

O tempo histórico como categoria central na construção do conhecimento histórico: experiência prática e reflexão docente na graduação em História

Historical time as a central category in the construction of historical knowledge: practical experience and teaching reflection in the undergraduate course in History

Vítor Mateus Viebrantz

 <https://orcid.org/0000-0002-0259-5226>

Universidade de Passo Fundo

Resumo: Este artigo discute o tempo histórico como categoria indispensável na construção do conhecimento histórico e na formação de docentes de História. A pesquisa foi realizada durante os estudos da disciplina de Prática de Ensino I, no Curso de História da Universidade de Passo Fundo, durante o segundo semestre de 2018. A experiência envolveu a aplicação de dois instrumentos de investigação junto a estudantes e egressos de uma escola pública, analisando suas percepções e relações sobre o conceito de tempo histórico. Os resultados evidenciaram dificuldades significativas na localização temporal de eventos e compreensão da pertença ao regime de historicidade. Partimos de apontamentos teóricos de Lana Siman (2005), Dilma Scaldaferrri (2008) e Lev Vigostsky (1989) que discutem os desafios do ensino de conceitos científicos e da complexificação da temporalidade histórica nas aprendizagens. Considerando os dados coletados, analisamos questões que perpassam a construção dos “saberes da docência” (SEFFNER, 2010) na formação do licenciando em História, encaminhando o tempo histórico como categoria central nas ações metodológicas que mediam a construção do conhecimento e consciência histórica dos discentes.

Palavras-chave: Docência. Ensino de História. Tempo histórico.

Abstract: This article discusses historical time as an indispensable category in the construction of historical knowledge and the formation of history teachers. The research was conducted during the studies of the Teaching Practice (I) discipline, in the History course of the University of Passo Fundo, during the second half of 2018. The experience involved the application of two research instruments with students and egresses of a public school, analyzing their perceptions and relationships about the concept of historical time. The results showed significant difficulties in the temporal location of events and understanding the belonging to the historicity regime. We start from theoretical points of Lana Siman (2005), Dilma Scaldaferrri (2008) and Lev Vigostosky (1989) that discuss the challenges of teaching scientific concepts and the complexification of historical temporality in learning. Considering the data collected, we analyze matters that permeate the construction of the “knowledge of teaching” (SEFFNER, 2010) in the formation of licensing in History, forwarding historical time as a central category in methodological actions that mediate the construction of knowledge and historical consciousness of students.

Keywords: Teaching. History teaching. Historical time.

Considerações iniciais



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

A formação de um(a) docente licenciado(a) em História deve viabilizar refletir, experimentar, vivenciar e transformar esse sujeito a partir da multiplicidade e da complexidade que é o conhecimento histórico e o núcleo duro de conceitos e categorias do apreender a realidade e a sociedade via passado. Portanto, a postura de investigar, analisar e encaminhar questões e dimensões sobre a aprendizagem e o ensino dos educandos é uma ferramenta essencial para a identificação dos elementos centrais do fazer docente. Nesse sentido, problematizamos uma experiência desenvolvida no terceiro nível de formação no Curso de Graduação em História da Universidade de Passo Fundo, no segundo semestre de 2018, na disciplina de Prática de Ensino I;¹ que foi, pelo seu caráter investigativo, uma oportunidade de reflexão sobre a importância da compreensão do tempo histórico e suas dimensões como categoria central na construção do conhecimento histórico pelos estudantes.

Desenvolvemos nossa análise em “via de mão dupla”: considerando os dados e as conclusões estabelecidas à época sobre a atividade realizada, (re)afirmando a relevância do tempo histórico como categoria indispensável para os indivíduos se “localizarem” e se compreenderem na temporalidade; também apontamos como essa experiência enriqueceu a formação de historiador-docente. Ou seja, é parte da trajetória formadora do pesquisador e das tangentes da historiografia como também é do processo de aprendizagem. Nosso objetivo é encaminhar apontamentos sobre o tempo histórico como categoria central na construção do conhecimento histórico, partindo dos resultados coletados na atividade referida, indicando ainda como ele é essencial nas operações do processo de ensino por parte do(a) professor(a) de História.

Parte-se dos apontamentos do ensaio *A temporalidade histórica como categoria central do pensamento histórico: desafios para o ensino e aprendizagem* da historiadora Lana Siman (2005) e do artigo *Concepções de tempo e ensino de história* de Dilma Scaldaferrri (2008), sobretudo das considerações das autoras sobre a dificuldade de aportar no ensino elementos para que os sujeitos possam situar-se nas relações do passado com o presente. Principalmente em razão do que aponta Eric Hobsbawm (1995 p. 13), da destruição dos “mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal à das gerações passadas”. Assim, considerando o conceito de temporalidade histórica como uma complexidade racional de rompimentos e continuísmos da historicidade humana, o situamos como categoria para a interpretação da realidade e, portanto, essencial no fazer docente do(a) professor(a) de História. As abordagens utilizadas são: qualitativa-reflexiva com revisão bibliográfica e também quantitativa, com a análise e interpretação dos dois instrumentos de investigação aplicados na atividade de 2018.

O tempo histórico como categoria da construção do conhecimento histórico

O ensino de História não deve ocorrer através da memorização mecânica do passado. Ele deve estudá-lo, interpretá-lo, compreendê-lo e relacioná-lo às vivências do presente, viabilizando uma compreensão da multiplicidade da realidade que o(a) estudante

¹ Esta disciplina foi ministrada pelo Professor Dr. Marcos Gerhardt. O mesmo promoveu diversas atividades práticas e situações-problema, conjuntamente com discussões teóricas sobre o fazer docente em História.



e professor(a) vivem: os regimes de historicidade (Hartog, 2013). Esses que podemos definir, a partir de François Hartog (2013), como articulações entre as modalidades de experiência do tempo e as formas de percepção e de interpretação do passado. E, para suscitar essas compreensões, a discussão e construção de conceitos é fundamental. “Conceitos e noções sistematizam os fatos, tornando possível a sua compreensão. Na praticidade desses procedimentos, o conhecimento histórico passa pela mediação dos conceitos” (ROCHA, 2015, p. 102). Essa apreensão conceitual está vinculada à construção, transformação e desenvolvimento dos esquemas intelectuais para a própria operação do e no viver.

A entrada dos conceitos é triunfal, flamejante e sempre produtora de aprendizagens novas, pois o conceito é criação, não apenas definição, mas armadura. O instrumental estoico para a vida. Os conceitos tornam-se instrumentos da própria vida, para um movimento de expansão da vida. [...] os conceitos históricos se apresentam como operadores e como lugares de criação da vida. Armar-se de conceitos, de logos, para enfrentar o mundo do político e o mundo do trabalho (PEREIRA; *et al.*, 2014, p. 162).

Como indicam os autores, ao processo de desenvolvimento do conhecimento histórico, mas também para a própria experiência e existência, a aprendizagem de conceitos é instrumentalizadora. Lev Vigotsky (1989) afirma que a construção de conceitos científicos se dá através da alteração de esquemas intelectuais adquiridos anteriormente, formados a partir da aquisição social de conceitos, especialmente ao expressar, relacionar e compartilhar com outros indivíduos experiências e emoções, sendo requeridos para a leitura e socialização do mundo que cerca o indivíduo.

Dentre os conceitos científicos que compõem o núcleo duro na aprendizagem histórica e na compreensão das categorias interpretativas da historicidade, o tempo é fundamental e imperativo. Como indica Lana Siman (2005, p. 109):

O termo tempo encerra um sentido polissêmico, pois são muitas as maneiras de abordá-lo: de um lado, o tempo dos relógios, do calendário, o tempo astronômico; de outro, o tempo psicológico, subjetivo, do vivido individual e coletivo. O tempo histórico, embora difira do tempo cronológico, astronômico, do tempo vivido, subjetivo, experienciado, guarda com essas dimensões relações que não podem ser ignoradas. Para se compreender a temporalidade das ações humanas, além de ser necessário elucidar essas relações, não se pode esquecer que o sentido do tempo, nas suas mais diferentes formas de manifestação e construção intelectual, varia de acordo com as sociedades, mudando de acordo.

Como aponta a autora, as relações do regime temporal são múltiplas e versam sobre as constituições e os referenciais que povoam o cotidiano dos sujeitos. Para tanto, como ela segue argumentando:

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 continuidade e de rupturas com o passado, bem como perspectivas diferenciadas do futuro (SIMAN, 2005, p. 111).



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

Assim, o imperativo da importância de construir e desenvolver a apreensão do tempo histórico é central para o desenvolvimento da aprendizagem e dos esquemas intelectuais de um discente na disciplina histórica. Pois, como categoria e conceito central de abstração e percepção da realidade, o tempo histórico é urgente para as conexões, problematizações e interpretações que a construção do conhecimento histórico requer.

A formação do conceito de tempo, assim como a de outros conceitos, é também uma aquisição pessoal. Cada um irá construí-lo de acordo com a sua vida social e cultural. [...] Vygotsky nos traduz claramente que a aprendizagem é um processo sócio histórico, mediado pela cultura, pela interação entre a criança e seus pares e pela ação impulsionadora da escola. 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 (SCALDAFERRI, 2008, p. 56).

Portanto, o fazer docente do(a) professor(a) de História precisa perpassar pela iminente problematização da capilaridade e dos continuísmos em que o tempo histórico se desenrola até a intersecção com o presente dos sujeitos em aprendizagem, que será, pelo mesmo processo de historicidade, ressignificado.

O tempo histórico é um tempo múltiplo de auscultar ou perceber os sinais das transformações que lhe conferirão novos sentidos, é tarefa que extrapola as operações de ordem cognitiva. Exige sensibilidade, imaginação, fineza de espírito. O que nos faz dizer que algo é passado não é apenas a sua data, a distância cronológica que separa um evento do outro. O passado torna-se passado quando o presente estabelece com ele relações de mudanças, inaugurando um novo tempo. Nem todos os eventos, no entanto, produzem transformações que redefinem a relação de continuidade do passado com o presente. Além disso, o passado histórico não é dotado de reversibilidade e nem podemos ter acesso direto a ele e, o mais grave, a realidade em que vivemos nem sempre contém elementos do passado que nos deem a percepção da continuidade e rupturas necessárias à compreensão da nossa própria historicidade e da historicidade das sociedades da qual fazemos parte (SIMAN, 2005, p. 115).

Com esta perspectiva, o regime temporal precisa ser problematizado e relacionado com a própria existência temporal do sujeito, para que esse possa estabelecer, refletir, relacionar, mensurar e, assim, compreender a sua “posição” nesse complexo não linear, desordenado, contraditório e múltiplo que é o tempo e suas interferências no cotidiano do mesmo. Nesse sentido, a percepção intelectual de analisar a situação temporal do tempo vivido e relacionar com a passagem dos processos do passado é um dos “caminhos” para examinar essas relações da categoria temporalidade. “Somente depois de ultrapassar o tempo pessoal, subjetivo e dominar um tempo contínuo, objetivado, social, é que o aluno poderá perceber as dimensões do tempo em História e pensar historicamente” (SCALDAFERRI, 2008, p. 55). Logo, se compreender e se relacionar com a profundidade dos processos históricos e com a passagem do tempo cronológico é fulcral para o estabelecimento do pensar histórico e da problematização/desconstrução/apreensão da realidade “de si”, da sociedade e estruturas nas quais transita.

Pensar historicamente supõe a capacidade de identificar e explicar permanências e rupturas entre o presente/passado e futuro, a capacidade



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

de relacionar os acontecimentos e seus estruturantes de longa e média duração em seus ritmos diferenciados de mudança; capacidade de identificar simultaneidade de acontecimentos no tempo cronológico; capacidade de relacionar diferentes dimensões da vida social em contextos sociais diferentes. Supõe identificar, no próprio cotidiano, nas relações sociais, nas ações políticas da atualidade, a continuidade de elementos do passado, reforçando o diálogo passado/presente (SIMAN, 2005, p. 119).

Como aponta a historiadora, todas essas operações de identificar, relacionar e problematizar são diretamente mediadas pela instrumentalização que os educandos precisam desenvolver em relação à categoria de tempo histórico. E, como Lev Vigostsky (1989) assinala, são das atividades sociais que a aprendizagem conceitual se desenvolve, onde os processos psicológicos são constituídos: primeiro em um contexto social e depois se internalizam, por isso a necessidade de promover e mediar, no fazer docente da disciplina História, a articulação do tempo histórico nas interfaces do contexto dos educandos e dos entroncamentos do cotidiano.

Essa necessidade se aprofunda com a aceleração do processo de crise e desconexão com o regime temporal experimentado bruscamente pelos estudantes nos últimos anos. Eric Hobsbawm (1995), aponta que, ao final do século XX, ocorria uma “destruição do passado”, ou seja, uma ruptura com os processos que constituíram a sociedade globalizada que estava se encaminhando. Essa característica “lúgubre” provocava, como o historiador indica, uma espécie de “presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época que vivem” (HOBBSAWM, 1995, p. 13). A injeção contínua de novas tecnologias, inteligências artificiais, redes sociais e a expansão do capitalismo financeiro e neoliberal, impactou diretamente a constatação do historiador daquele final de século XX e a aceleração dessas faces hodiernamente amplifica ainda mais essa desconexão de (in)compreensão dos sujeitos com o passado.

Nesse sentido, o desenvolvimento e complexificação do conceito de tempo histórico contribui para estabelecer categorias de compreensão e de “situar-se” com os entroncamentos e rupturas experimentados. Sobretudo com os educandos dessas três primeiras décadas do século XXI, pois a expansão e dilatação do “presente contínuo” aprofundou o rompimento da interpretação do passado. Isso também torna imperioso incluir e discorrer discussões sobre tal conceito entre os que estão se licenciando em História.

Experiência e formação docente

Considerando o exposto sobre a categoria de tempo histórico e seu potencial instrumentalizador aos estudantes, também consideramos a sua necessária presença nas formações dos professores e professoras de História, nas instituições superiores. Pois, é através do pesquisar e analisar sobre essa indispensabilidade que o(a) futuro(a) docente poderá também construir e desenvolver sua afirmação e compreensão complexa de tal categoria.


Relatamos, nessa perspectiva, uma experiência desenvolvida durante nossa licenciatura em História, na Universidade de Passo Fundo. Ocorreu durante uma atividade proposta pelo professor da disciplina de Prática de Ensino de História I, para investigar como os sujeitos se relacionavam com o pensar histórico e a temporalidade histórica. Para tanto, inicialmente foram feitas leituras de textos teórico-metodológicos relacionados à questão. Em seguida, em posse de dois instrumentos de pesquisa elaborados por ele, foi realizada uma “visita de campo” na escola escolhida.




Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

O primeiro instrumento se tratava de seis figuras, que retratavam “personagens”, “rituais”, processos e fatos históricos.


Figura 1 - Instrumento I




3) **a)**




b) **b)**




c) **c)**



d) **d)**



e) **e)**



f) **f)**

O que ou quem é retratado/representado em cada imagem?

a	
b	
c	
d	
e	
f	

Usando os números da legenda, quão antigos são os objetos, pessoas ou acontecimentos das imagens? (use mais de um número quando for necessário)

a	
b	
c	
d	
e	
f	

Legenda

1. século XVIII	2. século XIX	3. século XX	4. século XXI
5. há milhares de anos atrás	6. há centenas de anos atrás		
7. no tempo dos meus avós	8. no tempo dos meus pais	9. atual	

Usando as letras, organize as imagens em ordem cronológica crescente (da imagem mais antiga para a mais nova).

Fonte: acervo do autor.

A imagem “a” tratava de um “auto de fé” do Tribunal do Santo Ofício, onde aparecem, em uma fogueira, mulheres sendo queimadas. A imagem “b” tratava de um automóvel fusca, modelo antigo. Na imagem “c” estava o retrato de Dom Pedro II, último imperador do Brasil. A imagem “d” representava a Tomada da Bastilha, quando da deflagração da Revolução Francesa. A imagem “e” é a gravura de Theodor de Bry, baseado na descrição de Hans Staden sobre o ritual de antropofagia dos tupinambás. E, por fim, a imagem “f” tratava de um retrato do presidente brasileiro Getúlio Vargas.

Abaixo das imagens constava a tarefa que os participantes precisavam executar: identificar “o que ou quem é retratado/representado em cada imagem”. Em seguida, utilizando-se das legendas, tinham que apontar “o quão antigos eram os objetos, pessoas ou acontecimentos” que estavam nas imagens anteriores, tendo como opções as referências de datações: séculos XVIII (opção 1), XIX (opção 2), XX (opção 3) e XXI (opção 4); ou indicações temporais: “há milhares de anos atrás” (opção 5) e “há centenas de anos atrás” (opção 6); ou expressões temporais familiares: no tempo dos meus avós (opção 7), no tempo dos meus pais (opção 8) e atual (opção 9). A última tarefa consistia em organizar, em “ordem cronológica crescente”, as imagens. Este instrumento objetivava medir o contato que os participantes tiveram com as imagens durante suas aprendizagens e a capacidade de reconhecer o que ali estava representado, como situam temporalmente o passado e como organizam cronologicamente o seu pensamento histórico.



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

O segundo instrumento abordava o processo de aprendizagem da História como disciplina na escola e na vida do sujeito. Tinha como objetivo situar o que os participantes construíram como conhecimento histórico e como ele interfere (ou não) nas suas realidades. Eram cinco perguntas, sendo elas: “a) Porque existe a disciplina História no currículo escolar?; b) O que você usa na sua vida daquilo que aprendeu em História?; c) Os acontecimentos do passado interferem no presente? Como?; d) Você tem ou teve dificuldades para aprender História? Quais?; e) Você faz parte da História? Como?”. Abaixo de cada pergunta havia “linhas” para que o participante pudesse escrever sua resposta.

A pesquisa foi realizada com estudantes e ex-estudantes da Escola Estadual de Educação Básica José Gomes Portinho, instituição pública, localizada na cidade de Coqueiros do Sul no Rio Grande do Sul. De um total de doze participantes, 25% eram do sexo masculino e 75% do feminino. Sendo três participantes da turma do 3º ano do Ensino Médio (e.m.), três do 6º e três do 9º ano do Ensino Fundamental (e.f.) e três egressos. A idade entre os estudantes era de 11 a 17 anos, idades adequadas às turmas que frequentavam. Duas egressas possuem 47 anos e a terceira, 28 anos, duas delas estavam cursando o ensino superior à época. As participantes 10 e 11 faziam 29 anos que concluíram o ensino básico e a participante 12, 11 anos. Essa coleta ocorreu em espaços disponibilizados pelas professoras de História que atendiam o ensino fundamental e médio da Escola, com educandos(as) escolhidos(as) pelas mesmas. As egressas foram escolhidas pelo pesquisador, consultadas em seus locais de trabalho.

Essa experiência de “ir a campo”, principalmente estar no espaço escolar foi estimulante, pois naquele momento demarcava a primeira oportunidade enquanto graduando em História de frequentar o espaço escolar onde havia completado anos antes (2016) o ensino básico. Além disso, foi uma articulação enriquecedora, mobilizante e construtora: ocorreu em sintonia com as discussões estabelecidas a partir das leituras de referenciais teóricos e debates realizados em sala de aula, promovendo, conjuntamente, o contato com os sujeitos em processo de aprendizagem e aqueles que já haviam concluído suas formações no ensino básico.

Para um(a) acadêmico(a) de licenciatura estar em contato com a escola é experimentar seu futuro campo de atuação e também poder questionar, se questionar e problematizar sua própria constituição e fundamentos de docente. Contribui significativamente para conformação daquilo que Fernando Seffner (2010, p. 215) define como “saberes da docência”, isto é, das características que enquanto educador(a) se constroem continuamente com o contato, exercício e reflexão com o ambiente escolar e com educandos(as).

As nossas leituras, vivências e contato com crianças, jovens e docentes nos permitem apostar no significado da construção/reconstrução dos conceitos como importante fio condutor para a aprendizagem em História (ROCHA, 2015, p. 97-98).

Colocar-se na articulação da dinâmica dos sujeitos em aprendizagem e poder investigar empiricamente os debates constituídos como problematização, e por vezes, antítese e construir nova síntese é um exercício que valoriza a importância de refletir sobre o(a) professor(a) em formação. Essa atividade, nesse sentido, pelo contato e pela investigação, análise e interpretação dos dados coletados, contribuiu para a complexificação



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

da percepção intelectual de como o tempo histórico é uma categoria nuclear e deve estar central nas proposições e orientações teóricas no planejamento, recortes temáticos e, principalmente, nas operações conceituais a serem desenvolvidas na sala de aula.

Análise e interpretação dos instrumentos aplicados em 2018

Na primeira parte do instrumento I percebemos que os participantes tiveram respostas diversas sobre o que estava representado nas imagens: alguns não encontraram grandes dificuldades para identificar, outros não reconheceram integralmente a imagem, dando definições próximas ou descrevendo os elementos contidos nelas.

Tabela 1- O que os participantes responderam no Instrumento I?

Nível I	3º ano/e.m.	6º ano/e.f.	9º ano/e.f.	Egressos
<i>Fig. "a"</i>	Especificaram o Tribunal do Santo Ofício. Associaram à "fogueira da Inquisição" e um partícipe apontou queimação de bruxas".	Um dos participantes fugiu completamente, indicando como "um banquete real"; outros dois apontaram como "sacrifício de bruxas" e "3 mulheres sendo queimadas".	Identificaram a presença de mulheres e relacionaram elas como bruxas; um apontou que estavam sendo torturadas e os outros como "queimadas"; um dos participantes incluiu "onde os homens comandavam".	Identificaram a figura das mulheres, associando com bruxas, indicando o assassinato como "queimadas", "eliminação" e "enforcamento".
<i>Fig. "b"</i>	Resposta unânime: "fusca".	Resposta unânime, "fusca", um participante complementou "antigo".	"Período da tecnologia"; "um carro especificamente um fusca" e "um fusca".	Resposta unânime: "fusca", um participante complementou "carro".
<i>Fig. "c"</i>	Todos reconheceram Dom Pedro II.	Indicaram "Pedro Álvares Cabral", "um governante" e "um homem de luto".	Dois estudantes associaram a imagem à Karl Marx, um escreveu "responsável pelo Manifesto Comunista" e outro escreveu "um governador".	Dois identificaram Dom Pedro II, o terceiro indicou "Pedro Álvares Cabral".
<i>Fig. "d"</i>	Todos identificaram a Bastilha e associaram-na à Revolução Francesa.	Um dos estudantes apontou "Guerra dos Farrapos", outros dois associaram a "uma guerra" e "talvez uma revolução".	Um participante associou: "a queda da Basílica, prisão destruída na Rev. Francesa". Outro escreveu "Guerras". O terceiro indicou "Queda do Muro de Berlim".	Dois participantes reconheceram igualmente como "Queda da Bastilha – Revolução Francesa". O terceiro associou a "Guerra Fria".
<i>Fig. "e"</i>	Todos apontaram "ritual antropofágico".	Dois indicaram "canibais" e "canibalismo". O terceiro escreveu: "de pessoas passando fome e comendo uns aos outros".	Os três indicaram "canibalismo".	Um identificou como "imagens de canibalismo". Os outros dois indicaram "canibalismo".



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

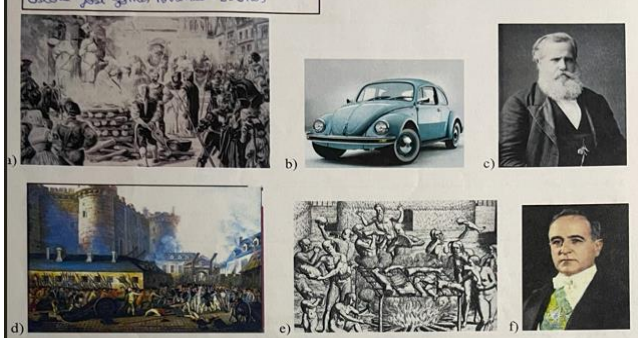
Fi g. "f"	Os três identificaram Getúlio Vargas.	Não identificaram Vargas. Um apontou ironicamente: "Temer da antiguidade". Outro escreveu: "Um presidente do Brasil". O terceiro escreveu: "Oficial de justiça".	Um reconheceu "Getúlio Vargas, presidente do Brasil", outro identificou "Cargo político, Era Vargas". E o terceiro participante escreveu "Um político".	Todos identificaram Getúlio Vargas.
-----------------	---------------------------------------	--	---	-------------------------------------

Fonte: construída com base nas respostas dos participantes na primeira tarefa do instrumento I.

A partir das respostas da Tabela 1, podemos afirmar que os estudantes do 3º ano do Ensino Médio e as egressas demonstraram maior reconhecimento das imagens e definições do que eram com maior assertividade. Evidenciando que a proximidade com a conclusão da educação básica – no caso dos participantes do 3º ano do Ensino Médio e a própria conclusão – por parte das egressas – permitiu, pelo avanço na construção de conceitos mais complexos reconhecer maior quantidade de imagens e processos. Nos demais grupos, uma minoria ofereceu definições exatas: descrevendo o que viram e associando a elementos de seu cotidiano, como na indicação de "Temer da antiguidade" do participante 4, referindo-se ao então presidente Michael Temer² para a figura "f".

Figura 2 - "Temer da antiguidade"

Participante 4 - 6º ano - Ensino Fundamental
Escola José Gomes Botelho - Ilorós



O que ou quem é retratado/representado em cada imagem?

a	Um momento real
b	O Bisco
c	Portrait of a man
d	Guerra das Flandras
e	Castelo
f	Temer da antiguidade

Usando os números da legenda, quão antigos são os objetos, pessoas ou acontecimentos das imagens? (use mais de um número quando for necessário)

a	1
b	2, 8, 9
c	1
d	1
e	Todo
f	1

Legenda

1. século XVIII	2. século XIX	3. século XX	4. século XXI
5. há milhares de anos atrás	6. há centenas de anos atrás		
7. no tempo dos meus avós	8. no tempo dos meus pais	9. atual	

Usando as letras, organize as imagens em ordem cronológica crescente (da imagem mais antiga para a mais nova).

E, A, C, D, F, B

² Em 2018, Michel Temer era presidente do Brasil. Governava após o processo de impeachment de Dilma Rousseff, o que lhe colocava na centralidade das notícias da mídia. Esse apontamento do participante é um sintoma dessa presença recorrente na arena cotidiana do estudante.



Em destaque a resposta coletada.

Fonte: acervo do autor.

Esse apontamento está relacionado à recorrente presença do então presidente brasileiro Michel Temer na imprensa naquele período de sua polemização política. Além disso, outras respostas também remetem à essa expressão de indicar questões usuais: como na indicação de “Guerra dos Farrapos” e “Guerra Fria” para a figura “d”; e de personagens históricos polêmicos como “Karl Marx” para a figura “c”, que são parte de narrativas históricas mais conhecidas por os participantes.

Podemos interpretar ambas manifestações identificadas pela concepção teórica de Lev Vigotsky (1989) de que a construção de conceitos científicos ocorre pela aquisição social dos conceitos e se alteram pelo seu processo de complexificação:

O desenvolvimento dos conceitos ou dos significados das palavras pressupõe o desenvolvimento de muitas funções intelectuais: extensão deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar (VIGOTSKY, 1989, p. 104).

Isto é, a própria frequência dos primeiros ao ensino básico e a idade maior implica em maiores contatos com os conhecimentos conceituais, alterando e desenvolvendo cognitivamente as relações com os saberes explorados.

É natural que o desenvolvimento da aprendizagem de conceitos esteja ligada a princípios epistemológicos, à faixa etária dos alunos e a pressupostos teóricos da psicologia cognitiva (ROCHA, 2015, p. 103).

Assim, em relação aos segundos, a dificuldade em identificar cabalmente o que estava nas figuras está ligado ao processo de alteração de esquemas intelectuais em desenvolvimento ainda, como exposto pela teoria vigotskyana: eram alunos do ensino fundamental, mas que, a partir dos conceitos que adquiriram socialmente até ali estabeleceram relações com suas realidades e cotidiano: no Rio Grande do Sul é comum o apelo ao suposto passado heroico da “Guerra Farroupilha” e presença recorrente da figura de Karl Marx nas redes.

A segunda tarefa do instrumento I consistia em localizar temporalmente as representações das imagens.

Tabela 2 - Como os participantes situaram as representações das imagens no tempo?

Nível I	3º ano/e.m.	6º ano/e.f.	9º ano/e.f.	Egressos
Fig. “a”	Houve grande discordância: um participante indicou o séc. XX, outro o XVIII e o terceiro o séc. XIX.	Dois participantes indicaram o século XVIII. Outro a opção 6, “há centenas de anos atrás”.	Um assinalou apenas o séc. XVIII. Outro indicou “há centenas de anos atrás”. E outro apontou as opções 1, 2 e 3, ou seja, séculos XVIII, XIX e XX.	Todos indicaram a opção 6, “há centenas de anos atrás”.



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

<i>Fi</i> <i>g.</i> "b"	Apontaram várias opções 3, 4, 5, 6, 7, 8 e 9.	Todos apontaram a opção 9 "atual". Dois também apontaram a opção 8 e a opção 3.	Todos apontaram a opção 9, "atual". Dois ainda apontaram a opção 8 e a opção 3.	Todos apontaram a opção 8. Dois apontaram também as opções 7 e 9 e um incluiu "século XX".
<i>Fi</i> <i>g.</i> "c"	Todos apontaram a opção 1, século XVIII.	Dois apontaram a opção 1 e um participante a opção 7.	Todos indicaram a opção 2, século XIX.	Dois indicaram as opções 1 e 6. Um apenas indicou a opção 1.
<i>Fi</i> <i>g.</i> "d"	Dois apontaram as opções 1 e 2. E um apontou apenas a opção 1.	Dois indicaram a opção 2. Um indicou a opção 7.	Dois indicaram a opção 1 e um a opção 2.	Dois indicaram as opções 1 e 6. O terceiro indicou a opção 2.
<i>Fi</i> <i>g.</i> "e"	Dois apontaram somente a opção 1. Um apontou 8, 7, 6, 5, 4, 3, 2, 1.	Dois indicaram todas as opções. Um apontou apenas as opções 6 e 9.	Dois assinalaram apenas a opção 5. O outro participante apontou as opções: 1, 2, 3, 4, 5 e 6.	Todos indicaram apenas a opção 5.
<i>Fi</i> <i>g.</i> "f"	Um apontou a opção 2. Outro as opções 3 e 9. E o terceiro participante indicou a opção 7.	Apontaram três diferentes opções: 3, 9 e 1.	Um dos participantes indicou as opções 9 e 4. Outro apenas a opção 4 e o terceiro, apenas a 3.	Dois participantes indicaram as opções 9, 7 e 3, um deles acrescentou ainda "século XXI". O outro participante indicou apenas a opção 8.

Fonte: construída com base nas respostas dos participantes na segunda tarefa do instrumento I.

A partir dos resultados elencados na Tabela 2, apontamos que os estudantes do 3º ano do Ensino Médio tiveram dificuldade de situar a temporalidade do que estava na imagem "f", "misturando" simultaneidades. A Era Vargas e o governo do presidente Getúlio Vargas são conteúdos previstos para tal turma: mesmo assim dois dos estudantes não conseguiram localizar Getúlio Vargas objetivamente no tempo, com um participante o situando no século XIX, um na opção "no tempo dos meus avós" e o terceiro até localizou corretamente no século XX, mas utilizou também a opção "atual", provavelmente sinalizando seu entendimento de continuidade do presidencialismo.

Outra importante observação é para os participantes do 6º ano do Ensino Fundamental: dois deles, mesmo se referindo a imagem "e" como canibalismo, indicaram todas as opções. Sugerindo, como indica Lana Siman, que estes estudantes "operam com a ideia de continuidade, assim como o de mudança na continuidade" (2005, p. 133). Foram hábeis de ponderar que o canibalismo – mesmo esta não sendo a resposta esperada – é uma prática remota que perpassou milhares de anos, séculos, o tempo dos avós e pais deles e que ainda existe, mesmo que desconhecendo quem a pratica e as diversas formas que é praticada.



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

Podemos apontar, de modo geral, com base nas respostas dos participantes, que o conceito de tempo histórico e a relação com o regime temporal dos mesmos era precária. Tendo dificuldade de demarcar cronologicamente as figuras que viram e de relacionar com seu próprio tempo de existência. Mesmo sendo permitido responder com mais de uma das opções, apenas em 38,8% das 72 respostas apareceram mais de uma opção de localização temporal. Nos outros 61,2% das respostas apareceram apenas uma das opções, ou seja, as relações dos participantes com as imagens eram centradas e duras, sem estabelecimento de correlações estruturais com outros processos ou continuísmos.

A ausência da capacidade de se descentrar compromete o estabelecimento de relações entre a história individual e a História, [...] percepção das ligações genealógicas de identificação [e] da alteridade das relações sociais (SIMAN, 2005, p. 123).

Como apontamos a partir das respostas, os participantes manifestaram essa incapacidade de descentrar, tendo dificuldades com a situação temporal múltipla das imagens elencadas. Considerando a construção dos “saberes da docência” de Fernando Seffner (2005), essa experiência para um licenciando(a) em História é singular, pois permite identificar com base empírica, analisando e refletindo sobre a potencialidade que a categoria tempo carrega para que os sujeitos em aprendizagem possam assimilar cognitivamente e alterar a estrutura de pensamento conceitual.

Na terceira parte do instrumento I, os participantes deveriam organizar cronologicamente as imagens de forma crescente, ou seja, “da imagem mais antiga para a mais nova”, lhes requisitando a competência de organizar uma cronologia com legendas, com processos, fatos e pessoas aconteceram/apareceram. Como podemos apontar pela tabela abaixo (Tabela 3), a imagem do ritual de antropofagia, mesmo confundida com canibalismo, foi considerada, por 100% das respostas, como a imagem representando algo “mais antigo”. Já a imagem mais recente foi, por 58,3%, do total das 12 respostas, a imagem “f” – do presidente Getúlio Vargas e, para os outros 41,7%, foi a imagem “b” do fusca.

Tabela 3 - Ordem cronológica das imagens

Ordem cronológica	Quantas vezes se repetiu	Porcentagem de repetição
e, a, c, d, f, b	3	25,0%
e, a, c, d, b, f	2	16,7%
e, d, a, c, b, f	1	8,3%
e, c, a, b, d, f	1	8,3%
e, a, d, c, f, b	2	16,7%
e, a, d, c, b, f	2	16,7%
e, c, d, a, b, f	1	8,3%

Fonte: construída com base nas respostas dos participantes na terceira tarefa do instrumento I.

Essa relação de “mais antigo” para a antropofagia podemos relacionar com a



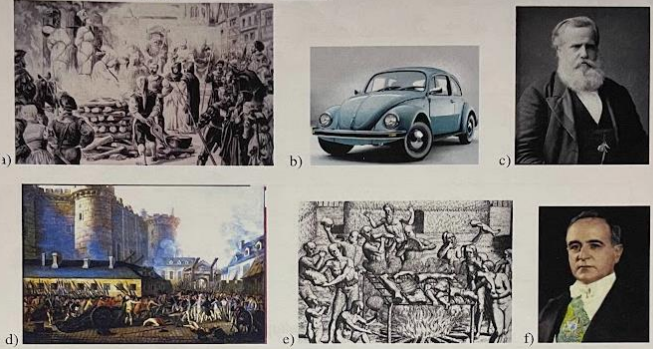
Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

conexão que os partícipes fizeram dela com os indígenas e com o difuso discurso pejorativo de que eles eram selvagens, que ainda está impregnado no ensino de História no Brasil. Sendo que, em função dessa conexão, se constrói que os indígenas estariam relegados temporalmente no início da humanidade, ou seja, “há milhares de anos atrás”, como indicado por 41,6% das respostas da segunda tarefa. E, que, “existiram” até a invasão ibérica às Américas “dando lugar à civilização e ao progresso, sendo extintos, embora alguns poucos sobreviventes tenham ficado confinados na selva amazônica” (BARÃO; FRAGA, 2010, p. 114-145). Essa forma preconceituosa de abordagem com a presença indígena no ensino de História e também de seu apagamento da história nacional ainda seguem enraizadas e interferindo na temporalidade de compreensão dos elementos que constituem historicidade sociocultural do Brasil.

A tarefa de relacionar as imagens cronologicamente também se mostrou dificultosa para os participantes: muitos não conseguiram organizar e ordenar as imagens, confundindo acontecimentos e pessoas. Isso se deve ao fato de elas não estarem histórico-temporalmente contextualizadas. Como aponta Lana Siman (2005, p. 113), “mudanças e permanências que acontecem num determinado tempo cronológico só adquirem sentido ou podem ser compreendidas se forem apresentadas nas cadeias de eventos que lhe dão significado”. Essa consideração da autora se evidencia com o participante 2, do 3º ano do ensino médio.

Figura 3 - Resposta participante 2 do 3º ano do E.M.

Participante 2 - 3º ano do Ensino Médio
Tarefa: Jogo das Imagens - Coresina do Gêl
31/05/2025



O que ou quem é retratado/representado em cada imagem?

a)	Quimação de Bruxa, Tribunal de Santo Ofício
b)	Fusca
c)	Dom Pedro Segundo
d)	Revolução Francesa / Tomada da Bastilha
e)	Ritua antropofágico
f)	Getúlio Vargas

Usando os números da legenda, quão antigos são os objetos, pessoas ou acontecimentos das imagens? (use mais de um número quando for necessário)

a)	3
b)	6, 7, 8, 9, 3, 4, 5
c)	1, 2
d)	1, 2
e)	8, 7, 6, 5, 4, 3, 2, 1
f)	7

Legenda

1.	século XVIII	2.	século XIX	3.	século XX	4.	século XXI
5.	há milhares de anos atrás	6.	há centenas de anos atrás	7.	no tempo dos meus avós	8.	no tempo dos meus pais
9.	atual						

Usando as letras, organize as imagens em ordem cronológica crescente (da imagem mais antiga para a mais nova).

e, c, d, a, b, f

Em destaque a resposta coletada.



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

Fonte: acervo do autor.

Como consta na resposta dele (Figura 3), Dom Pedro II estaria situado temporalmente imediatamente após o surgimento do ritual antropofágico, mesmo ele tendo identificado assertivamente as representações das duas imagens na atividade inicial do instrumento. Retirado da estrutura temporal a qual Dom Pedro II pertenceu, sua personalidade acaba sendo confundida com o início do Brasil colônia, anteriormente até mesmo a Inquisição ou a Revolução Francesa.

O segundo instrumento da coleta questionava aos participantes seu envolvimento com a História como disciplina escolar e “aplicação” dela na vida deles. Os indivíduos responderam cinco questões intercalando essas dimensões. As perguntas do instrumento II permitiram investigar acerca do conhecimento histórico escolar que, de primeira vista, não aparenta fornecer informações sobre a importância da categoria do tempo histórico. Mas, considerando que o processo de aprendizagem é inseparável de implicações no conceito de tempo, podemos rastrear sintomas centrais da sua implicação.

Tabela 4 - Respostas da pergunta "a"

a) Porque existe a disciplina História no currículo escolar?	
3º ano e.m.	Para conhecer “a origem do mundo”, “história política de nosso país”, “como o país foi descoberto e quem governou até então” e “para compreender os acontecimentos do passado, as guerras, e alguns fatos que surgiram antigamente e que estão presentes até hoje em nossa vida”.
6º ano e.f.	“Para sabermos um pouco sobre o passado”, “o que ocorreu nos séculos antigos”, “Para explicar a história do passado, o surgimento do homem, a evolução, o descobrimento da agricultura”.
9º ano e.f.	“existe para compreendermos o porquê da atualidade [...], serve também para se entender as diferenças sociais ao redor do mundo. Portanto, pode-se dizer que a História nos move e ajuda a entender o mundo e a sociedade”; “com a história os alunos ganham mais conhecimento sobre o passado. Também é possível se basear nos acontecimentos do passado para fazer algo no presente”; “história do nosso país, fatos que são importantíssimos para cultura, patrimônio”.
Egressos	“Para que possamos aprender alguma coisa sobre nossa própria existência e do nossos antepassados”; “para não serem esquecidos o que de mais importante aconteceu e acontece atualmente em nosso país [...] como histórias políticas, de quem comandava a economia do Brasil, e quem trabalhava”; “sem a história seríamos um povo sem passado e nem culturas”.

Construída com base nas informações das respostas na pergunta “a” no instrumento II.

Como podemos indicar a partir das respostas da Tabela 4, os três grupos de estudantes possuem preocupações sobre a existência da disciplina de História no currículo escolar diferentes das egressas: para eles a História está no currículo escolar para localizar “onde as coisas começaram”, quem ou o que foram responsáveis pelos acontecimentos, os grandes fatos, biografias, a linearidade da cronologia, mesmo que não compreendam isso, como suas respostas no instrumento I indicam. Para as egressas, a História serve para esclarecer porque a realidade do trabalho, da política, do lugar e da cultura que vivem estarem constituídos da forma que elas identificam.

Nas respostas dos discentes do 9º ano do Ensino Fundamental podemos



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

perceber uma tênue conexão “ao passado”: entendem que a História permite explicar o que aconteceu e assim oferecer meios para o presente, ou seja, a sua conexão do regime do tempo histórico com a realidade que os cerca. Entrementes, os participantes ainda não se sentem parte dessas mudanças e permanências, como citado por um estudante: “para se entender as diferenças sociais ao redor do mundo e a sociedade”. A resposta é sintomática da inflexão de não compreender as relações do tempo com o seu contexto e realidade. Esse discente tem seu pensamento embaçado, sente que não faz parte da sociedade em que vive. Por isso, considera que somente “ela” – a sociedade – sofreu as mudanças com os processos históricos, não sendo ele(a) consequência/partícipe da relação da mesma.

Tabela 5 - Respostas pergunta "b"

b) O que você usa na sua vida daquilo que aprendeu em História?	
3º ano e.m.	“de várias formas ela está no nosso dia, no carro, nas relações, na democracia”; “para uma eleição a história do candidato é muito importante. A história é usada em tudo, como nos carros, pessoas que mudam dos tempos pra cá”; “questões políticas, alguns costumes”.
6º ano e.f.	“nada”, “do que podemos melhorar no futuro”.
9º ano e.f.	“eu me baseio em acontecimentos do passado para realizar algo no presente”; “uso-a todos os dias, em conversar com amigos, conversas com meus pais, nas redes sociais, para entender referências que são feitas ao passado”; “significados de termos, história do Brasil, conteúdos que se aplicam ou podem ser aplicados em outros trabalhos escolares, até para compreender algum tipo de reportagem que vemos nas redes sociais”.
Egressos	“Falando para meus filhos as histórias do meu tempo de infância”; “mudanças nas vidas do dia a dia como mudanças políticas, tecnologias usadas nos mundos dos automobilismos, etc.”; “não ocupo muito meu aprendizado em história, aonde estou tendo contato com as matérias de história em geral é no curso de pedagogia que tenho contato”;

Fonte: construída com base nas informações das respostas na pergunta “b” no instrumento II.

As respostas para a pergunta “b”, como elencadas na Tabela 5, indicam o distanciamento que os participantes têm entre o conhecimento histórico construído com suas vivências e realidade, sem distinguir a relação do regime de temporalidade que lhes pesa. Dois participantes foram bastante incisivos nessa negação:

Figura 4 - Resposta do participante 4, do 6º ano do Ensino Fundamental

b) O que você usa na sua vida daquilo que aprendeu em História?

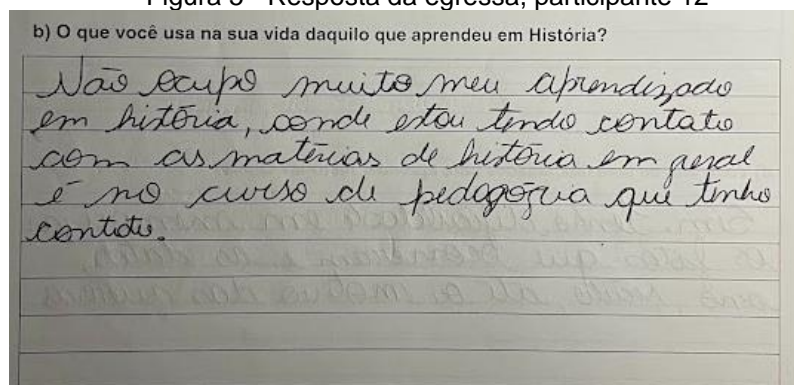
Nada

Fonte: acervo do autor.



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

Figura 5 - Resposta da egressa, participante 12



Fonte: acervo do autor.

Essas duas respostas de “nada” e “não ocupo muito meu aprendizado em história” são implicações da não consolidação da compreensão e relação deles com o presente e com os processos históricos. Isto é, da não consolidação da instrumentalização do tempo histórico como uma categoria indispensável na aprendizagem em História que vivenciaram: nos seus pontos de vista, as aprendizagens que tiveram na sala de aula de História nada servem para suas vidas, porque a ausência dessa compreensão temporal leva a própria desconexão temporal.

Os demais, também não evidenciaram profundidade no que o conhecimento histórico pode proporcionar como bagagem ou possibilidade interpretativa da realidade em que vivem, mas apontaram questões nas suas vivências e nas implicações na política, sociedade e cultura. Nas respostas dos alunos do 9º ano percebemos uma aproximação, no sentido de oportunidade, para construir conversas e argumentos mais complexos baseados naquilo que estudaram em História, principalmente diante das redes sociais e da mídia. Para duas egressas (participantes 10 e 11) a relação é diferente: não é o conceito científico de tempo que operam, mas o conceito social, a partir das suas experiências de vida: para contar aos filhos como eram suas infâncias, mudanças que aconteceram na política e nas tecnologias e que elas acompanharam/viveram.

Tabela 6 - Respostas da pergunta "c"

c) Os acontecimentos do passado interferem no presente? Como?	
3º ano e.m.	Todos afirmaram que sim. No “melhoramento de algumas técnicas aprendidas alguns anos atrás, a percepção de que muita coisa mudou ao longo da história e como pode ser evitado no presente alguns conflitos passados”; “leis que Getúlio Vargas implantou que estão em vigor até hoje”; “interfere também na própria descoberta de algum país entre outros tantos tipos que interfere”.
6º ano e.f.	Todos concordaram que sim. “Porque a História é feita com muitos acontecimentos do passado, como quem descobriu o Brasil, quando e onde aconteceram as guerras, confrontos, etc.”; “pois sem eles não teríamos o que temos hoje”.
9º ano e.f.	Todos responderam que sim. “Eles são os responsáveis pelo presente, pois é a partir do passado que o presente é formado, ou seja, interfere diretamente. Somos formados a partir disso”; “interferem até no modo de pensar das pessoas sobre diferentes termos”; “por exemplo: a possibilidade de usar táticas de guerra que já foram usadas no passado”.



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

Egressos	Os três participantes acordaram que sim. “No sentido da política presidencialismo e militarismo”; “os acontecimentos tem muita presença no nosso presente, na forma da sociedade se dividir, organizar, as culturas que ainda cultivamos e nas grandes decisões tomadas por nossos antepassados”; “como as mulheres principalmente que começaram a lutar por seus direitos que eram desprezadas [...] e hoje estas mulheres tem praticamente o mesmo poder dos homens, lutaram e venceram”.
----------	---

Fonte: construída com base nas informações das respostas na pergunta “c” no instrumento II.

Nas respostas elencadas na Tabela 6, os doze participantes concordaram que os acontecimentos do passado interferem no presente. Quanto às maneiras que o passado interfere, as respostas demonstraram uma fragilidade de entendimento dessa relação, do como o passado, o regime de historicidade (Hartog, 2013), interfere diretamente na vida cotidiana deles. Essa fragilidade de compreensão evidencia a desconexão com o passado que a globalização provocou, desde o fim do século XX, aos sujeitos, conforme aponta Eric Hobsbawm (1995).

Tabela 7 - Respostas da pergunta "d"

d) Você tem ou teve dificuldades para aprender História? Quais?	
3º ano e.m.	Dois participantes responderam que possuem dificuldade. Um porque não gosta da matéria, em função de não gostar de ler e “praticamente história tudo é leitura e conhecimento”. O outro disse que tem “dificuldades de recordar os anos dos acontecimentos e na descrição de imagens com acontecimentos históricos”. O terceiro afirmou que durante o ensino fundamental não, mas no ensino médio sim, porque “são muitos os acontecidos e revoluções isso se torna difícil de se lembrar e ter conhecimento sobre elas”.
6º ano e.f.	Um participante disse que possui dificuldades, “pois não presto muita atenção e fico conversando um pouco de +”. O outro disse “um pouco, porque são muitas coisas para aprender e decorar. As vezes no caderno ou livro não explicam exatamente o que aconteceu”. O terceiro disse que não tinha dificuldades, “pois eu entendo a matéria porque na leitura consigo refletir e no estudar”.
9º ano e.f.	Dois disseram que não possuem dificuldades: um por ter se “encantado com o conteúdo” e pelo “professor, que deu aula de forma muito interativa, e hoje em dia eu mesma procuro fontes de aprendizado, pois sempre há novas descobertas sendo reveladas” e o outro “pelo fato de os professores usarem diferentes meios de explicações com slides, mapas, livros, atividades”. O terceiro participante escreveu ter dificuldade “para entender e decorar o conteúdo. Acho o conteúdo complexo”.
Egressos	Um disse que não, pois “gostava muito”. Os outros dois participantes disseram que sim, com “as datas e anos” e “dificuldade em memorizar os fatos que ocorreram e as datas, ano, século, até o motivo das guerras”.

Construída com base nas informações das respostas na pergunta “d” no instrumento II.

Em relação a pergunta “d”, oito participantes (66,7% do total) afirmaram ter algum tipo de dificuldade em aprender História. Sendo as justificativas mais comuns: o excesso de acontecimentos, recordar datas e motivos, dificuldade de memorização. Dois participantes citaram a palavra decorar. Isso evidencia um gravíssimo problema existente e persistente na aprendizagem deles: o estéril “decorar”, sem produzir sentido, compreender, desconectando completamente o conhecimento histórico com a categoria de tempo histórico. José Baldissera (2002), considerando a teoria vigostskyana, afirma



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

que ensinar um conhecimento por ele próprio é impossível, “por exemplo, decorando-o, sem compreendê-lo, repetindo o que o professor disse em sala de aula” e complementa “[eles] não devem ser apreendidos de maneira mecânica, através de um verbalismo vazio de uma simulação de conhecimento que na realidade oculta um vácuo” (2002, p. 88-89). Esse ensino inócuo, evidenciado pelas respostas, além de ser uma tarefa dificultosa e desestimulante aos estudantes, não promove a alteração dos esquemas intelectuais apontados por Vigotsky (1989), inviabilizando a compreensão da História e sua relação com o sujeito.

Os outros quatro participantes (33,3%) responderam que não tinham dificuldades em aprender História. Para esses, entre os motivos de não encontrarem dificuldades, estariam suas “afinidade” e “gosto” com a matéria e a figura da professora “que deu aula de forma muito interativa”. A afirmação da estima com a atuação professora, aponta importante consideração sobre os “saberes da docência” que Fernando Seffner (2010) indica: da posição ativa e proativa dela, que foi marcante aos discentes. Como um participante concluiu na resposta, se referindo a professora: “que usou diferentes meios de explicações com slides, mapas, livros, atividades”, ou seja, um encaminhar e mediar da aprendizagem de maneira envolvente e significativa, que instigou e mobilizou o interesse e gosto desses estudantes pelo conhecimento histórico complexo e múltiplo.

Tabela 8 - Respostas da pergunta "e"

e) Você faz parte da História? Como?	
3º ano e.m.	Dois afirmaram que sim: “através do ato de votar, democracia” e “sou um ser humano e todos fazem parte dela”. O terceiro participante respondeu diretamente “eu nasci, minhas ações irão fazer parte da minha história”.
6º ano e.f.	Todos responderam que sim: “Porque todos têm a sua história de vida, e comigo, claro, não é diferente”. “Pois faço parte da cultura gaúcha”. “na minha família amigos e tantas outras coisas que fazem parte da minha história de vida e da história de tantos outros”.
9º ano e.f.	Todos concordam que sim: “tudo que eu faço faz parte da história, desde acordar todos os dias até fazer projetos”; “como cidadãos já fazemos parte da história do nosso país”; “a partir do momento que nasci, faço parte da sociedade, como gaúcha, brasileira e outras denominações, interferindo na História e onde vivo”.
Egressos	Dois participantes afirmaram que sim, “sendo bisneta de imigrantes vindos da Europa” e “Porque cada pessoa no momento em que nasce, ela vive em algum local onde ela constroi uma família, constitui bens, e assim vive numa comunidade e lá fica registrada uma história”. A terceira egressa escreveu “acho que sim” e justificou “faço parte da história da minha família, cidade, e dos que me rodeiam”.

Construída com base nas informações das respostas na pergunta “e” no instrumento II.

Por fim, a última pergunta do segundo instrumento investigava as compreensões dos participantes sobre sua própria existência e relevância histórica, indagando se se reconheciam como parte da História e, em caso afirmativo, de que forma. Esse questionamento mobilizava iminentemente a categoria do tempo histórico: necessitava que o partícipe tivesse concepção da sua localização temporal e também sua agência, sua participação efetiva como humano, sobre a passagem desse tempo e suas consequências históricas – o regime da temporalidade (Hartog, 2013). Seis participantes, mesmo concordando que fazem parte da História, citaram referenciais para se incluírem



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

na História: “cultura gaúcha”, “história do país”, sendo “bisneta de imigrantes vindos da Europa”, “através do ato de votar”. Portanto, nas suas compreensões, para se sentirem parte da História, suas existências, experiências, vivências íntimas, não eram suficientes, necessitando estarem inseridos em algum contexto externo, social, político ou cultural “maior” para fazerem parte da História.

Os outros seis participantes indicaram que com seus nascimentos, seus “ser humanos” e terem “suas histórias”, eram pertencentes natos à História. “Tudo que eu faço faz parte da História, desde acordar todos os dias até fazer projetos”, “todos têm sua história de vida, e comigo, claro, não é diferente”. Estes participantes entendem fazer parte da História através de sua existência, mas sem se referirem que essa existência pertence a um tempo histórico. Podemos interpretar, de modo geral, que as respostas demonstraram que todos os participantes se consideravam parte da História, mesmo que de forma imprecisa e confusa, sem se referirem com a compreensão de que suas passagens de vida fazem parte de um tempo histórico e que suas experiências enquanto humanos(as) estão estabelecidas nesta própria História, nas suas permanências e descontinuidades.

Considerações finais

A experiência relatada neste estudo reafirma a centralidade da categoria do tempo histórico na construção do conhecimento histórico e no desenvolvimento do pensamento intelectual dos(as) estudantes. Os resultados evidenciaram desafios recorrentes na aprendizagem da temporalidade histórica, como a dificuldade de interpretar imagens, situar eventos no tempo, estabelecer conexões entre passado e presente e, sobretudo, na dificuldade em operacionalizar a categoria de tempo histórico para se compreender parte do regime de historicidade. Essas dificuldades refletem a necessidade de estratégias didáticas que promovam não apenas a memorização de fatos, mas a compreensão das dinâmicas da temporalidade e, portanto, a construção do conceito científico de tempo histórico.

Além disso, essa vivência-pesquisa foi fundamental para a formação docente em História, pois permitiu um contato direto com a realidade escolar e seus desafios, possibilitando refletir sobre a constituição dos “saberes da docência”, centralmente a importância do tempo histórico na construção do conhecimento histórico. E, nesse sentido, compreender o ensino de História como uma oportunidade de formação crítica e reflexiva de indivíduos como essencial.

Dessa forma, este estudo reforça a importância de experiências práticas na formação docente, essencialmente na História. Já que ela permite que o licenciando(a) possa problematizar, investigar, analisar e interpretar questões de ordem metodológica e teórica, face a seu campo de atuação: a sala de aula. Além disso, podemos apontar, partindo da atividade prática realizada e das reflexões sobre o fazer docente, que a adoção de abordagens metodológicas que incentivam a construção ativa do conhecimento histórico, apoiada na construção de conceitos científicos, possibilita que os estudantes se reconheçam como sujeitos da História. Ao articular teoria e prática, a experiência contribuiu para a formação de um professor mais preparado para lidar com as complexidades do ensino de História, reafirmando a necessidade de um ensino que dialogue, faça “pontes”, entre a realidade dos discentes e o tempo histórico como construtor de consciência histórica.



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

Referências

BALDISSERA, José A. Conhecimento, conceitos, aprendizagem e História. In: PADRÓS, Enrique S. (Org.). *Ensino de História: formação de professores e cotidiano escolar*. Porto Alegre: EST, 2002. p. 81-91.

BALDISSERA, José A. Imagem e construção do conhecimento histórico. In: BARROSO, Véra L. M. et al (Orgs.). *Ensino de história: desafios contemporâneos*. Porto Alegre: EST: EXCLAMAÇÃO: ANPUH/RS, 2010. p. 247-265.

BARÃO, Vanderlise M.; FRAGA, Gerson W. O nativo e a nação: a formação da nacionalidade brasileira e a figura do índio integrado. In: BARROSO, Véra L. M. et al (Orgs.). *Ensino de história: desafios contemporâneos*. Porto Alegre: EST: EXCLAMAÇÃO: ANPUH/RS, 2010. p. 135-150.

HARTOG, François. *Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

HOBSBAWM, Eric. A Era dos extremos. *O breve século XX. 1914- 1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

PEREIRA, Nilton M.; SEFFNER, Fernando; GIL, Carmem Z.; MEINERZ, Carla. Docência em História: implicações das novas disposições curriculares do ensino médio. *Revista brasileira de estudos pedagógicos*. Brasília, v. 95, n. 239, p. 152-174, jan./abr. 2014.

ROCHA, Aristeu C. Os conceitos e a mediação no processo ensino e aprendizagem em história. *Revista do Lhiste*, Porto Alegre, v. 2, n. 3, p. 96-112, jul./ dez. 2015.

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

SEFFNER, Fernando. Saberes da docência, saberes da disciplina e muitos imprevistos: atravessamentos no território do ensino de História. In: BARROSO, Véra L. M. et al (Orgs.). *Ensino de história: desafios contemporâneos*. Porto Alegre: EST: EXCLAMAÇÃO: ANPUH/RS, 2010. p. 213-229.

SIMAN, Lana M. C. A temporalidade histórica como categoria central do pensamento histórico: desafios para o ensino e a aprendizagem. In: ROSSI, Vera L. S.; ZAMBONI, Ernesta (Org.). *Quanto tempo o tempo tem!* 2. ed. Campinas: Alínea, 2005. p. 109-143.

VYGOTSKY, Lev S. *Pensamento e Linguagem*. Tradução de Jéferson Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Notas de autoria

Vítor Mateus Viebrantz. Mestre e doutorando em História pela Universidade de Passo Fundo (UPF). E-mail: 171405@upf.br

Como citar esse artigo de acordo com as normas da revista



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

VIEBRANTZ, Vítor Mateus. O tempo histórico como categoria central na construção do conhecimento histórico: experiência prática e reflexão docente na graduação em História. *Sæculum – Revista de História*, v. 30, n. 52, p. 49-69, 2025.

Contribuição de autoria

Não se aplica

Financiamento

Não se aplica

Consentimento de uso de imagem

Não se aplica

Aprovação de comitê de ética em pesquisa

Não se aplica

Licença de uso

Este artigo está licenciado sob a [Licença Creative Commons CC BY-NC 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/). Com essa licença você pode compartilhar, adaptar, criar para qualquer fim, desde que atribua a autoria da obra.

Histórico

Recebido em 10/02/2025

Aceito em 25/07/2025



Esta obra está licenciada sob uma [Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)