLER, 2020, p. 520). O autor ainda nos lembra que atualmente existe uma facilitação de acesso a dispositivos de gravação e áudio cada vez mais funcionais e que exploram as capacidades de produção do podcast, meios de armazenamento de dados gratuitos em nuvem e também plataformas digitais gratuitas que auxiliam a produção, edição e compartilhamento de gravações em redes digitais (SPENGLER, 2020).

Diante desse fato, é papel da história explorar essa realidade:

É evidente que nas últimas décadas novos recursos tecnológicos proporcionaram transformações significativas em nossas vidas. Novas tecnologias foram incorporadas em atividades triviais do dia a dia, principalmente, criando novos espaços de convivência e interação social. (RIBEIRO, 2022, p.115)

É a partir desses novos espaços que o ensino de história tem a possibilidade de encontrar as capacidades formativas e compreender as novas dinâmicas de organização social, as mudanças proporcionadas na vida humana e suas consequências para o desenvolvimento futuro do saber histórico.

Como definido na BNCC (BRASIL, 2018), especificamente as competências da história, orienta a produção, avaliação e utilização de tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica e responsável, entendendo seus significados para os diversos grupos e classes sociais.

O uso de recurso digitais na educação é discussão que se faz há décadas, as orientações em documentos norteadores de ensino, as propostas de formação para professores, as políticas públicas adotadas nos últimos anos, e a realidade das atuais gerações que chegam nas escolas inseridas no meio digital destacam como evidente de que a importância de se pensar essas

metodologias, por meio desse trabalho destacamos o podcast como um meio, de muitos, para instrumentalizar de forma pedagógica as tecnologias da informação e comunicação.

É ainda importante nesse espaço lembrar que existem também na atualidade estudos que comprovam que a digitalização excessiva pode ser perigosa para o desenvolvimento cognitivo das crianças e jovens adolescentes. Deixamos claro que o intuito desse trabalho é ter no podcast uma ferramenta metodológica e de diálogo para apoiar o desenvolvimento do ensino de história, e não vemos a substituição completa dos meios de ensino fundamentais como algo positivo, principalmente em detrimento de uma digitalização superficial das capacidades cognitivas básicas do desenvolvimento pedagógico.

Pensar o uso de tecnologias e ferramentas digitais não implica somente a substituição de meios tradicionais de ensino, é na compreensão de objetivos e funções da educação, na necessidade de professores executarem esse debate, da pesquisa em ensino de história estar voltada em relacionar a teoria da história como um meio norteador desse conhecimento. É preciso antes de tudo deixar de dividir o saber histórico e uni-lo para fortalecer o papel dos professores nesse debate. Assim devemos pensar nos objetivos que organizam uma aula a partir de ferramentas digitais, como a seguir.

### **3.4 Objetivos da aula através do podcast**

A estrutura preliminar do projeto foi organizada na discussão proposta pelo itinerário formativo Mundo Contemporâneo, a partir de um estudo sobre o trabalho e suas categorias, históricas, sociológicas, filosóficas e geográficas, abordando também nas aulas de Projeto de Vida a questão da escolha de um trabalho e profissão, notou-se a preocupação após uma pesquisa e a exposição em formato de seminário pelos alunos, sobre trabalhos que deixaram de existir e os que poderiam vir a desaparecer nas próximas décadas devido as mudanças e a evolução tecnológica. Observou-se nos alunos uma preocupação com a escolha do futuro, diferente do que se presumia até então.

O objetivo do projeto preliminar de estudo e investigação dos alunos, o seminário, era justamente fazer perceber que a noção de eventos passados<sup>32</sup> trás experiências para a tomada de ideias no presente. Assim como já havia sido abordado em aulas de história, na discussão sobre as pesquisas e exposições dos alunos foram retomados os contextos anteriores estudados e a ideias das narrativas ao longo da construção do conhecimento histórico, sempre trazendo esses assuntos teóricos de forma a facilitar o entendimento por parte dos alunos. Alguns deles demonstraram interesse a partir da noção de temporalidade e sua aplicabilidade na vida prática, revelando assim uma carência existente por orientação.

A ideia de conflitos de narrativas em diferentes gerações foi aplicada como um elemento sempre presente nos conteúdos estudados, compreendidos entre a Antiguidade, Idade Média e Moderna, diversos momentos de crise e ruptura foram abordados sobre a visão das diferentes narrativas geracionais ao longo do ano letivo, prática que não aparece descrita nos conteúdos formais da história factual, mas é estabelecida nos objetivos curriculares, sendo assim uma forma de didática do ensino de história capaz de ser desenvolvida pelos professores.

Assim foi partindo das aulas de projeto de vida, onde somava-se os aspectos acima representados, no tempo presente, que foi organizado o podcast, elaborado, e posteriormente analisado em primeiro momento pelo professor, afim de encontrar nas narrativas geracionais os espaços temporais, e posteriormente em sala de aula com os alunos como forma de finalizar o projeto e promover a reflexão direcionada ao saber histórico completo, além da situação dos alunos enquanto indivíduos históricos capazes de desenvolver saberes que atendam as necessidades existenciais de suas realidades. Os processos pedagógicos estão descritos e desenvolvidos nos planos de 10 aulas aplicadas ao longo do bimestre integrando objetos do conhecimento e áreas dos saberes, assim como o roteiro de elaboração do podcast e sua estrutura.

As questões tinham como objetivo desenhar as noções de temporalidades a partir do projeto de vida, “Durante a escola, qual era (é) o motivo que levava vocês a estudarem?” e “Qual objetivo vocês tinham (tem) na escola?” essas duas primeiras perguntas já objetivavam que os participantes pudessem traçar algum paralelo entre passado e futuro a partir da ligação com a escola, já trazendo para o debate o espaço de conflito entre os participantes. “Qual é (ou era) o projeto de vida de vocês na escola?” aqui já propomos a pergunta que iria demonstrar as

---

<sup>32</sup> No caso, os tipos de trabalho que já existiram e que sumiram após a evolução técnica-científica, funcionava como temática para fazer o *passado-presente*, e expor as percepções temporais dos alunos a partir da necessidade da definição da escolha.

relações com o horizonte de expectativa dos alunos e professores. “Vocês tinham (tem) esse projeto?” nem todos tem desenhado ainda esse projeto, por isso colocamos como necessário buscar o porquê com a seguinte pergunta: “Pensavam (pensam) no futuro?” afim de entender como se desenha o aceleração anteriormente discutido.

Assim para trazer a visão e os anseios que a geração anterior também passou, e demonstrar para a atual geração que existem outras visões históricas formulou-se a pergunta: “Como organizavam esse projeto para o futuro?” e já pensando em trazer o passado para o presente, e entender como se relacionam com este seguimos com “Como o passado de vocês contribuía (contribuí) para o desenvolvimento desse projeto?”.

“Como atingir esse projeto? (ou como viver sem um projeto?)” e “Quais fases tem (tinha) seu projeto de vida?” essas duas perguntas estão relacionadas a questão da sucessão de tempos e suas relações, como descrito por Koselleck (2006) e Hartog (2013), afim de pensarmos como as gerações estão interligadas e a quais características o seu pensar histórico se encaixaria em um regime de historicidade.

Assim para finalizar, “Você vê (via) nas antigas gerações alguma fonte de inspiração para seu projeto?” essa última pergunta do roteiro tinha como objetivo observar as relações entre as gerações de forma mais explícita, uma vez que essa era o nosso fim como um todo, e assim poder enxergar o possível *presentismo*.

É evidente que as perguntas do roteiro foram se adaptando à medida que o debate surgia, assim como novas perguntas que dependem do olhar do Historiador-Docente em interpretar e dialogar com as narrativas que forem sendo expostas.

A partir da compreensão de existência da noção de historicidade em cada contexto histórico consequentemente afetando as diferentes gerações, alguns alunos puderam ressignificar as relações existentes entre eles e as gerações anteriores, amenizando assim essa interação, que lembremos se estende para além da escola. Não poderíamos dizer que a experiência foi válida ou significativa para toda a turma, dos 22 alunos da sala, sete deles mostraram grande desenvolvimento e compreensão do tema, outros seis demonstraram entender os conceitos trabalhados, mas não se interessaram por uma aplicabilidade na vida prática, enquanto os demais tiveram baixa participação nas discussões e não demonstravam interesse no debate proposto como consta na tabela elaborada:

	MÁXIMO	BOM	REGULAR	NÃO PARTIC.
DISCUSSÃO TEÓRICA	4	2	6	10
ASSIMILAÇÃO DE CONCEITOS	5	2	6	9
PARTICIPAÇÃO NO PODCAST	10	3	4	5
PARTICIPAÇÃO NA ANÁLISE	2	7	4	9
RELATO DE PERSPECTIVAS	3	2	9	8

**LEGENDA:**

**MÁXIMO:** Total participação dos alunos na atividade e assimilação total dos conceitos para vida prática.

**BOM:** Participação em algumas partes e assimilação do proposto na vida prática.

**REGULAR:** Entenderam os objetivos e participaram um pouco, porém não veem aplicabilidade na vida prática.

**NÃO PARTICIPOU:** Não participou da atividade ou não demonstrou interesse.

Tabela 01: Participação pela avaliação do professor.

As formas de avaliação foram realizadas em duas etapas, uma pelo professor, considerando a participação, e relatos de experiência, e outra parte uma autoavaliação dos alunos respondida de forma indireta e apenas para qualificar a atividade. No primeiro quesito o projeto correspondeu a 50% da nota bimestral dos estudantes atribuída pelo professor.

	ÓTIMA	REGULAR	NÃO PARTIC.
Como considera sua participação no projeto?	7	6	9

**LEGENDA:**

**ÓTIMA:** Particpei e entendi como se aplica a minha vida esse tema e sua importância

**REGULAR:** Particpei e entendi a proposta, mas não me interessa por aplicações na vida.

**NÃO PARTICIPOU:** Não me interessa pelo tema e não vejo relevância para a vida.

Tabela 02: Participação de autoavaliação dos alunos.

As formas de avaliação foram realizadas em duas etapas, uma pelo professor, considerando a participação, e relatos de experiência, e outra parte uma autoavaliação dos alunos respondida de forma indireta e apenas para qualificar a atividade. No primeiro quesito o projeto correspondeu a 50% da nota bimestral dos estudantes atribuída pelo professor.

Dos alunos com participação máxima colhemos resultados animadores, pois mesmo após meses de elaboração da atividade muitos ainda tem elucidado a questão da percepção de temporalidades e suas relações como delimitadoras do conhecimento da história, é comum que os mesmos relatem se lembrar das temáticas quando são abordados novos conteúdos nas aulas

de história. Podemos enxergar aqui um exemplo de criação da consciência histórica<sup>33</sup>, uma vez que passaram a pensar outros indivíduos a partir de seus contextos históricos.

Ainda devemos ressaltar esse caráter constante que o produto tem, pois por se tratar de um elemento teórico da história pode ser constantemente recobrado e rememorado nas atividades práticas e nas sequências de conteúdo a serem trabalhados devido os seus aspectos de organização da temporalidade e das narrativas construídas.

Com isso, podemos dizer que o podcast forneceu e desenvolveu espaços de análise dos regimes de historicidade e a partir da organização pedagógica e didática do professor foi possível observar as interações entre gerações criando formas de desenvolver a teoria da história que foi articulado entre o macro e micro contexto histórico durante as aulas, tendo assim possibilitado que toda nossa discussão teórica anterior a este capítulo seja desenvolvida também no ensino de história, de forma acessível aos nossos alunos da educação básica.

Esse produto, assim como o objeto de estudo deste trabalho é voltado para professores de história, não para que utilizem do podcast já gravado, que é meramente uma ilustração desta pesquisa teórica. Mas, a finalidade é que sirva como produto pedagógico a ser replicado a partir de outros contextos, com a temática de gerações, e com a mesma finalidade para o ensino de história e do desenvolvimento da consciência histórica a partir das narrativas de temporalidades. Nosso objetivo aqui se faz em elucidar as discussões teóricas e práticas do desenvolvimento do ensino de história para sua replicabilidade.

### **3.5 Roteiros didáticos do projeto**

Afim de melhor compreender nosso produto e sua organização, mas principalmente de possibilitar sua aplicação como metodologia didática da discussão teórica apresentada nessa dissertação desenvolvemos os roteiros de 10 aulas que podem ser divididas ao longo de um bimestre, trimestre ou semestre para melhor aplicação. Deixamos exemplificados o título de cada aula, assim como a descrição de cada momento a ser realizado em sala de aula, constam também os objetivos alinhados com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL-MEC, 2018). Também aparecem nos planos de aula a disciplina do currículo da aula que se

---

<sup>33</sup> Da forma que foi delimitado por Rüsen (2001) em uma capacidade de se localizar pela temporalidade enquanto seres históricos e compreender a diversas posições que cada um ocupa sobre o tempo.

desenvolveu, mas lembrando que é a História nossa disciplina norteadora, o tempo de duração que varia de 50 minutos (1 aula) ou 100 minutos (2 aulas), o material necessário para a execução e a forma de avaliação das atividades propostas. Lembramos, como será discutido, que em cada contexto pode-se haver adaptações do projeto, mas mantendo o produto aqui desenvolvido.

**1º Plano de Aula:** Apresentação do projeto “Trabalho na Atualidade e o Futuro das Profissões”

**Descrição de aula:** Introduzir na primeira aula a temática e os objetivos do projeto, as etapas e trabalho de culminância com um podcast sobre escolhas profissionais. Após breve elucidação sobre o tema trabalho apresentar aos alunos um podcast como exemplo e explicar suas estruturas, formas de exposição, elementos necessários para elaboração e temáticas possíveis.

**Professor:** Hyan Aguiar Janegitz

**Disciplina:** Itinerário Formativo

**Ano:** 1º série do EM

**Tempo:** 50 minutos.

**Objetivos:** apresentação da mídia podcast e dos recursos necessários para a gravação dos arquivos de áudio.

**Material:** quadro, pincel, computador, projetor e aparelho de som.

**Avaliação:** Participação e interação diagnóstica.

**2º Plano de Aula:** Trabalho conceitos e definições

**Descrição de aula:** Começar abordando o conceito de trabalho para as ciências sociais, as definições para autores diversos, e as complexidades das relações de trabalho que existem na sociedade. Trazer os alunos para debaterem suas ideias sobre trabalho e como enxergam no futuro o seu próprio trabalho. Demonstrar a função dos conceitos para o entendimento das estruturas de funcionamento da sociedade. Conhecer as possíveis formas de trabalho e os conceitos que foram construídos em torno dele. Duas perspectivas: uma objetiva – o trabalho como atividade que visa transformar a natureza e produzir riqueza; outra subjetiva – o trabalho como esforço pessoal, em busca de vocações.

**Professor:** Hyan Aguiar Janegitz

**Disciplina:** Itinerário Formativo/ História

**Ano:** 1º série do EM

**Tempo:** 50 minutos.

**Objetivos:** análise do conceito de trabalho para as ciências sociais.

**Material:** quadro, pincel, computador, projetor e aparelho de som.

**Avaliação:** Participação e interação diagnóstica.

**3º Plano de Aula:** Trabalho na história: evolução e revoluções industriais

**Descrição de aula:** O trabalho na história, uma análise histórica, iniciando-se em trabalho rural, artesanato, manufatura e fase industrial (taylorismo/fordismo, Toyotismo, pós-industrial).

**Professor:** Hyan Aguiar Janegitz

**Disciplina:** Itinerário Formativo/ História

**Ano:** 1º série do EM

**Tempo:** 50 minutos.

**Objetivos:** evolução de trabalho no tempo e as revoluções industriais.

**Material:** quadro, pincel, computador, projetor e aparelho de som.

**Avaliação:** Participação e interação diagnóstica.

**4º Plano de Aula:** O trabalho como formador de sentido existencial

**Descrição de aula:** a partir dos conceitos definidos na 2º aula possibilitar a reflexão da escolha de um trabalho/ profissão como um modo de significar a existência humana, a partir de diálogos propostos sobre o futuro dos alunos, seus planos, e como eles tem organizado sua vida para tal, aqui faz-se necessário relacionar o passado de cada um com o seu presente, e o passado humano também, como uma forma de construção do futuro. Também é necessário a disposição para o diálogo com aqueles que não tem um projeto para o futuro, levar a reflexão apoiado nas bases teóricas do porque não há um projeto de futuro na consciência de alguns alunos.

**Professor:** Hyan Aguiar Janegitz

**Disciplina:** Projeto de Vida

**Ano:** 1º série do EM

**Tempo:** 50 minutos.

**Objetivos:** compreender o trabalho como formador da consciência existencial de sentido na vida humana.

**Material:** quadro, pincel, computador, projetor e aparelho de som.

**Avaliação:** Participação e interação diagnóstica.

**5º Plano de Aula:** O tempo histórico na vida humana

**Descrição de aula:** Iniciar a aula com o questionamento sobre o que são as categorias do tempo (passado, presente e futuro) e a partir das respostas dos alunos conduzir a aula para a definição do tempo histórico como um elemento formado a partir das interações entre as categorias. Demonstrar que de acordo com cada presente a história é construída para atender as demandas de épocas e gerações, mostrar que esses elementos podem ser percebidos a partir das narrativas. Possibilitar a reflexão sobre o espaço de tempo em que os alunos vivem e como podem definir suas próprias percepções de tempo.

**Professor:** Hyan Aguiar Janegitz

**Disciplina:** História

**Ano:** 1º série do EM

**Tempo:** 50 minutos.

**Objetivos:** compreender o tempo histórico como um formador de consciência dos seres humanos para o mundo em que vivem.

**Material:** quadro, pincel, computador, projetor e aparelho de som.

**Avaliação:** Participação e interação diagnóstica.

**6º Plano de Aula:** A atualidade do trabalho e a escolha de uma profissão

**Descrição de aula:** Profissões tradicionais, modernas e futuras de grande interesse para a classe estudantil, expor a maneira como as profissões se apresentaram num passado recente, como se estruturam atualmente e como evoluirão nos próximos anos. Apresentar as diversas formas com que a exploração do trabalho o torna aparentemente imperceptível como escolha de atividade em si. Novos desafios na atividade trabalhista.

**Professor:** Hyan Aguiar Janegitz

**Disciplina:** Projeto de Vida

**Ano:** 1º série do EM

**Tempo:** 50 minutos.

**Objetivos:** estabelecer as atuais relações de trabalho e o futuro das profissões para a escolha de vida dos alunos.

**Material:** quadro, pincel, computador, projetor e aparelho de som.

**Avaliação:** Participação e interação diagnóstica.

**7º Plano de Aula:** Seminários de profissões

**Descrição de aula:** Exposições dos alunos em grupos sobre profissões que deixaram de existir, que deixarão de existir no futuro e profissões que vão surgir.

**Professor:** Hyan Aguiar Janegitz

**Disciplina:** Itinerário Formativo

**Ano:** 1º série do EM

**Tempo:** 50 minutos.

**Objetivos:** Possibilitar que os alunos desenvolvam a pesquisa e exposição do tema afim de compreender as mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais de cada período.

**Material:** computador, projetor e aparelho de som.

**Avaliação:** Elaboração da pesquisa e exposição em formato de seminários.

**8º Plano de Aula:** Tempos históricos e o trabalho

**Descrição de aula:** Retomar o debate da 5ª aula sobre tempos históricos, e demonstrar sua relação com a temática do trabalho a partir das relações de passado, presente e futuro, abordados nos seminários. Desenvolver com os alunos a conceitualização de diversas percepções de historicidade convivendo juntas em diversas gerações na sociedade, e as diferenças em aspectos culturais, políticos, econômicos e sociais.

**Professor:** Hyan Aguiar Janegitz

**Disciplina:** História

**Ano:** 1º série do EM

**Tempo:** 50 minutos.

**Objetivos:** Compreender a formação dos tempos históricos com as relações sociais, em específico o trabalho, e as diferenças de temporalidade em gerações.

**Material:** quadro, pincel, computador, projetor e aparelho de som.

**Avaliação:** Participação e interação diagnóstica.

**9º Plano de Aula:** Elaboração do Podcast

**Descrição de aula:** Construção do podcast de acordo com o roteiro.

Roteiro e questões norteadoras para o debate do *Podcast*

Participantes: 3 ou 4 gerações diferentes de pessoas

Alunos da 1º série do EM (onde se desenvolvia o projeto)

Professores, gestores e funcionários (escolhidos pelas diferenças de idades e tipo de relacionamento que tinham com a turma)

Modelo de organização: Roda de perguntas e respostas, podendo os participantes direcionarem perguntas entre si)

Mediação: Professor

Questões:

1. Durante a escola, qual era (é) o motivo que levava vocês a estudarem?
2. Qual objetivo vocês tinham (tem) na escola?
3. Qual é (ou era) o projeto de vida de vocês na escola?
4. Vocês tinham (tem) esse projeto?
5. Pensavam (pensam) no futuro?
6. Como organizavam esse projeto para o futuro?
7. Como o passado de vocês contribuía (contribuí) para o desenvolvimento desse projeto?

8. Como atingir esse projeto? (ou como viver sem um projeto?)
9. Quais fases tem (tinha) seu projeto de vida?

**Professor:** Hyan Aguiar Janegitz

**Disciplina:** Itinerário Formativo

**Ano:** 1º série do EM

**Tempo:** 50 minutos.

**Objetivos:** Construir um podcast como forma de debate sobre as escolhas e projetos de vida.

**Material:** Gravador digital, celular, microfone, sala de aula silenciosa, plataforma digital (*software* de podcast).

**Avaliação:** Participação e interação prática na elaboração do podcast.

**10º Plano de Aula:** Análise e debate do podcast

**Descrição de aula:** Juntos com os alunos analisar as narrativas do podcast e as diferentes perspectivas de passado, presente e futuro, existentes nas gerações participantes. A partir dos diálogos instruir que a percepção de tempo diversa deve levar ao entendimento mais abrangente da história e possibilita uma completa formação enquanto ser humano vivendo em sociedade. Que a definição da temática foi apenas uma das formas de expor meios de entendimento dos mecanismos norteadores e existenciais que existem sobre a História.

**Professor:** Hyan Aguiar Janegitz

**Disciplina:** História

**Ano:** 1º série do EM

**Tempo:** 100 minutos.

**Objetivos:** Analisar as narrativas do podcast como meio de instrumentalizar a percepção de tempo nos diferentes discursos e compreender a participação dos alunos como agentes formadores da história e sua função prática na vida social e existencial.

**Material:** quadro, pincel, computador, projetor e aparelho de som.

**Avaliação:** Participação no debate, exposição de ideias, e autoavaliação de forma oral.

### 3.6 Aplicabilidade em outros contextos

Definido que o produto desta pesquisa é unicamente um norteador originário da prática de um professor de história, deixa-se aqui a possibilidade de o mesmo ser desenvolvido em diversos outros contextos, escolares ou não, em que se apresentem narrativas temporais que se encaixem em nossa temática, cabe ao historiador, no caso do meio educacional, ao professor de história, analisar a realidade que o cerca a fim de encontrar nas narrativas de diferentes indivíduos suas características de regimes de temporalidades.

No caso aqui descrito a facilidade do professor estava no fato de lecionar três disciplinas para a mesma turma, onde se desenvolveu o objeto da pesquisa e o produto, porém em outros contextos poder ser uma oportunidade de trabalhar com demais professores da escola, e até mesmo transformar em um projeto que envolva a maior parte da comunidade escolar, algo que tivemos dificuldade em nosso contexto.

Discussões diversas são esperadas a partir de outras realidades econômicas, políticas e culturais, a gigantesca possibilidade de interações geracionais deve ser usada como ferramenta, assim cabe ao professor de história a articulação entre as temporalidades divergentes que surgirem, por isso a recomendação de uma análise somente do professor, do material produzido antes de ser exposto na sala de aula para a culminância do projeto, colocaremos nossa análise historiográfica mais adiante.

Exemplificar e pautar os conflitos de narrativas pode amenizar o espaço de convivência escolar, uma vez que o objetivo do desenvolvimento é uma maior compreensão do *eu* e do *outro*, sendo que a teoria da história não é um objeto dotado de certezas, mas, é necessário partir da ideia que estamos lidando com formas de interpretação da realidade e os meios de sanar as incertezas existenciais que cercam as gerações, mas também os aspectos mais individuais de cada ser.

As perguntas desenvolvidas no podcast podem mudar de acordo com as necessidades de cada contexto, mas devem ser claras e direcionadas para repostas que deem visão sobre a forma com que cada grupo presente lida com as categorias temporais, passado, presente e futuro. Os questionamentos que forem feitos entre os participantes, também são formas com que um grupo interpreta a narrativa do outro, portando estão dentro das categorias formadoras do tempo histórico, e devem ser levados em conta. Cada contexto vai direcionar as respostas e

perguntas para um interesse específico, contudo, cabe ao professor de história saber extrair desses interesses as visões sobre as características das mentalidades atuantes.

A ausência de um conflito exposto no ambiente físico, e sem discussões diretas, não quer dizer necessariamente que não há narrativas de temporalidade conflitantes, muitas vezes é no espaço de diálogo que podcast fornece que vão ser incitadas essas diferenças de mentalidades e temporalidades, é um trabalho de observação social a percepção de pequenos indícios de choque nas formas discursivas, muitas vezes devido as estruturas hierarquias mais rígidas não há possibilidade de exposição das discordâncias, a ausência de uma narrativa expressa também pode significar a existência de um conflito de percepções geracionais.

Por fim, sobre a aplicação desse objeto de estudo sobre outros contextos, faz-se evidente que as noções de tempo histórico e regimes de historicidade no ensino de história são universais na compreensão desenvolvida até aqui das narrativas geracionais e do desenvolvimento da consciência histórica, sendo portando os norteadores da produção de um podcast neste trabalho, outras práticas pedagógicas já se mostraram eficazes utilizando-se do mesmo meio para fins diversos.

Não é nosso objetivo substituir a função do podcast, ou torna-lo meio obrigatório para o desenvolvimento da teoria da história em sala de aula, acreditamos na autonomia do professor para melhor buscar meios de desenvolvimento a partir de seus contextos e realidades, preservando o ensino de uma história atuante, livre e completa. Atuante sobre seus espaços temporais e socio-existenciais, livre de imposições metanarrativísticas, e completa na forma de possibilitar reconstruções de suas realidades.

Partiremos, como último tópico, para a análise desenvolvida sobre os resultados do podcast, este é possível de ser escutado na plataforma digital *Spotify* e por meio de *link* disponibilizado em nuvem gratuitamente: (Link “*Spotify*”: <https://open.spotify.com/episode/0VVa4eLDDYAFoAT9jmuMve?si=IajuIDVNSBuwnAVInKTwjQ>) e (Link “*Google Drive*”: [https://drive.google.com/drive/folders/12sIQBfk2CIDXjaxOV-Ed\\_4DvQVDGhfQO](https://drive.google.com/drive/folders/12sIQBfk2CIDXjaxOV-Ed_4DvQVDGhfQO))). Nossa análise é composta pela observação individual deste professor e alguns dos resultados obtidos posteriormente em sala de aula.

### 3.7 Análise das narrativas no podcast

Em um primeiro momento, foi elaborado uma hipótese de que ao ser confrontada e analisada as narrativas da atual geração de jovens seria por completa *presentista*, que de acordo com Hartog (2013), estaria delimitada a formas de ver e experimentar o tempo aceleradas, sem relacionamento com futuro ou passado, apenas o presente pelo presente, pautada em uma estrutura de avanços tecnológicos que já implicam em mudanças metafísicas da própria consciência humana.

Essa hipótese mostrou-se equivocada, pois não é possível estabelecer um único regime de temporalidade que seja dominante sobre todos os indivíduos nascidos em uma delimitação numérica de alguns anos, nem mesmo sobre todos aqueles que compartilham a mesma situação contemporânea e geográfica, pois com as atuais evoluções tecnológicas e a disponibilidade da internet podemos hoje ter acesso a elementos formadores de consciência temporal dos mais variados períodos.

Assim, como já vimos em Rösen (2001) a competência narrativa da consciência histórica de lembrança e conteúdo aparece já nessa interpretação, uma vez que nesse contexto o acesso a grandes quantidades de informação vem moldando aquela capacidade que a memória tem sobre as percepções de temporalidade.

Sendo assim, em primeiro momento, notou-se em nossos alunos a elaboração de um discurso opositor as ideias da gestora da escola participante, a incerteza que os alunos teriam tempo de experimentar todas as oportunidades da vida mostra como eles pensam no futuro, mas deixam a sua construção estática em prol de um presente de oportunidades de experiências, para os alunos o futuro ainda demora para chegar, mas o presente passa muito rápido. Resultado da aceleração, a quantidade de experiência contida no campo de cada um vai se tornando extremamente grande, mas sem significância na vida atual. Em outras palavras, o passado vivido não se faz presente.

Aqui vemos como que a competência de interpretação histórica não acontece (RÖSEN, 2001) tornando assim a lembrança cada vez mais um acúmulo de fatos, indo na contramão do desenvolvimento da consciência histórica.

Enquanto que a ideia colocada por anteriores parece ser extremamente rígida, e não cabível nas necessidades do presente, os próprios alunos acreditam que o discurso definido só

pode ser aplicado no passado, e reconhecem as necessidades que havia entre aqueles que já passaram. Esse reconhecimento do passado mostra como que a atual geração tem a noção que o tempo mais anterior a eles, mesmo distante, tem valor para somente a memorialização. Aqui como Rüsen (2001) nos coloca: “mudanças temporais do passado rememoradas no presente como processos contínuos nos quais a experiência do tempo presente pode ser inserida interpretativamente” (RÜSEN, 2001, p.64).

No discurso exposto os próprios alunos reconhecem sua atualidade e a imposição que sofrem do presente maior. Há uma série de momentos em que os mesmos se utilizam das justificativas passadas, principalmente as histórias e vivências familiares, para representar as suas perspectivas atuais, vemos nisso um apelo ao presente por uma desaceleração, demonstrando uma forma de buscar um *passado-presente* (KOSELLECK, 2006) e também demonstrando a competência de orientação histórica que a narrativa pode desenvolver (RÜSEN, 2001).

Quando questionado sobre os projetos de vida, planos e carreiras de trabalho, percebemos que os alunos apresentam uma noção de tempo envolvendo o passado como aprendizado, o presente como um local de escolhas e o futuro como elemento a ser criado. É devido as influências e resultados da contemporaneidade que esses jovens alunos aparentam ser presentistas, pois são condicionados aos fatos que demonstram uma perda da consciência temporal. Sendo assim, as narrativas dos alunos carregam aspectos modernos, ao passo em que ainda organizam seu projeto de vida a partir de uma ligação próxima, e não distante como se apresenta no presentismo para Hartog (2013), entre o passado e futuro.

A oposição visível no início do podcast é um elemento que depois se mostra na configuração da incompreensão da temporalidade que o outro representa enquanto contexto de formação histórica. Pois é ao se colocar no lugar do outro que os alunos percebem como o conflito geracional é um elemento delimitador das noções e paradigmas construídos histórico-socialmente. Agindo assim de forma a analisar as narrativas pelos seus *conteúdos, formas e funções* e encontrando operações da consciência histórica (RÜSEN, 2001)

Expor as ideias em sala de aula foi direcionar para esses elementos, a concepção histórica e temporal que cada indivíduo tem sobre sua própria consciência e como ela se forma a partir de narrativas. Nossa hipótese se mostrou de uma dupla possibilidade. A atual geração não é somente presentista, mas recebe influências diversas de temporalidades, temos os aspectos da aceleração visíveis no dia a dia, como as redes sociais onde elementos

compartilhados não duram mais do que vinte e quatro horas, a memória é momentânea, e se estabelece a partir de interações em curtidas e comentários, a perspectiva de futuro não existe frente as crises sucessivas, portanto buscam no presente sua única oportunidade de experiência.

Pode parecer um curto espaço de tempo, mas há 15 anos atrás as redes sociais da internet tinham dispositivos de recordação da memória mais atuantes, como álbuns de fotos no Facebook e no Orkut. Em contra partida as redes sociais da atualidade buscam apenas o compartilhamento rápido e eficiente, para que se consuma o máximo de conteúdo em menor tempo, assim toda a forma de comunicação tem sido construída em 30 segundos de um *story* ou vídeos curtos de 15 segundos até no máximo 3 minutos. Os próprios jovens costumam relatar que “vídeos maiores” entre 5 à 15 minutos, “lembram até um vídeo do *Youtube*”<sup>34</sup>, e diferentemente do site de vídeos as atuais redes não arquivam os vídeos permanentemente.

Ainda carrega fundamentos de uma visão moderna<sup>35</sup> de tempo enquanto vemos formas em que atua como direcionadora de perspectivas e busca em si mesma a necessidade de sentido existencial em um oceano de eventos catastróficos que cercam seu presente. É também, essa mesma geração o resultado das características conflitantes que se tem exposto cada vez mais nos elementos gerais formadores de consciência, ela é resultado da contemporaneidade ao mesmo tempo que tem a obrigação de a criar com suas interpretações, se conectando muito bem com a ideia de um presentismo como apresentamos em Hartog (2013), mas não necessariamente sendo presentista, uma vez que consegue estabelecer relações entre temporalidades como vimos em Koselleck (2006) e a partir das operações de formação do tempo histórico em Ricoeur (2010) e Rüsen (2001).

É função da história definir esses espaços de análise, proporcionar a partir dos discursos o entendimento do *eu* e do *outro*, quando se tornam agentes temporais de consciência histórica, os locais que ocupam, os papéis que cumprem em sociedade, e principalmente aquilo que é colocado com intenções nas narrativas e como são interpretados.

Entender nas relações estabelecidas da comunidade escolar meios para se explorar uma problemática de cunho histórico e temporal traz a elucidação necessária para a questão das temporalidades, que como descrito no segundo capítulo deste trabalho, são fortemente metafísicas e teóricas, contudo, podem ser demonstradas em elementos práticos. Vemos assim que as narrativas de nossos alunos não estão presas a uma única perspectiva, mas enquanto

---

<sup>34</sup> Relato dos alunos que participaram do podcast.

<sup>35</sup> Regime Moderno de temporalidade em Koselleck (2006) também chamado de *futurista*.

resultado do mundo em que vivem, das influências que sofreram, e dos meios que constituem, estão sobre uma atualidade que compreende características de diversas temporalidades.

Em Koselleck (2014) o autor estabelece que: “existem numerosas repetibilidades que se estendem bem além de uma geração, além até daquela sucessão empiricamente evidente das gerações que ainda conseguem se comunicar oralmente” (KOSELLECK, 2014, p.25). Ele chama de fenômenos transcendentess esses elementos que permanecem, são eles as mentalidades, as verdades culturais, religiosas e metafísicas que tendem a mudar de forma tão lenta que é imperceptível ao olhar da experiência humana.

O autor divide em três estratos o tempo, compreendendo a sucessão, as repetições e as permanências. Vemos nas narrativas de nossos alunos esses elementos do tempo, e a formulação da complexidade de temporalidades em posicionamento sobre a experiência e a expectativa. Na atividade final de escuta e debate entre o professor e a turma, foi no esclarecimento dessa característica do tempo, e do funcionamento da sociedade, que podemos chegar as formulações de nosso objetivo e proporcionar a reflexão entre os alunos, direcionando para cada qual compreender seu lugar no tempo.

Fica assim evidente com os resultados obtidos no podcast e na posterior análise que foi feita sobre ele em sala de aula, que os elementos formadores de uma consciência histórica estão organizados em características que são exploradas a partir do ensino de história por meio das narrativas do podcast, e esse pode ser reproduzido em demais contextos de ensino, possibilitando uma ampliação da compreensão na dimensão temporal do ser.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não podemos imaginar que os debates aqui levantados estejam concluídos. Durante muito tempo a teoria da história tem ficado restrita ao meio acadêmico, no Brasil ainda menos, uma vez que poucas são as universidades que ainda mantêm linhas de pesquisa em teoria da história, a sua ligação com o ensino de história é ainda mais esquecida ou não explorada. Existe uma falha muito grande na formação do professor de história e a sua relação com a teoria e a ciência, situação que se atenua com a descontextualização do ensino para com a vida prática.

Buscamos ao longo desses capítulos demonstrar como o conhecimento histórico adquirido pode transformar a capacidade de interpretação social dos indivíduos e possuir um peso sobre as formas de vivência coletiva e individual. As teorias do tempo histórico de R. Koselleck e F. Hartog somam-se aos conceitos desenvolvidos por J. Rüsen na elaboração de uma teoria da história que tenha função social.

Assim demonstramos a possibilidade da aplicação de toda uma discussão dos meios acadêmicos na experiência educacional, transportando para a prática escolar e do ensino de história norteador de demais práticas e ciências, com o uso de ferramentas digitais e ainda relacionado com o espaço de vivência dos sujeitos e atendendo aos objetivos dos currículos oficiais. O nosso produto é uma forma de ver, interpretar e narrar o mundo a partir das relações com o tempo.

Evidencia-se a necessidade de mais debates sobre as temporalidades na teoria e no ensino de história, a partir dos princípios abordados buscamos dar início, de forma conjunta entre essas duas áreas, a pontos de relação para futuras pesquisas. Realizando cada vez mais meios de professores aplicarem o conhecimento histórico em sua capacidade máxima como uma forma não apenas de ensinar conteúdos, nossa ideia vai muito além disso, é possibilitar a formação integral do ser humano, é ver a história como um conhecimento que tem o poder de criar realidades e transformá-las.

No passado foi chamada de *magistra vitae*, “mestra da vida” como já vimos, pois o passado guiava o futuro. Acreditamos que o termo pode ser ressignificado no presente, se o ensino de história e a sua teoria caminharem juntos, o conceito “mestra da vida” vai além até mesmo do que o proposto por Rüsen (2006) quando estabeleceu que a história teria uma função completa se produzida entre o conhecimento, vida prática e aprendizado.

Longe de encontrar no passado as respostas para o presente e o futuro, a *historia magistra vitae* é o estabelecimento da ciência histórica como modelo interpretativo do presente que os indivíduos criam constantemente sobre os aspectos econômicos, políticos, filosóficos, sociais, geográficos e religiosos. Pertencendo a essa história ampla os campos de análise da realidade, figurando-se ainda na função do ensino a construção dessas relações do conhecimento.

Com as considerações aqui postas esperamos que a proposta do ensino de história por meio do nosso produto possa ser colocada em prática com a sua função metodológica e dialógica, e as discussões teóricas entre o tempo sirvam de base para a formação do espaço de análise de tudo aquilo que é campo da história.

Ao escolhermos tematizar nossa discussão com a questão das gerações entendemos que há um grande potencial na organização do tempo histórico entorno das interações geracionais, e que podemos aprofundar nossas análises, observando as relações existentes entre os elementos culturais e socioeconômicos de grupos geracionais e as estruturas de formação do tempo histórico, a partir das relações que cada paradigma estabelece.

Assim, temos aqui uma ampla área de possibilidades, nosso trabalho não fecha, mas sim abre a discussão sobre o ensino de história e as temporalidades como funcionalidade para a teoria ser desenvolvida nos contextos escolares, além de fornecermos um produto modelo com o uso de ferramenta digital. Essa pesquisa, fruto das experiências entre gerações e narrativas de temporalidades, se fundamenta na certeza de que educação histórica é forma de libertação e autonomia do indivíduo.

## REFERÊNCIAS

BARROS, Gílian Cristina; MENTA, Ezequiel. **Podcast: produção de áudio para a educação de forma crítica, criativa e cidadã.** *Revista de Economía Política de las Tecnologías de la Información y Comunicación*: vol. IX, n.1.abril de 2007.

BARROS, José D' Assunção de Barros. **O tempo dos Historiadores.** Petrópolis: Vozes, 2013.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes & NADAI, Elza. **Repensando a noção de tempo histórico no ensino.** In: O Ensino de História e a Criação do Fato. São Paulo: Editora Contexto, 2004.

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

BONETE, Wilian Junior. **Notas sobre o conceito de consciência histórica e narrativa em Jörn Rüsen e Agnes Heller.** Revista Eletrônica História em Reflexão: Vol. 7 n. 14 – UFGD – Dourados, Jul/dez. 2013.

BOURDÉ, Guy; MARTIN, Hervé. **As escolas históricas.** Sintra/POR: Publicações Europa-América. Trad. Ana Rabaça, 1990.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB.** Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2018.

CARDOSO, Ciro Flamarion. **Tempo e história.** In: Um Historiador Fala de Teoria e Metodologia: ensaios. Bauru: Edusp, 2005.

CARDOSO JR, Hélio Rebello. **O “Atualismo” de Pereira & Araujo** Entre a metafísica do tempo histórico e o regime de historicidade. *Revista de teoria da história*, n.25, p.131-147. 2022.

CARR, Edward Hallet. **Que é história?** Tradução de Lúcia Maurício de Alverga, revisão técnica de Maria Yedda Linhares, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 3ª ed. 1982.

DUARTE, João de Azevedo e Dias. **Tempo e crise na teoria da modernidade de Reinhart Koselleck.** Revista história da historiografia. Ouro Preto, n.8. abril, p. 70-90. 2012.

FERNANDES, Aurelio Silva. **As concepções de ensino de história e a consciência histórica.** Um estudo com alunos do 3º ano do ensino médio regular, 2016. 138f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Mestrado Profissional em Ensino de História, Profhistória, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2016.

FONSECA, Robson Rodrigo Pereira da. **Passado em disputa:** possibilidades do podcast para o ensino de história, 2021. 105f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Mestrado Profissional em Ensino de História, Profhistória, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

FOUREZ, Gérard. **A construção das Ciências.** São Paulo: Edusp, 1995.

FREIRE, Eugênio Paccelli Aguiar. **Podcast na educação brasileira:** natureza, potencialidades e implicações de uma tecnologia da comunicação. 2013. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

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

GOMES, Cláudia Suely Ferreira; GUERRA, Maria das Graças Gonçalves Vieira; **Educação dialógica:** a perspectiva de Paulo Freire para o mundo da educação. Rev. Ed. Popular, Uberlândia, v. 19, n. 3, p. 4-15, set.-dez. 2020.

GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. **Nação e Civilização nos Trópicos:** O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o Projeto de uma História Nacional. Estudos Históricos, Rio de Janeiro: n. 1, 1998.

HARTOG, François. **Regime de Historicidade** [*Time, History and the writing of History - KVHAA Konferenser 37: 95-113 Stockholm 1996*]. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dh/heros/excerpta/hartog/hartog.html>>

HARTOG, François. **Tempo desorientado**: tempo e história (como escrever a história da França?). Revista Anos 90, Porto Alegre. n.7, p. 7-28, julho de 1997.

HARTOG, François. **Regimes de Historicidade**: presentismo e experiências no tempo. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2013.

INDALÉCIO, Anderson Bençal; RIBEIRO, Maria da Graça Martins. **Gerações Z e Alfa**: Os novos desafios para a educação contemporânea. Revista UNIFEV Ciência & Tecnologia – v.2 n.1 (2017). 139-148p.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado**: contribuição a semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto; PUC-Rio, 2006.

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

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 5ª. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

LOURES, João Victor. Podcasts de Storytelling: **A produção de narrativas históricas digitais para o ensino de história**. 2018. 99f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Ensino de História, Profhistória, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

MARCELINO, Douglas Attila. **Experiências primárias e descontinuidades de recordação**: notas a partir de um texto de Reinhart Koselleck. Revista Tempo e Argumento, Florianópolis, v. 8, n. 19, p.338-373. set./dez. 2016.

MONTAIGNE, Michel de. **Ensaio**. Tradução de Sérgio Milliet. São Paulo: Editora34. 2016.

MORAES, Iury Ercolani. **A configuração da narrativa histórica segundo Paul Ricoeur (1913-2005)**. Dissertação (mestrado em história) – Faculdade de história, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2020.

PAULI, Fabio Ferreira. **A história entre zeros e uns**: Ensino de História e nativos digitais (2000-2018), 2020. 154f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Mestrado Profissional em Ensino de História, Profhistória, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2020.

PEREIRA, Mateus Henrique de Faria; ARAUJO, Valdei Lopes de. **Reconfigurações do tempo histórico**: presentismo, atualismo e solidão na modernidade digital. Revista UFMG, Belo Horizonte, v. 23, n. 1 e 2, p. 270-297, 2016.

PEREIRA, Mateus Henrique de Faria; ARAUJO, Valdei Lopes de. **Atualismo 1.0**: como a ideia de atualização mudou o século XXI. 2ª edição. Vitória: Editora Milfontes/ Mariana, 2019.

PEREIRA, Nilton Mullet; PAIM, Elison Antonio. **Para pensar o ensino de história e os passados sensíveis**: contribuições do pensamento decolonial. Educação e Filosofia, v. 32, n. 66, 2018.

RAMALHO, Walderez Simões Costa. **O presentismo e a realidade brasileira em perspectiva**. Revista hist. Historiografia, Ouro Preto, n. 14, p. 148-154. abril. 2014.

RAMOS, André da Silva; HARTOG, François; CEZAR, Temístocles; RODRIGUES, Thamara. **Formas de repensar e experimentar a temporalização do tempo e regimes historiográficos**. Revista História da historiografia, Ouro Preto, v.16, n.41, p. 1-14, 2023.

RANGEL, Maysa Fagundes Pereira. **Comportamento infantil contemporâneo**: características da geração Alpha da perspectiva dos pais. 2020. 227f. Dissertação (Mestrado em psicologia clínica) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2020.

REIS, José Carlos. **O conceito de tempo histórico em Ricoeur, Koselleck e “Annales”**: uma articulação possível. Síntese nova Fase, v.23, n.73, p.229-252. 1996.

RIBEIRO, Juliano Gualberto. **Diálogos sobre direitos humanos e cidadania na constituição de 1988**: a contribuição do ensino de história e dos podcasts para uma formação cidadã. 2022. 172f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Ensino de História, Profhistória, Universidade Estadual de Maringá - UEM, Maringá, 2022.

ROSATI, Luisa Duque Estrada. **O Tempo histórico em sala de aula**: desafios e possibilidades. 2016. 136f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Mestrado Profissional em Ensino de História, Profhistória, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2016.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: teoria da história**: fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

RÜSEN, Jörn. **Didática da história:** passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. Práxis Educativa. Ponta Grossa. v. 1, n. 2, p.7-16, jul.-dez. 2006.

RÜSEN, Jörn. **Como dar sentido ao passado:** questões relevantes de meta-história. Revista história da historiografia, Ouro Preto, n.2, p. 163-209, março de 2009.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização:** do pensamento único à consciência universal. 33ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2021.

SANTOS, Roberto Eduardo Carneiro dos. **Redes digitais e ensino de História:** produção, recepção e aprendizagem por meio da internet na perspectiva da História Pública entre alunos da geração Z e Alpha. 2022. 119f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Mestrado Profissional em Ensino de História, Profhistória, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2022.

SARTRE, Jean-Paul. **Situações VII.** Sintra/POR: Publicações Europa-América. 1976.

SCALDAFERRI, Dilma Célia Mallard. **Concepções de tempo e ensino de história.** História & Ensino. Londrina, v. 14, p. 53-70 ago. 2008.

SIMAN, Lana Mara de Castro. **A Temporalidade Histórica como Categoria Central do Pensamento Histórico:** Desafios para o Ensino e a Aprendizagem. In: ROSSI, Vera L. Sabongi; ZAMBONI, Ernesta (org.). Quanto tempo o tempo tem! Campinas: Alínea, p. 109-143. 2003.

SPENGLER, Willian. **Ensino de história e podcast:** porque ciência histórica tem que ser divertida. In: BUENO, André; NETO, José Maria (org.). Ensino de História: mídias e tecnologias. Rio de Janeiro: Sobre Ontens/UERJ, 2020. p. 518 – 525.

THOMPSON, E. P. **A Miséria da Teoria ou um planetário de erros:** uma crítica ao pensamento de Althusser. RIO DE JANEIRO: Zahar Editores, 1981.

WELLER, Wivian. **A atualidade do conceito de gerações de Karl Mannheim.** Revista Sociedade e Estado – Volume 25. Número 2 maio/agosto, 2010.