UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO UNIVERSITÁRIO NORTE DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

FRANSCIELLY VAGO MOSCHEN

A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO E A MATERIALIDADE DAS FONTES: UMA EXPERIÊNCIA COM MUSEU TEMPORÁRIO

SÃO MATEUS/ES
2022

FRANSCIELLY VAGO MOSCHEN

A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO E A MATERIALIDADE DAS FONTES: UMA EXPERIÊNCIA COM MUSEU TEMPORÁRIO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Departamento de Educação e Ciências Humanas do Centro Universitário Norte do Espírito Santo da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.
Linha de pesquisa: Ensino, Sociedade e Cultura.
Orientadora: Profa. Drª. Maria Alayde Alcantara Salim.

SÃO MATEUS/ES
2022

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

---

Moschen, Franscielly Vago, 1990-
M895c A construção do conhecimento histórico e a materialidade das fontes: uma experiência com museu temporário / Franscielly Vago Moschen. - 2022.
200 f. : il.

Orientadora: Maria Alayde Alcantara Salim.
Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo.

1. Educação - História. I. Salim, Maria Alayde Alcantara. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro Universitário Norte do Espírito Santo. III. Título.

CDU: 37

FRANSCIELLY VAGO MOSCHEN

“A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO E A MATERIALIDADE DAS FONTES: UMA EXPERIÊNCIA COM O MUSEU TEMPORÁRIO”

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Aprovada em 23 de Março de 2022.

COMISSÃO EXAMINADORA

_____

Profª. Drª. Maria Alayde de Alcantara Salim.
Ceunes - Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora

_____

Prof. Dr. Sandro Nandolpho de Oliveira
Ceunes - Universidade Federal do Espírito Santo

_____

Prof. Dr. Ueber José de Oliveira
CCHN - Universidade Federal do Espírito Santo

Este documento foi assinado digitalmente por [illegible]
Para verificar o original visite: https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/[illegible]?tipoArquivo=O

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA

O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
MARIA ALAYDE ALCANTARA SALIM - SIAPE 2571155
Departamento de Educação e Ciências Humanas - DECH/CEUNES
Em 23/03/2022 às 18:11

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/385068?tipoArquivo=O

Este documento foi assinado digitalmente por MARIA ALAYDE ALCANTARA SALIM
Para verificar o original visite: https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/385068?tipoArquivo=O

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA

O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
SANDRO NANDOLPHO DE OLIVEIRA - SIAPE 2219551
Departamento de Educação e Ciências Humanas - DECH/CEUNES
Em 24/03/2022 às 09:32

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/385414?tipoArquivo=O

Este documento foi assinado digitalmente por SANDRO NANDOLPHO DE OLIVEIRA
Para verificar o original visite: https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/385414?tipoArquivo=O

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA

O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
UEBER JOSE DE OLIVEIRA - SIAPE 3700496
Departamento de História - DH/CCHN
Em 26/03/2022 às 12:59

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/387970?tipoArquivo=O

Este documento foi assinado digitalmente por UEBER JOSE DE OLIVEIRA
Para verificar o original visite: https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/387970?tipoArquivo=O

Guardar uma coisa não é escondê-la ou trancá-la.
Em cofre não se guarda coisa alguma.
Em cofre perde-se a coisa à vista.

Guardar uma coisa é olhá-la, fitá-la, mirá-la por admirá-la, isto é, iluminá-la ou ser por ela iluminado.

Guardar uma coisa é vigiá-la, isto é, fazer vigília por ela, isto é, velar por ela, isto é, estar acordado por ela, isto é, estar por ela ou ser por ela.

(Antônio Cícero)

AGRADECIMENTOS

A trajetória de uma pesquisa de mestrado é longa, sinuosa e cheia de obstáculos. Porém, não fiz essa caminhada sozinha. Neste momento, agradeço às pessoas que estiveram ao meu lado nesse longo percurso.

Primeiramente, agradeço a Deus, que fez com que meus objetivos fossem alcançados e por me permitir ultrapassar todos os obstáculos encontrados ao longo da realização deste trabalho.

Aos meus pais e minha irmã, que me incentivaram nos momentos difíceis e compreenderam a minha ausência enquanto eu me dedicava à realização deste estudo.

Ao meu companheiro, Ralph da Silva Alves, pelo amor e apoio incondicional. Agradeço a enorme compreensão e generosidade. Sem você ao meu lado este trabalho não seria possível.

À professora Drª. Maria Alayde Alcantara Salim, por acreditar em mim e no projeto de pesquisa. Obrigada pela dedicação, pelo profissionalismo, pelo respeito e pela paciência nos momentos de orientação.

Aos membros da banca examinadora, professor Dr. Ueber José de Oliveira e professor Dr. Sandro Nandolpho de Oliveira, por terem atendido ao convite para desempenhar este papel, dispondo de seu tempo e conhecimento para contribuir com a pesquisa.

Aos meus colegas do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, no Centro Universitário Norte do Espírito Santo – UFES, em especial à Anaclecia Vieira de Jesus, pelos momentos de trocas de experiências e compartilhamento de saberes.

Aos meus colegas de profissão da EMEF “Dora Arnizaut Silvares”, em especial a Adilson Bulado Marques, pelo apoio incondicional durante a elaboração do museu histórico temporário e aplicação das intervenções de ensino.

Aos meus alunos e seus familiares, pela confiança e pela dedicação na elaboração do museu histórico temporário e seu acervo, constituído de fontes históricas familiares.

Por fim, a todos aqueles que contribuíram, direta ou indiretamente, para a realização desta dissertação, o meu sincero agradecimento.

RESUMO

O trabalho “A construção do conhecimento histórico e a materialidade das fontes: uma experiência com museu temporário” tinha por foco analisar como o uso da materialidade dos objetos poderia auxiliar na construção do conhecimento histórico escolar. Com esse objetivo, desenvolveu-se um museu histórico temporário com alunos do Ensino Fundamental II, da rede pública do município de São Mateus/ES. O museu histórico temporário, constituído por um acervo de fontes históricas familiares, tornou-se palco para a construção de conceitos históricos fundamentais para o aprendizado da História escolar, com ênfase as noções de temporalidade (tempo vivido/da natureza, tempo cronológico e tempo histórico). Por meio do método da pesquisa-ação - Tripp (2005), Franco (2005) e Barbier (2007) - e norteados por grandes autores da ciência histórica - Bloch (2001), Febvre (1953), Braudel (1969), Le Goff (2013), Burke (1992), Ginzburg (1989) e Benjamin (1985) - e do ensino de História - Schmidt (1999, 2004), Siman (2005), Scaldaferri (2008), Schmidt e Cainelli (2009), Bittencourt (2009), Guimarães (2012), Oliveira (2005, 2010) e Miranda (2005, 2013), analisou-se todo o processo de elaboração do museu histórico temporário (físico e virtual) e investigou-se, a partir da aplicação de intervenções de ensino, como se deu a construção das noções temporais utilizando a materialidade como recurso didático. A conclusão a que se chegou foi que a utilização de recursos concretos - documentos históricos transformados em materiais didáticos, como mediadores na construção de conceitos históricos abstratos, como as noções de temporalidade, apresentou grande potencialidade como estratégia de ensino, desde que o alunado participe de todo o processo de elaboração conceitual e não receba conceitos prontos e acabados.

Palavras-chave: Ensino de História. Museu Histórico Temporário. Fontes Históricas Familiares. Temporalidade. Conhecimento Histórico Escolar.

RESUMEN

El trabajo “La construcción del conocimiento histórico y la materialidad de las fuentes: una experiencia con un museo temporal” se centró en analizar cómo el uso de la materialidad de los objetos podría ayudar en la construcción del conocimiento histórico escolar. Con ese objetivo, se desarrolló un museo histórico temporal con alumnos de la Escuela Básica II, de la red pública del municipio de São Mateus/ES. El museo histórico temporal, constituido por una colección de fuentes históricas familiares, se convirtió en escenario para la construcción de conceptos históricos fundamentales para el aprendizaje de la historia escolar, con énfasis en las nociones de temporalidad (tiempo vivido/naturaleza, tiempo cronológico y tiempo histórico). A través del método de investigación acción - Tripp (2005), Franco (2005) y Barbier (2007) - y guiada por grandes autores de la ciencia histórica - Bloch (2001), Febvre (1953), Braudel (1969), Le Goff (2013) , Burke (1992), Ginzburg (1989) y Benjamin (1985) - y la enseñanza de la Historia - Schmidt (1999, 2004), Siman (2005), Scaldaferri (2008), Schmidt y Cainelli (2009), Bittencourt (2009) , Guimarães (2012), Oliveira (2005, 2010) y Miranda (2005, 2013), se analizó todo el proceso de elaboración del museo histórico temporal (físico y virtual) y, a partir de la aplicación de intervenciones didácticas, cómo la construcción de nociones temporales se llevó a cabo utilizando la materialidad como recurso didáctico. La conclusión a la que se llegó fue que la utilización de recursos concretos - documentos históricos transformados en materiales didácticos, como mediadores en la construcción de conceptos históricos abstractos, como las nociones de temporalidad, presentaron gran potencial como estrategia de enseñanza, en la medida en que los estudiantes participen de todo el proceso de elaboración conceptual y no recibe conceptos listos y terminados.

Palabras-clave: Enseñanza de la Historia. Museo Histórico Temporal. Fuentes Históricas Familiares. Temporalidad. Conocimiento de la Escuela Histórica.

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 01: Abertura do Museu Temporário “Dora Arnizaut Silvares”.....21

Fotografia 02: Etapas de elaboração do Museu Temporário “Dora Arnizaut Silvares”.....22

Fotografia 03: Reportagens sobre o Museu Temporário “Dora Arnizaut Silvares”.....23

Fotografia 04: Escola Municipal de Ensino Fundamental “Dora Arnizaut Silvares”...101

Fotografia 05: Aula da disciplina de História pelo Google Meet – Ensino Remoto....103

Fotografia 06: Atividade introdutória sobre Fontes Históricas.....108

Fotografia 07: Detalhe de estribo presente na atividade introdutória sobre Fontes Históricas.....109

Fotografia 08: Sala do Museu Histórico Temporário “Dora Arnizaut Silvares” repleta de goteiras 121

Fotografia 09: Seções do Museu Histórico Temporário “Dora Arnizaut Silvares”....123

Fotografia 10: Etapas de elaboração do Museu Temporário “Dora Arnizaut Silvares” 124

Fotografia 11: Guias do Museu Temporário “Dora Arnizaut Silvares” 125

Fotografia 12: Estudantes do Ensino Fundamental I visitam o Museu Temporário “Dora Arnizaut Silvares” 126

Fotografia 13: Seção “Passado, Presente e Futuro” 127

Fotografia 14: Seção “Colorindo o Passado” 129

Fotografia 15: Obras de arte dos visitantes do Museu Histórico Temporário.....130

Fotografia 16: Obras de arte dos visitantes do Museu Histórico Temporário.....131

Fotografia 17: Oficinas de elaboração do Museu Histórico Virtual.....134

Fotografia 18: Blog do Museu Histórico Virtual “Dora Arnizaut Silvares”.....135

Fotografia 19: Produção de Linha do Tempo Pessoal.....151

Fotografia 20: Linha do Tempo Pessoal.....153

Fotografia 21: Linha do Tempo Pessoal.....154

Fotografia 22: Linha do Tempo Pessoal.....154

Fotografia 23: Apresentação oral, entrega da ficha de identificação e da fonte histórica familiar.....157

Fotografia 24: Apresentação oral, entrega da ficha de identificação e da fonte histórica familiar.....159

Fotografia 25: Jogo - Quanto tempo tem esse objeto?.....165

Fotografia 26: Jogo - Quanto tempo tem esse objeto?.....167

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Imagem pertencente à questão 04 da atividade diagnóstica sobre a noção de tempo.....143

Figura 02: Imagem pertencente à questão 06 da atividade diagnóstica sobre a noção de tempo.....146

Figura 03: Imagem da questão 07 da atividade diagnóstica sobre a noção de tempo.....147

LISTA DE MAPAS

Mapa 01: Localização da Escola Municipal de Ensino Fundamental “Dora Arnizaut Silvares”.....100

LISTA DE TABELAS

Tabela 01: Etapas de desenvolvimento do Projeto de Ensino “Museu histórico temporário: uma experiência com fontes históricas familiares”.....49

Tabela 02: Descobrindo um Objeto.....156

LISTA DE SIGLAS

APNP’s	Atividades Pedagógicas não Presenciais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAIC	Centro de Atendimento Integrado à Criança
CEUNES	Centro Universitário Norte do Espírito Santo
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
ENPEH	Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FJSN	Fundação Jones dos Santos Neves
GPD	Grupo de Pesquisa em Diálogo
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPGEEB	Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica
PREFES	Programa de Regularização de Fluxo Escolar
PRONAICA	Programa Nacional de Atendimento a Criança e ao Adolescente
SECULT	Secretaria de Estado da Cultura
SME	Secretaria Municipal de Educação
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO
1.1. Apresentação.....15
1.2. Trajetória da Pesquisadora e Configuração do Projeto de Pesquisa.....17
1.3. Questão Motivadora e Justificativa da Pesquisa.....30
1.4. Organização e Estrutura da Dissertação.....35
2 CAMINHOS DA PESQUISA: A METODOLOGIA
2.1. Pesquisa-ação: breve histórico e conceituação.....38
2.2. Características gerais da pesquisa-ação.....41
2.3. Método em pesquisa-ação.....42
2.4. A identificação do problema e a contratualização: o envolvimento do pesquisador e dos atores participantes.....43
2.5. O planejamento e a realização em espiral.....48
2.6. As técnicas de pesquisa-ação.....51
2.7. A teorização, a avaliação e a publicação dos resultados.....54
3 CAMINHOS DA PESQUISA: A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA
3.1. A construção do conhecimento histórico científico.....57
3.2. Apontamentos sobre a antiga e a nova historiografia.....60
3.3. A cultura material como documento histórico.....63
3.4. Historiadores e suas abordagens com as fontes históricas.....69
3.5. Uma nova historiografia, uma nova noção de tempo histórico.....75
3.6. A construção do conhecimento histórico escolar.....88
3.7. A materialidade e a temporalidade no ensino de História.....91
4 O MUSEU HISTÓRICO NA ESCOLA
4.1. Apresentação da escola e dos alunos participantes.....100
4.2. Dever de casa: musealia e memórias.....103
4.3. Os guias do museu e as assembleias.....116
4.4. O desenvolvimento do acervo e do espaço do museu temporário.....118
4.5. O museu aberto ao público: a exposição e a visitação.....125
4.6. O museu virtual: o acervo definitivo e a ciberexposição..... 132
5 FONTES HISTÓRICAS FAMILIARES E A NOÇÃO DE TEMPO
5.1. O que é o tempo? A visão de tempo dos estudantes.....137
5.2. O tempo vivido e a linha do tempo pessoal.....149
5.3. O tempo histórico e a leitura dos objetos..... 155
5.4. O tempo cronológico: Quanto tempo tem esse objeto? 164
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS
6.1. As histórias que ficaram..... 171
REFERÊNCIAS 175
APÊNDICES.....180
ANEXOS.....187

1 INTRODUÇÃO

1.1 APRESENTAÇÃO

“Amo a História. Se não amasse, não seria historiador.”
(Lucien Febvre)

Há pouco mais de uma década trabalhando em sala de aula, como professora da disciplina de História, recentemente, comecei a refletir sobre os motivos que me levaram a escolher essa profissão. Salários altíssimos e a valorização dos profissionais da área, não entraram na lista de motivos. No entanto, foi nesse momento de reflexão que percebi, mesmo sendo clichê que, na realidade, foi a profissão que me escolheu[1].

Naturalmente, sou uma contadora de história, talvez por influência do meu pai, que adora contar seus “causos” ou pelos excelentes professores de História que passaram pela minha trajetória escolar. Recordo-me que, ainda com onze anos de idade, cursando a 5º série do Ensino Fundamental II (atualmente seria o equivalente ao 6º ano da Educação Básica), ficava encantada com as aulas de História, que me levavam a lugares longínquos, nunca antes imaginados por uma garota do interior do município de Santa Teresa, no Espírito Santo.

Lembro com saudosismo, de uma aula específica de História, quando um colega levou um monóculo[2] para a sala de aula, a fim de indagar a professora sobre seu significado e utilidade. Foi nesse instante, que me recordei de algumas peças como aquela que ficavam guardadas dentro de uma caixa de sapatos no guarda-roupa de minha avó

[1] Durante a escrita do presente texto ficou estabelecido que a concordância verbal sofreria mudanças de acordo com a perspectiva narrada pela autora. Desse modo, sempre que o texto abordar as suas experiências pessoais e profissionais, será escrito na primeira pessoa e ao abordar as experiências e trocas coletivas, realizadas no decorrer do estudo, entre professora/pesquisadora, professora orientadora e estudantes participantes, será empregada a concordância verbal na terceira pessoa do plural.
[2] Os monóculos eram objetos feitos de plástico em formato cônico, onde em uma de suas extremidades continha uma foto e na outra uma lente de aumento para visualização.

paterna. A professora, muito sábia, utilizou aquele singelo objeto para nos ensinar sobre o que eram fontes históricas e como elas eram utilizadas pelos historiadores no processo de construção do passado, além de apontar para o fato de que o passado ainda se fazia presente em muitos aspectos de nossa vida.

Após essa aula, comecei a observar a materialidade ao meu redor e percebi que era extremamente comum, nas famílias tradicionais do município de Santa Teresa, o ato de guardar objetos, como forma de manter a memória dos seus antepassados e de épocas remotas. Contudo, essa relação com o pretérito não se demonstrava apenas com os objetos.

No município de Santa Teresa, ainda existem diversas construções do passado que são preservadas e utilizadas com os mais diversos propósitos, que vão desde moradia – como a casa em que vivem meus pais e viviam meus avós – à utilização desses espaços por organismos públicos ou até mesmo como estabelecimentos comerciais. É o caso da Rua do Lazer – como é conhecida a Rua Coronel Bonfim Júnior, parte integrante do centro histórico da cidade – que conserva seu conjunto arquitetônico e os casarios do período da colonização italiana, que foram ressignificados, e atualmente abrigam lojas, restaurantes e bares que sempre estão repletos de turistas encantados com as belezas culturais, a gastronomia e a música local.

Vale ressaltar que Santa Teresa, município da região Serrana do estado do Espírito Santo, foi reconhecida através da Lei nº 13.617, de 11 de janeiro de 2018, pelo governo federal como a primeira cidade fundada por imigrantes italianos no país. Mais recentemente, em 14 de março de 2019, foi aprovado pelo Conselho Estadual de Cultura (CEC) o tombamento provisório do Sítio Histórico de Santa Teresa. Essas ações são muito importantes, já que são tentativas de uma contínua preservação e valorização do patrimônio histórico da região.

Além disso, no município acontecem festividades[3] que enaltecem aspectos da colonização italiana e estimulam o turismo que está em constante ascensão na “Terra

[3] Anualmente, no município de Santa Teresa acontece a Festa do Imigrante Italiano, com desfile da Carretela del Vin e a Festa da Uva do Vinho, com a tradicional Pisa da Uva.

dos Colibris”[4]. Nas escolas, o tema é tratado rotineiramente nas salas de aula e a disciplina de Língua Italiana foi incluída no currículo escolar da Rede Municipal de Ensino, como forma de preservar o idioma.

Outro aspecto de aproximação do passado com a população teresense é a oralidade e a transmissão das memórias. Basta se sentar em uma mesa de bar ou se “achegar” em torno de um fogão a lenha que os “causos” do passado são relembrados com muita emoção e gesticulação demasiada.

Em suma, o teresense valoriza seu passado através da cultura material[5], da manutenção dos aspectos arquitetônicos da cidade e das histórias passadas de geração em geração. Faz parte da cultura dessa região a preservação, a valorização e principalmente a aproximação com o pretérito como uma forma de identificação. Foi dentro dessa realidade, que desenvolvi o apreço pelos objetos antigos e pelas histórias que carregam, essa constante aproximação com o passado levou-me a escolher viver de/e para contar histórias.

1.2. TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA E CONFIGURAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA

“O bom historiador se parece com o ogro da lenda. Onde fareja carne humana, sabe que ali está sua caça.” (Marc Bloch)

Conclui o curso de Licenciatura em História na Faculdade Castelo Branco, no ano de 2011. Em 2012, realizei uma Pós-Graduação em História do Brasil, pela mesma instituição. Desde 2010, atuo como professora da disciplina de História na Educação Básica.

No entanto, não foi apenas como educadora a minha trajetória profissional. No ano de 2012, fui convidada pela direção da Faculdade Castelo Branco para trabalhar como

[4] O município de Santa Teresa é popularmente conhecido como a “Terra dos Colibris”, pois é a cidade natal de Augusto Ruschi. Considerado o Patrono da Ecologia no Brasil e um ícone da luta pela preservação do meio ambiente, o naturalista foi o responsável por identificar, registrar e catalogar centenas de espécies da fauna e flora, sobretudo beija-flores.

[5] A expressão “cultura material” refere-se a todo segmento do universo físico socialmente apropriado. Aqui, no entanto, para simplificar, fala-se sobretudo do artefato, que é apenas um dos componentes - dos mais importantes, sem dúvida - da cultura material (MENESES, 1998, p. 100).

auxiliar de coordenação dos cursos de Geografia e História e foi nessa função que tive a primeira experiência com a elaboração de um museu temporário. A ideia do projeto ainda estava em fase inicial e com o passar dos anos foi reelaborada e aprofundada.

No ano de 2016, fui nomeada em um concurso público e assumi o cargo de professora de História no município de São Mateus, ao Norte do estado do Espírito Santo. Com a mudança de cidade houve, também, uma mudança de realidade: São Mateus era extremamente diferente do meu município de origem – Santa Teresa. E não falo apenas do clima[6].

São Mateus possui uma história muito rica e complexa que, infelizmente, sofre com o descaso público e a falta de interesse na valorização de seu passado. Ao caminharmos pelas ruas da cidade, nos deparamos com casarios, prédios públicos e igrejas que, marcados pelo desgaste do tempo e pela falta de preocupação com a história, são testemunhos da inexistência de atenção com o patrimônio histórico local.

O município abriga um dos mais belos e antigos sítios históricos do estado do Espírito Santo: o Porto de São Mateus. Tombado pela Resolução CEC No01/1976, conserva sua configuração de praça portuária e o seu conjunto arquitetônico em bom estado. No entanto, ao visitá-lo temos a sensação de que fora abandonado. Esse espaço tão significativo para a história do município de São Mateus parece ter sido esquecido, a grande maioria dos casarões que cercam a Praça Graciano Neves, mais conhecida como Largo do Chafariz, está desocupada, apesar do incentivo da Prefeitura Municipal em realizar comodato[7] como tentativa de ocupar esses imóveis e fazer com que a população, aos poucos, se aproprie do local.

[6] O município de Santa Teresa está localizado na região Serrana do estado do Espírito Santo, apresenta clima tropical de altitude Cwa, a temperatura média anual é de 19,9º C e as principais características do clima são inverno frio e seco e verão quente e chuvoso. Já o município de São Mateus, está localizado na região Norte do estado do Espírito Santo, apresenta clima tropical Aw, a temperatura média anual é de 24,4º C e apresenta inverno de temperaturas amenas e verão quente e chuvoso. Para mais informações: www.meteorologia.incaper.es.gov.br.

[7] Comodato é um tipo de contrato de empréstimo de bens não fungíveis, ou seja, de um bem que não pode ser substituído por outro igual, como um imóvel. A única obrigação de quem recebe o bem é devolver no prazo combinado – que, no caso do município de São Mateus, equivale a cinco anos - e nas mesmas condições em que o recebeu.

Os museus públicos, em funcionamento na cidade, apresentam um acervo descuidado e desorganizado, além do número reduzido de funcionários que trabalham nesses órgãos públicos, ainda percebemos a falta de formação para as funções que exercem[8]. A omissão é ainda maior quando se fala de museus privados, pois os mesmos estão de portas fechadas para o público, devido a desavenças e/ou interesses políticos.

De acordo com a Lei nº 11.904, de 14 de janeiro de 2009, que instituiu o Estatuto de Museus no nosso país, eles são:

> [...] instituições sem fins lucrativos que conservam, investigam, comunicam, interpretam e expõem, para fins de preservação, estudo, pesquisa, educação, contemplação e turismo, conjuntos e coleções de valor histórico, artístico, científico, técnico ou de qualquer outra natureza cultural, abertas ao público, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento (BRASIL, 2009).

No município de São Mateus, esses espaços de produção de conhecimento não estão cumprindo seu papel prioritário e essa situação se reflete na população que, em sua maioria, desconhece a existência de museus históricos em sua cidade e, em muitos casos, nunca visitou esse tipo de espaço cultural. Nas escolas, essa situação se repete: alunos que nunca visitaram museus históricos e que desconhecem, quase que por completo, o passado da localidade onde habitam ou que apenas tiveram contato com a História Local apresentada da forma tradicional e oficial[9].

Na função de professora de História da rede pública de ensino do município de São Mateus e sentindo-me afetada diretamente pela falta de cuidado com o pretérito, percebi a importância e a dificuldade de se trabalhar com esse componente curricular em uma região em que pouco se valoriza o passado e que ainda despreza os seus vestígios materiais, como os objetos e os monumentos históricos.

---

[8] As informações contidas nesse trecho foram obtidas através das minhas experiências como professora do componente curricular História, já que tentei agendar visitas aos museus históricos do município de São Mateus/ES e fui informada que os seus funcionários estão em desvio de funções e que não estão aptos a realizarem visitas monitoradas com os estudantes, cabendo, desse modo, aos professores acompanhantes das turmas guiar os estudantes dentro do espaço museológico.

[9] As informações aqui apresentadas são resultado de um estudo preliminar realizado no ano de 2018, em três turmas do 6º ano, do turno matutino, da EMEF “Dora Arnizaut Silvares”, através da aplicação de questionário escrito (Apêndice I) e da realização de discussões sobre o mesmo em sala de aula.

Comecei, a partir daí, a me perguntar quais seriam os motivos que levariam a história de uma região a ser enaltecida enquanto a da outra localidade estaria sendo desprezada e, consequentemente, caindo no esquecimento. Quais seriam os motivos que levariam a população de um dos municípios a guardar objetos e expô-los com orgulho, além de conservar seus monumentos históricos, enquanto na outra cidade esses vestígios materiais estariam sendo relegados ao esquecimento e à falta de apreço? Teria sido por que os colonizadores dessas regiões vieram de continentes distintos? O município de Santa Teresa, como já mencionado, fora colonizado por imigrantes italianos e possui uma população majoritária de seus descendentes; enquanto o município de São Mateus apresenta a maior população negra do estado do Espírito Santo e, além disso, a região abriga um porto que, no passado, foi uma das principais portas de entrada de negros, trazidos do continente africano para o Brasil para serem utilizados como mão de obra escrava.

Percebi, então, que, de maneira geral, um passado vinculado ao continente europeu era considerado digno de ser contado e relembrado, porém quando associado à história africana e à escravidão deveria ser camuflado. Um fato que confirma essa constatação é a falta de valorização dos personagens negros – africanos ou descendentes de africanos – na história mateense. Ruas e praças da cidade foram nomeadas com intuito de homenagear e lembrar os ricos senhores de terras da elite mateense – brancos de descendência europeia – exaltando, desse modo, homens conhecidos por terem sidos proprietários de escravos ou por terem dizimado centenas de indígenas – alguns inclusive assumem títulos que enfatizam isso, como por exemplo o Barão de Aimorés[10].

Levei esses questionamentos para o ambiente escolar e percebi grande recepção dos alunos nessas discussões, além de ficar perceptível que a maioria dos estudantes não se via na qualidade de sujeitos históricos e acreditava que somente as grandes personalidades, eleitas pela história oficial, são capazes de produzi-la.

[10] Antônio Rodrigues da Cunha, conhecido como o Barão de Aimorés - título conferido por decreto imperial em 24 de agosto de 1889 – era fazendeiro no município de São Mateus e foi pioneiro na produção de cana-de-açúcar na região. Era major da Guarda Nacional e foi um dos responsáveis pela introdução dos imigrantes italianos no Nordeste do Estado do Espírito Santo.

Ficou evidente, também, que os discentes demonstraram entender a importância de se preservar o patrimônio histórico de sua cidade, mas reconheceram, em sua grande maioria, nunca terem visitado nenhum desses espaços. Para eles, este tipo de atitude perpassa por questões que vão desde a falta de interesse das famílias em visitar espaços históricos e culturais, a posicionamentos preconceitos em relação ao bairro em que o Sítio Histórico do Porto de São Mateus está localizado[11].

Diante desse contexto, verifiquei a necessidade de se pensar em uma prática de ensino que favorecesse a problematização, a crítica, a produção de conhecimento autônomo, o processo de dessacralização dos grandes personagens e de valorização da materialidade, como forma de construção do conhecimento histórico.

A partir daí, no início de 2018, começou o desenvolvimento do projeto de ensino que daria vida ao museu histórico temporário e ao seu acervo, composto por fontes históricas familiares, na Escola Municipal de Ensino Fundamental "Dora Arnizaut Silvares", em três turmas de 6º ano do Ensino Fundamental, no turno matutino.

Fotografia 01 - Abertura do Museu Temporário "Dora Arnizaut Silvares".

Fonte: Acervo pessoal da professora/pesquisadora, datado de maio de 2018.

Esse projeto experimental pretendeu apresentar a história pessoal dos alunos e suas famílias, através de objetos e documentos do universo familiar, que possuíam valor

[11] As informações aqui apresentadas são resultado de um estudo preliminar realizado no ano de 2018, em três turmas do 6º ano, do turno matutino, da EMEF "Dora Arnizaut Silvares", através da aplicação de questionário escrito (Apêndice I) e da realização de discussões sobre o mesmo em sala de aula.

afetivo para eles e, desse modo, demonstrar que eles e suas famílias eram sujeitos produtores de história.

Fotografia 02 - Etapas de elaboração do Museu Temporário “Dora Arnizaut Silvares”.

Fonte: Acervo pessoal da professora/pesquisadora, datado de abril de 2018.

Oportunizar aos estudantes espaço para uma participação efetiva dentro do processo de ensino-aprendizagem, fez com que percebessem que poderiam compreender a história da região onde viviam, a partir de outra visão, que não fosse apenas aquela, presente nos livros e museus tradicionais. Com o desenvolvimento desse projeto, os discentes perceberam que a História pode, sim, ser escrita através de pessoas comuns, como eles e suas famílias, e não apenas por líderes políticos e membros de uma elite local.

Apesar da necessidade de reelaboração de algumas ações e aperfeiçoamento de outras, a experiência rendeu bons frutos. O museu, elaborado pelos alunos e professora, chamou a atenção da comunidade escolar e, até mesmo de algumas mídias locais, sendo destacado em telejornais e jornais impressos e no site oficial da Prefeitura Municipal de São Mateus.

Fotografia 03: Reportagens sobre o Museu Temporário “Dora Arnizaut Silvares”.

Escola Dora Arnizaut cria museu temporário

PROGRAMA TC NA ESCOLA

Fonte 01: Acervo pessoal da professora/pesquisadora, reportagem realizada no dia 20 de junho de 2018 pela TVSim de São Mateus/ES.

Fonte 02: Acervo pessoal da professora/pesquisadora, reportagem publicada no Jornal Tribuna do Cricaré, no dia 13 de julho de 2018.

Fonte 03: Acervo pessoal da professora/pesquisadora, reportagem realizada no dia 01 de gosto de 2018 pela TV Gazeta ES.

No mesmo ano de implantação do projeto, foi feito o convite, por um colega de profissão e pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, Adilson Bulado Marques, a apresentar a ideia em um minicurso com a temática “História local e regional: práticas de ensino em escolas da rede municipal de São Mateus-ES”, que aconteceria dentro do Seminário Internacional “Educação, Filosofias, Infâncias: filosofar com infâncias - resistir na escola” para professores da Rede Municipal de Ensino de São Mateus/ES e para alunos do Centro Universitário Norte do Espírito Santo – UFES. Essa experiência foi muito positiva e, a partir dela, fomos estimuladas a levar o projeto adiante. O retorno para a academia, deu-nos um novo fôlego e percebemos que não poderíamos parar por aí.

Nessa direção, surgiu a ideia de elaborar um estudo mais aprofundado sobre a temática, por isso, desenvolvemos um projeto de pesquisa que, ao final do ano de 2018, foi aceito no Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, no

Centro Universitário Norte do Espírito Santo – UFES e, daí em diante, auxiliada pela orientadora, professora Dra. Maria Alayde Alcantara Salim, começamos uma caminhada cheia de questionamentos e ações voltadas para um ensino de História crítico e desconstruído, que tenta romper com o método tradicional de ensinar.

É importante salientar que, assim como as autoras Bittencourt (2009), Schmidt e Cainelli (2009) e Guimarães (2012), não queremos pintar o método tradicional ou positivista de ensinar como um mal a ser combatido, mas defendemos que ele já não é mais capaz de atender todas as demandas dos estudantes atuais, que vivem cercados de informações e estão inquietos e curiosos.

Desse modo, acreditamos, como as autoras supracitadas, não haver mais espaço para professores que apresentam monólogos a alunos ordeiros e passivos e, muito menos, aulas de História, onde devam decorar nomes de personagens, datas e fatos históricos. Sendo assim, defendemos que, ensinar não é transmitir um conhecimento e aprender não é repetir tais conhecimentos da maneira como foi transmitido. O conhecimento não é um dado imobilizado, que apenas será transferido e, os alunos não podem ser tratados como se não possuíssem saber sobre o que está sendo apresentado como objeto de ensino.

No entanto, sabemos que romper com esse antigo modelo de ensinar, não é uma tarefa fácil e que algumas metodologias comuns a esse modelo ainda podem, e devem, ser aplicadas – como a leitura circular e as aulas expositivas. Corrobora com isso o fato de Bittencourt (2009) esclarecer que, “[...] a prática escolar já comprovou que muitos conteúdos e métodos escolares tradicionais são importantes para a formação dos alunos e não convém serem abolidos ou descartados em nome do “novo” (BITTENCOURT, 2009, p. 229). Ainda destacamos o fato de que não basta utilizar “técnicas de ensino inovadoras”, como o uso de tecnologias em sala de aula, se, de fato, renova-se apenas o instrumento, mas fica mantido o método tradicional, onde cabe ao aluno apenas a absorção do que fora transmitido.

No presente estudo, tentamos romper com esse antigo modelo de ensino, oportunizando aos estudantes espaço para que participem ativamente do processo de ensino-aprendizagem. No entanto, como realizar essa tarefa tão complexa? Na

função de professores, como auxiliar os estudantes para que eles possam ocupar esse espaço de protagonismo dentro do processo de ensino-aprendizagem?

Acreditamos que uma forma de estimular essa participação ativa do alunado seja empregando o uso das fontes históricas no ambiente escolar. A experiência didática com o museu histórico temporário e o acervo de fontes históricas familiares, no ano letivo de 2018, nos mostraram que o uso da materialidade, em sala de aula, pode ser um caminho para essa mudança na forma de construir saberes históricos, possibilitando aos alunos a percepção de seu papel como estudante, cidadão e indivíduo produtor de história.

Além da experiência com a prática de ensino, que sempre é muito válida, contamos com os escritos de autoras como Bittencourt (2009), Schmidt e Cainelli (2009) e Guimarães (2012), que dedicaram textos em suas obras para tratarem do uso da cultura material no ensino, ora relatando seus usos pela Educação com o passar do tempo (apontando avanços e retrocessos), ora indicando possibilidades de trabalho com o universo físico em sala de aula.

Os textos das referidas autoras nos mostram que o emprego de fontes históricas, em sala de aula, não é recente. Por muito tempo, as fontes históricas serviram para ilustrar ou introduzir os conteúdos (e ainda são utilizadas para esse fim) e, é comum, livros didáticos que trazem seções específicas com o intuito de analisar fontes históricas[12] relacionadas aos temas trabalhados.

Porém, as fontes históricas podem ocupar espaços muito maiores no ambiente escolar e devem ser mais bem exploradas por professores e alunos. É aqui que o trabalho docente se torna decisivo. A escolha das metodologias que utilizará ao trabalhar com tais materiais, pode levar o processo de ensino-aprendizagem a caminhos distintos, como um monólogo onde o professor joga informações sobre os

[12] O livro didático da coleção “Vontade de saber: História”, utilizado pelas turmas participantes do estudo, traz uma seção denominada “Investigando na prática”, em que apresenta diferentes tipos de fontes históricas para que os estudantes possam observar, comparar, elaborar hipóteses por meio delas.

estudantes ou pode encaminhar o processo para uma construção coletiva e significativa.

No presente estudo, as fontes históricas familiares foram o ponto de partida para a análise da História como uma construção, tendo em vista que o conhecimento histórico não é algo acabado, estático, imutável e incontestável. Elas não foram utilizadas apenas com o princípio de ilustrar ou introduzir um conteúdo, mas como forma de construir narrativas sobre a história dos estudantes e suas famílias, além de auxiliarem na construção de conceitos históricos importantes, no caso, as noções de temporalidade (tempo vivido/da natureza, tempo cronológico e tempo histórico).

Nessa direção, estabelecemos como objetivo geral, desse estudo, analisar como o uso da materialidade dos objetos pode auxiliar na construção do conhecimento histórico escolar. Para atingirmos o objetivo geral, definimos três objetivos específicos para a pesquisa: em primeiro lugar, desenvolver um museu histórico temporário com alunos do Ensino Fundamental II da rede pública do município de São Mateus/ES, possibilitando desse modo, a coleta, o manuseio, a catalogação e a exposição de fontes históricas familiares.

O museu e seu acervo, composto por fontes históricas familiares, possibilitou a elaboração de um dos conceitos históricos fundamentais para o aprendizado da História escolar: a noção de temporalidade. Posto isso, a partir dos objetos e suas respectivas histórias, partiremos para os dois últimos objetivos específicos do estudo: identificar as percepções temporais já elaboradas pelos estudantes, no decorrer de sua trajetória escolar e experiências socioculturais e, através delas, desenvolver a noção de tempo, abordando as especificidades do tempo vivido/natural, tempo cronológico e tempo histórico.

Para que o estudo acontecesse, foram realizadas pesquisas em livros, teses e dissertações antecedentes que abordavam as temáticas centrais do trabalho, ou seja, o museu/materialidade e o ensino de História e as noções de tempo e o ensino de História. No entanto, destacamos que não foi encontrado nenhum trabalho ou pesquisa que abordasse, ao mesmo tempo, a materialidade e a temporalidade no ensino de História.

Ao examinarmos pesquisas sobre as noções de temporalidade no ensino de História, tais como “Tempo- Rei” – A noção de tempo em adolescentes de 10 a 14 anos: implicações para o ensino de História”, de Helena Araújo (1998) e “A ‘máquina do tempo’: Representações do passado, História e Memória”, de Regina Maria de Oliveira Ribeiro (2006), percebemos que, geralmente, os autores exploravam os desafios e as possibilidades em se trabalhar com o conceito e, que, alguns estudos apresentavam sugestões de práticas de ensino ou elaboração de materiais didáticos para trabalhar com a categoria histórica. Já a maioria dos estudos sobre museu/materialidade e ensino de História, como a tese de doutorado “A educação na fronteira entre museus e escolas: um estudo sobre as visitas escolares ao Museu Histórico Abílio Barreto”, de Soraia Freitas Dutra (2012), aponta para o museu histórico como espaço de visitação e, consequentemente, produção de conhecimento.

Contudo, ao participarmos do GPD com a temática “Patrimônio e Museus nas Pesquisas em Ensino de História: potentes encontros”, realizado no XII Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História[13], na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), fomos apresentados a um trabalho que nos chamou a atenção pela proximidade com o presente estudo, já que nele o museu também é apresentado como resultado de uma construção didático-pedagógica. A partir daí, analisamos a dissertação “Museu Afetivo e Ensino de História: práticas de memória na educação escolar”, elaborada pela pesquisadora e professora da Educação Básica Nair Sutil (2016), que fora submetida ao programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, no ano de 2016.

O estudo apresentou os percursos de construção de um Museu Afetivo, criado por alunos do Ensino Fundamental II, no Colégio Estadual Prefeito Antônio Teodoro de Oliveira, localizado no Paraná, entre os anos de 2014 e 2015, e tinha por objetivo

[13] O XII Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História (ENPEH) “Territórios Disputados: A Produção de Conhecimento no Ensino de História em Tempos de Crise”, ocorreu entre os dias 11 e 13 de novembro de 2019, nas dependências do Instituto de Geografia, História e Documentação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), no campus de Cuiabá/MT. O GPD “Patrimônio e Museus nas Pesquisas em Ensino de História: potentes encontros” foi coordenado por: Aline Montenegro Magalhães, Carina Martins Costa, Carmem Zeli de Vargas Gil e Mônica Martins da Silva, que fora a orientadora de Nair Sutil no desenvolvimento do estudo “Museu Afetivo e Ensino de História: práticas de memória na educação escolar” e nos apresentou o trabalho.

inicial mapear fontes históricas e narrativas acerca das histórias de vida dos alunos, seus familiares e comunidade.

Um aspecto importante é o fato de a pesquisa focar nas memórias e como elas se tornaram um dispositivo para a conexão com inúmeras narrativas acerca da história individual e coletiva dos alunos. É esse aspecto que diferencia o estudo supracitado do que realizamos. Nosso estudo não teve como foco as memórias, mas como as fontes históricas, transformadas em ferramentas didáticas, podem auxiliar no processo de ensino-aprendizagem e na formulação de conceitos importantes dentro do processo de construção do conhecimento histórico, tais como as noções de tempo vivido/natural, tempo cronológico e tempo histórico. Desse modo, enfatizamos que o trabalho realizado por Nair Sutil se aproxima mais do projeto experimental realizado no município de São Mateus/ES, no ano de 2018, do que do presente estudo, já que ambos exploravam as memórias e suas relações com o ensino de História.

Destacamos também, após uma leitura mais detalhada sobre a criação do Museu Afetivo que, de fato, houve a elaboração de um museu itinerante, ancorado na exposição de fontes históricas do universo familiar e afetivo dos alunos envolvidos. Segundo a autora, ocorrem exibições dos objetos do Museu Afetivo, dentro do espaço do colégio, nos dias 12 de março de 2014 e 20 e 21 de novembro de 2015 e os objetos eram expostos ao lado das produções textuais dos alunos.

Do modo como foi apresentado, dá a entender que não houve uma exposição com espaço definido e nem que tenham ocorrido visitas monitoradas. No presente estudo, apesar do museu histórico ser temporário, ele apresentou um espaço definido, acervo técnico e monitores – que foram os próprios alunos. Além disso, o museu físico teve uma versão virtual, desenvolvida com o objetivo de preservar o acervo e toda a pesquisa que ocorreu em torno das fontes históricas familiares. O museu virtual, também se tornou um facilitador na divulgação das informações e propiciou ao museu alcançar um público maior. Em suma, a elaboração do museu, físico e virtual, teve como intuito o estudo, a conscientização para a preservação e a exposição das fontes históricas familiares, cumprindo, assim, funções primordiais de uma instituição museológica.

Outro estudo analisado foi o trabalho intitulado “O tempo histórico em sala de aula: desafios e possibilidades”, da pesquisadora Luisa Duque Estrada Rosati (2016), sob a orientação da professora Drª Maria Aparecida Cabral, e que foi desenvolvido no curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional (PROFHISTORIA), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, no ano de 2016.

A pesquisa, que também teve como público alvo turmas do 6º ano do Ensino Fundamental II, tinha por objetivo elaborar práticas de ensino e materiais pedagógicos para se trabalhar com o conceito de tempo histórico em sala de aula. No entanto, para que isso acontecesse, a pesquisadora conjugou o conceito aos conteúdos previstos na proposta de currículo do Município do Rio de Janeiro e, desenvolveu propostas didáticas em que elaborava materiais (como um jogo de cartas, um mural das durações e uma linha do tempo apresentando uma articulação entre os diversos conteúdos abordados no ano letivo), com o objetivo de construir os sentidos de cronologia, causalidade, duração e simultaneidade.

Logo, os estudos se aproximam, pelo fato de as duas professoras/pesquisadoras buscarem recursos diversos para se trabalhar com o ensino conceitual e, principalmente, não levarem os conceitos prontos e acabados para a sala de aula, mas, sim, construí-los com seus alunos.

Quanto ao aporte teórico, autores como Marc Bloch (2001), Lucien Febvre (1953), Fernand Braudel (1969), Jacques Le Goff (2013), Peter Burke (1992), Carlo Ginzburg (1989) e Walter Benjamin (1985), serão os principais referenciais do estudo, quando tratarmos sobre as mudanças pelas quais a Historiografia passou no decorrer do tempo. Através desses autores e suas teses, faremos apontamentos diferenciando a antiga e a nova historiografia e apresentaremos as principais mudanças que ocorreram na forma de compreender o tempo e como se deu a ampliação da noção de documento histórico.

Para abordarmos a temática da materialidade na construção do conhecimento histórico científico, também utilizaremos os escritos dos historiadores analistas, além de alguns autores brasileiros que também se debruçam sobre essa área, tais como

Ulpiano Toledo Bezerra de Meneses (2000), Marcelo Rede (1996, 2012), José D'Assunção Barros (2019) e Pedro Paulo Funari (2005).

Ao tratarmos da noção de tempo e das contribuições que os Annales e seus herdeiros deram à nova visão de tempo histórico, nos apoiaremos nos escritos de Marc Bloch (2001), Fernand Braudel (1969) e Jacques Le Goff (2013). No entanto, esses não serão os únicos referenciais do estudo. Paul Ricoeur (2010), Reinhart Koselleck (2006), François Hartog (2019) e Erik Hobsbawm (2003) trouxeram grandes contribuições para o entendimento das relações entre os historiadores, os homens e o tempo, também tiveram suas teses e conceitos analisados.

Ao discorrermos sobre o ensino de História e suas práticas e métodos, recorreremos a autoras como Circe Fernandes Bittencourt (2009), Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli (2009) e Selva Guimarães (2012) tomando por base alguns conceitos e noções elaborados por essas autoras para fundamentar a pesquisa – com destaque as noções de temporalidade.

Ulpiano Toledo Bezerra de Meneses (2000) e Francisco Régis Lopes Ramos (2004) serão a base bibliográfica utilizada nas discussões acerca dos museus e as finalidades que eles assumiram e desempenharam com o passar do tempo nas mais diversas sociedades, enfatizando suas relações com a Educação.

Ao apresentar este estudo, preocupamo-nos em contextualizar a pesquisa a partir de temas considerados importantes para a compreensão da construção do conhecimento histórico como sendo mutável, aberto a multiplicidade de fontes e análises e favorável ao diálogo com outras disciplinas.

1.3 QUESTÃO MOTIVADORA E JUSTIFICATIVA DA PESQUISA

"A função do historiador é lembrar a sociedade daquilo que ela quer esquecer."
(Peter Burke)

Marc Bloch (2001) inicia a célebre obra *Apologia da História ou O ofício do Historiador* respondendo a um questionamento de seu filho, que o interrogara sobre a utilidade da História. No entanto, esse tipo de questionamento não é restrito aos grandes

mestres da História. “Para que serve a História?” ou “Por que tenho que estudar sobre o que aconteceu no passado?” são perguntas muito comuns no cotidiano dos professores que lecionam História na Educação Básica.

Contudo, sempre que somos indagados por tal questão em sala de aula, como professores da disciplina de História, devemos nos perguntar sobre o porquê de tal questionamento. O que deve nos preocupar não é a indagação do estudante – ao contrário, o questionamento é válido, já que não queremos alunos que aceitem tudo sem questionar – mas os motivos que os levam a inquirir seus professores.

Durante nossa trajetória docente, sempre refletimos sobre essa situação, em que os estudantes põem em xeque a utilidade da História e apontamos como possíveis motivos para essa dúvida, referente à importância de estudar História, o fato deles não gostarem de História ou nunca terem o contato apropriado com a disciplina.

No entanto, é difícil acreditar que esses estudantes não gostem realmente de História. Por que discentes que amam filmes, que narram a mitologia grega, leem histórias em quadrinho com personagens como Asterix e Obelix, são fãs de jogos *online* inspirados nas grandes guerras do século XX não gostariam de História? Assim como Bloch (2001), advogaremos a favor da História. Não apenas a defendendo, por ser uma ciência e um componente curricular essenciais para compreensão do ser humano e suas experiências nos diversos tempos, mas pela sua virtude em distrair, pela busca do conhecimento pelo simples gosto. Citando Bloch (2001):

> É preciso, portanto, para fazer a boa história, para ensiná-la, para fazê-la ser amada, não esquecer que, ao lado de suas "necessárias austeridades", a história "tem seus gozos estéticos próprios". Do mesmo modo, ao lado do necessário rigor ligado à erudição e à investigação dos mecanismos históricos, existe a "volúpia de apreender coisas singulares"; daí esse conselho, que me parece também muito bem-vindo ainda hoje: "Evitemos retirar de nossa ciência sua parte de poesia." (BLOCH, 2001, p. 19).

Assim como Bloch (2001), acreditamos que a História encanta. No entanto, o que faz com que esse encanto se perca, quando esses jovens entram em uma sala de aula? Infelizmente, é comum que os questionamentos feitos aos professores venham acompanhados de falas como “estudar História é chato” ou “estudar História é decorar datas” ou, até mesmo, “estudar História é só ler o livro didático”.

Nesse aspecto, refletimos sobre a forma como esse componente vem sendo apresentado e ensinado. A disciplina de História e o próprio passado parecem distantes para os estudantes, mesmo estando presentes de diversas formas em suas vidas – nos monumentos e construções tão comuns no município de São Mateus, nas memórias e objetos familiares, nos filmes, séries, livros e jogos. Contudo, ainda parecem não lhes fazer sentido.

Esses posicionamentos dos estudantes devem ser considerados como sinais de alerta e nos levar, como professores, a questionar como de fato a História vem sendo ensinada e, ao mesmo tempo, fazer repensarmos nossa própria prática pedagógica. Foram nessas reflexões sobre o ensino dessa disciplina e, principalmente, como estamos ensinando em nossas salas de aula e como podemos aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem, que surgiu a motivação para o presente estudo. Contudo, não basta uma autoavaliação – apesar de ela ser essencial e o passo inicial, é necessário também analisar os documentos que regem diretamente nossa prática pedagógica e problematizá-los para, assim, construirmos, com os estudantes, um ensino de História significativo.

Nessa direção, analisamos o atual Programa de Ensino de História[14], da Secretaria Municipal de Educação de São Mateus e percebemos que o documento apresenta muitas características comuns ao modelo positivista de ensiná-la. Ele tem por foco a periodização tradicional, organizando os fatos em ordem linear e de acordo com a ideologia do progresso.

Quanto à inclusão de tópicos referentes à História Local e Regional, percebemos que os mesmos podem levar os professores a ensinarem a História pelo viés positivista, reforçando, assim, as características e interesses de uma elite regional e local. Como forma de exemplificar, citamos parte do texto que estabelece como importante para a

[14] No ano de 2018, aconteceu a reelaboração do Programa de Ensino da disciplina de História – Ensino Fundamental II (Anexo II), por uma comissão composta por cinco professores da disciplina de História do município de São Mateus/ES, tendo por base a BNCC. Vale a pena destacar, que fizemos parte da comissão de reformulação desse Programa de Ensino e que, mesmo após apontar para a preocupação de um ensino de História linear e factual, que enaltece grandes personagens, não conseguimos modificar muitos aspectos do documento.

construção de saberes históricos “Conhecer os administradores de São Mateus no período imperial” (SÃO MATEUS, 2018).

Em relação aos materiais didáticos de apoio aos professores, edições anteriores do Programa de Ensino indicavam o livro de memórias no formato de corografia “História de São Mateus”, de autoria de Eliezer Nardoto e Herinéa Lima Oliveira. Pesquisas acadêmicas anteriores a essa, fizeram o levantamento das obras utilizadas pelos professores do componente curricular para se trabalhar com a História Local e Regional no município de São Mateus. No trabalho intitulado “Ensino de História Local e Patrimônio: o caso do Sítio Histórico Porto de São Mateus”, o pesquisador e professor Adilson Bulado Marques evidenciou que “A maioria dos trabalhos escritos sobre a região de São Mateus e que circulam nas escolas e biblioteca municipal limita-se a livros de memória escritos por historiadores amadores” (MARQUES, 2019, p.14).

Marques (2019) apontou a obra de Nardoto e Oliveira (1999) como um dos principais referenciais sobre História Local utilizado em sala de aula no município de São Mateus. Ainda, quanto ao livro de Nardoto e Oliveira (1999), Marques (2019) esclareceu que:

> Tal livro conta com duas edições e ambas foram distribuídas em todas as escolas da rede municipal e também da rede estadual de ensino em São Mateus e, em decorrência da falta de materiais para o ensino da História Local, tornou-se um tipo de cânone da História de São Mateus (MARQUES, 2019, p. 24).

No entanto, ao analisarmos o livro, comumente utilizado pelas escolas do município de São Mateus, no trato aos estudos locais, o pesquisador estabeleceu que:

> O livro de Nardoto e Oliveira (1999) trata-se de uma publicação em formato de corografia que apresenta a história local com viés positivista, linear, vista de cima e com foco nos grandes líderes e feitos locais. Entendemos o referido material como a narrativa de uma sucessão de eventos até então considerados importantes para a história local. Tomamos a liberdade de classificar tal livro valendo-nos das palavras de Bertolt Brecht (2000, p.144): “em cada página uma vitória”. No entanto, quem preparava os banquetes comemorativos, “quem pagava as despesas?” Onde estão os vencidos na história de São Mateus? (MARQUES, 2019, p. 45-46).

Marques (2019), ainda pontuou que,

> [...] apesar de sua importância enquanto fonte de pesquisa para a pesquisa e o ensino da história local, a obra de Nardoto e Oliveira (1999) carrega uma noção de temporalidade vazia e homogênea. Em sua narrativa facilmente percebemos um acúmulo de fatos e acontecimentos, geralmente ligados à história dos vencedores, além da ideia de progresso que contempla uma evolução desde os primórdios, com a chegada dos primeiros desbravadores até os dias atuais (MARQUES, 2019, p. 45-46).

O pesquisador e professor da rede municipal de ensino de São Mateus, também descreveu a utilização, em menor escala, de outras obras sobre História Local em sala de aula. Segundo o autor,

> [...] existem outros livros produzidos por historiadores amadores que, apesar de não constarem nas indicações do currículo de história da rede municipal, são bastante utilizados pelos professores no trato com a história local, referimo-nos às obras escritas por Maciel de Aguiar. Dentre suas várias publicações, destacamos a coleção história dos vencidos que aborda a história de alguns personagens que se destacaram entre os escravizados como, por exemplo, Zacimba Gaba, Negro Rugério. O autor, já na introdução da referida coleção, afirma estar trazendo a história dos vencidos, que o mesmo diz ser a verdadeira história de São Mateus (AGUIAR, 2005 *apud* MARQUES, 2019, p. 46).

Diante do exposto, fica perceptível que, no município de São Mateus, os documentos oficiais que regem o ensino da disciplina de História e a grande maioria dos materiais didáticos de apoio aos professores, ainda seguem um viés claramente tradicional, norteado por uma visão linear, evolucionista e pela ideia de progresso, estando em desacordo com as novas tendências historiográficas. Destacamos, ainda, que a forma com que os conteúdos referentes à História Local são apresentados, valoriza uma versão do pretérito que enaltece os grandes personagens e seus feitos, deixando de lado a história das minorias – como a participação das mulheres e negros na formação social, política e cultural do município. Provavelmente, esse seja um dos motivos que levam a grande maioria dos alunos a não se identificarem com a história da região onde vivem e a não se apropriarem do patrimônio histórico de sua cidade, já que esse patrimônio quase nunca os representa.

Essa situação é preocupante, pois, como afirma Bloch (2001, p. 63), “[...] a ignorância do passado não se limita a prejudicar a compreensão do presente; compromete, no presente, a própria ação”. Nesse sentido, o ensino da disciplina de História é fundamental para a formação dos alunos, pois apenas conhecendo o passado de forma crítica, eles poderão mudar sua realidade.

Desse modo, a presente pesquisa se justifica na necessidade de novas práticas de ensino, que fujam do padrão passivo de ensinar, aquele ancorado em alunos ouvintes e professores expositores. Logo, a pesquisa é norteada em práticas de ensino em que os alunos possam compreender de maneira autônoma que o conhecimento histórico está em constante construção e que o pretérito apresentado, através da materialidade dos objetos, pode ser construído a partir de uma visão diferente da dominante.

Sendo assim, as práticas de ensino propostas por este estudo, vinculadas à elaboração de um acervo de fontes históricas familiares e o desenvolvimento de um museu histórico temporário, pretendem levar os estudantes a construírem conceitos fundamentais para a compreensão do pretérito, ofertando espaço para a participação ativa dos mesmos, dentro do processo de ensino-aprendizagem, e estimulando seu pensar histórico.

Acreditamos que através da leitura dos objetos – fontes históricas familiares transformadas em materiais didáticos – esses alunos terão a oportunidade de fazer novas leituras de si mesmos e do mundo e não questionarão apenas a disciplina de História e seus professores, mas o mundo que os cerca.

1.4 ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Le Goff, citando Marc Bloch, no prefácio da obra *Apologia da História ou O ofício do Historiador*, destacou que os historiadores têm por obrigação difundir e explicar os seus trabalhos e afirmou que eles devem “saber falar, no mesmo tom, aos doutos e aos estudantes” (BLOCH, 2001, p. 17). Desse modo, o presente estudo se apresenta de forma simples, mas sem perder sua cientificidade, pois assim como Bloch (2001), acreditamos que escrevemos para os mais diversos leitores.

O estudo propõe a apresentação de quatro capítulos. O primeiro, intitulado “Caminhos da pesquisa: a Metodologia”, apresenta o método definido para realização do presente estudo: a pesquisa-ação. Nesse capitulo, destacamos as características gerais da pesquisa-ação, o método em pesquisa-ação, a identificação do problema, a contratualização, o envolvimento da pesquisadora e dos atores participantes

(estudantes do Ensino Fundamental II) e o planejamento das ações (as intervenções de ensino e a elaboração do museu histórico temporário e seu acervo).

O segundo capítulo, denominado “Caminhos da pesquisa: a Fundamentação Teórica”, apresenta o referencial teórico, que tem como norteadores grandes mestres da ciência histórica e estudiosos do ensino de História. Nele, apresentamos como se dá a construção do conhecimento histórico científico, descrevendo brevemente as escolas historiográficas e as mudanças pelas quais a concepção de História, o oficio do historiador e as abordagens com as fontes históricas passaram no decorrer do tempo. Também desenvolvemos reflexões sobre como o conhecimento histórico é construído dentro das salas de aula, enfatizando o trabalho com as noções de materialidade e temporalidade dentro do ensino desse componente curricular.

No terceiro capítulo, “O museu histórico na escola”, a escola e os alunos participantes do estudo foram apresentados, destacando todo o processo de pesquisa e desenvolvimento do acervo e do museu temporário – físico e virtual. Também descrevemos como a exposição foi desenvolvida e como ocorreram as visitações.

No quarto, e último capítulo, nomeado “Fontes históricas familiares e a noção de tempo”, apresentamos uma breve análise do conhecimento prévio dos estudantes quanto à noção de tempo e descrevemos as práticas de ensino desenvolvidas no decorrer da elaboração do museu temporário e que tratam das especificidades do tempo vivido/da natureza, tempo cronológico e tempo histórico.

2 CAMINHOS DA PESQUISA: A METODOLOGIA

Apresentamos até aqui os passos iniciais do presente estudo: dissertamos sobre a trajetória da pesquisadora e a configuração do projeto de pesquisa, apontamos para a questão motivadora e a justificativa do estudo e estabelecemos os objetivos (geral e específicos) do trabalho. Agora, precisamos estabelecer a metodologia, as ações concretas dirigidas à resolução do problema e ao cumprimento dos objetivos com êxito.

Porém, antes de apresentarmos a metodologia do estudo, não podemos deixar de mencionar que a presente pesquisa foi impactada diretamente pela pandemia causada pelo novo Coronavírus (COVID-19) e, por isso, precisou ser repensada e sofreu diversas adaptações.

Toda a pesquisa de ensino deveria ter sido realizada no ano letivo de 2020, ou seja, teríamos aproximadamente dez meses para a realização do estudo. Devido à pandemia, em março desse mesmo ano, as aulas presenciais foram suspensas, permanecendo, assim, até o seu término. Esse fato tornou a aplicação do estudo inviável, já que para sua realização era indispensável a presença física (e não *online*) dos estudantes.

No entanto, com o retorno das aulas presenciais, na rede municipal de São Mateus, no dia 19 de julho de 2021, foi possível retornar com o trabalho, definir as ações para construir com os estudantes o museu histórico temporário e realizar as pesquisas sobre as fontes históricas familiares, porém, o tempo para a realização do trabalho tornou-se mais escasso, aproximadamente cinco meses.

Apesar da situação citada, salientamos que com planejamento e reflexão, todas as ações programadas foram colocadas em prática e a pesquisa em ensino pode ser concluída.

2.1 PESQUISA-AÇÃO: BREVE HISTÓRICO E CONCEITUAÇÃO

"A pesquisa-ação não convém nem aos 'mornos', nem aos aloprados, nem aos espíritos formalistas, nem aos estudantes preguiçosos". (René Barbier)

O método definido para a realização do presente estudo foi a pesquisa-ação. Segundo Tripp (2005), "não há certeza sobre quem inventou a pesquisa-ação" e é "[...] pouco provável que algum dia venhamos a saber quando ou onde teve origem esse método, simplesmente porque as pessoas sempre investigaram a própria prática com a finalidade de melhorá-la" (TRIPP, 2005, p. 445).

Apesar disso, muitos pesquisadores consideram "[...] que a pesquisa-ação tem suas origens nos trabalhos de Kurt Lewin, em 1946" (FRANCO, 2005, p. 485), e foi utilizada inicialmente nos Estados Unidos, sendo posteriormente desenvolvida pelo mundo como uma abordagem específica das Ciências Sociais. Corrobora com a afirmação de Franco (2005), a divisão periódica elaborada por René Barbier (2007), em que estabelece a origem da pesquisa-ação e seu processo de radicalização epistemológica, em dois períodos, que são:

1) o período - mais americano – de emergência e de consolidação entre os anos que precedem a Segunda Guerra Mundial e os anos 60;
2) o período da radicalização política e existencial, mais europeu e canadense, desde o final dos anos 60 até nossos dias.

Do mesmo modo que é difícil definir a origem do método, também é complexo conceituar a pesquisa-ação, já que, de acordo com Tripp (2005), isso acontece devido a duas razões interligadas: primeiro porque "[...] é um processo tão natural que se apresenta, sob muitos aspectos, diferentes; e segundo, ela se desenvolveu de maneira diferente para diferentes aplicações" (TRIPP, 2005, p. 445).

A discussão já tem início na termologia, pois o método é rotineiramente denominado com diversos slogans: pesquisa-ação, pesquisa participante ou pesquisa participativa, pesquisa de intervenção, entre outros. No entanto, consideramos essas variadas nomeações errôneas, apesar da falta de unanimidade acadêmica, defendemos que existem diferenças entre a pesquisa-ação, a pesquisa participante/participativa e a pesquisa intervenção.

Mesma posição defendida por Thiollent (2011), ao afirmar que toda pesquisa-ação é participante, mas nem toda pesquisa participante é pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011, p. 15). Sobre isso, o autor estabelece que:

> A pesquisa participante se preocupou sobretudo com o papel do investigador dentro da situação investigada e chegou a problematizar a relação pesquisador/pesquisado no sentido de estabelecer a confiança e outras condições favoráveis a uma melhor captação de informação. No entanto, os partidários da pesquisa participante não concentraram suas preocupações em torno da relação entre investigação e ação dentro da situação considerada. É justamente esse tipo de relação que é especificamente destacado em várias concepções da pesquisa ação. A pesquisa ação não é apenas pesquisa participante, é um tipo de pesquisa centrada na questão do agir (THIOLLENT apud AGUIAR E ROCHA, 2003, p. 66).

Aguiar e Rocha (2003) também se propuseram a explicar as diferenças entre os tipos de pesquisa mencionados, atestando que “a pesquisa-intervenção consiste em uma tendência das pesquisas participativas que busca investigar a vida de coletividades na sua diversidade qualitativa, assumindo uma intervenção de caráter socioanalítico” (AGUIAR E ROCHA, 2003, p. 66).

Desse modo, podemos concluir que, apesar de apresentarem características comuns, a pesquisa participante/participativa e pesquisa-intervenção não são sinônimos de pesquisa-ação. Começaremos destacando o fato de que toda pesquisa-ação é do tipo participativa, mas que as pesquisas participantes/participativas nem sempre apresentam uma ação planejada em suas propostas. Além disso, na pesquisa-ação o pesquisador não é pesquisado, enquanto na pesquisa participante/participativa e na pesquisa-intervenção cada um dos envolvidos é pesquisador e pesquisado, ao mesmo tempo.

Estabelecidas as diferenças entre os três tipos de pesquisa, voltemo-nos à conceituação da pesquisa-ação. A maioria dos autores e estudiosos da área concordam que a transformação/mudança originada da participação coletiva (pesquisador e pesquisados) no equacionamento de uma problemática seja o eixo central desse tipo de pesquisa (FRANCO, 2005; TRIPP, 2005; BARBIER, 2007; THIOLLENT, 2011).

De maneira geral, a pesquisa-ação é um método de pesquisa que tem por foco a resolução de um problema, através de uma ação transformadora gerando, desse modo, transformação da realidade investigada e produção de conhecimento. Sendo assim, a pesquisa-ação possui "duplo objetivo: transformar a realidade e produzir conhecimentos relativos a essas transformações" (HUGON, SEIBEL *apud* BARBIER, 2007, p.17).

Nessa direção, reportamo-nos à escrita de Barbier (2007), teórico da pesquisa-ação sob a ótica existencialista, quando afirma que:

> A pesquisa-ação torna-se a ciência da práxis exercida pelos técnicos no âmago de seu local de investimento. O objeto da pesquisa é a elaboração da dialética da ação num processo pessoal e único de reconstrução racional pelo ator social (BARBIER, 2007, p. 59).

Para Thiollent (2011), defensor da pesquisa-ação, sob a ótica político-social,

> A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2011, p. 14).

Já Tripp (2005), que enxerga a pesquisa-ação como uma variedade de investigação-ação (TRIPP, 2005, p. 463), elaborou uma definição mais restrita, afirmando que a "pesquisa-ação é uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática" (TRIPP, 2005, p. 447).

Apesar dos autores aqui apresentados possuírem óticas distintas sobre a pesquisa-ação, concordam que o método possuí um modelo aberto e dialético organizado em torno dos sujeitos participantes da pesquisa (pesquisadores e pesquisados). Nesse sentido, os autores estabelecem que a participação do pesquisador e dos pesquisados na situação investigada deve ser consciente e autônoma e que, através de uma ação deliberada, buscam a elucidação de um problema coletivo, produzindo conhecimento e, ao mesmo tempo, mudança de atitude e até mesmo mudança social.

2.2 CARACTERÍSTICAS GERAIS DA PESQUISA-AÇÃO

"O pesquisador é aqui um participante engajado. Ele aprende durante a pesquisa. Ele milita em vez de procurar uma atitude de indiferença." (René Barbier)

A pesquisa-ação pode ser empregada nas mais diversas áreas do conhecimento, no entanto, vem ganhando espaço na Educação. Segundo Tripp (2005), um dos motivos para que isso ocorra é o fato da pesquisa-ação educacional estar sendo utilizada como "uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos" (TRIPP, 2005, p. 445).

Algumas características da pesquisa-ação a tornam ideal como metodologia de trabalho no ambiente escolar, transformando professor em pesquisador e alunos em atores participantes e ativos no processo. Um dos aspectos que merece destaque é o fato de a pesquisa-ação propiciar a ligação entre a teoria e a prática e permitir ao pesquisador intervir durante todo o processo e não apenas dar recomendações ou elaborar propostas de solução ao final da pesquisa, como é recorrente em outros métodos. Desse modo, percebemos que a pesquisa-ação é essencialmente diferente das Ciências Sociais usualmente consagradas, como afirma Dubost (*apud* BARBIER, 2007):

> A pesquisa-ação é a revolta contra a separação dos 'fatos' e dos 'valores' que dá um sabor particular à noção de objetividades das Ciências Sociais. É um protesto contra a separação do 'pensamento' e da 'ação' que é uma herança do *laisser-faire* do século 19. É uma tentativa desesperada de transcender a estéril especialização das Ciências Sociais com seu implícito repúdio da responsabilidade humana para com os acontecimentos sociais (DUBOST, 1987, p. 136, apud BARBIER, 2007, p. 37 e 38).

Nesse sentido, Thiollent (2005, p. 10) afirma que "a linha seguida pelos partidários da pesquisa-ação é diferente" dos pesquisadores das Ciências Socias clássicas, deixando claro que os mesmos ficam "atentos às exigências teóricas e práticas para equacionarem problemas relevantes dentro da situação social".

Na pesquisa-ação, também acontece a quebra do modelo neutro e observador do pesquisador, exigido em grande parte das pesquisas requeridas por um cientificismo positivista. Tradicionalmente, cabia aos pesquisadores as funções de "descrever,

explicar e prever os fenômenos" e isso, de certa forma, os distanciava da possibilidade de exercer qualquer tipo de ação sobre aspectos investigativos de cunho social (BARBIER, 2007, p.53), não apresentando em seus estudos uma "leitura múltipla, multirreferencial das situações humanas" (BARBIER, 2007, p.66).

Desse modo, a pesquisa-ação "[...] requer do pesquisador ser mais que um especialista: por meio da abertura concreta sobre a vida social, política, afetiva, imaginária e espiritual, ela faz um convite para que ele seja verdadeiramente, e talvez, tão simplesmente, um ser humano" (KRISHNAMURTI apud BARBIER, 2007, p. 15).

Nessa direção, apontamos para outro aspecto fundamental da pesquisa-ação, a participação efetiva do pesquisador e dos atores pesquisados na busca da solução de um problema. Barbier (2007) propõe, então, a figura do pesquisador coletivo, estabelecendo que:

> O pesquisador coletivo é um grupo-sujeito de pesquisa constituído por pesquisadores profissionais (provenientes de organismos de pesquisas ou de universidades) e por membros, que gozam de todos os privilégios (mas particularmente implicados), da população vinculada à investigação participativa (BARBIER, 2007, p. 103).

Diante do exposto, fica claro que o método exige a participação plena e total de todos os participantes, durante todo o processo de pesquisa, no entanto, é necessária a definição das funções de cada parte na busca da resolução dos problemas, por isso, apresentamos, sequencialmente, o método em pesquisa-ação destacando, entre outras coisas, como acontece a contratualização entre pesquisador e pesquisados e a definição das atribuições de cada um.

2.3 MÉTODO EM PESQUISA-AÇÃO

"Nenhum homem pode banhar-se duas vezes no mesmo rio, pois na segunda vez o rio já não é o mesmo, nem tão pouco o homem!". (Heráclito de Éfeso)

O método em pesquisa-ação se aproxima da fórmula heraclitiana, ao estabelecer que podemos olhar duas vezes o mesmo objeto sob ângulos diferentes. Por isso, Barbier (2007) propõe uma abordagem em espiral ao utilizarmos a pesquisa-ação em nossos

estudos. Isso significa, que “[...] todo o avanço em pesquisa-ação implica o efeito recursivo em função de uma reflexão permanente da ação” (BARBIER 2007, p. 117).

Diante do exposto, percebemos, então, que o pesquisador em pesquisa-ação é o controlador dos processos e, por isso, pode modificar sempre que necessário os rumos do estudo em decorrência das informações recebidas e dos acontecimentos imprevisíveis. Apesar disso, todas as medidas tomadas por ele devem ser comunicadas e discutidas pelo coletivo.

Segundo Barbier (2007), quando se fala em método da pesquisa-ação existem quatro temáticas centrais que devem ser examinadas. São elas:

- A identificação do problema e a contratualização.
- O planejamento e a realização em espiral.
- As técnicas de pesquisa-ação.
- A teorização, a avaliação e a publicação dos resultados.

A partir de agora, descrevemos cada uma das temáticas destacando como elas foram empregadas no presente estudo.

2.4 A IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA E A CONTRATUALIZAÇÃO: O ENVOLVIMENTO DO PESQUISADOR E DOS ATORES PARTICIPANTES

“A História serve à ação.” (Marc Bloch)

O presente estudo surgiu como forma de responder e tentar solucionar uma problemática dentro da Escola Municipal de Ensino Fundamental “Dora Arnizaut Silvares”, localizada no bairro Santo Antônio, na periferia do município de São Mateus/ES – posteriormente, haverá um capitulo do estudo para apresentar a instituição e os estudantes participantes.

Ao longo de nossa trajetória profissional, percebemos que a maioria dos alunos, ao entrarem no Ensino Fundamental II, naturalmente questionavam a importância de

estudar o componente curricular História, como se o passado estivesse muito distante deles e não tivesse relação com o presente.

Com os alunos dos 6º anos “A” e “B”, do turno matutino, não foi diferente. Ao iniciar o ano letivo de 2021, eles também demonstraram sentir esse distanciamento em relação ao pretérito e ao componente curricular enfocado. Outro agravante era o fato desses estudantes não se perceberem como sujeitos históricos, por consequência do estudo de um passado que quase nunca os representava. Essa falta de identificação com o passado se tornou outro fator de afastamento dos estudantes em relação à disciplina de História.

Também observamos que o componente curricular História ainda era ensinado e interpretado de forma extremamente tradicional e que o conhecimento histórico era dado como algo imóvel e acabado. O mesmo acontecia com as noções ou conceitos históricos tão importantes para a história escolar, normalmente, eram ensinados aos estudantes e a eles cabia absorvê-los e memorizá-los. Em suma, essa perspectiva educativa não oportunizava aos alunos espaço para participarem ativamente do processo de ensino-aprendizagem e acabava por distanciá-los, ainda mais, da disciplina e da própria compreensão do pretérito.

Após a constatação dessa situação adversa, professora e alunos decidiram buscar uma solução para a questão. Segundo Barbier (2007), “a pesquisa-ação reconhece que o problema nasce, num contexto preciso, de um grupo em crise. O pesquisador não o provoca, mas constata-o [...]” (BARBIER, 2007, p. 54). No presente caso, a identificação do problema foi uma percepção da professora regente do componente curricular História, mas a busca pela solução foi organizada pela coletividade.

Salientamos que, no presente estudo, a pesquisadora é também professora regente da turma envolvida no processo de pesquisa. Essa situação pode ser positiva para o desenrolar do estudo, uma vez que a relação professora-aluno já inspira confiança, o que foi um facilitador no rompimento do “jogo do silêncio” e das atitudes defensivas, como o embaraço, a vergonha e a timidez, além de auxiliar no estabelecimento de um contrato de ação coletiva.

Ao mesmo tempo, percebemos uma situação preocupante, pois existe uma relação de status de poder entre os participantes da pesquisa, apresentado nesse cenário pela figura da professora em relação aos seus alunos. Sobre essa preocupação, Barbier (2007) já havia nos alertado, afirmando que se o pesquisador tem um status de poder, ele deve estar atento e manter distância para ser o pesquisador que trabalha com todos os membros e não sobre eles (BARBIER, 2007, 127).

Apesar disso, Tripp (2005) descreveu que essa situação nem sempre acontece na pesquisa-ação educacional, fato constatado em suas experiências:

> Frequentemente trabalho com professores em pesquisa-ação para desenvolvimento profissional, por exemplo, e é surpreendente quão poucos deles cogitam em permitir que seus alunos participem de seu trabalho, de modo que a participação é encarada inicialmente como uma questão de obrigação: o professor decide o que vai acontecer e seus alunos não são sequer consultados (TRIPP, 2005, p. 454).

A partir daí, temos que analisar também de que modo esses alunos foram inseridos no projeto de pesquisa, afinal de contas, a participação ativa deles é essencial para que o método se configure no âmbito da pesquisa-ação. Por isso, fizemos uso dos escritos de Tripp (2005), estabelecendo que existem quatro modos de participação em pesquisa-ação. São eles:

> - Obrigação: quando um participante não tem opção quanto ao assunto, em geral por haver algum tipo de coação ou diretriz de parte de um superior.
> - Cooptação: quando um pesquisador persuade alguém a (a optar por) ajudá-lo em sua pesquisa e a pessoa cooptada de fato concorda em prestar um serviço ao pesquisador.
> - Cooperação: quando um pesquisador consegue que alguém concorde em participar de seu projeto, a pessoa que coopera trabalha como parceiro sob muitos aspectos (uma vez que é regularmente consultado), mas num projeto que sempre “pertence” ao pesquisador (o “dono” do projeto). A maioria das pesquisas para dissertação é desse tipo.
> - Colaboração: quando as pessoas trabalham juntas como copesquisadores em um projeto no qual têm igual participação (TRIPP, 2005, p. 454).

Diante do exposto, propomos uma pesquisa-ação onde ocorra a colaboração e os alunos participantes possam atuar ativamente durante todo o processo. Para garantir o caráter democrático da abordagem, foi necessário estabelecer um contrato de pesquisa escrito, entre o pesquisador e os atores participantes da pesquisa, para deixar claro, às partes, quais as funções de cada um, as finalidades da ação, a temporalidade, as fronteiras físicas e simbólicas, o código de ética, entre outros

aspectos (BARBIER, 2007, p. 120). Esse contrato era aberto e podia ser constantemente questionado.

Quanto às atribuições do pesquisador, Barbier (2007) definiu que “[...] seu papel consiste em ajudar a coletividade a determinar todos os detalhes mais cruciais ligados ao problema, por uma tomada de consciência dos atores do problema numa ação coletiva” (BARBIER, 2007, p. 54).

Também estabeleceu que a função do pesquisador coletivo seria:

> [...] articular a pesquisa e a ação num vaivém entre a elaboração intelectual e o trabalho de campo com os atores. Os pesquisadores profissionais fazem parte dela com suas especializações cientificas. É a partir desse pesquisador coletivo que se define verdadeiramente o contrato de pesquisa. Pode-se dizer que a pesquisa-ação só começa quando a contratualização e o pesquisador coletivo tiverem sido instituídos (BARBIER, 2007, p. 121).

Ainda destacou que:

> O pesquisador em pesquisa-ação não é nem um agente de uma instituição, nem um ator de uma organização, nem um indivíduo sem atribuição social; ao contrário, ele aceita eventualmente esses diferentes papéis em certos momentos de sua ação e de sua reflexão. Ele é antes de tudo um sujeito autônomo e, mais ainda, um autor de sua prática e de seu discurso (BARBIER, 2007, p. 19).

Nos escritos acima apresentados, percebemos que para Barbier (2007), “o pesquisador descobre que na pesquisa-ação, [...] não se trabalha sobre os outros, mas e sempre com os outros” (BARBIER, 2007, p. 14). Já que, citando o próprio autor: “não há pesquisa-ação sem participação coletiva” (BARBIER, 2007, p. 70).

Nessa mesma direção, Franco (2005) apresentou as ações prioritárias do pesquisador – no caso em questão, a professora da disciplina de História – e dos participantes – alunos do 6os anos “A” e “B”. Seguem as ações e funções do pesquisador, estabelecidas pela autora supracitada:

> - o pesquisador deve ultrapassar o saber puramente fenomenológico, essencialmente subjetivo, e caminhar para construir um saber da prática, que se situa entre o polo subjetivo e o polo objetivo;
> - estabelecer uma comunicação de igual a igual com os atores, reconhecendo-lhes a capacidade de dar sentido aos acontecimentos, de organizar e de planificar;
> - deve ser um facilitador: só intervir quando houver necessidade;

> - ser capaz de descobrir que suas ações têm significado diferentes para cada ator social. No entanto, deve procurar conhecer e se ajustar a esses significados;
> - conhecer e trabalhar com os vieses de comunicação e de sentido: para tanto devem permitir integrações decorrentes dos mecanismos da abordagem dialética que fundamenta os trabalhos de pesquisa-ação;
> - aceitar que as coisas podem mudar, que elas podem ser reconstruídas;
> - ter a capacidade de viver na incerteza e saber reconhecer a característica única de cada situação;
> - ser capaz de se colocar disponível aos atores de modo a permitir-lhes observar e compreendera lógica das ações;
> - manter o rigor científico do trabalho e zelar por uma interpretação justa dos fatos e das práticas;
> - estar sempre a serviço de um objetivo e não de um cliente, de modo a tornar-se militante de uma causa e não serviçal de um projeto imposto (Pirson, 1981 apud FRANCO, 2005);
> - participar de cada etapa da evolução do projeto, juntamente com os sujeitos participantes (FRANCO, 2005, p. 494).

Ainda de acordo com a autora, são atribuições dos participantes da pesquisa:

> - participar da elaboração dos instrumentos e assim apreender seu significado;
> - comprometer-se de acordo com seus talentos, suas capacidades, suas experiências e suas relações particulares frente à situação investigada;
> - participar ativamente da elaboração da problemática da ação, da pesquisa, da busca de soluções, enfim de todas as etapas;
> - colaborar nas tomadas de decisão, tanto nas questões de pesquisa quanto nas questões da ação;
> - ser cauteloso no trato da difusão oficial de resultados e prudente nas generalizações;
> - agir profissionalmente e usar seus conhecimentos e experiências para questionar o pesquisador;
> - estar dispostos a participar tanto da pesquisa quanto das ações decorrentes;
> - aceitar viver na incerteza e instabilidade inerentes a toda situação dinâmica, na qual é impossível a previsão de tudo;
> - viver intimamente a experiência e tentar objetivar e partilhar os seus significados com todo o grupo (FRANCO, 2005, p. 494-495)

Ambos autores salientaram o desenvolvimento de uma ação coletiva através do diálogo e da argumentação, não deixando de ressaltar a complexibilidade do processo e sua imprevisibilidade. Fica claro, que cabe ao pesquisador construir um sentimento de parceria e colaboração no grupo, afinal de contas, os atores participantes não podem e nem devem ser vistos como “ratos de laboratório”, uma vez que são fundamentais dentro de todo o processo de pesquisa.

2.5. O PLANEJAMENTO E A REALIZAÇÃO EM ESPIRAL

"É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática." (Paulo Freire)

Um importante aspecto da pesquisa-ação é seu "processo integrador entre pesquisa, reflexão e ação, retomado continuamente sob forma de espirais cíclicas" (FRANCO, 2005, p. 493). Desse modo, todas as ações e etapas do processo são objeto de reflexão e avaliação contínua, como afirma Barbier (2007):

> É durante essa fase de planejamento que, em termos de ação, os objetos parciais são, por um lado, propostos, realizados e controlados; e, pelo outro, avaliados: controlados em relação a um registro de notas preciso, escalonado a pesquisa num eixo temporal e espacial; e avaliados em relação ao projeto-alvo, que dá sentido ao conjunto da pesquisa (BARBIER, 2007, p. 124).

Portanto, na fase do planejamento, devemos estabelecer as ações iniciais a serem realizadas no decorrer do processo, sabendo que elas poderão ser modificadas ou ressignificadas. No processo de elaboração das ações, tomamos por base alguns aspectos levantados por Franco (2005). São eles:

> - a ação referendada à pesquisa-ação deve estar vinculada a procedimentos decorrentes de um agir comunicativo;
> - as ações empreendidas devem emergir do coletivo e caminhar para ele;
> - as ações em pesquisa-ação devem ser eminentemente interativas, dialógicas, vitalistas;
> - a ação deve conduzir a entendimento/negociação/acordos;
> - as ações devem se reproduzir na produção de um saber compartilhado;
> - as ações devem procurar aprofundar a interfecundação de papéis: de participante a pesquisador e de pesquisador a participante, cumprindo assim seu papel formativo;
> - ações devem procurar conviver e superar as relações assimétricas de poder e de papéis;
> - ações devem ser readequadas e renovadas por meio das espirais cíclicas;
> - ações devem integrar processos de reflexão/pesquisa e formação;
> - ações devem se autoproduzir na sensibilidade de diferentes tempos e espaços, emergentes das necessidades vitais do processo (FRANCO, 2005, p. 493-494)

Diante do exposto, percebemos a importância do pesquisador e os atores participantes planejarem as ações em conjunto e sempre repensá-las. No entanto, a pesquisa-ação não pode ser ancorada no trio "planeje-faça-reflita", a reflexão deve ocorrer durante todo o processo.

Posto isso, seguem as ações definidas pelos atores participantes do estudo, no que se refere à elaboração do museu histórico e seu acervo físico/virtual e a aplicação de intervenções de ensino:

Tabela 01: Etapas de desenvolvimento do Projeto de Ensino “Museu histórico temporário: uma experiência com fontes históricas familiares”

PERÍODO	AÇÃO DESENVOLVIDA
Agosto/2021	- Apresentação do projeto aos alunos participantes e aos pais/responsáveis pelos alunos participantes. - Aplicação de Atividade Diagnóstica sobre as noções de tempo. - Apresentação / revisão dos conteúdos referentes à construção do conhecimento histórico para os alunos participantes.
Setembro/2021	- Dever de Casa “Investigando o Passado”: Elaboração da listagem com fatos marcantes da vida do estudante. - Intervenção “Linha do Tempo Pessoal”: Elaboração da linha do tempo pessoal. - Dever de Casa “Fonte Histórica Familiar”: Pesquisa sobre um objeto do mundo afetivo do aluno e de sua família e elaboração de uma ficha de identificação do objeto. - Intervenção “O Tempo Histórico e a Leitura dos Objetos”: Apresentação das fontes históricas familiares coletadas pelos alunos participantes para a professora e colegas de turma. - Produção textual: Elaboração do texto final sobre a fonte histórica familiar. - Elaboração do acervo do museu histórico, selecionando documentos históricos de variadas fontes. - Intervenção “Quanto tempo tem esse objeto?”: Realização do jogo com cartas sobre o acervo do museu histórico temporário.
Outubro/2021	- Elaboração do acervo do museu histórico, selecionando documentos históricos de variadas fontes. - Organização do espaço do museu histórico. - Aplicação da oficina de fotografia e edição de fotografias. - Aplicação da oficina de digitação e formatação de textos.
Novembro/2021	- Abertura do Museu Histórico Temporário. - Exposição dos objetos familiares devidamente identificados. - Encerramento do Museu Histórico Temporário.
Dezembro/2021	- Lançamento do Museu Histórico Virtual.

Fonte: Projeto de Ensino - “Museu histórico temporário: uma experiência com fontes históricas familiares”.

A partir da elaboração do museu histórico temporário e seu acervo, composto por fontes históricas familiares, foram estabelecidas as estratégias iniciais da proposta de intervenção de ensino. As intervenções pedagógicas, que ocorreram durante as aulas do componente curricular História, se resumiam em três ações, que buscavam a formulação de conceitos e noções fundamentais dentro do processo de construção do saber histórico.

A primeira ação, denominada “Linha do Tempo Pessoal”, propunha a elaboração de uma linha do tempo, narrando fatos considerados relevantes na vida do estudante. Para que ela acontecesse, os alunos foram orientados a investigar, em parceria com seus familiares e amigos, fatos e objetos que os ajudassem a relembrar de acontecimentos do passado. Os estudantes foram orientados a utilizar uma base concreta (objetos, álbuns de fotografia, entre outras fontes de informação) como forma de recordar, reviver memórias do passado. Após essa atividade, deveriam elaborar uma listagem, no próprio caderno, com os seis (ou mais) fatos que marcaram suas vidas. Foi solicitado ao alunado que a listagem fosse organizada de forma cronológica (partindo dos acontecimentos mais recentes para os mais antigos).

Com o dever de casa feito, em sala de aula, os estudantes confeccionaram uma linha do tempo pessoal, contendo os fatos descritos na listagem elaborada anteriormente. Essa primeira atividade oportunizou aos estudantes contato com memórias do vivido de seus familiares e suas próprias lembranças pessoais, além de ter estimulado o ato de narrar experiências. Através do contato com os objetos e os relatos do passado, buscamos desenvolver, com os estudantes, a noção de tempo vivido/da natureza.

A partir do dever de casa e da elaboração da linha do tempo pessoal, instigamos os estudantes a realizarem uma pesquisa sobre um objeto do mundo afetivo dele e de sua família. Dessa pesquisa, foi elaborada uma ficha de identificação do objeto – que posteriormente, deu origem a uma produção textual, mediada pela professora, no ambiente escolar.

Levando em consideração que os estudantes já tiveram o primeiro contato com as fontes históricas familiares e as histórias que elas carregam, iniciou-se a segunda intervenção: “O Tempo Histórico e a Leitura dos Objetos”.

A segunda intervenção pedagógica tratou do tempo histórico. Buscamos estabelecer a noção de tempo histórico por meio da leitura dos objetos e da elaboração do acervo do museu histórico temporário, quando os alunos começaram a analisar cada uma das peças do acervo e suas respectivas histórias, apontando para as mudanças e permanências pelas quais aqueles objetos passaram e para as situações em que foram utilizados e por quem.

A terceira ação teve como foco o tempo cronológico. Os alunos participantes do estudo, auxiliados por nós, escolheram alguns objetos para realizarem o jogo “Quanto tempo tem esse objeto?”. A atividade teve por foco a utilização de cartas, que apresentavam fontes históricas seriais e que deveriam ser organizadas de acordo com a ideia de cronologia.

As cartas deveriam ser entregues aos alunos, divididos em grupos e, os mesmos, teriam que estabelecer uma cronologia, que apresentava o objeto base – fonte histórica familiar trazida por um estudante – e os objetos impressos em cartas. Após estabelecerem a cronologia, deviam justificar suas escolhas e refletir com os demais colegas sobre elas. Essa ação buscou propiciar aos estudantes a análise de fontes seriais e comparação entre as mesmas, além de possibilitar uma discussão sobre o uso das tecnologias e seu rápido descarte pelas sociedades capitalistas, transformando objetos, que perderam seu valor usual, em peças de museus.

Para facilitar a apresentação de tais atividades, a elaboração do museu histórico temporário e a aplicação das intervenções de ensino, o trabalho foi dividido em dois capítulos: “O museu histórico na escola” e “Fontes Históricas familiares e a noção de tempo”. Estabelecemos que as atividades foram simultâneas, mas acreditamos que apresentá-las separadas pode tornar a leitura mais didática.

2.6 AS TÉCNICAS DE PESQUISA-AÇÃO

> *“A pesquisa-ação crítica considera a voz do sujeito, sua perspectiva, seu sentido, mas não apenas para registro e posterior interpretação do pesquisador: a voz do sujeito fará parte da tessitura da metodologia da investigação”. (Maria Amélia Santoro Franco)*

Todas as técnicas usuais em Ciências Sociais podem ser empregadas numa pesquisa-ação, desde que contribuam para a resolução do problema (BARBIER, 2007, p. 125). No entanto, essas técnicas clássicas, se mal empregadas, podem afastar os atores participantes do processo de pesquisa, já que dados, gráficos, tabelas, testes psicotécnicos e termos complexos não lhes atrairiam.

Segundo Barbier (2007, p.15), “o pesquisador em pesquisa-ação existencial tem a preocupação de ser compreendido e de poder agir eficazmente com não-especialistas” e “isso demanda tempo e uma escuta sensível[15] para o pesquisador”. Outra forma de aproximação com o coletivo é o emprego de algumas técnicas comuns em pesquisa-ação existencial, tais como a observação participante e o diário de bordo.

Existem três tipos de implicações a respeito da observação: a observação participante periférica (OPP); a observação participante ativa (OPA) e a observação participante completa (OPC) (ADLER E ADLER, 1987 apud BARBIER, 2007, p. 126). De acordo com Barbier (2007):

> Na OPP, o pesquisador aceita uma implicação parcial para poder ser considerado como ‘membro’ sem, entretanto, ser admitido no ‘centro’ das atividades do grupo.
> Na OPA, o pesquisador tenta, por meio de um papel desempenhado no grupo, adquirir status no interior do grupo ou da instituição que ele estuda. Ele está simultaneamente dentro e fora do grupo.
> Na OPC, o pesquisador ou está implicado desde o início, porque já era membro do grupo antes de começar a pesquisa; ou ele se torna membro do grupo por conversão, porque provem de fora [...] (BARBIER, 2007, p. 126-127).

Na pesquisa-ação, é mais apropriado utilizar a observação participante ativa (OPA) ou a observação participante completa (OPC), já que elas permitem a inclusão – parcial ou completa – do pesquisador no grupo investigado.

Quanto à observação, estabelecemos, assim como Barbier (2007), que ela deve ser declarada aos membros do grupo desde o início do estudo e que o pesquisador não deve tentar se impor utilizando de suas técnicas, seu conhecimento, sua linguagem, mas ele deve estar à escuta e entrar no processo de trocas simbólicas. O pesquisador não deve forçar um comportamento parecido com o das pessoas integradas do grupo – como por exemplo, falar as gírias dos adolescentes para tentar se integrar –, se ele realmente não fizer parte dele e deve ser discreto, não compartilhando para o coletivo informações que lhe foram confidenciadas por membros do coletivo.

[15] Para Barbier (2007) escuta sensível “trata-se de um ‘escutar/ver’” e apoia-se na empatia. “O pesquisador deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para ‘compreender do interior’ as atitudes e os comportamentos, o sistema de ideias, de valores, de símbolos e de mitos [...]”. Ainda, segundo o autor, “a escuta sensível reconhece a aceitação incondicional do outro. Ela não julga, não mede, não compara. Ela compreende sem, entretanto, aderir às opiniões ou se identificar com o outro, com o que é enunciado ou praticado” (BARBIER, 2007, p. 94).

É interessante que o pesquisador também participe das atividades frequentes do grupo. No caso da pesquisa-ação educacional, ele pode participar das festas escolares, projetos educativos, reuniões de pais, jogos escolares, entre outros eventos organizados pela unidade escolar. Nesse aspecto, o presente estudo se beneficiou, pois a pesquisadora também é a professora de História regente da turma e efetiva na unidade de ensino, atuando há cinco anos.

No entanto, não basta ela participar observando, sem realizar algum registro. Por isso, outra técnica essencial na pesquisa-ação é a utilização de um caderno de anotações – também chamado por alguns pesquisadores de diário de bordo – onde são registrados diariamente os dados produzidos durante o processo de pesquisa. Para Franco (2005), esses registros de dados e fatos incluem, entre outros:

> - referências dos acordos estabelecidos para o funcionamento de grupo;
> - dados referentes a compreensões, interpretações, sínteses das leituras de fundamentação teórica;
> - descrição de atividades e práticas do grupo;
> - sínteses das reflexões e decisões grupais;
> - caracterização das mudanças institucionais e administrativas que estão ocorrendo;
> - descrição da participação dos elementos do grupo (FRANCO, 2005, p.499).

No presente estudo, foram utilizados dois tipos de cadernos de anotações ou diários de bordo. O primeiro, ficou em nossa posse e se tornou o espaço onde anotávamos os diálogos marcantes e fatos considerados relevantes no estudo. No entanto, no decorrer das aulas, do desenvolvimento do museu histórico e seu acervo e da aplicação das intervenções pedagógicas, poderíamos deixar passar algum comentário ou reação importantes para o estudo, por isso, foi decidido pela coletividade que gravaríamos as aulas, para, posteriormente, analisarmos os diálogos com mais cautela[16].

O segundo caderno de anotações ficou com os alunos participantes do estudo. Nele, os estudantes podiam realizar anotações, registrando as tomadas de decisão do coletivo e as ações planejadas. Para Franco (2005),

[16] Os diários de bordo foram utilizados durante as aulas em que o museu histórico temporário e seu acervo eram elaborados. As aulas destinadas para as intervenções de ensino, além de registradas nos diários de bordo, foram gravadas e tiveram seus diálogos transcritos. Os diários de bordo, as gravações e as transcrições encontram-se no banco de dados da pesquisa.

> Nesse processo reflexivo de coletar dados, registrá-los coletivamente, discuti-los e contextualizá-los, já se está caminhando para a construção de saberes e para seu compartilhamento, num processo único, dialético, transformador dos participantes e das condições existenciais (FRANCO, 2005, p. 499).

Desse modo, todo o material elaborado pelos integrantes da pesquisa se tornou fonte de dados para a pesquisadora e, por isso, foram analisados. Os diários de bordo, as anotações da professora/pesquisadora e dos alunos participantes, as produções textuais dos alunos, os questionários escritos, entre outros, foram exemplos de dados produzidos e coletados para análise.

2.7 A TEORIZAÇÃO, A AVALIAÇÃO E A PUBLICAÇÃO DOS RESULTADOS

"Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo." (Paulo Freire)

"Numa pesquisa-ação, a teoria decorre da avaliação permanente da ação" (BARBIER, 2007, p. 143). Para o autor, no decorrer de cada fase da pesquisa deve acontecer a avaliação/reflexão e posteriormente a teorização. Quanto a isso, Tripp (2005) afirma:

> Como processo de melhora da prática, considera-se às vezes que a pesquisa-ação é ateórica, mas embora seja verdade que a teoria disciplinar tradicional não é prioridade principal, é contudo, importante recorrer a ela para compreender as situações, planejar melhoras eficazes e explicar resultados (TRIPP, 2005, p. 450).

A cada ação executada e avaliada, ocorre a teorização e, a partir daí, a coletividade decide se será necessário o planejamento de mais ações, buscando sempre a mudança e a resolução do problema. De acordo com Barbier (2007),

> Na pesquisa-ação, a interpretação e a análise são o produto de discussões de grupo. Isso exige uma linguagem acessível a todos. O traço principal da pesquisa-ação – o *feedback* – impõe à comunicação dos resultados da investigação aos membros nela envolvidos, objetivando a análise de suas reações (BARBIER, 2007, p. 55).

Sendo assim, "uma pesquisa-ação chega ao fim quando o problema inicial é resolvido, se é que pode realmente sê-lo. Somente as pessoas a ele ligadas podem por fim afirmá-lo" (BARBIER, 2007, p. 144-145). Se, de fato, o coletivo considerar que não são mais necessárias ações e que chegaram ao objetivo desejado ou pelo menos

próximo dele, entendemos como o momento de compartilhar com o coletivo o resultado final.

Na pesquisa clássica, o pesquisador sempre é o encarregado da redação final do relatório de pesquisa. No entanto, a pesquisa-ação não pode aceitar esse método. “Faz parte da credibilidade da pesquisa-ação que a escrita seja coletiva. Os escritos são submetidos à leitura e à discussão de todos” (BARBIER, 2007, p. 105).

A pesquisa-ação nem sempre trará soluções para todos os problemas investigados, mas, a partir do momento em que o método é empregado, inicia-se um processo de mudança. Mudança de atitudes, de práticas, de situações, de condições e de discursos. Corroborando com Barbier (2007), a “pesquisa-ação, mais do que outra pesquisa, suscita mais questões do que as resolve. Ela incomoda sempre os poderes estabelecidos” (BARBIER, 2007, p. 146).

3 CAMINHOS DA PESQUISA: A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No próximo passo para a realização do presente estudo, estava a construção da fundamentação teórica. Momento de nos debruçarmos sobre livros, artigos e dissertações e refletirmos sobre os conceitos e categorias que seriam empregados no trabalho e, de que formas analisaríamos todo o processo de elaboração do museu histórico temporário e o desenvolvimento e aplicação das intervenções pedagógicas.

Desse modo, o referencial teórico tem como norteadores grandes mestres da ciência histórica e estudiosos do ensino de História. Pesquisadores do passado e do presente, cujos textos se tornaram indispensáveis na construção e análise do presente estudo.

Vimos a necessidade de, num primeiro momento, apresentarmos como se dá a construção do conhecimento histórico científico, descrevendo brevemente as escolas historiográficas e as mudanças pelas quais a concepção de História, o oficio do historiador e as abordagens com as fontes históricas passaram, no decorrer do tempo.

A partir daí, fizemos apontamentos sobre a antiga (História Tradicional) e a nova historiografia (vertentes historiográficas descendentes da Escola dos Annales), abordando as aproximações e distanciamentos entre elas. Convencionamos enquadrar as escolas metódica e historicista, dentro do termo “História Tradicional”. Ainda demos ênfase à visão empregada por ambas as vertentes historiográficas no trato à cultura material, como fonte de estudo do pretérito, e as noções de tempo.

Porém, não poderíamos deixar as discussões sobre a construção do conhecimento histórico reservada ao espaço da academia, ao meio científico. Era necessário trazê-las para o “chão da escola”, por isso desenvolvemos reflexões sobre como o conhecimento histórico é construído dentro das salas de aula, no meio escolar. Com esse propósito, investigamos como se dava o processo de “transposição didática” e se ele ainda cabe aos dias atuais. Além disso, discutimos a importância de levarmos os conhecimentos produzidos na academia para a sala de aula e como isso poderia ser realizado.

No entanto, destacamos que as noções de materialidade e temporalidade foram o foco das reflexões. Afinal de contas, são os temas centrais do estudo e, por isso, deveriam ser bem fundamentadas para que conseguíssemos cumprir com os objetivos do trabalho e, principalmente, para que olhássemos para sala de aula com um novo olhar, o olhar de uma professora pesquisadora.

3.1 A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO CIENTÍFICO

"Mudou o mundo, mudou a história, mudaram os historiadores."
(Sandra Jatahy Pesavento)

Até o século XIX e início do século XX, os historiadores, marcados pela filosofia positivista[17] de Augusto Comte, consideravam a História[18] como uma ciência que deveria estudar o passado, tendo por base documentos escritos e oficiais, negligenciando, desse modo, outros tipos de evidência. Essa abordagem, que convencionou-se chamar de História tradicional, tinha por objeto de estudo os grandes acontecimentos e a produção historiográfica pautada na História Política, privilegiando apenas um ponto de vista: o oficial, a visão de cima, das elites.

De acordo com Burke (1992), os historiadores tradicionais pensavam "[...] na história como essencialmente uma narrativa dos acontecimentos" (BURKE, 1992, p. 12). Eles defendiam a concepção de que se o documento histórico fosse autêntico, o historiador conseguiria encontrar a "verdade histórica". O autor ainda afirma que "segundo o paradigma tradicional, a História é objetiva. A tarefa do historiador é apresentar aos leitores os fatos [...] como eles realmente aconteceram" (BURKE, 1992, p. 15). A historiografia tradicional não permitia, portanto, a problematização dos fatos. Aos historiadores, cabia uma análise neutra e isenta das fontes documentais oficiais.

[17] O Positivismo é uma palavra que apresenta mais de um sentido em uso na historiografia atual, sem que um nada tenha a ver com o outro. Do ponto de vista filosófico, o Positivismo é um paradigma sociológico-historiográfico que busca aproximar as ciências humanas das ciências naturais e exatas, preconizando para tal neutralidade e subjetividade absolutas do cientista social em relação às suas possibilidades de tratamento de um objeto de estudo. Não obstante, e muito comum entre os historiadores um uso mais corriqueiro dessa palavra, no qual se associa o adjetivo "positivista" a uma história factual e pouco problematizadora no tratamento com as fontes. (BARROS, 2019, p. 25).

[18] Nesse estudo, grafaremos com letra inicial minúscula a palavra "história" sempre que estivermos nos referindo aos acontecimentos e processos que ocorreram na realidade vivida; e grafaremos com inicial maiúscula a palavra "História" sempre que esta estiver se referindo ao texto e à pesquisa elaborados pelos historiadores. História, com "H" maiúsculo, enfim, será o nome de um campo de saber que estuda a história, com "H" minúsculo, ou seja, o campo de acontecimentos.

Esses estudiosos, acreditavam que, desse modo, dariam à história o caráter de ciência, já que buscavam fundamentos e métodos científicos para analisar o pretérito e lhe conferir veracidade.

Para além dessa visão da historiografia tradicional, surge, no século XX, na França, uma nova concepção sobre a História, sobre o oficio do historiador e sobre as abordagens com os documentos históricos. Essa nova concepção historiográfica foi difundida pelas pesquisas e pelos debates da Escola dos Annales, movimento intelectual e acadêmico liderado por Marc Bloch e Lucien Febvre, que criticava a historiografia tradicional e defendia a cientificidade da História, destacando sua subjetividade, sem a reduzir a abstrações, a leis, a estruturas e a regras universais. Le Goff, citando Marc Bloch, no prefácio da obra *Apologia da História ou O ofício do Historiador*, destacou que: “a história é uma ciência, mas uma ciência que tem como uma de suas características, o que pode significar sua fraqueza, mas também sua virtude, ser poética, pois não pode ser reduzida a abstrações, a leis, a estruturas” (BLOCH, 2001, p. 19).

Bloch (2001) afirma que a História é a ciência dos homens no tempo e que ela é construída a partir dos vestígios do passado, no presente. Desse modo, destaca a impossibilidade de escrever sobre o passado sem utilizar-se do presente, além de enfatizar que, no processo de trabalho, com as fontes históricas, a criticidade deve ser fundamental. Desse modo, Bloch e os historiadores ligados à Escola dos Annales, refutavam o método científico elaborado pela historiografia tradicional e apontavam novos caminhos para a ciência histórica.

Ao longo do século XX, as gerações herdeiras da Escola dos Annales deram continuidade ao trabalho da primeira geração. A segunda geração, liderada por Fernand Braudel, ficou marcada por produções historiográficas que procuravam dar mais ênfase à longa duração, ou seja, aos aspectos do ambiente e das sociedades que se transformavam muito lentamente ao longo dos séculos.

A terceira geração, denominada Nova História, ampliou algumas das conquistas das gerações anteriores e procurou responder aos novos desafios que sugiram, a partir da segunda metade do século XX. Os estudiosos da terceira geração, com destaque

a Jacques Le Goff e Georges Duby, ampliaram os objetos de estudo da ciência histórica e passaram a dar mais atenção às questões culturais em detrimento de questões relacionadas à economia. Temas novos, como a infância, os direitos humanos, o amor, o corpo, a alimentação, a moda, entre outros, começaram a ser estudados. As pesquisas ligadas a essa nova corrente historiográfica, se aproximaram ainda mais de outras áreas do conhecimento, como a Sociologia, a Antropologia, a Psicologia e a Filosofia.

Algumas das críticas e dos desafios lançados pela Nova História repercutiram na quarta geração dos Annales, conhecida como Nova História Cultural. Essa escola historiográfica se preocupou em perceber os indivíduos considerando suas posições sociais. Dessa forma, ela se distanciava de muitos pesquisadores ligados à Nova História, que procuravam, por exemplo, descrever o cotidiano dando pouca importância aos indivíduos e suas posições sociais. Além disso, outra característica relevante, da Nova História Cultural, é o fato de seus estudiosos não criarem uma dicotomia entre a cultura popular e a cultura erudita.

Evidentemente, essa nova forma de produzir História não se limitou ao grupo dos Annales e nem à França. Foi um movimento muito mais amplo, de circulação cultural, que convergiu com interesses de historiadores europeus e americanos. Diversos historiadores brasileiros, por exemplo, foram influenciados pela historiografia francesa na forma em que produziam o conhecimento histórico científico e essa influência não se refletiu apenas no mundo acadêmico, as formas de se produzir o conhecimento histórico nas escolas também foram modificadas.

Por isso, consideramos referenciais importantes para o presente estudo vários pressupostos teóricos da Nova História Cultural e, também, da Nova História, principalmente no que se refere à ideia de conhecimento histórico em permanente construção, aberto à multiplicidade de fontes e favorável ao diálogo com outras disciplinas. As abordagens sugeridas por essas correntes historiográficas proporcionam a inclusão de temas e perspectivas pouco valorizadas, como a história do cotidiano e a história feita sob o ponto de vista das minorias, abrindo espaço para que se destaquem sujeitos históricos que geralmente estão ausentes no discurso tradicional.

3.2 APONTAMENTOS SOBRE A ANTIGA E A NOVA HISTORIOGRAFIA

“A História é filha do seu tempo.” (Fernand Braudel)

A produção historiográfica passou por profundas transformações ao longo do século XX. Grande parte dessas transformações foi desencadeada pelos historiadores franceses Lucien Febvre e Marc Bloch que, em 1929, fundaram uma revista de debates historiográficos, que ficou conhecida como revista dos Annales. A partir das ideias discutidas e pressupostos elaborados pelos estudiosos da Escola dos Annales, propôs-se um novo modelo de História, contrário a diversos preceitos da História tradicional, em voga desde o século XIX e, praticada por historiadores metódicos, muitos deles considerados positivistas.

Guiados por Peter Burke (1992) no texto de abertura do livro *A escrita da História – Novas Perspectivas*, tentaremos definir essa nova historiografia, iniciada com os Annales, pela via negativa, ou seja, defini-la “em termos do que ela não é, daquilo a que se opõem seus estudiosos” (BURKE, 1992, p. 10). Posto isso, apontaremos os contrates entre a antiga e a nova historiografia em quatro aspectos gerais.

Começaremos parafraseando Sir John Seely, Catedrático de História em Cambridge, que dizia “História é a política passada: política é a história presente” (SEELY apud BURKE, 1992, p. 10), e destacando uma das principais características da História tradicional: ela é essencialmente política. Outras vertentes da História, como a História da Arte, a História da Ciência, eram marginalizadas no sentindo de serem consideradas periféricas aos interesses dos “verdadeiros historiadores” (BURKE, 1992, p. 10-11).

Por outro lado, a nova historiografia defende a ideia de que “tudo tem uma história”, interessando-se por virtualmente toda a atividade humana. A partir daí, escreveu-se sobre a história da infância, da morte, do corpo, da feminilidade, da alimentação, da literatura, da fala e até mesmo do silêncio. Nesse sentido, Bloch (2001) defende a “história total”, alegando não aceitar uma história que mutile o homem. Para ele, “a verdadeira história interessa-se pelo homem integral, com seu corpo, sua

sensibilidade, sua mentalidade, e não apenas suas ideias e atos" (BLOCK, 2001, p. 20).

Em segundo lugar, o paradigma tradicional defende a história como uma narrativa de fatos, cabendo apenas ao historiador a tarefa de apresentar os fatos como eles realmente aconteceram. Diversos autores norteados pelos pressupostos da Escola dos Annales, criticam essa perspectiva de história linear e factual alicerçada na possibilidade de se escrever o passado como de fato ele aconteceu.

Em seus escritos, Bloch (2011) afirma que o conhecimento do passado é um conhecimento "indireto", já que "o historiador está na impossibilidade de ele próprio constatar os fatos que estuda" (BLOCH, 2001, p. 69). Para escrever sobre o pretérito os profissionais da História utilizam vestígios e testemunhos do presente, logo, o medievalista salienta a impossibilidade de escrever sobre o pretérito sem se apoiar no presente e principalmente a incapacidade de reproduzi-lo como o foi.

Ainda segundo o autor, o historiador deve ter consciência de que "o fato histórico não é um fato 'positivo', mas o produto de uma construção ativa de sua parte para transformar a fonte em documento e, em seguida construir esses documentos, esses fatos históricos, em problemas" (BLOCH, 2011, p.19). Posto isso, Bloch (2011) não acreditava que a História deveria se limitar a "estrita observação dos fatos", mas defendia a "historiografia do problema", mais preocupada com a análise das estruturas do que com a história dos acontecimentos, em razão disso, o historiador não seria um mero coletor de fatos, ele seria responsável por questioná-los e problematizá-los.

Assim como Bloch (2011), o filósofo e historiador alemão Walter Benjamin (1987), no ensaio "*Sobre o conceito da História*", estabelece que "articular historicamente o passado não significa conhecê-lo 'como ele de fato foi'" (BENJAMIN, 1987, p. 224), questionando a possibilidade de apresentar o passado como ele realmente teria acontecido. Além disso, condena a ideia positivista de uma sucessão de fatos e acontecimentos que levariam a humanidade a uma evolução/progresso como destino final.

O terceiro aspecto que destacamos é o fato de a História tradicional oferecer uma visão de cima, sempre centrada em grandes personagens, deixando em segundo plano as pessoas ditas como comuns. Já os historiadores ligados a nova historiografia, se preocupam em dar voz a essas pessoas comuns e as suas experiências.

Walter Benjamin, em um de seus ensaios, chegou a levantar a seguinte questão: “Não existem, nas vozes que escutamos, eco de vozes que emudeceram?” (BENJAMIN, 1987, p. 223). Para o autor, o passado grita, no entanto, cabe aos historiadores treinarem seus ouvidos para ouvir cada uma das vozes, até aquelas que foram obrigadas a se calar por muito tempo. Benjamin (1987) demonstra essa preocupação com a história vista de baixo e com esses personagens que, por tanto tempo, permaneceram calados e ainda salienta que “o sujeito do conhecimento histórico é a própria classe combatente e oprimida” (BENJAMIN, 1987, p. 228).

Carlo Ginzburg (2006), grande historiador italiano, aproximando-se das ideias de Bloch (2001) e da primeira geração dos Annales no que se refere à valorização da história vista de baixo, dá notoriedade a fatos e personagens que são ignorados pela História generalizadora, tornando-se, assim, um dos pioneiros da Micro-história. Na célebre obra *“O queijo e os Vermes”,* Ginzburg (2006) aborda a vida do moleiro Menocchio através da análise de processos elaborados pelo Tribunal da Inquisição. Portanto, além da valorização de um personagem comum, podemos observar que o autor utiliza fontes históricas consideradas oficiais e as analisa por uma perspectiva diferente, lendo-as nas entrelinhas e levantando aspectos e informações com grande erudição e sutileza. Essa abordagem e o uso de diversas fontes históricas o aproximam, novamente, da Escola dos Annales e das escolas historiográficas herdeiras dos Annales.

O quarto e último ponto, é o fato de que para o paradigma tradicional apenas documentos históricos escritos e oficiais teriam validade na construção do conhecimento histórico. Um exemplo disso é o fato de o período anterior à invenção da escrita ser denominado de “Pré-História”, como se fosse posto de lado pelos historiadores por não haver registros escritos da época.

Entretanto, Bloch (2001) afirma que “a diversidade dos testemunhos históricos é quase infinita”, pois “tudo que o homem diz ou escreve, tudo que fabrica, tudo que toca pode e deve informar sobre ele” (BLOCH, 2001, p.79). A concepção de História, elaborada a partir dos Annales, defende o uso de diversos tipos de fontes históricas, tais como as fontes materiais, as iconográficas e as orais, que foram negligenciadas por um longo período, e agora tornavam-se essenciais na pesquisa sobre o pretérito.

3.3 A CULTURA MATERIAL COMO DOCUMENTO HISTÓRICO

“Vida material são homens e coisas, coisas e homens.”
(Fernand Braudel)

Diversos autores da ciência histórica já demonstraram interesse e preocupação pela cultura material como fonte de estudo do pretérito. Marc Bloch (2001), Lucien Febrev (1953), Fernand Braudel (1969), Jacques Le Goff (2013), Peter Burke (1992), entre outros grandes especialistas da História, já reservaram espaço para essa temática em seus textos e a apresentaram de formas variadas. No Brasil, também existem autores importantes que se debruçam sobre essa área, tais como Ulpiano Bezerra de Meneses (1998), Marcelo Rede (1996, 2002), José D’Assunção Barros (2019) e Pedro Paulo Funari (2005).

Apesar das abordagens e posturas distintas, essas produções têm algo em comum ao tratarem da cultura material no processo historiográfico de produção de conhecimento: discutir como fazer a cultura material documento histórico e quais as implicações disso para a historiografia.

Em suma, os historiadores do passado, e os do presente, ainda procuram estabelecer os potenciais e os limites da cultura material para propor e resolver problemas históricos, descrever as particularidades e forçosas adaptações metodológicas requeridas pela mobilização desse tipo de fonte e, principalmente, procuram estabelecer qual o lugar que a cultura material ocupa no espectro de fontes utilizadas e como se dá a sua articulação (REDE, 1996, p. 265-266).

Como percebe-se, essas discussões em torno da materialidade e seus usos pela historiografia, não são recentes e, tão pouco, estão perto de serem equacionadas.

Marcelo Rede (1996), no artigo *"História a partir das coisas: tendências recentes nos estudos de cultura material",* tocou nesse mesmo ponto e estabeleceu que, "uma definição histórica dos problemas da cultura material e sua inserção adequada nos procedimentos heurísticos da historiografia não são, [...] pontos resolvidos nem desafios pequenos" (REDE, 1996, p. 266).

Essa situação, por muitas vezes, colocou a materialidade e seus métodos e estratégias de análise em cheque. Isso acontece, dentre vários motivos, devido à própria história das fontes documentais, já que por muito tempo, a cultura material foi deixada de lado pelos historiadores. Segundo Rede (2012),

> Entre a história e a cultura material, as relações oscilam da precariedade à rejeição: o divórcio é antigo, profundo e difícil de superar, e a constatação tem ao menos um duplo sentido. Em geral os historiadores desprezam ou falharam em considerar adequadamente as articulações entre a vida social e a materialidade, e, apesar de sua grande diversidade, raramente as teorias acerca da experiência histórica reconheceram a importância da dimensão material da existência humana. Em segundo lugar, a historiografia foi tímida ou totalmente inapta em incorporar as fontes materiais ao seu processo de geração de conhecimento. De berço e por vocação sedimentada, optou por privilegiar as fontes escritas de toda espécie, conferindo à cultura material, no melhor dos casos, um papel ilustrativo ou de corroboração (REDE, 2012, p. 133).

Apesar do crescente espaço ocupado pela cultura material dentro da historiografia, ainda existem historiadores que classificam as fontes históricas materiais como secundárias, assumindo o papel de "documento de segunda categoria". As incertezas, quanto o alcance e a confiabilidade da cultura material, apresentavam esse tipo de fonte como incompleta e limitada, quando comparada à fonte escrita. De acordo com Rede (1996),

> [...] em geral, as resistências ao uso da cultura material estão associadas ao predomínio do documento escrito. Normalmente, a cultura material é esvaziada de seu potencial explicativo da experiência humana, restando como fenômeno a ser elucidado a partir de outros referenciais. Outras vezes, é apenas a aproximação com o texto ou seu enquadramento aos métodos da leitura textual que qualificam seu uso (REDE, 1996, p. 274).

Todavia, a utilização da materialidade na construção do conhecimento histórico, por historiadores do passado e do presente, já apontou direções quanto aos potenciais desse tipo de documento e para as diversas formas que ele vem sendo utilizado. Não pretendemos, neste texto, responder todas as demandas que cercam a cultura

material e seus usos pela historiografia - nem cremos que seria possível, mas apontar de que forma a materialidade ganhou espaço dentro da ciência histórica, o porquê dessa ascensão e como os profissionais da História buscam superar, a cada dia, os limites de tal fonte.

Lucien Febvre (1953), um dos percursores da Escola dos Annales e um dos pioneiros a defender a ampliação da noção de documento histórico, afirmou que:

> A história faz-se com documentos escritos, sem dúvida. Quando estes existem. Mas pode fazer-se, deve fazer-se sem documentos escritos, quando não existem. Com tudo o que a habilidade do historiador lhe permite utilizar para fabricar o seu mel, na falta das flores habituais. Logo, com palavras. Signos. Paisagens e telhas. Com as formas do campo e das ervas daninhas. Com os eclipses da lua e a atrelagem dos cavalos de tiro. Com os exames de pedras feitos pelos geólogos e com as análises de metais feitas pelos químicos. Numa palavra, com tudo o que, pertencendo ao homem, depende do homem, serve o homem, exprime o homem, demonstra a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem (FEBVRE, 1953, p. 428 apud LE GOFF, 2013, p. 490).

Ainda para o autor,

> Toda uma parte, e sem dúvida a mais apaixonante do nosso trabalho de historiadores, não consistirá num esforço constante para fazer falar as coisas mudas, para fazê-las dizer o que elas por si próprias não dizem sobre os homens, sobre as sociedades que as produziram, e para constituir, finalmente, entre elas, aquela vasta rede de solidariedade e de entre ajuda que supre a ausência do documento escrito? (FEBVRE, 1953, p. 428 apud LE GOFF, 2013, p. 490).

Os trechos acima, extraídos por Le Goff (2013) de um dos ensaios de *Combates pela História*, evidenciam o posicionamento de Febvre em relação à ampliação do conceito de fonte histórica, ao exemplificar uma gama de possibilidades que vai desde os tradicionais textos às fontes naturais e aos indícios de toda ordem (BARROS, 2019, p. 15).

Defendendo a mesma tese de Febvre, Bloch (2001) estabeleceu que:

> Seria uma grande ilusão imaginar que a cada problema histórico corresponde um tipo único de documentos, especializado para esse uso. Quanto mais a pesquisa, ao contrário, se esforça por atingir os fatos profundos, menos lhe é permitido esperar a luz a não ser dos raios mais convergentes de testemunhos muito diversos em sua natureza (BLOCH, 2001, p. 80).

Como forma de exemplificar sua teoria, o historiador analista escreveu:

> Que historiador das religiões se contentaria em consultar os tratados de teologia ou as recolhas de hinos? Ele sabe bem que sobre as crenças e as sensibilidades mortas, as imagens pintadas ou esculpidas nas paredes dos santuários, a disposição e o mobiliário das tumbas, têm pelo menos tanto para lhe dizer quanto muitos escritos (BLOCH, 2001, p. 80).

Marc Bloch e Lucien Febvre, defendiam que as fontes históricas materiais deveriam ser parte integrante da pesquisa histórica e que os bons historiadores, mesmo quando não se dedicam, no detalhe, à cultura material, não deveriam deixar de levá-la em conta (FUNARI, 2005, p. 92).

O historiador Fernand Braudel, discípulo de Febvre, fez importantes contribuições à defesa da cultura material como documento histórico e à sua relação com a historiografia, ao demonstrar, através de suas obras, que a cultura material não era apenas fundamental aos historiadores da Antiguidade, mas que poderia ser utilizada pelos historiadores que lidam com a História Moderna. Em síntese, o historiador francês defendia a utilização de fontes materiais em estudo de épocas mais recentes e sua tese, a respeito da materialidade do mundo moderno, passou a se constituir objeto de crescente interesse no ambiente acadêmico francês (FUNARI, 2005, p. 92).

Le Goff (2013), na obra *História e Memória*, faz um breve percurso pela história das fontes históricas, destacando a revolução documental resultante de uma História nova e apresenta, de forma sucinta, os conceitos de monumento e documento.

No texto *"Documento/Monumento"*, o medievalista francês descreve os documentos e os monumentos como os materiais que se aplicam à memória coletiva e à sua forma científica, a História. Após análise semântica dos termos, o autor afirma que os monumentos são heranças do passado, é tudo aquilo que pode evocar o pretérito, perpetuar a recordação. O historiador também esclarece que os monumentos não são apenas textos escritos, podem ser, por exemplo, uma obra comemorativa de arquitetura ou escultura. Para o autor:

> O monumento tem como características o ligar-se ao poder de perpetuação, voluntária ou involuntária, das sociedades históricas (é um legado à memória coletiva) e o reenviar a testemunhos que só numa parcela mínima são testemunhos escritos (LE GOFF, 2013, p. 486).

Já os documentos, são escolhas do historiador e, por um longo período, restringiram-se a textos escritos. A partir dessa noção, Le Goff (2013) descreve a visão que a escola positivista tinha dos documentos, destacando o triunfo do documento sobre o monumento.

Para o autor, a historiografia tradicional, considerava apenas alguns tipos de texto, produzidos por instituições e organismos do Estado e dos poderes constituídos, como documentos dignos de serem empregados pelos historiadores em suas pesquisas. Daí entendemos por que a utilização do termo “documento”, pois ele conferia um certo status de autenticidade aos textos. Além disso, os documentos eram tidos como provas, na confirmação dos fatos relatados por esses pesquisadores.

Por um longo período, essa designação foi uma tendência no vocabulário historiográfico[19], no entanto, com as mudanças na prática historiográfica ocasionadas pela expansão de uma História nova, houve a ampliação da noção de documentos históricos. Um texto (desde um documento estatal a uma carta apaixonada), um objeto material (como uma mesa ou um vaso de cerâmica), ou ainda uma fotografia ou uma canção, seriam todos “documentos” neste sentido ampliado (BARROS, 2019, p. 18-20).

Le Goff (2013) também destacou que “este alargamento do conteúdo do termo documento foi apenas uma etapa para a explosão deste, que se produziu a partir dos anos de 1960 e levou a uma verdadeira revolução documental” (LE GOFF, 2013, p. 490). De acordo com o autor, essa revolução ocorreu de forma quantitativa e qualitativa e foi fortalecida por uma segunda revolução, a do computador.

Ainda, para o historiador, o que justificaria esse alargamento no conceito de fonte histórica seria o fato de que,

> O interesse da memória coletiva e da História já não se cristaliza exclusivamente sobre os grandes homens, os acontecimentos, a história que avança depressa, a história política, diplomática, militar. Interessa-se por todos os homens, suscita uma nova hierarquia mais ou menos implícita dos documentos [...] (LE GOOF, 2013, p. 490-491).

[19] É bom lembrar que, até o século XIX, também a palavra *monumento* foi muito empregada com o sentido historiográfico de *documento* (LE GOFF, 2013, p. 488).

Na História Cultural, de origem francesa, o mundo físico também foi alvo de estudo. O pesquisador francês Roger Chartier, por exemplo, é um especialista em história da literatura e, por isso, estuda os significados sociais dados aos textos pelo autor e pelo leitor, além de analisar historicamente o livro.

Todavia, na obra *O que é História Cultural?* Peter Burke (2008) chegou a destacar que, por muito tempo, a cultura material foi vista como uma atribuição dos arqueólogos e historiadores econômicos e, por isso, esse campo foi negligenciado como objeto de pesquisa pela grande maioria dos historiadores culturais. Burke (2008) apontou que:

> Tradicionalmente, os historiadores culturais atribuíram menos atenção à cultura material que às ideias, deixando aquele campo aos historiadores econômicos. [...] Nas décadas de 1980 e 1990, porém, alguns historiadores culturais voltaram-se para o estudo da cultura material, e assim se viram próximos dos arqueólogos, curadores de museus e especialistas em história do vestuário e do imobiliário, que há muito vinham trabalhando nessa área (BURKE, 2008, p. 90-91).

Outras vertentes historiográficas também valorizaram a cultura material como fonte histórica. O materialismo histórico é uma das correntes historiográficas que mantém estreita relação com a materialidade, até porque as ideias de Marx, que inspiraram as bases do materialismo histórico, definiam que as relações sociais e a História fundem-se em relações materiais. De acordo com Funari (2005), "o estudo da cultura material, com esse nome, surge no horizonte intelectual do marxismo e toda a historiografia marxista, em suas múltiplas e variadas formas, enfatizou a importância da análise das fontes materiais" (FUNARI, 2005, p. 92).

A valorização do mundo físico, realizada pelos estudiosos citados e tantos outros que não conseguimos abarcar no presente estudo, apontou para os potenciais e sinalizou algumas das fraquezas que a materialidade apresenta dentro do processo da pesquisa histórica. No entanto, defendemos que as potencialidades desse tipo de fonte superam, em muito, as suas fraquezas.

Rede (1996) afirmou que "[...] o trabalho com a cultura material não exige apenas disposição de alargar o espectro documental; implica também uma mudança de raciocínio, que habilite a pensar outros problemas ou os mesmos problemas de outra

forma” (REDE, 1996, p. 277). Desse modo, Rede (1996) apontou para um dos maiores potenciais desse tipo de fonte histórica: propor questões e encaminhar respostas que não surgem com a documentação escrita.

O estudo da experiência humana, a partir das coisas, amplia o olhar do historiador sobre o passado, permitindo o acesso a segmentos pouco visíveis ou conhecidos. Além disso, o autor indica, como uma das formas de superar as fraquezas de tal fonte histórica, a interdisciplinaridade e, através dela, a mobilização de métodos de análise apropriados para a interpretação da cultura material.

Ao mesmo tempo, Rede (2012), alerta que:

> As afirmações de que a cultura material oferece um acesso em primeira mão, sem a intermediação ideológica própria dos escritos, portanto com maior potencial de veracidade, assim como a evocação de uma maior representatividade das fontes materiais, que permite ultrapassar os limites estreitos das elites letradas e adentrar o território das classes populares [...], são todos postulados bem intencionados, mas que precisam ser aplicados com moderação (REDE, 2012, p. 148).

Diante disso, constatamos que as fontes materiais constituem “[...] um manancial extremamente variado para o historiador de todos os períodos da História, do mais recuado passado da humanidade, até os mais recentes períodos e épocas”. A materialidade permite ao historiador “[...] dar conta de um passado muito mais complexo, contraditório, múltiplo e variado do que apenas uma única fonte de informação permitiria supor” (FUNARI, 2005, p.106-107).

3.4 HISTORIADORES E SUAS ABORDAGENS COM AS FONTES HISTÓRICAS

“Quem não é capaz de sonhar com a história diante dos documentos não é historiador.”
(Fernand Braudel)

“Historiadores trabalham com fontes” (PINSKY, 2005, p. 7) e, por meio de abordagens específicas, métodos diferentes e técnicas variadas os historiadores se apropriam delas para tecerem seus discursos sobre o passado. Funari (2005) explica que o termo “fonte é uma metáfora, pois o sentido primeiro da palavra designa uma bica d'água [...]. Assim como das fontes d'água, das documentais jorrariam informações a serem

usadas pelo historiador" (FUNARI, 2005, p 85). Cabe a esses profissionais, portanto, tentar compreender essas fontes documentais, transformando-as em pistas, indícios com as quais escrevem sobre o pretérito.

Vale ressaltar que as metodologias e abordagens no trabalho com as fontes históricas foram se modificando. Pinsk (2005) afirma que as "fontes têm historicidade: documentos que 'falavam' com os historiadores positivistas talvez hoje apenas murmurem, enquanto outros que dormiam silenciosos querem se fazer ouvir" (PINSK, 2005, p.7).

Para a visão tradicional, o papel dos historiadores era o de selecionar documentos autênticos de forma objetiva e isenta, por meio de um método que primasse pela observação. A comparação desses documentos permitia reconstituir os acontecimentos do passado, encadeados numa correlação explicativa de causas e consequências. No entanto, com a expansão de uma nova visão sobre a ciência histórica, ancorada nos pressupostos elaborados e discutidos pelos Annales, a historiografia linear e factual, baseada no fato histórico como um fato positivo, é superada pela historiografia interpretativa.

As novas vertentes historiográficas defendem que a História começa no problema e não na fonte, como defendia a historiografia tradicional. O historiador francês Charles Seignobos[20], chefe da Escola Metódica de Historiografia ao lado de François Langlois, chegou a afirmar que "Sem documentos, não há História". No entanto, Lucien Febrev, pertencente a nova historiografia, confrontou esse dito com outro igualmente importante: "Sem problemas, não há História".

A partir da fala desses autores, percebemos a disparidade no trato com as fontes presentes nos dois movimentos historiográficos. Enquanto a velha historiografia venerava o documento e o considerava como algo acabado à espera do historiador que extrairia as informações imobilizadas; a nova historiografia, situa o problema

[20] "Nada supre [a ausência] de documentos; onde não há documentos, não há história" (SEIGNOBOS E LANGLOIS, 1946 apud BARROS, 2019, p.22).

como princípio de tudo, já que até mesmo a escolha dos documentos é delimitada ou constituída pelo historiador a partir do problema histórico que ele tem em vista.

Além disso, é importante observar um aspecto levantado por Le Goff (2013), no texto *"Documento/Monumento"*, em que afirma que a constituição de certos textos em documentos e os acervos que foram criados para guardá-los configuram-se em escolhas políticas de uma sociedade. Para Le Goff:

> [...] o que sobrevive não é o conjunto daquilo que existiu no passado, mas uma escolha efetuada quer pelas forças que operam no desenvolvimento temporal do mundo e da humanidade, quer pelos que se dedicam à ciência do passado e do tempo que passa, os historiadores (LE GOFF, 2013, p. 485)

Desse modo, Le Goff (2013) orienta os historiadores para que não sejam ingênuos diante desses documentos, estabelecendo que:

> O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa (LE GOFF, 2013, p. 495).

Marc Bloch (2011), antes de Le Goff, afirmou que:

> Não obstante o que por vezes parecem pensar os principiantes, os documentos não aparecem, aqui ou ali, pelo efeito de um qualquer imperscrutável desígnio dos deuses. A sua presença ou a sua ausência nos fundos dos arquivos, numa biblioteca, num terreno, dependem de causas humanas que não escapam de forma alguma à análise, e os problemas postos pela sua transmissão, longe de serem apenas exercícios de técnicos, tocam, eles próprios, no mais íntimo da vida do passado, pois o que assim se encontra posto em jogo é nada menos do que a passagem da recordação através das gerações (BLOCH, 2001, p.29-30).

É interessante a aproximação dos autores, ao estabelecerem que de fato o que sobreviveu do passado, os vestígios do pretérito, são escolhas de um grupo, de uma sociedade ou escolhas dos próprios profissionais da História, que decidem, a partir de seus questionamentos, dos problemas por eles elaborados, quais os documentos, escritos ou não, que serão utilizados em seus estudos para, assim, construir uma história interpretativa e não um relato do que aconteceu.

Bloch (2001) reservou parte de seu texto, no livro *Apologia da História ou O Ofício do Historiador*, para tratar do método crítico na análise das fontes históricas, destacando a não passividade dos profissionais da História diante dos mais diversos documentos, pois, segundo o próprio autor, os historiadores não devem “aceitar cegamente todos os testemunhos históricos”, afirmando que “nem todos os relatos são verídicos e os vestígios materiais, também, podem ser falsificados” (BLOCH, 2011, p. 89).

Em síntese, Bloch (2011) aponta para diversos embustes que podem interferir no ofício do historiador: a falsificação sobre autoria e datação de documentos, a falsificação de conteúdo e principalmente a alteração de informações nos testemunhos, o que para o autor seria a forma mais insidiosa de embuste. Dado que, para Bloch (2011):

> [...] Em lugar da contra verdade brutal, [plena e, se me permitem, franca,] há a soturna manipulação: interpolações em documentos autênticos; na narração, acréscimos sobre um fundo toscamente verídico, detalhes inventados. [Interpola-se, geralmente, por interesse. Acrescenta-se, com frequência, para enfeitar]. As devastações que uma estética falaciosa exerceu sobre a historiografia antiga ou medieval foram com frequência denunciadas (BLOCH, 2011, p. 101).

Dessa forma, Bloch (2011) demonstrou em seus escritos os diversos embustes a que os historiadores estão suscetíveis e destacou que algumas das alterações no testemunho de um fenômeno podem acontecer por interesses. Em contrapartida, o autor apontou para a questão de que em seu oficio, o historiador não tem apenas a função de constatar o embuste, mas deve, através dele, levantar novos questionamentos e problemas para, assim, produzir novos conhecimentos, já que a mentira também tem história. Segundo o autor:

> Mas não basta constatar o embuste. É preciso também descobrir seus motivos. [...] Acima de tudo, uma mentira enquanto tal é, a seu modo, um testemunho. [...] Uma nova visão se abre para vastas perspectivas históricas. Eis portanto a crítica levada a buscar, por trás da impostura, o impostor; ou seja, conforme à própria divisa da história, o homem (BLOCH, 2011, p. 98).

Diante do exposto, fica claro que as fontes históricas não podem ser vistas apenas como provas de acontecimentos do passado, elas, na realidade demonstram discursos ou representações que devem ser analisadas e compreendidas, cabendo aos profissionais da ciência histórica essa difícil tarefa.

Agora, faremos apontamentos sobre algumas abordagens empregadas no processo de construção do conhecimento histórico e que foram utilizadas como orientação na análise das fontes históricas familiares no decorrer do presente estudo. Sendo assim, destacaremos os métodos elaborados respectivamente por Bloch (2001) e Ginzburg (1989): o método crítico e o paradigma indiciário.

Segundo o método crítico, assim denominado por Bloch (2001), cabe ao historiador, de forma crítica, analisar os mais diversos vestígios e interrogá-los para, assim, escrever sobre o passado. Bloch (2001) afirma que “os textos ou os documentos arqueológicos, mesmo os aparentemente mais claros e mais complacentes, não falam senão quando sabemos interrogá-los” (BLOCH, 2001, p. 79). Ele ressalta que os historiadores devem utilizar numerosas e diversas fontes documentais na construção de seus discursos sobre o passado, afirmando ser uma ilusão "imaginar que a cada problema histórico corresponde um tipo único de documento, específico para tal emprego" (BLOCH, 2011, p. 80).

Segundo Bloch (2001), os historiadores devem “transformar a fonte em documento e, em seguida, constituir esses documentos, esses fatos históricos, em problema” (BLOCH, 2001, p. 19). Portanto, somente através da problematização e do modo interrogativo que os historiadores se põem a ler os objetos.

Já Ginzburg (1989) discute um paradigma de natureza indiciária, na obra *Mitos, Emblemas, Sinais – Morfologia e História*. O autor faz uma comparação entre o especialista de arte Giovanni Morelli, o personagem de Conan Doyle, o detetive Sherlock Holmes, Freud, o "pai da psicanálise" e o historiador.

Ginzburg (1989) afirma que o “método morelliano”, criado pelo médico Giovanni Morelli, buscava através dos sinais negligenciáveis, distinguir uma obra autêntica de uma cópia ou até mesmo descobrir a autoria de uma obra de arte comparando os traços do artista e pequenos detalhes na forma em que pintava. Desse modo, tecemos uma relação com o ofício do historiador, que na pequenez dos detalhes de um objeto pode construir um leque de informações sobre o passado.

Quanto ao detetive, Ginzburg (1989) afirma que ele é responsável pela decifração de um segredo, a elucidação de um enredo através das pistas, dos vestígios, das pegadas. Assim como Sherlock Holmes, o historiador enfrenta o desafio de construir o passado com indícios. De detetive, o historiador é comparado a um médico, por Ginzburg, pois ambos buscam, através de pistas ou sintomas, entender o que aconteceu com seu objeto de estudo. Segundo o autor, "[...] o historiador é comparável ao médico, que utiliza os quadros nosográficos para analisar o mal de cada doente. E, como o do médico, o conhecimento histórico é indireto, indiciário, conjetural" (GINZBURG, 1989, p. 157). Portanto, para Ginzburg (1989):

> [...] Nos três casos, pistas talvez infinitesimais permitem captar uma realidade mais profunda, de outra forma inatingível. Pistas, mais precisamente, sintomas (no caso de Freud), indícios (no caso de Sherlock Holmes), signos pictóricos (no caso de Morelli). [...] Nos três casos, entrevê-se o modelo da semiótica médica: a disciplina que permite diagnosticar as doenças inacessíveis à observação direta na base de sintomas superficiais, às vezes irrelevantes aos olhos do leigo [...] (GINZBURG, 1989, p.150-151).

Ambos os autores apontam para a História como uma ciência em constante construção e reformulação, pautada em questões elaboradas no presente pelos profissionais da História e, que, tentam ser respondidas por meio dos vestígios do passado que sobreviveram até esse mesmo presente. Ao descreverem o ofício do historiador e suas relações com as fontes documentais, destacaram que esse processo não é uma simples coleta de dados e fatos, como se esses vestígios fossem provas incontestáveis de um passado e, que, a partir do momento em que eram reunidos pelos historiadores trariam a verdade absoluta sobre ele. Os autores, ao contrário, nos mostram que a construção dessas informações reflexivas sobre o passado é resultado de um trabalho de leitura e comparação minuciosa desses documentos e/ou objetos e, ainda, afirmam ser impossível escrever sobre o passado tal como aconteceu.

Todavia, destacamos que o ato de ler e comparar documentos e/ou objetos não precisa ficar apenas sob responsabilidades dos historiadores e da academia. Não há dúvidas de que as fontes históricas são de extrema importância para escrever sobre o passado, mas elas também podem, e devem, ser empregadas como materiais didáticos em práticas de ensino nas aulas de História.

3.5 UMA NOVA HISTORIOGRAFIA, UMA NOVA NOÇÃO DE TEMPO HISTÓRICO

"Assim como as flores dirigem sua corola para o sol, o passado, graças a um heliocentrismo, tenta dirigir-se para o sol que se levanta no céu da história." (Walter Benjamin)

As contribuições dos historiadores annalistas na elaboração de um nova historiografia foram fundamentais, além de terem aproximado a ciência histórica de outras áreas do conhecimento, estimulando, desse modo, a interdisciplinaridade; expandiram o campo das fontes históricas; estimularam a multiplicação de modalidades históricas – para além da tradicional História Política e; também contribuíram com novos modos de conceber e representar o tempo na pesquisa e na escrita historiográfica (BARROS, 2013, p. 93 – 96).

Os historiadores annalistas – principalmente os das duas primeiras gerações dos Annales, deixaram uma marca singular na nova historiografia, por terem elaborado novos modelos de tempo. No entanto, destacaremos, assim como Barros (2013), a não existência de:

> [...] um modelo teórico do tempo histórico que unifique todos os annalistas paradigmaticamente. De todo modo, é importante ressaltar que o problema do tempo levou os historiadores dos Annales a oportunizar toda uma série de expressões e conceitos que podem ser evocados quando pensamos na questão da temporalidade (BARROS, 2013, p. 121).

Desse modo, nos aprofundarmos nos escritos de Marc Bloch (2001), Fernand Braudel (1969) e Jacques Le Goff (2013), historiadores diretamente ligados à Escola dos Annales e a concepção de uma nova historiografia e, que, influenciaram e ainda influenciam, a maioria dos autores da historiografia brasileira e cujos conceitos e fundamentos estão presentes nos principais documentos que regem a Educação - como na Base Nacional Curricular (BNCC), nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e no próprio Programa de Ensino do Município de São Mateus – e nos materiais didáticos comumente utilizados em sala de aula – como os livros didáticos -, principalmente quando se trata das noções por eles elaboradas e relacionadas com o tempo histórico.

Além desses autores, analisaremos as propostas de representação do tempo de estudiosos como Paul Ricoeur (2010), Reinhart Koselleck (2006) e François Hartog

(2019), que trouxeram grandes contribuições para o entendimento das relações entre os historiadores, os homens e o tempo.

Entretanto, para iniciarmos os apontamentos sobre as inovações trazidas pelos historiadores annalistas para a concepção do tempo histórico, faremos uma síntese sobre as concepções que a história tradicional e a marxista tinham do tempo histórico e da relação dos historiadores com o passado.

A escola tradicional e seus adeptos consideravam a História como a ciência que deveria estudar o passado humano, dando ênfase aos fatos ou eventos e, organizando-os cronologicamente, a partir de um conjunto de causa e efeito. O tempo era pensado como homogêneo e contínuo e, ainda, era marcado por uma forte ligação com o tempo futuro, influenciada pela ideia de progresso. Logo, a concepção de tempo tradicional, ancorava-se em fatos ou eventos dispostos em um tempo linear, progressivo e homogêneo, centrado na ideia de que a humanidade evolui a partir de causas e efeitos comuns.

Outro aspecto que merece destaque, dentro dessa corrente historiográfica, é o fato de seus historiadores considerarem a História uma ciência que devia se dedicar exclusivamente à investigação de um passado remoto, não admitindo o estudo de períodos mais recentes, pois estes estariam sujeitos à interferência das paixões, o que impossibilitaria alcançar o grau de objetividade necessário para a produção do conhecimento histórico.

Em seu ofício, o historiador tradicional buscava a neutralidade, por isso evadia-se da História, buscando separar-se do seu objeto, observando-o de fora. O historiador controlava o tempo, direcionando-o para que fosse um elemento de união e coordenador do passado dos homens. Reis (1999) descreveu o trabalho dos historiadores tradicionais, destacando que:

> Distanciando-se, o sujeito se retira do evento e o observa do exterior, como se o evento não o afetasse, como se fosse uma coisa-aí sem qualquer relação com o seu próprio vivido. A narração histórica separa-se do vivido e se refere a ele objetivamente, narrando-o e descrevendo-o do exterior. Trata-se de uma racionalização da tensão, da ameaça da dispersão, da fragmentação do vivido (REIS, 1999, p.24).

A História marxista, por sua vez, seguia caminhos diferentes da História tradicional. Segundo Fonseca (1993), o marxismo fundamentava-se:

> [...] na valorização do método como garantia de objetividade e cientificidade, a valorização da teoria, dos conceitos instituídos para a produção do conhecimento histórico. E, mais que isso, a ideia de os homens, suas ideias, representações e valores serem condicionados pelo modo de produção de sua vida material e por um determinado desenvolvimento das forças produtivas. Categorias marxistas de análise da sociedade são utilizadas como contraponto à história positivista (FONSECA, 1993, p. 96).

Os historiadores marxistas acreditavam que a necessidade de sobrevivência do ser humano, o impelia a transformar a natureza e, ao transformá-la, transformava a si mesmo, numa relação dialética. Essa ação, no entanto, não se dava de forma isolada, mas em conjunto. A partir daí, o materialismo histórico ou dialético buscava explicar a realidade e as sociedades através da análise das relações que os homens mantinham com a natureza e com os outros homens, porém, essa análise partia das condições materiais de existência (OLIVEIRA, 2010, p. 43). Para Oliveira (2010), “a investigação história realizada a partir dos pressupostos do materialismo dialético considera que a realidade é dinâmica, dialética e repleta de contradições, gerada pela luta entre as diferentes classes sociais (OLIVEIRA, 2010, p. 43).

Em relação à concepção de tempo, dentro dessa vertente historiográfica, Oliveira (2010), ressalta que:

> [...] a concepção de tempo que podemos identificar nesta corrente de pensamento busca explicar o passado não somente a partir do tempo do acontecimento, mas da contradição que pode ser encontrada em todo fato e, para compreender a contradição, faz necessário deslocar-se temporalmente intentando como determinados fatos se constituíram historicamente e porque se apresentam de tal forma ao homem do presente (OLIVEIRA, 2010, p. 43).

Em resumo, a concepção de tempo histórico, dentro do materialismo histórico, era pensada a partir de uma sequência de acontecimentos, que se encaixava dentro dos modelos de modo de produção, tais como o feudalismo, o mercantilismo, o capitalismo e o socialismo. Desse modo, dentro da História marxista havia valorização das estruturas econômicas.

Contrariamente, Marc Bloch (2001) definiu a História como “ciência dos homens no tempo”. Logo, podemos estabelecer que, para o autor, o tempo está como um dos elementos centrais da pesquisa histórica e por consequência do processo de ensino-aprendizagem.

Ao compreender a História desse modo, o historiador francês estabeleceu que o tempo histórico seria mais do que uma unidade de medida, mas “o próprio plasma em que se engastara os fenômenos e como o lugar de sua inteligibilidade” (BLOCH, 2001, p.55). Dessa forma, para Bloch (2001), o tempo seria fluido e não estanque.

Ainda, segundo o autor, o papel do historiador seria ir além da ordenação cronológica dos acontecimentos, sendo seu dever maior, pensar os acontecimentos no tempo da duração, que é um tempo contínuo, mas também o de mudança constante. A grande problemática dos profissionais da História, portanto, seria analisar esses processos de continuidade e de ruptura dentro das sociedades do passado e do presente (BLOCH apud BITTENCOURT, 2009, p. 206).

Em síntese, as maiores contribuições blochianas, quanto à questão da temporalidade dentro do movimento dos Annales, são: a percepção de um tempo histórico fluido, produto das ações, relações e forma de pensar dos homens; a defesa da estreita relação entre o passado e o presente, destacando a possibilidade de “compreender o presente pelo passado”, mas também “compreender o passado pelo presente” e; a possibilidade de considerar a História sob a perspectiva da longa duração.

Seguindo esses pressupostos, a geração herdeira da Escola de Annales, liderada por Fernand Braudel[21], ficou marcada por produções históricas que procuravam dar maior ênfase à longa duração, já que ela era pensada como o fundamento da problemática histórica.

[21] O historiador francês, Fernand Braudel, líder da segunda geração da Escola dos Annales, retomou as reflexões de Marc Bloch sobre a duração, incorporando também os fundamentos antropológicos do estruturalismo de Lévi-Strauss e das flutuações econômicas, notadamente de Labrousse, que abrangia amplos espaços e estudos demográficos em larga escala (adaptado BITTENCOURT, 2009, p. 206).

Em seu livro, *Escrita sobre a História*, Braudel (1978) preocupou-se em situar e delimitar os diferentes ritmos e níveis que integram o tempo histórico. Quanto aos ritmos, o historiador francês estabeleceu três durações: a curta, a média e a longa duração.

Para o autor, a curta duração – acontecimento – é caracterizada por eventos breves, que correspondem a um momento preciso, como um golpe político, uma greve, a assinatura de uma lei, um nascimento ou morte; a média duração – conjuntura – é caracterizada por transformações mais lentas, mas que podem ser percebidas pelos indivíduos, tais como a vigência de um sistema econômico ou a duração do reinado de um monarca e; a longa duração – estrutura – formada por processos históricos que escapam à percepção dos contemporâneos e que demoram longos períodos de tempo para ocorrer, como é o caso da escravidão antiga ou moderna e sua influência nas sociedades atuais.

Além de definir os ritmos da duração, o autor também estabeleceu os níveis, como sendo culturais, econômicos e políticos. Bittencourt (2009) sintetizou esses conceitos elaborados por Braudel (1978), descrevendo-os da seguinte forma:

> Os níveis da duração articulam os fatores distintos que explicam as mudanças sociais. O primeiro nível corresponde ao acontecimento, geralmente se refere o plano político acidental e individual (forma política da atualidade). O segundo nível, aplica-se às conjunturas das relações de poder e das flutuações da economia. O terceiro nível, que se ocupa de movimentos lentos da ecologia humana, de comportamentos coletivos mais enraizados e de crenças ideológicas e religiosas, articula-se, por exemplo, à história cultural e das mentalidades (BITTENCOURT, 2009, p. 207).

Ao propor os ritmos e níveis da duração, Braudel (1978) preocupou-se em destacar que esses acontecimentos e processos históricos, apesar de possuírem diferentes durações, estão interligados e podem ser simultâneos. Desse modo, Braudel estabeleceu os pressupostos da “dialética da duração”.

Outro grande teórico da ciência histórica que abordou em seus estudos a questão da temporalidade é Jacques Le Goff. O historiador, um dos grandes nomes da terceira geração dos Annales, destacou o tempo como matéria central da ciência histórica, corroborando com Bloch (2001) e Braudel (1978) e dedicou parte de seus estudos

sobre o tempo aos calendários, destacando-os como os principais instrumentos da cronologia, uma das ciências auxiliares da História.

Em sua obra *"História e Memória"*, Le Goff (2013) estabeleceu que o calendário seria uma das formas dos seres humanos "domesticarem o tempo natural" e apresentou-o como o resultado de um diálogo entre a natureza, a cultura e a história. Segundo o autor,

> A matéria fundamental da história é o tempo; portanto, não é de hoje que a cronologia desempenha um papel essencial como fio condutor e ciência auxiliar da história. O instrumento principal da cronologia é o calendário, que vai muito além do âmbito do histórico, sendo antes de mais nada o quadro temporal do funcionamento da sociedade. O calendário revela o esforço realizado pelas sociedades humanas para domesticar o tempo natural, utilizar o movimento natural da lua ou do sol, do ciclo das estações, da alternância do dia e da noite. Porém, suas articulações mais eficazes – a hora e a semana – estão ligadas à cultura e não à natureza. O calendário é o produto e expressão da história [...] Ele manifesta o esforço das sociedades humanas para transformar o tempo cíclico da natureza e dos mitos, do eterno retomo, num tempo linear escandido por grupos de anos: lustro, olimpíadas, século, eras, etc. (LE GOFF, 2013, p.14).

Ainda, para Le Goff (2013),

> À história estão intimamente conectados dois progressos essenciais: a definição de pontos de partida cronológicos (fundação de Roma, Era Cristã, Hégira e assim por diante) e a busca de uma *periodização, a* criação de unidades iguais, mensuráveis, de tempo: dia de vinte e quatro horas, século, etc. Hoje, a aplicação à história dos dados da filosofia, da ciência, da experiência individual e coletiva tende a introduzir, junto destes quadros mensuráveis do tempo histórico, a noção de duração, de tempo vivido, de tempos múltiplos e relativos, de tempos subjetivos ou simbólicos. O tempo histórico encontra, num nível muito sofisticado, o velho tempo da *memória,* que atravessa a história e a alimenta (LE GOFF, 2013, p.14).

As análises realizadas pelo historiador medievalista são importantes para a ciência histórica, ao considerar a cronologia, os marcos históricos e a periodização, aspectos fundamentais para a compreensão da História e ensino dela. Porém, sem deixar de lado a percepção renovada da História, que ele próprio defende e que rompe com o caráter linear, baseado enfaticamente na cronologia e na ideia de progresso.

O filósofo francês Paul Ricoeur (2010), assim como Le Goff (2013), apresentou sua tese sobre os calendários. Entretanto, começaremos a explicar as ideias de Ricoeur através da definição de tempo histórico elaborada por ele e presente na obra

denominada *Tempo e Narrativa*. Para isso, usaremos os escritos do historiador brasileiro José Carlos Reis (1996), que analisou brilhantemente a tese do filósofo francês em diversos de seus textos, como no artigo *"O conceito de tempo histórico em Ricoeur, Koselleck e 'Annales': uma articulação possível"*.

Ricoeur (2010), classificou o tempo histórico como o "terceiro tempo", pois para o autor o tempo histórico seria a mediação entre o tempo da natureza e o tempo da consciência. Sobre a tese de Ricoeur, Reis (1996) descreveu que "o tempo histórico tanto como organização da vida coletiva, efetiva, como conhecimento reconstruído da vida passada, representaria um terceiro tempo, um mediador" (REIS, 1996, p.234). Essa mediação, entre o tempo da natureza e o tempo da consciência, ocorre devido a "pontes" ou conectores, que para Ricoeur seriam: o tempo do calendário; o tempo genealógico, presente na ideia de sucessão de gerações e; o tempo arqueológico, presente na ideia de preservação de vestígios em arquivos, museus, bibliotecas, entre outros organismos.

Ricoeur (2010) descreveu, em seus textos, o calendário como a primeira ponte entre o tempo vivido humano e o natural. O calendário, que do tempo físico, toma as características de continuidade, uniformidade, linearidade infinita e reversibilidade; também assume as características do tempo da consciência, tais como a irreversibilidade, a tendência passado/presente ao futuro, da mudança, da memória e da espera. De acordo com Reis (1996), dentro da perspectiva de Ricoeur, "o calendário é duplo: astronomia e consciência". O autor vai além, e estabelece que o calendário "cosmologiza o tempo vivido e humaniza o tempo cósmico" (REIS, 1996, p. 234-235).

Para Ricoeur (2010), o segundo conector/ponte é a ideia de sucessão de gerações – contemporâneos, predecessores e sucessores. Desta vez, a ponte faria uma ligação entre o tempo biológico e o da consciência. Reis (1996), sintetizou as ideias de Ricoeur sobre a relação entre os dois primeiros conectores da seguinte forma:

> Se o calendário é um conceito/ponte astronômico-histórico, a geração é um conceito/ponte biológico-histórico. Esse tempo biológico-histórico apoia-se sobre o tempo astronômico-histórico: só é possível falar de gerações se puder datá-las. Assim como o calendário, o conceito de geração é duplo: é biológico e histórico (REIS, 1996, p. 236).

O autor ainda destacou que,

> A sucessão de gerações não é física, mas histórica. Pertencer a uma geração ou suceder não é ter a mesma idade ou ser mais jovem, mas possuir uma contemporaneidade de influências, eventos e mudanças. Um todo com aquisições comuns, orientações comuns e recusas comuns. Pertence-se a uma geração por afinidades sutis, pela participação em um destino comum - um passado lembrado, um presente vivido, um futuro antecipado. [...] Enfim, enquanto ponte entre o tempo da consciência e o natural-biológico, o tempo histórico representa a permanência de gerações sucessivas biológica e culturalmente, vencendo do lado biológico, a morte, do lado da consciência, o esquecimento. Como segundo elemento constituinte do tempo histórico, que conecta consciência e natureza, a ideia de sequência de gerações substitui mortos por vivos, antepassados por descendentes, sucessores. A morte é vencida - a espécie/humana é imortal. (REIS, 1996, p. 236-237).

A terceira ponte entre o tempo da natureza e o da consciência, de acordo com Ricoeur (2010), seriam os vestígios do passado. O autor, estabeleceu que esses vestígios, utilizados pelos historiadores, como mensagens que deveriam ser decifradas e datadas, trariam informações que não pertenceriam aos vivos, ao tempo dos historiadores, mas informações de outros passados.

Enfim, Reis (1996) sintetizou a ideia de Ricoeur (2010), nas seguintes palavras:

> [...] para Ricoeur, o tempo histórico seria um terceiro tempo entre os tempos da natureza e da consciência, que estavam separados por um abismo. O tempo histórico - tanto o das sociedades quanto o do conhecimento - com os mesmos recursos, com os mesmos conectores
> (calendário, sucessão de gerações, vestígios) - organiza a vida humana transitória, mortal, finita e interior dentro do quadro permanente, duradouro e exterior da natureza (REIS, 1996, p. 238).

Entretanto, para Reis (1996),

> Em Ricoeur, [...] o calendário era a base da sucessão de gerações e do vestígio: uma geração e um vestígio são, primeiro, "datas". Há um predomínio do tempo cosmológico sobre o tempo da consciência. Ao lançar pontes, o tempo histórico dá mais peso aos movimentos naturais em relação às mudanças internas das sociedades.

Outra perspectiva indispensável à discussão sobre o tempo histórico é a abordagem desse conceito elaborada pelo historiador alemão Reinhart Koselleck (2006). O autor buscou compreender as diferentes percepções sobre passado, presente e futuro analisando cinco períodos europeus (o tempo europeu anterior ao tempo medieval, o

tempo cristão, o tempo moderno – entre 1500 e 1800, o tempo do estado absolutista e o tempo contemporâneo - pós-moderno). Após a análise desses períodos históricos, o historiador alemão percebeu que cada sociedade mantinha uma relação distinta com o passado e com o futuro, a partir daí, estabeleceu que a chave para compreensão do tempo histórico, estaria, na forma como as pessoas e sociedades articulam essas ideias.

Barros (2016), ao realizar um estudo sobre a questão do tempo e da História em sua obra *O tempo dos historiadores*, fez uma análise do sistema conceitual para compreensão do tempo elaborado por Koselleck e, estabeleceu que:

> O ponto de partida desta proposição teórica desenvolvida por Koselleck é o de que a relação entre passado e futuro [...] varia de acordo com o momento na história da vida de um indivíduo, de uma sociedade, de uma certa corrente intelectual, de uma determinada prática (BARROS, 2016, p. 139-140).

Em síntese, para Koselleck (2006), "trata-se de perceber como, em cada presente, as instâncias do passado e futuro são postas em relação", ou seja, "o que pode ser chamado de 'tempo histórico' constitui-se precisamente no processo de determinação da distinção entre passado e futuro" (BARROS, 2016, p. 138). Partindo dessa reflexão, o autor alemão pensou o tempo histórico a partir de duas categorias principais: "campo de experiência" e "horizonte de espera".

Koselleck (2006), na obra *Futuro Passado – Contribuição à semântica dos tempos históricos*, descreveu sua tese em poucas palavras, afirmando que:

> [...] experiência e expectativa são duas categorias adequadas para nos ocuparmos com o tempo histórico, pois elas entrelaçam passado e futuro. São adequadas também para se tentar descobrir o tempo histórico, pois, enriquecidas em seu conteúdo, elas dirigem as ações concretas no movimento social e político (KOSELLECK, 2006, p. 308).

Ainda, para Koselleck (2006), o "espaço de experiência",

> [...] é o passado atual, aquele no qual acontecimentos foram incorporados e podem ser lembrados. Na experiência se fundem tanto a elaboração racional quanto as formas inconscientes de comportamento, que não estão mais, ou que não precisam mais estar presentes no conhecimento. Além disso, na experiência de cada um, transmitida por gerações e instituições, sempre está contida e é conservada uma experiência alheia. Nesse sentido, também a

> história é desde sempre concebida como conhecimento de experiências alheias (KOSELLECK, 2006, p. 309-310).

Quanto ao “horizonte de expectativas”, o historiador alemão estabeleceu que:

> [...] a expectativa se realiza no hoje, é futuro presente, voltado para o ainda-não, para o não experimentado, para o que apenas pode ser previsto. Esperança e medo, desejo e vontade, a inquietude, mas também a análise racional, a visão receptiva ou a curiosidade fazem parte da expectativa e a constituem (KOSELLECK, 2006, p. 310).

Barros (2016), explicando Koselleck, ressaltou que “a experiência pertence ao passado que se concretiza no presente de múltiplas maneiras: através da memória, dos vestígios, das permanências e, para os historiadores, das fontes históricas”. Já as expectativas, o autor explica que elas visam o futuro, “correspondem a todo um universo de sensações e antecipações que se referem ao que ainda virá. [...] tudo o que aponta para o futuro, todas as nossas expectativas, fazem parte deste horizonte de expectativas” (BARROS, 2016, p. 140-141).

Diante disso, Koselleck (2006) enfatiza que as duas categorias, por ele elaboradas, entrelaçam o futuro e o passado e que são complementares, “visto que a experiência abre espaços para um certo horizonte de expectativas” (BARROS, 2016, p. 141-142). Fato, esclarecido pelo autor, na advertência: “[...] não se trata, pois, de simples conceitos opostos. Pelo contrário, eles indicam maneiras desiguais de ser, e da tensão que daí resulta pode ser deduzido algo como o tempo histórico” (KOSELLECK, 2006, p. 310).

Dialogando com as categorias temporais elaboradas por Koselleck (2006), o historiador francês François Hartog (2019), na obra *Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo*, apresenta-nos o conceito de regime de historicidade e identifica dois grandes regimes de historicidade: o da “história mestra da vida” - *historia magistra vitae* - e o regime moderno. Além disso, o autor levanta a hipótese do surgimento de uma nova ordem de tempo, denominada de presentismo, resultante da crise do regime moderno de historicidade.

O estudo de Hartog (2019) se aproxima de Koselleck (2006), devido ao fato de também ter analisado as diferentes relações entre o passado, o presente e o futuro

construídas nas sociedades da Antiguidade e Modernidade e, a partir dessas reflexões, também tentar explicar como se constitui o tempo histórico. No entanto, Hartog (2019) propôs o conceito de regime de historicidade como modo de articulação das três categorias de tempo em uma dada sociedade e contexto histórico. Segundo o próprio autor,

> Partindo de diversas experiências de tempo, o regime de historicidade se pretenderia uma ferramenta heurística, ajudando a melhor apreender, não o tempo, todos os tempos ou a totalidade do tempo, mas principalmente momentos de crise do tempo, aqui e lá, quando vêm justamente perder sua evidência as articulações do passado, do presente e do futuro (HARTOG, 2019, p. 37).

Hartog (2019), também enfatiza que,

> [...] um regime de historicidade nunca foi uma entidade metafísica, caída do céu e de alcance universal. É apenas a expressão de uma ordem dominante de tempo. Tramado por diferentes regimes temporais, ele é, concluindo, uma maneira de traduzir e de ordenar experiências do tempo – modos de articular passado, presente e futuro - e dar-lhes sentido (HARTOG, 2019, p. 139).

Desse modo, Hartog (2019) novamente apresenta aproximação com Koselleck (2006), especialmente com os conceitos de “espaço de experiência” e “horizonte de expectativa”, já que em sua tese, pretendeu esclarecer exatamente as tensões entre essas duas categorias temporais e as transformações envolvendo a estrutura da temporalidade com o advento da Modernidade.

Para chegar a esse propósito, o historiador francês realizou um percurso historiográfico em sua obra, que se iniciou na Antiguidade e se estendeu até a contemporaneidade. Para Hartog (2019), todo o período que vai da Antiguidade até a Revolução Francesa é marcado por uma forte relação dos seres humanos com o passado, desse modo, a História serviria como fonte de ensinamento, já que, havia uma concepção cíclica do tempo, em que as experiências do passado se repetiriam no presente. Logo, esse regime de historicidade - *historia magistra vitae* - estaria sob o signo da repetição e exemplaridade e ênfase no “espaço de experiência”.

A partir do século XVIII, o advento das luzes e as revoluções cientificas, econômicas e sociais trouxeram uma nova percepção temporal, que romperia por completo com a

antiga ordem do tempo e colocaria um fim a “história mestra da vida”. Segundo Ramalho,

> [...] o foco passou a ser o “horizonte de expectativa”, cada vez mais deslocado do “espaço de experiência”. Surgiu então o *regime moderno de historicidade*, no qual o olhar é dirigido principalmente para o futuro, não mais como repetição do passado ou passível de previsões no presente; é o futuro do “progresso”, do “aperfeiçoamento”, que será necessariamente melhor que o ontem e o hoje. Nesse sentido, o regime moderno opera uma *aceleração* do tempo a partir da dominação do ponto de vista do futuro. O antigo *topos* da “história mestra da vida” (*historia magistra vitæ*) esfacelou-se, pois a experiência não serve mais como exemplo, já que o acontecimento passa a ser “único”, “irrepetível”. Vive-se para o futuro, e a história é escrita sob esse mesmo ponto de vista (RAMALHO, 2014, p. 150-151).

Na modernidade, a visão de um passado que seria utilizado como exemplo para o presente foi deixada de lado, pois o “novo presente” em nada se aproximava do passado. Devido aos grandes avanços científicos e tecnológicos, oriundos dessa época, havia grande expectativa em relação ao que ainda estava por vir, em relação ao futuro. Esse ideal de progresso e a certeza de um futuro melhor, mostram a predominância do “horizonte de expectativa” dentro do regime moderno de historicidade. A partir daí, o tempo deixou de ser apreendido como cíclico, mas como um progresso.

Entretanto, Hartog (2019) deixa claro que, no decorrer do século XX, o regime moderno de historicidade entra em crise, inclusive, esse é o foco de estudo do autor. De acordo com Hartog (2019), o que ocasionou a crise do regime moderno de historicidade foi uma ruptura com o futuro, que ocorreu, devido ao:

> [...] mal-estar gerado pelas guerras mundiais; as contestações de 1968; o avanço da sociedade de consumo; o solapamento das identidades nacionais; o fortalecimento da globalização enquanto o processo de “compressão do espaço-tempo”; tudo isso levou a uma ênfase no presente e sua progressiva dilatação desproporcional em relação às outras categorias do tempo – processo que possui como marco simbólico de consolidação a queda do muro de Berlim, em 1989. (RAMALHO, 2014, p. 151).

Segundo Hartog (2019), ocorreu uma dilatação do presente, que se afastava cada vez mais do “espaço de experiência” e do “horizonte de expectativas”, dando origem ao regime presentista de historicidade. Conforme o autor,

> O futurismo deteriorou-se sob o horizonte e o presentismo o substituiu. O presente tornou-se horizonte. Sem futuro e sem passado, ele produz

> diariamente o passado e o futuro de que sempre precisa, um dia após o outro, e valoriza o imediato (HARTOG, 2019, p. 148).

Em suma, Hartog (2019) deixa claro que, na Antiguidade, o tempo e a escrita da História eram apresentados tendo como ponto de vista o passado, que serviria como exemplo para o presente; no regime moderno, o foco seria no futuro e; no atual presentismo, teríamos a predominância do presente, um presente contínuo, sem ligações com o passado ou com o futuro.

Não foi apenas Hartog (2019) que abordou a ideia de presentismo ou presente contínuo em seus estudos. O historiador britânico Eric Hobsbawm (1995) também utilizou o termo em sua obra *Era dos Extremos – o breve século XX (1914-1991)*. Entretanto, a perspectiva de Hobsbawm (1995) se distanciava da elaborada por Hartog (2019).

Enquanto Hartog (2019) defendeu o presentismo como uma nova ordem do tempo, ou seja, um regime de historicidade; Hobsbawm (1995), em seus escritos, fez um alerta quanto a quebra de vínculo das gerações mais jovens em relação ao passado, descrevendo esse afastamento em relação ao pretérito e seus efeitos e, ainda, destacou a importância da ciência histórica e dos profissionais da História, cujo ofício seria lembrar o que os outros esquecem. Nas palavras do autor:

> A destruição do passado — ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal à das gerações passadas — é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do final do século XX. Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem (HOBSBAWM, (1995), p. 13).

Assim como Eric Hobsbawm (1995), defendemos a importância da ciência histórica, dos historiadores e ainda mais, dos professores de História, que possuem a dura tarefa de aproximar os jovens e as novas gerações ao passado. Um passado que a cada dia parece mais distante e sem sentido, visto que estão imersos ao presentismo e imediatismo dos tempos atuais.

3.6 A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO ESCOLAR

"Pensar historicamente [...] é condição para autonomia e emancipação dos sujeitos face às manipulações da história; é condição para o engajamento social e político dos sujeitos; é condição necessária para a abertura ao outro, ao diferente de nós, em diferentes tempos e espaços históricos."
(Lana Mara de Castro Siman)

As teorias e reflexões sobre a materialidade e temporalidade, até aqui apresentadas, são de suma importância a todos historiadores e, aproximá-las do campo do ensino de História, é um caminho imprescindível para que paremos de separar a ciência histórica do ensino de História e, para que possamos compreendê-las como saberes independentes, porém, articulados.

Entretanto, destacamos que, por um longo período, o conhecimento escolar foi visto como um saber secundário, alicerçado pelo conhecimento científico ou erudito que lhe conferia legitimidade. Esse conhecimento científico, para ser levado à escola, deveria passar por um processo de "vulgarização", denominado pelo pesquisador francês Yves Chevallard de "transposição didática"[22].

A "transposição didática" teria seu início nos agentes sociais externos à sala de aula – inspetores, autores de livros didáticos, técnicos educacionais, famílias – responsáveis pelo fluxo e adaptação dos saberes acadêmicos para o espaço escolar. Aos professores, cabia a utilização de métodos pedagógicos para transpor da melhor forma possível o conhecimento científico em sala de aula.

Dessa forma, os defensores da "transposição didática" separavam conteúdos e métodos de ensino e aprendizagem, "[...] entendendo que os conteúdos escolares provêm direta e exclusivamente da produção científica e os métodos decorrem apenas das técnicas pedagógicas, transformando-se em didática (BITTENCOURT, 2009, p. 37). Segundo esse ponto de vista, a escola seria um lugar de recepção e reprodução do conhecimento externo e os professores seriam apenas os mediadores desse processo de reprodução (BITTENCOURT, 2009, p. 37).

[22] A respeito da disciplina escolar e a produção de conhecimentos, ver: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2009, p. 29-52.

Entretanto, diversos pesquisadores, com destaque ao francês André Chervel, criticaram a concepção da “transposição didática”, negando a hierarquização de saberes – onde o saber cientifico ou erudito possuía status em relação ao saber escolar – e defenderam a disciplina escolar como uma entidade epistemológica relativamente autônoma, salientando que a escola é um lugar de produção de um saber próprio e não apenas de reprodução de saberes vulgarizados ou simplesmente adaptados de conhecimentos externos.

Inclusive, o presente estudo, apresenta-se como uma resposta a essa visão equivocada de que na escola não se produz conhecimento, apenas se repete de forma “vulgarizada” o que foi produzido na academia. Nele, foram utilizados conceitos e noções construídos por grandes historiadores no meio científico, mas que em sala de aula, foram reconstruídos ou até mesmo desconstruídos pelos estudantes, que produziram seus próprios modos de interpretar tais conceitos e o próprio passado. Desse modo, os saberes históricos escolares foram resultado direto da ação pedagógica realizada entre professora e alunos. Ação essa, que substitui cada vez mais o reprodutivismo livresco pela prática educativa investigativa e construtiva, baseada no incentivo à pesquisa, à curiosidade e à criatividade, como caminho para a formação da consciência histórica dos alunos.

Porém, nem sempre foi assim. Por muito tempo a escola foi um espaço de repetição, reprodução e memorização. De acordo com Selva Guimarães (2012), em seu livro *Didática e Prática de Ensino de História*, diversas abordagens historiográficas já foram empregas no ensino da disciplina de História. Todavia, após análises de currículos, livros didáticos e saberes e práticas pedagógicos desenvolvidas em sala de aula, a autora apontou para a História Tradicional e a Nova História como as vertentes que mais influenciaram e influenciam nos modos de ensinar História no Ensino Fundamental II.

Em síntese, o modelo tradicional de ensinar História primava pelo ensino dos grandes acontecimentos do passado, numa sequência de tempo linear, cronológica e progressista. Os sujeitos dessa História tradicional eram as grandes personalidades políticas, religiosas e militares. Autores individuais que geralmente apareciam como os construtores da História.

Ainda dentro desse modelo de ensino, cabia aos professores, através de aulas expositivas e de leituras circulares, a transmissão dos fatos históricos, datas e personagens importantes e ao aluno cabia a memorização dessas informações. Logo, os conceitos e noções fundamentais para a construção do conhecimento histórico eram apenas transferidos como se fossem um dado imobilizado. A relação professor-aluno era autoritária e havia uma hierarquia de saberes, em que o professor era o detentor dos conhecimentos e o aluno um mero receptor.

Já os métodos de ensino, alicerçados na nova perspectiva de História, e que coexistem com o modelo tradicional de ensinar, primam por um ensino de História mais aberto, democrático e flexível. Essa abordagem historiográfica propõe um ensino de História interdisciplinar e aberto ao diálogo, em que a relação professor-aluno seja ancorada na troca de saberes e experiências.

A História ensinada, quando fundamentada nos pressupostos da nova historiografia, permite a ampliação dos sujeitos históricos e busca demonstrar que a História não é feita apenas por atores individuais. Ela também valoriza os acontecimentos da vida cotidiana o que, de modo geral, é muito relevante na aproximação dos estudantes com a disciplina histórica.

O campo das fontes históricas também foi ampliado e, a cada dia se faz mais presente nas salas de aula, seja através do livro didático, visitas a museus históricos ou de práticas de ensino como a do presente estudo.

Seguindo essa direção, apresentaremos como a materialidade e as noções de temporalidade são empregadas no ensino de História, um ensino que se fundamenta em uma historiografia renovada. Já discutimos a importância da cultura material e do tempo para a construção do conhecimento histórico científico e para o ofício do historiador, nos resta agora investigar como esses campos vêm sendo empregados na História ensinada.

3.7 A MATERIALIDADE E A TEMPORALIDADE NO ENSINO DE HISTÓRIA

"Quem busca encontrar o cotidiano do tempo histórico deve contemplar as rugas no rosto do homem, ou então as cicatrizes nas quais se delineiam as marcas de um destino já vivido. Ou ainda, deve evocar na memória a presença, lado a lado, de prédios em ruínas e construções recentes, vislumbrando assim a notável transformação de estilo que empresta uma profunda dimensão temporal a uma simples fileira de casas; que observe também o diferente ritmo dos processos de modernização sofrido por diferentes meios de transporte, que, do trenó ao avião, mesclam-se, superpõem-se e assimilam-se uns aos outros, permitindo que se vislumbrem, nessa dinâmica, épocas inteiras." (Reinhart Koselleck)

Estamos cercados por objetos, em nossas casas, na escola, entre outros locais. Os utilizamos e somos usados por alguns deles. No entanto, quase nunca os notamos. Apesar do constante contato com o mundo físico no nosso cotidiano, os artefatos são pouco visíveis: usamos um copo, um automóvel, uma calça jeans, mas pouco pensamos sobre seus significados históricos.

Isso só se modifica quando entramos em um museu. Ali o objeto se transforma, perde seu valor usual e assume papel central. Admiramos a cadeira, o relógio, a urna funerária. Voltamos no tempo, já que a análise da cultura material possibilita uma viagem a outras temporalidades.

Dentro da sala de aula, o professor pode e deve fazer uso da materialidade que o cerca, utilizando objetos do passado e do presente durante suas aulas. Não devemos imaginar que na escola as únicas formas de termos contato com a cultura material e a diversidade de temporalidades que ela carrega, seja apenas por meio das visitas aos museus históricos ou das seções reservadas para elas nos livros didáticos. Muito menos, resumirmos o mundo físico à mera ilustração de conteúdos.

Defendemos o uso da materialidade nas aulas de História como um caminho para construção de um ensino significativo, que aborde a multiplicidade de temporalidades que os artefatos carregam. Desse modo, torna-se fundamental apontarmos para importância do uso do mundo físico, no cotidiano da sala de aula, como material didático durante o ensino de História.

Nessa direção, investigamos os principais documentos que regem o ensino do componente curricular História e a nossa prática docente: a Base Nacional Comum

Curricular (BNCC), os Parâmetros Nacionais Curriculares (PCN) e o Programa de Ensino de História do Município de São Mateus. A análise de tais textos, teve por objetivo identificar as orientações dadas por esses documentos aos docentes, no que se configura como o trato dado ao uso de fontes históricas e das noções temporais em sala de aula.

Os textos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e dos Parâmetros Nacionais Curriculares (PCN) de História apontam para a utilização das fontes históricas como ferramentas metodológicas em sala de aula desde os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A BNCC de História no Ensino Fundamental – Anos Finais, define como uma habilidade essencial, a ser desenvolvida nos estudantes dos 6º anos, a capacidade de "Identificar a gênese da produção do saber histórico e analisar o significado das fontes que originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas" (BRASIL, 2017, p. 421). Para que isso seja alcançado, o documento salienta a importância da utilização de uma diversidade de fontes históricas em sala de aula, transformadas em materiais didáticos.

O texto ainda destaca o exercício de uma "atitude historiadora" a ser empregada pelos docentes e discentes, através dos processos de identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise das fontes históricas. Desse modo, para a BNCC, um dos importantes objetivos da disciplina de História no Ensino Fundamental e da utilização dos recursos didáticos documentais seria:

> [...] estimular a autonomia de pensamento e a capacidade de reconhecer que os indivíduos agem de acordo com a época e o lugar nos quais vivem, de forma a preservar ou transformar seus hábitos e condutas. A percepção de que existe uma grande diversidade de sujeitos e histórias estimula o pensamento crítico, a autonomia e a formação para a cidadania (BRASIL, 2017, p.400).

Os textos dos PCNs também dão especial atenção a essa temática e dedicam duas seções para tratar do assunto: a seção "Trabalho com Documentos" e a seção "Visita a exposições, museus e sítios arqueológicos". Os PCNs apontam as mudanças na concepção de documento histórico e no tratamento dado a ele e destacam que

algumas das reflexões propostas pelos historiadores podem auxiliar a criação de situações de ensino-aprendizagem na sala de aula, são elas:

> - Documento não fala por si mesmo, isto é, ele precisa ser interrogado a partir do problema estudado, construído na relação presente-passado;
> - Para interrogar o documento é preciso fazer a escolha de um método, isto é, escolher procedimentos que orientem na observação, na identificação de ideias, temas e contextos, na descrição do que foi identificado, na distinção de relações de oposição, associação e identidade entre as informações levantadas e na interpretação dos dados, considerando a relação presente-passado e;
> - Os métodos mais adequados são aqueles que possibilitam extrair dos documentos informações de suas formas (materiais, gráficas e discursivas) e de seus conteúdos (mensagens, sentidos e significados) e que permitam compreendê-los no contexto de sua produção (BRASIL, 1998, p. 86).

O texto enfatiza que em situações escolares cotidianas, nem sempre é possível trabalhar com a fonte original, mas destaca a importância de os estudantes terem contato direto com documentos históricos originais, sugerindo visitas a museus históricos e sítios arqueológicos, por exemplo, como estratégias que proporcionem esse tipo de experiência. De acordo com os PCN's,

> [...] o trabalho com documentos originais favorece a identificação de informações valiosas sobre o material, o modo como foi trabalhado, o saber cultural utilizado para produzir a obra, os instrumentos empregados etc. Essas informações ajudam a caracterizar a época histórica e a construir relações de diferença e semelhança, de transformação e permanência dos saberes humanos no tempo (BRASIL, 1998, p. 88).

Ao tratar das visitas a exposições e a museus históricos, o documento traz algumas possibilidades e sugestões para os professores, destacando que esses momentos apesar de lúdicos e oportunizarem aos estudantes situações e vivências diferentes, são muito mais do que isso.

Para o documento, os museus históricos são espaços especiais de preservação, de divulgação de patrimônios históricos e culturais, de pesquisa e de produção de conhecimento. Os museus são espaços que devem preservar a memória, não apenas das lideranças políticas e heróis nacionais, mas a memória de grupos sociais reprimidos historicamente.

Os textos dos PCN's salientam que os museus históricos e suas exposições, realçam o fato de que nem sempre o passado é lembrado espontaneamente, desse modo, o documento esclarece aos professores que:

> A questão da memória está relacionada ao lembrar, rememorar, recordar, perpetuar, avisar, iluminar ou consolidar, como também ao esquecer, negar, renunciar, romper, recusar, silenciar etc. O que não é lembrado é esquecido e perde laços afetivos de identidade. Nesse sentido, os documentos são materialidades selecionadas, reservadas e estudadas para perpetuar lembranças do passado, que salientam problemáticas presentes. São suportes para o ato de recordar da sociedade (BRASIL, 1998, p. 91).

O Programa de Ensino de História do município de São Mateus, por sua vez, apresenta na primeira unidade temática algumas habilidades em que relaciona o ensino da História e o uso da materialidade, são elas: "Perceber que o estudo da história se baseia na análise de fontes históricas", "Ler diferentes tipos de documentos históricos" e "Relacionar fontes históricas e fatos históricos".

Os três documentos apontam para a importância de utilizar documentos históricos em sala de aula, sejam eles escritos ou materiais, deixando explícito que seu emprego deve ser com o intuito de construir conhecimentos, explorando ao máximo o artefato e não apenas usando-o como mera ilustração de conteúdos – inclusive, acreditamos que esse seja um dos erros mais cometidos pelos professores da disciplina de História.

Salientamos que, por meio do emprego de fontes históricas nas aulas de História, podemos desenvolver com os estudantes um trabalho com noções temporais. O estudo desses conceitos também é essencial no 6º ano do Ensino Fundamental. Corrobora com tal afirmação, o fato dos documentos, anteriormente analisados, também destacarem o ensino conceitual do tempo.

A BNCC de História no Ensino Fundamental – Anos Finais, por exemplo, estabelece como como competência específica do ensino de História,

> Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica (BRASIL, 2017, p. 402).

O documento ainda ressalta como habilidade fundamental a ser desenvolvida nas turmas dos 6º anos do Ensino Fundamental: “Identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos (continuidades e rupturas)” (BRASIL, 2017, p. 421). Já o Programa de Ensino municipal, estabelece ser importante aos estudantes “Diferenciar e relacionar tempo cronológico e tempo histórico” (SÃO MATEUS, 2019, p 3).

Por sua vez, os textos dos PCNs também abordam a temática na seção “O tempo no estudo da História”. Nela, são destacados o trabalho com o tempo cronológico e com os calendários e o tempo da duração. Acreditamos que mereça destaque, o fato de o documento estabelecer que o ensino do tempo histórico pode ocorrer no decorrer do trabalho de outras temáticas, ou seja,

> Nos trabalhos com os alunos, não deve existir a preocupação em ensinar, formalmente, as conceituações de tempo histórico, mas sim um propósito didático de escolher temas de estudos que abarquem acontecimentos possíveis de serem dimensionados em diferentes durações - longa, média e curta duração (BRASIL, 1998, p. 100).

Tendo a certeza de que a temática abordada pelo estudo é extremamente relevante para o processo de ensino/aprendizagem, como demonstrado pelos documentos que regem a Educação, partimos para a análise dos textos e teorias de pesquisadores do ensino de História, trabalhos que nortearam a elaboração e aplicação das intervenções de ensino que compõem o estudo.

Scaldaferri (2008), no artigo *Concepções de Tempo e Ensino de História*, aponta para a grande complexidade e dificuldade do ensino dos conceitos temporais e destaca a importância de atividades escolares que articulem as noções de tempo vivido/da natureza, tempo cronológico e tempo histórico. Para a autora,

> A construção do conceito de tempo histórico e abstrato representa o ponto final da descontextualização dos instrumentos de mediação, quando a mente do adolescente opera com total independência do contexto concreto. Portanto, é necessário que haja antes todo um trabalho de aprendizagem, caminhando para esse entendimento altamente generalizado. É preciso que as atividades escolares favoreçam a compreensão da noção de tempo em suas variadas dimensões, ou seja, o tempo natural cíclico, o tempo biológico, o tempo psicológico, o tempo cronológico, etc. É necessário que o aluno perceba que há um tempo vivido que se relaciona com um tempo social e com um tempo bem mais complexo que é esse tempo histórico, das

> estruturas de longa, média ou curta duração, produto das ações e relações humanas, no qual coexistem as transformações e permanências e as perspectivas de futuro (SCALDAFERRI, 2008, p. 56).

Ela ainda salienta que,

> O estudo do tempo pode e deve ser iniciado partindo do individual para o coletivo, das vivências pessoais do aluno para o grupo social, buscando por meio da história do grupo fazer relações com outros grupos em tempos e espaços diferentes. Assim a história da vida do aluno vai aos poucos integrando uma história maior que inclui sua coletividade, seu povo e a humanidade (SCALDAFERRI, 2008, p. 57).

Desse modo, para a autora torna-se fundamental elaborar e problematizar com os estudantes as noções de tempo vivido/da natureza e tempo cronológico para assim construir a noção de tempo histórico. Porém, Scaldaferri (2008) não é a única especialista em Ensino de História a defender essa estratégia de ensino conceitual. Bittencourt (2009), Siman (2005), Schimidt (1999, 2009), Guimarães (2012), Oliveira (2005, 2010) e Miranda (2005, 2013) também acreditam que o trabalho com as diversas categorias temporais seja fundamental para a construção da noção de temporalidade histórica e, ainda, afirmam ser essencial ter como referência o conhecimento prévio dos educandos.

Circe Bittencourt (2009), na obra *Ensino de História – Fundamentos e Métodos*, reservou um capítulo para tratar da aprendizagem conceitual e especificou a formulação das noções temporais em sala de aula. Para a autora, é extremamente importante uma reflexão sobre as diferentes formas de compreender o tempo para, assim, tratar das especificidades do tempo histórico. Desse modo, Bittencourt (2009) faz apontamentos sobre o tempo vivido/da natureza, o cronológico e o histórico estabelecendo suas relações e contradições.

Bittencourt (2009) começa sua reflexão teórica abordando o tempo vivido - que também é tempo biológico, da natureza e estabelece que ele “é percebido e apreendido por todos os grupos e sociedades e, evidentemente, está associado aos dois polos da vida: o nascimento e a morte” (BITTENCOURT, 2009, p. 200).

Lana Mara de Castro Siman (2005), na obra *Quanto tempo o tempo tem!*, ao fazer uma reflexão próxima à da autora supracitada, afirma que “o tempo vivido tem sua

lógica, ritmos e duração próprios. A lógica do tempo vivido não se conforma numa cronologia e tampouco é a mesma do ‘tempo marcado pelos que detêm o poder de marcá-los’”. Para a autora, “[...] antes de ser um tempo concebido ou histórico – pensado a partir de operações que o retiram da ‘ordem do natural’ – o tempo é, pois, vivido e refletido pelos homens, no seu cotidiano” (SIMAN, 2005, p. 117). Logo, postulamos que essas reflexões sobre o tempo, construídas a partir das vivências cotidianas dos alunos, não podem ser deixadas de lado, devem ser problematizadas e, a partir delas, no ambiente escolar, desenvolver novas reflexões temporais.

Siman (2005) também aponta para as múltiplas memórias do vivido, estabelecendo que nessa memória do vivido há uma intuição da duração, da sucessão, da simultaneidade temporal, da relação entre passado, presente e futuro, categorias de pensamento fundamentais para a compreensão do tempo vivido, mas também do tempo cronológico e histórico. No entanto, estabelece que a memória individual ou coletiva que opera sobre o tempo vivido se difere da memória histórica. Siman (2005), citando Pierre Nora (1981), alerta sobre as diferenças entre memória e história:

> [...] a memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, [...] [enquanto que] a história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais (NORA, 1981, p. 7 apud SIMAN, 2005, p. 118).

Ainda, segundo a autora,

> [...] memória liga-se à lembrança das vivências por laços afetivos e de pertencimento, apresentando-se, portanto, aberta e em permanente transformação, enquanto que a história é a crítica e a reflexão sobre as memórias expostas, que se constituem em representações do passado (NORA, 1981, p. 7 apud SIMAN, 2005, p. 118).

Portanto, assim como Siman (2005), concordamos que existem diferenças entre a memória do vivido e a memória histórica. No entanto, acreditamos que o trabalho com a memória do vivido, em sala de aula, pode ser um caminho para a constituição identitária dos estudantes e, quando ofertamos aos alunos oportunidades de tomarem consciência da historicidade da sua própria vida e relacioná-la à historicidade de sua coletividade, possibilitamos seu desenvolvimento para, assim, compreender a complexibilidade da temporalidade histórica (SIMAN, 2005, p. 119).

Quanto à cronologia, Bittencourt (2009) descreveu o tempo cronológico como tempo concebido, afirmando que ele "[...] é organizado e sistematizado pelas diversas sociedades e tem por finalidade tentar controlar o tempo vivido" (BITTENCOURT, 2009, p. 201). Assim, o tempo cronológico é um elemento cultural, já que foi o ser humano que criou as mais diversas formas de medição do tempo.

A compreensão do tempo cronológico é importante para o estudante, sobretudo porque vivemos em um mundo cujas referências são datadas, sem contar que ele é fundamental na localização dos acontecimentos no tempo. Contudo, enfatizamos que saber datas de acontecimentos históricos, conhecer os calendários ou até mesmo indicar acontecimentos nos séculos são informações e habilidades necessárias, mas elas, por si só, não constituem um aprendizado significativo. Nesse sentido, concordamos com Bittencourt (2009), quando estabelece que se deve dar sentido as datações, para que o aluno domine as datas como pontos referenciais para o entendimento dos acontecimentos históricos.

Nessa mesma direção, Siman (2005) afirma que "a cronologia, embora essencial, só adquire valor quando relacionada a uma cadeia de relações que lhe imprimem sentido" (SIMAN, 2005, p. 112). Em suma, a datação não é suficiente para o entendimento de tempo histórico. Porém, ainda é comum professores e alunos que consideram tempo cronológico e tempo histórico como sinônimos. O que os levaria a pensar assim? Provavelmente, a forma em que a História escolar foi e ainda é ensinada, pautada na narração cronológica, de reconstituição de fatos encadeados ao longo do tempo.

Contudo, assim como Siman (2005), postulamos que:

> O tempo histórico não se limita ao tempo cronológico, à sucessão linear dos acontecimentos no tempo físico. As capacidades de ordenação, de sucessão, de duração, de simultaneidade e de quantificação do tempo necessárias para lidar com a temporalidade histórica não são suficientes para o seu alcance. O tempo histórico é produto das ações, relações e formas de pensar dos homens e essas ações variam ao longo do tempo cronológico. Em cada tempo histórico – ou em cada presente – coexistem relações de continuidades e de rupturas com o passado, bem como perspectivas diferenciadas de futuro. Assim, as mudanças e permanências que acontecem num determinado tempo não se explicam pelo que aconteceu num tempo

> histórico imediatamente anterior; no entanto, não podemos prescindir da cronologia para construir demarcações dos processos históricos (SIMAN, 2005, p. 111)

Logo, o tempo histórico não segue à lógica evolucionista do tempo cronológico, mas a de um tempo múltiplo e complexo, marcado por mudanças e rupturas. O tempo histórico se difere do vivido e do tempo cronológico, ele está intimamente ligado às mudanças que ocorreram nas sociedades, considerando os eventos ou acontecimentos de curta, média e longa duração. As transformações do tempo histórico não são exatas, podendo apresentar rupturas e também permanências.

4 MUSEU HISTÓRICO NA ESCOLA

4.1 APRESENTAÇÃO DA ESCOLA E DOS ALUNOS PARTICIPANTES

"Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção." (Paulo Freire)

A Escola Municipal de Ensino Fundamental "Dora Arnizaut Silvares" fica localizada no bairro Santo Antônio, no município de São Mateus/ES. Ela é uma das maiores escolas do município e atende a um público de 1085 alunos do Ensino Fundamental I e II, pertencentes às comunidades dos bairros Bom Sucesso I, II, III, Vitória, São Pedro, Aroeira, Morada do Lago, Ayrton Senna e do próprio Santo Antônio[23].

Mapa 01: Localização da Escola Municipal de Ensino Fundamental "Dora Arnizaut Silvares"

Fonte: Google Maps, acesso em dezembro de 2021.

[23] A EMEF "Dora Arnizaut Silvares" recebeu este nome como forma de homenagear uma professora da área de Língua Inglesa, que atuava na Escola Estadual de Ensino Médio "Ceciliano Abel Almeida" e, por pertencer a uma família tradicional de São Mateus/ES, foi imortalizada na nomenclatura da instituição. A escola também conhecida como CAIC - Centro de Atendimento Integrado à Criança - foi criada pelo decreto-Lei nº 749/98, de 02 de março de 1998, em parceria com o Governo Federal através do projeto PRONAICA - Programa Nacional de Atendimento a Criança e ao Adolescente – implantado no município durante a administração do prefeito Amocim Leite. Suas atividades tiveram início durante a gestão do prefeito Rui Baromeu, em 1998. De acordo com o Censo Escolar de 2021, a escola atende no turno matutino 15 turmas do 1º ao 5º ano e 12 turmas do 6° ao 9° ano, representando 578 alunos e no turno vespertino 15 turmas do 1º ao 5º ano e 08 turmas do 6° ao 9° ano, representando 507 alunos. A modalidade de ensino EJA - Educação de Jovens e Adultos - atende no turno noturno 159 alunos, sendo 01 turma do 1º período, 01 turma do 2º período, 01 turma do 3º período, 01 turma do 4º período, 01 turma do 5º período, 01 turma do 6º período, 02 turmas do 7º período e 02 turmas do 8º período.

A região em que a escola está situada se configura como uma área periférica que, no passado, destacava-se por elevados índices de criminalidade, decorrente principalmente do tráfico de drogas. Atualmente, esses índices diminuiram, mas as consequências deles não. Infelizmente, muitos alunos e suas famílias vivem em situação de risco e vunerabilidade.

Quanto à estrutura física, a EMEF “Dora Arnizaut Silvares” é dividida em três prédios, denominados de setores - Setor I, Setor II e Setor III – e a construção em alvenaria (premoldados) está em avançado estado de desgaste, devido aos seus 22 anos de funcionamento sem nenhuma reforma na estrutura física.

Fotografia 04: Escola Municipal de Ensino Fundamental “Dora Arnizaut Silvares”

Fonte: Site da Prefeitura do município de São Mateus, acesso em outubro de 2021.

Os 54 alunos participantes do estudo (com faixa etária entre 10 a 13 anos) pertencem às turmas do 6os anos “A” e “B” e estudam no turno matutino. As salas de aula, por eles utilizadas, ficam no corredor direito em relação à coordenação da escola. Os quadros e as carteiras são novos e as paredes das salas foram pintadas no início do ano letivo de 2021, deixando-a com uma aparência mais limpa e clara.

Normalmente, as salas de aula ficam organizadas em cinco fileiras e existe um “mapa de sala” que estabelece o local em que cada aluno pode se sentar – essa prática foi criada para manter a organização e o comportamento dos estudantes e revela

aspectos do modelo tradicional de organizar o espaço escolar. Apesar disso, no decorrer das atividades os professores possuem automonia para organizar o espaço da maneira que considerarem necessário para sua prática de ensino.

O ano letivo de 2021 foi repleto de novidades para os estudantes das turmas dos 6os anos, pois estavam ingressando no Ensino Fundamental II. A primeira etapa do Ensino Fundamental – Anos Finais possui algumas especificidades, como o contato com uma grande quantidade de disciplinas e professores, sem contar, que é apenas nos anos finais do Ensino Fundamental que esses estudantes terão contato com professores especialistas, como é o caso da professora da disciplina de História.

Decerto, a maior mudança sentida por esses estudantes foi em relação aos conteúdos desenvolvidos dentro do componente curricular História. Diferentemente dos conteúdos trabalhados no 5º ano, os conteúdos do 6º ano não são centrados na história do município, estado ou país, mas nos modos de vida na Pré-História, nas grandes civilizações da Antiguidade e no período medieval. Tal organização curricular, nos mostra que aconteceu um afastamento espaço-temporal muito grande em relação a esses conteúdos e a realidade desses alunos.

Mesmo assim, desde o início do ano letivo 2021, percebemos que durante as aulas da disciplina de História, os alunos eram muito participativos e adoravam fazer perguntas e comentários – inclusive, possuíam um talento formidável de pular de um assunto para o outro, fato que demonstrava grande curiosidade em buscar informações.

No presente estudo, os estudantes tiveram participação ativa e suas falas e experiênias foram essenciais durante todo o processo de elaboração do museu temporário e aplicação das interveções pedagógicas. No entanto, como forma de resguardar os dados dos alunos participantes, convencionamos nomeá-los de acordo com a turma em que estudam e o número da pauta de frequência. Desse modo, o aluno que estuda no 6º ano B e que é representdo pelo número 15 da listagem de frequência, foi denominado como ALUNO15B. Essa medida faz parte das exigências do Comite de Ética, ao qual este estudo foi submetido e aprovado de acordo com o Parecer 4.915.496.

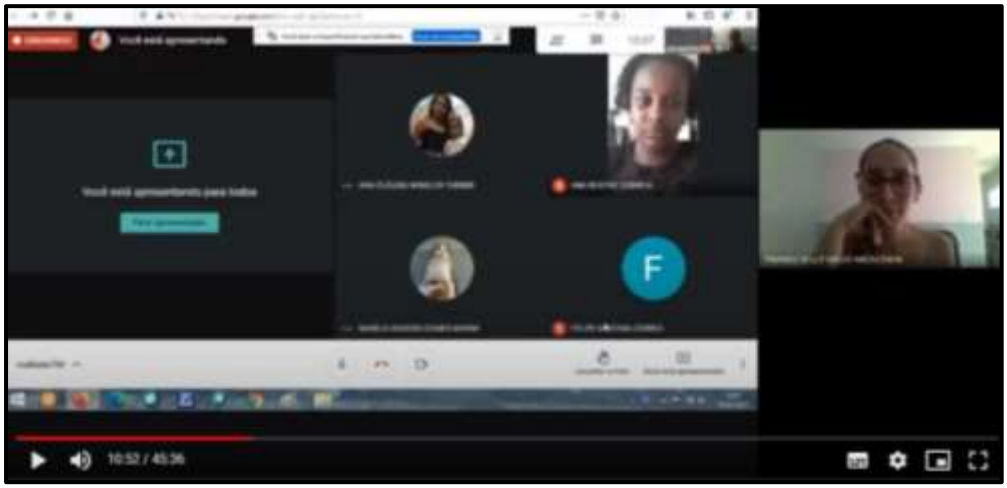
Além disso, de acordo com o Comitê de Ética, a Secretaria Municipal de Educação de São Mateus, a equipe gestora da unidade escolar, os pais ou responsáveis dos estudantes e os próprios estudantes tiveram que autorizar por meio de termo escrito a realização do estudo. Todos as autorizações foram concedidas no início de agosto de 2021.

4.2 DEVER DE CASA: MUSEALIA E MEMÓRIAS

"De todos os objetos, os que mais amo são os usados. As vasilhas de cobre com as bordas amassadas, os garfos e as facas cujos cabos de madeira foram tocados por muitas mãos. Estas são as formas que me parecem mais nobres. Estes ladrilhos de velhas casas gastos por terem sido pisados tantas vezes. Estes ladrilhos por onde cresce a grama me parecem objetos felizes. Impregnados do uso de muitos, muito transformados, foram aperfeiçoando suas formas e se fizeram preciosos." (Berthold Brecht)

O ano letivo de 2021, começou de modo atípico. Devido à pandemia causada pelo novo Coronavírus (COVID-19), a Secretaria Municipal de Educação de São Mateus, deu continuidade ao programa "Todos em casa pela Educação", que foi implantado em abril de 2020. O programa estabelecia o ensino remoto, através da plataforma *Google For Education*. Para os estudantes que não tinham condições de acesso à internet, as atividades eram impressas e distribuídas nas unidades escolares.

Fotografia 05: Aula da disciplina de História pelo Google Meet – Ensino Remoto



Fonte: Acervo pessoal da professora/pesquisadora, datado de março de 2021.

No ano letivo de 2021, o programa vigorou de fevereiro a meados de julho, quando as aulas presenciais retornaram no modo de Ensino Hibrido[24], seguindo todos os protocolos de segurança estabelecidos pela Secretaria Estadual de Educação – SEDU, do Espírito Santo e a Secretaria Municipal de Educação – SME, de São Mateus.

O retorno dos estudantes à sala de aula foi acompanhado de muito receio e estranhamento em relação à nova realidade: carteiras escolares afastadas e marcadas, distanciamento entre estudantes e professores, garrafas e dispenser de álcool em gel espalhados pela escola. Além disso, nesse novo momento, os estudantes faziam parte de um rodízio, em que estudavam uma semana na escola, onde teriam contato com os conceitos e explicações dos conteúdos e outra em casa, através da realização das Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNP's).

O presente estudo sofreu algumas adaptações devido a toda situação descrita. A aplicação do primeiro conteúdo do Programa de Ensino Municipal (Anexo II), denominado "Introdução aos Estudos Históricos", e que faz parte do projeto de pesquisa, foi realizada de modo remoto e todas as atividades referentes a esse conteúdo introdutório também (atividades de fixação, questionários escritos, entre outros). No entanto, esclarecemos que com o retorno das aulas presenciais, essas atividades foram revisadas e, em alguns casos, reaplicadas. Todas as intervenções pedagógicas e todo o processo de elaboração do museu histórico temporário foram realizados durantes as aulas presenciais.

Como mencionado, o primeiro tema aplicado, no 6º ano do Ensino Fundamental II, foi "Introdução aos Estudos Históricos" (Anexo II). Dentro desse conteúdo, os educandos são apresentados a conceitos e a reflexões fundamentais para compreensão do pretérito durante todo seu trajeto pela Educação Básica.

[24] O Ensino Híbrido acontece quando se mescla períodos on-line com períodos presenciais na Educação. No município de São Mateus/ES, o modelo foi implantado a partir de 19 de julho de 2021, quanto uma parcela dos estudantes retornou para as salas de aula presenciais. Destacamos, que nesse momento o retorno presencial não era obrigatório, havendo a opção de se manter apenas no modelo remoto. Porém, a partir do dia 08 de novembro de 2021, o ensino passou a ser totalmente presencial no município, com exceção para os alunos que apresentassem laudo médico.

Durante a última quinzena de julho de 2021, ao iniciarmos o processo de revisão dos conteúdos aplicados no modo remoto, trabalhamos com o conceito de História e com o ofício do historiador, destacamos a importância de compreensão, por parte dos estudantes, de que o objeto de estudo da história é o homem no tempo e no espaço e não o passado, como a maioria deles havia apontado. Também apresentamos aos estudantes como os historiadores buscam compreender o pretérito e percebemos que eles fizeram uma rápida associação do ofício do historiador com a Arqueologia e a Paleontologia, citando o uso dos fósseis na pesquisa histórica.

Nas aulas seguintes, começamos a construir o conceito de sujeito histórico e como forma de introduzir o assunto fizemos uso do poema do *"Perguntas de um trabalhador que lê",* do dramaturgo alemão Bertold Brecht*.* O autor marxista, demonstrou, através dos versos, que a história é um processo coletivo e questionou a importância dada, pela História Tradicional, aos "heróis" e aos "grandes homens":

Perguntas de um trabalhador que lê

Quem construiu a Tebas de sete portas?
Nos livros estão nomes de reis:
Arrastaram eles os blocos de pedra?

E a Babilônia várias vezes destruída
Quem a reconstruiu tantas vezes?

Em que casas da Lima dourada moravam os construtores?
Para onde foram os pedreiros, na noite em que a Muralha da China ficou pronta?

A grande Roma está cheia de arcos do triunfo:
Quem os ergueu?
Sobre quem triunfaram os Césares?

A decantada Bizâncio
Tinha somente palácios para os seus habitantes?

Mesmo na lendária Atlântida
Os que se afogavam gritaram por seus escravos
Na noite em que o mar a tragou?

O jovem Alexandre conquistou a Índia.
Sozinho?

César bateu os gauleses.
Não levava sequer um cozinheiro?

Filipe da Espanha chorou,
quando sua Armada naufragou.
Ninguém mais chorou?

Frederico II venceu a Guerra dos Sete Anos.
Quem venceu além dele?
Cada página uma vitória.
Quem cozinhava o banquete?

A cada dez anos um grande Homem.
Quem pagava a conta?

Tantas histórias.
Tantas questões.

(BRECHT, 2000, p.144)

Durante a aplicação dessas aulas, a participação dos alunos foi intensa. Alguns demonstraram possuir muito conhecimento prévio, reconhecendo locais e personagens históricos citados no poema. Porém, ao ser perguntado se eles

seriam sujeitos históricos, num primeiro momento, ficaram em silêncio. Logo em seguida, a sala ficou dividida entre respostas positivas e negativas. Foi aí, que constatamos uma situação comum aos alunos do Ensino Fundamental II e que já havia sido observada antes – que, por sinal, estimulou o desenvolvimento do presente estudo: de maneira geral, os alunos não se percebem como sujeitos históricos.

Após a aplicação de uma pequena atividade sobre o poema, os alunos apresentaram respostas interessantes e demonstraram compreender a crítica apresentada pelo autor, fato representado pelas respostas elaboradas por alguns estudantes e contidas em seus cadernos, tais como: “A mensagem que ele [o poema] passa é de que também devemos lembrar das pessoas pobres e dos trabalhadores que não são vistos e nem lembrados” (ALUNOA14A, 2021) e “Que os mais simples nunca aparecem, mas fazem parte da História” (ALUNO15B, 2021).

A partir daí, os alunos seriam apresentados ao conceito de fonte histórica e deviam identificar como elas são utilizadas pelos historiadores no trabalho de escrita do pretérito. Partindo de nossas experiências em sala de aula, percebemos que a melhor estratégia para construir tal conceito seria levando exemplares de artefatos históricos para o ambiente escolar e não apenas utilizar as imagens contidas no livro didático.

Nessa direção, destacamos que o trabalho com as fontes históricas é diferente, quando realizado pelo historiador e pelo professor. Os historiadores transformam objetos em documentos históricos e através da interrogação, do questionamento e da criticidade levantam dados e informações sobre o pretérito. Quanto a esse aspecto, Bittencourt (2009) salienta que “[...] o historiador, ao selecionar suas fontes de pesquisa, já possui um conhecimento histórico sobre o período e tem domínio de conceitos e categorias fundamentais para a análise histórica” (BITTENCOURT, 2009, p. 329).

Os professores utilizam em suas aulas as fontes históricas transformando-as em materiais didáticos, que são utilizados como ferramentas mediadoras na

produção do conhecimento histórico. Assim como Bittencourt (2009), defendemos um trabalho em sala de aula com as fontes históricas onde elas sejam utilizadas como um recurso didático na introdução do aluno ao pensamento histórico e na compreensão dos métodos de trabalho do historiador. As pesquisadoras Schmidt e Cainelli (2009) também seguem essa linha teórica, estabelecendo que:

> O contato com as fontes históricas facilita a familiarização do aluno com formas de representação das realidades do passado e do presente, habituando-o a associar o conceito histórico à análise que origina e fortalecendo sua capacidade de raciocinar baseado em uma situação dada. (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p. 116)

Tal afirmativa corrobora com Bittencourt (2009), ao estabelecer que os usos de fontes históricas como ferramentas de ensino não são recentes e justificam-se por serem instrumentos pedagógicos eficientes e insubstituíveis, já que possibilitam

> [...] o contato com o 'real', com as situações concretas de um passado abstrato, ou favorecer o desenvolvimento intelectual dos alunos, em substituição de uma forma pedagógica limitada à simples acumulação de fatos e de uma história linear e global elaborada pelos manuais didáticos (BITTENCOURT, 2009, p. 327).

Desse modo, ao trabalhar com fontes históricas em sala de aula, os professores não podem transformar os alunos em "pequenos historiadores", essa ambição pode ser equivocada no sentido de que os estudantes ainda estão "aprendendo História" e podem não dominar o contexto histórico em que as fontes históricas foram produzidas.

Nessa perspectiva, Bittencourt (2009) fez algumas indicações de situações/momentos em que se vale a pena trabalhar com as fontes históricas em sala de aula - desde que se respeitem as condições de escolarização dos alunos - e, assim, como recursos didáticos elas acabam assumindo diferentes funções, são elas:

> - Introdução: uma fonte histórica pode ser utilizada para introduzir o tema de estudo, assumindo nesse caso a condição de situação-problema, para que o aluno identifique o objeto de estudo ou o tema histórico a ser pesquisado;

> - Ilustração: uma fonte histórica pode ser utilizada para ilustrar ou reforçar uma ideia expressa em sala de aula pelo professor ou pelo texto do livro didático e;
> - Informação: uma fonte histórica pode ser uma fonte de informação, explicitando uma situação histórica ou reforçando a ação de determinados sujeitos (Adaptado de BITTENCOURT, 2009, p. 330).

Ainda sobre a temática, Guimarães (2012) dá ênfase à função problematizadora das fontes históricas como recursos didáticos. Para a autora, deve-se superar o conhecimento pronto, acabado e localizado em detrimento do conhecimento resultante do debate, da crítica e da pesquisa.

Orientada pelas autoras referendadas, ainda na segunda quinzena de julho, resolvemos utilizar alguns exemplares de fontes históricas com o intuito de instigar os alunos e introduzir o conteúdo. Ao entrarmos na sala de aula, colocamos uma toalha sobre a mesa de professor e a arrastamos para o centro da sala – próximo ao quadro. Pegamos uma bolsa e fomos retirando dela exemplos de fontes históricas, tais como: um par de estribos, um livro didático antigo, duas fotografias em preto e branco, uma fita cassete e alguns filmes fotográficos.

Fotografia 06: Atividade introdutória sobre Fontes Históricas

Fonte: Acervo pessoal da professora/pesquisadora, datado de agosto de 2021.

A cada objeto retirado da bolsa e colocado sobre a mesa os alunos reagiam de forma distinta: alguns demonstravam reconhecer algumas peças, outros ficavam admirados, ouviam-se comentários, perguntas, risos, percebia-se curiosidade e estranhamento.

Quando terminamos o lento processo de colocar objetos sobre a mesa – realizado de forma proposital – começamos a inquirir os estudantes sobre os materiais que os historiadores utilizavam na construção das informações sobre o pretérito e os alunos prontamente destacaram os fósseis e os objetos antigos.

Explicamos, então, que esses objetos antigos, que eles haviam mencionado, eram denominados pelos historiadores como fontes históricas. A partir daí, começamos a desenvolver o conceito de fontes históricas e fazendo uso dos objetos expostos sobre a mesa, fomos apresentando os diversos tipos de fontes históricas que podiam ser utilizadas pelos historiadores (as fontes escritas, as materiais, as visuais e as orais).

Um momento que merece destaque foi a apresentação do estribo para a turma. Os alunos tentaram descobrir qual seria a utilização daquela peça e o material utilizado na sua confecção. As tentativas foram diversas: citaram que seria uma pá, uma espécie de sino ou até mesmo um sapato. Um dos alunos então tentou explicar o que era, pois não sabia o nome, descrevendo o objeto como “[...] aquilo que era usado para subir no cavalo” (ALUNO14A, 2021).

Fotografia 07: Detalhe de estribo presente na atividade introdutória sobre Fontes Históricas

Fonte: Acervo pessoal da professora/pesquisadora, datado de agosto de 2021.

A situação pedagógica descrita, evidencia um aspecto muito importante e que deve ser levado em consideração durante a aplicação das aulas de História: o ato de elaborar hipóteses, argumentos e proposições em relação aos

documentos históricos, materiais ou não. Além disso, possibilita ao estudante o ato de se colocar no lugar do outro e em outras temporalidades.

Outro aspecto relevante da atividade introdutória foi o fato de alguns objetos passarem pelas mãos dos alunos – sendo higienizados a cada troca de mãos. Eles podiam tocar, observar o material, o peso, ver de perto, como uma forma de completar a experiência com as fontes históricas.

No decorrer da atividade, os alunos foram citando exemplos de objetos que já haviam visto em livros/revistas, em mídias diversas – televisão, internet, redes sociais - ou até mesmo que possuíam em suas casas, tais como: moedas e cédulas, fotografias, álbuns de família e quadros com pinturas de familiares, artefatos de uso domésticos, entre outros. A cada exemplo citado, os eles eram estimulados a classificarem os vestígios dentro da tipologia usualmente utilizada no ensino de História, ou seja, classificavam-nas como fontes escritas, materiais, visuais ou orais.

Aproveitamos a participação ativa dos estudantes e destacamos que esses objetos citados poderiam, todos, fazer parte de um museu histórico. Os alunos então começaram a esboçar reações, iniciando conversas paralelas, porém, a fala de alguns relatando que nunca haviam visitado um museu histórico chamou a atenção de todos, professora e colegas de sala de aula.

Destacamos que, assim como as turmas de 6º ano do ano letivo de 2018, as turmas dos 6º anos “A” e “B” do ano letivo de 2021, responderam ao questionário sobre o “Patrimônio Histórico de São Mateus/ES” (Apêndice I)[25]. As respostas foram bastante semelhantes às anteriores: uma grande maioria de estudantes que nunca visitou espaços culturais como museus históricos ou nunca conheceu o Sitio Histórico Porto de São Mateus/ES.

[25] O questionário “Patrimônio Histórico de São Mateus/ES” (Apêndice I) foi aplicado no ano de 2018 nas três turmas de 6º ano que fizeram parte do estudo preliminar, que deu origem ao presente trabalho acadêmico. As informações derivadas de tal questionário estão presentes no texto introdutório da presente pesquisa. Em 2021, durante o mês de abril, enquanto os alunos das turmas dos 6º anos “A” e “B” estudavam de modo remoto, o questionário foi reaplicado, como uma estratégia para comparação de resultados.

Fato comprovado pelos números: dos 52 estudantes que responderam ao questionário, 40 nunca haviam visitado museus históricos. Entre os 12 que já haviam tido a oportunidade de conhecer museus históricos, 8 relataram que visitaram esses espaços culturais acompanhados de familiares e 4 descreveram que as visitas fizeram parte de projetos escolares, ou seja, foram levados por alguma instituição de ensino.

Ressaltamos o fato de alguns estudantes se recordarem do museu histórico temporário no ano de 2018, enfatizando que haviam visitado e destacamos o caso de uma estudante que relembrou a participação de sua irmã mais velha no projeto experimental.

Alguns alunos começaram a esboçar o interesse de visitar museus históricos do município de São Mateus, mas logo foram alertados quanto aos protocolos de segurança que impediam esse tipo de atividade. Foi nesse momento que os alunos nos questionaram quanto à elaboração de um museu histórico na escola, pois, assim, todos poderiam visitá-lo e, principalmente, participar da sua confecção. Partindo dessas manifestações espontâneas, começamos a desenhar a ideia geral de elaboração de um novo museu histórico temporário.

As aulas seguintes tiveram por foco a realização de atividades para revisar o que havia sido aprendido até então e os estudantes, sempre que tinham oportunidade, tocavam no assunto referente ao museu histórico, dando sugestões ou fazendo questionamentos.

Os alunos responderam questionários escritos, realizaram atividades com imagens e caça-palavras e, por fim, procuraram imagens que deveriam ser recortadas de livros, jornais/revistas como forma de exemplificar os tipos de fontes históricas. Nesse momento, alguns alunos perceberam que haviam mais exemplos de fontes históricas materiais e que elas eram mais comuns em museus históricos.

No princípio de agosto, como forma de revisar a elaboração do conceito de fonte histórica, optamos por explorar o tema por meio de uma dinâmica, denominada “Que fonte histórica é essa?”. Através da projeção de imagens representando as mais diversas fontes históricas, principalmente imagens da cultura material e imaterial local, buscamos estimular os alunos a classificá-las, além de apresentá-los a fontes distintas das exemplificadas, até então, tendo como objetivo tirá-los da zona de conforto.

O próximo passo dado por nós, em consonância com o que acontecia em sala de aula, foi a escrituração de um projeto de ensino intitulado “Museu histórico temporário: uma experiência com fontes históricas familiares” que, posteriormente, foi analisado e aprovado pela equipe pedagógica da escola. Esse projeto de ensino, derivado do projeto de pesquisa que deu origem ao estudo, objetivava a construção de um museu histórico temporário dentro da escola e a elaboração de uma coleção de fontes históricas familiares.

Através do projeto de ensino, conseguiríamos contemplar o conteúdo inicial do 6º ano do Ensino Fundamental que, como já descrito, tratava da apresentação de alguns conceitos fundamentais para o ensino de história (história, sujeito histórico, fontes históricas e tempo histórico) e ainda poderíamos coletar informações importantes para a pesquisa científica. Além disso, abordaríamos as noções de temporalidade, que faziam parte desse conteúdo introdutório, mas que ainda não haviam sido ensinadas.

Percebemos grandes possibilidades ao utilizar as fontes históricas familiares e suas histórias em sala de aula, e a principal delas seria utilizá-las para construir os conceitos relacionados ao tempo. O acervo do museu apresentaria temporalidades históricas distintas que deveriam ser discutidas, para que o aluno percebesse a multiplicidade de temporalidades e as transformações e permanências que os artefatos carregam.

Objetivando a elaboração do museu histórico temporário, durante o mês de setembro, foi apresentado aos estudantes o roteiro de pesquisa da fonte histórica familiar. O alunado também deveria elaborar uma linha do tempo pessoal, que

poderia ou não incluir a sua relação com a fonte histórica familiar. Essa atividade foi descrita no capítulo *O tempo vivido e a linha do tempo pessoal.*

Cada aluno copiou em seu caderno o passo a passo do trabalho e recebeu a ficha de identificação do objeto (Apêndice III). A partir daí, fomos fazendo alguns apontamentos sobre o dever de casa dos alunos, citando exemplos de experiências anteriores com esse tipo de atividade e os alunos tiveram a oportunidade de fazer perguntas e tirar suas dúvidas sobre alguns pontos do dever de casa.

Um outro ponto discutido foi a questão dos prazos para entrega da ficha de identificação do objeto, já que esses dias seriam utilizados pela professora para incentivar a curiosidade e a vontade de pesquisar dos estudantes. De maneira coletiva, decidiram que o alunado teria aproximadamente vinte dias para pesquisar sobre a fonte histórica familiar, recolhendo os relatos e memórias dos seus familiares e produzindo o texto da ficha de identificação do objeto.

Esse era um dos momentos mais delicados do estudo, pois os alunos, sem mediação pedagógica, deveriam levantar fontes e informações a respeito de suas vidas, por meio de diferentes tipos de documentos (relatos orais de diferentes familiares, objetos e fontes materiais, fotografias, entre outros). Por isso, orientamos os estudantes para que eles dialogassem com seus familiares e revisitassem memórias do vivido.

Como uma estratégia facilitadora, durante os vinte dias em que o dever de casa era realizado, buscamos instigar os alunos, contando, de forma sintetizada e didática, a história de dois grandes historiadores, destacando os métodos de pesquisa que eles empregavam: Marc Bloch e Carlo Ginzburg.

Apesar do inicial estranhamento dos estudantes em relação aos nomes dos historiadores, eles ficaram comovidos com a história de Marc Bloch, principalmente sobre os acontecimentos relacionados a sua execução e, ao mesmo tempo, ficaram perplexos com o fato dele ter escrito um livro no período final de sua vida. Quanto ao método crítico e interpretativo que o historiador

utiliza no trabalho com as fontes históricas, os alunos ficaram curiosos, destacando que não seria nada fácil interrogar os objetos, fazê-los falarem. Entretanto, consideram interessante o fato de poderem utilizar mais de um tipo de fonte histórica para entender acontecimentos do passado de seus familiares, fato exemplificado na fala do estudante: “Eu pensei em trazer para a escola o meu antigo cobertor. Agora tive uma ideia: para *provar* que eu realmente utilizei o cobertor [na infância], vou trazer também uma fotografia que minha mãe tem guardada (ALUNO03A, 2021)”.

Por meio da fala do estudante, fizemos um paralelo entre assunto discutido e as diversas interpretações que os historiadores podem fazer de um mesmo acontecimento, uma mesma sociedade, dependendo dos métodos de pesquisa e das fontes históricas de que dispõem. Desse modo, tentamos esclarecer que os alunos contariam a versão de seus familiares do passado em que viveram e que, de fato, não trariam à tona o passado como ele realmente aconteceu e que as fontes históricas familiares não seriam apenas “provas” desse passado, mas uma forma de revisitá-lo, fazendo uso do mundo físico como uma ferramenta auxiliar da memória.

O paradigma indiciário, do historiador italiano Carlo Ginzburg, chamou mais a atenção dos estudantes. Acreditamos que a aproximação dos estudantes com o método ocorreu devido às próprias comparações realizadas pelo pesquisador, que relaciona o ofício do historiador como o de um especialista em arte, um detetive e um médico. Os alunos logo se empolgaram, ao perceberem que assim como o detetive Sherlock Holmes, poderiam analisar os detalhes de cada uma das fontes históricas familiares, investigar, seguir pistas, para assim, entender acontecimentos do passado de suas famílias.

A partir desse momento de empolgação, começamos a levantar questionamentos em sala de aula que pudessem orientar os estudantes na pesquisa, tais como: perguntem como era infância dos seus avós e pais, como seus pais e avós se conheceram, quais os locais em que viviam, como que era sua casa/bairro/cidade no passado, procurem saber sobre seu nascimento, sua infância, sobre acontecimentos marcantes na família. Além disso, no decorrer

das aulas, utilizávamos as descobertas dos estudantes como um estímulo à pesquisa dos demais colegas de sala, já que sempre que descobriam algo de interessante sobre suas famílias, os alunos contavam para a professora e a turma.

De forma geral, orientamos os alunos para que tentassem resgatar memórias do vivido de sua família e deles mesmos e que, a partir delas, encontrassem um objeto que tenha feito parte dessas histórias vividas e que poderia compor o acervo do museu histórico, transformando-se temporariamente em musealia. Salientamos que os objetos históricos familiares escolhidos pelos alunos e que fariam parte do acervo do museu temporário, ficariam na escola até meados do mês de dezembro, quando seriam devolvidos para seus respectivos proprietários.

Também explicamos que no momento da entrega da fonte histórica familiar cada aluno deveria apresentar seu objeto para turma e que ela e os demais colegas poderiam fazer questionamentos sobre o objeto ou a pesquisa que fora realizada.

Os estudantes propuseram que a sala de aula fosse organizada em círculo e que o aluno apresentador ficasse sentado na mesa da professora para contar sobre sua fonte histórica familiar. Ficou claro, que essa sugestão, aceita rapidamente por todos estudantes, fora explanada devido o sentimento de timidez de falar em público. Ao percebermos essa situação, aceitamos a proposta, mas estabelecemos que cada aluno teria a liberdade de decidir a forma de expor sua pesquisa – sentado e amparado pela mesa da professora, de pé em frente ao quadro ou até mesmo no centro do círculo formado pelas carteiras.

A apresentação expositiva dos objetos, também se configura como uma estratégia metodológica, ao compreender que alguns alunos se expressam melhor oralmente do que por escrito, além de ser um momento para que orientemos na reescrita do texto sobre a fonte histórica familiar e, indiquemos novos questionamentos que poderiam ser feitos aos familiares do estudante, para assim, de fato, extrair o máximo de informações do artefato.

4.3 OS GUIAS DO MUSEU E AS ASSEMBLEIAS

"O objeto não é a verdade de absolutamente nada. Polifuncional em primeiro lugar, polissêmico em seguida, ele só adquire sentido se colocado e um contexto." (Hainard)

Antes que as peças do museu histórico fossem levadas para a unidade escolar, as turmas de 6os anos começaram a organizar as etapas do projeto de desenvolvimento do museu histórico temporário. Nesse momento, explicamos que todas as decisões tomadas pelos alunos deveriam ser registradas em um caderno - chamado de diário de bordo, para que no futuro não houvessem dúvidas sobre os planos e as direções a serem tomadas. Além disso, decidimos que as aulas de História de sexta-feira seriam reservadas para realizar as atividades do projeto de ensino (elaboração do museu histórico e seu acervo e aplicação das intervenções pedagógicas).

Um dos episódios mais conflituosos, desse momento de implantação do projeto de ensino, foi a escolha dos guias ou monitores do museu. Enquanto haviam estudantes que não queriam a função, outros "brigavam" por ela. A solução encontrada pelos próprios estudantes foi uma votação. Nesse momento, enfatizamos que todos alunos participariam do desenvolvimento do museu histórico, e demonstramos que essa participação poderia ser em níveis e formas diferentes, apontando para algumas características dos estudantes que poderiam ser exploradas pelo projeto de ensino, como por exemplo, chamando a atenção para o aluno que apresentava talento para o desenho, o que se expressa bem em público, a que escrevia muito bem e possuía boa caligrafia.

Alguns alunos, então, começaram a indicar funções em que se adaptariam e se destacariam no processo de construção do museu. Nesse momento, a função de guia de museu que era tão cobiçada acabou ficando em segundo plano e funções como a de fotógrafo, desenhista, "escrivão de diário de bordo", entre outras, surgiram. A partir daí, a eleição para os guias do museu se tornou menos tumultuada e todos os estudantes perceberam que poderiam contribuir, de modos distintos, com o museu histórico.

Em cada turma de 6º ano foram eleitos cinco guias ou monitores para o museu histórico temporário. A proposta de trabalho com os guias não era nada fácil, pois diferente do que os estudantes imaginavam, os guias não deviam decorar as histórias dos objetos ou das famílias de seus colegas de turma, eles deviam mediar a apresentação dos artefatos ao público, ou seja, assumir uma posição mediana, de um terceiro que se coloca entre dois polos distantes e age como um intermediário. Desse modo, no quadro museológico "[...] a mediação se coloca "entre dois", em um espaço que ela buscará reduzir, provocando uma aproximação ou, dito de outro modo, uma relação de apropriação" (DESVALLÉES, MAIRESSE, p.52, 2013).

Assim sendo,

> A mediação busca, de certo modo, favorecer o compartilhamento de experiências vividas entre os visitantes na sociabilidade da visita, e o aparecimento de referências comuns. Trata-se, então, de uma estratégia de comunicação com caráter educativo, que mobiliza as técnicas diversas em torno das coleções expostas, para fornecer aos visitantes os meios de melhor compreender certas dimensões das coleções e de compartilhar as apropriações feitas (DESVALLÉES, MAIRESSE, p.53, 2013).

Logo, esses estudantes assumiram a responsabilidade de acompanhar os visitantes durante a exposição das fontes históricas familiares, respondendo aos questionamentos e do mesmo modo, fazendo perguntas aos curiosos com o intuito de levantar discussões sobre os artefatos exibidos.

Os guias do museu, também tinham como função participar das reuniões com a professora, quando essas fossem necessárias para tomadas de decisões entre as duas turmas; eram incumbidos de organizar os registros no diário de bordo; além de promoverem reuniões, durante as aulas de História, e de informarem às turmas sobre as medidas tomadas, bem como ouvir o posicionamento dos colegas.

Além disso, com a intenção de facilitar a comunicação entres as partes – estudantes de turmas distintas e professora – e divulgar o museu histórico temporário fizemos uso do perfil na rede social Instagram, denominado

@loucos_por_historia, que havia sido criado no ano de 2018 com intuído de divulgar os trabalhos realizados pelos alunos durante as aulas da disciplina de História. Esse perfil já possuía um bom alcance, chegando a ex-alunos e seus familiares, além dos alunos atuais da professora de História.

As assembleias, como eram chamadas as reuniões que aconteciam nas aulas da disciplina de História reservadas para o projeto de ensino, eram o momento em que os estudantes, mediados por nós, tomavam as decisões sobre o andamento do trabalho. Nessas reuniões, os alunos decidiam desde as cores das toalhas que seriam usadas nas mesas expositoras a questões como a divulgação de informações do museu histórico temporário.

4.4 O DESENVOLVIMENTO DO ACERVO E DO ESPAÇO DO MUSEU TEMPORÁRIO

"A operação museológica rouba pedaços do mundo, prende-os nas vitrines e deixa-os morrer, para prometer-lhes vida eterna nos templos do chamado patrimônio histórico. E o verbo roubar pode ter vários sentidos." (Francisco Régis Lopes Ramos)

Passados os vintes dias, a tarefa de casa foi entregue. As salas de aula dos 6os anos estavam repletas de objetos e alunos conversadores. 45 fontes históricas familiares, que foram, durante duas aulas, apresentadas à professora e aos colegas de turma. A experiência da apresentação das fontes históricas familiares fez parte de uma das intervenções pedagógicas, definidas pelo presente estudo e que será descrita no texto *"O tempo histórico e a leitura dos objetos"*.

Após a apresentação dos artefatos, surgiram algumas problemáticas: Como e onde guardar o acervo de fontes históricas familiares na escola? Como seria organizada a exposição? Quais seriam os materiais expográficos (suportes de apresentação, como vitrines, molduras ou divisórias do espaço)? Quais seriam os suportes de informação: os artefatos estariam acompanhados das produções textuais ou de simples legendas? E, principalmente, como divulgar e atrair um público diversificado para o museu em um período marcado por uma pandemia e distanciamento social?

A tarefa de conseguir um espaço ou uma sala para guardar o acervo técnico e as peças, antes de irem para a exposição, coube aos guias ou monitores do museu. Esse grupo de alunos procurou a coordenação da escola e pediu que reservasse a “salinha da bagunça”, como era chamado pelos estudantes, o pequeno cômodo situado no final do corredor que leva a suas salas de aula. A coordenadora, então, entregou a cópia da chave do pequeno cômodo para esses estudantes e alertou-os de que teriam que organizá-lo, já que ele realmente fazia jus ao apelido que recebia dos estudantes. Após a organização do espaço, todas as peças foram levadas para lá e colocadas sobre mesas e dentro de caixas de papelão.

Estando o acervo protegido, cabia aos estudantes escolher um espaço adequado para a exposição das fontes históricas familiares. Os alunos acabaram optando pelo mesmo local utilizado pelo museu experimental: a antiga sala do laboratório de informática, que foi desativado há anos. Essa sala, realmente, cumpria todos os requisitos para o espaço do museu: apresentava mesas extensas – que no passado abrigavam os computadores do laboratório, era climatizada – mas também possuía grandes janelas - e ficava bem localizada na escola, próxima à secretaria, à direção e a um dos refeitórios, o que facilitaria a visitação das demais turmas ao museu, e dos familiares dos alunos, assim como toda a comunidade escolar.

No entanto, os alunos descobriram que, com a mudança da gestão da escola, a sala que pretendiam utilizar como museu havia sido transformada em um mini auditório, por isso, a direção da escola ofereceu às turmas de 6º ano a antiga sala de recursos multifuncionais para que os estudantes transformassem no espaço do museu.

A princípio, os alunos não gostaram nem um pouco da ideia. Mas com o passar dos dias começaram a perceber que a sala apresentava pontos positivos: o espaço era adequado, possuía grandes janelas – item essencial em período de pandemia – e porta com grades. Ficamos satisfeitos com a segurança, até descobrirmos que quando chovia a sala ficava repleta de goteiras. Sem dúvidas esse seria um grande problema.

Os estudantes ficaram inconformados com a situação, mas tinham a certeza que conseguiriam resolver a pendência. A professora de História já não estava tão esperançosa, calejada por mais de uma década de trabalho em escolas públicas, a notícia das goteiras poderia pôr fim ao projeto de ensino.

Na assembleia do dia 27 de agosto, foi discutido entre os estudantes a situação da cobertura do museu histórico temporário. Eles tinham consciência que apenas poderiam amenizar o problema e que a resolução da situação pedia por ajustes que não cabia a eles e nem à professora, como por exemplo, a reforma ou substituição das calhas.

Por isso, a primeira decisão tomada foi convidar um “amigo da escola” (familiar de um estudante do Ensino Fundamental I), para tentar amenizar o problema com as calhas da cobertura do museu, efetuando a limpeza das mesmas. A segunda medida foi cobrir as mesas expositoras com lonas pretas, adquiridas com uma “vaquinha”[26] organizada pelos próprios estudantes.

Amenizados os problemas, durante a primeira quinzena do mês de setembro, os estudantes trabalharam na ornamentação do espaço do museu histórico temporário. Carregaram as mesas do depósito da escola para o espaço do museu, testaram as janelas e suas trincas e convidaram a mãe de um dos estudantes para fazer a costura das toalhas. Porém, todo esse processo de organização do museu foi “por água abaixo”, literalmente.

Em meados de setembro de 2021, houve dias de chuvas muito fortes no município de São Mateus e, com isso, toda a sala do museu histórico foi “alagada”. Havia goteiras por todos os lados e o acervo só foi preservado devido ao trabalho cuidadoso dos estudantes, que sempre cobriam as peças com as lonas pretas.

[26] Contribuição espontânea realizada entre os alunos dos 6º anos “A” e “B’.

Fotografia 08: Sala do Museu Histórico Temporário “Dora Arnizaut Silvares” repleta de goteiras

Fonte: Acervo pessoal da professora/pesquisadora, datado de setembro de 2021.

Após esse acontecimento, a data de inauguração do museu histórico foi transferida do início de outubro para o início de novembro. Os alunos procuraram a direção da escola e pediram uma solução para o problema. A gestão da escola, ciente da mudança da data de inauguração do museu histórico temporário, optou por ceder a sala do mini auditório, que agora ficaria reservada para os estudantes dos 6º anos “A” e “B”, por trinta dias, ou seja, o mês de novembro.

Definido o espaço do museu, os estudantes transferiram todo o material produzido (que sobreviveu às chuvas) e o acervo para nova sala. Começava agora uma nova fase de organização do museu histórico, o momento que os alunos iniciariam o processo de elencar, nomear, periodizar e caracterizar os objetos familiares do museu histórico, tendo o cuidado de selecionar fontes históricas diversas (materiais, visuais e escritas). Dentro desse processo de curadoria, foi essencial a problematização do acervo, pois apenas, assim, os estudantes abririam mais possibilidades para o trabalho com os objetos e, principalmente, o acervo não se tornaria uma tentativa de “de volta ao passado”, uma espécie de “túnel do tempo”.

Desse modo, em cada uma das turmas, os estudantes selecionaram e organizaram as peças do acervo em seções. Eles definiram seis seções fixas distintas para o museu histórico, com intuito de organizarem por temáticas a exposição e para facilitar o entendimento por parte dos visitantes.

Na primeira seção, denominada “Recordações do Lar”, os alunos organizaram objetos do cotidiano, tais como objetos decorativos, peças de cozinha como leiteiras, jogo de chá, bules, moedor de café, entre outras. Além disso, apresentaram ferramentas de trabalho, como o amolador de facas e o ferro à brasa e, peças muito utilizadas no interior do município de São Mateus, como os estribos de modelos e épocas diferentes e ferraduras.

A seção seguinte foi classificada como “Memórias Pessoais”, pois os estudantes entenderam que os objetos dessa seção eram de uso exclusivamente pessoal e que contavam um pouco da história de alguns de seus familiares. Peças de roupas, documentos pessoais, relógios de pulso feminino e masculino, porta-joias, isqueiro, barbeador, maleta de madeira, foram alguns dos artefatos expostos.

A seção, denominada “Aluno Nota 10!”, apresentava alguns objetos ligados ao ensino ou a prática da escrita e resolução de cálculos matemáticos. Nela era possível observar máquinas de datilografia, sendo uma delas no modelo portátil e um certificado de curso de datilografia. Foram exibidos também disquetes, mimeógrafo, calculadora, entre outros. Destacamos a apresentação de livros escolares, dicionário e de boletins e, a partir deles, percebemos que haviam disciplinas escolares diferentes das de hoje, com Estudos Sociais e Organização Política e Social Brasileira.

A seção “Take 2... Ação!!!”, que recebeu essa denominação em referência a filmagens de grandes filmes e por ser o segundo museu histórico elaborado na escola, apresentava dispositivos de áudio e imagem, como fita VHS e o DVD e os aparelhos de DVC e o vídeo cassete.

Fotografia 09: Seções do Museu Histórico Temporário “Dora Arnizaut Silvares”

Fonte: Acervo pessoal da professora/pesquisadora, datado de outubro de 2021.

Já a seção “Sons do Passado”, representava as mudanças tecnológicas pelas quais as mídias musicais passaram com o tempo. Nela foram exibidos um toca-discos e exemplares de discos de vinil, um antigo rádio, fitas cassetes, CDs e um gravador de áudio.

A última seção do museu histórico temporário foi “Disque Lembranças”. Essa seção apresentava as mudanças pelas quais os meios de comunicação passaram. Por isso, os estudantes selecionaram telefones fixos e celulares de diversos modelos. Além disso, expuseram exemplares de antigas fichas telefônicas, que eram utilizadas em telefones públicos, conhecidos popularmente como “orelhões”.

Agora que os estudantes tinham uma ideia de como agruparem os artefatos, dentro do espaço do museu, deveriam estabelecer os locais onde ficariam cada uma das seções por eles definidas. Para isso, foi essencial que os estudantes fizessem um escopo do espaço. Durante a assembleia de 08 de outubro de 2021, os alunos que apresentavam facilidade e domínio ao ilustrar foram para o quadro e começaram a desenhar as ideias, vindas dos colegas, de organização do espaço, definindo onde ficariam as mesas expositoras dentro do espaço do museu e qual a ordem das seções. Cada turma fez um escopo no quadro, que foi transferido para o papel. A partir das ideias presentes nos escopos, as duas turmas chegaram num consenso sobre a organização do museu.

Nas aulas seguintes, os estudantes começaram a produzir os materiais para a ornamentação do museu: toalhas para as mesas expositoras, legendas para os

objetos, cartazes identificadores das seções, murais expositivos e o mural identificador do museu. Além disso, confeccionaram as listagens para assinatura dos visitantes do museu, organizaram o cronograma de visitação das demais turmas da escola – auxiliados pela professora de História, a coordenadora de turno e as pedagogas da escola.

Fotografia 10: Etapas de elaboração do Museu Temporário “Dora Arnizaut Silvares”

Fonte: Acervo pessoal da professora/pesquisadora, datado de outubro de 2021.

Simultaneamente, os guias do museu se preparavam para as visitações. Liam as produções textuais dos colegas e sempre que tinham algumas dúvidas sobre o artefato e sua história, procuravam o aluno responsável e conversavam sobre a fonte histórica familiar.

Com o passar das aulas, o espaço do museu histórico temporário ficou pronto. Cada aluno levou a sua peça do acervo para a exposição e organizou o objeto de acordo com a seção que pertencia e a legenda. Antes da abertura oficial, aconteceram as visitações das turmas dos 6os anos ao museu histórico temporário: quando a turma do 6º ano “A” visitava o museu, os guias do 6º ano “B” os receberam e vice-versa. Esses momentos foram importantes, pois deixaram os guias mais tranquilos e preparados para as futuras visitações.

Fotografia 11: Guias do Museu Temporário “Dora Arnizaut Silvares”

Fonte: Acervo pessoal da professora/pesquisadora, datado de novembro de 2021.

4.5 O MUSEU ABERTO AO PÚBLICO: A EXPOSIÇÃO E A VISITAÇÃO

“Antes de mostrar objetos, o museu é o lugar do corpo exposto. Ao saber que nas exposições há pedaços amputados, a museologia começa a ganhar profundidade existencial. Em sua trama de conflitos historicamente engendrados, o objeto está entre o passado e o futuro - presença de temporalidades.” (Francisco Régis Lopes Ramos)

Toda a estrutura do museu foi pensada e planejada para o público. Um público diversificado, composto por estudantes da Educação Básica e Superior, da rede pública e privada, além de visitantes oriundos das famílias dos alunos e da comunidade escolar. Além disso, o museu histórico foi projetado seguindo todos os protocolos de segurança estabelecidos pela Secretaria Estadual de Educação – SEDU, do Espírito Santo e a Secretaria Municipal de Educação – SME, de São Mateus.

O museu histórico temporário buscava possibilitar o acesso da sociedade, em geral, ao acervo e às pesquisas produzidas em torno do mesmo. Logo, todas as decisões tomadas pelos estudantes, em parceria com a docente, almejavam facilitar a apresentação da musealia aos visitantes, desde a organização da exposição até a comunicação museal.

Ramos (2004), afirmou que “[...] não há museu inocente. Qualquer exposição tem autores que trabalham a partir de certos pressupostos, explicitados ou não” (RAMOS, 2004, p. 14-15). O museu histórico temporário desenvolvido pelos estudantes não seria uma exceção. Como já mencionado, os alunos definiram

seções que reuniam os artefatos levando em conta o valor usual das peças antes de se tornarem musealia. Essa categorização tinha a intenção de comunicar, isto é, fazer circular uma mensagem ou uma informação ao público receptor, sem mesmo que percebessem. Afinal de contas, a comunicação museal não precisava ser essencialmente verbal, a apresentação sensível dos objetos expostos muito diz aos visitantes.

Além disso, os discentes estabeleceram que seria interessante legendas com informações básicas sobre o artefato ao invés de textos descritivos. Segundo eles, os visitantes não leriam textos extensos e uma legenda cumpriria bem o papel informativo, levando em consideração que o museu teria monitores para acompanhar os visitantes.

Quanto aos alunos-guias, eles criaram diversas estratégias para receber os visitantes e, conforme as visitas iam acontecendo, elas eram aperfeiçoadas. Em primeiro lugar, os alunos-guias definiram que cada um assumiria uma seção para apresentar aos visitantes. Dessa forma, acreditavam que conseguiram aprimorar as informações e as discussões acerca das fontes históricas familiares sob sua responsabilidade. Em seguida, estabeleceram que dariam espaço aos visitantes, assumindo o papel de mediadores entre o artefato e o público. Além disso, foram instruídos pela professora a terem escuta sensível, ou seja, ouvir o público e a partir/através de suas falas realizar a comunicação museal.

Fotografia 12: Estudantes do Ensino Fundamental I visitam o Museu Temporário “Dora Arnizaut Silvares”

Fonte: Acervo pessoal da professora/pesquisadora, datado de novembro de 2021.

Finalmente, não seriam os guias que levariam os visitantes dentro do espaço museal, acompanhando-os pelas seções do museu, como acontece nos museus tradicionais. A visitação deveria acontecer a partir da aproximação espontânea entre o visitante e o objeto, aproximação, essa, motivada pela curiosidade. Diante dos objetos do passado, o visitante faz uso de seus sentidos para lê-lo: observa, cheira, ouve e, se deixarmos, experimenta e toca. A partir desse despertar, movido inicialmente pela curiosidade, os guias conduziriam os visitantes à interrogação e ao desenvolvimento de reflexões sobre o acervo. Segundo Desvallées e Mairesse (2013):

> A educação, particularmente a informal, visa, então, a desenvolver os sentidos e a tomada de consciência. Ela é um processo de desenvolvimento que pressupõe mudança e transformação, ao invés de condicionamento ou repetição, noções que ela tende a opor. (DESVALLÉES, MAIRESSE, p.38, 2013)

Consequentemente, cada visitante seria livre para interpretar aquilo que observa em função de sua própria cultura (DESVALLÉES, MAIRESSE, p.72, 2013).

Um ambiente que se destacou durante as visitações, foi uma seção especial pensada pelos estudantes após a aplicação da intervenção sobre o tempo cronológico e as fontes históricas familiares: a seção “Passado, Presente e Futuro”.

Fotografia 13: Seção “Passado, Presente e Futuro”

Fonte: Acervo pessoal da professora/pesquisadora, datado de novembro de 2021.

Seguindo os escritos de Meneses (1994), no texto *“Do teatro da memória ao laboratório da História: a exposição museológica e o conhecimento histórico”,* uma exposição museológica nunca deve perder seu caráter de estudo sobre os objetos. Em virtude disso, na seção “Passado, Presente e Futuro”, os estudantes expuseram uma fonte histórica familiar – artefato do passado, junto a artefatos da contemporaneidade. Em síntese, nessa seção ficava explicita a ideia de trabalhar com múltiplas temporalidades por meio do mundo físico, refletindo sobre as relações entre os sujeitos e as “coisas”.

A proposta do museu histórico temporário, sempre visou uma aproximação dos estudantes com o mundo material como forma de dialogar com o passado, “[...] não para sentir saudade ou tentar salvá-lo do esquecimento, mas para interpretá-lo como fonte de conhecimento a respeito das nossas idas e vindas nos mapas da temporalidade” (RAMOS, 2008, p. 188). Logo, tornou-se essencial mostrar as relações historicamente fundamentadas entre objetos atuais e de outros tempos, estabelecendo relações entre o que passou, o que está passando e o que pode passar (RAMOS, 2008, p. 191).

Enfatizamos, também, que além de um espaço de produção de conhecimento, de instrução, o museu também é um espaço lúdico. Essa dimensão do museu também deve ser explorada e contemplada durante as visitas. Sobre essa função do museu os estudantes também dialogaram, afirmando que não queriam que as visitações fossem “chatas” como em alguns museus – após questionamentos, pudemos notar que os estudantes se referiam aos museus ditos tradicionais, em que os visitantes são acompanhados por guias que realizam monólogos cheios de datas e informações.

Surgiram diversas ideias. Muitas delas impossíveis de realizar com os recursos que a instituição de ensino nos ofertava. No entanto, um estudante da turma do 6º ano “A” citou a possibilidade de os visitantes desenharem os objetos do museu. Essa sugestão foi muito discutida na turma. Ao levá-la para o 6º ano “B”, a ideia bem recebida, foi aprimorada: “Por que não mostrar também os desenhos dos objetos [...]. Os visitantes adorariam ver seus desenhos expostos” (ALUNO12B).

A partir daí, os estudantes planejaram o espaço “Colorindo o Passado”. Nele, os visitantes, sempre incentivados e orientados pelos guias, podiam ilustrar o objeto que mais os encantara, podiam por meio das ilustrações exprimir a experiência que tiveram.

O público tinha acesso a diversos materiais – papeis de diversos tamanhos, lápis de cor, canetinhas, pinceis, tintas, giz de cera, entre outros, e decidiam se desejavam expor a obra ou levá-la consigo. Os guias do museu temiam que essa autonomia dada aos visitantes poderia deixar o mural vazio, porém não foi isso que aconteceu:

Fotografia 14: Seção “Colorindo o Passado”

Fonte: Acervo pessoal da professora/pesquisadora, datado de dezembro de 2021.

Muitos visitantes faziam suas obras no chão do próprio museu, outros, orientados pelos professores que os acompanhavam à visitação, ilustravam em suas salas de aula e depois enviavam as obras para o museu histórico.

Semanalmente, alunos dos 6º anos “A” e “B” trocavam as obras expostas na seção “Colorindo o Passado”, para que todos os visitantes pudessem ter a

oportunidade de exibir sua criação. As obras de arte retiradas do mural expositivo eram guardadas no acervo técnico do museu histórico[27].

Salientamos que, além das obras elaboradas pelo público, um questionário[28] de avaliação da visita ao Museu Temporário “Dora Arnizaut Silvares” (Apêndice V) foi aplicado a alguns visitantes, selecionados de modo aleatório pelos próprios estudantes dos 6º anos “A” e “B”. Logo, as obras de arte, o questionário e a observação das visitações serviram como excelentes fontes de informações sobre a experiência da visitação.

Analisando com atenção algumas das obras criadas pelos visitantes do museu histórico temporário, percebemos que assim como nos estudantes dos 6º anos “A” e “B”, os objetos relacionados, as mídias musicais, foram os que mais atraíram a atenção e os olhares de todos.

A fita cassete, o rádio, os discos de vinil e o toca-discos foram os artefatos mais retratados pelos visitantes. Fato demonstrado na fotografia abaixo, que traz algumas das obras elaboradas pelos visitantes do Museu Temporário “Dora Arnizaut Silvares”, que retratam, respectivamente, o toca-discos, os discos de vinil e o rádio.

Fotografia 15: Obras de arte dos visitantes do Museu Histórico Temporário

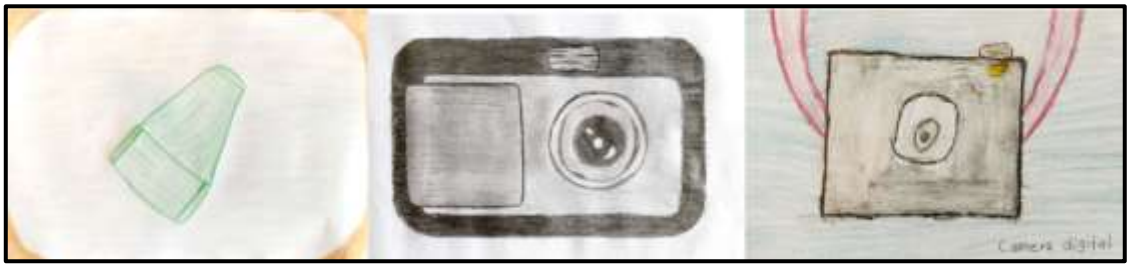
Fonte: Acervo pessoal da professora/pesquisadora, datado de dezembro de 2021.

[27] Não podemos precisar quantas obras foram elaboradas pelos visitantes do Museu Temporário “Dora Arnizaut Silvares”, devida a liberdade que os visitantes tiveram de expor ou não suas criações. No entanto, após o encerramento do museu foram registradas na reserva técnica 92 ilustrações, todas elaboradas por estudantes do Ensino Fundamental I e II. Todas as obras de arte encontram-se no banco de dados da pesquisa.

[28] O questionário de avaliação da visita ao Museu Temporário “Dora Arnizaut Silvares” foi entregue a 100 visitantes, estudantes do Ensino Fundamental I e II que não precisavam se identificar. Apenas 63 foram devolvidos para os guias do museu histórico temporário.

Outro artefato que se destacou entre os visitantes foi o monóculo. Além de passar pelas mãos de alguns – supervisionados pelos guias do museu – os monóculos foram constantemente retratados em suas obras de arte. No entanto, essa não foi a única peça da seção “Flash de História” exposta no mural dos visitantes. A câmera analógica e os filmes fotográficos também fizeram sucesso e, por isso, também foram registrados pelos artistas que desbravavam o museu.

Fotografia 16: Obras de arte dos visitantes do Museu Histórico Temporário



Fonte: Acervo pessoal da professora/pesquisadora, datado de dezembro de 2021.

A observação dos momentos de visitação, também nos mostrou que a forma que o guia apresentava sua seção era decisiva para o encantamento dos visitantes. Os guias que levantavam debates e diálogos viviam cercados de alunos curiosos. Ao mesmo tempo, as seções que possibilitavam o toque, o ato de pegar os objetos, também eram disputadas: todos queriam experimentar os monóculos, tocar nas teclas das máquinas de escrever, sentir o peso do estribo.

De maneira geral, os guias foram elogiados pelos visitantes, tanto no ato da comunicação ou no próprio questionário, onde foram muito bem avaliados. Todavia, ao final de cada visitação, os guias do museu nos procuravam para relatar suas experiências, aflições, posicionamentos sobre situações diversas. Constantemente, avaliavam os visitantes ou turmas visitantes.

Foi interessante, a constatação dos guias do museu, de que os alunos menores, ou seja, oriundos do Ensino Fundamental I, eram muito participativos e questionadores. Verbalizaram por diversas vezes, que esses visitantes eram os mais curiosos e atenciosos. Ao mesmo tempo, alertavam que os adultos gostavam de narrar experiências vividas, lembranças do passado, que surgiam através das fontes históricas familiares expostas. Muitos guias, descreveram

momentos em que foram ouvintes e não mediadores entre o visitante e o artefato exposto.

As visitações que ocorreram durante todo o mês de novembro de 2021, só aconteciam com agendamento prévio. Cada visita durava em média 30 a 40 minutos e deviam sempre ser acompanhadas pelos professores responsáveis pelas turmas visitantes. Aconteceram visitações no turno matutino e vespertino e, por uma única noite, o museu temporário foi aberto para visitação dos estudantes da EJA e para os pais/responsáveis dos alunos dos 6º anos “A” e “B”.

Ao final de cada visita, estudantes visitantes podiam assinar o “Livro de Visitantes”, inserindo seus nomes completos, turma e turno de estudo e instituição de ensino. A partir desse instrumento, conseguimos constatar que 961 pessoas visitaram o Museu Temporário “Dora Arnizaut Silvares”. Salientamos que os visitantes não eram obrigados a assinar tal documento, por isso, acreditamos que o número total de visitantes tenha sido maior.

Devido à pandemia e o agravamento da situação durante o mês de novembro, ocasionando, inclusive, o fechamento de escolas municipais pelo prazo de quinze dias, escolas da rede estadual e privada, tiveram que desmarcar as visitas que estavam agendadas. Infelizmente, toda essa situação gerou uma perda inestimável ao estudo. Como seria o contato dos alunos da escola pública com os estudantes de escolas particulares? E o Ensino Médio, como reagiria diante de tal trabalho? São perguntas que não poderemos responder.

4.6 O MUSEU VIRTUAL: O ACERVO DEFINITIVO E A CIBEREXPOSIÇÃO

“Se os objetos não podem ser tocados, não devem perder a qualidade de ‘tocantes’, de alimentar percepções marcantes.” (Francisco Régis Lopes Ramos)

Em meados de novembro de 2021, quando a notícia de que o museu histórico temporário estava perto de ser encerrado, alguns estudantes demonstraram-se incomodados. No momento inicial, não souberam ao certo expressar o que estavam sentindo; posteriormente, quando a data de encerramento da exposição

se aproximava, conseguiram exprimir um sentimento de ausência: “[...] E agora? Vamos levar os objetos para casa e acabou? [...]” (ALUNO02A).

Percebemos que mais de um estudante questionou esse fato. Era explícito que os alunos sabiam que deveriam levar os artefatos do passado para suas respectivas famílias. No entanto, fomos constatando que para eles esses objetos deveriam ocupar vitrines, caso contrário, não estariam “preservados” ou “conservados”.

A constatação não nos assustou. Realmente é muito comum associar a preservação/conservação da cultura material a vitrines-templos, que deveriam expor objetos do passado protegendo-os da ação do tempo. Como provas de algo que passou e não pode se perder.

Em uma das últimas assembleias do projeto de ensino, alguns alunos comentaram novamente sobre a situação dos objetos saírem do museu histórico e retornarem para suas casas sem que, ao menos, tivessem um registro definitivo sobre eles. Mediante essas falas, sugerimos a criação de um acervo virtual. A maioria dos alunos nunca ouviu falar sobre esse tipo de acervo. Por isso, nas aulas seguintes, utilizando o computador e datashow da escola, visitamos como os estudantes o acervo virtual do Museu Imperial. Os alunos ficaram encantados.

Não havia outra saída: professora e alunos começaram a desenhar a proposta de elaboração de um museu histórico virtual. Essa atividade não fazia parte do projeto de ensino inicial, porém foi acrescentada, prática comum dentro da pesquisa-ação.

No entanto, a atividade era muito complexa: como desenvolver um museu histórico virtual em uma escola que não possui mais laboratório de informática? ratificamos que o espaço do antigo laboratório foi utilizado para abrigar o mini-auditório da escola e o próprio museu temporário físico. Ou, ainda pior, como trabalhar usando ferramentas digitais com estudantes que, em sua maioria, não as possuía? Fato constato durante a instituição do ensino remoto.

A solução encontrada foi a divisão de grupos encarregados de funções distintas e que se alternavam em oficinas no turno vespertino: o primeiro grupo ficou responsável em tirar fotos de cada uma das peças do acervo; o segundo grupo ficou responsável pela digitação das produções textuais sobre as fontes históricas familiares e; o terceiro ficou incumbido de lançar todos os dados produzidos no blog, que teve sua estrutura básica elaborada pela professora, em um site de desenvolvimento desse tipo de página de forma gratuita – Blogger.

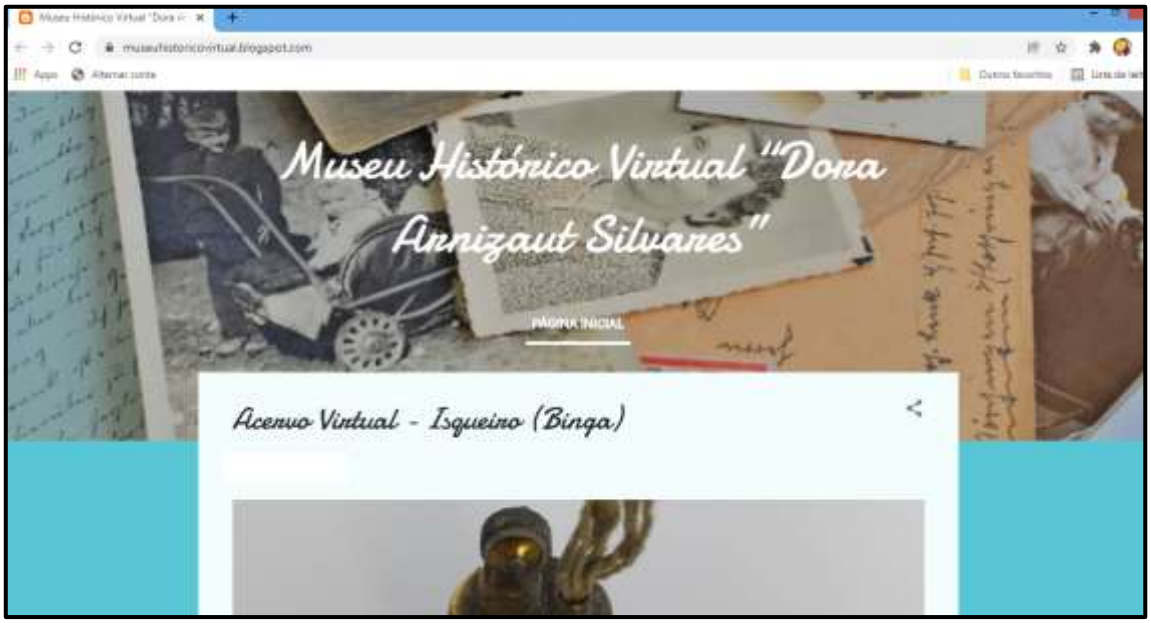
Nas oficinas, os estudantes, faziam uso dos próprios aparelhos de telefone para fotografar os objetos e utilizaram dois computadores (um pertencente à escola e outro da própria professora da disciplina de História), para digitar os textos que tratavam das histórias das fontes familiares.

Fotografia 17: Oficinas de elaboração do Museu Histórico Virtual

Fonte: Acervo pessoal da professora/pesquisadora, datado de dezembro de 2021.

Após a conclusão das tarefas de cada grupo e a inserção dos dados na página, o blog foi revisado pelos estudantes e as modificações necessárias foram realizadas. O endereço eletrônico do blog – museuhistoricovirtual.blogspot.com - foi disponibilizado para acesso após o dia do encerramento do museu físico, ou seja, no dia 10 de dezembro de 2021.

Fotografia 18: Blog do Museu Histórico Virtual “Dora Arnizaut Silvares”



Fonte: Acervo pessoal da professora/pesquisadora, datado de dezembro de 2021.

Os alunos divulgaram o link para os familiares e em suas redes sociais. A gestão da escola compartilhou o endereço com as demais escolas do município de São Mateus e a página se tornou um sucesso entre os estudantes da EMEF “Dora Arnizaut Silvares”.

Nas aulas de História do dia 13 de dezembro de 2021, os estudantes puderam retirar suas fontes históricas familiares da exposição para levá-las para suas casas. Imaginávamos que esse seria um momento de tristeza, uma despedida. No entanto, os estudantes se demonstraram saudosistas e recordavam de momentos que haviam vivido, tanto na laboração das etapas do museu, quanto durante as visitações. O sentimento geral era de dever cumprido.

No mesmo dia, como forma de encerrar o projeto de ensino, os estudantes organizaram uma pequena confraternização, onde cada um deles levou uma comida para compartilhar com os demais. Sentados ao chão e debaixo de uma árvore, no pátio da escola, começaram a contar suas impressões sobre a experiência que viveram. Chamou-nos a atenção o fato dos estudantes verbalizarem como se sentiram “importantes” por terem suas pesquisas e histórias expostas em um museu, afirmando que nunca imaginariam que isso poderia acontecer.

Percebemos, então, que o museu histórico temporário ia além da preservação e conscientização para a identidade cultural desses estudantes, perpassava a concepção de que eram sujeitos produtores de História e apontava para o direito à diversidade histórica e a multiplicidade de memórias como um caminho para uma aprendizagem histórico-crítica.

5 FONTES HISTÓRICAS FAMILIARES E A NOÇÃO DE TEMPO

5.1 O QUE É O TEMPO? A VISÃO DE TEMPO DOS ESTUDANTES

"O que é, por conseguinte, o tempo? Se ninguém me perguntar eu o sei, se eu quiser explicá-lo a quem me fizer essa pergunta já não saberei dizê-lo." (Santo Agostinho)

Durante todo o processo de elaboração do museu histórico temporário, que ocorreu nos meses de setembro e outubro de 2021, aulas da disciplina de História foram reservadas para a aplicação de intervenções de ensino sobre as noções de tempo. Nessas intervenções, fizemos uso do acervo do museu (fontes históricas familiares e suas histórias) como ferramenta, na tentativa de construirmos com os estudantes os conceitos de tempo da natureza/vivido, tempo cronológico e tempo histórico.

No entanto, antes de começarmos a desenvolver as intervenções de ensino foi importante analisar de que forma que os estudantes compreendiam o tempo, vimos que seria fundamental identificar a relação dos estudantes dos 6º anos “A” e “B” com tal categoria conceitual.

De acordo com o referencial teórico, percebemos que diversos estudiosos do campo do ensino de História indicam o trabalho com categorias conceituais, em sala de aula, como forma de construir saberes históricos significativos, desde que esses conceitos sejam elaborados e sistematizados pelos estudantes e não apenas mera repetição ou algo decorado. Do mesmo modo, esses estudiosos, deixam claro que o conceito de tempo, um dos mais importantes dentro do ensino de História, é extremamente difícil de ser construído pelos estudantes e trabalhado pelos professores.

Schmidt (1999, 2004), Scaldaferri (2008), Schmidt e Cainelli (2009), Bittencourt (2009), Guimarães (2012), Siman (2005), Oliveira (2005, 2010) e Miranda (2005, 2013) entre outros pesquisadores, apontaram como um dos primeiros passos, para o ensino conceitual, a utilização dos conhecimentos prévios dos estudantes.

Os professores, no ambiente escolar, devem levar em consideração que, desde o nascimento, os estudantes são inseridos em uma cultura do tempo, onde tiveram contato com horários e rotinas, envolvendo o dormir, acordar, fazer as refeições, brincar, tomar banho. Também, nos primeiros anos de escolarização, em que os estudantes já foram se adaptando aos horários e as rotinas escolares e tiveram contato com a questão do tempo através da construção de memórias públicas e do trabalho pedagógico através das datas comemorativas, como o Dia do índio, o Dia das mães, a semana do meio ambiente, o Dia de Tiradentes, entre outras datas regulares do calendário escolar.

O sociólogo Norbert Elias (1998), autor do livro *Sobre o Tempo*, faz uma reflexão interessante sobre a construção da noção de tempo nas crianças e adolescentes, estabelecendo que a cultura do tempo, em que eles estão inseridos, é muito importante para a elaboração da noção de temporalidade histórica. Segundo o autor:

> O indivíduo não tem capacidade de forjar, por si só, o conceito de tempo. Este, tal como a instituição social que lhe é inseparável, vai sendo assimilado pela criança à medida que ela cresce numa sociedade em que ambas as coisas são tidas como evidentes. [...] ao crescer, [...] toda criança vai se familiarizando com o 'tempo' como símbolo de uma instituição social cujo caráter coercitivo ela experimenta desde cedo no decorrer de seus primeiros dez anos de vida. (ELIAS, Norbert. 1998, p 13)

Em concordância com esses autores, iniciamos o ensino conceitual propondo aos estudantes uma atividade diagnóstica (Apêndice III), com o objetivo de identificar as percepções temporais elaboradas por eles no decorrer de suas experiências socioculturais e trajetória escolar.

A atividade aplicada aos estudantes dos 6º anos "A" e "B" era composta por sete questões, que abordavam diversas dimensões temporais, tais como: descontinuidade/mudança, continuidade/permanência, ordenação ou sucessão, duração e simultaneidade. Foi esclarecido ao alunado que não havia resposta correta ou errada, que a atividade seria apenas um indicador, uma orientação para o trabalho que seria desenvolvido no decorrer das aulas seguintes.

Os alunos utilizaram apenas uma aula para responder a atividade e poucos foram os estudantes que pediram auxílio à professora para interpretar as questões propostas. 39 estudantes realizaram a atividade diagnóstica sobre as noções de tempo[29]. Todas as respostas foram analisadas e os trechos mais significativos selecionados e incorporados ao texto[30].

Dentre os referenciais para a análise das questões, o artigo “Construindo conceitos no ensino de História: a captura lógica da realidade social”, de Schmidt (1999), foi imprescindível. No texto, a autora, elencou algumas recomendações básicas para o trabalho com conceitos históricos e, dentre elas, apontou o processo de definição do conceito como essencial: “Para que os alunos possam construir a sua definição de um conceito, é importante que ele saiba expressar o seu significado e consiga diferenciá-lo dos demais conceitos (SCHMIDT, 1999, p. 155)”.

Seguindo essa premissa, a primeira questão da atividade tratava da caracterização do tempo. Nessa pergunta, o estudante deveria descrever de que forma compreendia o tempo e ficou evidente a dificuldade em construir esse conceito. No entanto, esclarecemos que essa situação já era esperada, levando em consideração que a abstração do termo poderia causar barreiras em defini-lo.

Outra característica interessante, demonstrada por essa questão, é que a grande maioria dos estudantes[31] definiu o tempo levando em consideração uma abordagem mais cronológica, fazendo uso das medidas de tempo desenvolvidas pelos seres humanos, para descrever o conceito. Respostas como: “Tempo é o que o relógio marca (ALUNO16B, 2021)”; “Para mim, o tempo é uma duração, contendo anos, meses, horas, minutos, segundos e infinitas medições

[29] Dos 39 estudantes que responderam a atividade diagnóstica sobre a noção do tempo, 17 alunos pertenciam a turma do 6º ano A e 22 alunos pertenciam a turma do 6º ano B. Os estudantes que optaram por realizar as Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNP’s) foram incluídos nos dados acima. Ainda salientamos, que todas as atividades diagnósticas se encontram no banco de dados da pesquisa.
[30] Correções ortográficas foram realizadas para que as respostas fossem incluídas no texto.
[31] 86 % dos estudantes deram respostas relacionando o tempo a cronologia ou instrumentos de medição do tempo, tais como relógios e calendários.

(ALUNO04A, 2021)” ou “Tempo é o período, as épocas, as horas, os dias, as semanas, os anos e os séculos. Também pode ser futuro, passado e presente (ALUNO01B, 2021)”, foram muito comuns.

Outro aspecto que merece destaque, é o constante uso dos termos temporais: passado, presente e futuro nas respostas dos estudantes. “O tempo pra mim é um período em que ocorre determinados acontecimentos e que podem ser tanto no passado quanto no presente e no futuro (ALUNO20B, 2021)”; “Tempo é a contagem do presente, passado e futuro (ALUNO17A, 2021)”; “O tempo é a ideia de presente, passado, futuro (ALUNO22A, 2021)” e; “O tempo é o que representa o passado, presente e futuro (ALUNO09B, 2021)”. Essas respostas são um demonstrativo de que esses alunos conseguem diferenciar, de modo geral, essas categorias de tempo, ancorados em suas experiências e vivências. Por meio das respostas, percebemos que, provavelmente, esses estudantes conseguem identificar o “espaço de experiência” e o “horizonte de expectativas”.

Houve, também, respostas em que os estudantes fizeram uso de termos associados ao conceito ou que são indispensáveis para sua definição, como, por exemplo, no caso em que o estudante definiu o tempo através de palavras que tinham relação direta com ele: “‘Antes’, ‘depois’, ‘hoje’, ‘ontem’, ‘amanhã’, ‘sempre’, ‘nunca’, ‘cedo’ e ‘tarde’” (ALUNO6A, 2021). Sobre essa situação, Schmidt (1999) alertou que os conceitos poderiam ser definidos de diversas maneiras e que não deveríamos, como professores, passar a ideia de que só uma definição é a correta.

A autora descreveu seis maneiras de como esse processo de definição pode acontecer, elencando-as em definições nominais, definições reais, definições essenciais, definições por antônimos ou sinônimos, definições descritivas e definições por séries. No caso supracitado, o estudante fez uso de palavras que possuem ligação direta com o conceito de tempo, portanto ocorre uma definição essencial, já que para Schmidt (1999) as definições essenciais “[...] precisam o significado de um conceito através da enumeração de algumas

características consideradas indispensáveis para a sua definição. Por exemplo: democracia - regime político, doutrina (SCHMIDT, 1999, p.156)".

Quanto à questão 02, que pretendia identificar se os estudantes saberiam elencar instrumentos de medição temporal elaborados pelos seres humanos, constatamos que os alunos não demonstraram dificuldade para realizá-la. Ficou evidente que os estudantes conheciam diversos instrumentos de medição do tempo, o que é demonstrado em respostas como o do estudante: "Utilizamos objetos como relógio e calendário para medir o tempo" (ALUNO04A, 2021). Já o ALUNO16B, citou mais exemplos de instrumentos de medição, demonstrando grande conhecimento no assunto: "Ampulheta, relógio de pulso, relógio de parede, relógio de sol e relógio digital".

No entanto, uma questão nos chamou a atenção: alguns alunos foram além, em suas respostas, descrevendo formas de medir o tempo e não apenas os instrumentos elaborados pelo ser humano para esse fim. O estudante respondeu que "Nós usamos relógio, celular, computador e antigamente usavam o Sol" (ALUNO15B, 2021); da mesma forma, um colega de sala de aula, indicou como que o ser humano poderia medir a passagem do tempo: "Olhar as horas no relógio ou olhar para o sol, se ele estiver no meio do céu significa que é meio dia" (ALUNO19A, 2021).

É interessante destacar que, enquanto um estudante relata que antigamente usavam-se os astros celestes como forma de orientação temporal, outro colega estabeleceu que essa prática ainda pode ser utilizada, afirmando que apesar de todos os instrumentos de medição temporal atuais, a observação dos astros ainda é empregada.

A terceira pergunta buscava identificar como os alunos descreveriam a passagem do tempo em duas situações: no recreio da escola e na cadeira do dentista, e perceber se conseguiriam diferenciar o tempo psicológico do tempo cronológico.

A maioria dos estudantes[32] respondeu que os cinco minutos na cadeira do dentista demoravam mais a passar e, grande parte das justificativas foram parecidas, apontando para o fato de que no dentista o tempo demorava mais a passar por ser uma atividade que não gostavam e, que, o recreio na escola passava rápido, pois estavam se divertindo com os amigos. Fato explicitado em respostas como: “Na cadeira do dentista [o tempo] demora mais e na escola passa rápido, pois o aluno no recreio está descontraído e se divertindo com os colegas” (ALUNO12B); “Na cadeira do dentista, porque o que nós gostamos passa rápido e o que não gostamos passa devagar” (ALUNO01B) e; “Cinco minutos na cadeira de um dentista, porque no recreio da escola você brinca e se diverte. No dentista não tem nada para fazer” (ALUNO15A).

Salientamos que apenas dois estudantes constataram que a passagem do tempo era a mesma nas duas situações: cinco minutos. “Cinco minutos são cinco minutos em qualquer lugar... Então, não importa se é em tal lugar ou em outro lugar, continua sendo cinco minutos” (ALUNO05B) e “As duas situações acontecem no mesmo tempo: cinco minutos. Só que no dentista parece que demora mais” (ALUNO01B). Desse modo, percebemos que os discentes, em sua maioria, apenas observaram a sensação, percepção que tinham da passagem do tempo e não se atentaram para a passagem do tempo cronológico.

A questão 04, teve como referencial a atividade diagnóstica aplicada na pesquisa *“A construção do conhecimento e o desenvolvimento do raciocínio histórico em crianças: as dimensões da temporalidade e causalidade”* e que, mais tarde, foi analisada por Siman (2005) no livro *“Quanto tempo o tempo tem!”.*

A referida atividade teve como tema as petecas e foi aplicada em alunos do 2º ano do 1º ciclo do Centro Pedagógico da UFMG, em 1999. No presente estudo, tanto o tema, quanto o público alvo são diferentes, por isso o instrumento foi adaptado à atual realidade.

[32] 37 alunos, ou seja, 95 % do total, responderam que os cinco minutos da cadeira do dentista demorava mais para passar quando comparados aos cinco minutos de diversão no recreio da escola.

Os objetos escolhidos para a elaboração da questão foram aparelhos de telefone (alguns dos modelos presentes no acervo do museu histórico temporário) de diferentes temporalidades e, assim como na pesquisa anterior, foram empregadas as expressões temporais "*há muito e muito tempo atrás"*; *há muito tempo atrás"; "há pouco tempo atrás"; "hoje em dia" e; "no futuro"*, como forma de identificação das diferentes temporalidades dos artefatos, de modo que fizessem referência à cronologia.

Figura 01: Imagem pertencente a questão 04 da atividade diagnóstica sobre a noção de tempo

Fonte: Acervo pessoal da professora/pesquisadora, datado de agosto de 2021.

Segundo Siman (2005), a atividade proposta visava,

> [...] diagnosticar a capacidade dessas crianças de identificar, nos objetos da cultura material, elementos definidores de temporalidade histórica e portadores de significado, tanto da memória coletiva, quanto histórica, num *continuum* temporal (SIMAN, 2005, p. 129).

Além da categorização dos objetos da cultura material usando as expressões temporais citadas, os estudantes deveriam elaborar uma justificativa sucinta de suas escolhas.

Apesar da complexibilidade da questão, o resultado foi positivo. Percebemos a dificuldade dos estudantes em elaborar, por escrito, a justificativa de suas escolhas, porém houve alunos que argumentaram de forma precisa a respeito de suas decisões.

Ficou claro que os estudantes utilizaram como referência, para se organizarem na atividade, o objeto que consideram mais antigo ou mais distante de sua realidade e o mais recente ou próximo de sua realidade que, no caso, eram os TELEFONE 02 e TELEFONE 03. A partir daí, definiram como correto associar

as expressões temporais “*há muito e muito tempo atrás” e “hoje em dia”*, respectivamente.

Destacamos como um fato interessante, alguns estudantes também preencheram no campo do TELEFONE 03 a expressão “no futuro” e justificaram a escolha alegando que esse tipo de aparelho ainda poderia ser usado no futuro e que apenas mudariam alguns aspectos estéticos do aparelho (como a cor, por exemplo). Decerto, esse foi um dos pontos mais interessante do instrumento diagnóstico, perceber que os discentes possuíam consciência da continuidade/permanência nos objetos da cultura material.

Partindo da organização dos telefones citados, os estudantes, então, organizaram cronologicamente os outros dois aparelhos. Suas justificativas foram plausíveis: alegaram, em sua maioria, que o TELEFONE 04 surgiu antes do TELEFONE 01, visto que ele ainda era fixo e de disco, e que apenas seus avós teriam tido contato com esse tipo de aparelho. Já o TELEFONE 01, pertencia à categoria dos aparelhos móveis, sendo assim mais recentes e que poderiam ter sido utilizados pelos seus pais.

Chamou atenção a forma em que os estudantes ordenaram os objetos, e consideramos a estratégia, utilizada pela maioria deles, muito coerente. Destacamos, ainda, que esses alunos construíram suas explicações com base na descrição de suas experiências de vida, demonstrando dificuldade de realizar a “descentralização”, ou seja, “[...] de reconhecer que os acontecimentos externos não giram em torno unicamente de sua vivencia individua ou coletiva.” (SIMAN, 2005, p.131).

Miranda (2005) afirma que, “para o aluno, sair do presente significa se descentralizar, deixar de tomar seus valores e parâmetros de julgamento, para analisar outras realidades e outras culturas” (MIRANDA, 2005, p. 201) e para que isso realmente ocorra é necessário que o aluno internalize efetivamente os conceitos e categorias inerentes à compreensão do tempo. Desse modo, estabelecemos como um dos objetivos fundamentais das intervenções pedagógicas a construção desse movimento de “descentralização” nos

estudantes, sabendo que a História é a disciplina que, como poucas outras, proporciona esse movimento de descentralização temporal (MIRANDA, 2005, p. 201).

Em relação à questão 05, que objetivava analisar se os estudantes conseguiriam apontar situações de simultaneidade, constatamos que oito alunos não a responderam (as duas turmas têm um total de 54 alunos e 39 responderam a atividade diagnóstica). Situação que não aconteceu em outras questões. No entanto, tiveram respostas que evidenciaram o fato de alguns alunos entenderem que acontecimentos, apesar de terem diferentes durações, podem estar interligados e podem ser simultâneos.

O estudante descreveu que, “Enquanto faço essa atividade, no mundo há diversas coisas acontecendo ao mesmo tempo. O país pode passar por uma decisão importante e que irá marcar a história, pode estar acontecendo roubos em qualquer lugar, alguns estarão na escola ou no trabalho e até mesmo em casa” (ALUNO14A, 2021); já o colega de turma, apontou que “Pode está acontecendo um acidente, mas eu prefiro pensar em acontecimento bons, como uma criança que acaba de nascer, um animal pode estar sendo retirado da rua e etc.” (ALUNO07A, 2021).

Outro aspecto interessante é o fato de que, novamente, os estudantes relataram acontecimentos que estariam acontecendo próximo a eles ou dentro da realidade que viviam, para depois narrar acontecimentos que poderiam estar acontecendo em localidades mais distantes. Entretanto, o que mais nos chamou a atenção foi o fato deles não criarem acontecimentos irreais ou demasiadamente fantasiosos, como esperávamos ver em algumas respostas.

As respostas a seguir, exemplificam a situação constatada: “Meus pais saíram de casa, meu irmão está brincando no quintal e na minha cidade, pessoas estão ficando doentes por causa do coronavírus. Essas são as únicas coisas que estão acontecendo, que eu saiba. (ALUNO11A, 2021)”; “Eu estou estudando e no mesmo tempo minha mãe está trabalhando (ALUNO07B)” e; “Nesse exato

momento meus colegas de turma também estão realizando essa atividade (ALUNO15A, 2021)".

A questão 06 da atividade diagnóstica tratava diretamente do tempo histórico. A questão propunha ao estudante a análise de duas imagens com uma mesma paisagem que, no caso, era a Praça São Benedito, na cidade de São Mateus, em épocas diferentes. O aluno devia, então, analisar como o espaço era marcado por diferentes temporalidades e descrever as mudanças e continuidades presentes no local retratado.

Figura 02: Imagem pertencente a questão 06 da atividade diagnóstica sobre a noção de tempo

Fonte: Acervo pessoal da professora/pesquisadora, datado de agosto de 2021.

Essa questão obteve um ótimo resultado. A maioria dos estudantes conseguiu apontar as mudanças e as permanências na paisagem presente nas imagens. De modo geral, os estudantes responderam: "A foto sem cor não tem carros ou motos e tem mais vegetação. O que mudou foi que as pessoas passaram a usar os automóveis, construíram mais casas ao redor da praça e não tem mais tanta vegetação" (ALUNO15A, 2021) e; "Transformações: fizeram novas casas em volta da praça, que tem menos árvores e mais automóveis em volta dela. Permanências: a igreja matriz não sofreu alterações e nem alguns casarões e algumas árvores foram plantadas" (ALUNO19A, 2021).

No entanto, algumas respostas se referiram às mudanças da paisagem apenas como resultado da passagem natural do tempo, não citando a interferência humana. Essas respostas, demonstravam uma concepção de um tempo linear e progressivo, provavelmente, resultado da ideia de que tudo que faz referência ao presente ou futuro seria um progresso em relação ao passado. "Na segunda

foto, o tempo fez que a cidade ficasse mais moderna, essa é a diferença" (ALUNO18B, 2021); "Que de acordo com o tempo tudo se atualizou" (ALUNO01A, 2021) e; "A diferença é o tempo que passou e a modernidade fez a praça mudar" (ALUNO10A, 2021).

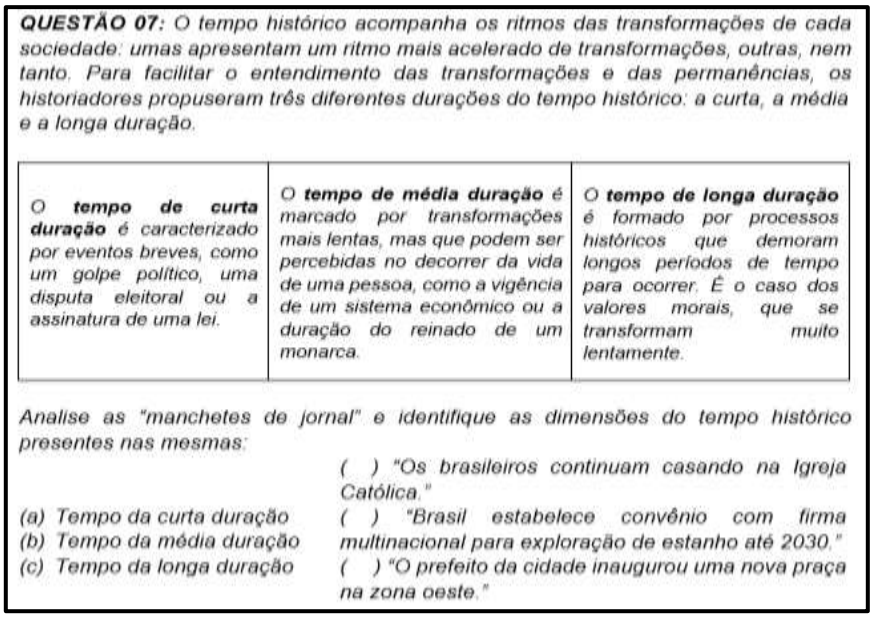
Essa situação nos aproxima dos escritos de Miranda (2005), quando diz que diversos autores, dentro e fora do Brasil, nos advertem sobre a dificuldade inerente à construção da noção de mudança pelos estudantes. O movimento de compreensão do "antes de mim" é muito complexo e envolve a descoberta de "um outro no tempo e um outro tempo" (PESAVENTO, 2005, p. 93).

Conforme Miranda (2005),

> A ideia de mudança muitas vezes óbvia para o professor ou para o adulto é, talvez, aquilo que diz respeito ao mais inacessível e abstrato para o estudante, considerando sua experiência social num tempo presente, no qual todos os elementos, objetos e práticas sociais já lhe são dados a priori (MIRANDA, 2013, p. 40).

A questão mais complexa de toda a atividade diagnóstica era a questão 07, pois ela trabalhava com a identificação, por parte dos estudantes, das dimensões do tempo histórico.

Figura 03: Imagem da questão 07 da atividade diagnóstica sobre a noção de tempo



QUESTÃO 07: *O tempo histórico acompanha os ritmos das transformações de cada sociedade: umas apresentam um ritmo mais acelerado de transformações, outras, nem tanto. Para facilitar o entendimento das transformações e das permanências, os historiadores propuseram três diferentes durações do tempo histórico: a curta, a média e a longa duração.*

*O **tempo de curta duração** é caracterizado por eventos breves, como um golpe político, uma disputa eleitoral ou a assinatura de uma lei.*	*O **tempo de média duração** é marcado por transformações mais lentas, mas que podem ser percebidas no decorrer da vida de uma pessoa, como a vigência de um sistema econômico ou a duração do reinado de um monarca.*	*O **tempo de longa duração** é formado por processos históricos que demoram longos períodos de tempo para ocorrer. É o caso dos valores morais, que se transformam muito lentamente.*

Analise as "manchetes de jornal" e identifique as dimensões do tempo histórico presentes nas mesmas:

(a) Tempo da curta duração
(b) Tempo da média duração
(c) Tempo da longa duração

( ) "Os brasileiros continuam casando na Igreja Católica."
( ) "Brasil estabelece convênio com firma multinacional para exploração de estanho até 2030."
( ) "O prefeito da cidade inaugurou uma nova praça na zona oeste."

Fonte: Acervo pessoal da professora/pesquisadora, datado de agosto de 2021.

A complexidade da questão se dava, devido ao fato de os estudantes, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, não terem estudado especificamente as durações do tempo histórico. Por que, então, colocar uma questão com essa temática em uma atividade diagnóstica? Apesar de não terem estudado esses conceitos, especificamente, esses alunos estudaram diversos acontecimentos, fatos ou processos históricos, que mudaram as sociedades, cada qual com seu ritmo. O objetivo era tentar identificar se os estudantes percebiam ou entendiam esses ritmos, mesmo que não fosse algo que seus professores do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental deixavam explícito. Mesmo assim, antes da questão, havia um texto introdutório que explicava, de maneira bem didática e com exemplos, cada uma das durações do tempo histórico.

Ficou evidente a dificuldade dos estudantes em realizar a atividade, o que é demonstrado pelos números: dos 39 alunos que responderam ao questionário, apenas 17 acertaram toda a questão, ou seja, conseguiram identificar a qual dimensão do tempo histórico as manchetes de jornal se enquadravam. No entanto, a alternativa correspondente a curta duração foi a menos errada e a correspondente a longa duração teve o maior índice de erro. O que isso significa? Será que os estudantes têm facilidade em reconhecer os breves eventos, mas não conseguem perceber os processos históricos que demoram longo períodos? E principalmente: Como mudar essa situação, agora que esses estudantes cursam o 6º ano da Educação Básica?

A aplicação da atividade diagnóstica foi fundamental para que percebêssemos as dificuldades recorrentes desses estudantes em relação à noção de tempo e para que, a partir delas, pudéssemos rever e repensar as intervenções pedagógicas para, assim, construir as noções temporais com eles.

5.2 O TEMPO VIVIDO E A LINHA DE TEMPO PESSOAL

“Falar sobre objetos é falar necessariamente acerca de nossa própria historicidade”
(Francisco Régis Lopes Ramos)

Em consonância com o referencial teórico, estabelecemos que diversos são os autores do ensino de História que indicam o trabalho com as noções de tempo vivido/da natureza e tempo cronológico antes de construir o conceito de temporalidade histórica.

Seguindo esses pressupostos, a primeira intervenção de ensino aplicada durante as aulas de História tratava do tempo vivido, mas também abordava o tempo cronológico. A atividade proposta aos estudantes focava na elaboração de uma linha do tempo pessoal, ou seja, além de realizar a pesquisa sobre uma fonte histórica familiar, o estudante deveria relatar fatos importantes de sua vida em uma lista cronológica que, posteriormente, seria transformada em linha ou frisa temporal.

Ressaltamos que a utilização de linhas ou frisas temporais no ensino de História é muito importante, principalmente porque o trabalho com o tempo é muito complexo e expressá-lo de maneira gráfica sempre será um recurso didático efetivo, visto que o trabalho usando imagens e proporções dá melhores resultados. No entanto, as atividades relacionadas a esse tipo de recurso didático, devem ser muito bem planejadas, para que não prejudiquem a elaboração das noções do tempo por parte dos discentes. É importante deixar bem claro que elas são apenas recursos gráficos que facilitam a construção das habilidades de sucessão, ordenação e duração, além de permitir a percepção da simultaneidade. Portanto, o tempo não seria só uma linha.

Salientamos, ainda, que a linha do tempo como recurso pedagógico, envolve diversos elementos e noções fundamentais para a construção do pensamento histórico, por isso a decisão de empregá-la na intervenção pedagógica. Num primeiro momento, a linha temporal remete ao sentido de sucessão, ou seja:

> [...] uma sequência de fatos representando algo que vem antes e depois de um ponto determinado. Essa sequência, antes de ser representada, precisa ser produzida conforme seus sentidos de anterioridade e posterioridade e, consequentemente, deriva-se de uma escolha narrativa" (MIRANDA, 2005. p. 51).

Mas, a linha temporal vai além disso, ao se remeter a uma escolha narrativa, ela trata da seleção da memória, visto que guarda relações com a memória, escolhas, esquecimentos, lembranças e, sobretudo, com as fontes de informação – que podem ser objetos que remetem ao passado (MIRANDA, 2005, p. 51-52).

Desse modo, os estudantes e seus familiares abordariam, mesmo sem perceber, a dinâmica entre o lembrar e o esquecer, partindo do presente (e não do passado) como ponto inicial para a construção de uma representação do tempo sob forma de linha.

Indicamos aos estudantes que selecionassem elementos significativos para eles, que propiciassem o levantamento de informações a respeito de suas vidas e suas histórias. Esses poderiam ser um álbum de fotografias, que os auxiliaria a se recordar, por exemplo, de uma viagem realizada; um artefato, como uma peça de roupa, que poderia ser um facilitador no resgate de lembranças de momentos em que os estudantes ainda eram muito pequenos.

Percebamos que esses elementos citados seriam "pontes" ou "conectores", como os defendidos por Ricoeur (2010), no ato de reviver lembranças e seriam essenciais na construção da linha do tempo pessoal. Desse modo, os alunos também começariam a ter contato com diferentes tipos de documentos, como relatos orais, fontes materiais e iconográficas, de modo que iniciariam a investigação que levaria à escolha da fonte histórica familiar do museu histórico temporário.

Além disso, a atividade oportunizada a todos os alunos dos 6º anos "A" e "B" (tanto os que estavam em sala de aula, quanto os que optaram por estudar em casa), foi extremamente importante para que conhecêssemos melhor os alunos

participantes da pesquisa, levando em consideração que até meados do mês de julho de 2021, todos vinham estudando de modo *online*.

A atividade foi realizada na primeira quinzena de setembro, assim sendo, enfatizamos que a intervenção pedagógica não aconteceu em uma única aula e nem foi realizada por completo no espaço da sala de aula.

Diante dessas informações, esclarecemos que os estudantes receberam um “dever de casa”, com a tarefa de elaborar uma lista contendo no mínimo seis acontecimentos que haviam marcado a vida deles. Além disso, orientamos os estudantes a estruturarem a listagem do acontecimento mais recente até o mais antigo, ou seja, a atividade deveria ser organizada de forma cronológica, partindo do presente para o passado.

Em sala de aula, tendo por base o “dever de casa”, os estudantes foram convidados a elaborar uma linha do tempo pessoal, onde apresentassem os fatos, por eles descritos, através de datas organizadas cronologicamente, pequenos textos informativos e ilustrações.

Fotografia 19: Produção de Linha do Tempo Pessoal

Fonte: Acervo pessoal da professora/pesquisadora, datado de agosto de 2021.

Os estudantes foram orientados, desde o principiar da atividade, a organizarem a linha temporal do presente para o passado, ou seja, a construção partiria da direita com direção à esquerda, “[...] o que graficamente evidencia o sentido de

retroceder no tempo e, consequentemente, visualizar, na comparação com o hoje aquilo que já existia antes" (MIRANDA, 2005, p. 52).

Essa simples mudança na forma de elaborar a linha do tempo faz toda a diferença. A partir dessa atitude, pudemos discutir com os estudantes sobre a consciência da seletividade das escolhas, aproximando-os da operação histórica engrenada pelos profissionais da História.

Quanto à confecção do trabalho, ressaltamos que apenas dois estudantes, dos que se propuseram a realizar a atividade, não ilustraram os fatos marcados em suas linhas temporais e que apenas um errou na datação cronológica, trocando as datas.

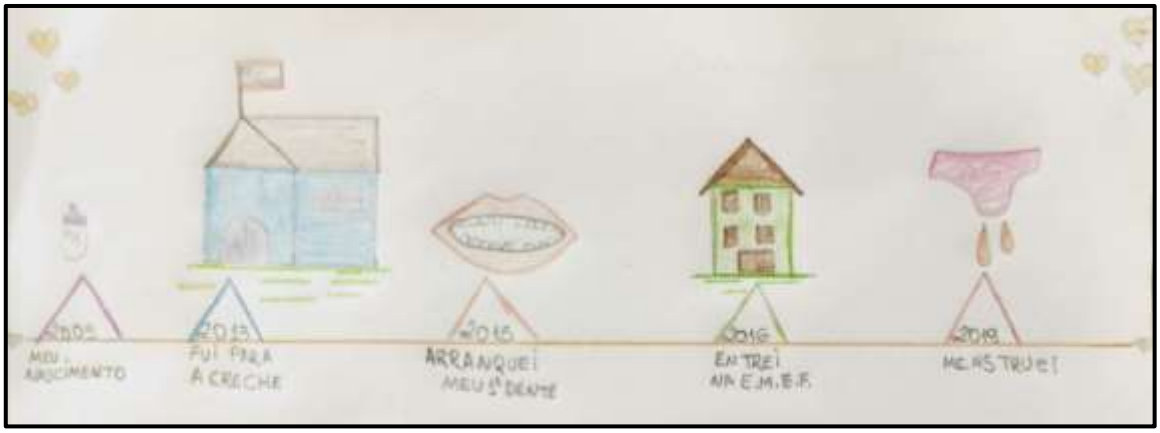
Também salientamos a grande quantidade de estudantes que realizaram a atividade a lápis, mesmo que a mesma tenha sido solicitada a caneta esferográfica de cor azul ou preta. Percebemos que tal solicitação não foi atendida em primeiro lugar, pois os estudantes não possuíam prática no uso da caneta esferográfica (lembramos do grande período em que ficaram afastados da instituição de ensino, devido ao período pandêmico) e, em segundo lugar, por medo do erro, insegurança no ato de executar a atividade.

Outro aspecto, que deve ser mencionado, é o fato de os estudantes não terem sido cobrados quanto à utilização de escala gráfica na elaboração da linha temporal. Ficou perceptível, desde o princípio da elaboração da atividade, que o alunado tinha grande dificuldade em utilizar a régua e as unidades de medida na confecção do trabalho. Sabemos da importância das noções de escala gráfica na confecção de uma linha temporal, visto que ela proporciona a percepção de simultaneidades e comparação entre temporalidades, porém, consideramos que, nessa tarefa, a educadora apenas auxiliaria os estudantes a compreender e utilizar a régua. Asseguramos que esse ainda não era o momento de introduzir o trabalho com escala gráfica nas turmas de 6º ano, sabendo que ele poderia acontecer em momentos posteriores.

Com a atividade concluída e entregue à professora, começou a análise da mesma. Destacamos que todas as linhas do tempo foram analisadas e que algumas foram selecionadas e incorporadas ao texto, como forma de discutirmos e investigarmos algumas questões relevantes ao estudo[33].

Chamou-nos a atenção o fato de que os estudantes realmente dividiram informações e fatos que demonstravam muito sobre a vivência deles, a relação que tinham com suas famílias e com a escola. Inclusive, algumas linhas do tempo relataram acontecimentos muito íntimos, como a perda de familiares próximos e outras demonstram até mesmo mudanças físicas pelas quais os alunos vêm passando, como relatos da primeira menstruação ou perda dos dentes de leite, fatos demonstrados na linha do tempo produzida pelo ALUNO02B:

Fotografia 20: Linha do Tempo Pessoal



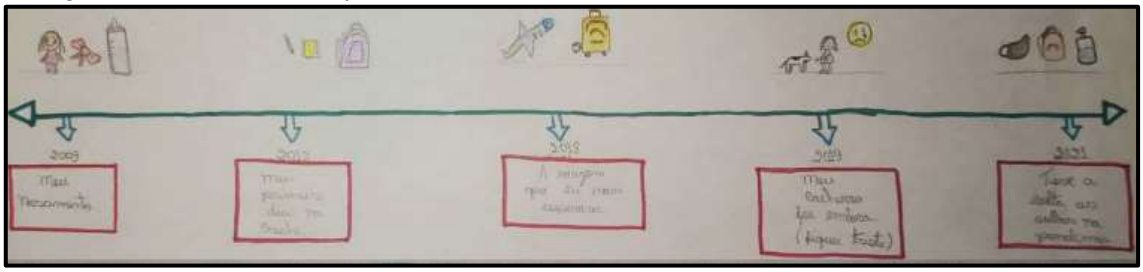
Fonte: Acervo pessoal da professora/pesquisadora

Esclarecemos que, inicialmente, pretendíamos elaborar um mural expositivo com as linhas do tempo, porém devido a exposição de fatos íntimos da vida dos estudantes essa intenção foi anulada. Inclusive, foi muito positiva a não divulgação de tal ideia para os discentes, já que ela poderia ter sido uma barreira que impediria o alunado de se expressar livremente.

[33] Foram confeccionadas 45 linhas do tempo, sendo 22 linhas do tempo da turma do 6º ano “A” e 23 linhas do tempo do 6º ano “B”. Foram selecionadas 03 linhas do tempo para análise no presente estudo, as demais encontram-se no banco de dados da pesquisa.

Dando continuidade à análise, o trabalho do ALUNO21B traz um aspecto comum a grande maioria das linhas do tempo produzidas: os estudantes usaram como marco inicial de suas linhas do tempo a data de seu nascimento e como data final, o retorno às aulas presenciais, mesmo em meio a uma pandemia.

Fotografia 21: Linha do Tempo Pessoal



Fonte: Acervo pessoal da professora/pesquisadora, datado de agosto de 2021

Da mesma maneira, observamos que todos os estudantes adicionaram às suas linhas do tempo fatos relacionados a suas trajetórias escolares. A do ALUNO06B, exemplifica muito bem esse aspecto. Nela, o estudante não apenas mencionou estar cursando o 6º ano, como os demais, mas descreveu seu ingresso no Ensino Fundamental e a transferência de uma unidade escolar para outra.

Fotografia 22: Linha do Tempo Pessoal

Fonte: Acervo pessoal da professora/pesquisadora, datado de agosto de 2021

Diante do exposto, esclarecemos que o tempo não é só uma linha, mas que representá-lo, graficamente, ainda é um facilitador no ato de ensinar temporalidade.

Destacamos também, que o trabalho de elaboração da linha do tempo foi resultado de uma parceria estabelecida entre escola e família, sem ela não teríamos atingido os objetivos da intervenção. Foi extremamente relevante, investigar como os estudantes tratam as questões relacionada a sucessão e ordenamento e constatar que, a grande maioria dos alunos, consegue organizar fatos de sua vida graficamente, dos mais recentes aos mais antigos e mais importante ainda, perceber que a escolha desses fatos destacáveis aconteceu a partir do diálogo, da pesquisa e da seleção de fontes.

5.3 O TEMPO HISTÓRICO E A LEITURA DOS OBJETOS

"Se aprendemos a ler palavras, é preciso exercitar o ato de ler objetos, de observar a história que há na materialidade das coisas." (Francisco Régis Lopes Ramos)

Após a elaboração das linhas do tempo pessoal e o contato inicial com o tempo vivido e cronológico, os alunos ficaram incumbidos de realizarem uma pesquisa sobre um objeto do mundo afetivo deles.

Em sala de aula, os estudantes receberam uma ficha de identificação da fonte histórica familiar, contendo cinco questões que serviriam de roteiro para a pesquisa e investigação sobre o artefato. No entanto, ficou estabelecido que eles poderiam adicionar questões de acordo com a necessidade da pesquisa que realizavam (Apêndice III).

Para elaborar a ficha de identificação da fonte histórica familiar, utilizamos como referência o guia de educação patrimonial, organizado em 1999, pelo Museu Imperial, em parceria com o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Optamos por usarmos como inspiração as sugestões presentes na seção "Descobrindo um objeto". Nela, são sugeridas várias questões que auxiliam a educar o olhar, no sentindo de compreender e ler os objetos.

Tabela 02: Descobrindo um Objeto

ASPECTOS PRINCIPAIS A OBSERVAR	OUTRAS PERGUNTAS	ASPECTOS DESCOBERTOS PELA OBSERVAÇÃO	ASPECTOS A PESQUISAR
ASPECTOS FÍSICOS O que parece ser este objeto?	Que cor tem? Que cheiro tem? Que barulho faz? De que material é feito? O material é natural ou manufaturado? O objeto está completo? Foi alterado, adaptado ou consertado? Está usado?		
CONSTRUÇÃO Como foi feito?	Onde foi feito? Como foi feito? Foi feito a mão ou à máquina? Foi feito em uma peça única, ou em partes separadas? Com uso de molde ou modelado a mão? Como foi montado? (com parafusos, pregos, cola ou encaixes?)		
FUNÇÃO Para que foi feito?	Quem o fez? Para que finalidade? Como foi ou é usado? O uso inicial foi mudado?		
FORMA (DESIGN) O objeto tem uma boa forma? É bem desenhado?	De que maneira a forma indica a função? Ele é bem adequado para o uso pretendido? O material utilizado é adequado? É decorado, ornamentado? Como é a decoração? O que a forma e decoração indicam? Sua aparência lhe agrada?		
VALOR Quanto vale este objeto?	Para as pessoas que o fabricaram? Para as pessoas que o usam ou usaram? para as pessoas que o guardaram? Para as pessoas que o venderam? Para você? Para um banco? Para um museu?		

Fonte: Guia de Educação Patrimonial, 1999.

A seção do guia de educação patrimonial citada, traz sugestões sob os principais aspectos que devem ser observados no ato da leitura dos objetos estando, entre eles, os aspectos físicos do artefato; os materiais utilizados na sua construção e como ela se deu; a forma (design); a funcionabilidade e; o valor do artefato (econômico ou afetivo).

As perguntas do guia foram incorporadas ao roteiro de pesquisa da fonte histórica familiar de forma adaptada, porém, no ato da entrega do artefato para compor o acervo e, da explicação oral, elas foram constantemente empregadas por nós.

Destacamos, ainda, que, após a apresentação oral, os estudantes deveriam voltar para suas casas, investigar as questões dialogadas em suas apresentações e, posteriormente, transformar a ficha de identificação das fontes históricas familiares em uma produção textual final.

Fotografia 23: Apresentação oral, entrega da ficha de identificação e da fonte histórica familiar

Fonte: Acervo pessoal da professora/pesquisadora, datado de agosto de 2021

Como forma de descrever a intervenção de ensino, a partir de agora, faremos a leitura de alguns objetos apresentados pelos estudantes, levando em consideração as fichas de identificação, as apresentações orais e as redações escritas pelo alunado.

Iniciaremos por uma fonte histórica familiar que fez sucesso entre os discentes: um ferro à brasa, pertencente à família do ALUNO15A. O estudante, apesar da timidez inicial, compartilhou suas descobertas e contou para a docente e colegas de turma a história que ligava o artefato a seus familiares. Segue trecho do texto final produzido pelo estudante, que demonstra parte da pesquisa do mesmo:

> [...] o ferro à brasa era de minha bisavó e foi encontrado pelo meu pai, enterrado próximo à casa dela. O ferro à brasa aparenta ser bem antigo, é pequeno, enferrujado e pesado. Acredito que ele tinha um cabo de madeira, mas com o tempo ele deve ter apodrecido.
> Meu pai contou que minha bisavó ganhou esse ferro de passar como presente de casamento e que ele tem aproximadamente 90 anos. Ele se recorda que ela passava as roupas para irem na igreja nos domingos.
> Uma curiosidade sobre esse objeto é que tinha que colocar a brasa dentro dele e quando apagava, tinha que soprar em um buraco nele para as brasas acenderem novamente.
> Ele é apenas guardado como objeto de recordação do passado, até porque hoje existem ferros de passar mais modernos e elétricos (ALUNO15A, 2021).

Destacamos que enquanto contava sobre a entrevista que havia realizado com o pai, o aluno entregou o ferro à brasa para que os colegas pudessem sentir o

peso do objeto. A turma logo ficou impressionada e começou a levantar hipóteses sobre o material utilizado na confecção do mesmo. Os alunos também perceberam que o cabo original (que seria de madeira, segundo relato do pai do estudante) havia se perdido com o tempo.

Os alunos também destacaram que nos dias atuais esse tipo de “ferro de passar” não seria mais utilizado, argumentando que os aparelhos atuais são bem mais leves e fáceis de manusear.

Acreditamos que o aspecto mais importante do diálogo foi quando os estudantes se questionaram a respeito da matéria-prima usada para produzir calor: a brasa. O ALUNO15A estava preparado para responder esse tipo de questionamento e, mais que depressa, destacou que a matéria-prima responsável pela produção do calor era retirada do fogão a lenha.

A partir daí, iniciou-se outra discussão. Alguns alunos relataram compreender que na “época dos seus avós” era muito comum a presença de fogões a lenha nas residências. Então, perceberam que não seria tão difícil conseguir a brasa necessária para o tal “passador” de roupas.

Também comentaram sobre a possibilidade de as cinzas, resultantes das brasas, sujarem as peças de roupa, que na época seriam tão difíceis de serem lavadas. Sobre esse aspecto, alunos relataram que era comum nas famílias, principalmente aquelas que viviam no interior, a lavagem de roupas próxima a rios e que muitos deles já haviam ouvido os avós compartilharem relatos sobre esse tipo de situação vivida.

Percebemos que um simples artefato, um ferro a brasa, levou os estudantes a discussões interessantes e que, principalmente, os colocou no lugar do outro e em contato com outras épocas. Essa é, sem dúvidas, uma das principais habilidades que o ensino de História deve construir, e o uso da materialidade para atingir tal meta é enriquecedor.

Outra fonte histórica familiar que chamou a atenção dos estudantes foi o toca-discos. Um fator que contribuiu para tal sentimento foi a forma com que o ALUNO07A o apresentou para turma. Ele foi retirado de uma sacola de tecido apenas no momento da apresentação, desse modo, o estudante garantiu a surpresa e o encantamento e, por ser um aparelho portátil, foi sendo montado aos poucos na frente dos colegas. O resultado foi sussurros demasiados e comentários espantados.

Fotografia 24: Apresentação oral, entrega da ficha de identificação e da fonte histórica familiar

Fonte: Acervo pessoal da professora/pesquisadora, datado de agosto de 2021

Todos sabiam o que era um toca-discos, já tinham visto em novelas de época e filmes, por exemplo. Mas poder tocá-lo e ver cada parte dele, seu material, peso, cheiro, essa experiência foi nova. O estudante também relatou por escrito parte da sua pesquisa:

> O objeto escolhido para o museu histórico trata-se de um toca-discos. O toca-discos é composto por três caixas: uma que recebe o prato giratório, o braço com a agulha móvel e os controles, e outras duas exclusivas para a saída de som. Por essa razão, os toca-discos tendem a ter mais potência sonora do que, por exemplo, as vitrolas e os gramofones.
> A radiola, como meu pai chama o objeto, era utilizada em festas em bares e clubes e em casas de famílias, onde as pessoas se reuniam para dançar e cantar. O meu pai e proprietário do aparelho, guardou-o para apresentá-lo para mim e meus irmãos e para ser apresentado para as gerações futuras (netos e bisnetos).
> Apesar de ser guardado com grande carinho, o toca-discos não funciona mais e com o avanço das tecnologias, surgiram outros equipamentos de som, com outros variados modelos (ALUNO07A, 2021)

Observamos que no texto elaborado pelo ALUNO07A, ele enfatiza a ideia do artefato como um elo entre gerações, não apenas como um conector/ponte com o passado. Esse objeto, que não possui mais seu valor usual, é utilizado como marcador de mudanças entre as gerações de uma mesma família.

Para completar a experiência, um colega de sala de aula prontamente mostrou a sua fonte histórica familiar: o disco de vinil. Os alunos acharam interessante o fato de os objetos conversarem entre si e alguns até comentaram que eles deveriam ser expostos, no museu, próximos um do outro.

Todo empolgado, o ALUNO08A começou a explicar sobre seu objeto, porém, logo foi interrompido pelos colegas que o indagavam sobre o material de composição de tais discos. O aluno apresentador ficou desnorteado com a pergunta, pois percebeu que não sabia ao certo explicar o que era o tal “vinil”. Nesse instante, solicitamos que todos os estudantes – não apenas o portador da fonte histórica familiar - pesquisassem e levassem a resposta na aula seguinte.

A pesquisa foi realizada e o estudante a incluiu no seu texto final, como vemos a seguir:

> O disco de vinil é uma mídia criada no final da década de 1940 para a reprodução musical, e usa um material plástico chamado *vinil*, normalmente feito de PVC e de cor preta, que registra informações de áudio, que podem ser reproduzidas através de um toca-discos.
> No Brasil, o disco de vinil começou a ser comercializado apenas em 1951 e dominou o mercado até 1996**.** Os discos de vinil foram, aos poucos, substituídos pelas fitas cassetes e os CDs.
> Os discos de vinil do museu histórico são da minha tia, que os guardou como forma de se recordar do irmão, já falecido. [...] minha tia tem um toca-discos e ainda os utiliza (ALUNO08A, 2021).

Enfatizamos que entre as fontes históricas familiares apresentadas até o momento, essa é a única que ainda era utilizada. Tal fato, quando socializado pelo ALUNO08A, provocou espanto entre os colegas de turma. Eles consideraram o objeto muito frágil e alegaram que os proprietários teriam sido muito cuidadosos, que aquele artefato deveria ter um valor afetivo muito grande. Esse momento foi importante, pois possibilitou discutirmos sobre as escolhas: Por que esses objetos entre tantos outros foram guardados? Por que tantos

outros foram descartados? Isso também acontece na pesquisa histórica? Quem são os responsáveis por selecionar as fontes históricas na construção das informações sobre o pretérito? Como isso é feito? Muitas indagações, que geraram novas questões.

Todavia, o toca-discos e os discos de vinil não foram os únicos artefatos, ligados às mídias musicais, apresentados em sala de aula. O ALUNO27B apresentou um rádio portátil à pilha. Sobre esse aparelho houve vários questionamentos. Não sobre seus aspectos físicos, forma ou valor, mas se realmente esse aparelho deveria estar presente no acervo do museu. Os alunos logo verbalizaram que o rádio ainda era muito utilizado e que não era tão antigo assim.

Destacamos, no entanto, que havia objetos bem mais recentes que o tal rádio e que eles não chamaram a atenção para essa situação. Assim sendo, quando alertados pela professora de que o rádio era uma invenção bem antiga, sendo criado antes das fitas cassetes, CDs ou DVDs, que já tinham sido apresentados, os estudantes demonstraram confusão.

Percebemos que, para os estudantes, o fato de o rádio portátil ainda ser constantemente utilizado na atualidade, não o tornava digno de pertencer ao acervo de um museu. Na realidade, a questão não era seu valor usual, afinal de contas os discos de vinil apresentados anteriormente ainda poderiam ser utilizados. A questão do confronto de ideias está mais vinculada às mudanças pelas quais as tecnologias passaram e passam. Apesar dos rádios terem sofrido mudanças com o passar do tempo, elas foram mais lentas que as sofridas por outras mídias, por exemplo.

Mesmo assim, o estudante apresentou sua fonte histórica com clareza e entregou sua ficha de identificação do objeto, que depois foi transformada em texto, como podemos ver:

> Minha fonte histórica familiar é um rádio que pertencia a meu avô. Ele era muito importante e usado pela minha família no passado, devido a

> esses fatores foi guardado como lembrança de antigamente. No entanto, ele não funciona mais.
> O rádio era muito utilizado no dia-a-dia da minha família, tudo o que faziam era pelo rádio, como por exemplo, o rádio era utilizado como relógio assim que acordavam, ouviam o jornal e recebiam notícias por ele e ainda o levavam para o trabalho para ouvir as músicas que passavam. A única forma de acesso à informação era pelo rádio.
> Atualmente, muitas pessoas ainda utilizam o rádio como forma de ter acesso a informações e músicas, apesar de ele ter perdido espaço para a televisão (ALUNO21B, 2021).

Por fim, decidimos escolher uma fonte histórica escrita: exemplares de boletins escolares. Os boletins escolares, que datam da década de 90, foram levados à escola pelo ALUNO03A, que justificou sua escolha alegando que tal fonte histórica teria relação com sua família e também com a escola. Segundo o estudante:

> Eu escolhi dois boletins escolares para trazer para o museu histórico. Esses boletins foram guardados pela minha avó, como recordação da época em que minha mãe e minha tia estudavam.
> Os boletins guardam a história da primeira escola que minha mãe e minha tia estudaram, a Escola de 1º Grau Dr. Emilio Roberto Zanotti, que fica localizada próximo ao Mercado Municipal de São Mateus, onde hoje foi construído o Shopping Popular.
> O que chamou mais a minha atenção é que na década de 90 elas tinham a matéria de Estudos Sociais, que não existe mais hoje em dia. Aprendi que essa matéria tem relação com o que estudamos em História e Geografia (ALUNO03A, 2021).

Os alunos adoraram analisar o objeto, ainda mais naquele momento, em que tinham acabado de receber o boletim com as notas referentes ao primeiro trimestre. Eles logo foram instigados a comparar os dois documentos, o do passado e o do presente.

Logo constataram que a divisão do ano letivo era distinta, enquanto um documento era divido em quatro bimestres, o mais atual era dividido em três trimestres. Também constataram que a pontuação era diferente: no boletim mais antigo, cada bimestre valia dez pontos e no final do ano letivo calculava-se a média; o boletim atual apresenta uma pontuação total de cem pontos e uma média para aprovação de sessenta pontos.

Foi interessante o fato de os estudantes perceberem que o boletim “do passado” tinha parte das informações registradas a mão, usando caneta esferográfica, e parte datilografada. Enquanto, o boletim “do presente”, era inteiramente digitado. Fato que merece destaque, foi a percepção dos estudantes de que um fator não se modificou: as notas abaixo da média estavam destacadas de vermelho em ambos os documentos.

No entanto, a parte mais interessante de toda a apresentação foi, sem dúvida, quando os estudantes perceberam a existência da disciplina de Estudo Sociais e a exclusão de disciplinas que eles conheciam bem, como História e Geografia. Foi esclarecido aos estudantes, de forma bem didática, que tal matéria havia substituído as disciplinas de História e Geografia, no que teria sido no passado o Ensino Fundamental I.

Destacamos que, no ato de apresentação de cada um dos objetos, os estudantes tiveram total liberdade: puderam ler sua pesquisa e fazer comentários, podiam apenas narrar a experiência que tiveram com seus familiares, podiam levantar ou apresentar sentados em suas carteiras. O foco da apresentação era que os alunos se sentissem à vontade para expressar verbalmente suas descobertas e, ao mesmo tempo que os colegas tivessem oportunidade de questionar, tocar o objeto apresentado. As dúvidas deveriam ser respondidas através da pesquisa, seja ela em livros, internet ou com os próprios familiares dos alunos.

A todo momento, os estudantes foram lembrados que as perguntas, os questionamentos, moviam a construção histórica e que, não possuir a resposta imediata não seria problema algum, desmitificando a imagem possuem do “não saber a resposta”, como um fator negativo ou que os levaria a perder pontuação.

Reforçamos que após as apresentações orais de cada um dos estudantes e as novas pesquisas acerca de suas fontes históricas familiares, o alunado ficou responsável da produção de uma redação final. Essa atividade foi desenvolvida em parceria com a disciplina de Língua Portuguesa, como trabalho interdisciplinar importantíssimo.

5.4 O TEMPO CRONOLÓGICO: QUANTO TEMPO TEM ESSE OBJETO?

"Conhecer o passado de modo crítico significa, antes de tudo, viver o tempo presente como mudança, como algo que não era, que está sendo e que pode ser diferente."
(Francisco Régis Lopes Ramos)

A última intervenção de ensino dizia respeito do tempo cronológico. Um aspecto que merece destaque é o fato dessa noção temporal já ter sido trabalhada na primeira atividade, porém, agora, ela seria abordada por meio do acervo do museu histórico temporário e a partir de questões discutidas em sala de aula.

A intervenção "Quanto tempo tem esse objeto?" apenas foi iniciada após o conhecimento por parte dos estudantes das fontes histórias familiares que compunham o acervo do museu. Durante a apresentação das mesmas, ficou evidente o encantamento e, ao mesmo tempo, estranhamento que os alunos sentiram e demonstraram em relação aos artefatos ligados às mídias musicais: um antigo toca-discos, alguns discos de vinil, fitas cassetes, rádios a pilha, entre outros objetos, que aguçaram a curiosidade dos estudantes. A partir daí, utilizamos o estranhamento para produzir descobertas.

Desse modo, foram confeccionadas dez cartas contendo imagens de mídias musicais do passado e do presente. Todas as cartas foram plastificadas para que os estudantes pudessem compartilhá-las e higienizá-las sempre que necessário. Além disso, optamos por imprimi-las em papel colorido e fazê-las com o mínimo de informação possível - imagem e nomenclatura. Além das cartas, tiras de papel colorido foram confeccionadas com intuito do alunado organizar graficamente suas ideias e pequenas fichas, contendo a data aproximada em que tais artefatos foram criados (Apêndice IV).

Durante a primeira quinzena de outubro, os alunos dos 6º anos "A" e "B" foram encaminhados para a biblioteca da escola, já que a mesma possuía mesas extensas, recurso essencial para a atividade em grupo. Chegando à biblioteca, os estudantes que antes haviam se organizado em grupos (em média contendo três a quatro indivíduos), escolheram em qual mesa queriam se sentar. Nesse momento, perceberam que em cada uma das mesas havia um artefato do acervo

do museu histórico temporário, como por exemplo, um rádio, um disco de vinil ou uma fita cassete.

Escolhidas as mesas, os estudantes foram indagados sobre a relação entre aqueles objetos. Logo, apontaram para a questão de serem fontes históricas, porém perceberam, aos poucos, que existia outra ligação: eram objetos que tinham relação com a música.

A partir daí, foram estimulados a relatar se gostavam, quais as preferências e como ouviam música. As respostas foram diversas e, por meio delas, demos início a atividade.

Os grupos de alunos receberam um envelope branco, foram autorizados a abri-lo e retirar de dentro dele as cartas e as fichas com diversas datas. Além disso, receberam tiras coloridas para que usassem como achassem melhor na organização cronológica das cartas.

Depois da abertura dos envelopes a professora explicou que deveriam organizar as cartas estabelecendo uma sequência cronológica das mídias musicais, de acordo com seu surgimento.

Fotografia 25: Jogo - Quanto tempo tem esse objeto?

Fonte: Acervo pessoal da professora/pesquisadora, datado de setembro de 2021

Os alunos demonstraram reações diversas: alguns reclamaram, pois disseram que nem todos os objetos representados nas cartas eles conheciam, enquanto outros alertaram que nem todos estavam no acervo do museu. Todavia, quase que simultaneamente, um colega alertou que mesmo assim conseguiriam

realizar a tarefa, pois a partir de um objeto que conheciam podiam fazer associações como os demais, exemplificando a fala, mostrou a fita cassete sobre a mesa e apontou para a carta do walkman.

A primeira orientação recebida pelos estudantes era que deixassem, nesse momento inicial, as pequenas fichas com as datas de lado. Posteriormente, elas seriam utilizadas. Mesmo assim, os estudantes foram curiosos, observaram as datas e tentaram descobrir para que serviam.

Quando a tarefa começou, cada grupo escolheu estratégias diferentes para organização cronológica das cartas. Alguns grupos se recordaram da atividade com linha do tempo e começaram organizar as cartas das mídias mais recentes para as mais antigas. Partiram daquilo que conheciam, tinham contato, para aquilo que desconheciam, nunca tinham usado ou só ouviram falar. Outros grupos, porém, partiram dos objetos que não conheciam, alegando que, devido a isso, poderiam ser os objetos mais antigos.

Novamente, um dos objetos que gerou mais discussão foi o rádio a pilha (lembre-se da divergência de opiniões que o mesmo objeto gerou na intervenção de apresentação das fontes históricas familiares). Muitos alunos, afirmavam que ele deveria estar entre os objetos mais recentes, enquanto colegas discordavam veementemente, alegando que são muito antigos.

A maioria dos grupos partiu dessa última premissa e organizou suas linhas temporais, levando em consideração que o rádio seria tão antigo quanto o toca-discos e o disco de vinil. Porém, para alguns grupos havia uma indecisão muito grande a respeito da época de invenção do mesmo. Percebemos que os estudantes deduziram que, por ainda ser utilizado, esse artefato só poderia ter sido criado em tempos mais recentes.

Fotografia 26: Jogo - Quanto tempo tem esse objeto?

Fonte: Acervo pessoal da professora/pesquisadora, datado de setembro de 2021

Outras cartas que geraram dúvida nos estudantes foram as que faziam referência à fita cassete e ao CD. Eles apresentaram dificuldades para estabelecer a ordenação de tais mídias. No entanto, ao final da atividade percebemos que obtiveram bons resultados, ao demonstrar que a fita cassete era mais antiga, ou seja, veio antes do CD.

Quando os alunos foram autorizados a colocar em suas linhas temporais as fichas com as datações, fizeram com certa destreza e rapidez. O processo ficou fácil depois que já haviam colocado as cartas com as ilustrações. Realçamos, que um único grupo organizou erroneamente a cronologia de algumas datas, acreditamos que esse fato seja resultado de barreiras ligadas mais ao pensamento matemático do que propriamente a compreensão da temporalidade. Visto que, assim que a professora leu em voz alta as datas, os estudantes perceberam o erro e prontamente corrigiram-no.

Merece destaque, o episódio em que um aluno verbalizou ter presenciado apenas uma das dez invenções, ou seja, o aluno demonstrou que de todos os artefatos representados nas cartas, apenas os aplicativos de música foram criados após seu nascimento. Do mesmo modo, todos começaram a prestar atenção nesse aspecto e concordaram com o colega.

Todavia, a discussão foi interrompida com um novo questionamento, vindo de um dos estudantes, que perguntava quais seriam os próximos aparelhos criados para ouvir música e como as próximas músicas seriam produzidas. Percebemos

que o aluno modificou o caminho que a discussão seguia, saindo do presente em direção ao “horizonte de expectativas”, ao que ainda viria.

Vários estudantes se propuseram a responder tal indagação. Inclusive, alguns criaram respostas pautadas na ideia de processo, de que no futuro tudo seria melhor e evoluído em relação ao presente e, principalmente, ao passado. Acreditamos, que provavelmente, algumas respostas tenham sido inspiradas em filmes que narram realidades futuras. Porém, chamou-nos a atenção o fato de um dos alunos afirmar que, provavelmente alguns daqueles objetos do passado, presentes nas cartas, poderiam voltar a ser utilizados, não ficando apenas restritos aos colecionadores. Apesar da concordância de parte da turma, muitos alegaram que não teriam paciência, por exemplo, para ouvirem disco de vinil ou fitas cassetes.

Nesse aspecto, a atividade nos faz pensar sobre como o presentismo e o imediatismo são tão comuns às novas gerações. Eles não conseguiam perceber a delicadeza de manusear um disco de vinil, colocá-lo na toca-discos e apreciar seu som. Esses estudantes nem ao menos sabem o que é reservar um momento do seu dia para apreciar uma melodia. Eles ouvem música enquanto andam de ônibus, fazem a tarefa de História, fazem suas refeições. Não existem momentos exclusivos para tal ato. Além disso, querem a praticidade de ter milhares de músicas em suas mãos, de fácil acesso e, muitas vezes, sem nem mesmo pagar para consumi-las.

Destacamos, também, que a maioria dos grupos organizou uma linha temporal reta. Acreditamos que esse fato se justifique por dois motivos: em primeiro lugar, por terem referência sobre cronologia no trabalho realizado anteriormente, que tratava do tempo vivido e, em segundo lugar, porque seria muito mais fácil construir uma linha reta com as tiras de papel que receberam.

Nesse aspecto, apontamos uma falha no ato de planejar a intervenção. A entrega das tiras já levaria os estudantes a elaborarem uma linha reta, tiramos dos mesmos a oportunidade de criar, de experimentar. Os alunos foram induzidos a organizar uma linha retilínea.

Durante a execução da atividade percebemos que um rolo ou uma longa tira de barbante, provavelmente teria dado mais possibilidades aos estudantes. Dessa forma, eles poderiam ter recortado como desejassem, poderiam ter organizado espécies de gráficos ou até mesmo separado as cartas em círculos com significados próprios e tamanhos diversos.

Pensando nessa falha, como forma de tentar solucionar a questão e provocar os estudantes, levantamos o debate acerca dos objetos do passado que ainda são utilizados nos dias atuais. Para facilitar tal diálogo, propomos aos estudantes que dividissem os objetos entre os que perderam seu valor usual e os que ainda são utilizados com as mesmas funções para qual foram criados.

Cada grupo focou sua atenção na tarefa proposta. Os cartões com as datações foram abandonados e divisões começaram a surgir sobre as mesas.

Agora o motivo de discussão era a utilização ou não do walkman e do discman. Todos os estudantes chegaram à conclusão que esse tipo de aparelho portátil não era mais utilizado. Segundo os estudantes, esse fato se deve, em primeiro lugar, porque foram substituídos pelos celulares e aplicativos de música e, em segundo lugar, porque eles são muito grandes e chamam muita atenção e, por isso, ocupam muito espaço e poderiam ser facilmente roubados.

Quanto ao rádio portátil, nesse momento da atividade não houve dúvidas: ele era o objeto do passado mais usado nos dias atuais. Alguns discentes, levantaram a questão dos aplicativos de rádio presentes nos celulares e dos *podcasts* tão ouvidos e assistidos na atualidade. Já quanto os toca-discos e os discos de vinil, os alunos disseram que não são tão populares quanto os rádios e que, em geral, apenas colecionadores fazem uso desse tipo de mídia musical.

Aproveitamos o momento e retomamos a discussão inicial, perguntando aos estudantes quais os gêneros musicais que eles acreditavam que eram ouvidos nesse tipo de mídia, como por exemplo, nos toca-discos. Foi interessante a

forma que os estudantes reagiram a pergunta, demonstrando que provavelmente nunca haviam pensado sobre tal temática.

Após um instante de indecisão, começaram a surgir respostas. Muitos falaram da música sertaneja, músicas românticas e lentas (acreditamos que se referiam a MPB) e alguns mencionaram *rock in roll*. Também citaram cantores e bandas como forma de responder o questionamento.

O final da aula se aproximava, os estudantes começaram a reunir as cartas e as fichas e a guardá-las em seus respectivos envelopes. A atividade foi extremamente proveitosa, cinquenta minutos de trocas e construção de conhecimentos. Sem dúvidas, quando se trabalha com atividades palpáveis e de forma que o estudante tenha oportunidade de assumir o protagonismo, criam-se espaços reais de aprendizagem.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

6.1 AS HISTÓRIAS QUE FICARAM

“Considera sua tarefa escovar a história a contrapelo.”
(Walter Benjamin)

Desde quando ingressamos no Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, no Centro Universitário Norte do Espírito Santo – UFES e fomos apresentadas pela orientadora, a professora Dra. Maria Alayde Alcantara Salim, ao historiador alemão Walter Benjamin, ficou um de seus textos latente em nossa memória.

Benjamin (1987), em sua tese número sete, alerta aos historiadores que escovem a história a contrapelo, e essa recomendação dada pelo autor aos profissionais da História, tornou-se um guia, um ponto de orientação para nosso trabalho pedagógico e de pesquisa.

A elaboração do referencial teórico e a escolha do método de pesquisa aplicado no estudo foram norteados por tal alerta. Tornou-se necessária a busca por autores que acreditavam e defendiam a ciência histórica como uma construção, uma ciência inacabada e, constantemente escrita e reescrita.

Do mesmo modo, vimos a necessidade de nos apoiarmos em autores do campo da Educação que, assim como nós, acreditavam na busca de um ensino renovado, desapegado de aulas-monólogos e, alicerçados em um ensino construído entre os pares, professores e educandos, onde não haveria espaço para autoritarismo ou diferenciação de posições. Os estudantes seriam protagonistas do processo de ensino/aprendizagem, suas falas seriam ouvidas e seus questionamentos seriam norteadores da produção do conhecimento histórico.

Vimos, na elaboração do museu histórico temporário e do acervo, composto por fontes históricas familiares, um caminho para tal propósito.

Apontamos para o fato de que o Museu Temporário “Dora Arnizaut Silvares” cumpriu com as principais funções de um museu histórico: a pesquisa, a preservação e a comunicação.

A pesquisa se fez presente em diversos momentos. O alunado ficou responsável em entrevistar seus familiares e investigar históricas marcantes de suas vidas e, a partir delas produzir as linhas do tempo pessoal, as fichas de identificação das fontes históricas familiares e as redações finais, congregando os resultados das pesquisas.

Durante as intervenções de ensino, em que trabalhamos com as noções de temporalidade por meio da materialidade, os estudantes tiveram contato com o ofício do historiador e puderam perceber o processo de construção histórica como uma investigação.

Os métodos de pesquisa elaborados pelos historiadores Bloch (2001) e Ginzburg (1989), o método crítico e o paradigma indiciário, foram utilizados como orientação na análise das fontes históricas familiares e os estudantes, muitas vezes sem perceber, os empregaram em diversos momentos.

Tudo começou na seleção da fonte histórica familiar que levariam para escola. Ao escolher determinada fonte histórica para levar para sala de aula, esses estudantes não estavam apenas selecionando um “objeto antigo”, eles procuravam uma fonte histórica que respondesse ao problema histórico proposto a eles que, no caso, deveria ser um artefato que os auxiliasse a narrar fatos importantes das suas vidas ou da história de suas famílias.

Houve ainda, estudantes que perceberam a necessidade de utilizar, em seu trabalho de pesquisa, uma variedade de fontes históricas. Assim como Bloch (2001) defende em seus textos, esses alunos optaram pelo uso de múltiplas fontes históricas. Além de confrontar os relatos orais de seus familiares e o artefato da cultura material, viram a necessidade de empregar na pesquisa, por exemplo, uma fonte histórica iconográfica.

Além disso, os estudantes puderam observar as pistas, os indícios, “ler nas entrelinhas” dos artefatos. Assim como no método utilizado por Ginzburg (1989), os estudantes deviam observar os detalhes e realizar um trabalho de leitura e comparação minuciosa dessas fontes históricas, estando cientes, que seria impossível escrever sobre o passado tal como aconteceu.

Não apenas isso, os alunos compararam objetos de temporalidades distintas, saíram do presente e se descentralizaram na busca de compreender o outro em outros tempos. Analisar a materialidade, a partir de questões do presente para, assim, compreender questões do passado e identificar marcas da própria existência e de sua própria história nas “coisas” tornou-se fundamental nesse processo.

O uso da materialidade, em sala de aula, possibilitou uma nova forma de construir conhecimentos históricos e, principalmente, estimulou o pensar histórico dos estudantes. A cada novo questionamento, a cada nova dúvida, novos recursos e métodos de pesquisa eram empregados. As respostas eram construídas pelo grupo e mediadas pela professora, que em nenhum momento levou conceitos prontos e acabados para a sala de aula. Logo, a aprendizagem se tornou resultado de um processo de construção didática.

O trabalho de conscientização para a preservação também foi constante. Os objetos, fontes históricas familiares, saíram das gavetas, armários e baús e foram para sala de aula. Transformados em materiais didáticos, auxiliaram na construção das noções de temporalidade.

A proposta do museu histórico temporário ia além da preservação de uma suposta “identidade cultural” ou do resgate do passado das famílias dos estudantes, mas objetivava o direito à diversidade histórica e o direito à multiplicidade de memórias como um caminho para uma aprendizagem histórica e crítica.

O museu histórico temporário também serviu com espaço para compartilhamento. Os estudantes repassaram tudo que aprenderam! Todas as descobertas, fruto da pesquisa e do diálogo, foram disseminados com os colegas de turma e a professora. Porém, elas ultrapassaram o ambiente da sala de aula. O conhecimento produzido foi comunicado através da exposição e das visitações e, principalmente, através do museu histórico virtual.

Esse trabalho não para por aqui. Ler as fontes de outras formas, provocar novas interpretações, incluir novos conceitos, o tornam possível de ser executado por outros docentes, em outras realidades, com outros alunos. E aí está a beleza desta prática de ensino: ela deve ser aplicada e reaplicada. Logo, acreditamos e defendemos que essa experiência pedagógica possa ser refletida, apropriada e desdobrada em diferentes direções.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Kátia Faria; ROCHA, Marisa Lopes. **Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises**. Psicologia Ciência e Profissão, v. 23, n.4, p. 64-73, 2003.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro, 2007.

BARROS, Jose D'Assunção. **Fontes históricas**: introdução aos seus usos historiográficos – Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

BARROS, Jose D'Assunção. **O tempo dos historiadores** – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política** – Ensaios sobre literatura e história da cultura – Brasiliense, 1987.

BERUTTI, Flávio, MARQUES, Adhemar. **Ensinar e aprender História**. Belo Horizonte: RHJ Editora, 2009.

BEZERRA, Holien Gonçalves. Ensino de História: Conteúdos e conceitos básicos. In: **História na sala de aula:** conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2010.

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

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

BLOCH, Marc Leopold Benjamin. **Apologia da História ou O Ofício do Historiador -** Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRAUDEL, Fernand. **Escritos sobre a História**. São Paulo: Perspectiva, 1990.

BRECHT, Bertolt. **Poemas**: 1913-1956. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Ed. 34, 2000.

BURKE, Peter. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. In: BURKE, Peter (Org.). **A escrita da História** – Novas perspectivas – São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992. p. 7-38.

DESVALLÉES, André e MAIRESSE, François. **Conceitos-chave de Museologia**. São Paulo: Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus: Pinacoteca do Estado de São Paulo: Secretaria de Estado da Cultura, 2013.

ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

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

FONSECA, Selva Guimarães e SILVA, Marcos. **Ensinar História no século XXI:** em busca do tempo perdido. 3ª ed. Campinas: Papirus, 2010.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. Campinas, SP: Papirus, 1993.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia da Pesquisa-Ação**. Educação e Pesquisa, v. 31, n. 3, p. 483-502, 2005.

FUNARI, Pedro Paulo. Os historiadores a e cultura material. In: PINSK, Carla Bassanezi. **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 81-110.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e Sinais:** morfologia e história – São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes**: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição – São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de História.** Campinas - SP: Papirus, 2012.

HARTOG, François. **Regimes de historicidade**: presentismo e experiências do tempo – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

HOBSBAWM, Eric. **Era dos Extremos**: o breve século XX (1914-1991). São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras. GRUNBERG, E.; MONTEIRO, A.Q. **Guia básico de educação patrimonial**. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional/Museu Imperial, 1999.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado**: contribuições à semântica dos tempos históricos – Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC Rio, 2006.

LE GOFF, Jacques. **História e memória** - Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2013.

MENESES, Ulpiano Toledo Bezerra de. **Do teatro da memória ao laboratório da História:** a exposição museológica e o conhecimento histórico. Anais do Museu Paulista, São Paulo: N. Ser. v.2, p. 9-42, 1994.

MENESES, Ulpiano Toledo Bezerra de. **Memória e Cultura Material:** documentos pessoais no espaço público. Revista Estudos Históricos, Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, v. 11, n. 21, 1998.

MIRANDA, Sonia Regina. Reflexões sobre a compreensão (e incompreensões) do tempo na escola. In: **Quanto tempo o tempo tem**! Campinas, SP: Alínea, 2005.

MIRANDA, Sonia Regina. **Temporalidades e cotidiano escolar em redes de significações**: desafios didáticos na tarefa de educar para a compreensão do tempo. Revista História Hoje, v. 2, nº 4, p. 35-79, 2013.

NARDOTO, Eliezer Ortolani e Herinéa Lima Oliveira. **História de São Mateus** / 2ª Edição. São Mateus – Espírito Santo: EDAL – Editora Atlântica Ltda, 2001.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. O tempo, a criança e o ensino de histór**a**. In: **Quanto tempo o tempo tem**! Campinas, SP: Alínea, 2005.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. Os tempos que a História tem. In: **História:** ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

PINSKY, Carla Bassanezi. Apresentação. In: PINSK, Carla Bassanezi. **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, p. 7-9, 2005.

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

REDE, Marcelo. **História a partir das coisas**: tendências recentes nos estudos de cultura material. Anais do Museu Paulista. São Paulo. v.4 p. 265-282, 1996.

REDE, Marcelo. História e cultura material. In: CARDOSO, Ciro Flamarion. VAINFAS, Ronaldo. **Novos Domínios da História**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

REIS, José Carlos. **Tempo, história e evasão**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1994.

REIS, José Carlos. **Conceito de tempo histórico em Ricoeur, Koselleck e "Annales"**: uma articulação possível. Síntese Nova Fase, v. 23 n. 73, p. 229-252, 1996.

REIS, José Carlos. **A História entre a Filosofia e a Ciência**. São Paulo: Ática, 1999.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa** - São Paulo: Martins Fontes, 2010.

SIMAN, Lana Mara de Castro. A temporalidade histórica como categoria central do pensamento histórico: desafios para o ensino e a aprendizagem. In: ROSSI, Vera L. Sabongi; ZAMBONI, Ernesta. **Quanto tempo o tempo tem**! Campinas, SP: Alínea, p. 109-143, 2005.

SCALDAFERRI, Dilma Célia Mallard. Concepções de Tempo e Ensino de História. In: **História & Ensino**, Londrina, v. 14, p. 53-70, 2008

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Construindo conceitos no ensino de história: "A captura lógica" da realidade social. In: **História & Ensino**, Londrina, v. 5, p. 147-163, 1999.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora, CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2009.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2005.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação:** uma introdução metodológica. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

TURAZZI, Maria Inez, GABRIEL, Carmen Teresa. **Tempo e História**. São Paulo: Moderna, 2000.

DISSERTAÇÕES E TESES

DUTRA, Soraia Freitas. **A educação na fronteira entre museus e escolas**: um estudo sobre as visitas escolares ao Museu Histórico Abílio Barreto / Soraia Freitas Dutra. – UFMG, 2012. Tese - (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

ARAÚJO, Helena. **"Tempo- Rei"** – A noção de tempo em adolescentes de 10 a 14 anos: implicações para o ensino de História. Rio de Janeiro: PUC, 1998. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1998.

MARQUES, Adilson Bulado. **Ensino de história local e patrimônio**: o caso do sítio histórico porto de São Mateus. São Mateus, ES, 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo.

RIBEIRO, Regina Maria de Oliveira. **A "máquina do tempo"**: Representações do Passado, História e Memória na sala de aula. São Paulo, 2006. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós Graduação em Educação), Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

ROSATI, Luisa Duque Estrada. **O tempo histórico em sala de aula**: desafios e possibilidades. Rio de Janeiro: 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

SUTIL, Nair. **"Museu" afetivo e ensino de História**: práticas de memória na educação escolar. Florianópolis, SC, 2016. Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal de santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Ensino de História.

RELAÇÃO DAS FONTES DOCUMENTAIS

PUBLICAÇÕES OFICIAIS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular**. Versão final. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 10 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.904, de 14 de janeiro de 2009**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L11904.htm>. Acesso em: 21 junho 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.617, de 11 de janeiro de 2018**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13617.htm>. Acesso em: 08 agosto 2019.

SÃO MATEUS. **Programa de Ensino do Município de São Mateus:** Ensino Fundamental II 6º ao 9º ano. Secretaria Municipal de Educação, 2019.

APÊNDICES

APÊNDICE I: QUESTIONÁRIO 01 - PATRIMÔNIO HISTÓRICO DE SÃO MATEUS/ES

QUESTÃO 01: Faça um levantamento sobre o patrimônio histórico da cidade onde você mora: que construções, monumentos, locais e objetos compõem o patrimônio dela e onde esse patrimônio se encontra (em museus, praças públicas, coleções particulares, terrenos privados)?

_____
_____
_____

QUESTÃO 02: Você considera que o patrimônio histórico da sua cidade está bem preservado? Por quê?

_____
_____
_____

QUESTÃO 03: Para você, o que os cidadãos devem fazer para valorizar o patrimônio da cidade onde moram? Que iniciativas devem ser cobradas do poder público?

_____
_____
_____

QUESTÃO 04: Você já visitou algum museu histórico?

( ) Sim Passe para as questão 05. ( ) Não Passe para a questão 06.

QUESTÃO 05: Quais os museus históricos que visitou e com quem você visitou?

_____
_____
_____

QUESTÃO 06: Quais os motivos para nunca ter visitado museus históricos?

_____
_____
_____

QUESTÃO 07: O município de São Mateus abriga um dos mais belos e antigos sítios históricos do estado do Espírito Santo: o Porto de São Mateus. Você já visitou o sítio histórico do Porto de São Mateus? Em caso afirmativo, com quem visitou? Em caso negativo, quais os motivos para ainda não o ter visitado?

_____
_____
_____

Aluno (a): _____ **Turma:** _____

APÊNDICE II - ATIVIDADE DIAGNÓSTICA SOBRE A NOÇÃO DE TEMPO

QUESTÃO 01: *O tempo é fundamental para os estudos históricos. Existem, no entanto, diferentes maneiras de compreender o tempo.*

Para você, o que é o tempo?

_____

_____

_____

OBJETIVO: *Caracterizar o tempo.*

QUESTÃO 02: *Você já parou para pensar que temos horário para tudo: fazer as refeições, ir para a escola, chegar em casa? Quando alguém quer dizer que se atrasou, é comum ouvirmos a expressão "perdi a hora". Todas as nossas ações estão relacionadas ao tempo. Vivemos em uma época em que o tempo e suas medições são parte importante do cotidiano. A maneira como cada sociedade conta o tempo está relacionada com seu modo de usá-lo. E assim como existem diversas formas de contar o tempo, há diversos modos de vida convivendo em uma mesma época.*

Quais são os objetos que o ser humano usa para medir o tempo?

_____

_____

OBJETIVO: *Identificar se os estudantes sabem elencar instrumentos de medição temporal elaborados pelos seres humanos.*

O Valor do Tempo (Autor Desconhecido)

Para entender o valor de um ano:
Pergunte a um estudante que não passou nos exames finais;
Para entender o valor de um mês:
Pergunte a mãe que teve um filho prematuro;
Para entender o valor de uma semana:
Pergunte ao editor de uma revista semanal;
Para entender o valor de uma hora:
Pergunte aos apaixonados que estão esperando o momento do encontro;
Para entender o valor do minuto:
Pergunte a uma pessoa que perdeu o avião, o trem, ou o ônibus;
Para entender o valor de um segundo:
Pergunte a uma pessoa que sobreviveu a um acidente;
Para entender o valor de um milissegundo:
Pergunte a uma pessoa que ganhou a medalha de prata nas olimpíadas;
O tempo não espera por ninguém.
Valorize cada momento de sua vida.

QUESTÃO 03: *Leia o poema ao lado e responda a pergunta:*

O que demora mais para passar: cinco minutos no recreio da escola ou cinco minutos na cadeira de um dentista? Justifique a sua resposta:

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

OBJETIVOS: *Identificar como os alunos descrevem a passagem do tempo em cada uma das situações e perceber se conseguem diferenciar o tempo psicológico do tempo natural ou físico.*

QUESTÃO 04: *Analise as imagens a seguir e classifique-as utilizando as expressões temporais "há muito e muito tempo atrás"; há muito tempo atrás"; "há pouco tempo atrás"; "hoje em dia" e; "no futuro", para explicar as mudanças ocorridas nos aparelhos de telefone ao longo do tempo:*

APARELHOS DE TELEFONE	
TELEFONE 01 TELEFONE 02 TELEFONE 03 TELEFONE 04	
TELEFONE 01	
TELEFONE 02	
TELEFONE 03	
TELEFONE 04	

Justifique suas respostas:

_____

_____

_____

_____

_____

OBJETIVOS: *Levar os estudantes a pensarem sobre o tempo histórico em outros contextos da curta duração à longa duração e também em sucessão temporal.*

QUESTÃO 05: *Registre nas linhas a seguir, o que pode estar acontecendo, nesse mesmo momento em que você está realizando esta atividade, no mundo, no seu país, no seu estado, na sua cidade ou até mesmo na sua casa:*

_____

_____

_____

_____

OBJETIVO: *Analisar diferentes situações de simultaneidade.*

QUESTÃO 06: *As pessoas e as sociedades se transformam no decorrer do tempo, porém, muitos elementos permanecem semelhantes. As fotografias abaixo retratam a Praça São Benedito, na cidade de São Mateus, em duas épocas diferentes.*

Compare as fotografias e descreva as transformações e as permanências que você observou na paisagem:

_____
_____
_____
_____
_____

OBJETIVOS: *Analisar como numa mesma paisagem, o espaço é marcado por diferentes temporalidades e perceber as rupturas e continuidades presentes no local retratado.*

QUESTÃO 07: *O tempo histórico acompanha os ritmos das transformações de cada sociedade: umas apresentam um ritmo mais acelerado de transformações, outras, nem tanto. Para facilitar o entendimento das transformações e das permanências, os historiadores propuseram três diferentes durações do tempo histórico: a curta, a média e a longa duração.*

*O **tempo de curta duração** é caracterizado por eventos breves, como um golpe político, uma disputa eleitoral ou a assinatura de uma lei.*	*O **tempo de média duração** é marcado por transformações mais lentas, mas que podem ser percebidas no decorrer da vida de uma pessoa, como a vigência de um sistema econômico ou a duração do reinado de um monarca.*	*O **tempo de longa duração** é formado por processos históricos que demoram longos períodos de tempo para ocorrer. É o caso dos valores morais, que se transformam muito lentamente.*

Analise as "manchetes de jornal" e identifique as dimensões do tempo histórico presentes nas mesmas:

(a) Tempo da curta duração
(b) Tempo da média duração
(c) Tempo da longa duração

( ) "Os brasileiros continuam casando na Igreja Católica."
( ) "Brasil estabelece convênio com firma multinacional para exploração de estanho até 2030."
( ) "O prefeito da cidade inaugurou uma nova praça na zona oeste."

OBJETIVO: *Analisar se os estudantes conseguem identificar as dimensões do tempo histórico.*

APÊNDICE III: FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DO OBJETO

Museu Temporário "Dora Arnizaut Silvares"
Ficha de Identificação do Objeto

Faça uma pesquisa com sua família e descubra se guardam alguma fonte histórica. Pode ser uma vestimenta antiga, uma fotografia, um livro, uma joia, uma carta, um documento, um utensílio doméstico, um brinquedo, entre tantas outras fontes históricas. Escolha um objeto que tenha valor afetivo para você e seus familiares, nomeie-o e descreva-o:

_____
_____
_____
_____

Escreva o nome do proprietário do objeto e os motivos que o levaram a guardá-lo por tanto tempo:

_____
_____
_____
_____

Faça um breve histórico do objeto narrando de que história ou histórias particulares participou. Você pode narrar uma curiosidade sobre o objeto, para que era utilizado, o seu local de origem e sua importância para o proprietário. Seja criativo ao contar a história do seu objeto e a relação dele com sua família!

_____
_____
_____
_____
_____
_____

O objeto (fonte histórica familiar) escolhido por você e sua família ainda é utilizado para mesmas funções que fora criado ou apenas está guardado como recordação?

_____
_____
_____
_____

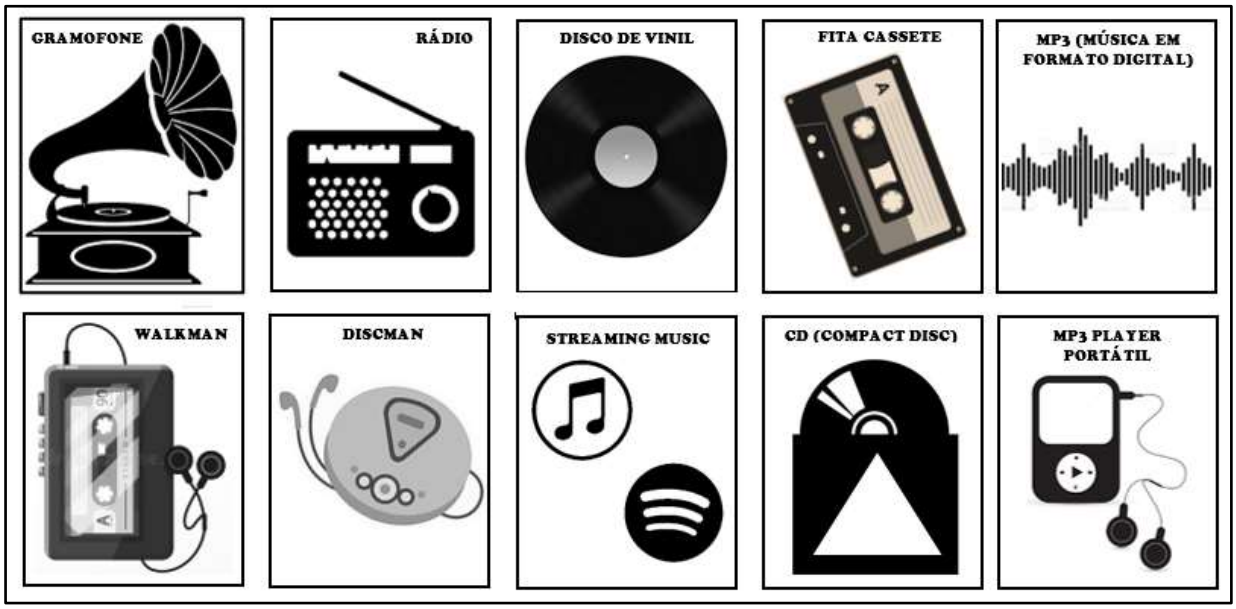
O objeto (fonte histórica familiar) ainda existe ou é utilizado na atualidade ou já caiu em desuso? Se já caiu em desuso, foi substituído por quais outros objetos?

_____
_____
_____

Utilize o verso da folha para acrescentar as questões que considerar necessárias.

*Aluno (a):*_____*Turma:*_____

APÊNDICE IV: CARTAS E FICHAS DO JOGO “QUANTO TEMPO TEM ESSE OBJETO?”



1887	1897	1948	1963	1979
1982	1984	1991	1998	2010

APÊNDICE V: QUESTIONÁRIO 02 – AVALIAÇÃO DA VISITA AO MUSEU HISTÓRICO TEMPORÁRIO "DORA ARNIZAUT SILVARES"

QUESTÃO 01: *Você já havia visitado algum museu histórico?*

( ) Sim
( ) Não

QUESTÃO 02: *Qual o objeto ou seção do Museu Histórico Temporário "Dora Arnizaut Silvares" que mais chamou a sua atenção ou você mais gostou? Por que?*

_____
_____
_____
_____

QUESTÃO 03: *Você conhecia algum dos objetos expostos? Em caso afirmativo, cite o nome dos objetos que você conhecia:*

_____
_____
_____
_____

QUESTÃO 04: *Como você avalia o atendimento no Museu Histórico Temporário "Dora Arnizaut Silvares"?*

	1	***2***	***3***	***4***	***5***
Informações e explicações disponíveis (painéis, murais, legendas, vídeos, etc.)					
Acolhimento (guias do museu)					
Conservação e manutenção (dos equipamentos de segurança, dos objetos expostos, etc.)					

QUESTÃO 05: *Você gostaria de deixar alguma sugestão ou comentário?*

_____
_____
_____
_____

*Aluno (a):*_____*Turma:*_____

ANEXOS

ANEXO I: PROGRAMA DE ENSINO DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA DA REDE MUNICIPAL DE SÃO MATEUS/ES / 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II

PROGRAMA DE ENSINO

HISTÓRIA

Ensino fundamental II

2019

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE HISTÓRIA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL
1. Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.
2. Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.
3. Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.
4. Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.
5. Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações.
6. Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica.
7. Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais.

SÃO MATEUS
Prefeitura
Secretaria Municipal de Educação

HISTÓRIA - 6º ANO			
ANO/FAIXA	**UNIDADE TEMÁTICA**	**OBJETOS DE CONHECIMENTO**	**HABILIDADES**
6º /1º Trimestre	História: tempo, espaço e formas de registros	O homem: construtor da História. A questão do tempo, sincronias e diacronias: reflexões sobre o sentido das cronologias. Formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico.	• Conceituar História. • Compreender que os seres humanos são os agentes da história e a importância dos estudos históricos. • Perceber que o estudo da história se baseia na análise de fontes. • Ler diferentes tipos de documentos históricos. • Relacionar fontes e fatos históricos. • Introduzir as noções de cultura, cultura material, cultura imaterial e etnocentrismo. • Diferenciar e relacionar tempo cronológico e tempo histórico. • Relacionar o uso da contagem do tempo com a organização da vida social.

			• Conhecer os critérios utilizados na divisão tradicional da História em grandes períodos. (EF06HI01) Identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos (continuidades e rupturas). (EF06HI02) Identificar a gênese da produção do saber histórico e analisar o significado das fontes que originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas.
6° /1° Trimestre	História: tempo, espaço e formas de registros	A origem da humanidade: as primeiras histórias. As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização.	• Diferenciar as teorias do criacionismo e evolucionismo. • Analisar a denominação Pré-história para o período em que viveram os povos ágrafos. • Comparar o modo de vida dos seres humanos do Paleolítico com os do Neolítico, evidenciando a importância do domínio do fogo e do desenvolvimento da agricultura e do pastoreio. • Analisar o conceito, formas e divisão do trabalho. • Identificar as relações de conflitos e cooperação existentes entre grupos e extratos sociais diferenciados, no interior de diferentes sociedades, em tempos e lugares distintos. • Conhecer as pinturas rupestres. (EF06HI03) Identificar as hipóteses científicas sobre o surgimento da espécie humana e sua historicidade e analisar os significados dos mitos de fundação.

6º /1º Trimestre	História: tempo, espaço e formas de registros	Povoadores do Continente Americano	• Localizar o continente Africano no mapa mundi. • Compreender que a África é o berço da humanidade. • Localizar o continente Americano no mapa mundi. • Conhecer as principais hipóteses sobre os caminhos percorridos pelos primeiros povoadores da América e os debates sobre o assunto. • Relacionar o conhecimento arqueológico à análise das formas de vida dos primeiros habitantes do Brasil a partir da cultura material. • Compreender a noção de sítio histórico com destaque destes no território mateense. • Mostrar a Historicidade e analisar os significados dos mitos de fundação. (EF06HI04) Conhecer as teorias sobre a origem do homem americano. (EF06HI05) Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e povos africanos, e discutir a natureza e a lógica das transformações ocorridas. (EF06HI06) Identificar geograficamente as rotas de povoamento no território americano.

6º /1º Trimestre	História: tempo, espaço e formas de registros. A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades.	Povos indígenas no Brasil; no Espírito Santo e no Município de São Mateus. Os povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos culturais e sociais.	• Caracterizar o modo de vida dos povoadores das terras onde hoje é o Brasil. • Apresentar a diversidade de povos indígenas na América. • Conceituar índio e povos indígenas. • Caracterizar as semelhanças e diferenças entre os povos indígenas. • Conhecer e valorizar os povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos culturais e sociais. • Caracterizar o modo de vida primitiva do norte do Espírito Santo, valorizando os sítios arqueológicos locais bem como a contribuição dos estudos e pesquisas para compreendermos melhor a cultura do nosso povo.
6º /1º Trimestre	História: tempo, espaço e formas de registros. A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades.	Civilizações Pré-Colombianas: Astecas, Maias e Incas. Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos): Os povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos culturais e sociais.	• Conceituar a ideia de "Império", suas características e definições. • Localizar geograficamente o Império Asteca, a Civilização Maia e o Império Inca. • Valorizar as sociedades existentes na América antes da chegada dos europeus. • Analisar os aspectos sociais, econômicos, culturais e religiosos dos primeiros habitantes da América. • Refletir sobre a dominação e a resistência no interior do Império Asteca. • Comparar os astecas aos maias no tocante a política. • Conhecer a civilização e as cidades criadas pelos incas.

			(EF06HI08) Identificar os espaços territoriais ocupados e os aportes culturais, científicos, sociais e econômicos dos astecas, maias e incas e dos povos indígenas de diversas regiões brasileiras.
6º / 2º Trimestre	História: tempo, espaço e formas de registros. Invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades.	Civilizações da Mesopotâmia Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos)	• Localizar geograficamente a região da Antiga Mesopotâmia. • Destacar a importância da ação humana no aproveitamento das águas dos rios da região. • Caracterizar a evolução política, social e cultural dos povos que habitaram a região (sumérios, acádios, amoritas, hititas, assírios e caldeus); • Refletir sobre justiça e equidade, tendo como base o Código de Hamurabi. • Conhecer as principais atividades econômicas desenvolvidas pelos povosmesopotâmicos; • Ressaltar as manifestações culturais desses povos na religião, nas artes, no direito e na escrita. (EF06HI09) Discutir o conceito de Antiguidade Clássica, seu alcance e limite na tradição ocidental, assim como os impactos sobre outras sociedades e culturas. (EF06HI02) Identificar a gênese da produção do saber histórico e analisar o significado das fontes que originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas.

6º/ 2º Trimestre	História: tempo, espaço e formas de registros. A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades.	Os Reinos e Impérios da África Antiga Significados do conceito de "império" e as lógicas de conquista, conflito e negociação dessa forma de organização política. As diferentes formas de organização política na África: reinos, impérios, cidades-estados e sociedades linhageiras ou aldeias	• Analisar a diversidade étnico-cultural existente no continente africano. • Questionar a representação estereotipada da África e dos africanos. • Localizar geograficamente o Reino Kush, o Reino de Axum, Império do Mali, Cartago, Reino do Congo e o Reino do Egito. • Analisar o poder feminino institucionalizado. • Destacar a importância da cultura africana na formação da sociedade brasileira. (EF06HI13) Conceituar "império" no mundo antigo, com vistas à análise das diferentes formas de equilíbrio e desequilíbrio entre as partes envolvidas. (EF06HI07) Identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas na África, no Oriente Médio e nas Américas, distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades. (EF06HI19) Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais.
6º/ 2º Trimestre	História: tempo, espaço e formas de registros. A invenção do mundo	O Egito Antigo. Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos).	• Localizar geograficamente o Egito. • Destacar a importância da ação humana no aproveitamento das águas do rio Nilo. • Caracterizar os principais acontecimentos da história egípcia e sua periodização.

	clássico e o contraponto com outras sociedades. Lógicas de organização política.		• Refletir sobre a noção de poder e representação. • Analisar a estratificação social egípcia e o conceito de mobilidade social. • Compreender os elementos básicos da religião egípcia e sua importância para a vida social. • Destacar o legado cultural deixado pelos egípcios para as civilizações ocidentais e orientais. • Caracterizar o modo de produção asiático das civilizações da Antiguidade. (EF06HI07) Identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas na África, no Oriente Médio e nas Américas, distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades.
6°/ 2° Trimestre	História: tempo, espaço e formas de registros. A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades.	Hebreus, Fenícios e Persas. O Mediterrâneo como espaço de interação entre as sociedades da Europa, da África e do Oriente Médio	• Localizar geograficamente o povo hebreu, os fenícios e o Império Persa. • Identificar os hebreus, os fenícios e os persas como habitantes do Crescente Fértil e suas principais características. • Relacionar as diferenças entre os aspectos culturais desses povos. • Compreender a importância religiosa dos hebreus para a sociedade ocidental. Conhecer as origens e evoluções dos conflitos entre palestinos e israelenses.

	Lógicas de organização política.		(EF06HI02) Identificar a gênese da produção do saber histórico e analisar o significado das fontes que originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas. (EF06HI07) Identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas na África, no Oriente Médio e nas Américas, distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades. (EF06HI14) Identificar e analisar diferentes formas de contato, adaptação ou exclusão entre populações em diferentes tempos e espaços.
6º/ 2º Trimestre	História: tempo, espaço e formas de registros. A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades.	Antiguidade Oriental: China e Índia.	• Localizar geograficamente a China e a Índia. • Reconhecer que as sociedades chinesa e a indiana viveram no mesmo tempo em que as sociedades do Crescente Fértil. • Caracterizar os aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais da China e da Índia. • Compreender que os vários conhecimentos produzidos por essas duas sociedades ainda vigoram em nossa sociedade atual. (EF06HI13) Conceituar "império" no mundo antigo, com vistas à análise das diferentes formas de equilíbrio e desequilíbrio entre as partes envolvidas. (EF06HI14) Identificar e analisar diferentes formas de contato, adaptação ou exclusão entre populações em diferentes tempos e espaços.

6º /3º Trimestre	História: tempo, espaço e formas de registros. A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades. Lógicas de organização política.	Grécia Antiga. O Ocidente Clássico: aspectos da cultura na Grécia e em Roma. As noções de cidadania e política na Grécia e em Roma. • Domínios e expansão das culturas grega e romana. • Significados do conceito de "império" e as lógicas de conquista, conflito e negociação dessa forma de organização política.	• Localizar geograficamente a Grécia. • Reconhecer a civilização grega como produto de um cruzamento de diferentes culturas; • Caracterizar os principais acontecimentos da história grega e conhecer sua periodização; • Contextualizar o surgimento da democracia em Atenas e discutir suas limitações; • Conhecer a estrutura social de Atenas. • Contextualizar o surgimento do governo oligárquico em Esparta. • Conhecer a estrutura social de Esparta. • Diferenciar a democracia da oligarquia. • Estabelecer um paralelo entre a democracia ateniense e a brasileira. • Reconhecer os traços que diferenciam a cultura grega das demais culturas do mundo antigo e a permanência das criações gregas no presente. (EF06HI09)Discutir o conceito de Antiguidade Clássica, seu alcance e limite na tradição ocidental, assim como os impactos sobre outras sociedades e culturas. (EF06HI10) Explicar a formação da Grécia Antiga, com ênfase na formação da pólis e nas transformações políticas, sociais e culturais. (EF06HI12) Associar o conceito de cidadania a dinâmicas de inclusão e exclusão na Grécia e Roma antigas.

			(EF06HI17) Diferenciar escravidão, servidão e trabalho livre no mundo antigo. (EF06HI19) Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais.
6º/ 3º Trimestre	História: tempo, espaço e formas de registros. A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades. Lógicas de organização política.	Roma Antiga. O Ocidente Clássico: aspectos da cultura na Grécia e em Roma. As noções de cidadania e política na Grécia e em Roma. • Domínios e expansão das culturas grega e romana. Significados do conceito de "império" e as lógicas de conquista, conflito e negociação dessa forma de organização política. A passagem do mundo antigo para o mundo medieval. Senhores e servos no mundo antigo e no medieval. Escravidão e trabalho livre em diferentes temporalidades e espaços (Roma Antiga, Europa medieval e África)	• Identificar os aspectos geográficos da Península Itálica. • Comparar a versão lendária à narrativa histórica da origem de Roma. • Conhecer os principais povos que habitavam a Península Itálica. • Caracterizar a sociedade romana no tempo da Monarquia. • Compreender o advento da República como uma vitória dos patrícios e evidenciar seu poder no governo. • Identificar os motivos das lutas dos plebeus por direitos e reconhecer suas principais conquistas. • Conhecer as conquistas militares romanas e as mudanças delas decorrentes, com destaque para o aumento do escravismo. • Analisar a resistência ao escravismo com base na revolta liderada por Espártaco. • Identificar as razões da luta pela terra na Roma republicana e estabelecer um paralelo com o presente. • Caracterizar o poder imperial romano.

		Lógicas comerciais na Antiguidade romana e no mundo medieval. O papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval O papel da religião cristã, dos mosteiros e da cultura na Idade Média. A passagem do mundo antigo para o mundo medieval. Formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico	• Analisar a fórmula política do pão e circo para o controle social dos romanos e como essa prática é utilizada atualmente no meio político com novas variantes. • Analisar a noção de "pax romana" e perceber o espaço abrangido pelo Império. • Destacar as realizações jurídicas dos romanos como parte do legado cultural às civilizações posteriores. • Perceber a importância da civilização romana por meio de suas contribuições no campo da Engenharia, Direito e Literatura. • Analisar o cristianismo de forma contextualizada e refletir sobre atitudes e valores com base na ética cristã. • Perceber a crise e a desagregação do Império Romano como um episódio de longa duração e identificar suas principais motivações. • Evidenciar o preconceito contido no uso do termo "bárbaros" para denominar os germanos, e destacar a contribuição desses povos para a civilização ocidental. • Entender o processo de ruralização da Roma antiga frente as invasões barbaras para formação da sociedade medieval EF06HI09) Discutir o conceito de Antiguidade Clássica, seu alcance e limite na tradição ocidental, assim como os impactos sobre outras sociedades e culturas.

			(EF06HI11) Caracterizar o processo de formação da Roma Antiga e suas configurações sociais e políticas nos períodos monárquico e republicano. (EF06HI12) Associar o conceito de cidadania a dinâmicas de inclusão e exclusão na Grécia e Roma antigas.
6º/ 3º Trimestre	História: tempo, espaço e formas de registros. A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades. Lógicas de organização política.	Império Bizantino.	• Localizar Constantinopla, a capital do Império Bizantino. • Analisar as relações entre religião e política, caracterizando o cristianismo praticado por eles e compreender o Cisma do Oriente. • Analisar os conceitos de dominação e resistência com base na Revolta de Nika. • Compreender o conceito de iconoclasta e de cisma. • Explicar a queda do Império Bizantino. • Relativizar a ideia de moderno e tradicional. (EF06HI09) Discutir o conceito de Antiguidade Clássica, seu alcance e limite na tradição ocidental, assim como os impactos sobre outras sociedades e culturas. (EF06HI13) Conceituar "império" no mundo antigo, com vistas à análise das diferentes formas de equilíbrio e desequilíbrio entre as partes envolvidas. (EF06HI14) Identificar e analisar diferentes formas de contato, adaptação ou exclusão entre populações em diferentes tempos e espaços.