



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CAMPUS SENADOR HELVÍDIO NUNES DE BARROS
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM HISTÓRIA

**A INSENSIBILIDADE HISTÓRICA NA COMPREENSÃO DO OUTRO: UM
PARADOXO TEMPORAL ENTRE A DICOTOMIA DO EXERCÍCIO EMPÁTICO E
O PENSAR ANACRÔNICO, NA APRENDIZAGEM HISTÓRICA ESCOLAR – NOS
ANOS DO ENSINO MÉDIO**

RICARDO DOS SANTOS BARROS

PICOS-PI

2025

RICARDO DOS SANTOS BARROS

A INSENSIBILIDADE HISTÓRICA NA COMPREENSÃO DO OUTRO: UM PARADOXO TEMPORAL ENTRE A DICOTOMIA DO EXERCÍCIO EMPÁTICO E O PENSAR ANACRÔNICO, NA APRENDIZAGEM HISTÓRICA ESCOLAR – NOS ANOS DO ENSINO MÉDIO.

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura
Plena em História, da Universidade Federal do
Piauí - Campus Senador Helvídio Nunes de
Barros.

Orientadora: Profa. Dra. Carla Silvino de
Oliveira.

PICOS-PI

2025

FICHA CATALOGRÁFICA
Serviço de Processamento Técnico da Universidade Federal do Piauí
Biblioteca José Albano de Macêdo

B277i

Barros, Ricardo Dos Santos.

A insensibilidade histórica na compreensão do outro: [recurso eletrônico] um paradoxo temporal entre a dicotomia do exercício empático e o pensar anacrônico, na aprendizagem histórica escolar – nos anos do ensino médio / Ricardo Dos Santos Barros – 2025.

84 f.

1 Arquivo em PDF.

Indexado no catálogo *online* da biblioteca José Albano de Macêdo, CSHNB. Aberto a pesquisadores, com restrições da Biblioteca.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal do Piauí, Curso de Licenciatura em História, Picos, 2025.
“Orientadora: Profa. Dra. Carla Silvino de Oliveira”.

1. Ensino de História. 2. Aprendizagem Histórica. 3. Tempo Histórico. I. Barros, Ricardo Dos Santos . II. Oliveira, Carla Silvino de. III. Título.

CDD 907

Elaborada por Maria Leticia Cristina Alcântara Gomes
Bibliotecária CRB nº 03/1835

RICARDO DOS SANTOS BARROS

A INSENSIBILIDADE HISTÓRICA NA COMPREENSÃO DO OUTRO: UM PARADOXO TEMPORAL ENTRE A DICOTOMIA DO EXERCÍCIO EMPÁTICO E O PENSAR ANACRÔNICO, NA APRENDIZAGEM HISTÓRICA ESCOLAR – NOS ANOS DO ENSINO MÉDIO

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado a Universidade Federal do Piauí como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado (a) em História.

Aprovado em: 30 de junho de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
gov.br CARLA SILVINO DE OLIVEIRA
Data: 30/06/2025 17:39:17-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dra. Carla Silvino de Oliveira - Orientadora
Universidade Federal do Piauí- UFPI

Documento assinado digitalmente
gov.br BARBARA BRUMA ROCHA DO NASCIMENTO
Data: 30/06/2025 18:39:15-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dra. Bárbara Bruma Rocha do Nascimento – Membro Interno
Universidade Federal do Piauí

Documento assinado digitalmente
gov.br NADIA NARCISA DE BRITO SANTOS
Data: 30/06/2025 17:45:05-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Me. Nádia Narcisa de Brito Santos – Membro Externo

LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

MUPI - Museu dos Povos Indígenas do Piauí

PIBID- Programa Institucional de Bolsa e Iniciação à Docência

PREMEM - Escola técnica Estadual Petrônio Portela

PRF- Polícia Rodoviária Federal

PT – Partido dos Trabalhadores

SciELO - Biblioteca Científica Eletrônica em Linha

AGRADECIMENTOS

Manifesto toda gratidão a minha mãe, Ivonete Pereira dos Santos, cujo amor incondicional e incentivo constante me deram a coragem de voar, sempre com a certeza de que teria um solo seguro onde pousar. Ao meu pai, Nivaldo Ramos de Barros, que foi meu porto seguro em todos os momentos, movendo céus e terras para tornar realidade os meus sonhos. Ao meu irmão, Rivaldo dos Santos Barros, que personifica o amor fraterno e é, sem dúvida, o melhor presente que a vida me deu.

À minha avó, Maria Francisca Pereira dos Santos, berço de sabedoria e coragem, e à tia Maria das Graças - carinhosamente conhecida como tia Graci - vizinha a quem considero uma segunda avó, por seu carinho e toda sua generosidade comigo e com os meus. Às minhas tias - Ana Maria, Dominga, Maria Félix, Maria das Luz, Teresa, Lizanete, Maria Raimunda, Valmirene e Raimunda —, cujo afeto e atenção sempre aqueceram meu coração.

Aos primos Beatriz, Eduardo, Neuracy, Marcos Antônio, Sayra e Marcelo, guardiões das lembranças da infância: das brincadeiras no riacho do tio Pedro, dos bolos de lama na casinha do forno e do futebol improvisado, com saco de açúcar, no campinho ao fundo do quintal de vovó: obrigado por cada sorriso e memória doce compartilhada. As minhas primas Luana e Ana Aérica pela cumplicidade e amizade incondicional, que se sustenta no tempo, em meio a distância que a vida insiste em colocar entre nós. Ao meu padrinho Pedro e ao meu tio José Domingos, por cada manifestação respeito, cuidado e afeto.

Agradeço aos amigos mais íntimos que iluminaram meus dias em Picos: Mikely Ribeiro, dona de sorrisos frouxos e de uma força admirável. Lisandro Adelino confidente de alma bondosa, meu melhor amigo para sempre. Kellen, amiga sincera, leal, dona de toda a cumplicidade renderam lágrimas e sorrisos inesquecíveis, valeu a pena cada momento ao seu lado. Dorothy e Emanuelle, companheiras que tornaram esta etapa da vida colorida e cheia de vida, nunca esquecerei das noites banhadas em sorriso, acompanhadas de um bom espetinho com baião de dois. Ao meu amigo generoso e companheiro de apartamento, Jonathan.

Agradeço especialmente as minhas companheiras de estrada Weika Reis – parceria paciente, generosa e gentil, por quem nutro profundo respeito e admiração. Walkescia Moura, amiga de todas as horas, propiciadora de sorrisos frouxos e momentos de alegria em meio as dificuldades, seu otimismo me salvou. E a Janielly Gonçalves, com quem coleciono lindos

momentos de parceria e humanidade, construímos laços que nem o tempo pode cortar. Obrigado a todos por terem tornado essa caminhada leve e florida.

À minha orientadora, Carla Silvino de Oliveira, meu profundo reconhecimento e gratidão pela confiança, orientação rigorosa e leveza com que me conduziu em todo o processo de desenvolvimento desta pesquisa. Agradeço a todos os docentes que de alguma forma contribuíram para a minha formação: Professores do curso de História, da Pedagogia e Supervisoras de Estágio. Manifesto meu respeito a todos os projetos de extensão e pesquisa que participei ao longo desses quatro anos.

Obrigado ao PET Saúde e Equidade, programa do qual fiz parte, ao longo do último ano, como Bolsista pelo ministério da Saúde. Ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência – PIBID, por meio do qual tive acesso – Bolsista - tão cedo ao ambiente da sala de aula, como monitor de sala, ainda na primeira metade do curso – experiência que me proporcionou o ponto de inflexão para o desenvolvimento desta pesquisa. Obrigado a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pela qual fui bolsista por onze meses. Ao grupo de Teatro Tempus, por meio do qual fui bolsista durante dois anos e a outros núcleos de pesquisa e extensão com os quais contribuí ao longo da graduação como o Miguilim Clube de Leitura, ao Núcleo de Pesquisa e Documentação em História – NUPEDOCH, Ao núcleo de pesquisa PET Cidades, ao projeto de extensão Uma História de Lutas e Conquistas: o combate a violência contra a mulher, no Brasil e ao Centro Acadêmico de História – CAHIS, do qual fui integrante por quatorze meses.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para que esta caminhada fosse florida, o meu mais sincero obrigado. Deus seja Louvado, Amém!

“É bom ter para onde ir, mas nada se compara a ter para onde voltar. Voa meu filho.”

- Ivonete Pereira dos Santos, minha mãe

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	14
2. A IMPORTÂNCIA DA EMPATIA PARA A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA.....	20
2.1- Insensibilidade e Anacronismo.....	20
2.2-Rupturas Temporais.....	25
2.3-O professor na mediação do Tempo Histórico.....	29
3. EPISTEMOLOGIA DA HISTÓRIA EM SALA DE AULA	32
3.1 - Diagnóstico pedagógico sobre a compreensão do Tempo	32
3.2 Compreensões e representações do Tempo, em sala de aula.	39
3.3 Intervenção Epistêmica: reconhecendo a História como uma ciência.....	45
4. ENTRE O BARULHO DOS PROTAGONISTAS E O SILÊNCIO DOS COADJUVANTES: ANALISANDO FONTES E RECONHECENDO A PRÓPRIA HISTORICIDADE.....	52
4.1 Observar imagens, Fazer História.....	52
4.2 – Ler imagens, Fazer História.	59
4.3 – Interpretar imagens, fazer História.....	65
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	73
6. REFERÊNCIAS.....	75

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Avaliação diagnóstica sobre a categoria de Tempo Histórico	32
Quadro 2: Roteiro de análise de fonte fotográfica.	58

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Ilustração da passagem de tempo feita por um aluno.	43
Figura 2: Ilustração da passagem de tempo feita por aluno	44
Figura 3: Ilustração da passagem de tempo feita por aluno.	45

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1: Bebê sobre motocicleta, nos anos 2000.....	67
Fotografia 2: Mulher e duas crianças, no final de uma tarde	69
Fotografia 3: Garota pousando na sala de televisão.....	70
Fotografia 4: Verso da fotografia III, com uma dedicatória.....	71

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo investigar a relação entre a percepção do tempo histórico e a consciência histórica, e como essa relação pode influenciar a aprendizagem histórica dos alunos do terceiro ano do Ensino Médio. A pesquisa se direciona à compreensão da aprendizagem histórica, focando na conexão entre conhecimento histórico escolar, empatia histórica e o anacronismo no contexto da educação básica. O estudo busca compreender como os alunos percebem, refletem e se relacionam com o conhecimento histórico no seu cotidiano, e de que forma isso impacta sua ação social. Para alcançar esses objetivos, foram utilizados o método de pesquisa-ação, por meio de uma oficina que englobou três aulas divididas em diagnóstico, intervenção e produção de material. Os materiais foram produzidos e coletados por meio de instrumentos criados especificamente para os objetivos deste trabalho. Por meio da oficina chegou-se à conclusão de que simplificação da categoria Tempo, inseri os discentes em uma perspectiva linear, que não os permite relacionar as temporalidades, nem se reconhecerem como sujeito históricos. Essa pesquisa foi realizada a partir da experiência do Estágio Obrigatório IV, que teve como campo o Centro Estadual de Educação Profissional Petrônio Portela- PREMEM, durante o semestre 2025.1 do curso de Licenciatura em História, cursado na Universidade Federal do Piauí – UFPI. Deram corpo a esta pesquisa os trabalhos do Marc Bloch (2001), José Carlos Reis (2012) Peter Lee (2011), Isabel Barca (2003), Maria Auxiliadora Schmidt (2004) e outros nomes da pesquisa em Ensino de História e Educação Histórica.

Palavras-chave: História. Ensino de História. Aprendizagem Histórica. Tempo Histórico. Consciência Histórica.

ABSTRACT

This study aims to investigate the relationship between the perception of historical time and historical consciousness, and how this relationship can influence the historical learning of third-year high school students. The research focuses on understanding historical learning by emphasizing the connection between school historical knowledge, historical empathy, and anachronism within the context of basic education. The study seeks to understand how students perceive, reflect on, and relate to historical knowledge in their daily lives, and how this impacts their social actions. To achieve these goals, the action research method was employed through a workshop comprising three lessons divided into diagnosis, intervention, and material production. The materials were created and collected using instruments specifically designed for the objectives of this work. The workshop revealed that simplifying the category of Time places students in a linear perspective that prevents them from relating different temporalities and recognizing themselves as historical subjects. This research was developed during the Supervised Internship IV, conducted at the Centro Estadual de Educação Profissional Petrônio Portela – PREMEM, during the first semester of 2025, as part of the History Teaching Degree program at the Federal University of Piauí (UFPI). The theoretical framework is supported by the works of Marc Bloch (2001), José Carlos Reis (2012), Peter Lee (2011), Isabel Barca (2003), Maria Auxiliadora Schmidt (2004), among other scholars in the fields of History Teaching and Historical Education.

Keywords: History. History Teaching. Historical Learning. Historical Time. Historical Consciousness.

1. INTRODUÇÃO

A relevância deste trabalho encontra-se na originalidade com que a temática foi desenvolvida, visto que se trata de uma investigação conferida a partir uma experiência subjetiva. Além disso, por meio das buscas, realizadas no mês de Julho de 2025, com os caracteres Tempo Histórico, Aprendizagem Histórica e Consciência Histórica, em plataformas digitais como no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior– CAPES, no Google Acadêmico e na Biblioteca Científica Eletrônica em Linha - SciELO, não se encontrou nenhuma investigação semelhante, que alie a temática em específico, a metodologia conferida e experiência de campo com a produção de instrumentos autorais, produzidos de acordo com a maleabilidade do campo em que se localizou os sujeitos dessa investigação.

Para além disso, este é um trabalho que tem muito a contribuir com o Ensino de História, tanto pelo direcionamento à Aprendizagem Histórica, área pedagógica menos explorada se comparada ao Ensino de História,¹ quanto pela vivacidade e transparência com que a metodologia é apresentada, descrita, justificada e discutida ao longo dos capítulos, o que pode contribuir para futuras experiências formativas no âmbito dos cursos de licenciatura.²

Este trabalho surgiu de uma experiência como Pibidiano pelo Programa Institucional de Bolsa e Iniciação à Docência - PIBID, através do qual atuei como monitor de sala no Centro Estadual de Educação Profissional Petrônio Portela - PREMEM; uma escola técnica da rede estadual do Piauí, no município de Picos. Na situação específica, a professora titular trabalhava a unidade de história medieval com os alunos do primeiro ano da turma de comércio.³ Na ocasião, estávamos na penúltima aula destinada à unidade, onde a docente discutia o cenário sanitário das feiras/cidades

¹Quando nos referimos as investigações na pedagogização do conhecimento historiográfico, a maioria dos trabalhos centram-se na dimensão do ensino, com ênfase no professor e em sua prática, deixando muitas vezes a aprendizagem – está centrada no aluno – de lado e isso em muito se refere ao desafio que representa lidar com uma história do tempo presente, visto que nesse tipo de investigação o campo da sala de aula se aloca quase que como uma regra.

² É justamente esse o objetivo. Trata-se de um Trabalho de Conclusão de Curso feito por um estudante em formação para estudantes em formação, sobre um elemento vital da prática pedagógica de um professor: a Aprendizagem. O que se espera é despertar novas possibilidades de pesquisa e intervenção para discentes que equivocadamente ainda restringem esta área de pesquisa somente ao Ensino e a prática docente.

³Refiro-me ao curso técnico ofertado para a turma, em questão. O PREMEM é uma instituição que oferta cursos técnicos em diversas áreas como saúde, tecnologia e atendimento ao público.

medievais e como isso influenciou o quadro de saúde da população, no contexto da epidemia da Peste Negra, no século XIV.⁴

A aula seguia normalmente e, entre uma discussão e outra, os alunos apresentavam dúvidas, sugestões e questionamentos pontuais. Em meio a essas interações, a percepção de um aluno específico, sentado ao fundo da sala, me chamou a atenção. De sua cadeira, rodeado por colegas, com quem normalmente formava grupos de trabalho, em uma postura desleixada e ao mesmo tempo confiante, carregada de certa soberba, em um tom que simulava tédio, ele sentenciou, com certo desdém, a suposta solução para a situação dos enfermos no contexto do século XIV, mais ou menos na seguinte sentença: “Era só ir ao hospital.”

Aquilo intrigou, não pelo conteúdo da afirmação, que certamente provinha de um olhar imaturo e ainda muito inocente - elementos comuns em um aluno de primeiro ano, afinal, ser anacrônico e insensível no ensino médio é algo comum e perfeitamente compreensível.⁵ O que capturou minha atenção foi a forma como ele pronunciou tal afirmação. O desdém na postura, como se solução pronunciada fosse algo óbvio, redundante e obsoleto. A atmosfera tediosa, comum a alguém que considera o conteúdo uma perda de tempo, e o tom debochado na voz, cuja soberba denunciava a percepção comum a quem se considera em um *lócus* de superioridade, em que o ego compromete a avaliação do conteúdo, próprio de alguém que enxerga o outro pelo outro; sendo este, um ser distante de sua temporalidade e, portanto, inferior a si e aos seus contemporâneos.

Embora este seja um episódio aparentemente banal, previsto no cotidiano escolar, muito recorrente nos relatos pessoais de professores e colegas da graduação, a naturalidade com que a certeza anacrônica foi proferida tornou-se o ponto de inflexão para minha prática docente e centro da minha inquietação: compreender como o relacionamento dos alunos do ensino médio com o tempo influencia na aprendizagem

⁴ Visando preservar a identidade dos sujeitos que participaram direta ou indiretamente de todo o processo de construção dessa pesquisa, não citarei nomes, neste trabalho: coordenador de PIBID, supervisora de estágio, alunos ou qualquer outro sujeito envolvido nessa investigação, terão suas identidades preservadas.

⁵ Muito em razão das configurações dadas pelo estado as disciplinas de humanas, no contexto da educação básica. Atualmente – até o momento em que essa pesquisa foi desenvolvida, no período 2025.1 – a disciplina de História, no Ensino Médio, segue com a carga horária reduzida a uma aula semanal de 50 a 60 minutos, tempo insuficiente para a aplicação de um trabalho eficiente no desenvolvimento e na potencialização de habilidades tão complexas e indispensáveis para reverter o anacronismo - como a Empatia Histórica.

do conteúdo histórico e como a insensibilidade interfere no desenvolvimento da consciência histórica.

O estudo deste relacionamento e os impactos dele na compreensão do conteúdo histórico se inserem no conjunto de pesquisas que compõem a área do Ensino de História e centra-se, fundamentalmente, na aprendizagem histórica. Ele se constrói a partir das perspectivas de pesquisadores consagrados na área do Ensino de História e da Educação Histórica, como a portuguesa Isabel Barca (2003) e o inglês Peter Lee (2011).

Em seu trabalho, Barca (2003) reúne uma coletânea de textos escritos por pesquisadores da área e preocupa-se em conhecer a natureza da aprendizagem, destacando, para esta, a importância do domínio de categorias como a Empatia e a Evidência Histórica. Seus estudos levam a compreender a importância da relação temporal estabelecida pelo aluno na corporificação de seu agir social.

Peter Lee (2003), em suas reflexões, traz à tona elementos necessários ao desenvolvimento deste estudo, como a Temporalidade e a Empatia Histórica. Essas duas categorias são essenciais. Sobre elas, trabalharemos como o exercício de deslocamento por cronologias distantes, sem o domínio da Empatia favorece o desabrochar de perspectivas anacrônicas. Se junta ao Lee, para essa discussão, Marc Bloch (2001), base epistêmica sobre a qual, além do tempo histórico, trabalharemos a operação historiográfica, a fim de melhor compreender o que faz uma boa didática da história.

Embora esta pesquisa seja endereçada ao Ensino de História, ela dialoga em muitos pontos com a Teoria da História, centrada fundamentalmente na teoria de Bloch (2001), que por sua vez é o pilar central desse trabalho, visto que suas discussões perpassam outros autores que abordam elementos mais específicos dessa produção. Por meio de suas discussões, conseguimos enriquecer os postulados de Lee (2003, 2011) Barca (2003) Sandra Oliveira (2019) e do Luis Cerri (2007), que realiza discussões essenciais sobre a Consciência Histórica.

A relação estabelecida com a temporalidade, objetivando o conhecimento, ganha projeção maior quando discutida em conjunto com Empatia Histórica, visto que a ausência dessa categoria leva ao desenvolvimento de percepções anacrônicas. Não se fala da Empatia como um sentimento, mas como denominação para a competência em compreender as ações das pessoas de outras épocas, no contexto em que se desenvolveram. Essa concepção parte da ideia de que o sujeito faz história com as condições que dispõe, ou seja, toda ação segue o fluxo do tempo e influencia

diretamente na causalidade, intencionalidade e justificativa conferida a tal (Barca, 2003).

O exercício da Empatia Histórica é inerente ao estudo temporal, visto que, sem um domínio pleno desta, a história torna-se mero espaço de subjetividades anacrônicas (Lee, 2003). Partindo do princípio de que o passado não pode se tornar uma tumba de corpos desconhecidos. Ao estudar os sujeitos de outrora, os alunos devem compreendê-los em sua temporalidade. Essa demarcação fornece subsídios para as ações dos indivíduos. Para que isso seja possível, é necessário que eles desenvolvam uma percepção empática, não desconsiderando as características fundamentais do tempo (Barca, 2003).⁶

Problematizaras noções de tempo ajuda o aluno a compreender a relação de causalidade entre épocas diferentes e distantes, entre si. Essa compreensão precisa levar em consideração alguns elementos, como a orientação temporal de nossa sociedade e a subjetividade com que o tempo é vivenciado e compreendido entre as diversas sociedades. O professor, quando aborda o tempo histórico, deve se ater para as características deste, como uma construção sociocultural (Schmidt & Cainelli, 2004).

Todos os autores mencionados trabalham elementos essenciais para a elaboração dessa investigação centrada na inter-relação entre a Aprendizagem, o Tempo, a Empatia Histórica, o Anacronismo e a Consciência Histórica. O método conferido a esta pesquisa foi o da pesquisa-ação, em que a pesquisa uni-se a prática e os envolvidos participam ativamente do processo estudo do problema. Ou seja, as fontes que embasam esse estudo foram produzidas em sala de aula pelos próprios alunos, durante a experiência da regência, pela disciplina de Estágio Obrigatório IV, durante o período 2025.1.

Essa metodologia foi aplicada dentro de três aulas, que compuseram uma oficina. A aula-oficina é uma estratégia pedagógica que combina momentos expositivos e teóricos com atividades práticas e interativas, promovendo maior envolvimento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. Nesse caso em específico, ela envolve o diagnóstico, a intervenção e a verificação, por meio de instrumentos apropriados de

⁶Sucessão, duração, simultaneidade, mudança e permanência. A compreensão dessas substâncias, permite ao aluno uma melhor visão das especificidades condicionantes que servem de motor para a estruturação de panoramas que muitas vezes se refletem em seu cotidiano. Ou seja, os eventos históricos não se estabelecem meramente em uma teia de fragmentos bem demarcados, mas sobre um tecido disruptível ou não, capaz de promulgar idas e vindas, em relações que muitas vezes flertam com mudanças e permanências.

outras experiências, ou criados especificamente pelo professor, seguindo objetivos específicos. O que foi o caso dessa investigação, onde todos os instrumentos que compuseram o diagnóstico, a intervenção e a verificação são de autoria própria e foram criados seguindo objetivos específicos de acordo com a maleabilidade do processo investigativo – um reflexo da organicidade do campo de análise e dos sujeitos que nele, produziram história.

Durante o diagnóstico foi aplicado um questionário com ênfase na epistemologia da história e no tempo. As respostas desse questionário, que mesclou a conceitualização e representação temporal por meio de ilustrações, deram base para a construção da crônica de intervenção, na segunda fase da oficina. O terceiro e último estágio foi desenvolvido por meio da análise de fotografias como fonte histórica. A ideia inicial foi utilizar somente fotografias dos álbuns pessoais dos discentes, mas as circunstâncias fizeram necessária a utilização de algumas fontes do meu álbum pessoal, o que para efeito de organização está dividido em dois grupos, nomeados de grupo I para aqueles que analisaram as próprias fotografias e grupo II, para aqueles que analisaram, mas fotografias do professor.⁷

Para efeito de organização, o trabalho foi estruturado em três capítulos – como manda a tradição: o primeiro refere-se à compreensão da importância da Aprendizagem Histórica para a formação social dos alunos/cidadãos e a potencialização da Consciência Histórica. Nele, foram trabalhados os conceitos e as categorias centrais como o Anacronismo, Aprendizagem Histórica, Consciência Histórica, Empatia Histórica e o Tempo Histórico, através da discussão bibliográfica, ancorada em nomes da Teoria da História e do Ensino de História, com ênfase na aprendizagem.

O segundo capítulo discutiu a primeira fase da oficina. Ele descreve, analisa, fundamenta e justifica a ação diagnóstica - feita a partir de um questionário direcionado a compreensão temporal e da epistemologia da história – junto aos resultados do diagnóstico e a intervenção realizada por intermédio de uma crônica, construída a partir dos resultados obtidos pelo questionário.

No terceiro capítulo, foi abordada a fase final da oficina em que se descreveu, justificou, analisou e problematizou a metodologia conferida e os resultados. Nele, encontram-se respectivamente o roteiro da atividade de análise de fonte - fotografia - e a

⁷ Os alunos do grupo II não sabiam que as fotografias que lhes foram disponibilizadas pertenciam ao professor, pois a forma como tradicionalmente se pensa a hierarquia na escola como uma estrutura punitiva, poderia podara externalização de pensamentos.

análise das fontes, divididas em dois grupos diferentes, cujos graus de aprendizagem são problematizados em razão da compreensão temporal vista na ação diagnóstica e relacionados a tipologia e proximidade dos sujeitos com as fontes.

2. A IMPORTÂNCIA DA EMPATIA PARA A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

Este capítulo tem como objetivo delimitar os fundamentos teóricos que sustentam a proposta de aprendizagem histórica adotada neste trabalho. Parte-se da compreensão de que o ensino de História deve ir além da transmissão de conteúdos factuais, assumindo o compromisso de formar sujeitos capazes de pensar historicamente e atribuir sentido ao tempo vivido. Para isso, são mobilizados referenciais que discutem a Consciência Histórica, a experiência temporal e os modos de relação com o passado, presentes tanto no cotidiano quanto nas práticas escolares.

O percurso metodológico adotado neste capítulo é teórico-analítico: articula-se uma reflexão crítica a partir da bibliografia especializada, buscando evidenciar como determinadas concepções de tempo e de sujeito interferem na construção da aprendizagem histórica. A análise se organiza em três eixos: (1) a operação racional e a insensibilidade histórica; (2) os efeitos da temporalidade sobre o pensar histórico; e (3) o papel do professor-historiador como mediador da experiência histórica. Ao longo desses tópicos, delinea-se o quadro conceitual que orientará a análise da proposta pedagógica e das ações desenvolvidas com os alunos.

2.1- Insensibilidade e Anacronismo.

A Aprendizagem Histórica deve ser o fio condutor da ação do professor historiador. Na educação básica, ela deve ser conduzida pela emergência da especialização da Consciência Histórica, a partir da qual se formam princípios básicos, como os da cidadania. A maneira como um povo vivencia e lida com os ideais de democracia está fortemente ligada à forma como este construiu, vivenciou e compreende a própria identidade. A história, como a ciência das ações humanas no tempo (Bloch, 2001), possui essa responsabilidade. Não por acaso, que no advento da formação da união europeia, ela tenha sido solicitada para a condução de um processo de reconstrução identitária, baseado nos valores da igualdade e respeito às diferenças, com foco na preservação da democracia e valorização das raízes identitárias (Lee, 2011).

A Consciência Histórica pode ser entendida como produto da reflexão concreta do sujeito sobre a vida e a posição temporal ocupada por este, na dinâmica da existência. Ela faz parte de uma operação natural do pensamento histórico e está inserida no âmbito da cultura histórica, sendo esta última um acervo construído pela experiência cultural do homem no tempo, podendo atingir diferentes estágios

decomplexidade (Cerri, 2007). Em sentido concreto, a Consciência Histórica é: Roteiro de análise de fonte fotográfica. uma operação embasada pela referência memorial do sujeito, seja ela individual ou coletiva. Ela é um aspecto inerente da existência humana, por se tratar de um procedimento natural, advindo da experiência subjetiva do ser e está inserida no campo de suas vivências, sendo assim, um aspecto fundamental do desenvolvimento do sujeito e um potencializador de sua aprendizagem (Martins, 2019).

Sobre a Aprendizagem Histórica, Jorn Rusen (2011) compreende-a como uma dinâmica norteada pela historiografia, que transforma o processo didático da disciplina em operações mentais, cujo resultado se dá pela mudança nos padrões de compreensão sobre o tempo. Essa operação transforma relação do ser consigo mesmo e com seu exterior (Schmidt, 2014). Quando falamos em aprendizagem, estamos nos referindo ao processo cognitivo de construção epistêmica envolto de processos, cuja delimitação requer o desenvolvimento de habilidades como à compreensão dos processos e acontecimentos históricos, em que os resultados são frutos da observação, da contextualização, da análise e da problematização, com base no conhecimento histórico.

É o tempo, nessa corrida específica pelo despertar operacional de habilidades e competências, um elemento fundamental; se a História é uma ciência cujo objeto de estudo encontra-se nele, pressupõe-se que o ensino desta requer sua presença. Nesse sentido, trabalhar a disciplina em sala de aula exige um exercício de deslocamento temporal, que necessita de habilidades dificilmente trabalhadas no cotidiano escolar (Schmidt & Cainele, 2006), devido, à separação hierárquica entre o ensino e a pesquisa, no processo de institucionalização da história como ciência (Schmidt, 2014). Sobre essas competências, ignoradas graças ao processo de rompimento entre a pesquisa e a didática, à luz do contexto do século XIX, nos interessa a empatia histórica, categoria de segunda ordem, que nomeia a capacidade em não ser anacrônico, no deslocar-se pelo tempo (Lee, 2011).

A Empatia Histórica centra-se no olhar compreensivo que lançamos para sujeitos de outrora, entendendo como agiam, por que faziam de tal modo e as convicções que regiam suas ações. Ela não é um sentimento, mas uma capacidade que se centra no reconhecimento da necessidade em considerar as ligações entre intenção, circunstâncias e ações (Lee, 2011). Partindo desse princípio, o aluno que a possui/domina, reconhece que cada sujeito faz história com as condições que dispõe e que essa não é uma dicotomia linear, ou uma calçada plana, pela qual nos deslocamos

em uma trajetória progressiva, rumo à evolução social, como reconhecem os métodos mais arcaicos de trabalhá-la (Oliveira, 2019).

É comum olharmos para nossos antepassados como ilustração do arcaísmo a que reduzimos as sociedades que consideramos “mais primitivas.” Essa designação parte da noção de que somos altamente desenvolvidos e dispomos de grande acúmulo em conhecimento condensado em tecnologia, ao passo que eles continuam na obscuridade da inferioridade técnica e condenados ao limbo da ignorância. Por essa lógica, olhamos para o passado com o viés comparativo e limitamos essa operação mental a um juizado de valores, que não representa a função da história e nem do historiador (Bloch, 1949).

É sobre esse olhar que rege a falta de Empatia e o excesso anacrônico. Sem esta competência, limitamos nossa Consciência Histórica, uma vez que o Anacronismo e a Empatia inabitam o mesmo espaço; onde se olha para a temporalidade com os olhos de um inquisidor, não é possível compreender a relação de causalidade entre o tempo, as circunstâncias e os acontecimentos (Cerri, 2007). Enquanto a Empatia é a chave fundamental do desenvolvimento da Consciência Histórica, o Anacronismo pode ser um vetor corrosivo da aprendizagem em história.

Podemos categorizar o Anacronismo como um erro de cronologia, instituído na relação entre dois tempos diferentes, cuja dissonância é fruto de uma interpretação do passado com base nos valores do presente (Oliveira, 2019). Nele, exercemos uma categorização positivista sobre os fatos e os linearizamos em ordem e hierarquia, onde o presente, naturalmente, se sobressai ao passado e, por isso, este último configura-se como uma forma de vida obsoleta e redundante, enquanto o contemporâneo se sobrepõe a ele, como um símbolo de progresso. Por essa perspectiva, olhamos para o tempo como casa de gente desconhecida e para as pessoas que o habitam como os outros diferentes de nós.

Ao pensar por esse viés, em uma escala comparativa, os sentenciamos como sujeitos distantes e, por nos encontrarmos no presente, que, segundo a lógica da história positivista - na qual fomos equivocadamente letrados, em função da segregação entre ensino e pesquisa - acreditamos nos encontrar em um estágio superior de evolução.

Esse tipo de sentença parte de um lugar de petulância e ignorância histórica, fruto da insensibilidade que naturalizamos no processo equivocado de nossa formação

básica.⁸ Com a ausência da empatia histórica, nos tornamos, em certo grau, narcisistas e acreditamos que nosso agora é o ponto de referência máximo na condução das ações do homem.

Nesse sentido, é comum, por exemplo, que, ao revisitarmos os nossos álbuns de família, categorizemos o tempo de nossos pais e avós com base nas substâncias que compõem a nossa temporalidade e por isso não reconhecemos sua historicidade. Por meio dos elementos captados pelos registros, nos redemos ao cargo de juiz, a que se refere Bloch (2001), no capítulo IV de “Apologia da História,” obra que marca uma nova epistemologia da historiografia. Na analogia construída por Bloch, nesse tópico, o juiz é o sujeito que se distancia do historiador, à medida que nossa função é, sobre tudo, compreender e não elaborar sentenças, algo comum de fazermos no exercício de revisão das memórias familiares, pois julgamos, definimos e classificamos as vestimentas, os penteados, os objetos, as poses, tudo, segundo o fluxo do presente, que fornece as balizas pelas quais guiamos nosso julgar histórico, ignorando a complexidade do fluxo de acontecimentos.

O mesmo pode acontecer com os orelhões, esquecidos nos bairros mais antigos, com os filtros de barro encontrados nos lares mais tradicionais, e com as lamparinas à base de querosene utilizadas em muitas comunidades rurais, antes da chegada da luz elétrica ao sertão.⁹ Sem a empatia de que fala Lee (2003), a nova geração certamente poderá olhar para estes objetos como heranças de um tempo, cuja sociedade não conheceu a tecnologia, materializada em objetos que hoje suprem as funções que um dia esses desempenharam e não poderão compreender esses, como as mais sofisticadas inovações de uma época, em que as condições de existência diferiam das que possibilitam as invenções/adaptações que inebriam nosso cotidiano.

O julgamento do outro, com base no eu, parte da incompreensão das substâncias que nos compõem e alimentam o tempo. Ao observar os objetos listados acima, alunos insensíveis com as condições históricas do fazer história daqueles que pertencem ao espaço temporal dos instrumentos observados, não conseguirão perceber que a função social desempenhada por eles representou um marco divisor na esteira da vivência do tempo. Em algum momento, essas invenções, hoje consideradas obsoletas,

⁸ Equivocado, porque na maioria das escolas, a disciplina tem um viés conteudista e decorativo, no sentido acadêmico, sufocando o desenvolvimento de habilidades e competências que serão aprofundadas ao longo desse trabalho.

⁹ Essa concepção de sertão se dá a qualquer comunidade rural, como é usualmente utilizada no seio dessas e nada tem haver com as denominações usadas pelos autores eruditos para estudar e representar o Brasil, sobretudo no século XIX.

representaram a mais avançada inovação técnica. A própria referência de tecnologia varia de sociedade para sociedade, pois esta é um produto da operação mental humana e, sendo o homem um sujeito histórico, suas invenções também acompanham sua essência.

Houve um momento da história em que a utilização do óleo de baleia foi a maior invenção técnica para o sistema de iluminação pública e, posteriormente, foi substituído por combustíveis fósseis em um trajeto sucessivo até o advento da iluminação elétrica. O próprio transporte - na sociedade brasileira - passou por profundas mudanças no decorrer dos mais de quinhentos anos de nossa história, como parte da civilização ocidental.¹⁰

Do deslocamento a pé, do interior para o litoral, passando pela inserção de equinos no território nacional para o transporte com carroça e logo em seguida com a chegada da locomotiva a vapor, até a criação e, posteriormente, expansão da malha rodoviária no Brasil, foram, em algum grau, mecanismos de rompimento e mudança na vivência social. Essas invenções em algum momento corresponderam a inovações técnicas. Não sendo a tecnologia uma criação de nossa casa temporal.

A disposição linear com que os fatos foram nomeados acima serve apenas como síntese, em nível de exemplo, pois o fenômeno de constituição da iluminação e do transporte, no Brasil e no mundo, foi mais complexo do que descrevem essas palavras. O que interessa diante dos postulados é deixar claro que as referências do presente não devem ser as demarcações no trabalho de compreensão sobre o passado. Schmidt (2004) pontua que o professor de história deve, por obrigação, estabelecer o diálogo entre os tempos, visto que isso pode dar sentido ao mundo em que vivemos. No entanto, ela pontua que o passado tem vida própria e o fato de a disciplina ser endereçada ao desenvolvimento de uma Consciência Histórica no presente, não significa que tudo deva ser sobre este.

Esse diálogo precisa ser conduzido com muita responsabilidade, pois o anacronismo é fruto de uma formação intelectual em que as cronologias não se relacionam, pois o tempo é concebido como uma colcha de retalhos, em que os fatos têm prazo de validade, com começo, meio e fim (Oliveira, 2019). Já a Empatia Histórica centra-se na compreensão de que a história não é escrita pelo homem, segundo sua

¹⁰Essa sentença parte de uma demarcação temporal que se inicia com a chegada dos portugueses, ou seja, não se refere a uma percepção de que somos ocidentais, mas que fomos nesse momento parte de um projeto deste eixo.

própria vontade, como pontuou Marx (1961), mas em acordo com as circunstâncias em que se imprimem os fatos que percorrem as linhas tortuosas do tempo e atravessam gerações. Tanto a empatia, quanto o anacronismo são elementos com os quais o professor de história tem que lidar na condução de uma aula. Enquanto o primeiro deve compor o centro de sua operação profissional, o segundo deve ser combatido pelo seu exercer pedagógico (Cerri, 2007).

Quando ignorados, esses dois elementos- o yin e o yang do exercer pedagógico - não é possível, por meio da Aprendizagem Histórica, chegar ao estágio final, objetivado pela função profissional do professor historiador: o desabrochar consciente e racional da consciência histórica que nos é inerente, mas que respeita os estágios dos processos a que é submetida.

Um docente que não se atenta a essas questões continuará colocando na sociedade civil cidadãos incapazes de enxergar a íntima relação entre o racismo e a escravidão, por exemplo. Sujeitos que acreditam no racismo reverso, incapazes de compreender o que é racismo estrutural e as suas consequências. O aluno cidadão que proclama um discurso opressor é certamente o discente que não desenvolveu a sensibilidade necessária para historicizar-se e compreender a realidade que o cerca.

2.2-Rupturas Temporais.

O interesse pelas temporalidades parte da emergência do presente para o passado. Segundo Bloch (2001), isso é fruto de uma obsessão pelas origens, inerente ao homem, pois a curiosidade é para nossa essência o que o tempo é para a História.¹¹ No entanto, reconhecemos que o passado existe por si mesmo e nem sempre servirá ao presente (Schmidt, 2004); do mesmo modo, sem ele, não é possível compreender o agora, e isso pode comprometer a ação social do sujeito (Bloch, 2001). À luz dessa questão, Schmidt (2004) pontua que, mesmo não sendo o passado um funcionário do presente, ele desempenha, neste, uma função social fundamental na construção da consciência histórica.

Embora concorde com Schmidt sobre a liberdade do passado em relação ao presente e sua importância no processo contemporâneo de reflexão sobre este, reconheço que a consciência histórica não é uma construção, mas uma habilidade

¹¹ Esses processos são diversos e se dão pelo capital cultural, de que nos fala o Pierre Bourdieu, ou seja, está circunscrito a o nosso mundo sociocultural; podendo ir desde a convivência com nossos avós, até a entrada no ensino superior.

natural do ser humano (Cerri, 2007). Nesse sentido, todos, em qualquer fase da vida, possuem a habilidade de reflexão ativa sobre a própria experiência cultural no mundo. O que varia é a profundidade racional aplicada a esta, graças aos processos de especialização a que a submetemos.

Em nível de compreensão, quando crianças, por exemplo, ao sermos proibidos por nossos pais/responsáveis de comer ou fazer algo, questionamos o porquê e normalmente recebemos as mesmas respostas: “porque não” ou “porque faz mal.” Essas justificativas, na maioria das vezes, não nos satisfazem, então costumamos devolvê-las em forma de perguntas e, mais uma vez, as recebemos como respostas. Depois de algum tempo de insistência, os menos curiosos desistem e se conformam com as respostas vazias de seus responsáveis; os mais persistentes, por outro lado, seguem inquietos, questionando seus pais e os forçando a elaborarem sentenças mais satisfatórias, de acordo com aquilo que ainda concebem como mundo.

A inquietação pela qual somos acometidos com a proibição de nossos responsáveis é fruto de operações mentais, cujo princípio é a reflexão ativa sobre nossa experiência cultural no mundo. A Consciência Histórica é uma operação natural do pensamento humano, cujo grau de racionalidade parte do princípio do uso e do desuso, referenciado pela nossa bagagem cultural. Ou seja, a capacidade de refletirmos sobre nós, o mundo e nossa estadia nele é algo inato, mas envolve uma multiplicidade de fatores, entre eles a especialização racional e dirigida a que a submetemos. Como enfatiza Cerri (2007), a Consciência Histórica não é uma faculdade opcional ou abstrata, mas uma exigência vital diante da experiência temporal humana:

Mobilizar a própria consciência histórica não é uma opção, mas uma necessidade de atribuição de significado a um fluxo sobre o qual não temos controle: a transformação, através do presente, do que está por vir no que já foi vivido, continuamente (CERRI, 2007, p.99)

É uma especialização só é possível pela Aprendizagem Histórica, e esta está diretamente ligada ao relacionamento do sujeito com o tempo. O exercício de deslocamento temporal é uma realidade da aula de história; no entanto, ele deve ser conduzido com muita responsabilidade e precisão.

Esse panorama compreensivo promove uma reação em cadeia, onde a desconsideração da complexidade do tempo é ao mesmo tempo fruto e genitora do anacronismo e este corrompe o processo de ensino e aprendizagem, impossibilitando a

compreensão do conteúdo histórico, que, por sua vez, um capital cultural do qual se beneficiará o aluno para a especialização de sua consciência histórica. A propósito da ruptura do vínculo empático com o passado, Reis (2016, p. 25) adverte:

No anacronismo, a qualidade da sensibilidade historiadora à dimensão diacrônica se deteriora e a narração das oscilações temporais se desequilibra: o historiador não “compreende” mais o passado, pois perdeu a “empatia”, o vínculo com o passado (REIS, 2016, p. 25).

Nesse aspecto, o pouco domínio do tempo parece conduzir operações que pertencem ao estágio mais primitivo da consciência. Bloch (2001) pondera que considerar a época em que se vive como separada daquelas que a precederam é uma ação instintiva do ser humano, afinal, o passado só é sedutor quando não oferece nenhum perigo ou desconforto ao presente. Essa má compreensão do passado compromete a ação do sujeito no presente e isso pode ser visto no ressurgimento de ideologias nocivas à saúde da sociedade civil, como os movimentos neofacistas, espalhados pelo mundo, e a ascensão do autoritarismo na sociedade brasileira, a partir, sobretudo, da queda da presidenta Dilma Rousseff, em 2016, e das eleições presidenciais, em 2018.

Sobre o primeiro, Francisco Carlos Teixeira Silva (2000) pontua que a redução do fascismo a acidente histórico, após o final da Segunda Guerra Mundial, contextualizado em um período cujas disputas pela hegemonia do mundo vigoravam e materializavam-se no que ficou conhecido como Guerra Fria, foi decisivo para que sua ideologia ressurgisse anos mais tarde. O que Silva nos apresenta, a partir de então, são as consequências do trato temporal do fenômeno da impunidade, comedida por um jogo de interesses políticos em amenizar os fatos e direcionar a responsabilidade a um único ator do elenco que fez parte do espetáculo de horrores que foi a Grande Guerra, tida por Hobsbawm (2003) como um único acontecimento cuja duração ultrapassou os trinta anos. O jogo de culpabilização, promovido pela política estrategista do Ocidente, interessado em barrar o avanço do eixo socialista sobre o mundo, é o que podemos definir como chutar cachorro morto.

Essa prática permitiu que as elites e outros grupos da sociedade civil dos países que, em um primeiro momento, se aliaram às forças de Hitler, não fossem responsabilizadas por suas ações e continuassem no poder. Foi o caso de Maurice Papon, que fez carreira política na França, durante a ocupação alemã, e participou do envio de mais de 1.500 judeus aos campos de extermínio. Ao final da guerra, Papon foi

um dos beneficiados pela política da boa vizinhança, encabeçada pelo Ocidente, e voltou a ocupar cargos de poder após a guerra, sendo julgado por seus crimes somente no final dos anos 1990, após incessantes denúncias (Silva, 2000).

Esse afrouxamento, com a direção unilateral dos fatos, teve seus efeitos e influenciou a percepção das massas sobre esses eventos. O que se viu a partir de então foi o ressurgimento de movimentos cujas ressonâncias baseavam-se nesses princípios e não só passaram a legitimar as ações de seus ídolos do passado, como a questionar os acontecimentos — algo muito parecido com o que aconteceu com a ditadura militar no Brasil, onde a impunidade dos responsáveis pelo regime encontrou seu fértil solo nos discursos contra a esquerda, materializados principalmente a partir dos escândalos de corrupção que explodiram na época em que o Partido dos Trabalhadores – PT, esteve no poder.

A partir de então, o que se viu foi um constante ensaio com a queda da democracia, o blefe com retorno de regimes autoritários, a ascensão da extrema direita ao poder e a relativização do regime militar. Isso evidenciou uma sociedade mal resolvida com seu passado próximo. A relativização da ditadura cívico militar - de 1964, por diversas lideranças, sobretudo a partir de 2018, causou impactos na sociedade civil e pode ser evidência de um problema estrutural no trato com essas questões, bem como um agravante da ausência de uma consciência histórica na sociedade brasileira. Nesse ponto, Lee (2016) alerta para o uso instrumental da história diante das crises identitárias contemporâneas:

O desejo de usar a história como um suporte para a coesão social ou mesmo o ressurgimento nacional parece prosperar em uma era da migração, da incerteza sobre as consequências do multiculturalismo e da busca por alguma base legítima de afirmação de valores “comuns (LEE, 2016, p. 110).

A escalada de Jair Messias Bolsonaro ao topo do poder não é obra do acaso e nem pode ser tratada como uma neurose coletiva, como comumente é definida pelos críticos mais leigos. Ela é fruto do oportunismo comum ao fanatismo, tão comum entre aqueles que pouco sabem de si e da própria história. A partir de então, os discursos neoditatoriais ganharam marcos, que vão desde a queda de Dilma Rousseff, passando pela ascensão de Bolsonaro ao poder, até as tentativas de golpe materializadas no dia 8 de janeiro de 2023, quando grupos de apoiadores do ex-presidente invadiram o Palácio do Planalto e tentaram derrubar o, então governo, eleito democraticamente.

Os panoramas expostos permitem compreender que os acontecimentos no tempo obedecem às suas características e que as temporalidades se inter-relacionam. O sujeito que não compreende as relações de longa duração, mudança e permanência, não consegue inter-relacionar os fatos e compreender as relações de causalidade, o que compromete sua ação no presente. A forma como frequentamos a nossa historicidade e damos significado a ela no presente é dada pelo grau de consciência desenvolvido por nossa corporação social.

Essa perspectiva parte do consenso de que o conhecimento histórico é libertador, mas não suficiente para conferir legitimidade à cidadania. Sem consciência histórica, os sujeitos tornam-se meras marionetes nas mãos dos governantes. Por isso, o ensino de história deve voltar-se para o desenvolvimento de habilidades necessárias à autonomia do sujeito. A Consciência Histórica é um requisito básico da aprendizagem, visto que, sem ela, o aluno torna-se mero receptáculo de informações que nunca serão utilizadas a seu favor e da sociedade à qual pertence. Ela é um potencializador do desenvolvimento do sujeito e de sua aprendizagem (Oliveira), mas isso só será possível em conjunto com a temporalidade.

2.3-O professor na mediação do Tempo Histórico.

Toda aula de história deve ser uma viagem no tempo, um diálogo entre cronologias que se maximizam no instante em que são trabalhadas e referenciam as práticas do dia a dia. Quando trabalhadas de forma adequada, essa inter-relação permite uma melhor visão dos fatos sociais, mas a compreensão das temporalidades por parte dos alunos é um dos grandes desafios do ensino de história (Schmidt, 2004).

Para Peter Lee (2011), o passado é o que nos oferece a concreticidade à qual os conceitos do presente precisam. Ele está encapsulado no instante que habitamos, em conceitos com os quais referendamos as práticas e acontecimentos do cotidiano; o nazismo, a democracia, o racismo estrutural, a misoginia, o comunismo, a luta de classes são nomenclaturas com as quais professores, têm que trabalhar em sala de aula e que só podem ser compreendidas com uma viagem no tempo. No entanto, esse é um processo que deve ser conduzido com precisão e responsabilidade, à mercê dos perigos que representa para a aprendizagem.

A Schmidt (2004) apresenta duas formas de trabalhar o tempo, com as quais o professor, ainda que possa contar, precisa ter muito cuidado. A primeira compreende o

passado como genitor do presente. Nessa perspectiva técnica de atuação, o docente objetiva promover uma relação de causalidade entre acontecimentos, que, circunscritos a temporalidades diferentes, visam despertar no discente a percepção de que outros tempos compõem a história do seu agora e que o tempo não é um conjunto de ilhas isoladas por um oceano de sobressaltos com os quais se afoga um tempo para dar lugar a outro.

A segunda forma de aplicar o tempo, em sala de aula, é trabalhar o passado pelo passado, não o tratando como um utensílio do presente, mas como uma dimensão cronológica autônoma, reconhecendo a independência deste em relação às demais temporalidades. Com isso, o aluno perceberá melhor os elementos constituintes do tempo, suas mudanças, permanências, bem como as características de longa duração, e despertará um interesse pelo outro, respeitando a individualidade deste. É uma dinâmica complexa, banhada pela dicotomia de nosso exercício pedagógico, pois é nesse espaço entre a cruz e a espada da relativização e do Anacronismo que se dá nossa operação. Para o aluno, é muito mais fácil compreender o passado como gênese do presente, mas nem sempre o primeiro explicará o segundo. O passado tem vida própria e não deve ser reduzido aos interesses do instante a partir do qual nos deslocamos para estudá-lo (Schmidt, 2004).

A má compreensão do tempo não só prejudica a Aprendizagem Histórica, como também corrompe a ação social do sujeito, em seu instante de existência, limitando sua operação racional de reflexão sobre o mundo social que o cerca. No discurso que seduz as massas, oportunistas aproveitam-se da pouca criticidade comum a esta conferida em função do processo de ensino e aprendizagem ao qual foram submetidas, para promover efeitos manada e alcançar seus objetivos. O uso da população como massa de manobra está diretamente ligado ao uso leviano da história por aqueles que não conseguem compreender a correlação dos fatos, em função de uma distopia temporal.

O tempo se constitui de forma histórica e varia em si mesmo. Quando o trabalhamos, a partir de Bloch (2001), estamos falando de uma concepção em nível de estudo e compreensão, de um elemento vital da existência humana. Se o tempo é algo relativo a outras ciências e práticas, para nós historiadores, ele é o fio condutor e fundamental de nossa operação. Durante muito tempo, acreditou-se que o ofício do professor de história fosse basicamente reconstruir temporalidades passadas a partir da documentação escrita, mas o advento de uma historiografia contemporânea trouxe à luz a compreensão de que o passado é reconstruído a partir de questões do presente, e

esse, parte de um lugar de interesse e concepções epistêmicas que influenciam tais operações, surgindo assim uma diversidade de chaves para compreendê-lo.

Na reconstrução do tempo, deve o historiador se atentar para características fundamentais do próprio: sucessão, duração, simultaneidade, mudança e permanência. O trabalho com as noções de tempo ajuda o aluno a compreender a relação de causalidade entre épocas diferentes e distantes entre si. Essa compreensão precisa levar em consideração alguns elementos, como a orientação temporal de nossa sociedade e como ela não é uma lei para todas as demais.

O professor, quando trabalha com temporalidades, deve se ater para as características do tempo como uma construção sociocultural. Os olmecas, na América, concebiam o tempo de uma forma diferente da Europa Ocidental.¹² O homem medieval era regido por um tempo diferente do homem moderno. Trabalhar com ele pode não se aplicar diretamente ao conteúdo, mas deve integrar a construção metodológica de condução da aula (Schmidt, 2004).

A história, como disciplina, não busca a formação de mini historiadores, mas alunos, capazes de se posicionar de forma crítica, ativa, autônoma e consciente frente aos acontecimentos. Além disso, a necessidade de desenvolver a percepção nos alunos do quão inesgotável e inacabado é o conhecimento histórico e como este faz parte do seu cotidiano deve ser o princípio guia de nosso ofício em sala de aula (Bezerra, 2016). Nesse sentido, compreendemos uma das principais demandas que o professor deve estar atento é em situar seus discentes no espaço temporal trabalhados durante a aula. Isso é fundamental para seu êxito no ensino de história,

Os fatos históricos estão inseridos em uma dimensão cronológica e espacial, o que torna necessária uma reflexão inicial sobre tais categorias (Bittencourt, 2005). O professor de história trabalha com contextos que se estendem a dimensões físicas e temporais distintas, mas que, por algum traço, se unem. É um ofício complexo, com flutuações que podem provocar o anacronismo, corrompendo o processo de ensino-aprendizagem e empobrecendo a percepção histórica dos alunos.

¹²Olmecas era povos indígenas, habitantes na Mesoamérica antes da chegada dos espanhóis ao continente.

3. EPISTEMOLOGIA DA HISTÓRIA EM SALA DE AULA

Este capítulo sistematiza o processo de concepção e implementação da oficina, proposta como ação pedagógica de verificação da aprendizagem histórica, com ênfase na compreensão de tempo, pelos discentes. A oficina foi realizada em três etapas distintas, destinadas ao diagnóstico, a intervenção e produção de material. Cada fase esteve circunscrita a uma aula semanal, de sessenta minutos. O objetivo foi captar percepções temporais dos alunos e aplicá-las dentro de uma análise de fonte histórica, verificando como isso poderia comprometer a percepção e conseqüentemente impactar na aprendizagem e usabilidade do conteúdo histórico. Para isso, um questionário direcional foi desenvolvido.

3.1 -Diagnóstico pedagógico sobre a compreensão do Tempo

O questionário foi construído em duas frentes: na primeira fase, ele seguiu uma linha direta e conceitual e na segunda recorreu a experiência lúdica de abstração na materialização da percepção individual sobre o tema. O objetivo foi obter diferentes registros, adaptando-se a organicidade do trabalho de investigação, algo pouco comum de ser realizado dentro da historiografia, em virtude da dificuldade que representa trabalhar com fontes cujos sujeitos estão tão próximos do investigador, embora fundamental para o ensino de história (Bittencourt, 2008).

Quadro 1: Avaliação diagnóstica sobre a categoria de Tempo Histórico

1- O que é história? O que ela estuda? Qual sua relevância?
2- O que é fonte histórica?
3- O que é tempo?
4- O que é tempo Histórico?
5- Defina presente, passado e futuro?
6- Faça uma ilustração de como você imagina ou percebe o tempo

7- Você acredita que o homem evoluiu ao longo da história? Explique e na sequência faça uma ilustração de sua percepção de como ele evoluiu ou não.

O eixo central da ação diagnóstica foi o tempo, vinculado ao fazer historiográfico, com foco no mapeamento das percepções temporais do conteúdo histórico. As primeiras questões estão vinculadas às ideias epistemológicas da disciplina e têm como propósito demarcar o terreno sobre o qual se realizou a verificação de aprendizagem, além de conhecer um pouco mais a fundo o objeto de análise. Por isso, a sondagem foi realizada pensando nas ideias que o alunado tinha sobre história, sua finalidade, importância, objeto, método e espaço de verificação: o tempo.

O primeiro momento da oficina foi parte estruturante da relação pedagógica que veio a se estabelecer dentro da aplicação técnica da verificação. A sondagem não atendeu somente a objetivos de verificação sobre a dimensão cognitiva dos discentes, mas também, na definição dos caminhos pelos quais realizaria a condução da intervenção.

A relação pedagógica se dá pelo ajuste na sintonia entre aluno e professor. Para isso, é necessário que ambos estejam na mesma frequência, falando o mesmo dialeto.¹³ Se o discente não compreende que a história é uma ciência dedicada ao estudo do homem como sujeito histórico, inserido em uma temporalidade, que só pode ser acessada pelos vestígios materiais deixados por ele, este vai duvidar de toda e qualquer explicação histórica sobre qualquer fisionomia social que permeia seu dia a dia.¹⁴

É compreensível que uma criança ou adolescente tenha dificuldades pontuais na compreensão das mudanças, pois tendem a pensar o tempo dentro de uma abstração simples e não em uma complexa rede de curta, média e longa duração, com mudanças e permanências (Lee, 2016). Lembro da experiência vivenciada por um veterano que, ao questionar seus alunos sobre as ações de um personagem histórico, recebeu “não sei, eu não estava lá,” como resposta.

Quando o aluno pronuncia esse tipo sentença, demonstra uma percepção muito literal e limitada do conhecimento histórico e do ofício da disciplina. Essa resposta mostra que ele não se apropriou do que é o trabalho do historiador. Isso evidencia não

¹³ Não me refiro a pensar igual, obviamente, mas em localizar onde se encontra cada sujeito envolvido, nela, em direção ao conhecimento histórico

¹⁴ A corrupção, os discursos de ódio, o racismo, a desigualdadesocial, ainsegurança alimentar.

apenas como a maioria dos alunos da educação básica se relaciona com tempo, mas também como a dificuldade de aprendizado parece estar atrelada a ausência de clareza sobre a dimensão epistêmica da disciplina.

Saber para que serve a história e o que ela investiga é fundamental para uma melhor adesão do alunado no processo de ensino e aprendizagem. É necessário dar sentido ao que é ensinado em sala de aula (Pereira, 2013). A aprendizagem, se dar pela alto-identificação com o conteúdo, caso contrário, a história se torna algo muito distante e até in-localizável no mundo social do discente. Esse distanciamento despotencializa o ensino e exige uma mediação pedagógica adequada (Schmidt, 2014).

Em contrapartida a essa situação, o professor deve priorizar uma aprendizagem significativa (Pereira, 2013). Lembro do dia em que uma professora do ensino fundamental, ao trabalhar as rotas comerciais, na corrida para o oriente, no início da era moderna, através dos navios, em busca por especiarias, questionou o motivo pelo qual as especiarias eram tão importantes. Ninguém respondeu. Ela então perguntou se sabíamos a que se referia quando falava em especiarias. Permanecemos calados, mais uma vez. A professora então continuou os questionamentos: o que é uma rota comercial? Novamente, não obtive resposta. Então, ela interveio, explicando o que eram as especiarias e, logo em seguida, questionou se sabíamos por que elas eram tão importantes, obtendo silêncio como resposta, mais uma vez.

Em seguida, ela chamou pelo meu nome e perguntou como minha mãe preparava uma galinha caipira – prato muito comum e valorizado no interior. Respondi de prontidão, em detalhes, o passo a passo: processo de abate, retirada das penas, das vísceras, dos pelos e canos, da desossa dos membros, processo de cocção, até a finalização do prato. A professora então perguntou: a galinha que sua mãe cozinha é gostosa? Respondi que sim, evidentemente. Ela então interrogou – enquanto a turma permanecia atenta e totalmente em silêncio, como se estivesse enfeitiçada – por que a galinha ficava tão gostosa? Respondi que por conta do tempero, que mamãe temperava muito bem antes de cozinhar.

Ela, mais uma vez, interrogou: com o que sua mãe tempera a galinha? "Com corante, pimenta...", e antes de finalizar a resposta, a professora interveio: você conseguiria se imaginar comendo uma galinha sem sal, pimenta e corante? Respondi que não, pois ficaria sem gosto, sem cor, sem cheiro e muito feia. A docente, então, pontuou que era mais ou menos aquela a realidade da Europa no início da Era Moderna. As especiarias eram como os temperos nos nosso cotidiano, só que, diferente dos dias

de hoje, elas não eram obtidas no mercado da esquina. O fato de serem indispensáveis para que as pessoas se alimentassem melhor e de forma mais prazerosa é o que as tornavam tão valiosas, a ponto de impulsionar a Era das Grandes Navegações.

Nessa situação, a professora colocou em prática uma aprendizagem significativa (Pereira, 2013), construindo uma relação entre presente e passado, dando significado ao conteúdo, o que gerou identificação e possibilitou o desenvolvimento de uma consciência, pois naquele momento, estávamos falando a mesma língua, correndo na mesma direção, com a mesma velocidade e habitando o mesmo espaço. É nisso que se estrutura uma boa relação pedagógica. Nesse caso em específico, a professora retirou o foco de si mesma e deu protagonismo ao aluno, reconhecendo-o enquanto sujeito histórico, por meio da mediação entre o conteúdo e a realidade social deste.

Olhando para essa experiência, hoje, a partir do lugar de docente em formação e não mais de discente, vejo que a adaptação - ou tradução - é extremamente necessária em sala de aula. Trata-se de uma mediação essencial no trabalho do professor-historiador, cujo ofício pedagógico tem como fundamento a reflexão social sobre a sociedade (Pereira, 2013). Se não conheço o outro, não me identifico com sua historicidade. Logo, o conteúdo que me é apresentado sobre determinado sujeito não me parece relevante, visto que ele não se associa a mim nem à minha realidade temporal. O exemplo do veterano materializa esse distanciamento entre aluno e disciplina, em que o pensar histórico restringe-se ao presente, ao factual e ao concreto. O aluno não compreende a funcionalidade do conteúdo, por isso não faz a mínima questão de realizar um jogo diplomático com o professor.

A História acessa outras temporalidades por meio das fontes históricas, mas isso é frequentemente ignorado na estruturação da disciplina. É nesse ponto que os discursos revisionistas se infiltram: na deslegitimação da memória histórica preservada pelos registros. Aproveitando-se da visão literal sobre o passado, movimentos reacionários ao conhecimento produzido pelo trabalho historiográfico descomplexificam as relações históricas e banalizam os debates gerados pela disciplina. Por isso, é preciso dar sentido e usabilidade ao que se ensina (Rüsen, 2011). O aluno que não reconhece o trabalho do historiador, por não compreender os processos de investigação guiados por métodos, é o mesmo que irá duvidar de qualquer explicação sobre temporalidades impossíveis de

serem acessadas a olho nu.¹⁵ Isso impede o desenvolvimento da Empatia necessária à formação de uma consciência.

Em sentido prático, um aluno que só acredita no que lhe é contemporâneo ou temporalmente próximo, passível de comprovação – a olho nu – está sujeito a cair nos discursos rasos sobre questões profundas, que permeiam a liquidez da sociedade capitalista. Isso força os sujeitos a se tornarem cada vez menos sensíveis. Logo, o mesmo aluno poderá se tornar presa fácil de ideologias conservadoras – que questionam e deslegitimam lutas de maiorias minorizadas – e que combatem seus direitos básicos, mesmo quando estes estão assegurados pela Constituição.

Talvez possa soar extremo relacionar o desconhecimento epistêmico sobre uma disciplina a posicionamentos conservadores, mas esse é um dos pilares básicos e fundamentais da insensibilidade histórica: o desconhecimento para com o outro (Lee, 2003). Só se chega ao outro por meio da fonte. O aluno que desconhece a história enquanto ciência, vendo-a apenas como uma disciplina que fala sobre o passado, não consegue materializar as permanências, apenas as rupturas.

Na praxe, é o sujeito que provavelmente não irá conseguir relacionar a geografia do corpo negro a processos históricos da formação social do nosso país, nem compreender como isso impacta nas oportunidades de acesso desproporcional entre os corpos que habitam a periferia e aqueles que se encontram no centro, sendo facilmente seduzido pela lógica combativa da meritocracia às políticas públicas de inclusão. Ele será contra a aplicação das políticas de cotas nas universidades públicas, nos concursos federais, porque não consegue enxergar o racismo em uma dimensão social e coletiva, apenas em uma esfera individual.

O discente não desenvolveu o mínimo de Empatia – e nem poderia –, pois ela advém da capacidade de localizar-se no *lócus* do objeto, para assim melhor compreendê-lo. É um exercício complexo que exige abdicar de si mesmo e o entendimento de que o contexto tem forte impacto sobre decisões, pois somos, antes de tudo, filhos da temporalidade em que residimos. A Empatia centra - se na consideração da historicidade alheia, e não em se colocar no seu lugar. Ela não é um sentimento, é uma habilidade racional de operação epistêmica (Pereira, 2013). Uma chave para a compreensão do outro. Por meio da qual, conferimos humanidade ao sujeito e o compreendemos dentro da própria historicidade.

¹⁵Vivida, registrada por câmeras, pinturas, ou contadas por parentes, etc.

Na primeira parte da ação diagnóstica, os discentes foram submetidos a questões que exigiam uma representação conceitual do tempo e da própria história. Na segunda fase tiveram que materializar a experiência temporal, tanto em concepção quanto em percepção, por meio da ilustração. Para isso, eles foram orientados a representar como percebiam a passagem do tempo e como o ser humano está inserido na dinâmica temporal. O objetivo foi registrar a materialização daquilo descrito na parte teórica da ação, e capturar elementos que não foram possíveis de acessar na conceitualização.

Na educação básica, somos direcionados a compreender o tempo dentro de uma perspectiva linear, o que abre margem para uma percepção progressiva dos acontecimentos e alimenta a ideia de evolução frente ao passado (Reis, 2012). Essa forma de observar encontra suas raízes na estrutura organizacional do conteúdo, aderida pelo currículo, ainda muito eurocêntrico.

O fato é que seguir a quadripartite da história pode ser interessante organizacionalmente, pois facilita a localização do conteúdo histórico e permite ao aluno calcular a distância entre si e os sujeitos históricos. No entanto, esse tipo de linearização retira a historicidade do tempo e simplifica a narrativa histórica, ao induzir a uma compreensão dos acontecimentos como partes desconectadas, com fronteiras rigidamente estabelecidas.

Na representação linear dos acontecimentos, o conhecimento é simplificado. Pensar a história da América, por exemplo, requer muito mais do que uma linha organizacional. Os eventos são muito particulares e seus desdobramentos levam em consideração condições regionais específicas. Se formos pensar a formação do Haiti, localizaremos aspectos distintos que só poderiam ter acontecido naquele território, por conta de toda sua conjuntura histórica (Borges, 1993).¹⁶São fatos que não podem ser contemplados por uma periodização construída sobre as bases da história europeia.

A periodização retira as particularidades regionais e estabelece uma forma eurocêntrica de pensar o conteúdo. Além disso, o estabelecimento de fronteiras pouco maleáveis, em razão da desconsideração das propriedades do tempo, marca uma escala de aproximação e distanciamento entre aluno e os sujeitos do conteúdo histórico. Quanto mais distante do sujeito é o objeto, menos humanidade a esse é conferida, pois a lógica periódica estabelece um padrão a que se deve chegar, desconsiderando as permanências e especificidades. Quanto mais próximo de sua residência temporal for o

¹⁶Território: vegetação, organização territorial, formação cultural, social, política e ideológica.

sujeito, menos arcaico ele aparenta ser, e mais identificação seu estudo pode gerar. Isso dificulta a compreensão epistêmica do tempo histórico e anula qualquer princípio empático (Pereira, 2013).

Outra linha de compreensão que foi pensada para ser capturada pela ação diagnóstica foi a teleológica: uma dimensão em que o futuro organiza o passado e determina o presente. É uma lógica inversa, em que o futuro já está determinado por uma cosmologia que tem a capacidade de penetrar no tecido temporal do sujeito e orientar suas ações. Essa perspectiva, apesar de semelhante à linear, não se ordena a partir do presente (Reis, 2012).

Em sentido prático, essa concepção de tempo é o que pode orientar os movimentos conservadores, contra o avanço social de classes marginalizadas perante a normatização de padrões. A bancada evangélica no Congresso, por exemplo, combate políticas de gênero, sustentando o discurso da defesa dos bons princípios e bons costumes, a partir do que interpretam como certo, em função daquilo que, supostamente, uma figura cosmológica estabeleceu como padrão, sustentando que as coisas devem permanecer como são, em uma ordem que deve ser preservada em nome de um bem maior: a salvação, caso contrário, a possibilidade de acessar a promessa do futuro é interceptada.

Essa forma de organização temporal promove um sentimento inquisidor sobre os sujeitos e influencia nossa configuração política. Para José Carlos Reis (2012), o futuro é um ponto de instabilidade sobre o qual impera a incerteza, marcado pela inquietação e medo da finitude. No presente, construímos o mundo de uma maneira física e prática, de acordo com as necessidades do meio. No futuro, criamos um lugar ideal, de acordo com nossos desejos, o que envolve excluir tudo aquilo e aqueles que nos são indesejáveis.

A partir de Reis (2012), percebe-se que formas de conceber e internalizar o tempo – aqui descritas apenas em duas direções, não contemplam a historicidade necessária para a validação de uma sensibilidade fundamental à aproximação do outro (Pereira, 2013). Para Vavy Borges (1993), confundir o tempo histórico com as concepções de tempo que nos cercam retira dele sua complexidade e mina as interpretações das ações e dos sujeitos, nele despojados. Ela pontua que, quase sempre, olhamos para o tempo sob os signos da progressão e da evolução.

Pensar as temporalidades, dentro de uma lógica de progressão evolutiva, no âmbito da sociedade civil, empreende catástrofes sociais: o massacre dos povos indígenas – na era moderna – foi justificado sobre princípios que derivam ou derivaram

dessas concepções. Esses ideais permaneceram e ainda justificam tais ações, pois a maior parte da sociedade olha para esses indivíduos como agentes do atraso, da barbárie, e, por isso, são indignos de qualquer humanidade.

O tempo histórico é diferente do tempo ao qual estamos acostumados a pensar no cotidiano. Ele corresponde a uma membrana muito mais fina do que o relógio ou o calendário podem sequer representar. Nele, a incerteza rompe o plasma da certeza e da previsão. O tempo histórico é complexo, a imprecisão que nele se aloca faz parte da natureza do passageiro que ele transporta: o homem (Borges, 1993). Ele se liga às ações sociais dos sujeitos, e não pode ser demarcado pelas determinações naturais e artificiais que estamos familiarizados (Reis, 2012).

Foi nessa linha que se conduziu a primeira parte deste trabalho, observando como os alunos pensam e traduzem isso na expressão temporal; ou seja, toda a discussão sobre fonte histórica, tempo histórico, cronologia e epistemologia buscou observar o processo de construção dos discentes sobre o tempo.

3.2 Compreensões e representações do Tempo, em sala de aula.

Analisando a documentação catalogada pela ação diagnóstica – primeira fase da oficina -verificou inúmeras fragilidades sobre o conhecimento epistêmico da disciplina, o que não foi uma surpresa, não por subestimar os sujeitos da investigação, mas porque o pouco tempo de convívio com o universo escolar permitiu a compreensão de como o ensino da disciplina é defasado pela lógica neoliberal que impera sobre os currículos e faz da educação básica uma barreira para a construção de mentes pensantes, capazes de inverter a lógica maniqueísta da meritocracia.

Quando Bloch (2001) inaugurou a história-problema, ele estabeleceu uma nova forma de pensar e agir historicamente sobre o mundo. Essa nova concepção colocou por terra as ideias de verdades absolutas e possibilitou que o direito da escuta fosse estendido a qualquer sujeito. Bloch deu início ao que pareceu ser o fim da era do imperialismo documental, onde a verdade se estabelecia como uma espécie de colonização. No entanto, o trabalho com os questionários, no primeiro estágio da oficina, revelou que a história que pulsa nos corredores dos centros de formação ainda não dialoga diretamente com a praticada no cerne da educação básica.

A análise da documentação evidenciou uma compreensão muito limitada do que é história, sua epistemologia, tempo e representação. Dos trinta e seis documentos

recolhidos, apenas quatro delegaram à história um lugar de ciência que estuda o passado para compreender o presente; os demais relegaram a ela somente o passado como *locus*, não lhe mencionando enquanto ciência, no máximo como disciplina e, em alguns casos (quatro deles), confundindo-a com uma narrativa do passado ou com o próprio.

Em maior ou menor grau, todas as concepções de história a estabeleceram em um espaço de atuação e em um *locus* funcional. O passado foi visto como o espaço de atuação, mesmo entre aqueles que não a conceberam como uma ciência, o que foi discutido no tópico anterior, em função do perigo que isso representa para a credibilidade da disciplina, no contexto em que o negacionismo do conhecimento histórico se encontra tão presente nos discursos e tem sido direcionado à deturpação e relativização dos fatos. Já o presente também é encaixado, mas, diferente do passado, a ele não é conferida historicidade.

Enquanto a ação ativa recai sobre o passado, o presente é automaticamente ignorado e posto, indiretamente, em um limbo de passividade, norteado pelo passado e pelo futuro. A documentação não expressa sobre a história uma função de interpretação, reflexão, problematização ou de resgate – como comumente trabalhamos no âmbito da formação – mas como uma espécie de funcionária do presente, o que dificulta qualquer ação pedagógica no sentido do desenvolvimento da empatia, visto que o passado é investigado para suprir as necessidades do meio, e não por ele mesmo (Schmidt, 2004).

Na maioria das fontes a história aparece como uma narrativa do passado. No caso específico, a turma, majoritariamente, relegou à história o papel explicativo do presente, mas não a inseriu em sua substância. A maioria dos discentes conseguiu demarcar bem as fronteiras da dimensão temporal, e é justamente aí que reside outro problema capturado pela ação: a rigidez na fragmentação do tempo.

O trabalho de reconstrução do tempo exige que sua organização se dê pela consideração de características como a duração, simultaneidade, mudanças e permanências (Schmidt, 2004). Levar a mutilação do tempo ao pé da letra pode comprometer o reconhecimento dessas propriedades dentro do conteúdo. Na educação básica, quando falamos em Grécia e Egito, os pensamos como civilizações de realidades cronológicas diferentes, quando na verdade, as duas coabitaram a mesma temporalidade e mantiveram relações.

O mesmo pode acontecer na análise da transição do feudalismo para o capitalismo no continente europeu: enquanto o Reino Unido já despontava como uma potência capitalista e industrial no século XVIII, a Rússia permaneceu com

características semi-feudais até a consagração da Revolução de 1917, que veio a culminar na formação da URSS, em 1922, quando houve uma nacionalização da indústria.

Esses são exemplos de acontecimentos que habitam o mesmo contexto - temporal ou espacial, mas que se desenvolveram de formas diferentes em função das especificidades. Enquanto o feudalismo foi delegado ao passado inglês ainda no processo de consagração da máquina a vapor, o mesmo não aconteceu na Rússia. É nisso que habita o tempo histórico: na particularidade acontecimental, relegada a cada sujeito. Quando pensamos presente, passado e futuro dentro de quadradinhos tão bem definidos e localizáveis, reduzimos o potencial da narrativa histórica.

Os documentos são vestígios, por meio dos quais o passado deixa de ser dado como uma estrutura rígida que ninguém pode modificar ou alterar. Nesse sentido, quando o aluno associa a história somente ao passado, ele revela que sua percepção dessa ciência, embora possua fios de verdade, encontra-se muito limitada e simplificada. O passado existe por si mesmo e de diferentes formas (Schmidt, 2004).

O retalho do tempo, observado entre os discentes, dificulta a compreensão do conteúdo histórico, em razão da desconsideração das propriedades da temporalidade, e como isso se materializa na perspectiva da história apenas como uma narrativa ligada ao passado, em que se desconsidera o presente como parte da ciência, mesmo este sendo beneficiado por ela. A definição da história como algo que aconteceu restritamente no passado retira a interpretação de que os sujeitos do presente são históricos, o próprio aluno não contempla sua historicidade, à medida que a rigidez com que compreende as dimensões do tempo.

Além das demarcações temporais de outra palavra dominou as definições: evolução. Grande parte das diferenciações entre passado e presente se dá com base na alegação tecnológica. Por essa lógica, segue-se com a convicção de que o passado é um ambiente deficitário, pois a tecnologia é uma parte da concepção de progresso, e este é uma condição básica do mundo capitalista (Barca, 2003).

O que se percebe é uma marcha na direção contrária do que se espera nesse tipo de análise. Uma vez que os discentes enxergam o presente como um espaço de evolução, algo típico dentro da organização linear dos fatos, eles não relegam a esta historicidade. Já a história é relegada à condição de disciplina sobre o passado, transmitida no tempo, mas não compreendida enquanto uma ciência com métodos e objetos.

Sobre o tempo, foi possível identificá-lo em uma perspectiva de mudança - “as coisas mudam rápido” - sob o signo da transformação de um caminho linear, que assim como a história, pouco se refere ao presente; ela está sempre imbuída da concepção do que passou e do que virá, e pouco do que está acontecendo (Bittencourt, 2008). Essa é uma lógica que nega ao presente seu instante de historicidade. Para esses alunos, pensar os sujeitos de outrora como históricos é muito mais imaginável do que pensar seus contemporâneos.

A descrição do tempo é organizada pelos discentes segundo princípios lineares. Para a maioria, o tempo é uma cosmologia sobre a qual se organizam os acontecimentos. Esses acontecimentos são sempre trabalhados em um sentido objetivo: o futuro. “O tempo é o que vivemos a cada segundo, minuto, ano, década. É o que já se passou em nossas vidas e o que ainda vai se passar.” Essa é a conceitualização de um dos sujeitos da investigação; nela, o tempo é reduzido à fronteira biológica entre a vida e a morte (Reis, 2012).

Essa interpretação reduz a zona de ação cronológica e pode comprometer a historicidade dos sujeitos que não compartilham da minha companhia temporal. Quando uma aluna encaixota o tempo ao corpo, ela não percebe as relações de curta, média e longa duração, o que compromete a capacidade de compreender sujeitos de outras temporalidades.

A aprendizagem histórica fundamenta-se na capacidade de abstração temporal, cuja compreensão do maquinário epistêmico da disciplina é indispensável para o desenvolvimento da consciência histórica. Essa consciência fundamenta-se na habilidade de reconhecer a humanidade do outro, o que é muito difícil de desenvolver frente à liquidez dos fatos a que somos submetidos. Nessa perspectiva, o tempo histórico é solicitado em razão de seu valor à pedagogização da disciplina. (Bittencourt, 2008). No entanto, é preciso compreender que na natureza do tempo histórico, existem diferentes passados, presentes e projeções em relação ao mesmo fato (Bloch, 2001).

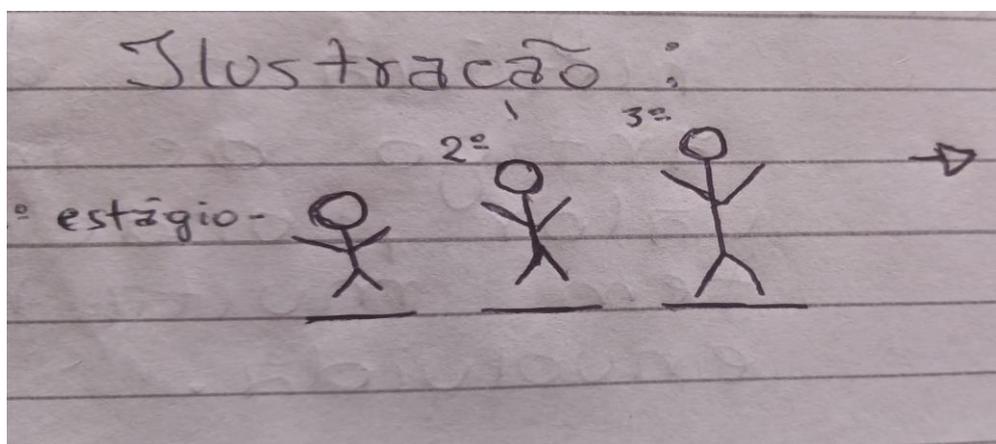
A terceira frente da análise da documentação consistiu na representação do tempo. Para isso, os discentes foram orientados a ilustrar o tempo sob sua percepção. A partir dela, foi possível identificar três frentes que dominaram as percepções: linear, cíclica e teleológica. Das trinta e seis fontes- obtidas no diagnóstico, dezessete estão inseridas em uma perspectiva linear, pois em todas as ilustrações desse tipo, o tempo é representado na dimensão comparativa entre passado e presente, dando enfoque a aspectos evolucionistas.

O presente é retratado nas fontes como um espaço de progresso, enquanto sobre o passado recai uma espécie de arcaísmo. No capítulo I, trabalhei a noção de tecnologia ao longo do tempo, deixando claro que cada inovação técnica, assim como o homem, respeita as fronteiras construídas pela temporalidade. O óleo de baleia é uma inovação técnica que possibilitou uma nova forma de viver em sociedade. O discurso da evolução quase sempre orbita a noção tecnológica e comparativa (Barca, 2003).

Nesse aspecto, algumas das representações temporais se repetem entre as fontes. A percepção linear aparece sob o signo da comparação entre um passado, no sentido da direita para a esquerda, sendo a primeira a representação direcional do passado e a segunda a do presente. Na maioria dos desenhos, o passado recorta elementos que antecedem a formação dos primeiros agrupamentos humanos: cavernas, em contraste com casas, prédios, além de homens segurando celulares; em contrapartida, há sujeitos segurando tochas. Outra ilustração direcionada nesse sentido evolucionista é a de um macaco à direita e de um homem à esquerda. O mesmo desenho é observado em outra fonte — desta vez, um filhote de macaco é posto atrás de um relógio, que representa a contagem do tempo, e um bebê à frente.

Nas representações lineares, a tecnologia, se materializa, e o contemporâneo é representado por celulares, carros, casas de tijolos e prédios. O passado é materializado em pinturas rupestres dentro de cavernas, tochas, fogueiras e foices de pedra. Ainda nessa perspectiva, as linhas também se destacaram, oferecendo datações como progressão do tempo. Os desenhos também estão sempre ordenados da esquerda para a direita do papel, ou seja, do início vertical da folha rumo ao final, como na seguinte ilustração:

Figura 1: Ilustração da passagem de tempo feita por um aluno.

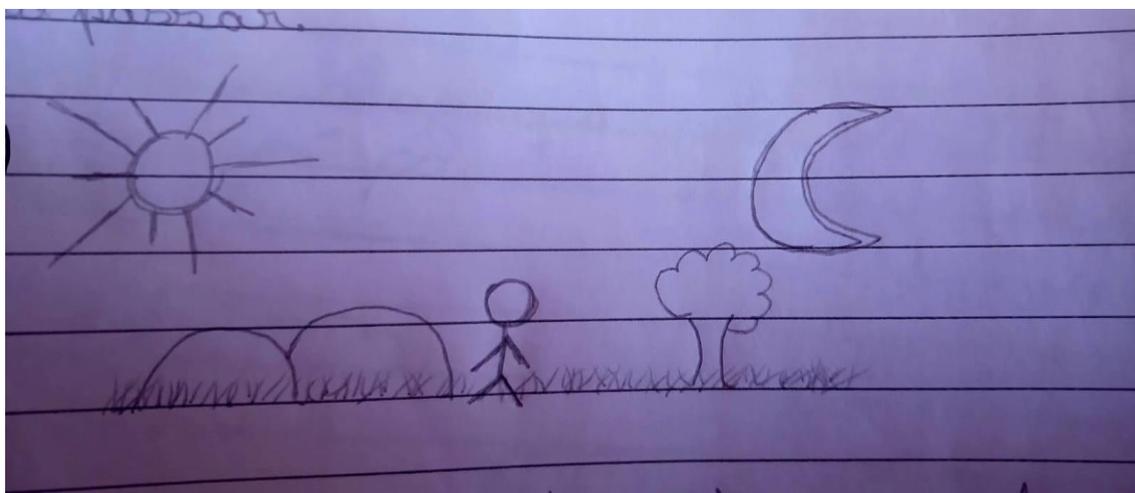


Fonte: Arquivo pessoal de Ricardo.

Observe que o desenho obedece a uma ordem estabelecida como estágio de desenvolvimento. Na ilustração, o que parece ser uma mesma pessoa é retratada em três momentos diferentes do que aparenta ser um deslocamento temporal. À frente, encontra-se uma seta estabelecendo a direção. Abaixo, na fonte, o aluno deixa a seguinte legenda (que não aparece neste registro): “Passar do tempo da evolução humana: criança, adolescente e adultos.” Nessa perspectiva, observa-se a representação do tempo na esfera biológica, em que o corpo humano se torna uma espécie de relógio ambulante. Outra representação é a trajetória de uma árvore, do brotamento à morte, o que se configura como uma percepção em progressão linear, mas não ordenada em função do presente, e sim do futuro, que já está definido: a teleológica (Reis, 2012).

A outra dimensão em que se insere a representação temporal é a cíclica, materializada majoritariamente na ilustração de relógios, mas também na transição entre o dia e a noite. Aqui também se percebe um ordenamento que flerta com a organização linear, mesmo em um sentido cíclico: todos os sujeitos desenhados estão representados partindo do sol para a noite, representados pelo sol e pela lua, saindo da direita, onde está o sol, para a esquerda, onde está a lua. Vejam na sequência:

Figura 2: Ilustração da passagem de tempo feita por aluno

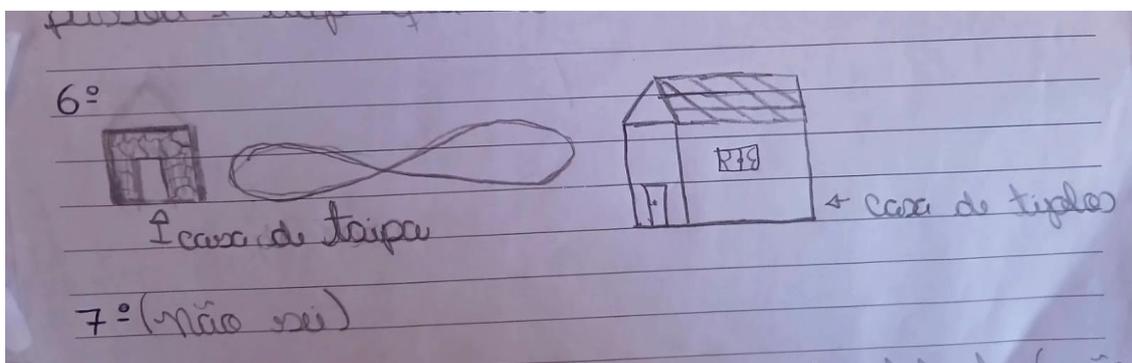


Fonte: Arquivo pessoal.

Por fim, a última concepção de tempo observada nas fontes é a do tempo calendário, ilustrada em duas fontes: a primeira representando o calendário a partir dos meses do ano, e a segunda representando duas estações, por meio de árvores com a copa completa à direita, e à esquerda, com a copa sem folhas. Das trinta e seis ilustrações catalogadas, dezessete ilustraram o tempo em uma perspectiva linear e evolutiva, distribuídas em balizas tecnológicas e biológicas, enquanto dez retrataram-no dentro de

uma perspectiva cíclica, mas com um direcionamento padrão partindo da nascente para o poente, até chegar ao novo dia, representado pelo sol. Duas representaram o tempo pela perspectiva do calendário, seis não esboçaram nenhuma ilustração e apenas uma se aproximou da compreensão histórica do tempo.

Figura 3: Ilustração da passagem de tempo feita por aluno.



Fonte: Arquivo pessoal.

Observe que se trata do desenho de suas casas, cujos materiais estão especificados na legenda: uma casa de taipa, feita à base de barro, e uma casa de tijolos. Entre as duas construções encontra-se o símbolo do infinito, como se as relações temporais estivessem em um constante fluxo entre a mudança e a permanência. Ou seja, entre um público de trinta e seis alunos, apenas um discente conseguiu compreender a essência do tempo histórico, mecanismo básico da epistemologia na compreensão do conteúdo histórico.

3.3 Intervenção Epistêmica: reconhecendo a História como uma ciência.

Quando se refere ao contemporâneo, o tempo é visto sob o signo da mudança, nessa concepção, ele aparece sob o determinismo da revolução, em que a superficialidade do retorno ao passado pode comprometer a sensibilidade do sujeito. Bittencourt (2008) observa que existe um movimento epistêmico no processo de introdução da disciplina na quinta série, em que definições epistêmicas muito frágeis são distribuídas, o que aliado à periodização e ordenação cronológica, estabelece o mito da ordem e do progresso, cujo resultado é a evolução.

A análise da documentação possibilitou construção de uma intervenção direcionada à epistemologia da história, cujo foco se direcionou à compreensão da disciplina enquanto ciência, campo de atuação, método e objeto de investigação. Para

atender esses objetivos, elaborei uma pequena crônica, cujo intuito foi estabelecer uma introdução ativa sobre o assunto.

Curiosa com os resultados de Matilda — uma aluna do segundo ano — na disciplina, a professora de matemática de certa instituição, cujo nome não é relevante para a confecção pedagógica desta crônica, decidiu investigar as causas para tal desempenho, frente aos demais colegas. Para isso, a professora, sem nenhuma experiência nesse tipo de investigação, solicitou auxílio ao professor de história, seu colega de trabalho na mesma instituição. Assessorada por ele, ela decidiu iniciar sua busca pelas notas da adolescente, do ano passado, quando ela ainda cursava o primeiro ano do ensino médio. No entanto, ao procurar o histórico de Matilda na coordenação da escola, a professora descobriu que a garota era a única aluna na turma que havia sido transferida de outra instituição.

Determinada - com o histórico da garota em mãos - a professora decidiu ir até o fim. Para chegar até a antiga escola de Matilda, a docente teve que se deslocar por cerca de oitenta quilômetros, até uma cidade vizinha, de onde partiu para um interior, onde a aluna havia cursado o primeiro ano. No local, a docente descobriu que o antigo professor de matemática da escola não possuía formação na área e que, na verdade, todos os antigos colegas de Matilda haviam tido dificuldades em se adaptar em outras turmas, quando foram transferidos de instituição e passaram a estudar matemática com professores de matemática.

Foi com essa pequena crônica que iniciei a primeira aula de intervenção para introduzir a importância da história. Na ocasião, trabalhei a epistemologia do nosso ofício. Apresentei o objetivo, método, campo de estudos e objeto de investigação. A crônica conta a história de investigação a partir de uma demanda do presente, que tinha suas respostas no passado. Esse passado só poderia ser acessado por uma fonte histórica e, a partir dela, chegou-se a uma resposta.

No primeiro momento da aula, entreguei a fonte impressa para os discentes. Iniciei uma série de questionamentos para alinhar a análise da fonte aos objetivos da aula: fazê-los compreender a epistemologia da história. Perguntei do que se tratava a fonte, quais seus personagens, problema central, temporalidade em que os fatos se desenvolveram, como cada personagem esteve localizado nas temporalidades identificadas e a que conclusão se chegou ao final do texto.

À medida que cada uma das questões foram sendo pontuadas, os discentes foram respondendo coletivamente. No primeiro momento eles descreveram a fonte mais ou

menos da seguinte forma: “trata-se de uma crônica sobre uma professora que decidiu investigar o passado de uma aluna para compreender o que existe por trás dos péssimos resultados na disciplina de matemática”.

Não satisfeito com a tímida resposta, intervi: como a professora realizou a investigação? Eles pontuaram da seguinte forma: “a professora pediu auxílio a um colega formado em história e foi até a coordenação, onde, por meio do histórico escolar da aluna, descobriu que Matilda foi aluna de outra instituição no ano passado.”

E em seguida iniciei a apresentação de alguns conceitos a partir da experiência com a documentação catalogada na ação diagnóstica - seguindo uma estratégia de uma aprendizagem significativa (Pereira, 2013). Iniciei a discussão afirmando que a história é definida como uma ciência que estuda o homem no tempo. O que isso nos diz? Indaguei. Não obtive resposta, mas capturei atenção e um silêncio questionador. Em seguida, perguntei o que eles sabiam sobre a ciência: uma das alunas pontuou que sempre pensou na ciência como algo praticado em laboratório, por algum cientista.

Anotei a definição no quadro e dei seguimento à aula: a definição de ciência estipula que ela tenha um objeto e um método de estudo, ou seja, o objeto de estudo da história é o homem, mas não só o homem em si, e sim suas ações no tempo. Então, novamente pontuei: se estuda o homem no tempo, ela vai estudar ele no passado e no presente, não de uma forma separada, mas conectada. Ou seja, partimos do presente para o passado em busca de um conhecimento a respeito de algo; logo, trata-se de uma investigação, mas essa é realizada com o auxílio do que conhecemos como fonte histórica: um vestígio material produzido a partir da ação humana.

Como sabemos que houve escravidão no Brasil? Por meio do material escrito sobre o período, das produções artísticas, vestígios arqueológicos encontrados nas fazendas, narrativas repassadas através do tempo, documentos de posse sobre homens negros; tudo isso são fontes. Ou seja, a fonte histórica permite que saibamos sobre um determinado período, sem a necessidade de vivenciá-lo diretamente.

O objetivo, nesse primeiro momento foi restituir a história a um lugar científico diante dos discentes, apresentando seu método, objeto de estudo, conceitos, devolvendo a ela uma credibilidade que, há um tempo, vem sendo retirada pelos projetos de governos neoliberais – que têm priorizado o ensino técnico como alternativa.¹⁷

¹⁷ Isso é um agravante, no contexto atual, pois esse ensino tem sido visto na educação pública, enquanto as redes de escolas privadas continuam focando no desenvolvimento de habilidades e competências essenciais para a formação consciente de cidadãos que não são preparados meramente para serem mão de

Passado esse momento de exposição, solicitei para identificarem os seguintes elementos presentes na crônica: o problema, a fonte, o sujeito histórico, a fonte histórica e o método de investigação. Os discentes pontuaram a professora como investigadora, o histórico escolar como fonte histórica, Matilda como sujeito histórico, a dificuldade da discente com a disciplina de matemática como o problema. Em seguida, indaguei sobre a relação temporal estabelecida na crônica e somente uma aluna conseguiu materializar em palavras mais ou menos o seguinte: “a professora está partindo do presente em busca de respostas no passado por meio de uma fonte histórica que a levou à raiz do problema.”

Em seguida, pedi para localizarem Matilda nas dimensões do tempo – então a personagem foi definida como igual no passado e presente e no futuro, como uma boa aluna. Questionei o porquê de Matilda ser igual em duas dimensões temporais e diferente em outra. Segundo eles, a intervenção da professora possibilitaria um melhor desempenho na disciplina. Então problematizei: como vocês podem ter certeza se a professora de Matilda vai intervir e ser exitosa nessa intervenção? “A gente supõe, professor,” responderam.

Então pontuei que o trabalho do historiador é interpretar e não reconstruir o passado como ele realmente aconteceu, pois as fontes são vestígios deixados pelos homens e obedecem a suas concepções de vida (Bloch, 2001). Se o deslocamento temporal é feito por meio de um vestígio produzido pelo homem, no passado, como posso chegar ao futuro, se o material sobre ele ainda está em produção – no presente? Todos permaneceram calados, então finalizei, concordando com a discente: elaboramos hipóteses, mas não podemos ter certeza. E mesmo assim, essas hipóteses são justificadas por meio da fonte, sendo assim, o futuro é um lugar apenas de projeção e por isso nossa ação não se estende sobre ele (Pereira, 2013).

O objetivo desse tópico foi explicar, justificar e analisar a experiência de elaboração e aplicação da intervenção. A crônica foi pensada e aplicada com o intuito de facilitar a identificação dos aspectos epistemológicos sobre nosso ofício. Ela foi construída a partir da ausência de compreensão sobre a história como um campo de investigação, de como o historiador recorre a métodos científicos para realizar o deslocamento temporal por meio da fonte ou em busca dela. No entanto, a crônica

obra barata, mas especializada com acessos e privilégios que a classe C nunca gozará. Ou seja, esse modelo vigente de educação não só está promovendo a manutenção de um cenário histórico de desigualdade, mas o aprofundando.

também possui suas lacunas, em sua função pedagógica, visto que seu conteúdo reforça a ideia de que a História é uma ciência do estudo do passado, embora não mais trabalhada no sentido narrativo, atribuído pelo senso comum, como uma funcionária do presente, mas no sentido interpretativo do conhecer, obedecendo à autonomia do passado (Schmidt, 2004).

Pensar a história como um estudo do passado para compreender o presente e projetar um futuro é um equívoco. Essa é uma designação aplicada e reforçada por muitos professores, que estabelecem sobre a ciência um ofício para com o presente. A história não se limita ao estudo do passado; ela legitima – resgata – problematiza – questiona e interpreta fatos históricos (Bittencourt, 2008), mas isso não institui sobre ela o cargo de portadora de verdades absolutas, nem a reduz a uma temporalidade específica.

Por isso, finalizei a aula trabalhando a noção de como a professora não encontra as respostas jogadas na outrora. Para chegar a algum resultado, ela precisou de um método, de uma fonte, e, mesmo ao chegar no que pareceu ser o destino final, ela ainda precisou analisar, questionar, problematizar e elaborar hipóteses para se tirar uma conclusão possível. Essa resposta final foi a que, dentro dos padrões da professora, se tornou a mais aceita, mas isso não significa que esta é a única frente de interpretação possível (Bittencourt, 2008).

Nos últimos anos, a historiografia vem ocupando espaços para além do estudo do passado. Na busca pela identidade, ela vem sendo solicitada como parte fundamental da construção sentimental e consciente de pertencimento, como no caso da formação da União Europeia, pontuada por Lee (2011). É evidente que o papel que tem recaído sobre a História na busca pelas raízes está muito além do simples conhecer o ontem.

A História está em todos os aspectos da atuação social do sujeito: na política, na cultura, economia, vida social e privada. Sobre essas esferas, ela trabalha para que o sujeito tenha consciência plena dos processos que sustentam tais estruturas (Bittencourt, 2008). O objetivo pedagógico da disciplina é desenvolver no aluno a capacidade de observar, descrever, estabelecer relações e ligações entre os fatos temporais – identificar mudanças e permanências, abandonando visões positivistas do conhecimento histórico, desenvolvidas, ainda, no século XIX.

Nesse contexto em específico, o fazer historiográfico lançou o historiador à posição de uma espécie de guru da verdade, capaz de reconstruir o passado tal qual como ele aconteceu, pois a objetividade prevaleceu como elemento constituinte dos

estudos históricos. Essa corrente orienta para que o historiador seja não só objetivo, mas imparcial; não lhe cabe julgar. Isso, em certo ponto, pode ser convidativo à comparação - a analogia feita por Bloch (2001) em relação ao ofício do historiador e do juiz - mas diferente daquele que passou a ser uma das bases da historiografia do século XX e contemporânea, a teoria tradicional acredita que o homem consegue ser imparcial (Bittencourt, 2008). Algo impossível diante das localizações em que estão inseridas as balizas do fazer historiográfico do sujeito.

O historiador é, antes de tudo, um ser humano, o que lhe confere humanidade, portanto parcialidade na construção da narrativa histórica (Reis, 2012). A narrativa, em seu sentido tradicional, não deixa de ser importante por conta da estruturação da *Nouvelle Histoire*. Ela segue sendo fundamental, pois é o mais próximo da preservação memorística que o público leigo consegue muitas vezes acessar. Criar laços ou falar sobre o passado é uma forma de preservar identidades e resgatar a historicidade dos sujeitos. É o que tem acontecido em Piripiri, por exemplo, onde os povos indígenas da região da Lagoa do São Francisco seguem realizado um verdadeiro resgate da própria identidade, com o auxílio das ciências, inclusive humanas.

No município piauiense, os povos indígenas têm efetivado um projeto de resgate, preservação e propagação da própria memória e cultura, usando-se da historiografia para isso. O Museu dos Povos Indígenas do Piauí -MUPI, localizado na comunidade Nazaré, no município de Lagoa do São Francisco, na região de Piripiri (PI), é um dos exemplos desse trabalho histórico, que vem empreendendo um resgate dos troncos linguísticos por meio de viagens a comunidades em outros estados da federação, como o Maranhão. Além disso, o movimento vem priorizando a formação de professores e profissionais da saúde de dentro da comunidade para trabalhar na própria.

O saldo dessa experiência tem sido positivo. Hoje, estima-se que mais de 1000 pessoas se declaram indígenas na região, de acordo com o último censo demográfico, realizado pelo IBGE em 2022, doze anos após o de 2010, quando apenas quarenta e oito haviam se declarado como tais. A experiência exitosa se traduz em um aumento de mais de 3000% em um período de doze anos. Isso é fruto de um trabalho de resgate da identidade e do desenvolvimento dos sentimentos de pertencimento. Assim, a história não é, e não pode ser reduzida ao conhecimento de acontecimentos do passado, de datas específicas ou de grandes personagens.

O que se tentou abordar com os discentes sobre a epistemologia da disciplina foi a compreensão de que a narrativa histórica se estabelece em torno da fonte, um vestígio

material produzido pelo homem. A fonte é uma espécie de máquina do tempo, por meio da qual nos deslocamos ao passado e acessamos diversas histórias sobre um mesmo ponto. Nessa narrativa, assim como no ensino da disciplina, existe uma responsabilidade. A história não pode ser limitada à condição de serviço do presente (Schmidt, 2004), tampouco do futuro, dimensão que não faz parte, rigorosamente, do nosso trabalho.

4. ENTRE O BARULHO DOS PROTAGONISTAS E O SILÊNCIO DOS COADJUVANTES: ANALISANDO FONTES E RECONHECENDO A PRÓPRIA HISTORICIDADE.

Este capítulo tem como objetivo apresentar, analisar e interpretar os resultados da oficina pedagógica desenvolvida com estudantes do Ensino Fundamental, voltada à leitura e interpretação de fontes imagéticas como estratégia para fomentar a aprendizagem histórica. A proposta partiu do pressuposto de que a fotografia, enquanto documento histórico, possui potencial para mobilizar dimensões cognitivas, temporais e afetivas, desafiando os alunos a elaborarem hipóteses, reconhecerem sujeitos históricos e problematizarem o passado a partir de vestígios visuais.

O método adotado foi qualitativo-interpretativo, sustentado na análise das produções discentes geradas ao longo da oficina. A sistematização do material considerou duas etapas centrais: a escolha das fontes (pessoais e fornecidas pelo professor) e a análise conduzida com base nos estágios de observação, problematização e investigação, conforme proposto por Capel (2023). A divisão dos grupos (I e II) permitiu uma comparação entre diferentes graus de distanciamento afetivo e de maturação da consciência histórica. A partir disso, buscou-se compreender os limites, desafios e possibilidades que o trabalho com imagens pode oferecer para a formação de uma postura crítica frente ao tempo histórico.

4.1 Observar imagens, Fazer História

A construção de saberes históricos se prova um elemento complexo da relação pedagógica entre ensino e aprendizagem. A prática distancia-se da teoria na gestão operacional do trabalho do professor historiador. Os dilemas contextuais e a fisionomia que o Estado vem conferindo ao ensino médio, nos últimos anos, sobretudo com a redução da carga horária das disciplinas de humanas, têm prejudicado nosso trabalho. Além disso, a precarização do ensino tem dificultado investigações que buscam mapear a aprendizagem de forma ativa e orgânica. No que confere ao ensino assim como na política, a necessidade de uma história do tempo presente (Bittencourt, 2008).

A presente pesquisa foi planejada com o intuito de promover uma troca mútua de saberes. A ideia central do trabalho foi o desenvolvimento de uma investigação que alia diagnóstico, intervenção e checagem de aprendizagem. No entanto, a frustração parece acompanhar o ofício do pesquisador. Todo o processo de construção da ação

diagnóstica, intervenção e produção material, como já demonstrado, se deram em uma perspectiva ativa. No entanto, a volatilidade do calendário acadêmico da instituição, o panorama evidente entre aulas semanais e o tempo disponibilizado dentro da disciplina exigiram adaptações que podem ter interferido diretamente no caminho escolhido para a condução da investigação.

Recalculando rotas também é uma atribuição do pesquisador. A complexidade de uma checagem de aprendizagem em tempo real impõe limites sobre os quais a historiografia não parece ter preparo, ainda. A vivacidade do campo de análise, junto à plasticidade de seus sujeitos, em uma volúvel produção de fontes, representou a oportunidade de conhecer a fundo e na prática os dilemas que acometem o universo da sala de aula (Bittencourt, 2008). A construção de objetivos, dentro da disciplina de História, é um direcionamento dos interesses por trás de habilidades pouco valorizadas pelas estruturas do poder.¹⁸ Afinal, ter uma população que sabe ler, mas não sabe o que está lendo é tão desejável e eficaz quanto a manutenção do cigarro no mercado.¹⁹

A proposta inicial foi incorrer essa investigação sobre uma análise de fotografia. Uma checagem epistêmica, com foco na categoria Tempo, por meio de uma fonte imagética. Além disso, a reciprocidade de cooperação entre a pesquisa e seu campo de análise buscou também intervir sobre a aprendizagem histórica dos sujeitos, com foco na empatia. Inseridos nesse objetivo, pensou-se em uma abordagem intimista da fonte. Para isso, a documentação não foi centralizada totalmente no professor e sim no aluno, por meio de fotos de seus álbuns pessoais. A ideia foi arrematar toda a discussão em torno da aprendizagem significativa, coordenada pelo trabalho do Juliano Pereira (2013), em que concebe que os processos de assimilações processuais das operações mentais sobre o conteúdo se dão pela aproximação e identificação com ele. No entanto, alguns discentes não disponibilizaram suas fontes.

Talvez acessar uma esfera tão íntima, dentro da educação básica, tenha sido pretensioso demais para alunos que se encontram em um momento de formação sociocultural e psicológico muito delicado, onde a imagem que projeta sobre si mesmo é importante demais a ponto de tornar-se injustificável colocar-se à mercê de julgamentos sobre a captura de seu próprio registro. Isso por si só, em uma perspectiva

¹⁸Pensamento crítico, autônomo. Habilidades de análises e problematização são a chave para uma sociedade mais consciente politicamente.

¹⁹Apesar dos danos comprovados à saúde pública, a manutenção da venda de cigarros se justifica economicamente pelos altos lucros gerados, refletindo uma lógica capitalista em que o interesse econômico prevalece sobre o bem-estar coletivo.

da História das Mentalidades já pode denunciar uma compreensão deturpada do trabalho investigativo do historiador, visto que a maior parte dos discentes que não disponibilizaram suas fotos alegou vergonha ou algo nessa direção.

O receio do juízo de valor é um sentimento legítimo, principalmente entre adolescentes. Qualquer investigação em tempo real tem de se atentar não só ao que o discente performa em sala, mas naquilo que confere as subjetividades. Para o bem, a observação da compreensão deturpada sobre o trabalho do historiador, trabalhada no capítulo da epistemologia não permitiu que essa situação fosse uma surpresa, afinal, quando se reduz a história ao passado, automaticamente se evoca sobre o sujeito uma espécie de poder. Nesse tipo de compreensão o historiador deixa de ser apenas e pesquisador e se torna uma espécie de inquisidor (Bloch, 2001).

Essa situação expressou o porquê o trabalho sobre uma história do presente se torna algo tão difícil e porque a maioria dos trabalhos destinados à área do ensino estão voltados ao ensino e não à aprendizagem, pois a humanidade do sujeito, dentro de sua subjetividade e autonomia, torna o pesquisador, em certo grau, refém das operações do seu objeto de análise - não só no campo da investigação, mas fora dele também. Por isso, é sempre bom ter alternativa em mente. Nesse sentido, pensando na imprevisibilidade previsível do campo e do sujeito histórico, em questão, foram disponibilizados registros de arquivos pessoais para a atividade.

A adaptação não interferiu no processo de confecção do trabalho como interferiu na aplicação metodológica, pois a linha que justificava da iniciativa foi cumprida na intervenção, trabalhada no capítulo anterior, visto que houve o estabelecimento da noção coletiva de que todos os sujeitos são históricos: familiares, amigos, vizinhos, conhecidos ou desconhecidos e não somente aqueles estudados em aula, visão comum entre aqueles que seguem colonizados pelo imperialismo documental (Bloch, 2001).

Para além desse desabafo epistêmico, que julgo importante, em razão da necessidade de conferir justificativa sobre os porquês que recaem sobre os caminhos de condução escolhidos para essa investigação, o primeiro ponto a ser destacado é a tipologia da fonte base trabalhada nesse capítulo: a fotografia. Trata-se de um registro imagético, o que requer metodologias um pouco específicas, cujos caminhos de análise são diferentes daqueles observados em fontes do tipo escrita, uma vez que os elementos capturados são disponibilizados em graus e maneiras diferentes.

As imagens são documentos que representam muito mais do que aquilo que ilustram. Seu conteúdo não está diretamente no que capturam, mas naquilo que

escondem. Como todo e qualquer documento, elas não são retratos fiéis da realidade, apenas algum tipo de representação. Por isso, necessitam ser problematizadas e submetidas a uma análise de conteúdo (Capel, 2023). O fotógrafo não, necessariamente, tem compromisso com a cosmologia dos fatos. Na verdade, seu ofício recai na qualidade do produto: a fotografia. Para isso, ele depende da luz, do enquadramento, da profundidade - elementos que muitas vezes são responsáveis por maquiar a realidade dos fatos que interessam ao historiador.

Quando me refiro a historiador, não estou retirando do alunado o cerne da discussão, mas refletindo sobre do que se trata nossa prática e como isso pode ser inserido no centro gravitacional da educação básica, a partir de um trabalho centrado sobre habilidades e competências específicas. Esse interesse não se vincula a idéia de formação de mini historiadores, mas de sujeitos capazes de exercer liberdade de pensamento com autonomia e responsabilidade (Bezerra, 2003). Se no capítulo I trabalhamos o conhecimento histórico como um elemento fundamental consciência histórica, aqui o compreendemos como parte importante na análise de conteúdo e da expressão histórica.

Quando pensamos na análise de fotografias, o interesse do historiador encontra-se nos silêncios ecoados pela imagem. Para ele, a trama dos bastidores é muitas vezes mais útil aos seus objetivos. Enquanto o fotógrafo traz aquilo que mais lhe interessa ao centro da representação, o historiador preocupa-se com aquilo que está nas margens: um vaso velho e quebrado, uma chinela virada para baixo, parte do pé de uma criança que foge desesperadamente do registro, nos bastidores. Isso faz do exercício da observação um elemento central de qualquer análise de fonte imagética (Capel, 2023).

Inserida nessa lógica do interesse por aquilo disposto nas entrelinhas da fonte, Saidya Hartman (2022) constrói uma narrativa investigativa sobre as mulheres dos Guetos Americanos com base no questionamento e na problematização daquilo que excessivamente é mostrado nos registros fotográficos sobre a realidade daquelas comunidades, ao passo que a humanidade lhes é retirada pela documentação - para Todorov (2010) a barbárie se estabelece sobre dois pilares: no diferente e na recusa da humanidade do outro - foi essa barbárie que Hartman (2022) acessou, quando passou a questionar as fonte produzidas por aqueles que conferiam selvageria há mulheres, que no seio da opressão vivenciada, encontravam na contradição entre própria liberdade e a restrição geográfica dos corpos, formas únicas de expressão e resistência.

Através do trabalho desenvolvido por Hartman (2022), comprovamos que a fotografia revela muito mais do que nos é visível. Nisso, o trabalho de análise com alunos torna necessário o auxílio de um roteiro. Pensando nisso, Heloisa Capel (2023), estabeleceu uma estrutura de roteiro para a investigação de imagens. Para ela um roteiro de análise desse tipo de documentação deve seguir os seguintes passos: observação, problematização e investigação. Na observação, o interlocutor - diálogo entre aluno e imagem - registra tudo aquilo que lhe cativou o olhar a primeira vista: as cores, objetos, sujeitos e cenários. Nessa fase, o conhecimento de informações básicas sobre a fonte: contexto histórico, espacial e temporal, no qual foi produzida, por quem e como, são importantes, pois influenciam na forma como o sujeito desenvolve a observação.

É um momento em que a empatia é solicitada, visto que a depender da distância temporal, estabelecida pela concepção organizacional linear, o documento irá naturalmente revelar elementos e aspectos diferentes daquilo vivido no contemporâneo. Ou seja, é nesse momento que o deslocamento temporal é efetivado, o que exige do sujeito investigador maturidade histórica para acessar as dimensões silenciosas da fonte (Lee, 2011). No próximo nível, o sujeito inicia o processo de investigação, aqui, em razão da problematização, o olhar se torna naturalmente mais especializado: cada gesto, objeto capturado é observado e a mera posição de uma garrafa de vinho, pode revelar mais do que todo o conteúdo central evidenciado na fonte. Nessa fase, o interlocutor problematiza aspectos culturais, econômicos, sociais, por meio de indagações: é a fase a dos porquês, em que o sujeito faz perguntas a fonte e as responde hipoteticamente com base nela e no universo substancial que a envolve.

No ato da observação, o professor deve estimular o olhar externo, de forma que os alunos percebam aquilo que não está sendo contado como história pela fotografia e a partir disso inserir um relacionamento contextual na fonte (Capel,2023). Esse relacionamento deve ser solidificado com a percepção de que o contexto não se refere ao eu observador, mas ao eu observado (Bloch, 2001). Pode o aluno usar da própria experiência para isso, mesmo sendo este um exercício de abstração que exige maturidade e consciência.

Nessa fase da atividade, a Capel (2023) compreende que os lugares ocupados pelos alunos são revelados em subjetividade, pois os detalhes capturados pelo primeiro olhar, sem nenhum direcionamento prévio revela os interesses, conhecimento e práticas.

No estágio seguinte, a problematização vem de um conhecimento prévio sobre determinado aspecto relacionado ao universo da fonte.

Um aluno que mora na zona rural e tem forte contato com os avôs, por exemplo, ao identificar uma cuia, no cantinho da fotografia que analisa, saberá que ela foi produzida a partir de uma fruta, que vem de uma árvore cujo nome é sugestivo: Pé de Cabaça. Ele compreenderá que para está ali, aquele objeto passou por todo um processo de maturação, retirada da poupa, lavagem e por aí vai, ao mesmo tempo em que um aluno de cidade grande, que não teve contato com pessoas mais velhas que moram no interior poderá não dar importância para o objeto, na foto. Cada elemento de uma fonte tem e conta uma história, ou melhor, várias histórias. Percebê-las está fortemente ligado aos lugares de pertencimento do aluno.

A forma como o discente se direciona a fonte é um aspecto cultural. O ato da análise é acometido por uma série de correlações que dialogam com os sujeitos em seu individual e coletivo (Capel, 2023). Quando cheguei a Picos - PI, uma das práticas que mais me chamaram a atenção foi o fato de os motociclistas não utilizarem capacete quando pilotam as motocicletas, na rua, pelo menos nos lugares em que a Polícia Rodoviária Federal - PRF, não circula. Em Formosa - MA, isso é inconcebível. Capacete e asfalto são elementos indissociáveis.

O contrário ocorre na zona rural, do mesmo município, onde não se utiliza o capacete de forma alguma, ou seja, nesse caso em específico, a presença do objeto em uma motocicleta significa que o sujeito vai para o vem da cidade. Se um aluno de Formosa - MA, receber em mãos a foto de um motociclista sem capacete, em Picos -PI, ele terá automaticamente a visão de que aquele sujeito ou está indo, ou está retornando do interior, ele dificilmente será identificado por um discente que mora em Picos, quando receber a imagem de um sujeito sem capacete, visto que isso é uma prática local comum. Os padrões variam e a forma como eles inebriam o cotidiano discente, influencia no processo investigativo do discente.

Nesse sentido, quanto as fontes do tipo imagético, o primeiro olhar não possibilita a captura de muitos elementos, o que torna o segundo nível necessários, pois a fotografia não vai ofertar todas as informações sobre si no primeiro estágio, o que leva naturalmente ao segundo, onde as ausências estimulam questões. O aluno que recebe a fotografia de uma criança arrumada pode apenas descrever suas vestes, no segundo estágio ele certamente começa a problematizar o porquê dela está de *calça jeans, papete*

e *petitejolie* em casa. Algo que não nos é culturalmente comum. Em seguida ele cessa o terceiro estágio da análise: A investigação.

Na investigação os por quês são solicitados. Os discentes começam a naturalmente realizar perguntas para a fonte. Essas indagações também revelam muito sobre o investigador. O olhar se torna mais atento, sobre a fonte da menina de *calça jeans, sandália papete e bolsa petiteJolie*, que ele identificou na fase descritiva e problematizou o estilo para simplesmente permanecer em casa no estágio dois, na fase dos questionamentos investigativos o discente passa perceber outras chaves caras a investigação.

Com uma observada ao redor da personagem, ele percebe que a casa está muito arrumada e que ela não vai sair, mas sim receber visita. Com mais uma olhada por cima, ele localiza uma sacola de presentes, então poderá se questionar: é uma festa em comemoração ao aniversário? Mas aí ele ver uma garrafa de champanhe e chega a conclusão de que se trata uma data comemorativa de final de ano, de acordo com a tradição da família. Essa pode ser ou não a história capturada pela foto, pois o investigador faz hipóteses embasadas, mas não reconstrói o passado tal qual como ele foi, fielmente.

No processo de investigação o professor deve estimular a autonomia nos discentes. Nesse momento o docente deve instigar aos discentes a procurarem suas próprias respostas, tornando a aula uma espécie de laboratório de ideias. Assim, no laboratório, as questões pontuadas pelos discentes acabam efetivando situações problematizadoras que nortearão a investigação (Capel, 2023). No entanto temos de ter em mente que esse é um caminho que parece simples para nós, sujeitos treinados para esses fins, mas quando se trata de alunos, um roteiro direcional é importante. Pensando nisso o seguinte roteiro foi construído. vejam:

Quadro 2:Roteiro de análise de fonte fotográfica.

1- O que motivou a escolha da fotografia?
2- Descreva a fonte.
3- Que história essa fotografia te conta?
4- Em um diálogo com a fotografia, que perguntas você faria a ela? Responda as perguntas, hipoteticamente.
5- Se você estivesse no lugar do personagem da fonte, como pousaria para a câmera: quais

elementos acrescentaria ou retiraria. Explique
6- Se você fosse o fotógrafo que registrou essa foto, como a faria?
7- Em seu presente, o que mais lhe chamou atenção na fonte? justifique.
8- Quais elementos da fonte evidenciam a passagem de tempo
9- A fotografia envelheceu bem ou mal?

Diferente do que Capel (2023) orienta como direcionamento para a esse tipo de análise documental, nesse questionário/roteiro, específico, o primeiro comando não se refere a descrição, mas a ligação entre sujeito e documento. O comando descritivo é sugerido no que se refere a fontes disponibilizadas pelo professor, o que não foi o caso, em parte, pelo menos. No entanto, a segunda questão segue a linha descritiva, ou seja, as duas primeiras perguntas são um reconhecimento de terreno, em que o discente reconhecerá a fotografia - em mãos - como documento e passará a observá-la.

Partindo disso, o segundo estágio é representado pela terceira questão. Em que a elaboração de hipóteses é direcionada sobre a história que essa documentação lhes conta. Em seguida chega-se à última fase, trabalhada por Capel (2023), a investigação, em que os comandos orientam para as indagações sobre a fonte.

Observe que nas quatro primeiras questões o sujeito da análise está sobre os efeitos da fonte. É ela quem define os caminhos, fornecendo-lhes informações tais quais como ela é. A partir da quinta, eles são induzidos a conferir juízos sobre ela. Essa é uma fase armadilha, em que se testa o mesmo aluno que teve percepção linear do tempo e o representou em construções evolucionistas, conseguiu dar passos no caminho epistêmico do fazer científico da disciplina. Ou seja, se ação de intervenção conseguiu desenvolver certo grau de empatia.

4.2 – Ler imagens, Fazer História.

O potencial da fotografia na reconstrução do passado é inegável. Ela funciona como uma ponte entre a realidade do observador e a capturada em seu registro. Uma casa, um brinquedo, uma festa em família - tudo pode ser um gatilho para o ressurgimento e o fortalecimento de memórias (Albuquerque, 1987). Por meio dela, vários passados podem ser reconstruídos sobre um mesmo evento. Quando na esfera íntima, ela atinge pontos da sensibilidade que outras fontes não conseguem acessar. No entanto, o saudosismo em relação a um tempo específico, de uma pessoa, de uma

ocasião especial, pode inebriar o exercício da investigação e impossibilitar sua análise enquanto sujeito histórico.

A forma como cada sujeito contempla um registro está diretamente ligada ao espaço que ele ocupa frente a esse. A investigação desse tipo de documento é relativamente recente, sendo seu uso, até pouco tempo, restrito à função ilustrativa das afirmações textuais proferidas por profissionais muito apegados à verdade documental de tipo escrita (Bloch, 2001), ou seja, apenas à função de comprovação visual do que os professores trabalhavam na teoria. Hoje, no trabalho histórico, compreende-se a foto como o congelamento de uma fração do tempo em que nada é dado ao acaso; tudo está submetido a uma ordem organizacional, em que a posição dos objetos, dos sujeitos e dos elementos presentes no espaço contam uma história direcional (Albuquerque, 1987).

O exercício de reconstrução do passado por meio da fotografia exige um balanceamento reflexivo entre a fonte e as hipóteses (Albuquerque, 1987). A partir disso, o investigador está credenciado a atingir o terceiro estágio da investigação, em que realiza indagações para a fonte. Essas perguntas se direcionam a aspectos que o documento socializa à primeira vista, então se priorizam as entrelinhas, sem perder o contexto histórico e o momento cultural vinculado ao universo em que esse documento foi produzido (Capel, 2023). Como destaca Marli Albuquerque (2008), o processo de investigação exige do pesquisador uma postura ativa frente à fonte, sustentada por hipóteses interpretativas e guiada pela crítica interna:

Para o pesquisador a leitura de qualquer fonte requer um trabalho de reflexão entre as fontes e as hipóteses, o que lhe permitirá estabelecer as "perguntas" que deseja fazer aos documentos. Esta relação fontes-hipóteses sugere a necessidade da "crítica interna" do documento. Nesta etapa, o pesquisador procurará, de acordo com as suas hipóteses, indagar ao documento aquilo que ele não deseja revelar, priorizando as informações, ou as "pistas" contidas nas "entrelinhas" do mesmo, sem perder a perspectiva do contexto histórico e do momento cultural responsável, em parte, pela forma e pelo conteúdo assumido pelo documento (ALBUQUERQUE, 1987, p. 298).

O processo de construção da fotografia combina elementos internos e externos à sua produção. O fotógrafo está inserido em uma realidade. Por isso, um dos primeiros aspectos de domínio sobre a análise é o contexto (Albuquerque, 1987). Saber o ano em que foi produzida, por quem, como e quando é uma parte essencial da viagem temporal guiada pelo documento. Para isso, além do trabalho em fases discutido por Capel

(2023), e da compreensão sobre a historiografia, vista em Bloch (2001), o aluno terá que dominar a habilidade de sacrificar, o máximo possível de sua subjetividade, para poder enxergar o outro.

Senão em outro, mas nesse, em nenhum outro tipo de análise a empatia é tão solicitada quanto na documentação de tipo imagético. Os elementos visuais seduzem, espantam, despertam e reacendem sentimentos. A dimensão comparativa sobre os tempos é solicitada. A discussão sobre progresso por meio da tecnologia é despertada, e a linearização organizacional do tempo é evidenciada. Afinal, no pensar popular, 2005 foi há exatos vinte anos atrás (o que obviamente é verdade) e, de lá para cá, as coisas progrediram em aspectos positivistas, mesmo as últimas duas décadas tendo sido palco de idas e vindas em todos os aspectos da vida social. Nesse intervalo, viu-se a eclosão de crises econômicas, conflitos internacionais, aumento da produção de alimentos, avanço da insegurança alimentar, crescimento da representatividade nos espaços - uma trajetória marcada por avanços e retrocessos, dispostos em uma trajetória que é tudo, menos linear.

No que se refere à fotografia: passado esse momento de introdução sobre as habilidades e competências necessárias ao trabalho com ela, e sobre sua relevância para a reconstrução do passado - nesse trabalho, ela desempenha um papel de verificação. Reconhecendo sua relevância enquanto documento, ela é solicitada como mecanismo para a comprovação de como o elemento tempo é essencial para a aprendizagem histórica. No tópico anterior, desmembramos o passo a passo do caminho que uma análise imagética deve seguir e como isso foi pensado dentro do roteiro de condução dessa análise documentativa.

Nesse processo, em vista dos imprevistos causados pela dificuldade de acesso à documentação dos discentes, caracterizam-se as fontes utilizadas nessa fase da investigação em duas ordens, que permitiram uma visão panorâmica e bidimensional do trabalho investigativo: documentos de ordem pessoal, disponibilizados pelos discentes, e documentos de caráter impessoal, disponibilizados pelo docente (deste que vos escreve). Quanto ao último grupo, esses são de natureza pessoal, assim como os primeiros, mas relacionados ao mundo social do professor; por isso, poderão ser disponibilizados ao longo do capítulo.

Embora não pertençam à natureza cotidiana e pessoal dos alunos, eles se inserem na mesma lógica de suas fotografias pessoais, visto que são capturas de ações e sujeitos

comuns no cotidiano. Ou seja, a proposta de desenvolver a compreensão de que até o mais simples dos sujeitos é histórico manteve-se e não foi prejudicada pela necessidade de adaptação.

A análise da documentação produzida na última parte da oficina evidenciou alguns aspectos importantes do processo de maturação do pensamento histórico frente ao documento. Na primeira leva de análises, estão aquelas que se debruçaram sobre documentos de ordem e natureza pessoal e individual, intituladas de grupo I, para nível de organização. Entre esse público, composto por cerca de dezesseis alunos, o primeiro aspecto que chamou atenção foi a tipologia de foto escolhida: a maioria dos materiais são registros de batismos, o que reforça a natureza religiosa/teleológica do tempo, vista em algumas das concepções identificadas na ação diagnóstica. Visto que o tempo teleológico é uma representação da progressão linear, organizada pelo futuro (Reis, 2012).

Por isso, o primeiro direcionamento do roteiro foi a escolha da fonte, pois ela comprova, aparentemente, a natureza do pensar temporal dos discentes. Vivemos em um país profundamente cristão, cujo tempo é organizado em cosmologia linear, direcionado pelo futuro. Ou seja, essa forma de conceber o tempo como um percurso entre vida e morte, onde normalmente se encontra o descanso eterno, à luz do cristianismo, inebria parte dos lares brasileiros, onde estão os alvos dessa investigação. Aqui, vê-se a imersão do aluno no centro de dois tipos de organização linear: um preocupado na organização do presente ao futuro visto dentro das escolas, e um direcionado a partir do futuro, motivado pela necessidade de salvação por meio da vida eterna, encontrada nos lares cristãos.

Além da identificação do lugar operacional de que parte o pensar temporal, a escolha das fontes, em sua maioria, está focada nos sujeitos e não apresenta tanta diversidade em detalhes, algo que facilita o processo pedagógico de análise de fonte (Bittencourt, 2008). Os personagens cobrem todo o horizonte da imagem. Isso não impossibilita a análise; mesmo sendo um documento possível de análise, ele demanda um nível de habilidade e esforço desnecessários aos objetivos deste trabalho.

Outro aspecto evidenciado pela análise da documentação do grupo foi a motivação pessoal da escolha. Em todas as justificativas, a centralidade da experiência saudosista esteve presente - o que já era esperado, em razão de todos os processos distribuídos nas fases anteriores da oficina. O que se observou, enquanto impacto sobre a investigação, foi a própria incapacidade de realizar uma análise documentativa. Os

discentes estavam mais interessados em defender a fotografia do que submetê-la a um estudo. Percebe-se que a construção de hipóteses sobre algo/alguém tão próximo e íntimo, temporalmente (visto que são fotografias de sujeitos que ainda fazem parte do seu cotidiano: pais, irmãos e a si próprios), pareceu ser algo distante. Além disso, aqui, assim como no processo diagnóstico, a historicidade parece ter sido negada aos sujeitos.

No processo descritivo da fonte, os signos “meus pais”, “minha irmã”, “meu tio” ou algo parecido substituíram a categoria sujeito. O sujeito passou a ter nome, endereço, e o interlocutor passou a acreditar saber tudo sobre ele. A partir disso, o roteiro perdeu força de orientação e foi reduzido à condição de questionário, respondido com certezas genéricas (não por intencionalidade, mas por obra das próprias circunstâncias).

As respostas não seguiram nenhum tipo de embasamento a partir da fonte. Os discentes mal conseguiram atravessar a fronteira da atividade descritiva e, mesmo aqueles que conseguiram, não acessaram o estágio da hipótese e nem o da investigação - com exceção de uma aluna, que conseguiu distanciar-se da fonte por completo, dentro do possível, e cumprir todas as fases. No entanto, sua fonte foi diferente das demais, pois não estava imersa na natureza sentimental e saudosista, em que o foco eram familiares e não sujeitos. A fonte versa sobre sua comunidade, no processo de encanamento do setor. Diferente das outras, sua fonte não foca em sujeitos de funcionalidade sentimental, como pais, irmãos, amigos, mas em sujeitos, enquanto históricos, submetidos a um processo

Isso fez total diferença. Em um contexto em que se está dando os primeiros passos na descoberta da epistemologia da história e aplicando isso, na prática, por meio da fonte, observou-se que se debruçar sobre um documento um pouco distante facilitou o processo pedagógico.

Em sentido prático, na análise, a discente usou aspectos contextuais e hipotéticos com base na fonte. Ela conseguiu manifestar empatia e reconhecer as condições históricas dos sujeitos no processo de encanamento de água potável de seu bairro. Reconheceu o sentimento comunitário expresso na fotografia e traçou paralelo com a sua realidade atual, sem juízo de valor (Cerri, 2007). Nesse aspecto, a compreensão temporal influencia na postura frente ao documento. A discente em questão foi a única entre os trinta e seis sujeitos que demonstrou uma compreensão não linear e cíclica do tempo histórico, capturada pela ilustração III, no capítulo II.

Em relação aos outros quinze discentes, pertencentes ao grupo I, esses não conseguiram passar do estágio da descrição. O que parece ser um apego emocional ao

conteúdo da fonte impossibilitou a dimensão problematizadora e hipotética da análise. Observa-se que o aparente excesso de sentimento dificultou o processo de abstração, mesmo entre aqueles que demonstraram domínio epistêmico sobre a disciplina e a temporalidade histórica. A intimidade com a fonte impossibilitou qualquer tipo de análise.

A meia-culpa, nesse caso, também apetece ao sujeito investigador. Afinal, o cálculo da rota que confere esse tipo de investigação didática é realizado pelo professor. Circe Bittencourt (2008) orienta para a dificuldade que esse tipo de exercício pedagógico — uso de fotografia como fonte histórica — representa, em virtude dos poucos trabalhos sobre o direcionamento usual deste tipo de fonte, em sala. Para ela, o trabalho de escolha do material deve ser do docente, e isso fica claro na prática, em razão das fontes ofertadas pelos discentes, sem o estabelecimento prévio de critérios a serem seguidos, o que levou aos resultados até aqui estabelecidos.

Para Bittencourt (2008), na seleção de documentos imagéticos, o professor deve optar por fontes poderosas, de impacto visual, que tragam um significado. Discordo quanto a isso, pois toda fonte é um vestígio humano, capaz de evocar forças incalculáveis sobre os fatos, desde que seu processo de investigação seja bem conduzido, como visto no trabalho em Hartman (2022). Além disso, o trabalho pedagógico recai sobre a sensibilidade. É preciso desenvolver no aluno a capacidade de enxergar para além do que lhe parece grande e chamativo. Afinal, a legitimidade de uma história não está na representação de sua grandeza (Cerri, 2007). No entanto, existem fontes imagéticas — fotografias em específico — que possuem graus de facilidade maior, possíveis de serem adequados ao campo da sala de aula.

Diferente do observado no grupo I, o trato com as fontes mostrou-se mais potente. Cabe ressaltar, mais uma vez, que, no caso em específico, diferente do grupo I, as fontes foram selecionadas pelo professor, o que permitiu o seguimento em um padrão: campo aberto, riqueza de elementos, detalhes, centralidade de sujeitos, coadjuvantes reveladores e expressivos, mas não chamativos ao ponto de ofuscar o centro da imagem, e particularidades temporais.

A esse critério, observou-se uma diferença nas análises entre os grupos. Se, no grupo I, o sentimento sobre o conteúdo da fonte não lhes deu o luxo nem de serem anacrônicos, pois, aparentemente, não conferiram historicidade aos sujeitos pelas fontes capturadas, no grupo II, a insensibilidade também não foi percebida, mas, diferente do I,

nele, os discentes atingiram todos os estágios de observação trabalhados por Capel (2023).

A empatia foi naturalizada, em função do nível de abstração observado em todos os estágios da investigação. Se, no grupo I, os alunos não conseguiram dar historicidade aos sujeitos da análise por estarem tão próximos deles no presente, supõe-se, diante do que foi identificado na ação diagnóstica em quase 100% do público trabalhado — no grupo II, isso parece ter ficado para trás, a partir da intervenção, pois os discentes conseguiram materializar a relação temporal em uma percepção de rupturas e permanências.

Observou-se que nenhum dos envolvidos foi anacrônico, algo diferente do exposto na verificação epistêmica. No primeiro grupo, não houve a possibilidade de inquisição, pois a dimensão sentimental falou mais alto e não permitiu nenhum tipo de juízo de valor, mas também não conferiu aos sujeitos da fonte um tipo de humanidade que nós, historiadores, solicitamos na análise documental (Cerri, 2007). O que se notou foi a tentativa apenas de responder ao questionário com ênfase no saudosismo e na defesa dos sujeitos, seja lá de que tipo de julgamento, equivocadamente, eles instintivamente demonstraram acreditar do que se trataria a ação.

Um dos problemas na utilização da fotografia é a dificuldade de compreendê-la como uma representação do real. Além disso, a liquidez a elas conferida na era dos registros mediáticos, numa sociedade profundamente holística, dificulta a leitura dela enquanto documento (Bittencourt, 2008). O que se percebeu com o grupo que analisou as próprias fotografias foi que eles apenas visualizaram a fonte e não a leram.

4.3 – Interpretar imagens, fazer História

O processo de desconstrução que surge na leitura das fotos, e logo depois se consagra com a problematização, não foi possibilitado entre os integrantes do grupo I. Nesse sentido, Bittencourt (2008) chama atenção para outro aspecto importante do trabalho com fotografia em sala: a tentativa de incentivar a descoberta do *locus* ocupado pelo fotógrafo. Ele está em algum lugar que se reflete na escolha do espaço, enquadramento, objetos, vestimentas, luz, pose.

O registro que uma mãe faz de um aluno é diferente do registro que seu irmão faria. O conhecimento, a habilidade com a tecnologia, o domínio de luz, câmera, profundidade, ângulo — tudo isso constrói uma história diferente a partir do momento

congelado. Provavelmente, mamãe fará uma foto menos padronizada do que o irmão, mas, certamente, no momento da análise, algum elemento irá apresentar a disparidade de profundidade sentimental (Cerri, 2007), pois o sentimento em relação ao objeto capturado é sentido de forma diferente, em forma e intensidade.

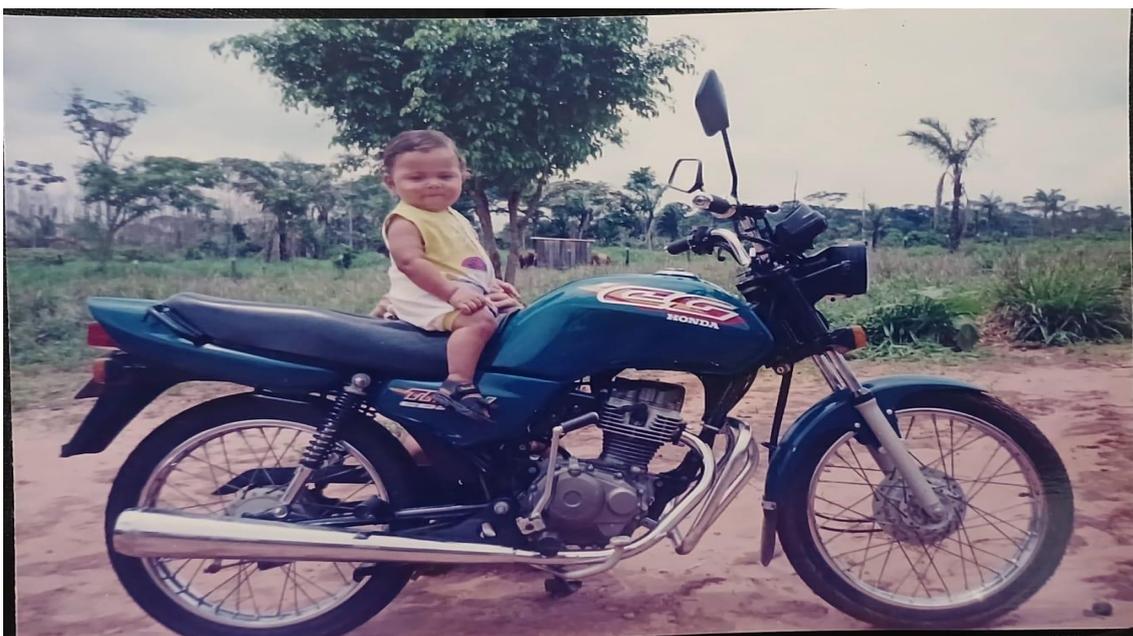
Nesse sentido, a desconstrução de uma fotografia inicia-se na análise do papel do fotógrafo na captura do registro (Bittencourt, 2008). Afinal, o fotógrafo é um sujeito histórico. No caso de fotografias dispostas em álbuns de famílias, supõe-se que, normalmente, pelas datações - quando os celulares ainda não carregavam câmeras de alta resolução - os registros eram realizados pelos próprios membros da família. Então, logicamente, se o fotógrafo for o pai, naturalmente ele irá registrar o filho de acordo com aquilo que ele aprecia culturalmente (Cerri, 2007).

Nas análises produzidas pelo grupo II, observa-se uma série de aspectos que fizeram essa ação feliz em seus resultados - e que, se tivessem sido pensados antes (algo impossível, pois é o tipo de ensinamento que só a experiência consegue suprir), poderiam ter permitido resultados diferentes no grupo I. O grupo II demonstra empatia ao reconhecer cada sujeito dentro de sua temporalidade. Eles se recusam a responder à zona armadilha do questionário e realizam os processos das zonas diagnósticas, problematizadora e investigativa (Capel, 2023).

Para apresentar esses resultados, que são animadores ao ver deste interlocutor, recorro ao caminho menos óbvio, em razão da possibilidade de apresentar as análises junto às fotografias, por se tratar do meu álbum pessoal - algo que não foi possível com as análises dos documentos do grupo I, em razão dos direitos de imagem e de toda a burocracia que isso demandaria antes, durante e após o processo de confecção e publicação deste trabalho. Por isso, no caso anterior, os resultados foram trabalhados dentro do âmbito geral, em função do espaço que as análises genéricas conferiam.

Neste caso em específico, ao invés de só apresentar as análises de forma geral, selecionei algumas que chamaram atenção em razão do progresso observado entre o que se viu no processo diagnóstico e a aplicação destas fontes na verificação. Bittencourt (2008) elaborou alguns caminhos que uma análise deve seguir; entre eles o reconhecimento do fotógrafo como sujeito histórico. Tendo isso, buscar compreender sua relação com as *personas* que registra é fundamental. Foi justamente o que se viu no exemplo abaixo (importante deixar claro que as análises serão repassadas pela minha percepção e não organicamente como foram realizadas).

Fotografia 1: Bebê sobre motocicleta, nos anos 2000



Fonte: Arquivo pessoal de Ricardo.

Na análise da fonte, os discentes apontaram que, hipoteticamente, trata-se de um registro feito pelas lentes da mãe de um menino, ainda bebê, de oito meses, segundo eles, em cima de uma motocicleta, nos anos 2000, com o intuito de reforçar padrões de masculinidade, sob a orientação do pai, em alguma fazenda do Pará. Eles sustentam tal orientação a partir dos padrões culturais da época. Essa análise foi muito bem trabalhada a partir da compreensão temporal e contextual identificada pela presença da motocicleta. Eles justificam que a motocicleta fora um exemplar da última linha de uma marca famosa nos anos 1990. Eles justificam, pois o avô de um dos investigadores possuía uma motocicleta do mesmo modelo.

Na sequência, estabeleceram os anos 2000 como contexto temporal, pois a moto em questão já não parecia tão nova nem tão velha, ou seja, se a marca lançou o modelo no final dos anos 1990, o contexto claramente é dos anos 2000, a julgar pela aparência do automóvel. Quanto ao padrão de masculinidade, ele foi justificado pela ideia de que a época e o espaço social, de uma fazenda, valorizavam — historicamente — padrões heteronormativos. Eles supõem: “o pai provavelmente foi algum vaqueiro”, mas sem justificar como chegaram a tal conclusão. No entanto, deixam pistas (um pouco anacrônicas, visto que essas motocicletas eram muito bem avaliadas no período, diferente dos dias de hoje, em que, mesmo com o custo elevado, grande parte da população tem acesso).

A seguir, justificam ser o pai o próprio fotógrafo, pois existe uma mão segurando o bebê por trás da motocicleta, que aparenta ser de um homem, ou seja, provavelmente o pai. Outro aspecto da análise foi a localização geográfica do espaço: identificam o Pará como possível local e pontuaram isso com base na vegetação, pois, segundo eles, as árvores gigantes ao fundo - aspecto catalogado no primeiro estágio, orientado por Capel (2023) - não são encontradas nas matas da região de Picos: “não é o nosso tipo de vegetação, professor”, justificou um dos discentes.

Nota-se que, aqui, o aluno observou e identificou alguns elementos coadjuvantes na fotografia: a mão masculina, a árvore gigante. Problematizou: aspecto cultural da masculinidade comum no seio do campo, e contextualizou a partir do conhecimento sobre elementos que marcaram a época e estiveram presentes em seu cotidiano — a motocicleta do avô.

A disparidade na análise das fontes foi evidente. Enquanto os discentes do grupo I não conseguiram passar os estágios básicos da análise documental, os do grupo II realizaram uma investigação aliando observação, problematização, questionamento e contextualização. Mais do que isso, a comparação evidencia aspectos da compreensão temporal no processo de aprendizagem. Sabendo disso, é importante compreender mais a fundo como a temporalidade e a empatia se entrelaçam no desenvolvimento da consciência histórica.

Fotografia 2: Mulher e duas crianças, no final de uma tarde



Fonte: Arquivo pessoal de Ricardo.

No primeiro estágio, um dos discentes descreve o conteúdo da fotografia: em uma das análises, uma mulher branca, de cabelos castanhos, vestido branco e chinela havaiana, segura uma criança sobre um pedaço de madeira — uma espécie de banco, serrado por um motosserra, em função do acabamento da peça de madeira. A criança, aparentemente muito saudável, tem por volta de doze meses de idade e, assim como a mulher, também é branca. Ao lado dos dois, encontra-se um menino, com a aparência de uns dez anos, em razão do tamanho. O menino, diferente dos outros pares, é negro e está trajando bermuda e um chinelo branco. Ambos estão posicionados em frente a um barracão de madeira, onde uma rede de algodão está estendida.

A partir desse processo descritivo, eles iniciam a problematização, ligando pontos e estabelecendo hipóteses com base na fotografia. O primeiro fator destacado é o solo: parece úmido e tem texturas que parecem ser esterco molhado, provavelmente em razão de o espaço ser próximo a um curral, onde o gado fica com frequência. Segundo eles, o chão está molhado e indica que choveu pouco tempo antes da foto ser realizada. Além disso, na análise, o horário do registro também é estabelecido: trata-se de um

momento no final do dia, pois ambos estão limpos, e a mulher aparenta ter tomado banho há pouco tempo, em razão do cabelo molhado.

Outro ponto destacado são as relações de parentesco. Segundo eles, a mulher é mãe da criança menor, mas não da maior, em razão da aparência. O critério não é especificado, mas provavelmente se referem ao tom da pele, pois acreditam que o garoto deva ser parente do marido da mulher, que é pai da criança. Eles acreditam que o casal esteja trabalhando na fazenda como vaqueiros, mas não justificam por que chegaram a tal concepção.

A análise permite o vislumbre e a localização bem detalhada dos três estágios sugeridos por Capel (2023): observação, problematização e investigação. Nesse caso em específico, os discentes dominam bem os dois primeiros estágios, mas não conseguem realizar o terceiro com precisão. Fazem afirmações que seriam problemáticas em outros tipos de pesquisa, mas que aqui não serão trabalhadas em razão do respeito ao espaço de demanda que a reflexão exigiria.

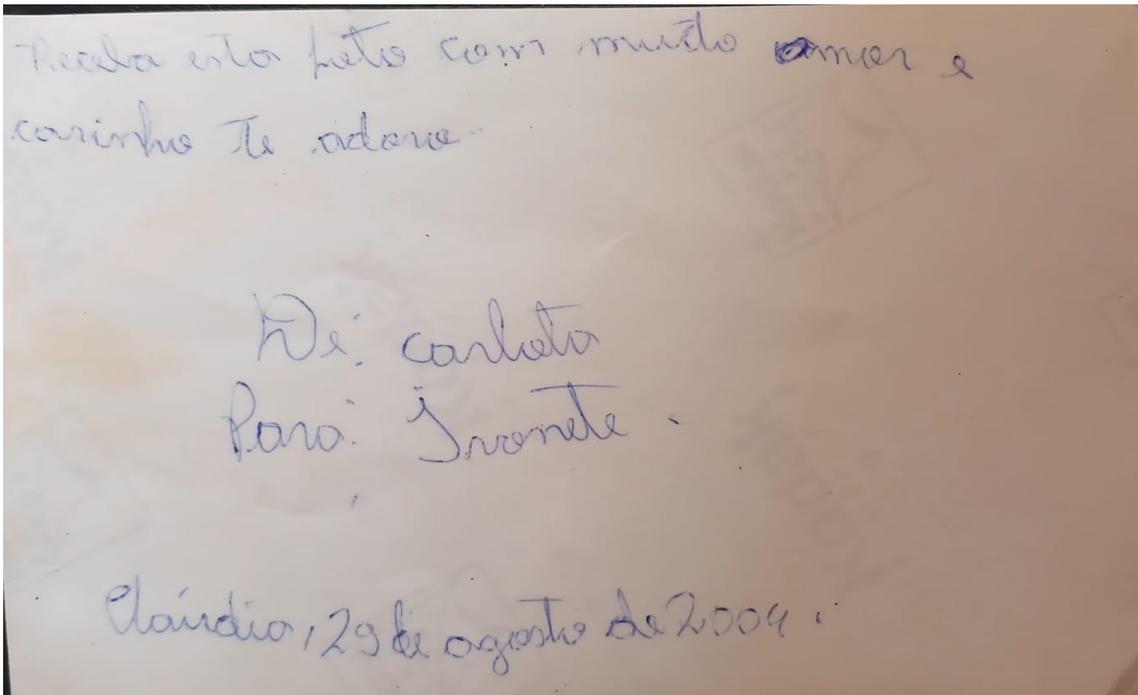
Por fim, trago a última análise selecionada, entre as observadas no grupo II. Nessa análise, viu-se um grau de maturidade histórica mais apurada em relação às demais, visto que, diferente do grupo I - onde se atingiu apenas uma parcela do primeiro estágio, de acordo com o postulado de Capel (2023) - e das demais que se encontram no grupo II, esta diferencia-se por ter sido a única que atingiu o estágio da investigação com plenitude.

Fotografia 3: Garota pousando na sala de televisão.



Fotografia III:Fonte: Arquivo pessoal.

Fotografia 4: Verso da fotografia III, com uma dedicatória.



Fonte: Arquivo pessoal de Ricardo.

Essa fonte foi vista e analisada de forma diferente porque ela fornece elementos diferentes. Assim como nas demais, os alunos realizaram a descrição densa, mas, diferente do visto nas outras, eles se atentaram para informações complementares, como a dedicatória ao verso, que lhes revelou o remetente, destinatário, ano e data do registro. Na descrição, os discentes chamaram atenção para a condição social da personagem, vinda de uma família de classe média, em função das vestimentas e da quantidade de eletrodomésticos presentes na sala, vistos como modernos para o padrão da época. Eles reconheceram a riqueza de detalhes da decoração e chamaram atenção para o material da casa.

Sobre o material da casa, eles apontaram a região Norte do país como possível espaço geográfico de localização. No verso da fotografia encontra-se o nome da cidade, mas não especifica o estado da federação. Então, eles compreendem que o registro foi realizado em alguma cidade da região Norte, pela riqueza em madeira. No entanto, justificam que é um ambiente longe da beira de córregos, como visto entre as comunidades ribeirinhas, em razão de o chão ser feito de cimento.

Depois de descrever e problematizar, eles iniciam o processo de investigação. Para eles, a garota parece arrumada demais para ficar em casa, então, hipoteticamente, a julgar pela idade, a família irá sair. Sobre o local, eles pontuam que deve ser uma festa

de aniversário, em razão de uma discreta sacola com presentes localizada ao lado da garota.

Os exemplos demonstram que, quanto mais distante for a documentação do investigador, mais fácil é o processo de análise. No entanto, isso não é uma novidade. O próprio Temístocles Cezar(2004), pontua que o processo de formação do IHGB, no final da década de trinta do século XIX, foi justificado pela necessidade de conservação de documentos sobre a história do Brasil, destinados à escrita da história da jovem nação. Os documentos só foram trabalhados na década de 1880, quando houve uma distância temporal considerável o suficiente para uma melhor observação dos fatos. No entanto, a história do tempo presente se faz necessária tanto na educação quanto na política (Bittencourt,2008).

O que interessa nos resultados aqui é perceber a dificuldade de reservar ao presente um lugar de historicidade e, aos seus, um papel de sujeito histórico, materializado nas análises do grupo I. Quanto ao grupo II, esses partem mais ou menos do mesmo nível dos outros, como visto no processo diagnóstico, mas o processo de intervenção foi melhor posto em uso entre esses, aparentemente pela distância sentimental vista entre eles e as fotografias. Além disso, as análises destes foram realizadas em grupos, o que reforça o papel da discussão na fundamentação empática da consciência histórica sobre o conteúdo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho partiu da inquietação acerca da influência que a compreensão do tempo histórico exerce sobre a aprendizagem do conteúdo de História, compreendida aqui não como memorização de datas, fatos ou personagens notáveis, mas como a capacidade de atribuir sentido e funcionalidade ao conhecimento a partir da experiência temporal. Por meio de uma oficina pedagógica estruturada em três etapas; diagnóstico, intervenção e verificação. Investigaram-se as formas como os alunos representam o tempo e se posicionam epistemicamente diante da disciplina, em um processo dialógico orientado por práticas específicas em cada fase.

Verificou-se que a aprendizagem histórica está intrinsecamente relacionada à apropriação da epistemologia da História. Tanto a aplicabilidade dos conteúdos quanto sua adaptação ao universo linguístico e simbólico dos estudantes revelaram-se decisivas. O que inicialmente parecia uma simples ausência da noção de temporalidade revelou-se, ao longo da pesquisa, apenas o sintoma mais visível de um quadro mais amplo de distorções, que impactam profundamente o ensino da disciplina na educação básica.

Os procedimentos metodológicos utilizados deixaram evidente que predomina entre os discentes uma percepção linear, evolutiva e cronológica do tempo, o que compromete o reconhecimento do presente como espaço histórico legítimo. As produções analisadas na etapa de verificação indicam que os alunos, em sua maioria, têm dificuldades em conferir densidade histórica ao tempo em que vivem, ora reduzindo-o a uma extensão do passado, ora submetendo-o a leituras anacrônicas.

Conclui-se, portanto, que o processo de aprendizagem sofre interferência direta de uma série de fatores que atravessam a educação básica, entre os quais se destaca a cisão entre a historiografia que orienta a formação docente e aquela que ainda prevalece nas salas de aula. Enquanto os cursos superiores promovem o contato com a lógica da História-Problema e com abordagens mais críticas e complexas, o ensino básico ainda se ancora em paradigmas positivistas, baseados em sucessões lineares e em compartimentalizações rígidas das temporalidades. Essa fragmentação compromete a articulação entre diferentes camadas do tempo histórico e enfraquece a percepção dos sujeitos como agentes da história.

Nesse contexto, cabe ao professor-historiador reverter esse quadro por meio da construção de experiências pedagógicas significativas, que restabeleçam o vínculo entre

conteúdo e formação cidadã. Isso implica reconhecer o estudante como sujeito histórico, cujas vivências podem ser mobilizadas na análise do passado, a partir de questões orientadas por seu presente. Ao criar situações de aprendizagem que favoreçam a empatia, o estranhamento, a leitura crítica das fontes e a problematização das narrativas, o docente não apenas rompe com a lógica da reprodução, mas contribui diretamente para o desenvolvimento da consciência histórica - compreendida aqui como a capacidade de compreender a si mesmo e ao mundo a partir das relações entre passado, presente e futuro.

6. REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Marli Brito M.; KLEIN, LisabelEspellet. Pensando a fotografia como fonte histórica. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 3, p. 297-305, 1987.
- BARCA, Isabel. *Educação histórica e Museus*. Braga: Centro de Investigação em Educação – CIEed, 2003.
- BEZERRA, Holien Gonçalves. Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos. In: KARNAL, Leandro (Org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 37-48.
- BITTENCOURT, Circe. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- BLOCH, Marc. *Apologia da história: ou o ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BORGES, Vavy Pacheco. *O que é história*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993. (Coleção Primeiros Passos).
- CAPEL, Heloisa; FERNANDES, Gabriel; MACHADO, Tiago. *Interpretar imagens: desafios para o(a) professor(a)*. Goiânia: CEGRAF/UFG, 2023.
- CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. Tradução de Maria de Lourdes Menezes; revisão técnica de Arno Vogel. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.
- CERRI, Luiz Fernando. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história. *Revista de História Regional*, [S. l.], v. 6, n. 2, 2007.
- CEZAR, Temístocles. Lição sobre a escrita da história: historiografia e nação no Brasil do século XIX. *Diálogos*, Londrina, v. 8, n. 1, p. 11-29, 2004.
- COSTA, Arvana. História local. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Org.). *Dicionário de ensino de história*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. p. 132-136.
- HARTMAN, Saidya. *Vidas rebeldes, belos experimentos: histórias íntimas de meninas negras desordeiras, mulheres encrenqueiras e queers radicais*. São Paulo: Fósforo, 2022.
- KNAUSS, Paulo. Conhecimento histórico acadêmico. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Org.). *Dicionário de ensino de história*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. p. 47-49.
- LEE, Peter. Literacia histórica e história transformativa. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 60, p. 107-146, abr./jun. 2016.

LEE, Peter. Porque aprender História? *Educar em Revista*, Curitiba, n. 42, p. 19-42, 2011.

MARX, Karl. O Dezoito Brumário de Luis Bonaparte. Rio de Janeiro: Vitória, 1961, p. 199. 95

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. *Educar em Revista*, v. 23, n. 29, p. 83-100, ago. 2007.

OLIVEIRA, Sandra R. Ferreira. Anacronismo. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Org.). *Dicionário de ensino de história*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. p. 19-23.

PEREIRA, Juliano da Silva. Algumas reflexões sobre o conceito de empatia e o jogo de RPG no ensino de História. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – ANPUH, 27., 2013, Natal. *Anais...* Natal: ANPUH, 2013.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. *Novos combates pela história: desafios-ensino*. São Paulo: Contexto, 2023.

REIS, José Carlos. *Teoria e história: tempo histórico, história do pensamento histórico ocidental e pensamento brasileiro*. Rio de Janeiro: FGV, 2012.

RÜSEN, Jörn. *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Organização de Maria Auxiliadora Schmidt. Curitiba: Editora UFPR, 2011. 150 p.

SCHMIDT, M. A. M. dos S. Concepções de aprendizagem histórica presentes em propostas curriculares brasileiras. *História Revista*, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 203–213, 2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; URBAN, Ana Claudia. Aprendizagem e formação da consciência histórica: possibilidades de pesquisa em Educação Histórica. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 60, p. 17-42, abr./jun. 2016.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos S. Cultura histórica e aprendizagem histórica. *Revista Nupem*, v. 6, n. 10, p. 31-50, 2014.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; Marlene Cainelli. *Ensinar história*. São Paulo: Scipione, 2004.

SILVA, Cristiani Bereta. Conhecimento histórico escolar. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Org.). *Dicionário de ensino de história*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. p. 50-54.

SILVA, Francisco Carlos Teixeira da. Os fascismos. In: REIS FILHO, Daniel Aarão; FERREIRA, Jorge; ZENHA, Celeste (Org.). *O século XX – O tempo das crises: revoluções, fascismos e guerras*. Vol. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. p. 109-165.

TODOROV, Tzvetán. Barbárie e civilização. In: TODOROV, Tzvetán. *O medo dos bárbaros: para além do choque das civilizações*. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 23–65.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CAMPUS SENADOR HELVÍDIO NUNES DE BARROS
CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA
COORDENAÇÃO DE ESTÁGIO OBRIGATÓRIO



PLANO DE AULA OFICINA – I

Componente curricular: História	
Tempo previsto: 60 minutos	Série/Turma: 3º Ano
Professor: Ricardo dos Santos Barros	
Tema Geral: Oficina – Diagnóstico	
Conceitos centrais: História, Tempo, Tempo Histórico	

2- OBJETIVOS

Objetivo Geral

- Investigar como os estudantes compreendem o tempo histórico e em que medida essa concepção influencia sua aprendizagem histórica e sua formação social enquanto sujeitos históricos.

Objetivos Específicos

- Identificar a percepção dos alunos sobre o conceito de tempo e sua relação com o conhecimento histórico.
- Analisar como os alunos representam o tempo e sua historicidade.
- Verificar a presença (ou ausência) de consciência histórica nas respostas e representações dos discentes.
- Diagnosticar fragilidades e potencialidades conceituais que possam orientar a intervenção

3. SEQUENCIA TEMÁTICA

- História
- Tempo
- Tempo Histórico
- Fonte Histórica

4. PROCESSO METODOLÓGICO

Aula centrada na produção de material para o diagnóstico sobre a compreensão e representação teórica da epistemologia da história a partir de um questionário

5. AVALIAÇÃO

Os alunos serão avaliados a partir das respostas das perguntas do questionário

6. RECURSOS

Questionário, Caneta e Caderno

7. BIBLIOGRAFIA E FONTES

- BLOCH, Marc. Apologia da História: ou o ofício do historiador. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- LEE, Peter. Porque aprender História? Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 42, p. 19-42, 2011.
- BARCA, Isabel. Educação histórica e Museus. Braga: Centro de Investigação em Educação – CIEd, 2003.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CAMPUS SENADOR HELVÍDIO NUNES DE BARROS
CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA
COORDENAÇÃO DE ESTÁGIO OBRIGATÓRIO



PLANO DE AULA OFICINA -II

1 – IDENTIFICAÇÃO DO PLANO

Componente curricular: História

Tempo previsto: 60 minutos

Série/Turma: 3º Ano

Professor: Ricardo dos Santos Barros

Tema Geral: Oficina – Intervenção

Conceitos centrais: Fonte Histórica, Investigação Histórica, Sujeito Histórico

2- OBJETIVOS

Objetivo Geral

- Promover a compreensão da História como ciência investigativa, articulada ao tempo e à produção de sentidos sobre o presente, desenvolvendo a consciência histórica dos estudantes.

Objetivos Específicos

- Compreender a estrutura epistemológica da História: objeto, método, fontes.
- Desenvolver a noção de sujeito histórico e de historicidade.
- Estabelecer relações entre presente, passado e futuro a partir de uma situação-problema.

3. SEQUENCIA TEMÁTICA

- Leitura e análise da crônica “Matilda” (instrumento autoral).
- Discussão coletiva sobre os elementos epistemológicos presentes na crônica.
- Apresentação e construção dos conceitos centrais: fonte histórica, sujeito histórico, método, consciência histórica.
- Relação entre passado, presente e projeções de futuro.
- Problemática da imparcialidade e da interpretação em História.

4. PROCESSO METODOLÓGICO

Nessa aula, será disponibilizada uma crônica – no primeiro momento os alunos irão ler a fonte, depois iremos discutir sobre o que fala o texto – em seguida trabalharemos o conceito da epistemologia da História e por fim localizaremos cada um deles dentro da fonte e os discutiremos a função desempenhadas por eles na história contada pela fonte e como isso está vinculado ao nosso dia a dia e a História como ciência e disciplina.

5. AVALIAÇÃO

A própria análise da crônica e a participação na discussão com contribuições, dúvidas e percepções.

6. RECURSOS

Crônica

7. BIBLIOGRAFIA E FONTES

- BLOCH, Marc. Apologia da História: ou o ofício do historiador. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- SCHIMIDT, M. A. M. dos S. Marlene Cainelli. Ensinar história. São Paulo: Scipione, 2004.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CAMPUS SENADOR HELVÍDIO NUNES DE BARROS
CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA
COORDENAÇÃO DE ESTÁGIO OBRIGATÓRIO



PLANO DE AULA OFICINA - III

1 – IDENTIFICAÇÃO DO PLANO

Componente curricular: História

Tempo previsto: 60 minutos

Série/Turma: 3º Ano

Professor: Ricardo dos Santos Barros

Tema Geral: Oficina – Verificação

Conceitos centrais: Fonte Histórica, Fotografia, Empatia

2- OBJETIVOS

Objetivo Geral

- Desenvolver a capacidade de análise e interpretação de fotografias enquanto fontes históricas, estimulando a consciência histórica dos estudantes por meio da identificação de temporalidades, sujeitos e contextos sociais representados.

Objetivos Específicos

- Reconhecer a fotografia como fonte histórica e vestígio do passado.
- Estimular o olhar investigativo sobre elementos visuais e simbólicos.
- Refletir sobre os sujeitos históricos retratados e suas experiências.
- Estabelecer relações entre o passado representado e o presente vivido.
- Evitar leituras anacrônicas por meio da contextualização das imagens.

3. SEQUENCIA TEMÁTICA

- Fonte Histórica
- Fotografia
- Empatia

4. PROCESSO METODOLÓGICO

Para essa aula, os discentes disponibilizarão suas fotografias e receberão um roteiro para a análise da fonte, dando ênfase a empatia histórica.

5. AVALIAÇÃO

Produção de análise documental, por meio da fotografia

6. RECURSOS

Fotografia, Roteiro, Caneta, Papel

7. BIBLIOGRAFIA E FONTES

- CAPEL, Heloisa; FERNANDES, Gabriel; MACHADO, Tiago. Interpretar imagens: desafios para o(a) professor(a). Goiânia: CEGRAF/UFG, 2023.



**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAÇÃO ELETRÔNICA DE
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO NA BASE DE DADOS DA
BIBLIOTECA**

1. Identificação do material bibliográfico:

[x] Monografia [] TCC Artigo

Outro: _____

2. Identificação do Trabalho Científico:

Curso de Graduação: Licenciatura em História _____

Centro: CCHL _____

Autor(a): Ricardo dos Santos Barros _____

E-mail (opcional): profricsantos25@gmail.com _____

Orientador (a): Profa. Dra. Carla Silvino de Oliveira _____

Instituição: Universidade Federal do Piauí - UFPI _____

Membro da banca: Profa. Dra. Bárbara Bruma Rocha do Nascimento _____

Instituição: UFPI _____

Membro da banca: Profa. Me. Nádia Narcisa de Brito Santos _____

Instituição: UESPI _____

Membro da banca: _____

Instituição: _____

Titulação obtida: Licenciado em História _____

Data de defesa: 30/06/2025

Título do trabalho: A Insensibilidade Histórica na Compreensão do Outro: um paradoxo temporal entre a dicotomia do exercício empático e o pensar anacrônico, na aprendizagem Histórica Escolar – nos anos do Ensino Médio _____

3. Informações de acesso ao documento no formato eletrônico:

Liberação para publicação:

Total:[x]

Parcial: []. Em caso de publicação parcial especifique a(s) parte(s) ou o(s) capítulos(s) a serem publicados: _____

.....

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Considerando a portaria nº 360, de 18 de maio de 2022 que dispõe em seu Art. 1º sobre a conversão do acervo acadêmico das instituições de educação superior - IES, pertencentes ao sistema federal de ensino, para o meio digital, autoriza a Universidade Federal do Piauí - UFPI, a disponibilizar gratuitamente sem ressarcimento dos direitos autorais, o texto integral ou parcial da publicação supracitada, de minha autoria, em meio eletrônico, na base dados da biblioteca, no formato especificado* para fins de leitura, impressão e/ou *download* pela *internet*, a título de divulgação da produção científica gerada pela UFPI a partir desta data.

Local: Picos, Piauí _____ Data: 23/07/2025

Assinatura do(a) autor(a): Ricardo dos Santos Barros

***T**exto(PDF); **i**magem(JPG ou GIF); **s**om(WAV, MPEG, MP3); **V**ídeo(AVI, QT).