

© 2005 by Circe Maria Fernandes Bitencourt

© Direitos de publicação  
**CORTEZ EDITORA**

Rua Monte Alegre, 1074 – Perdizes

05014-000 – São Paulo – SP

Tel.: (11) 3864-0111 Fax: (11) 3864-4290

[cortez@cortzeditora.com.br](mailto:cortez@cortzeditora.com.br)

[www.cortzeditora.com.br](http://www.cortzeditora.com.br)

Direção

*José Xavier Cortez*

Editor

*Amitr Piedade*

Preparação

*Alexandre Soares Santana*

Revisão

*Oneide M. M. Espinosa*

Edição de Arte

*Maurício Rindeika Seolin*

Papéis da capa

*Atelier Luiz Fernando Machado*

Ilustração de capa

*Antônio Carlos de Pádua*

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Bitencourt, Circe Maria Fernandes

Ensino de história: fundamentos e métodos / Circe Maria

Fernandes Bitencourt. — 2. ed. — São Paulo: Cortez, 2008. —

(Coleção docência em formação. Série ensino fundamental /

coordenação Antônio Joaquim Severino, Selma Garrido Pimenta)

ISBN 978-85-249-1069-2

Bibliografia

1. História — Estudo e ensino I. Severino, Antônio  
Joaquim. II. Pimenta, Selma Garrido. III. Título. IV.  
Série.

04-5240

CDD-907

Índices para catálogo sistemático:

1. História: Estudo e ensino 907

Impresso no Brasil — setembro de 2008

CIRCE MARIA FERNANDES BITTENCOURT

# Ensino de História: fundamentos e métodos

2ª edição  
2008

 **CORTEZ**  
EDITORA

X060882

395.42  
B624.2  
2. ed.

1211600

## Aprendizagens em História

*É comum a afirmação de que o ensino e a aprendizagem de História acontecem por intermédio do domínio de conceitos, de modo que não basta, evidentemente, o aluno saber nomes de pessoas famosas ou fatos ocorridos em determinado tempo e espaço que podem ser comprovados pelos documentos.*

O conhecimento histórico não se limita a apresentar o fato no tempo e no espaço acompanhado de uma série de documentos que comprovam sua existência. É preciso ligar o fato a temas e aos sujeitos que o produziram para buscar uma explicação. E para explicar e interpretar os fatos, é preciso uma análise, que deve obedecer a determinados princípios. Nesse procedimento, são utilizados conceitos e noções que organizam os fatos, tornando-os inteligíveis.

Assim, tal qual os outros, o conhecimento histórico passa pela mediação de conceitos. Para o historiador Marrou, conhecer — no caso, conhecer historicamente — é substituir um dado bruto “*por um sistema de conceitos elaborado pelo espírito*”. Dessa forma, torna-se inviável o ensino de História sem o domínio conceitual.

Por essa mesma razão, o ensino da disciplina tem sido considerado impossível, especialmente para alunos de determinadas faixas etárias, porque, segundo alguns princípios epistemológicos, não há condições de uma abstração suficiente para o domínio de conceitos.

A História deve ser então um conhecimento exclusivo para alunos do ensino médio e interditado aos

alunos do ensino fundamental? Uma resposta negativa a essa pergunta, considerando a possibilidade de aprendizagem da disciplina a partir dos primeiros anos da escolarização, conduz a outras indagações. Como os conceitos são formados por alunos de diferentes idades? Existem etapas de domínio conceitual? Quais são os conceitos históricos fundamentais a ser introduzidos no processo de escolarização, para a apreensão do conhecimento histórico escolar?

Tais indagações permeiam este capítulo, que se inicia com considerações gerais sobre estudos relativos à formação de conceitos para, em seguida, apresentar alguns dos conceitos históricos básicos para o ensino escolar.

### 1. A formação de conceitos: confrontos entre Piaget e Vygotsky

Como os alunos apreendem os conceitos? É possível o domínio de conceitos em qualquer estágio do processo de escolarização?

Para responder a essas perguntas, temos de recorrer às teorias de aprendizagem, especialmente as de Piaget e de Vygotsky, pesquisadores que dedicaram muito dos seus estudos à análise do desenvolvimento cognitivo e ao problema da formação dos conceitos.

Não pretendemos aqui desenvolver de maneira aprofundada os pressupostos teóricos da psicologia cognitiva, mas situar o debate epistemológico e apresentar alguns tópicos de estudo desses autores que têm servido de base para o denominado “construtivismo”, fundamento da maioria das formulações curriculares atuais. Limitamo-nos assim a identificar a contribuição de alguns epistemólogos para o problema da formação de conceitos em crianças e jovens, com destaque à problemática das formulações dos *concepts sociaux*.

#### 1.1. ESTÁGIOS DE DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

A formulação epistemológica do professor suíço Jean Piaget (1896-1980) provém de parte de suas preocupações biológicas, das adaptações orgânicas do homem e dos processos cognitivos que possibilitam sua adaptação ao meio por intermédio da inteligência. Nessa perspectiva, o ponto central de sua obra é a construção do conhecimento pelo sujeito, partindo da gênese do pensamento racional.

As estruturas cognitivas dos indivíduos são adquiridas ao longo da vida em estágios delimitados pela maturidade biológica e, em face do meio, assimilam os “objetos” (materiais ou ideais) de acordo com as estruturas internas orgânicas. Ao se situar diante de um “objeto”, cada indivíduo acomoda-o a determinados esquemas, incorporando-o de acordo com as condições disponíveis e organizando o pensamento para assimilação. O funcionamento constante dos dois processos — assimilação/acomodação — corresponde ao princípio de desenvolvimento das estruturas mentais e ao crescimento da capacidade cognitiva: o sujeito responde por meio de compensações ativas aos desafios exteriores, aos desequilíbrios criados pelos problemas enfrentados, pelos conflitos, e esse “reequilíbrio” promove o desenvolvimento intelectual. Para essa etapa de “reequilíbrio” são necessárias a maturação física do sistema nervoso e a interferência de fatores sociais.

Essa teoria do desenvolvimento cognitivo, aqui apresentada sucinta e parcialmente, passou a sustentar muitos dos princípios da constituição de conceitos e permitiu justificar a impossibilidade de alunos dos primeiros anos de escolarização dominarem conceitos abstratos, como os de *tempo histórico*, uma vez que cada fase “operatória” depende de condicionantes biológicos. Os estágios de desenvolvimento — do concreto ao abstrato — determinam a formalização das etapas de

domínio conceitual assim como as fases “operatórias” progressivas no processo de conhecimento.

A teoria genética de Piaget fundamentou muitas normas e ações pedagógicas de currículos nacionais e de outros países, os quais consideraram as etapas de desenvolvimento da criança — a fase oral, a do pensamento concreto e a do pensamento abstrato — em versões diversas. Houve, por exemplo, o enfoque mais determinista, que induziu a educação escolar a subordinar a aprendizagem ao desenvolvimento biológico e no qual o nível de maturidade se tornou o ponto central da organização de conteúdos escolares. Essa é a base, ainda, de muitos dos atuais currículos. Embora aceitas no meio educacional, sobretudo nos anos 60 e 70 do século passado, semelhante forma de concepção e adaptação da teoria piagetiana foi bastante criticada, notadamente por educadores e psicólogos voltados para a problemática da aprendizagem de temas sociais.

## 1.2. PRESSUPOSTOS SOBRE CONCEITOS SOCIAIS

O pesquisador russo L. S. Vygotsky (1896-1934), em seus escritos dos anos 30 sobre a formação dos conceitos, aponta para alguns dos problemas da formulação piagetiana. Uma de suas críticas refere-se à forma negativa como o professor suíço encara os conceitos e noções provenientes do *sensu commun* — os *conceitos espontâneos*, como denomina Vygotsky. Piaget entende o *conceito espontâneo* e o *conceito científico* como antagônicos, pressupondo que o primeiro fosse impeditivo ou opusesse obstáculos à constituição dos conceitos científicos. Segundo essa linha de interpretação, deve-se conhecer o pensamento espontâneo da criança para que, com base nesse conhecimento, tal pensamento possa ser combatido e anulado.

Contrariamente a essa proposição, Vygotsky defende a existência de uma interação muito próxima entre os conceitos, o *espontâneo* e o *científico*, a qual não é considerada pela pesquisa de Piaget. O estudioso russo, mesmo reconhecendo os estágios de desenvolvimento cognitivo, entende como questão fundamental sobre a aquisição dos conceitos a distinção entre os “conceitos espontâneos”, ou os do senso comum, e os “conceitos científicos”, demonstrando sua interferência mútua. No processo de apreensão do conhecimento científico, proposto normalmente em situação de escolarização, não há necessariamente o desaparecimento do conceito espontâneo, mas modificações de esquemas intelectuais anteriormente adquiridos.

No que se refere ao modo pelo qual os conceitos são formados, a ênfase maior da teoria de Vygotsky recai na aquisição social dos conceitos, e não apenas na maturidade biológica. São consideradas fundamentais, nas apreensões conceituais, as dimensões historicamente criadas e culturalmente elaboradas no processo de desenvolvimento das funções humanas superiores, notadamente a capacidade de expressar e compartilhar com os outros membros do seu grupo social todas as suas experiências e emoções. A linguagem humana, sistema simbólico por excelência que possibilita a mediação entre sujeito e objeto do conhecimento, favorece o intercâmbio social e a formação conceitual. A linguagem é o atributo humano que favorece os processos básicos da constituição dos conceitos: a *abstração* e a *generalização*. Vygotsky entende assim que pela comunicação social o ser humano pode progressivamente chegar ao desenvolvimento dos conceitos, que para ele significa o entendimento das *palavras*.

Os conceitos científicos correspondem à ampliação do significado das palavras, interferindo nesse processo o desenvolvimento de outras funções intelectuais:

Vygotsky teve  
ênfase na importância de  
interações e linguagem  
que ocorrem em situações  
de vida e comunicação

*atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar.* O papel da escola na elaboração conceitual é, pois, fundamental, uma vez que essa capacidade só se adquire pela aprendizagem organizada e sistematizada.

Assim, a crítica dos estudiosos russos, incluindo os seguidores de Vygotsky, como Luria e Leontiev, dirige-se à ênfase de Piaget sobre a maturação interna e biológica do indivíduo para a aquisição de conceitos. Embora Piaget considere a interação do indivíduo com fatores externos da vida social como relevante no domínio de conceitos, entende que o aspecto biológico é mais decisivo nesse processo. A crítica em relação a esse processo de aquisição de conceitos recai ainda no reconhecimento do indivíduo como um ser universal, e, para muitos seguidores de Piaget, não importa a história e as influências do espaço social de vivência desse indivíduo. Em consequência, todo indivíduo, após ter rompido a centração sobre si mesmo – o egocentrismo –, passa a classificar, ordenar, medir, calcular e deduzir de maneira neutra e facilmente verificável.

Muitos autores, discordando dessa concepção, afirmam, ao contrário, a importância das condições que o indivíduo encontra na condução de seu próprio caminho cognitivo. A psicologia social enfatiza as relações entre o desenvolvimento cognitivo, o amadurecimento intelectual e as condições socioculturais da vida cotidiana. As inúmeras interferências sociais nesse processo, sobretudo a organização familiar, a saúde e as condições econômicas, entre outras contingências, forçam os indivíduos a resolver problemas e se “reequilibrar” de modos diversos em seu processo cognitivo e nem sempre dentro da faixa etária prevista. Ressaltam todos esses autores a importância das situações interindividuais e da aquisição social do conhecimento, assim como da interferência do grupo de convívio, da afetividade e dos níveis de socialização.

**1.3. REFLEXÕES SOBRE O CONHECIMENTO PRÉVIO DOS ALUNOS**

As novas interpretações sobre a aprendizagem conceitual e a importância das interferências sociais e culturais nesse processo erigiram o aluno ou o aprendiz e seu *conhecimento prévio* como condição necessária para a construção de novos significados e esquemas. Como consequência, a psicologia social passou a contribuir para a reflexão acerca das seqüências de aprendizagens, partindo do conhecimento prévio dos alunos.

No que se refere ao conhecimento histórico, essa posição torna-se ainda mais relevante, levando em conta as experiências históricas vividas pelos alunos e as apreensões da história apresentada pela mídia — cinema e televisão, em particular — por parte das crianças e dos jovens, em seu cotidiano. A História escolar não pode ignorar os conceitos espontâneos formados por intermédio de tais experiências.

É muito comum escutar dos professores que determinado conceito foi ensinado, mas “o aluno não aprendeu nada”, que o ensinado serve apenas para responderem às provas ou ainda que, às vezes, os alunos transformam radicalmente o explicado, dando-lhe um sentido contrário ao exposto.

A eficiência do ensino está comprometida com o nível de desenvolvimento do aluno, sem esquecer o desenvolvimento operatório piagetiano, mas encontrase relacionada às estruturas de conhecimento adquiridas por uma série de experiências e formas de convívio que incluem motivações e emoções. O importante, na aprendizagem conceitual, é que sejam estabelecidas as relações entre o que o aluno já sabe e o que é proposto externamente — no caso, por interferência pedagógica —, de maneira que se evitem formas arbitrárias e apresentação de conceitos sem significados, os quais acabam sendo mecanicamente repetidos

pelos alunos, confundindo-se *domínio conceitual* com *definição de palavras*.

Atualmente, considera-se necessário ao público escolar das mais diferentes faixas etárias — crianças, jovens e adultos — partir do conhecimento do vivido, denominado também de senso comum, para que se possam situar as problemáticas enfrentadas na vida em sociedade, no mundo do trabalho e nas relações de convívio e se efetivem aprendizagens provenientes do conhecimento acumulado e sistematizado por métodos científicos.

Paulo Freire, desde seus primeiros escritos dos anos 70, já considerava como ponto fundamental no processo de alfabetização de adultos o conhecimento que o sujeito cognoscente possui, a “leitura de mundo” imersa no pensamento de cada um. Cabe ao professor, na perspectiva freiriana, reconhecer e estabelecer um diálogo com esse conhecimento, porque os alunos estão sempre em um processo de aprender mais e não são absolutamente sujeitos acomodados; ademais, adverte-nos o grande educador, o conhecimento não é um dado imobilizado apenas transferido de um especialista para outra pessoa que ainda não o possui.

Ainda sobre os conhecimentos do *sensu comum*, devemos estar atentos às críticas associadas ao caráter ideológico e acrílico com que eles se manifestam. Existe uma “leitura de mundo” permeada de manipulações, de aprendizagens provenientes dos meios de comunicação de massa, e revestida de ideologia, condição que, por princípio, difere essencialmente do conhecimento e do domínio dos conceitos científicos. Pode-se dizer que existe uma espécie de “preconceito” sobre o conceito espontâneo. Este é entendido por muitos especialistas como um conhecimento impregnado de conservadorismo, falso, que precisa ser vencido pelo conhecimento científico racional e objetivo. Recentes debates

epistemológicos, no entanto, têm demonstrado que a oposição entre ciência e senso comum deve ser abolida, entre outras razões, porque mesmo a ciência não está isenta de preconceitos. As teorias racistas, de “raça superior”, embasadas em princípios de racionalidade científica, são exemplares de como o conhecimento científico não apenas está impregnado de preconceitos, mas também pode servir igualmente para reforçá-los, transformando-os em ideologias de controle social e de poder político. Concebe-se como necessário o reencontro da ciência com o senso comum, para que seja possível compreender melhor o mundo e seus problemas étnicos, sexuais, religiosos, as diferentes formas de relações desiguais, entre outros.

O reconhecimento da necessidade da aproximação do conhecimento do senso comum com o conhecimento científico favorece, por outro lado, um processo de aprendizagem diferenciado, que requer procedimentos metodológicos específicos. A constituição de “conceitos científicos” ocorre de maneira articulada aos “conceitos espontâneos”. A seguir, indicaremos tais relações em situações que envolvem o domínio de conceitos históricos.

## 2. Conhecimento histórico: conceitos fundamentais

Na análise e interpretação dos acontecimentos históricos, os historiadores defrontam-se com conceitos e categorias. Uma das tarefas fundamentais do pesquisador é selecionar os conceitos-chave, contextualizá-los e utilizá-los na organização e sistematização dos dados empíricos. A dificuldade dos historiadores diante dos conceitos e categorias de análise a ser selecionados e

explicitados é uma constante em seu trabalho. Também para o professor de História o problema se apresenta, mas de maneira diferente. Em situação de ensino, há a necessidade de domínio da natureza específica do conhecimento histórico, além do desafio de saber como introduzir e encaminhar as tarefas de aprendizagem para alunos de diferentes idades e condições culturais. Como ensinar conceitos históricos como *capitalismo*, *colonização*, *aristocracia*, *liberalismo*, *cidadania*, etc.?: Quais as aproximações entre as formulações conceituais dos historiadores e as dos professores de História?

## 2.1. HISTÓRIA E CONCEITOS

No exercício do seu ofício, os historiadores empregam conceitos específicos especialmente produzidos para a compreensão de determinado período histórico. Segundo alguns historiadores, existem “as noções históricas singulares”, tais como *Renascimento*, *mercantilismo*, *descobrimento da América*, *feudos medievais*, *cruzadas*, *República Velha*. Muitos dos conceitos criados pelos historiadores tornaram-se verdadeiras entidades a designar povos, grupos sociais, sociedades, nações: “povos bárbaros”, bandeirantes, colonato, donatários das capitanias, patriciado romano, democracia ateniense, mercadores. Esses conceitos têm sido consolidados pela comunidade de historiadores e são delimitados no tempo e no espaço. A História escolar utiliza essas noções e conceitos com bastante familiaridade, a ponto de acabarem por designar conteúdos programáticos e constituírem capítulos de livros didáticos.

É interessante lembrar, entretanto, que os historiadores também se apropriam de conceitos provenientes de outros campos científicos. Ao lado “das noções singulares” criadas pelos historiadores há uma série de

conceitos empregados na pesquisa e na escrita da história que são adquiridos de outras áreas científicas, assim como aqueles provenientes do senso comum e utilizados amíúde no dia-a-dia pelos diferentes meios de comunicação. Em tais casos, noções e conceitos precisam ser explicitados para que sejam empregados corretamente. Revoluções, burguesia, povo, rei, monarquia, sindicato, clero, cidade, família, termos usados normalmente, parecem muitas vezes ter sempre existido em todos os lugares e em todos os tempos.

Esses conceitos e noções empregados com frequência são evidentemente necessários para tornar o objeto histórico inteligível. No entanto, é importante que se forneça uma descrição mais precisa deles, exatamente porque são expressões conhecidas por todos e, nesse sentido, seu uso torna-se arriscado, em razão do significado que assumem em cada época. Para a utilização de muitos desses conceitos demanda-se muita prudência, advertem os historiadores...

A história é sempre história de alguma coisa, de algo que está acontecendo, que muda, que possui movimento até mesmo quando se trata de período de longa duração, que parece imutável, e os conceitos utilizados nessa investigação estão ligados a determinado contexto, fazem parte de determinada história. A *escritura do período moderno* ou a *escritura do período colonial americano* são diversas da *escritura entre os gregos* ou *romanos da Antiguidade*, e assim é preciso situar o contexto no qual a *escritura* acontece, os conflitos que se estabelecem, as relações com os demais trabalhadores e assim por diante. Quando se afirma que a *escravidão* era prática costumeira de povos africanos e, portanto, “os negros” *escravizados* no Brasil estavam já habituados a esse sistema de trabalho, há aí uma incorreção. O sentido da *escravidão* entre populações africanas tinha outro caráter e não fazia parte da

conceitos históricos  
 os conceitos  
 "se" e "possível de  
 conjunção, ou seja que  
 nos tem "história"  
 "história"

lógica de acumulação capitalista, a qual induziu o tráfico negroiro europeu no périplo do comércio do Atlântico.

O risco maior de utilizar um conceito do senso comum ou proveniente de outros campos de estudos é perder seu sentido histórico e empregá-lo de forma atemporal. A utilização de conceitos em sentido atemporal conduz a um dos grandes pecados abominados por todos os que se dedicam à História: cometer anacronismo. Advertem os historiadores que, ao fazer uso de noções “emprestadas” de outros domínios científicos ou do senso comum, é necessário desconfiar das imprecisões dos termos e ser cauteloso com a leitura das fontes em que eles se encontram; ou seja, deve-se ter um domínio metodológico para o emprego correto do conceito.

Ao tratar, por exemplo, do conceito de Estado, podem-se criar analogias entre o Estado-nação dos tempos modernos e as cidades-Estados gregas, sendo as relações de poder existentes em cada caso o objeto da comparação. Deve-se, porém, levar em conta as diferenças, o contexto econômico e político de cada época, seu funcionamento e formas de atuação. O historiador Reinhart Koselleck enfatiza a necessidade de estar atento a procedimentos metodológicos que forneçam o contexto do conceito. Por exemplo, as práticas democráticas de Atenas no século V a.C. não são iguais às dos países do mundo ocidental contemporâneo. Portanto, tais práticas políticas, nesses diferentes mundos, precisam estar sempre situadas no contexto em que são empregados determinados conceitos. Koselleck salienta ainda que os conceitos estão constantemente inter-relacionados:

*Nas cidades alemãs do século XVIII, economicamente ricas e pujantes, erram os grandes comerciantes que possuem o direito de cidadania. Eles tinham assento no Senado desses*

*idades, participavam das corporações urbanas. Ao lado desses cidadãos havia uma grande camada de não-cidadãos urbanos. Essa situação se assemelha em alguma medida à realidade histórico-política da cidade de Atenas, habitada tanto por cidadãos com direitos políticos quanto pelos metecos e escravos, destituídos da cidadania plena. Essa convergência entre sociedade civil e organização do poder político — organização esta subsumida ao conceito de Estado a partir do século XVIII e tão-somente a partir daí — pressupõe uma articulação entre os conceitos de cidadão e poder político: a cidadania implicava alguma forma de exercício de poder político. Mas na forma como nós hoje concebemos o conceito de sociedade civil, (...) o conceito diferencia-se de sua formulação original. Na moderna aceção do conceito e em seu emprego há um sentido novo que não implica necessariamente uma forma de poder (exercício de poder). Nesse novo sentido o conceito aplica-se ao entendimento de uma rede de cidadãos que satisfazem livremente suas necessidades, se auto-organizando, que dispõem de um código jurídico ou podem influenciar na constituição de um, capaz de garantir o funcionamento de um Estado sob o princípio da igualdade de direitos, da liberdade e do contrato entre as partes (Koselleck, 1992, p. 139).*

Crítico da autora.

## 2.2. APREENSÃO DE CONCEITOS HISTÓRICOS NA ESCOLA

O conhecimento histórico escolar, comparado ao historiográfico, produz-se por intermédio da aquisição de conceitos, informações e — acrescenta o autor francês Henri Moniot — valores, especialmente os civis, que se relacionam à formação da cidadania. As especificidades dos conceitos históricos a ser apreendidos no processo de escolarização têm conotações próprias de formação intelectual e valorativa, e a precisão conceitual torna-se fundamental para evitar deformações ideológicas. A História possui um conteúdo escolar que necessita estar articulado, desde o início da escolarização, com os fundamentos teóricos, para



evitar conotações meramente morais e de sedimentação de dogmas.

Para Moniot, o ensino da disciplina justifica-se em todo o processo de escolarização se estiver aliado à necessidade de domínio e precisão de conceitos. Dessa concepção advêm suas críticas à teoria piagetiana dos estágios de desenvolvimento, a qual serviu para impedir o ensino da História para crianças e jovens de determinadas faixas etárias.

Em algumas pesquisas fundamentadas em Piaget, sobretudo nas realizadas pelo educador inglês Roy Harlam, as conclusões sobre o insucesso da História escolar relacionavam-se à incapacidade dos alunos de dominar conceitos e conteúdos em razão da defasagem dos estágios evolutivos e da falta de maturidade intelectual e de certas capacidades para o pensamento abstrato. Com base nessas pesquisas, chegava-se a afirmar que apenas por volta dos 16 ou 18 anos os alunos poderiam ser introduzidos nos estudos históricos.

A noção de *tempo passado*, base do conhecimento histórico, seria pura abstração e, portanto, impossível de ser compreendida por pessoas de faixa etária correspondente ao pensamento operatório concreto. Muitos educadores piagetianos, por esse princípio, organizaram os currículos em *circulos concêntricos*, conforme foi anteriormente mencionado, partindo da experiência concreta dos alunos e tornando o conhecimento social em algo atemporal ou apenas contemporâneo. Os valores morais e cívicos são transmitidos por uma história de heróis responsáveis pelos grandes “fatos” nacionais destruídos de qualquer noção de tempo histórico. Os personagens não se apresentam no contexto histórico; são concebidos como pessoas aistóricas, tal como se mostram nas histórias de “heróis” dos desenhos animados da televisão.

Pilar Maestro, historiadora espanhola, em seu texto *Una nueva concepción del aprendizaje de la Historia* critica as interpretações e as pesquisas baseadas nas concepções piagetianas e afirma que a convicção da impossibilidade de um conhecimento sólido da História escolar teve consequências consideráveis, levando a disciplina a tornar-se um saber secundário. Considera ainda que, embora tenha havido interferência de outros fatores para a criação dessa visão, sobretudo o idealário de uma sociedade industrial e tecnocrática que proclama as virtudes do conhecimento científico e técnico, “é certo que esta teoria concedeu respaldo científico a esta limitação distorcida do papel da História no currículo” (1991, p. 57).

As pesquisas de Pilar detectaram ainda outros problemas nessas concepções: Passou a cristalizar-se a ideia de que o desenvolvimento de capacidades cognitivas ocorre independentemente dos conteúdos e das tarefas efetivamente desenvolvidas. Essa compreensão tinha como premissa o entendimento de que o importante era “aprender a aprender”, sem preocupações com os conteúdos históricos escolares. A autora contrapõe-se à desvalorização dos conteúdos históricos escolares, sustentando que a produção de um conhecimento efetivo deve orientar a aprendizagem em uma relação mais estreita com as dificuldades geradas pelos “conteúdos e a estrutura epistemológica de cada ciência com os métodos a ela associados” (Maestro, 1991, p. 58).

Além dessas noções piagetianas, outro aspecto altamente polêmico têm sido algumas das afirmações do professor suíço sobre a característica “moral” da História e de outras áreas das ciências humanas. Piaget distinguiu a História da Física e da Matemática, considerando que estas últimas não sofrem interferência social nas formulações do seu campo de conhecimento:

*Uma verdadeira matemática não sofre interferência das contingências da sociedade adulta, mas é uma construção racional acessível a toda inteligência sã: uma verdadeira física elementar é verificável por um processo experimental que não possui interferências também das opiniões coletivas, mas de uma pesquisa racional intuitiva e definitiva, igualmente acessível a qualquer tipo de inteligência normal (1969, p. 44).*

A história, ao contrário, por ser uma espécie de “invenção” do mundo adulto, resultante de múltiplas interferências e incapaz de ser apreendida por uma racionalidade objetiva, não pode ser assimilada como conhecimento “verdadeiro”.

Trata-se talvez de uma interpretação a determinado tipo de produção histórica que exclui os traços de qualquer ciência formal. No caso do ensino de História, esta seria apenas a “matéria escolar” criadora de valores morais que não exige por parte dos alunos qualquer tipo de operação intelectual.

Para combater essa visão de uma história sem domínios conceituais ou esquemas que mobilizam as diferentes formas de pensar e que constituem “o pensamento histórico”, vários especialistas têm diviso novas possibilidades para o ensino da disciplina, assim como existem muitas práticas efetivas de professores nas salas de aula que contradizem essa visão deturpada da História escolar.

Algumas pesquisas mais recentes sobre o ensino de História reabilitam certas abordagens piagetianas, embora registrem as críticas, sobretudo de Vygotsky, e combinem com maior sucesso as etapas de desenvolvimento definidas por Piaget com os conteúdos específicos, relacionando esses fatores com as variáveis sociais e culturais dos alunos. María Carmen González Muñoz, apresentando um balanço de pesquisas recentes realizadas na Espanha sobre o ensino da

disciplina, destaca a importância das novas tendências de investigação da área, as quais associam a problemática epistemológica assinalada pela psicologia cognitiva à das teorias de História. O psicólogo espanhol Mario Carretero, notadamente, tem-se dedicado a pesquisas sobre a aprendizagem de conceitos históricos específicos, resgatando a importância dos conteúdos, a fim de buscar a superação da polêmica em torno da relação método—conteúdo.

Ao situarem diferentemente a polêmica método—conteúdo, alguns investigadores passaram a indagar sobre a possibilidade de aprender conceitos/conteúdos de diferentes áreas ou disciplinas utilizando os mesmos métodos. Pelas pesquisas em desenvolvimento, a resposta parece ser negativa, conforme afirma González Muñoz, pautando-se pelas diferenças entre as ciências sociais e as “exatas”. Decorrem dessa constatação algumas questões relativas aos conceitos específicos da História, para configurar e assegurar o conhecimento histórico ao atual público escolar.

### 3. Tempo/espaco e mudança social: conceitos históricos fundamentais

Entre as noções e conceitos históricos fundamentais tanto para a pesquisa quanto para o ensino de História, a noção de tempo histórico e a de espaco são fundamentais. Todo objeto do conhecimento histórico é delimitado em determinado tempo e em determinado espaco.

É consensual a afirmação de que a História é a “ciência dos homens no tempo” e de que o espaco concebido pelos historiadores deve ser entendido como uma construção social. Exatamente por essa

Na obra *Noção do tempo na criança*, Jean Piaget afirma que *tempo* não pode ser considerado um conceito porque não é possível defini-lo e está sempre em mutação, existindo muitas variáveis para entendê-lo em toda a sua dimensão: tempo físico, psicológico, biológico, vivído, histórico. Por essa razão, Piaget considera que o tempo é uma *noção* e não um conceito.

especificidade da História, os historiadores, em várias obras, têm-se dedicado ao esclarecimento do tempo histórico e de sua importância para o estudo das diferentes sociedades em diferentes espaços e tempos.

Pela mesma razão, a História escolar não pode prescindir de um aprofundamento das noções de tempo histórico e espaço e da metodologia necessária e adequada a ser utilizada no processo de aprendizagem de tais noções.

### 3.1. NOÇÕES DE TEMPO E DE ESPAÇO

Uma reflexão inicial sobre as noções de tempo é necessária para esclarecer as especificidades do tempo histórico. Há o *tempo vivido*, o tempo da experiência individual: o tempo psicológico — os acontecimentos agradáveis parecem “passar rápido” e os desagradáveis parecem “durar mais tempo”.

O *tempo vivido* é também o tempo biológico, que se manifesta nas etapas de vida da infância, adolescência, idade adulta e velhice. Na nossa sociedade, o tempo biológico é marcado por anos de vida, geralmente comemorados nas festas de aniversário, e evidenciado em idades bem delimitadas, que possibilitam a entrada na escola, na vida adulta — a maioridade —, o direito de votar, de dirigir automóveis, o alistamento militar... Em culturas indígenas, as passagens do tempo biológico, embora não sejam delimitadas por idades, têm marcas ritualísticas importantes, realizadas por cerimônias que indicam as fases de crescimento e de novas responsabilidades perante a comunidade.

O tempo vivido é percebido e aprendido por todos os grupos e sociedades e, evidentemente, está associado aos dois pólos da vida: o nascimento e a morte. Na dimensão das possíveis explicações sobre a

origem da vida e da morte, as religiões introduzem tempos futuros, transcendentais, salvacionistas e escatológicos (fim do mundo e dos tempos) que acabam por transformar-se em “experiências ritualísticas” e são incorporados, de diferentes formas, pelos grupos sociais.

Mas, ao lado do tempo vivido, existe o *tempo concebido*, que é organizado e sistematizado pelas diferentes sociedades e tem por finalidade tentar controlar o tempo vivido. Assim se instituiu o *tempo cronológico*, o *tempo astronômico*, o *tempo geológico*.

O *tempo concebido* varia de acordo com as culturas e gera relações diferentes com o tempo vivido. Na sociedade capitalista, apenas para ilustrar, “tempo é dinheiro”, não se pode “perder tempo” e as pessoas são controladas pelo relógio. Para alguns grupos indígenas brasileiros e mesmo de outros lugares, essa concepção gera algumas perplexidades. Uma delas é receber dinheiro pelo tempo de trabalho, e não pelo produto realizado. Tal procedimento provoca, às vezes, a incompreensão de muitos povos indígenas que trabalham como assalariados para os brancos e acolhem mal a idéia das “oitro horas de trabalho”, os feriados e domingos, uma vez que o tempo cíclico é o mais significativo para eles e indica outras formas de ordenar o trabalho ou mesmo o descanso, o lazer, as festas, associando-os ao “tempo da chuva”, “da seca”, “de plantar e colher” e dos respectivos rituais. A semana de sete dias não faz parte do tempo indígena das aldeias, bem como os anos, os meses, as mudanças dos fusos horários ou o “horário nacional de verão”.

As diferentes ciências têm-se ocupado em entender o tempo. Para os físicos e astrônomos, o tempo físico tem sido objeto de variadas concepções. Da newtoniana, que propugnava pela infinitude do tempo e do espaço, à moderna física quântica, passando pelo relativismo

de Einstein, concluiu-se, no início do século XX, que o tempo é relativo e o universo, por estar em expansão e sofrer mutações, possui, portanto, história. Para a Física atual, o tempo não é mais um plano físico no qual se desenrolam os fenômenos, mas é algo inerente a eles.

A Terra, estudada historicamente pelos geólogos e biólogos, é concebida em uma escala temporal diversa, que se preocupa em determinar o “tempo da natureza”. O tempo geológico e o tempo da criação das espécies vegetais e de outros seres vivos determinam outras formas de referências temporais. Quando os cientistas situam a idade da Terra em aproximadamente 4,5 bilhões de anos, pode-se entender a afirmação metafórica sobre o tempo da humanidade, que corresponderia a “uma pequena frase ao fim de uma nota de rodapé na última página ao longo do compêndio da vida do planeta”.

As diversas ciências humanas, ao preocuparem-se com o tempo social, têm, na atualidade, situado outras dimensões temporais, cujas referências podem fornecer os dados para se perceber o “lugar” que o homem ocupa na história do planeta bem como o poder e os limites de sua atuação em suas relações com o “tempo da natureza”.

A psicologia experimental, na qual se inclui a do desenvolvimento cognitivo, também se ocupou das noções de tempo. Os estudos psicológicos sobre o tempo relacionam-se à memória e aos problemas decorrentes da ausência dela, da amnésia e das variadas perturbações mentais provocadas por doenças. Muitos dos experimentos da área da Psicologia, como apontamos anteriormente, foram acolhidos por educadores.

Os estudos de Piaget publicados no livro *A noção de tempo na criança* contribuíam para a compreensão de duas visões importantes que têm sido incorporadas

pela educação escolar. A primeira delas é a de que o tempo e o espaço constituem um todo indissociável: “O espaço é um instante tomado sobre o curso do tempo e o tempo é o espaço em movimento” (1975, p. 12). A outra corresponde às reflexões sobre o tempo intuitivo e o tempo aprendido segundo o pensamento formal, que Piaget denomina de *pensamento operatorio*.

O tempo intuitivo limita-se às relações de sucessão (antes e depois) e de duração fornecidas pela percepção imediata, tanto externa quanto interna. O tempo operatorio, por sua vez, desenvolve relações de sucessão e de duração por intermédio de operações lógicas. Pode ser métrico (medido por unidades numéricas — ordinal ou cardinal) ou qualitativo, possibilitando, neste último caso, a construção de relações de *simultaneidade, sucessão e duração*.

De acordo com a abordagem piagetiana, na linha do que já dissemos anteriormente, é necessária uma *maturação biológica para a compreensão do tempo*. Piaget afirmava que compreender o tempo “é libertar-se do presente”, e esta capacidade corresponde a *transcender o espaço por intermédio de um exercício de reversibilidade*, remontando o tempo passado ao presente e ao futuro e ultrapassando assim a marcha real dos acontecimentos.

Espaço e tempo são, pois, referências básicas para diferentes áreas do conhecimento das ciências humanas, cabendo então indagar: como se situa a História no processo de aprendizagens do tempo e do espaço? Ou ainda: como os historiadores pensam o tempo e o espaço?

### 3.2. HISTORIADORES E O TEMPO HISTÓRICO

Tempo e espaço constituem os materiais básicos dos historiadores. De fato, qualquer escrita da história fundamenta-se em uma dimensão temporal e espacial.



Um dos objetivos básicos da História é compreender o tempo vivido de outras épocas e converter o passado em “nossos tempos”. A História propõe-se reconstruir os tempos distantes da experiência do presente e assim transformá-los em tempos familiares para nós.

Para realizar essa tarefa, os historiadores utilizam-se de várias categorias temporais: *acontecimento*, *ciclo*, *estrutura*, *conjuntura*. O tempo que o historiador trabalha consiste em *tempo métrico* — cronologias e periodizações — e *tempo qualitativo* — das durações, da sucessão (diacrônico) e simultaneidade (sincrônico), das mudanças e permanências.

Os historiadores modernos ou antigos, ao escrevem ou contaram histórias, sempre tiveram de resolver o problema de situar os fatos em determinado tempo, em eras ou períodos ou com datação em anos. Por exemplo, os Terena, grupo indígena cuja população vive, em sua maioria, em Maro Grosso do Sul, situam em sua história o *Tempo da Serridão*, um período iniciado após a Guerra do Paraguai e caracterizado pela perda de terras, com a chegada de numerosos fazendeiros que passaram a escravizá-los. Esse período estendeu-se até a segunda década do século XX, com a demarcação inicial do território desse grupo pelo poder governamental.

Diferentes culturas têm buscado instituir referências temporais, organizando calendários segundo o tempo físico e astronômico. Foram criados calendários solares e lunares na organização do tempo cíclico e do tempo evolutivo. Baseando-se no calendário solar, os povos da Mesoamérica criaram o *Ximipobualli*, que estabelecia o ano em 365 dias, divididos em 18 períodos de 20 dias cada um e mais 5 à parte — dias aziagos —, época em que não se podia realizar nada de importante.

No mundo ocidental europeu, o calendário solar serviu de base para a constituição do calendário gregoriano, sistematizado no pontificado de Gregório XIII (1582), o qual acabou se impondo aos demais, à medida que o cristianismo estendeu seu poder internacionalmente. A Igreja Católica acabou por impor seu calendário, e, segundo Le Goff, esse domínio foi possível por ela ter conseguido abrangeer três dimensões temporais: o tempo cíclico — o ano litúrgico, que possibilita retomar os acontecimentos da fé, como a Páscoa, o Natal, as festas em homenagem aos santos de junho (festas juninas); o tempo evolutivo — a contagem dos anos com base na referência *antes e depois de Cristo*; o tempo salvacionista — o tempo futuro da ressurreição após a morte, o qual fundamenta a fé cristã e cria valores na relação presente—futuro.

A contagem temporal por intermédio de calendários foi aperfeiçoada por técnicas que, buscando auxiliar comerciantes e navegadores em suas atividades, acabaram por determinar uma noção de tempo capitalista, com valor diferenciado de outros momentos, na qual *tempo se identifica com dinheiro*. O *tempo da fábrica*, como também é denominado o tempo do capitalismo industrial, é o do mundo contemporâneo.

Os historiadores ocidentais do período moderno passaram a organizar o tempo cronológico de acordo com a periodização cristã — a.C. e d.C. — e fizeram recortes, citando os séculos e os períodos: pré-história, Antiguidade, Idade Média, período moderno e contemporâneo. Além dessas periodizações, criaram formas de sistematizar determinadas épocas, como *século das luzes*, *o século XIX* e ainda *o breve século XX*, concebido por Hobsbawm como os anos que vão da eclosão da Primeira Guerra Mundial ao colapso da extinta União Soviética.

Tais formas de conceber períodos demarcados por problemas diversos confrontam-se com uma História cronológica que pretensamente visa abranger “toda a história da humanidade”. Essa História cronológica, criada no fim do século XIX, teve sido objeto de críticas pela forma linear com que organiza o tempo, de acordo com a ideologia do progresso. Dentre os críticos dessa organização cronológica, destacam-se os franceses da década de 30 do século XX, pertencentes à Escola dos Annales, e mais recentemente Jean Chesneaux, que em sua obra *Devemos fazer tábula rasa do passado?* possibilitou reflexões para novas posturas com relação a periodizações que pretensamente são válidas para uma “história universal”, mas efetivamente excluem povos e grupos, sobretudo das áreas mais pobres ou dominadas pelos europeus, e incluem a organização temporal que se apoiava nos “modos de produção”.

Marc Bloch, um dos criadores da revista *Annales*, enfatizou que o papel do historiador — como ele próprio — é ir além da ordenação cronológica dos acontecimentos, sendo seu dever maior pensar os acontecimentos no tempo da duração, que é um tempo contínuo, mas também o de mudança constante. *Continuidade e mudança* constituem os atributos cuja antítese faz surgir os grandes problemas que o historiador tem de desvendar.

Outro historiador que se preocupou com as noções de tempo histórico foi Fernand Braudel. Retomando as reflexões de Marc Bloch sobre a duração, incorporou também os fundamentos antropológicos do estruturalismo de Lévi-Strauss e da história das flutuações econômicas, notadamente de Labrousse, que abrangia amplos espaços e estudos demográficos em larga escala. Braudel, ao pensar a duração como fundamento da problemática histórica, preocupou-se em situar e delimitar com precisão os diferentes ritmos e níveis que a integram.

Para ele, a relação das sociedades com a duração é o ponto específico da investigação histórica. Os fatos históricos têm uma duração distinguível em três ordens que não se diferenciavam mecanicamente pelas medidas de tempo, como as categorias “menos de um ano”, “a cada século”, “mais de um século”. Essas três ordens da duração possuem ritmos diferentes:

— o acontecimento (fato de *breve duração*) corresponde a um momento preciso: um nascimento, uma morte, a assinatura de um acordo, uma greve, etc.;

— a estrutura (fato de *longa duração*), cujos marcos cronológicos escapam à percepção dos contemporâneos: a escravidão antiga ou moderna, o cristianismo ocidental, a proibição do incesto, etc.;

— a conjuntura (fato de *duração média*), que resulta de flutuações mais ou menos regulares no interior de uma estrutura: a Revolução Industrial inglesa, a ditadura militar brasileira, a guerra fria, etc.

Além dos ritmos da duração, Braudel distingue também diferentes níveis: culturais, econômicos e políticos. Os níveis da duração articulam os fatores distintos que explicam as mudanças sociais. O primeiro nível, correspondente ao acontecimento, geralmente se refere ao plano político acidental e individual (forma política da atualidade). O segundo nível aplica-se às conjunturas das relações de poder e das flutuações da economia. O terceiro nível, que se ocupa de movimentos lentos da ecologia humana, de comportamentos coletivos mais enraizados e de crenças ideológicas e religiosas, articula-se, por exemplo, à história cultural e das mentalidades.

### 3.3. TEMPO HISTÓRICO E ESPAÇO

Os historiadores, além de se preocuparem em situar as ações humanas no tempo, têm a tarefa de situá-las

no espaço. Não se pode conceber um “fazer humano” separado do lugar onde esse fazer ocorre. O ambiente natural ou urbano, as paisagens, o território, as trajetórias, os caminhos por terra e por mar são necessariamente parte do conhecimento histórico. Mudanças do espaço realizadas pelos homens assim como as memórias de “lugares” também integram esse conhecimento.

Normalmente o uso da cartografia é a base para situar as sociedades nos diferentes espaços assim como os seus deslocamentos. Mapas históricos possibilitam a localização das sociedades em determinados espaços, assim como a verificação das mudanças na sua ocupação. No entanto, ao lado das representações cartográficas, em escalas locais ou mundiais, muitos historiadores têm-se dedicado a explicar as diferentes apreensões de espaço pelas diversas sociedades, em diferentes momentos históricos.

Le Roy Ladurie, no já citado *Montaillon*, que estuda o cotidiano dos camponeses cátaros do século XIII nos Pireneus franceses, identifica as percepções e a utilização mental do espaço por parte desses grupos sociais em variadas dimensões. Uma forma de os camponeses lidarem com o *espaço imediato* era a apreensão corporal, que auxiliava na identificação de medidas de comprimento e superfície, tais como “palmos”, “pés” ou “braças”, caso em que os braços se destinavam a identificar medidas um pouco mais longas. A dimensão de *espaço geográfico* era proporcionada pela percepção da região, do território, da “terra” como espaço maior do que o da casa, tal como a “terra do conde de Foix” ou a “terra de Pamiers” dos padres dominicanos. Evidentemente, eram identificados os limites de circulação nesses espaços, assim como os caminhos para as diferentes direções: para o mar, para os desfiladeiros, para o alto das montanhas,

etc. Do ponto de vista *sociológico*, o espaço era apreendido pelos contratos comerciais, pelo trabalho sazonal da época de colheita, pelos casamentos, situações essas que possibilitavam o conhecimento de pessoas de outros lugares e as aproximações entre diferentes regiões.

A percepção do espaço ocorria também por indicações *culturais*, tais como o sotaque, que podia (e pode) ser reconhecido com facilidade. Havia, ademais, a dimensão do *espaço político*, com a percepção de que o “lugar” onde os camponeses viviam pertencia ao poder e domínio do rei da França, situação reconhecida pela circulação da moeda produzida pela monarquia parisiense.

O estudo dos camponeses medievais revela assim formas de apreensão do espaço utilizadas por muitos outros grupos sociais, incluindo o nosso. É possível identificar, pelo sotaque, a origem de um brasileiro em qualquer lugar onde se encontre, seja ele gaúcho, carioca ou do interior de Minas ou São Paulo. A dimensão corporal é empregada como suporte para medidas de comprimento — braças, palmos — ainda hoje. A toponímia nacional herdou muito da apreensão geográfica das populações indígenas. Estradas, caminhos, rios, colinas, montanhas e lagos constituem espaços identificados por nomes específicos que cada povo, em determinado momento, lhes atribuiu, o que torna possível conhecer as ações humanas nos seus lugares, tais como no *Grande sertão: veredas*.

Estudos mais recentes de historiadores e outros especialistas sobre meio ambiente mostram a superação da concepção do determinismo do meio sobre a humanidade, e analisa-se atualmente a interferência recíproca entre o espaço e as ações dos homens. Os historiadores ambientalistas, como muitos são denominados, investigam como, em diferentes sociedades, os homens, ao longo dos séculos, são afetados pelo meio

ambiente e como, de maneira recíproca, o ambiente tem sido afetado pelos homens. Preocupam-se assim com as relações entre homem e natureza, analisando-as em uma perspectiva não determinista, diferentemente, portanto, dos estudos do século XIX que entendiam que a sociedade era prisioneira do meio físico. Um dos historiadores dessa área, José Augusto Drumond, insiste sobre esse aspecto da história ambiental e assinala a contribuição desses estudos para a compreensão da dimensão espacial, ressaltando que a cultura humana age sobre o meio físico de modo que propicia significados e usos complexos dos seus elementos. Da mesma forma, salienta, é sempre fundamental compreender as influências da natureza na constituição histórica das sociedades.

Por conseguinte, as apreensões do espaço em suas relações mais complexas tornam-se fundamentais para o conhecimento histórico e não se limitam a apenas localizar os espaços pelas representações cartográficas. Estas são, sem dúvida, fundamentais, mas precisam estar associadas a apreensões dos espaços vividos e percebidos pelos diferentes grupos sociais. A formação das fronteiras nacionais da América e os conflitos dela decorrentes só serão efetivamente entendidos se pudermos apresentar as diferentes concepções de território das populações indígenas e dos dominadores estrangeiros e não limitar o estudo às disputas entre os países europeus ou, posteriormente, entre governos dos Estados nacionais. O sentimento de pertença a determinados espaços nacionais, regionais ou locais faz parte de uma história.

### 3.4. TEMPO HISTÓRICO E ENSINO

Uma pesquisa sobre o ensino da noção de tempo histórico feita no decorrer do estágio do curso de

Prática de Ensino de História com alunos de diversos níveis de escolarização demonstrou alguns dos obstáculos enfrentados pelos professores para efetivar essa aprendizagem. O aspecto que estes destacaram como a maior dificuldade dos alunos relaciona-se à localização ou identificação dos acontecimentos no tempo; mais especificamente, à identificação dos séculos e do período antes de Cristo (a.C.) e depois de Cristo (d.C.) e às datações decorrentes dessa divisão temporal. Verificou-se assim que o tempo histórico ao qual os professores se referiam limitava-se a ser o tempo cronológico. Tempo cronológico era, portanto, sinônimo de tempo histórico.

Semelhante entendimento de tempo histórico encontra-se ainda em muitos livros didáticos. De fato, é comum encontrarmos nos livros das séries iniciais do ensino fundamental capítulos introdutórios sobre as medidas usadas para a localização do tempo, e estas, ao que tudo indica, são ensinadas no início do ano letivo por intermédio de alguns exercícios sobre a contagem dos séculos, com destaque à aprendizagem de algarismos romanos. Evidentemente que a localização dos acontecimentos no tempo de acordo com os critérios estabelecidos pelos historiadores é importante, mas não suficiente para o entendimento de tempo histórico.

A datação, como foi visto, é importante para situar os acontecimentos no tempo, e os historiadores necessitam dessa localização temporal para analisar e interpretar os fatos recolhidos nos documentos. No caso escolar, ela também é importante, sobretudo porque vivemos em um mundo cujas referências são datadas (ano de nascimento, maioridade, morte, casamento, etc.). Mas apenas conhecer datas e memorizá-las, como se sabe, não constitui um aprendizado significativo, a não ser que se entenda o sentido das datações. Não é



suficiente o aluno conhecer os calendários ou indicar os acontecimentos nos séculos. A aquisição dessas informações e habilidades é, sem dúvida, necessária, mas deve ser acompanhada de uma reflexão sobre o significado da datação. O uso das datas precisa estar vinculado a uma busca de explicação sobre o que vem antes ou depois, sobre o que é simultâneo ou ainda sobre o tempo de separação de diversos fatos históricos. Deve-se, em suma, dar um sentido às datações, para que o aluno domine as datas como pontos referenciais para o entendimento dos acontecimentos históricos.

O uso das “linhas do tempo” ou “frisas cronológicas” tem sido um meio eficiente de concretizar e visualizar períodos longos para apreender uma representação da dimensão temporal da história. O uso das linhas do tempo merece também cuidados quando se pretende que os alunos dominem efetivamente a noção de tempo histórico.

No caso do ensino do tempo cronológico para alunos das séries iniciais, é interessante vinculá-lo à *noção de geração*. Pais, avós, os vestígios do passado de pessoas familiares mais velhas mostram um momento diferente do atual, revelando uma história e as transformações sociais possíveis de ser percebidas nas relações com o tempo vivido da criança. Essas sucessões e transformações podem ser sistematizadas por meio de linhas do tempo, chegando-se à visualização de um tempo cronológico que é aprendido progressivamente. Posteriormente, nas séries escolares sequenciais, essa etapa é acrescida de linhas do tempo de uma genealogia mais extensa e com associações de outros tempos e lugares.

Na configuração do tempo cronológico existe ainda o problema da periodização. A “tradição escolar”, respaldada pela produção historiográfica, como foi apresentada anteriormente, tem-se utilizado da divisão de



períodos organizados de acordo com a lógica eurocêntrica, seguindo o modelo francês, que inclui povos considerados significativos na formação do “mundo ocidental cristão” — espaço atualmente compreendido pela França, Alemanha, Inglaterra e norte da Itália — e exclui, na maioria das vezes, os demais europeus, também os da Península Ibérica e Balcânica. Por exemplo, a idade antiga da tradição escolar corresponde apenas à Antiguidade clássica, restrita a alguns povos em torno do Mediterrâneo, excluindo as demais populações, mesmo as “civilizadas e letradas”, como as da Ásia e da América. A Idade Média, centrada no mundo do cristianismo romano, fornece poucos indícios para a compreensão das contribuições históricas dos cristãos bizantinos, dos povos islâmicos e dos reinos e tribos africanas que viveram na mesma época, cujos contatos foram fundamentais nas mudanças européias e na configuração do mundo moderno.

Organizar os estudos de História por períodos é importante, mas depende das marcas de referência. Podem-se estabelecer novos critérios quando se criam novos temas e se pretende escapar do domínio da lógica eurocêntrica.

Ao pensar em uma história mais ampla da humanidade, podem-se considerar períodos mais extensos, tendo como critério, por exemplo, o conceito de revolução. Assim, de uma tradicional *idade antiga* pode-se chegar ao período dos *tempos antigos*, correspondente à época em que a sociedade humana não possuía o conhecimento de todo o planeta ou dos continentes, da dimensão e formato da Terra ou do globo terrestre. No interior desse longo período ocorreram mudanças significativas e momentos de ruptura que afetaram as relações sociais e as do homem com a natureza. A mais significativa das transformações é a que muitos estudiosos denominam de *revolução agrícola* (ou Neolítico).

A mudança seguinte, que pode ser considerada revolucionária por afetar toda a sociedade, mesmo que em ritmos e tempos diferentes, e, portanto, ter-se tornado irreversível, é a das Revoluções Industriais ou tecnológicas iniciadas no fim do século XVIII, correspondentes ao *tempo da fábrica*.

Essa é uma possibilidade, entre tantas, de pensar novas periodizações e indicar novas marcas para estabelecer e organizar a noção de tempo cronológico, sistematizando acontecimentos de acordo com critérios que indiquem temporalidades de diferentes populações. Trata-se de possibilidades fundamentais para situar também as problemáticas do *tempo presente*.

Uma importante intenção didática é a de possibilitar ao estudante a reflexão sobre o presente pelo estudo do passado, para que possa desenvolver o esforço de dimensionar a vida hodierna em extensões de tempo. A sugestão dos PCN para a relação entre tempo passado e tempo presente é a de que as questões atuais devem servir para sensibilizar os alunos para o estudo do passado, de modo que, estudando “*outras realidades temporais e espaciais*”, eles possam “*dimensionar a sua inserção e adesão a grupos sociais diversificados*”.

Sobre a relação entre presente e passado, Fernand Braudel afirma:

*Se alguém passar um ano em Londres, o mais provável é chegar a conhecer muito mais a Inglaterra. Mas, por comparação, à luz de surpresas experimentadas, compreenderá bruscamente alguns dos traços mais profundos e originais do seu próprio país, aqueles que se não conhecem à força de conhecê-los. Frente ao atual, o passado confere, da mesma maneira, perspectiva.  
(...) O presente e o passado esclarecem-se mutuamente, com uma luz recíproca (1986, p. 21).*

A periodização serve ainda para refletir sobre outro aspecto fundamental na apreensão do tempo histórico,

a noção de *duração*. A apreensão da duração é um dos aspectos cruciais para compreender o tempo histórico. Pela duração, podem-se compreender as mudanças, as transformações e as permanências. Não se trata de utilizar a terminologia braudeliiana e explicitar, por intermédio de definições, o conceito de duração, mas de efetivar sua apreensão por uma série de atividades que devem ser distribuídas ao longo das diversas séries escolares.

O historiador canadense André Segal oferece variadas possibilidades para a compreensão dos ritmos e dos níveis de duração explicitados por Braudel. Uma das atividades apresentadas para consolidar e ampliar o conceito de fato histórico, associando-o à categoria de duração, é o uso da linha do tempo.

O aluno deve ser encarregado de recolher determinados fatos históricos em livros, revistas e jornais e em seguida dispô-los em uma linha do tempo ou quadro sinótico. Ele “descobrirá” que os acontecimentos curtos — uma greve, um golpe de Estado — são facilmente representados por pontos situados na linha do tempo. A dificuldade surge quando é solicitado a indicar na linha do tempo acontecimentos com maior duração e sem datas precisas, como a crise econômica de determinados países, a continuidade da guerra entre judeus e palestinos, etc. Haverá necessidade de integrar certos pontos nessas linhas ou interromper as pontuações em um lugar preciso. “*A utilização dos processos gráficos*”, afirma Segal, “*é muito importante: jogos de cores, tons cinzentos, traços de forma e espessura variáveis... Pode-se chegar assim a distinguir e construir visivelmente as três ordens de fatos*” (1984, p.107) — ou seja, os de *curta, média e longa duração*.

No item 2 das “Sugestões de atividades” deste capítulo, há outra proposta desse autor sobre a apreensão da duração em uma situação de estudo de história do

presente ou de realidades contemporâneas vividas pelos próprios alunos.

## Sugestões de atividades



### 1) Análise e interpretação de textos

#### Texto 1: Formação de conceitos científicos

“Em primeiro lugar, com base na simples observação, sabemos que os conceitos se formam e se desenvolvem sob condições internas e externas totalmente diferentes, dependendo do fato de se originarem do aprendizado em sala de aula ou da experiência pessoal da criança. (...) A mente defronta-se com problemas diferentes quando assimila conceitos na escola e quando é entregue aos seus próprios recursos. Quando transitamos à criança um conhecimento sistemático, ensinamos-lhes muitas coisas que ela não pode ver ou vivenciar diretamente. Uma vez que os conceitos científicos e espontâneos diferem quanto à sua relação com a experiência da criança e quanto à atitude da criança para com os objetos, pode-se esperar que o seu desenvolvimento siga caminhos diferentes, desde o seu início até a sua forma final.

(...) Embora os conceitos científicos e espontâneos se desenvolvam em direções opostas, os dois processos estão intimamente relacionados. É preciso que o desenvolvimento de um conceito espontâneo tenha alcançado um certo nível para que a criança possa absorver um conceito científico correlato. Por exemplo, os conceitos históricos só podem começar a se desenvolver quando o conceito cotidiano que a criança tem do passado estiver suficientemente diferenciado — quando a sua própria vida e a vida dos que a cercam puder adaptar-se à generalização elementar

‘no passado e agora’; os seus conceitos geográficos e sociológicos devem-se desenvolver a partir do esquema simples ‘aqui e em outro lugar.’”

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. Trad. Jefferson Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1989. p. 74 e 93.

Baseando-se no texto de Vygotsky, explicite as diferenças básicas entre conceito científico e conceito espontâneo.

#### Texto 2: Por um aprendizado conceitual

“A atividade conceitual é, portanto, o segundo plano da aprendizagem metodológica. Na prática, esta atividade está implícita e é inerente ao método. As palavras circulam confusamente: papado, partido, país, plebe, polícia, política, classes dominantes, empresa, poder, imprensa, proletariado... Muitas vezes estas palavras são definidas. Elas não são entendidas em toda a sua profundidade e nem são percebidas como conceitos. É preciso, entretanto, que elas sejam integradas nas categorias conceituais e articuladas umas às outras. É fácil articular a velha dupla romana ‘patrícios—plebeus’. Mas, qual a relação desta dupla com o proletariado? E quais as relações entre ‘papado’, ‘cristianismo’, ‘cristandade’, ‘igreja’? As noções dos alunos sobre a maior parte destes termos são muito confusas.

(...) Enfim, é preciso explicitar que o conhecimento das palavras, mesmo quando corretamente definidas, não significa que haja um verdadeiro conhecimento conceitual. Paradoxalmente, a aprendizagem conceitual não pode ser teórica. Ela é necessariamente a aprendizagem de uma prática. Sendo forçado a aplicar a palavra em realidades múltiplas, o aluno tem condições de adquirir a matriz do conjunto conceitual

até o momento em que passa a integrá-la espontaneamente em seu discurso.”

SEGAL, André. Pour une didactique de la durée (Por uma didática da duração). In: MONIOT, Henri (Org.). *Enseigner l'histoire*. Berne: Peter Lang, 1984. p. 95-96.

a) Por que o historiador André Segal afirma que “paradoxalmente, a aprendizagem conceitual não pode ser teórica”?

b) Explique, por meio de exemplos semelhantes aos apresentados no texto, a diferença entre definir e conceituar.

## 2) Esquema de exercício sobre duração

a) *Informações* (recolhidas de um testemunho oral ou de outra maneira)

“Aqui havia uma fábrica. Fila foi destruída por um incêndio e não foi mais reconstruída. Em seu lugar, a municipalidade construiu o jardim público que vocês podem ver agora.”

b) *Reflexão* (discussão entre os alunos dirigida pelo professor)

Fase 1: o *acontecimento* — acidental — é a causa da criação do jardim, isto é, de uma modificação estrutural da paisagem e da vida social do bairro.

Fase 2: Por que a fábrica não foi reconstruída ou, então, por que não foi construído algum outro prédio no seu lugar? (Resposta sob a forma de hipótese, ou melhor, usando outros testemunhos.)

• Não era mais economicamente rentável ter uma fábrica nesse lugar. (História da fábrica desde sua edifi-

cação, evolução do mercado, dos meios de transporte; acesso à *longa duração*.)

• A necessidade de um jardim apareceu. (História do bairro, distância progressiva de áreas verdes desde sua criação, mudança etária da população e *conjuntura* municipal favorável: proximidade de campanha eleitoral.)

Nota: com o mesmo material, é possível desenvolver outras aprendizagens: poder, relações de força entre público e privado (talvez um dos proprietários da fábrica pudesse ser vereador?).

Fase 3: retorno ao acontecimento. Esse incêndio não é a causa da mudança estrutural. Qual é a função do acontecimento? A evolução estrutural levaria cedo ou tarde à supressão da fábrica. O valor do edifício (do ponto de vista da arquitetura) exercia um papel temporário de evitar seu desaparecimento. O acontecimento acidental desencadeia a mudança estrutural, mas não é a sua causa. O acontecimento determina a data da mudança. A conjuntura política (política municipal) acelera, freia a mudança e pode interferir um pouco na estrutura (terreno vago, jardim privado, jardim público...).

c) *Conclusão*: Distinguímos os ritmos da duração (acontecimento: incêndio; conjuntura: eleições municipais; movimento estrutural: mudanças no mercado...), e sobretudo os níveis da duração. Primeiro nível: o acidente, que embora tenha marcado fortemente a memória das pessoas, não foi decisivo e não explica nada. Segundo nível: a conjuntura política local, embora um pouco apagada da memória das pessoas, pesou sobre a evolução e contribuiu para sua explicação. Terceiro nível: a mudança lenta da estrutura econômica,

embora ausente da memória, foi determinante e fornece a chave para a explicação da mudança ocorrida.

Não é necessário que o exercício se desenvolva usando a terminologia de historiadores. A aprendizagem conceitual pode preceder a aprendizagem semântica. Esta última aprendizagem é necessária apenas quando estamos no nível de uma formulação teórica.

SEGAL, André. Pour une didactique de la durée (Por uma didática da duração). In: MONIOT, Henri (Org.). *Enseigner l'histoire*. Berne: Peter Lang, 1984. p. 93-111.

## Bibliografia

- BLOCH, Marc. *Introdução à história*. Tradução de Maria Miguel e Rui Grácio. Lisboa: Europa-América, 1965.
- BRAUDEL, Fernand. *História e Ciências Sociais*. 5. ed. Lisboa: Editorial Presença, 1986.
- CARRETERO, Mario. *Construir y enseñar*. las Ciencias Sociales y la Historia. 4. ed. Buenos Aires: Aique, 1999.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- KOSELLECK, Reinhart. Uma história dos conceitos: problemas teóricos e práticos. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 5, nº 10, p. 134-146, 1992.
- LAUTIER, Nicole. *À la rencontre de l'histoire*. Ville-neuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion, 1997.

LEDUC, Jean. *Les historiens et le temps: conceptions, problèmes, écritures*. Paris: Seuil, 1999.

MAESTRO, Pilar. Una nueva concepción del aprendizaje de la Historia. El marco teórico y las investigaciones empíricas. *Studia Paedagógica*. Salamanca: Universidad de Salamanca, p. 54-81, 1991.

MARROU, H. I. *L' Histoire et ses méthodes*. Paris: Gallimard, 1961.

MARSON, Adalberto. Reflexões sobre o procedimento histórico. In: SILVA, Marcos (Org.). *Repensando a História*. Rio de Janeiro: Marco Zero: Anpuh, 1984.

MONIOT, Henri (Org.). *Enseigner l'histoire*, Berne: Peter Lang, 1984.

MUÑOZ, María Carmen González. *La enseñanza de la Historia en nivel medio: situación, tendencias e innovaciones*. Madrid: Anaya, 2002.

PIAGET, J. *A noção de tempo na criança*. Tradução de Rubens Fiúza. Rio de Janeiro: Record, 1975.

\_\_\_\_\_. *Psychologie et pédagogie*. Paris: Densel, 1969.

POMIAN, Krzysztof. *L'ordre du temps*. Paris: Gallimard, 1984.

POZO, J. I. *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morat, 1989.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. Tradução de Jefferson Camargo. São Paulo: Martins, Fontes, 1989.

