

ENSINAR HISTÓRIA

LIVRO DO PROFESSOR
VENDA PROIBIDA

Maria Auxiliadora Schmidt

- Professora doutora em História e Pós-doutora em Educação pela Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior)
- Professora de Metodologia e Prática do Ensino de História da Universidade Federal do Paraná

Marlene Cainelli

- Professora doutora em História
- Professora de Metodologia e Prática do Ensino de História da Universidade Estadual de Londrina



editora scipione
www.scipione.com.br

Créditos

Responsabilidade editorial
Heloisa Pimentel

Assistência editorial
Irene Catarina Nigro
Penelope Brito

Preparação
Roberta Vaiano

Revisão
Mariana de Lima Albertini
Matheus Rodrigues de Camargo

Supervisão de diagramação
Josias Silva

Coordenação de arte
Maria do Céu Pires Passuello

Diagramação
Elen Coppini Camioto

Programação visual de capa
Jayme Leão



editora scipione
www.scipione.com.br

MATRIZ
Praça Carlos Gomes, 46
01501-040 São Paulo SP

DIVULGAÇÃO
Rua Fagundes, 121
01508-030 São Paulo SP
Tel. (0XX11) 3272 8411
Caixa Postal 65131

VENDAS
Tel. (0XX11) 3277 1788

Expediente

Direção adjunta editorial
Aurelio Gonçalves Filho

Direção adjunta comercial
Dorival Polimeno Sobrinho

Chefia de revisão
Miriam de Carvalho Abões

Coordenação geral de arte
Sérgio Yutaka Suwaki

Edição de arte
Didier D. C. Dias de Moraes

2004

ISBN 85-262-5507-X – AL
ISBN 85-262-5508-8 – PR

1.ª EDIÇÃO
(1.ª impressão)

Impressão e Acabamento
Corprint Gráfica e Editora Ltda.

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

Schimidt, Maria Auxiliadora

Ensinar história / Maria Auxiliadora
Schmidt, Marlene Cainelli. – São Paulo:
Scipione, 2004. – (Pensamento e ação no
magistério)

1. História – Estudo e ensino 2. Prática de
ensino I. Cainelli, Marlene. II. Título. III. Série.

04-2508

CDD-907

Índice para catálogo sistemático:

1. História: Estudo e ensino 907

Prefácio

Muitas vezes em minha vida abri caixas de papelão e mergulhei intensamente em outros tempos e espaços que ali ficavam guardados na forma de fotografias. Naqueles momentos, sentia um imenso prazer em imaginar as cenas, as vidas, os diálogos, os sustos, as festas, os medos e tantas outras coisas que estavam escondidas pelos contornos daqueles papéis quadrados, retangulares, às vezes ovalados, que alguém, por algum motivo, havia decidido guardar.

“Vida recortada”, eu pensava. Mas nunca imaginei, até há alguns anos, que aqueles papéis guardados, que eu espalhava no chão compondo mosaicos em preto-e-branco, quebrados uma vez ou outra por cores um pouco desbotadas, pudessem ocultar também vestígios de outra História, esta, sim, com letra maiúscula.

Como professora de ensino fundamental, não pensava nessas fotos como “documentos” que poderiam ser usados nas aulas, como pontos de partida para a produção de conhecimento. A compreensão de que a História pode ser ensinada por meio deles provocou uma mudança importante na minha vida profissional — e pessoal também. Outras leituras,² outros debates, outros projetos desenvolvidos e aquela História distante, fragmentada e desarticulada — que resultara do meu processo de escolarização — foi sendo reescrita, lentamente ganhou novos significados em minhas experiências, em minhas memórias, em meus conhecimentos.

As idéias apresentadas por Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli neste livro estão fortemente relacionadas com o que descrevi e, acredito, poderão contribuir para que novas práticas de

COMENTANDO BIBLIOGRAFIAS



CARRETERO, Mario. Aprendizado de conceitos sociais e históricos. In: CARRETERO, Mario. *Construir e ensinar — As ciências sociais e a História*. Porto Alegre: Artmed, 1997. p. 34-6.

Neste capítulo de seu livro, Carretero elabora algumas considerações em torno do significado do trabalho com conceitos no ensino da História, destacando as principais características dos conceitos históricos.

FELGUEIRAS, Margarida Louro. O conceito e a linguagem. In: FELGUEIRAS, Margarida Louro. *Pensar a História, repensar o seu ensino*. Porto: Porto Editora, 1994. p. 118-31.

O texto faz parte do capítulo "Interdependência entre metodologia do ensino e outras ciências da educação", o que justifica o tratamento que Felgueiras dá ao tema. A autora articula a questão da construção de conceitos históricos, particularmente, com a linguagem. Nesse sentido, aborda aspectos relativos à definição e à formação de conceitos, bem como ao papel desempenhado pela linguagem e a aprendizagem de conceitos. Destaca-se o trecho em que a autora analisa as implicações para a metodologia do ensino da História.



5

A construção de noções de tempo



A IMPORTÂNCIA DA TEMPORALIDADE NO ENSINO DA HISTÓRIA

Ensinar História implica um trabalho diário com temporalidade. Em cada aula de história, há sempre um jogar com o tempo, isto é, pode-se viajar do presente para um passado mais próximo ou para um tempo mais remoto, de um século para outro, de um milênio para outro, num átimo de tempo, num segundo. Muitas vezes, para fazer os alunos compreenderem melhor as temporalidades, são usadas as linhas de tempo ou as frisas temporais. É importante saber que esse é, apenas, um recurso didático que não pode ser confundido com a temporalidade da História.

O que é tempo?

Essa é a primeira pergunta a ser feita quando são trabalhadas as relações temporais.

Pode-se admitir, como alguns historiadores, que tempo é uma categoria mental que não é natural, nem espontânea, nem universal. Levar em consideração essas características de tempo significa entender suas consequências para o trabalho do historiador e para o ensino da História.

O historiador é o especialista do tempo passado, não só porque ele o pensa como também porque toma-o como objeto de sua escrita. Esse fato fez, em determinados momentos da história da própria História, particularmente no século XIX, os historiadores acreditarem que podiam recuperar o passado tal como ele aconteceu baseados na consulta de documentos escritos. A renovação historiográfica contemporânea indicou a importância de os historiadores entenderem o passado como uma reconstrução que fazem à luz de questões que eles próprios colocam com base em seu presente. Para o ensino da História, tais considerações apontam a importância de trabalhar a relação passado-presente em duas dimensões.

Na primeira, há a idéia de que o passado ajuda a explicar o presente. Apesar de trazer alguns riscos ao ensino da História, tal perspectiva é importante e significa o esforço de construir uma espécie de diálogo entre as realidades do presente e as do passado, as quais também podem ser úteis à preparação do futuro. Essa forma clássica de pensar a História permite estabelecer relações de causa e efeito entre acontecimentos de períodos sucessivos e, para o aluno, apresenta a vantagem de dar sentido ao mundo em que vive. A idéia de dar um sentido ao presente, tendo como referência o passado, é o cerne da utilidade social da História. É também uma postura que torna impossível qualquer pretensão a um discurso historiográfico definitivo, à medida que as questões colocadas para o passado não cessam de evoluir. Sempre sur-

gem novas problemáticas e novos interesses. No entanto, à proporção que o ensino factual predomine sobre o explicativo, há o perigo de se utilizar a inteligibilidade do presente para explicar ou ilustrar o passado e deslizar para o senso comum.

A segunda dimensão da relação passado-presente é a de considerar a particularidade do próprio passado. Tem de ser levado em consideração que tomar consciência da importância do ensino da História, para uma melhor compreensão do presente, não significa que tudo deva ser remetido ao presente. Na verdade, é importante entender a originalidade de civilizações em que as representações coletivas e a mentalidade não podem ser comparadas às nossas. Desenvolver no aluno a capacidade de interessar-se por outras sociedades é uma forma de sensibilizá-lo para as diferenças e evitar os inúmeros anacronismos, que podem ser criados pelas ligações equivocadas entre o passado e o presente. Essa conscientização é um meio de aprender a contextualizar determinadas situações da História e evitar analogias duvidosas. Em uma perspectiva mais geral, trata-se de desenvolver a compreensão da alteridade, isto é, da empatia, do interesse e, ao mesmo tempo, de desenvolver o respeito por outros povos e outras civilizações, pois o interesse pelo outro é também uma forma de conhecer a si próprio.

No ensino da História, essas questões despertam o interesse pelo próximo e por um discurso histórico que não privilegie os vencedores. O despontamento desse interesse traz consequências importantes tanto para o conteúdo como para o método, além da necessidade de se trabalharem saberes abertos que deixem espaço para o debate e a pluralidade.

A reconstrução do passado exige, também, que os historiadores organizem-no por meio de algumas características peculiares ao próprio tempo, ou seja, pelas noções temporais: sucessão, duração, simultaneidade, mudanças e permanências. O ensino da História prevê que essas noções sejam trabalhadas com os alunos, já que elas não existem

As principais noções temporais são: sucessão ou ordenação, duração, simultaneidade, semelhanças e diferenças e mudanças e permanências.

a priori em seu raciocínio, mas são construídas no decorrer de sua vida e dependem de experiências culturais. Essa construção das noções temporais é uma operação múltipla que ocorre, também, pelo livro didático e pelo processo de escolarização.

Pode-se afirmar que as representações do tempo histórico são influenciadas por um número determinado de marcos temporais, como os progressos tecnológicos, as guerras, as revoluções. Assim, certas imagens e certos acontecimentos dão força ao discurso histórico e dão vida às representações, como as guerras sangrentas, as revoluções importantes, as invenções espetaculares e as grandes descobertas. De modo geral,

as durações, os espaços temporais incluídos entre os principais marcos fundadores, fazem-se presente com a ajuda de verbos de ação. A mudança introduzida pelo acontecimento é, então, expressa pela atividade de um personagem ou de um grupo. São sempre as ações do indivíduo ou do grupo que inventam, descobrem, indiciam, fundam a revolução, a guerra ou a paz, ou simplesmente governam.

◁ LAUTIER, 1997, p. 89-90.
[Tradução das autoras.]

O trabalho com as noções temporais contribui para a compreensão da causalidade histórica, isto é, das relações entre uma época histórica e outra, um fato histórico e outro da mesma época. Ademais, permite captar os elementos evidenciadores da profundidade temporal, quais sejam, de referências sobre outras épocas e tempos para diferenciá-los do presente.

Com alunos das séries iniciais, por exemplo, atividades de observação de dois objetos iguais, de épocas diferentes, podem ser úteis para desenvolver essas noções. Outras atividades, como trabalho com imagens (fotos e gravuras de época), ordenação de fatos da vida cotidiana e narração de histórias contadas por alguém, também podem ajudar esses alunos a se situarem em tempos mais distantes daquele de sua experiência pessoal e a localizarem os fatos históricos.

No primeiro ciclo, o termo-chave para trabalho com a noção de duração é **durante**. A rotina e a formação de hábitos levam o aluno a perceber

durações e períodos, como horário da novela, permanência na escola e época de férias. A compreensão dessas durações constitui parte do processo de assimilação das durações da realidade social e contribui para o entendimento da duração de acontecimentos históricos, de movimentos sociais e de guerras, por exemplo.

Da mesma forma, a simultaneidade é uma noção de tempo que pode ser trabalhada utilizando-se palavras-chave como **enquanto, ao mesmo tempo que**. No decorrer das atividades cotidianas da escola, é interessante chamar a atenção dos alunos para a simultaneidade dos fatos que acontecem ao seu redor.

As questões relativas ao tempo e suas formas de apreensão são o centro da compreensão histórica do mundo e de sua evolução. A complexidade dessas questões explicita-se, principalmente, na forma como as grandes datas e os períodos da História foram fixados. A tradição dos historiadores elaborou, por exemplo, a divisão da História em quatro grandes períodos: História Antiga, História Medieval, História Moderna e História Contemporânea. Trata-se de uma construção de historiadores, cuja validade insere-se mais da história européia em diante, e não de um dado objetivo.

De outra parte, a organização do tempo por diferentes povos deu origem a uma variedade de calendários, distintos entre si por sua origem, pelas referências usadas para denominação de meses e dias, pelas festas e pelos acontecimentos. Um estudo de tais calendários, com os alunos, contribui para entenderem que os períodos históricos precisam ser relativizados e discutidos, buscando outras alternativas, como a periodização da vida cotidiana.

No ensino da História, o trabalho com a multiplicidade do tempo mobiliza, de maneira efetiva, a noção de duração: a da história lenta, com períodos muito longos, uma história estrutural, como a história das mentalidades; a de média duração, uma história conjuntural, com ondas relativamente curtas, como a história da vida social; e uma histó-

BRAUDEL, 1972, p. 78-9. ▷

ria do tempo breve, episódica, a história das biografias e dos acontecimentos.

O trabalho com a temporalidade no ensino da História não significa que o tempo seja, em si mesmo, o conteúdo a ser trabalhado, mas implica, sim, um pressuposto metodológico essencial para a compreensão e o raciocínio históricos.

AS TEMPORALIDADES HISTÓRICAS E O ENSINO DA HISTÓRIA



Um dos maiores desafios para o ensino da História é levar o aluno à compreensão das múltiplas temporalidades que podem coexistir nas sociedades. O trabalho com as noções temporais precisa incluir, de maneira clara e explícita, a compreensão dessas temporalidades.

Texto 1

Seja qual for nosso conceito de História e de tempo, não podemos esquecer o problema de que o tempo não é somente sua medida, senão que é parte intrínseca da vida humana, de maneira que o tempo histórico é também seu conteúdo. A atividade humana transforma o tempo e fá-lo humano. Nesse sentido, a linha de tempo estabelece a relação entre o tempo e seus conteúdos.

Como o tempo, particularmente o tempo histórico, é um conceito abstrato, sua compreensão, pelo aluno, requer um processo complexo e mais ou menos difícil. Nesse sentido, poder expressá-lo de maneira gráfica é um recurso didático efetivo.

As linhas de tempo podem servir para refletir acerca das medidas do tempo e das mudanças na vida humana e para relacionar informações. Isso o professor pode fazer também de forma verbal. Mas fazê-lo graficamente, mediante linhas de tempo, dá melhores resultados, porque os alunos trabalham com imagens e proporções

que dão suporte à construção de noções de temporalidade e à compreensão dos fatos históricos.

O desenho das linhas de tempo e sua consequente utilização em sala de aula podem variar, com diversos graus de especificidades; podem, por exemplo, ser desenhos muito sintéticos ou muito analíticos, desde linhas de tempo biográficas com dados precisos até outras que mostrem grandes etapas de longa duração e em termos mais gerais.

A idéia da linha de tempo é relacionar diferentes categorias com sua dimensão temporal. Essas categorias, por seu lado, também são múltiplas, segundo o objetivo que se pretenda: espaços, eventos, processos, personagens, fatores políticos, econômicos, sociais, ciência, mentalidades, religião, dentre outros, sempre que aconteçam em um período de tempo definido.

HUERTA, Mireya L. La temporalidad y las líneas del tiempo en la enseñanza de la historia. In: TERRAZAS, L. H. G.;

HUERTA, Mireya L. *Un Reto: La enseñanza de la historia hoy*. México: Instituto Superior de Ciencias de la Educación de Estado de México/Sindicato de maestros al servicio del Estado de México, 1999. p. 57-9. [Tradução das autoras.]

Texto 2

É preciso advertir, desde já, que esse sistema quadripartido — História Antiga, História Medieval, História Moderna e História Contemporânea — de organização da História universal é um fato francês. Em outros países, o passado está organizado de modo diferente, em função de pontos de referência diferentes. Na Grécia, a Antiguidade grega chega até o século XV, e a ocupação turca corresponde a uma espécie de Idade Média. Na China, a história moderna (*jindai*) vai das guerras do ópio ao movimento patriótico de maio de 1919. Começa com este último a história “contemporânea” (*jiandai*). Nos Estados Unidos, a história nacional se organiza em dois blocos, em função dos eixos fundamentais que são a Guerra da Independência, em fins do século XVIII, a Guerra de Secessão, em 1860-1864.

CHESNEAUX, Jean. *Devemos fazer tábula rasa do passado? — Sobre a história e os historiadores*.

São Paulo: Ática, 1995. p. 92-3.

Texto 3

A identificação histórica constitui a capacidade de obter uma apreciação bem informada das condições ou dos pontos de vista de outras pessoas do passado. Depende de uma interpretação imaginativa dos testemunhos e de uma habilidade para tomar consciência dos anacronismos. [...] A sensibilidade histórica é algo mais que um jogo infantil. Exige que os vivos percebam e compreendam coisas do modo em que foram percebidas e compreendidas por seres que morreram há muito tempo. O aparecimento do cometa Halley foi acolhido com entusiasmo pelos cientistas modernos. Para os antigos saxões, significou medo e presságios funestos. [...] A capacidade que qualquer um tem para se identificar com o passado está determinada por suas próprias experiências, reais ou emocionais. [...] As crianças podem ser capazes de se relacionarem com pessoas que viveram em outro tempo e outro lugar quando se mostra que elas tiveram uma dimensão humana. Essas pessoas do passado comiam, vestiam-se, jogavam, casavam-se, construía casas, contavam histórias, adoravam deuses, interpretavam músicas, criavam seus filhos, morriam... [...] A identificação é um exercício de reconstrução, baseado em fontes que sejam acessíveis aos alunos.

PLUCKROSE, Henry. *Enseñanza y aprendizaje de la historia*. Madrid: Ediciones Morata, 1996. p. 45-8. [Tradução das autoras.]

Atividades

1. Com base na leitura dos textos, discuta com seu grupo de sala de aula a seguinte questão:
“Quais as relações que podem ser estabelecidas entre as temporalidades da vida cotidiana, a periodização feita pelos historiadores e o trabalho com o tempo no ensino da História?”
2. Registre as conclusões por escrito.



A LINHA DE TEMPO E O SEU SIGNIFICADO

As atividades relacionadas com a construção das chamadas linhas ou frisas temporais precisam ser preparadas cuidadosamente para que a elaboração das noções de tempo, pelo aluno, não fique prejudicada. Assim, são necessários alguns cuidados no sentido de fazê-lo entender que as linhas ou frisas temporais são somente recursos gráficos. Um deles refere-se à contextualização do conteúdo estudado, utilizando datas, informações e explicações históricas, como sugere o exemplo a seguir, que pode ser trabalhado da 4.ª série em diante.

A relação do branco com o índio, desde a época da colonização, foi muito difícil. Nos primeiros séculos após a chegada dos portugueses ao Brasil — XVI, XVII e XVIII — o índio foi escravizado, suas terras, conquistadas e muitas tribos destruídas. Os brancos diziam que era a “guerra justa”, isto é, eles tinham o direito de prender e matar os índios.

No século XIX, durante o período de 1808 a 1831, houve a fase da chamada “guerra ao bárbaro”. O objetivo dos portugueses era expandir o território conquistado aqui, por isso os índios foram caçados e mortos com a autorização do próprio rei de Portugal, D. João VI, que viveu no Brasil.

56 História do Brasil

ler

A relação do branco com o índio, desde a época da colonização, foi muito difícil. Nos primeiros séculos após a chegada dos portugueses ao Brasil — XVI, XVII e XVIII — o índio foi escravizado, suas terras conquistadas e muitas tribos destruídas. Os brancos diziam que era a GUERRA JUSTA, isto é, que eles tinham o direito de prender e matar os índios.

No século XIX, durante o período de 1808 a 1831, houve a fase da chamada GUERRA AO BÁRBARO. O objetivo dos portugueses era expandir o território que possuíam aqui e os índios foram caçados e mortos com a autorização do próprio rei de Portugal, D. João VI, que viveu no Brasil.

1845

O imperador D. Pedro II, em 1845, assinou um decreto que proibiu a escravidão dos índios. Este decreto foi uma vitória para os índios.

1850

Nesta época, os índios foram caçados e mortos com a autorização do próprio rei de Portugal, D. João VI, que viveu no Brasil.

1889

O Brasil passou a ser uma República. As primeiras leis trabalhistas foram aprovadas em 1891 e 1916, no período entre 1889 e 1916, os trabalhadores e os políticos defendiam a ideia de que os índios deviam ser tratados como cidadãos e não como escravos. Em 1908, foi criada a Comissão de Proteção ao Índio, sob a direção do Marechal Cândido Rondon. Nesse período, o governo sabia que os índios deviam ser tratados como cidadãos e não como escravos.

1916 a 1988

Neste período, os índios passaram a ser tratados como cidadãos e não como escravos. Em 1916, foi aprovada a Lei de Proteção ao Índio, que estabeleceu a criação de reservas indígenas e a proibição de vender terras indígenas a estrangeiros.

A partir de 1988

A Constituição Brasileira de 1988, em seu artigo 231, reconheceu os direitos dos índios sobre as terras que tradicionalmente ocupam e garantiu a preservação de suas culturas.

Que tal fazer um painel onde você e seu grupo de sala possam representar as fases da relação do homem branco com os índios no Brasil?

Para isso:

- a) discutam as datas ou períodos que serão destacados;
- b) selecionem as informações que serão trabalhadas;
- c) produzam o texto e, se possível, ilustrem com gravuras ou desenhos;
- d) organizem, no local indicado pelo professor, o painel. Não esqueçam de convidar as outras turmas para ver o trabalho feito.

Ao lado, reprodução fac-símile das páginas 56 e 57 da obra *Histórias — fazendo, contando e narrando a História*. São Paulo: Scipione, 2000. v. 4, de onde foi retirada esta proposta de aula.



1845

O imperador do Brasil, **D. Pedro II**, assinou um decreto estabelecendo que o contato com os índios deveria ocorrer pela catequese e pela civilização, porque eles eram considerados selvagens.



1850

Nessa mesma época foi assinada pelo imperador uma lei chamada *Lei de Terras*, estabelecendo que todas as terras vagas seriam consideradas boas para serem ocupadas e povoadas por colonos. Muitas terras que pertenciam aos índios foram tomadas e ocupadas.



1889

O Brasil passou a ser uma República. As primeiras leis brasileiras da República nada falam sobre os índios, seus direitos ou deveres. No período entre 1889 e 1916, intelectuais e políticos brasileiros defenderam a idéia de que os índios deveriam ser amansados e transformados em trabalhadores produtivos para o Brasil. Em 1909, foi criado o SPI — Serviço de Proteção ao Índio sob as ordens do Marechal Cândido Rondon.

Nesse período, o governo dizia que os índios deveriam ser: pacificados — para que suas terras pudessem ser aproveitadas e dessem lucro; reunidos — em reservas indígenas; alfabetizados e educados para aprenderem noções de higiene e técnicas agrícolas; protegidos — das doenças e dos roubos dos brancos.



1916 a 1988

Nesse período os índios passaram a ser tutelados. Isso significa que o governo brasileiro daria proteção aos índios enquanto eles permanecessem iguais aos pais e avós e não deixassem de ser índios. Mostra também que o índio não podia ter carteira de identidade, título de eleitor ou qualquer documento que provasse que ele era cidadão brasileiro, ou que provasse a propriedade de suas terras. O índio era “meio cidadão” brasileiro.

A partir de 1988

A Constituição brasileira de 1988, em seu Artigo 231, assegurou aos índios o direito de terem sua organização social, além de costumes, língua, crenças, tradições e direitos sobre suas terras.

Atividade

É interessante fazer um painel no qual você e seu grupo de sala possam representar as fases da relação do homem branco com os índios no Brasil. Para isso:

- discutam as datas ou os períodos que serão destacados;
- selecionem as informações que serão trabalhadas;
- produzam o texto e, se possível, ilustrem com gravuras ou desenhos;
- organizem, no local indicado pela professora, o painel. Não se esqueçam de convidar as outras turmas para observarem o trabalho realizado.



CONSTRUINDO AS RELAÇÕES ENTRE O PRESENTE E O PASSADO

As noções temporais são construções que o ser humano realiza durante a própria vida. Uma das contribuições do psicólogo Jean Piaget foi a comprovação de que as crianças não nascem com a perspectiva temporal pronta e acabada e que também a reversibilidade temporal é uma construção. Nesse sentido, o ensino da História, desde os primeiros anos da escolarização, tem importante papel a cumprir.

Texto 1

Entrevistador (E) — Ivan, você pode contar pra mim a história do Descobrimento do Brasil, o que você sabe?

Ivan — Ah, é o Pedro Álvares Cabral, estava navegando no mar. Era barco à vela. Daí o vento, o vento estava para um lado... Depois o vento foi para o outro. Ele estava indo descobrir outro país, não sei qual é. Aí o vento bateu para o outro lado e ele foi para o Brasil e quando ele chegou no Brasil só tinha índio, não tinha nenhuma pessoa assim, só índio.

E — Quando isso aconteceu?

I — Ah, eu não sei.

E — Em 1500. Está bem?

I — Quando aconteceu o descobrimento do Brasil? 1500.

E — Seu pai era vivo quando isso aconteceu?

I — Não.

E — Por quê?

I — Ah, porque isso era muito antigamente, nem acho que meu avô existia.

E — O que é muito antigamente?

I — Ah, faz muitos anos, faz muitos anos que isso aconteceu.

E — Quanto você acha muitos anos?

I — Faz 400 e alguns anos.

E — 400 é muito tempo?

I — É.

E — Seu avô era vivo na época do Descobrimento do Brasil?

I — Meu avô? Acho... talvez sim.

E — Por que você acha que sim?

I — Porque meu avô faz muito tempo que ele nasceu e que ele viveu.

E — E seu bisavô era vivo na época do Descobrimento do Brasil?

I — Meu bisavô era.

E — Por quê?

I — Porque faz muito tempo que ele nasceu e que ele viveu e também faz muito tempo que aconteceu isso, o Descobrimento.

OLIVEIRA, Sandra Regina de. *A noção de tempo histórico na criança: um estudo sobre a noção do passado, as idéias espontâneas relativas à história da civilização e a relatividade dos conhecimentos e julgamentos históricos em crianças de 7 a 10 anos*. Marília, 2000. p. 121. (Dissertação de mestrado — Universidade do Estado de São Paulo)

Texto 2

Todo ser humano tem consciência do passado (definido como o período imediatamente anterior aos eventos registrados na memória do indivíduo), em virtude de viver com pessoas mais velhas. Provavelmente todas as sociedades que interessam ao historiador tenham um passado, pois mesmo as colônias mais inovadoras são povoadas por pessoas oriundas de alguma sociedade que já conta com uma longa história. Ser membro de uma comunidade humana é situar-se em relação ao seu passado (ou da comunidade), ainda que apenas para rejeitá-la. O passado é,

portanto, uma dimensão permanente da consciência humana, um componente inevitável das instituições, valores e outros padrões da sociedade humana. O problema para os historiadores é analisar a natureza desse "sentido do passado" na sociedade e localizar suas mudanças e permanências.

HOBBSBAWM, Eric. *Sobre história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 22.

Atividades

Com base na leitura dos textos, faça um resumo com as conclusões acerca das seguintes problemáticas:

1. Quais são os elementos da temporalidade histórica da criança presentes no texto da entrevista? Como a criança aborda o passado?
2. Qual é o significado do passado no texto do historiador?
3. Quais são as relações entre a perspectiva do passado da criança e as idéias do historiador?



COMENTANDO BIBLIOGRAFIAS

CHESNEAUX, Jean. *Devemos fazer tábula rasa do passado? — Sobre a história e os historiadores*. São Paulo: Ática, 1995.

A principal característica desta obra, já citada no capítulo 3, é a sua perspectiva crítica em relação à função da História e ao papel do historiador, com ênfase nas questões sobre a temporalidade. O autor, de forma questionadora, analisa temas como a necessidade de ter uma relação ativa com o passado, a possibilidade da inversão da relação passado-presente, os problemas da quadripartição histórica e os conceitos de tempo curto e tempo longo e as continuidades e as descontinuidades históricas.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas: Unicamp, 1992.

Nesta obra do historiador Jacques Le Goff podem ser encontrados textos elucidadores para subsidiar discussões relacionadas com tempo e história. Os capítulos indicados são Antigo/Moderno; Passado/ Presente; Progresso/Reação; Idades Míticas e Calendário.

ZAMBONI, Ernesta. Desenvolvimento das noções de espaço e tempo na criança. In: *Caderno Cedes — A prática de ensino de história*. São Paulo: Cortez, 1984. n. 10.

Tendo como referência a perspectiva piagetiana, a autora analisa o desenvolvimento das noções de tempo na criança. Trata-se de um dos primeiros estudos sobre o tema publicados no Brasil.



6

As fontes históricas e o ensino da História

O USO DO DOCUMENTO HISTÓRICO EM SALA DE AULA



O conteúdo da História apresenta-se como uma pluralidade de modulações dos discursos sobre o passado: narrações, descrições, análises causais entremeadas por palavras e expressões como **para, então, por, para que, pode-se dizer que**, dentre outras. De modo geral, o discurso histórico, mesmo acompanhado pelas indicações das atividades e metodologias do historiador, cria, constantemente, o paradoxo de mascarar as condições de sua produção e colocar em cena uma realidade com que ele tende, abusivamente, a se confundir. Assim, para o ensino da História, o trabalho para entender e desvelar o discurso histórico impõe uma atividade incessante e sistemática com o documento em sala de aula.