



Progressão do conhecimento histórico entre o ensino fundamental e o ensino médio: um olhar sobre o livro didático

Flávia Eloisa Caimi^{1*} e Sandra Regina Ferreira de Oliveira²

¹Universidade de Passo Fundo, Rod. BR-285, Km 292, 99052-900, Passo Fundo, Rio Grande do Sul, Brasil. ²Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Paraná, Brasil. *Autor para correspondência. E-mail: caimi@upf.br

RESUMO. O presente estudo aborda o tema da progressão do conhecimento histórico, circunscrevendo-o ao âmbito da transição do ensino fundamental para o ensino médio. Entende-se que a integração dos três níveis de escolarização em uma mesma etapa da educação básica exige que se evoquem critérios de progressão. Com base nesse pressuposto, faz-se uma análise comparada entre oito coleções didáticas de História, com o propósito de investigar as estratégias mobilizadas para garantir a progressão do conhecimento histórico. O foco da análise recai sobre o tema da construção da temporalidade histórica, em virtude da centralidade de tal noção nos processos de ensinar e aprender História. A exposição se organiza em três seções, iniciando com uma breve discussão sobre as características gerais das transições educativas, seguindo com uma revisão da literatura acerca do tema da progressão do conhecimento histórico e finalizando com a abordagem analítica sobre o *corpus* selecionado. Os resultados preliminares apontam que as obras didáticas tratam a temporalidade histórica predominantemente a partir do tempo físico, repetindo, no ensino médio, praticamente a mesma abordagem desenvolvida no ensino fundamental, o que evidencia limitada preocupação com a progressão e a complexificação do domínio das noções temporais entre os dois segmentos.

Palavras-chave: ensino de história, temporalidade histórica, conhecimento histórico.

Progression of the historical knowledge between the elementary school and the high school: a look at the textbook

ABSTRACT. The study is about the progression of historical knowledge, circumscribed to the transition from elementary school to high school. The integration of the three levels of schooling into the same basic education stage demands the suggestion of standards for progression. Based on this, the study draws a comparison among eight History textbook collections, investigating the strategies to ensure the progression of the historical knowledge. The analysis focus on the construction of historical temporality, due to the centrality of this concept in processes of history teaching and learning. The exposure is organized into three sections, starting with a brief discussion on the general characteristics of educational transitions, followed by a literature review about the progression of historical knowledge and ending with the analytical approach on the selected corpus. The preliminary results show that the didactic books analyzed deal with the historical temporality from the physical space, repeating in the high school the same approach of the elementary school, which evidences the limited concern with the progression and the complexity in the domain of temporal notions between these two segments.

Keywords: history teaching, historical temporality, historical knowledge.

Progresión del conocimiento histórico entre la enseñanza primaria y la enseñanza secundaria: una mirada sobre el libro didáctico

RESUMEN. El presente estudio abarca el tema de la progresión del conocimiento histórico, circunscribiéndolo al ámbito de la transición de la enseñanza primaria para la enseñanza secundaria. Se entiende que la integración de los tres niveles de la escolarización en una misma etapa de la educación básica exige que se evoquen criterios de progresión. Con base en este presupuesto, fue hecho un análisis comparado entre ocho colecciones didácticas de Historia, con el propósito de investigar las estrategias mobilizadas para garantizar la progresión del conocimiento histórico. El enfoque del análisis recae sobre el tema de la construcción de la temporalidad histórica, en virtud de la centralidad de tal noción en los procesos de enseñar y aprender Historia. La exposición se organiza en tres secciones, iniciando con una breve discusión sobre las características generales de las transiciones educativas, siguiendo con una revisión

de la literatura acerca del tema de la progresión del conocimiento histórico y finalizando con el abordaje analítico sobre el *corpus* seleccionado. Los resultados preliminares señalan que las obras didácticas tratan la temporalidad histórica predominantemente a partir del tiempo físico, repitiendo, en la enseñanza secundaria, prácticamente el mismo abordaje desarrollado en la enseñanza primaria, lo que evidencia una limitada preocupación con la progresión y la complejización del dominio de las nociones temporales entre los dos segmentos.

Palabras-clave: enseñanza de historia, temporalidad histórica, conocimiento histórico.

Introdução

A educação secundária é considerada a etapa mais complexa do sistema de escolarização por muitos pesquisadores, tanto no Brasil (Moehlecke, 2012) quanto nos países europeus (Sacristán, 1996; Sánchez, 2013). Dentre as principais dificuldades, podem-se mencionar: a ampliação do acesso e a garantia da permanência dos jovens na escola; o enfrentamento do abandono escolar prematuro, impulsionado pelo ingresso dos jovens no mundo do trabalho; a melhoria da qualidade do ensino e do rendimento dos estudantes; a necessidade de articulação curricular do ensino fundamental com o ensino médio, de modo a promover continuidade e progressão dos conhecimentos e competências, dentre outros.

Cotejando as proposições das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio de 1998 (Parecer CNE/CEB n. 15, 1998) com as Diretrizes de 2011 (Parecer CNE/CEB n. 5, 2012), Moehlecke (2012) robustece essa lista, apontando que muitas demandas da década anterior ainda permanecem em pauta, referendando os marcos normativos vigentes no ensino médio ao longo da década de 2000, tais como: “[...] a busca por uma identidade específica para esse nível de ensino; a inadequação de sua estrutura às necessidades da sociedade; a proposição de um currículo mais flexível; e a valorização da autonomia das escolas na definição do currículo” (Moehlecke, 2012, p. 53).

Nos limites deste estudo, pretende-se problematizar o tema da progressão do conhecimento histórico na transição dos anos finais do ensino fundamental para o ensino médio, partindo do seguinte pressuposto: na medida em que o Estado brasileiro assume a tarefa de estender a educação obrigatória dos quatro aos dezessete anos e de integrar três níveis de escolarização numa mesma etapa, no caso, a educação básica, há que providenciar o manejo de ações coordenadas entre os níveis e a articulação entre os agentes educativos¹.

É aceitável e até necessário que um processo de escolarização longo, estendido desde a educação infantil (0 a 5 anos), passando pelo ensino fundamental (6 a 14 anos), até o ensino médio (15 a 17 anos), opere com cortes que diferenciem o status escolar em níveis hierárquicos; os grupos de idades em classes; a passagem do tempo em graus e séries, dentre outros. Todavia, isso traz também o desafio de organizar o sistema educativo sob os princípios da boa transição, de modo que se observem aspectos como graduação, coerência, continuidade, complexificação e progressão entre os níveis e as séries.

A partir de tal pressuposto, o presente estudo circunscreve-se na análise comparada entre quatro coleções didáticas de História destinadas aos anos finais do ensino fundamental e quatro coleções destinadas ao ensino médio, tomando duplas de coleções da mesma autoria e da mesma editora para cada segmento. Concebendo o livro didático, ao mesmo tempo, como suporte cultural e como dispositivo pedagógico que veicula, dentre outras demandas, uma determinada proposta curricular, espera-se que nele estejam contidas estratégias que evoquem noções de ordenamento, sequência, continuidade, gradualidade e progressão. Neste *corpus* documental, o propósito é investigar quais estratégias são mobilizadas para garantir a progressão do conhecimento histórico, cotejando os livros destinados ao 6.º ano do ensino fundamental e ao 1.º ano do ensino médio, das oito coleções.

A exposição está organizada em três seções, iniciando com uma breve discussão sobre as características gerais das transições educativas; segue com o entendimento que se tem na literatura acerca do tema da progressão do conhecimento histórico; e finaliza com a abordagem analítica sobre o *corpus* documental selecionado, num recorte temático que trata da abordagem da noção de temporalidade nos livros didáticos de História.

A transição do ensino fundamental para o ensino médio

As transições são inerentes aos sistemas escolares massivos e complexos que temos hoje, concebidos

¹ Desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (Brasil, 1996), o ensino médio é considerado parte integrante da educação básica, estabelecendo a educação escolar brasileira em duas grandes etapas: a educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; e a educação superior. Em seu conjunto, as políticas educacionais públicas remetem à expectativa de ‘tratamento integrado’ do trajeto curricular a ser percorrido desde a educação infantil até o ensino médio e de ‘universalização do acesso’, na medida em que se asseguram a obrigatoriedade

e a gratuidade da educação básica dos 4 aos 17 anos de idade, devendo ser ofertada inclusive para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.

sob uma determinada lógica: divisões em séries, anos, graus; hierarquias em níveis, segmentos e idades; ritos de passagem, formaturas e cerimoniais; avaliações regulares, testes, provas, exames etc. Nancy Romero (2011, p. 123), ao caracterizar as bases da escola e do pensamento pedagógico que emergem na modernidade, assim se expressa:

Um só professor deve ensinar a um grupo de alunos; o grupo deve ser homogêneo em idade; a escola deve distribuir os alunos em graus de dificuldade; cada escola não pode ser completamente autônoma e deve organizar-se simultaneamente ao sistema de educação escolar; todas as escolas devem começar e finalizar suas atividades no mesmo dia e na mesma hora; o ensino deve respeitar os preceitos de facilidade, brevidade e solidez; o meio mais adequado para aprender a ler é um livro que combine leituras adaptadas à idade, com gráficos e imagens.

Em geral, as transições – e os ritos que as acompanham – assinalam processos de progressão dentro do curso de crescimento pessoal e social. São como uma espécie de ascensão no processo de maturação e de aquisição de uma maior plenitude, de acordo com Sacristán (1996). Na vida dos estudantes, transitar entre os níveis educativos é sinônimo de progredir e, uma vez que avançar nas séries e nos níveis supõe êxito, tais percursos geram ansiedades, expectativas, abertura de possibilidades, novo status na escolarização.

A partir dessas premissas, a lógica da escolarização deveria ser a lógica do desenvolvimento, e qualquer etapa da escola obrigatória deveria estar desenhada para promover tais processos de crescimento. Diante do fenômeno da escola de massas, pensada para acolher todas as pessoas, o primeiro de seus desafios é o desencontro/confronto que se produz entre a lógica acadêmica (dos conteúdos) e a lógica do desenvolvimento humano. Nessa direção, Funes (1999, p. 15) desafia com uma pergunta central: “[...] em que medida o que fazemos na escola contribui para estimular os processos de desenvolvimento dos alunos e alunas?”

Na sequência, trataremos da transição educativa do segmento do ensino fundamental para o nível médio, sob duas perspectivas. Primeiramente, acompanharemos algumas características sistematizadas por Sacristán (1996) em relação aos elementos diferenciadores entre a escola primária e os centros espanhóis de ensino secundário, focalizando aspectos curriculares e de organização escolar. Em seguida, com Funes (1999) e Moreno (2010), identificaremos um breve rol das transformações – biológicas, sociais, intelectuais, emocionais – que se produzem nos alunos nessa fase

de transição entre os dois segmentos de escolarização, concomitantemente ao processo de transição da infância para a adolescência.

Sacristán (1996) aponta os seguintes aspectos como diferenciadores da educação secundária em relação à primária: um currículo mais especializado, com mais disciplinas; um modelo de organização mais burocratizado; menor frequência de tarefas extraescolares; um clima mais focado em situações acadêmicas; um sistema pluridocente, marcado por vários estilos de ensinar; a exigência de maior autonomia, autorregulação e auto-organização dos estudantes; um ambiente mais despersonalizado; a concessão de maior importância à avaliação; a criação de círculos mais ampliados e diferenciados de amigos e um convívio social mais plural. Ainda se pode acrescentar, como características que distinguem os segmentos, a outorga de maior liberdade de ação para os jovens e um afastamento mais expressivo entre a escola e as famílias.

Do ponto de vista das marcas de desenvolvimento e de socialização que caracterizam os estudantes da escola secundária, há que situá-los na etapa da vida denominada ‘adolescência’², termo derivado do verbo ‘adolescere’, que significa amadurecer e crescer, de acordo com Amparo Moreno (2010). Essa autora, ao tratar das peculiaridades do desenvolvimento cognitivo do jovem, aponta características como capacidade de estabelecer hipóteses, de compreender relações de causa-efeito, de elaborar conclusões por meio de deduções lógicas. Dotado desses instrumentos intelectuais, o adolescente se torna capaz de distanciar-se da realidade mais próxima para fazer o exercício da crítica, tomar outras perspectivas e construir universos possíveis, para além das circunstâncias sociais. Ainda, os adolescentes são, potencialmente, eficazes processadores de informação, o que supõe mais velocidade, capacidade de atenção e automatização dos processos cognitivos básicos. Assim, liberam a mente para o uso de estratégias mais elaboradas de resolução de problemas, para a memória e para as habilidades metacognitivas (Moreno, 2010). Essas características são matizadas pela autora sob dois aspectos: primeiro, pelo fato de que esses avanços são paulatinos e não ocorrem de modo generalizado em toda a população adolescente; segundo, porque as transformações no processamento de informações e

² Não convém adotar limites temporais rígidos para esta etapa, tendo em vista a complexidade do mundo contemporâneo. Moreno (2010) indica que podemos falar tanto de pré-adolescentes de dez anos quanto de adolescentes/jovens de 27 anos que não saíram do seio familiar. Assim, a autora aponta uma adolescência prematura entre os dez e os quatorze anos; uma adolescência média, entre os quinze e dezoito anos; e uma adolescência tardia ou juventude, a partir dos dezoito anos.

na reflexão não aparecem espontaneamente com a idade, sendo dependentes dos conteúdos e das intervenções socioeducativas.

Jaume Funes (1999), por sua vez, elenca algumas transformações de ordem pessoal/social que se operam nos jovens nessa etapa da vida, como, por exemplo, nas formas de pensamento, na organização intelectual e nos modos de aprender, descobrir e compreender o mundo; na maneira de se relacionar com os adultos, em como veem os professores e na percepção da importância destes na sua vida; nas formas de se relacionar com seus pares – jovens da sua idade que passam pelas mesmas transformações –, tanto no interior da escola quanto fora dela; no clima emocional, nos sentimentos e emoções cotidianos, assim como na compreensão e organização de suas experiências; por fim, mudanças biológicas, fisiológicas, transformações na sua aparência e mesmo no funcionamento das diferentes partes de seu organismo.

Esse autor também alerta sobre a necessidade de se relativizar tais constructos, tal como faz Amparo Moreno, uma vez que os processos de desenvolvimento humano não são lineares nem uniformes, não se produzem de modo sempre igual em todos os jovens. Antes, estão fortemente relacionados com a tipologia e a qualidade de suas experiências familiares, sociais, educativas, enfim, de diversos estímulos que podem tanto acelerar e potencializar quanto limitar e restringir sua construção identitária.

Não obstante a presença dessas ressalvas, os autores concordam que o trânsito entre uma etapa e outra supõe fazer-se maior, diferente, mudar de status, enfrentar outras exigências, assumir outras responsabilidades. Transição significa continuidade com progressão, e não ruptura. Nessa direção, reafirmamos que a lógica da escolarização não poderia deixar de reconhecer a lógica do desenvolvimento humano e, sobretudo, qualquer etapa da escolarização obrigatória deveria estar desenhada de modo a promover os processos de crescimento, com progressiva continuidade, diferenciação e gradualidade curricular.

A progressão do conhecimento no contexto da aprendizagem histórica

Capacidade e disposição para aprender são habilidades cada vez mais requeridas em contextos de ‘obesidade informativa’ (Pozo, 2002), como os que vivemos atualmente. Boa parte das aprendizagens que fazemos na nossa vida cotidiana é espontânea, incidental, exige pouco esforço consciente, uma vez que ocorre em interação com os

objetos e com os outros sujeitos, pela observação, imitação, repetição, enfim, pela experiência direta.

Por outro lado, ao vincular as aprendizagens aos processos formais de educação, essa espontaneidade, ainda que continue presente, já não é mais suficiente. Entende-se aqui a educação formal como o “[...] conjunto de práticas sociais mediante as quais, e graças às quais, os grupos humanos promovem o desenvolvimento e a socialização de seus membros, facilitando-lhes a realização de aprendizagens de todo tipo que são necessárias para converterem-se em pessoas” (Coll, 2010, p. 33).

As práticas de ensinar-aprender vinculadas a processos educativos formais se caracterizam pela ocorrência em contextos institucionais específicos, que exigem disposição favorável e esforço consciente por parte do aprendiz, além de ação intencional, sistemática e planejada por parte de agentes educativos, orientados para determinados fins. No esforço de trazer elementos para elucidar a difícil questão de ‘como podemos ajudar outras pessoas a aprender’, Coll (2010, p. 47) aponta como os professores ‘altamente eficazes’ agem para promover aprendizagens significativas com seus alunos:

Criando tarefas ambiciosas e significativas que reflitam como se utiliza o conhecimento no âmbito em questão; implicando ativamente os alunos na aprendizagem, fazendo-os aplicar e provar o que sabem; estabelecendo conexões e relações com os conhecimentos prévios e as experiências dos alunos; diagnosticando a compreensão dos alunos com o fim de oferecer andaimes ao seu processo de aprendizagem, passo a passo; avaliando continuamente a aprendizagem dos alunos e adaptando o ensino às suas necessidades; proporcionando aos estudantes normas claras, retroalimentação constante e oportunidades para aprender; estimulando o pensamento estratégico e metacognitivo com o fim de que os alunos aprendam a avaliar e guiar seu próprio processo de aprendizagem.

Note-se que todas essas estratégias comportam alto grau de sistematicidade do trabalho docente, um olhar rigoroso sobre os processos cognitivos dos estudantes e, sobretudo, uma intervenção claramente orientada para fazer avançar a aprendizagem, tendo como foco os alunos e suas operações de pensamento. Esse enfoque nos remete para a questão central do presente estudo, que diz respeito à progressão do conhecimento histórico e suas condições de possibilidade nos processos de ensinar-aprender História, bem como suas especificidades em dois segmentos de escolarização: os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio.

No Brasil, o debate sobre a progressão do conhecimento histórico não vem ganhando a atenção que se julga compatível com a importância da questão. Isso ocorre também com o tema da aprendizagem da História escolar, âmbito no qual se situa o tema da progressão. Acreditamos que esse cenário se deva a muitas razões, dentre as quais se podem apontar: 1) a trajetória recente da pesquisa no campo do ensino de História no Brasil; 2) a dissociação entre pesquisadores do campo historiográfico e pesquisadores do campo escolar, os primeiros vinculados à ciência histórica e os segundos à área da educação; 3) a associação dos pesquisadores do campo educacional com os aportes da psicologia cognitiva, muitas vezes sem dialogar com a epistemologia da História, o que reforça o divórcio teórico entre os dois grupos de pesquisadores; 4) a negação, por parte de muitos pesquisadores do campo do ensino de História, do potencial da psicologia cognitiva como elemento de contribuição para a pesquisa no campo da construção do conhecimento histórico, especialmente pela recepção engessada na perspectiva dos ‘estágios de desenvolvimento’ que se fez desse referencial, colocando ênfase sobre as características formais do pensamento, com pouca margem para as situações de aprendizagem em contexto; 5) a própria dificuldade de realizar pesquisas acerca da aprendizagem histórica, que exige um tempo de dedicação enorme, procedimentos metodológicos rigorosos para adentrar nos meandros da construção do pensamento histórico, a presença do pesquisador no contexto escolar, junto aos alunos e professores, para acompanhar suas experiências e apropriações, dentre outras.

Há que se destacar, ainda, uma forte tradição de se entender o ensino e a aprendizagem da História na escola como um simples processo de transmissão de conteúdos – geralmente organizados em fatos, datas, personagens, causa e consequência –, em detrimento de uma perspectiva que considere relevante a compreensão conceitual do conhecimento histórico. Essa tradição faz com que as crianças e os jovens tomem o passado como dado, ao invés de serem instigados a se perguntar como nós sabemos sobre o passado e de serem preparados para formular perguntas e elaborar respostas cada vez mais complexas acerca dele.

No esforço de situar os estudos sobre a construção e a progressão do conhecimento histórico, dialogamos especialmente com Lee e Ashby (2000), Lee e Shemilt (2003), Freeman (2011), Ford (2013), Carretero, Castorina, Sarti, Alphen e Barreiro (2013). Mesmo nos países em que

a discussão sobre o tema está mais desenvolvida, como o Reino Unido, por exemplo, não se têm posições unívocas e precisas sobre critérios de progressão, potencialidades e limites desse conceito, nem mesmo acerca da sua conceituação.

Segundo Freeman (2011), a progressão na aprendizagem da História se caracteriza por três elementos fortemente inter-relacionados – conhecimentos, conceitos e habilidades –, que formam um bloco de construção sobre o qual os alunos progridem no domínio da cognição histórica. O ‘conhecimento’ diz respeito à profundidade e à complexidade dos conteúdos históricos (ou conceitos substantivos); os ‘conceitos’ apontam como os alunos desenvolvem e aplicam o seu entendimento conceitual da História como um processo, por exemplo, temporalidade, causalidade, mudança, interpretação; por fim, as ‘habilidades’ necessárias para mobilizar conhecimentos e conceitos no entendimento de diferentes temas e épocas, como o inquérito, a utilização e análise de fontes, a apresentação e a comunicação.

Um importante aspecto do debate é o que se refere à confusão conceitual entre progresso e progressão. Compreender os modos de progressão é bem mais complexo que medir o progresso quantitativo que os jovens manifestam em relação à apropriação de informações. O progresso pode ser validamente representado como sendo a diferença de intervalo entre dois pontos, por exemplo, o que o aluno sabia antes e o que sabe agora, mensurável pela quantidade maior de informações que é capaz de lembrar, por meio de diversos instrumentos, como testes orais, provas, exercícios em geral. Não é válido, todavia, para tratar da complexidade que o tema da progressão enseja.

A noção de progressão não se limita a registrar a apropriação de conceitos substantivos da História (Ditadura Militar, Revolução Francesa, Independência do Brasil), e sim volta-se predominantemente para os chamados conceitos de segunda ordem (Lee & Ashby, 2000), como causalidade, empatia, mudança, cuja apropriação se dá pela mobilização de noções como evidência, explicação, narrativa, dentre outras. Nessa perspectiva, sem prescindir do conhecimento histórico em si (conceitos substantivos), busca-se, na potência da noção de progressão, a possibilidade de compreender como se constroem e desenvolvem as ideias dos alunos acerca do passado, como essas ideias se transformam no decorrer dos processos de aprendizagem escolar, das séries, ciclos e segmentos de escolarização.

A progressão pode dar conta de definir padrões gerais de mudança acerca dos modos como os

estudantes se apropriam de ideias históricas cada vez mais poderosas e, com isso, ajudá-los a desenvolver uma mente histórica disciplinada. Essa mente disciplinada, segundo Alex Ford (2013), implica o domínio dos conceitos históricos, o que não pode ser alcançado sem o esforço por realizar uma profunda compreensão do passado, estimulando os estudantes para a investigação rigorosa.

Grosso modo, a progressão pode ser caracterizada por diferentes habilidades, como capacidade de fazer ligações e conexões dentro e entre períodos históricos; aprofundamento gradativo da compreensão de conceitos substantivos; maior compreensão e proficiência no uso de instrumentos de análise histórica, os conceitos de segunda ordem; crescente capacidade de aplicar conhecimentos e mobilizar estratégias de compreensão conceitual em diversos textos e contextos históricos; ampliação do domínio da narrativa histórica, com o aprimoramento gradual da habilidade de comunicar o conhecimento por meio de linguagem adequada e pertinente ao campo.

A dificuldade no tratamento do tema aumenta consideravelmente quando se trata de definir modelos de progressão do conhecimento histórico para aplicar em situações de contexto. Lee e Shemilt (2003) são contundentes ao afirmar a impossibilidade de se constituir modelos de progressão com a ambição de que sirvam a todos os alunos e de que atinjam todos os conceitos. Isso porque os modelos costumam ser prescritivos, normativos e hierárquicos; partem do pressuposto de que todos os alunos estão operando do mais simples para o mais complexo; desconsideram que os jovens possuem conhecimentos prévios relativamente distintos, mesmo que tenham a mesma idade e frequentem a mesma classe; são concebidos em níveis, como se fossem uma sequência em forma de escada, semelhante a degraus que cada aluno deve galgar.

De tal forma, mesmo que um modelo defina as ideias históricas que se pode encontrar em um grupo razoavelmente grande de jovens e que ajudem a identificar prováveis tipos de mudanças conceituais entre eles, não é possível estabelecer um padrão rigoroso de desenvolvimento. Os autores usam uma interessante metáfora para ilustrar essa situação, dizendo que as ideias dos alunos, representadas nos modelos de progressão, são como os caminhos feitos por ovelhas ao movimentar-se pela montanha. Ainda que se movam através do terreno de uma forma mais ou menos regular, um cão pastor pode mudar sua rota (Lee & Shemilt, 2003).

Como alternativa aos modelos padronizados de progressão adotados nos sistemas escolares do Reino

Unido³, Lee e Shemilt (2003) propõem esquemas mais flexíveis de progressão baseados em investigação junto aos alunos, ainda que esses esquemas não ofereçam descritores que possam abranger a totalidade do conhecimento e das ideias históricas dos alunos. Modelos baseados em investigação, para esses autores, podem fornecer bússolas empiricamente fundamentadas para ajudar a reconhecer como os alunos se apropriam daquilo que lhes é ensinado, para identificar o que já sabem e o que precisam ainda saber, para orientar a intervenção docente, para informar o planejamento.

Mais do que oferecer respostas definitivas para a organização curricular, modelos de progressão baseados em investigação das ideias históricas dos alunos podem ajudar os professores a fazer as perguntas mais acertadas em relação aos seus processos cognitivos. São perguntas do tipo: o que os alunos já alcançaram na etapa (série, unidade, conteúdo, conceito) anterior e como isso afeta o tom da intervenção na etapa seguinte? O que se pode esperar dos saberes prévios dessa turma ou série? Que ideias e conceitos da História dependem de um entendimento seguro de outras ideias e conceitos, advindos de outras áreas? Como antecipar eventuais dificuldades dos alunos e reforçar as ideias e os conceitos que precisam ser construídos para a continuidade da aprendizagem? A proposta empreendida comporta desafio suficiente para a média dos alunos dessa série? Como as unidades podem ser sequenciadas para que o trabalho atual estabeleça as bases para o trabalho posterior?

Mesmo os modelos de progressão com base na investigação comportam limitações, segundo os autores, uma vez que são vulneráveis a erros e abusos de muitos tipos, dentre os quais: 1) a limitação na capacidade de capturar especificidades cognitivas relacionadas à criatividade, ao discernimento, à perspicácia dos sujeitos; 2) a limitação no foco, pois se podem funcionar relativamente bem para grupos, não são normativos universais que explicam igualmente a progressão de cada aluno; 3) a limitação de alcance, uma vez que elucidam melhor as características da progressão em longo prazo e têm capacidade mais restrita para explicar os processos de curto e médio prazo.

Por essas razões, Lee e Shemilt (2003) afirmam que modelos de progressão baseados em investigação podem fornecer um andaime para o ensino e a aprendizagem da História, mas, se mal utilizado,

³ No artigo em questão, como pano de fundo da discussão, Lee e Shemilt (2003) fazem uma rigorosa crítica ao sistema nacional de avaliação dos currículos (National Curriculum Attainment Target-NCAT) vigente no Reino Unido à época, baseado em modelos padronizados de progressão. Em tradução livre, NCAT significa Currículo Nacional Realização Alvo.

esse andaime pode se tornar uma gaiola⁴. Assim, são modelos necessariamente provisórios, que oferecem uma imagem do desenvolvimento de concepções prévias dos alunos, uma base para pensar sobre as ferramentas conceituais que os alunos precisam mobilizar para dar sentido ao passado e, o mais importante, fornecem aos professores um ponto de partida para explorar as ideias históricas dos alunos.

Livro didático de História e progressão do conhecimento: esse diálogo existe?

Esta parte do estudo é dedicada à análise de um recorte realizado sobre oito coleções didáticas, sendo quatro de ensino fundamental e quatro de ensino médio, tomadas em pares da mesma autoria principal e da mesma editora⁵. O propósito é verificar como as coleções tratam a progressão do conhecimento histórico e quais estratégias utilizam para complexificar a abordagem entre o ensino fundamental e o ensino médio. Dado o volume de material contido nas oito coleções, delimitou-se a análise nos livros do 6.º ano do ensino fundamental e do 1.º ano do ensino médio de cada coleção, em virtude do fato de que, nesses livros, a proposta curricular de conteúdos se repete integralmente nos dois segmentos de escolarização. Em cada um dos oito livros, tomou-se para análise o capítulo ou tópico que trata da abordagem sobre a temporalidade histórica, por ser este um campo fértil para se analisar as estratégias de progressão e complexificação adotadas para a construção dessa dimensão de análise da História.

O tempo histórico é uma noção central na aprendizagem histórica e, a despeito da sua importância, não se tem um esquema conceitual geral que possa ser tomado como referência para compreender como os jovens constroem a temporalidade, com quais parâmetros pode ser conduzido o ensino da História na escola ou de que maneira se pode tratar dessa noção no livro didático, de modo a viabilizar o domínio adequado de conceitos mais complexos que a cronologia, por exemplo. O certo é que as noções temporais, quando tratadas como um conjunto de sistemas e subsistemas conceituais, atuam como organizadores

cognitivos tanto na vida cotidiana quanto no processo de compreensão do conhecimento histórico dos estudantes.

De acordo com Fernández (2007), uma perspectiva crítica do estudo da temporalidade deve contemplar a abordagem da mudança social e as relações entre o passado e o tempo presente, bem como a construção do futuro. No esforço de sistematizar os conceitos fundamentais no tratamento da temporalidade histórica, esse autor apresenta na Figura 1, proposta de estrutura conceitual do tempo histórico.

Assumindo a tese de que não se têm modelos conceituais prontos para a progressão do conhecimento histórico, nem tampouco para a construção da noção de tempo histórico dos estudantes, a análise empreendida sobre o corpus documental tem a modesta intenção de identificar se as obras operam com alguma estratégia de progressão quanto à abordagem da temporalidade histórica, sem a pretensão de indicar modelos conceituais. De tal forma, os itens da proposta de estrutura conceitual de Fernández (2007), apresentada na Figura 1, serão tomados como indicadores de conceitos importantes para o tratamento da temporalidade e não como modelo a ser seguido.

A leitura flutuante do material permitiu a identificação de quatro unidades de registro (Bardin, 1977) que guiarão a análise, a saber: 1) concepção de tempo; 2) divisão e medição do tempo; 3) calendários; 4) periodização da História. As próprias unidades de registro já dão indicativos de que as coleções operam predominantemente com a concepção de tempo físico e com a cronologia, em detrimento de outros operadores conceituais mais complexos, conforme a proposta apresentada por Fernández.

As obras seguem um mesmo padrão quanto à localização do capítulo ou tópico que trata da dimensão temporal no estudo da História, como é demonstrado na Figura 2.

Em geral, o tema é tratado nos dois capítulos iniciais das obras, podendo ser em capítulo específico (caso de três livros) ou em tópico dentro de capítulo mais abrangente (caso de cinco livros). Constata-se que há um padrão que se repete em todos os livros, seja no ensino fundamental ou no ensino médio: 1) quanto ao número de páginas, ocupa-se uma média de cinco para essa abordagem no conjunto, variando de três a nove páginas por livro; 2) quanto à posição e à sequência da abordagem, geralmente se situam nas primeiras trinta páginas do livro; 3) quanto aos itens que compõem cada abordagem, invariavelmente, parte-se da concepção de tempo, trata-se da divisão e medição do

⁴ Essa metáfora do andaime e da gaiola é trazida já no título do artigo de Lee e Shemilt (2003), "A scaffold, not a cage: progression and progression models in history" (Um andaime, não uma gaiola: progressão e modelos de progressão em História).

⁵ As oito coleções estão listadas ao final, nas referências. Optou-se por apresentá-las em seu conjunto, sem identificar na análise de quais obras se está tratando a cada momento. Para tanto, adotaram-se os códigos CEF-1 e CEM-1, respectivamente para Coleção do Ensino Fundamental 1 e Coleção do Ensino Médio 1; CEF-2 e CEM-2, para o segundo par de coleções; CEF-3 e CEM-3, para o terceiro par de coleções e CEF-4 e CEM-4, para o quarto par de coleções. As coleções que compõem o corpus são: Braick (2011); Braick e Mota (2013); Cotrim (2013); Cotrim e Rodrigues (2012); Figueira (2013); Figueira e Vargas (2012); Vicentino (2012); Vicentino e Dorigo (2013).

tempo, dos diferentes tipos de calendários, segue-se com a periodização da História e encerra-se com atividades.

A 'concepção de tempo' assumida pelas coleções é predominantemente a do tempo físico,

tomando alguns fenômenos da natureza, como rotação, translação, fases da lua, para explicar os principais marcos cronológicos.

Na Figura 3, um breve panorama das abordagens encontradas.

1 As qualidades do tempo	a) Irreversibilidade b) Indissolubilidade com relação ao espaço c) Relatividade d) Multiplicidade
2 As delimitações do tempo	2.1 Segundo seu âmbito de aplicação a) Crenças: tempo religioso b) Ciência: tempo físico ou biológico c) Experiência: tempo social ou pessoal 2.2 Segundo sua origem ou natureza a) Alcance: tempo finito ou infinito b) Direcionalidade: tempo linear ou cíclico c) Pensamento: tempo objetivo e subjetivo
3 A temporalidade humana	3.1 Passado: memória e lembrança 3.2 Presente: instante, acontecimento 3.3 Futuro a) Crenças: escatologia, apocalíptica, milenarismo, entre outros conceitos b) Ideologias: utopia c) Ciência: prospectiva
4 A mudança e a continuidade	4.1 Conceitos para avaliar as qualidades da mudança a) Segundo o ângulo de observação: curta ou longa duração b) O grau de incidência: conjuntura, estrutura c) O ritmo: ciclos, crises 4.2 Conceitos para avaliar a concretização das mudanças a) Segundo critérios de velocidade-aceleração: evolução, revolução b) Quantificação: crescimento, desenvolvimento c) Maturidade: transição, transformação 4.3 Avaliação de processo (ordem ou desordem) a) Tendências negativas: decadência b) Tendências positivas: modernidade e progresso
5 O domínio e a gestão do tempo como conhecimento e como poder	5.1 Medida do tempo a) Instrumentos: calendários, relógios b) Cronologia: sucessão, simultaneidade 5.2 Classificação e explicação dos fatos a) Classificação temporal: periodização b) Explicação histórica: causal e intencional 5.3 Controle e poder sobre o tempo a) Distribuição do tempo: trabalho e ócio b) Reestruturação do tempo: controle do tempo pessoal c) Construção do futuro: intervenção social

Figura 1. Proposta de estrutura conceitual do tempo histórico.

Fonte: Fernández (2007, p. 24).

6º ano - Ensino fundamental		1º ano - Ensino médio	
CEF-1	Capítulo específico: 2 - A história, o tempo e o espaço (p. 20-29)	CEM-1	Dentro do capítulo 1: A construção da história. Tópicos específicos: Lidando com o tempo; Divisão da história ocidental (p. 15-19).
CEF-2	Dentro do capítulo 1: História: reflexão e ação – tópico específico (Tempo: dimensão da vida) (p. 18-23).	CEM-2	Capítulo específico: 1 – Tempo e história (p. 15-19)
CEF-3	Capítulo específico: 2 - Entender e contar o tempo (p. 20-28)	CEM-3	Não há capítulo nem tópicos específicos. Há um subtítulo sobre Períodos da História no capítulo 1, intitulado Os primeiros seres humanos (p. 11-13)
CEF-4	Dentro do capítulo 1: Que História é essa? Tópicos específicos (Tempo e História; Divisões da História) (p. 15-18)	CEM-4	Dentro do capítulo 1: Os bastidores da História – tópico específico (Leituras do Tempo) (p. 15-21)

Figura 2. Abordagem do tema em cada obra.

Fonte: Sistematização das autoras sobre o corpus documental.

6º ano - Ensino fundamental		1º ano - Ensino médio	
CEF-1	Inicia pela problematização do tempo vivido, trazendo elementos da passagem do tempo e os diferentes tempos da criança. Predomina a concepção do tempo físico.	CEM-1	O tempo é da natureza (rotação e translação, dias, noites, fases da lua) e é também o tempo das sociedades, o tempo histórico. Indica que o tempo é mais do que cronologia, é tradição, mentalidade e ritmo de mudança; diferenças entre sociedade ocidental e comunidades tradicionais (indígenas, quilombolas, ribeirinhas, pescadores artesanais), coexistência de tempos históricos diferentes.
CEF-2	Aborda o tempo como dimensão da vida, tratando apenas do tempo físico, percebido pelo passar das horas, medido por diferentes tipos de relógios: de pulso, de mesa, de parede, de celulares, de computadores.	CEM-2	Aborda o tempo físico (cronologias) e o tempo histórico (mudanças e permanências).
CEF-3	Inicia com o tempo vivido, compromissos relacionados com o tempo no cotidiano, a sensação da sua passagem. Aborda o tempo físico, tratando os relógios como marcadores da passagem do tempo. Diz que há um tempo mais importante que o do relógio, o tempo histórico, mas não esclarece o significado.	CEM-3	Não aborda o assunto.
CEF-4	Aborda apenas o tempo físico: movimento da Terra em torno do sol e fases da lua determinam a duração das horas, dos dias, das noites, dos meses, das estações.	CEM-4	Aborda o tempo físico relatando os fenômenos temporais dos ciclos da natureza, rotação, fases da lua, relógio de sol. Problematisa o tempo histórico, indicando que suas bases são arbitrárias. O tempo histórico não é regular, contínuo e linear como o tempo físico, é composto de diferentes durações, é cultural, político etc.

Figura 3. Abordagens sobre a concepção de tempo.

Fonte: Sistematização das autoras sobre o *corpus* documental.

Note-se que, no ensino fundamental, todas as coleções tratam do tempo físico, dando ênfase à cronologia, duas das quais partem do tempo vivido, procurando aproximar-se das experiências dos estudantes ao tratar da passagem do tempo de acordo com as sensações e percepções cotidianas (CEF-1 e CEF-3). O tempo histórico é apenas mencionado por CEF-3, sem que o tema seja desenvolvido. No ensino médio, as coleções repetem inteiramente a abordagem do tempo físico, sem qualquer estratégia de progressão, com exceção de CEM-3. Verifica-se tênue esforço de complexificação da noção de tempo nas quatro coleções do ensino médio, ao introduzir, com pouco mais de ênfase, a ideia de tempo histórico e ao problematizar a coexistência de experiências históricas distintas na mesma temporalidade cronológica.

A segunda unidade de registro extraída do material diz respeito ao tratamento da ‘divisão e medição do tempo’. Nesse item, não se identificou qualquer estratégia de complexificação, havendo apenas a repetição da abordagem nos dois segmentos. As medidas do tempo são justificadas pela necessidade de organizar o tempo, especialmente nas sociedades industriais. Em geral, os livros seguem o mesmo padrão: iniciam apresentando as principais medidas de tempo (hora, ano, década, século, milênio); indicam alguns instrumentos de medida (relógio de sol,

clepsidra, ampulheta, relógio mecânico); fornecem a ‘fórmula’ matemática para descobrir a que século pertencem as datas; tratam da conceituação principal do calendário cristão (antes de Cristo e depois de Cristo). No ensino médio, faz-se mais uso de citações de autores que tratam do tempo, como Le Goff, Witrow, Pesavento, dentre outros.

Seguindo na lógica de explicitar o tempo físico, as coleções abordam os diferentes ‘calendários’ criados pelas sociedades para a organização do tempo coletivo. Em geral, os livros do ensino fundamental e do ensino médio seguem o mesmo padrão para apresentar o tema: justificativa da necessidade dos calendários; diferentes sociedades têm calendários distintos; os calendários mais conhecidos são o judaico, o islâmico e o cristão; eventualmente, abordam-se outros calendários, como o dos antigos gregos e romanos, o Asteca ou o chinês, sem desenvolver o assunto; por fim, justifica-se a adoção do calendário cristão no mundo ocidental. Mais uma vez, estão ausentes estratégias de progressão, já que a mesma abordagem do ensino fundamental é trazida no livro do ensino médio, alterando-se apenas aspectos formais, como o tamanho da letra, a presença maior ou menor de imagens para ocupar os espaços, número maior de citações de autores no ensino médio.

Como ponto alto na abordagem da temporalidade, as coleções trazem a ‘periodização da História’,

geralmente denominada como 'divisão tradicional da História'. O padrão de tratamento da periodização é basicamente a mesma nos livros do ensino

fundamental e do ensino médio, com algumas nuances de aprofundamento da abordagem no nível médio. Vejamos alguns recortes, como exemplos, na Figura 4.

6º ano - Ensino fundamental		1º ano - Ensino médio	
CEF-1	"Nem todos os historiadores, porém, concordam com isso. Para muitos, essa periodização valoriza os fatos políticos e enfatiza acontecimentos que são importantes para a história europeia" (p.27). "Outro problema criado pela divisão tradicional da história, foi classificar de pré-história todo o período anterior à invenção da escrita (...). Atualmente, os pesquisadores reconhecem que todos os povos têm história" (p.27).	CEM-1	"O conceito de Pré-história, para muitos, expressa certo preconceito ao excluir da história os povos que não conheciam a escrita. Ainda hoje existem culturas que desconhecem a escrita e, apesar disso, são agentes da sua própria história" (p. 19)
CEF-2	"O uso do termo Pré-História, no entanto, tem sido bastante criticado. Observe que Pré-História quer dizer 'antes da História'. Ora, desde que surgiu na Terra, o ser humano constitui um sujeito histórico, ou seja, tem feito história, mesmo sem escrever (...). Atualmente os estudiosos não dão tanta importância a essa distinção entre fontes escritas e não escritas (...). Neste livro também, eventualmente, podemos nos referir a esse termo, sabendo que esse período faz parte da história como todos os outros" (p. 20-21). "Saiba, porém, que a periodização tradicional da História também recebe críticas de diversos historiadores. Uma delas considera que essa divisão do tempo é eurocêntrica: está organizada tendo como centro ou referência os eventos ocorridos na Europa ou aqueles que afetaram esse continente (...). Outros historiadores não aprovam a utilização de certos acontecimentos para marcar o começo e o fim dos períodos (...). Mais uma vez, fique atento: toda periodização é produto de uma interpretação histórica. Ela é construída em função dos critérios e interesses de quem a elaborou" (p. 21).	CEM-2	"O termo Pré-História costuma ser criticado, pois o ser humano, desde seu surgimento, é um ser histórico, mesmo que não tenha utilizado a escrita (...). Outra crítica à periodização tradicional é seu caráter eurocêntrico, já que ela foi elaborada com base no estudo de apenas algumas regiões da Europa, do Oriente Médio e do norte da África. Portanto, não pode ser aplicada a todas as sociedades do mundo" (p. 19). "A rigor, é impossível que um único fato possa inaugurar ou encerrar um período histórico. Em geral, as grandes mudanças históricas fazem parte de um processo longo e gradativo, embora haja o costume de se adotar determinado evento para simbolizar tais transformações. Assim, entendemos que toda periodização contém algo de arbitrário. Todavia, pode funcionar como forma de convenção social" (p. 19).
CEF-3	"Essa divisão em períodos foi feita por historiadores europeus, tomando por base a história da Europa. Nós a adotamos por conta da influência que esses historiadores tiveram, no passado, entre os estudiosos brasileiros. Tal divisão não faz nenhum sentido se considerarmos a história e o ponto de vista de povos não europeus (...). Porém, vários fatos da história europeia geraram consequências dentro e fora da Europa, especialmente nos países que foram colonizados pelos europeus (...). Por isso, quando estudamos esses fatos e suas consequências, podemos aceitar a convenção que divide a história em Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea" (p. 25). "Atualmente, os historiadores trabalham com diversas fontes, além das escritas. Contudo, a expressão Pré-História continua a ser usada em seu sentido original. Por quê? É que o costume de dividir o tempo entre História e Pré-História já está muito difundido e enraizado" (p. 28).	CEM-3	"Atualmente, alguns historiadores contestam essa divisão que carrega a ideia de que a História se desenvolve em etapas evolutivas, que vão desde o surgimento dos seres humanos até a moderna sociedade industrial. (...) Hoje sabemos que não se podem acomodar os acontecimentos da História em simples etapas. O passado de cada sociedade apresenta aspectos específicos que resultaram num presente diferente. Por isso, não há razão para considerar qualquer sociedade inferior ou superior a outra" (p. 11). "Apesar de todos esses problemas, essa forma de organizar o estudo do passado continua a ser utilizada. Todavia, devemos estar alerta para não fazer interpretações preconceituosas" (p. 12). "Quando começou a História? No século XIX, considerava-se que a História só poderia ser estudada por meio de documentos escritos (...). Muitos historiadores não pensam mais assim (...) De acordo com essa tendência atual, a divisão entre História e Pré-História perderia o sentido. Assim, tudo o que os seres humanos e seus ancestrais fizeram passaria a ser considerado História" (p. 13).

Continua...

... continuação

6º ano - Ensino fundamental		1º ano - Ensino médio	
CEF-4	“Fique ligado: A divisão acima é bastante criticada pelos historiadores, pois leva em conta os fatos mais significativos da história da Europa, que nem sempre tiveram importância para povos de outras regiões” (p. 18).	CEM-4	“Medir o tempo histórico e dividi-lo em períodos (ou seja, periodizá-lo) é igualmente um ato arbitrário, pois a escolha do ponto inicial da contagem e dos eventos mais importantes é feita por algumas pessoas, segundo sua compreensão do mundo e da existência humana, e seguida por outros, sem que necessariamente exista uma concordância de todos” (p. 18). “Segundo o historiador francês Jacques Le Goff, o calendário pode ser entendido como um recurso de controle do tempo, geralmente por parte dos poderosos um dos grandes emblemas e instrumentos do poder” (p. 21). “Não podemos dispensar a periodização, pois ela tem a função de facilitar o estudo da história, mas devemos a todo instante lembrar que ela reflete uma dada cultura (a do Ocidente europeu) e que não consegue abranger a variedade de povos, temas e culturas existentes” (p. 21).

Figura 4. Problematização acerca do uso da periodização nas coleções.Fonte: Sistematização das autoras sobre o *corpus documental*.

Em ambos os segmentos, indica-se a divisão geral em Pré-História e História: a Pré-História é apresentada em suas subdivisões (paleolítico, neolítico e idades dos metais) em algumas obras; a História tem a divisão quadripartite (idades antiga, média, moderna e contemporânea), apresentada em todas as coleções; também são fornecidas imagens de linhas do tempo com essa periodização em todos os livros, geralmente ilustradas e sem resguardar as proporções que o uso da escala garante. Por fim, todos os livros analisados tratam a periodização como uma espécie de ‘mal necessário’, pois apesar de ser apontada como uma convenção arbitrária, eurocêntrica, ideológica, justifica-se por ser amplamente utilizada na historiografia mundial e por facilitar o diálogo comum na área da História.

Feita essa síntese do modo como as coleções tratam a temporalidade histórica no 6º ano do ensino fundamental e no 1º ano do ensino médio, é o momento de reatar os fios da trama e dialogar com as seções precedentes. É consenso entre os pesquisadores do ensino de História que uma de suas finalidades mais importantes é a formação do pensamento histórico, de modo a dotar os estudantes dos necessários instrumentos de análise, compreensão e interpretação, para que possam construir representações acerca do passado, tomar consciência da distância que os separa do tempo presente, mobilizar a imaginação histórica para desenvolver a empatia e a contextualização, compreender as atitudes e motivações dos atores do passado e reconhecer suas experiências, normas e sistemas de crenças, dentre outros requerimentos.

Ainda que muito se tenha avançado nas discussões e nas práticas de ensinar-aprender História, segundo Fernández (2010), nos debatemos entre uma História que concebe a aprendizagem como acumulação de fatos, datas, personagens, e outra que pauta a aprendizagem histórica na compreensão e na explicação, considerando a complexidade dos processos históricos. A primeira, diz o autor, coloca ênfase na cronologia como eixo central da narrativa, aparece como um discurso acabado e inalterável, ao passo que a segunda reconhece a mudança social, as múltiplas temporalidades e as fontes como *locus* privilegiado de produção do conhecimento histórico escolar, além de adotar uma argumentação aberta, de caráter investigativo, com perguntas e problemas cujas respostas ensejam sempre novas perguntas. Para dar conta dessa segunda opção, necessitamos de uma estrutura conceitual que contemple quatro tipologias de conceitos: a construção da consciência histórico-temporal; as formas de representação da História; a imaginação, a empatia e a contextualização; a aprendizagem da interpretação histórica (Fernández, 2010).

Quanto às noções de temporalidade histórica e as demandas que seu estudo impõe, não dispomos de estruturas conceituais que possam orientar com clareza a construção do conhecimento histórico e a formação de competências, para que os professores possam organizar os conteúdos e as atividades. Esta é, certamente, uma das prioridades sobre a qual temos de nos debruçar como pesquisadores da história escolar, aliados aos pesquisadores das teorias

da História, da historiografia, mas também das teorias da aprendizagem e da educação. Na ausência de modelos conceituais relativos à construção das noções temporais minimamente consensuais entre os pesquisadores, não é de estranhar que a produção didática se mostre tão limitada ao tratar de tema dessa relevância para a formação histórica dos jovens.

A abordagem que visualizamos, nos livros didáticos analisados, é claramente insuficiente, pois prioriza o tempo físico em detrimento do estudo de noções mais complexas e não apresenta elementos de progressão e complexificação entre os dois segmentos da escolarização básica. O modo como as obras tratam a temporalidade, no recorte que selecionamos, não fomenta a operação com deslocamentos temporais, não favorece que os estudantes estabeleçam relações entre aspectos do tempo presente e do passado, nem tampouco contribui para que possam se situar no tempo. Pela natureza impalpável e abstrata dessa noção, sabe-se que seu tratamento escolar consiste numa tarefa difícil, que não se desenvolve de forma natural e espontânea. É justamente por essa razão que a abordagem da temporalidade histórica exige ações sistemáticas, claramente intencionadas e apoiadas no campo da didática e da metodologia da História.

Considerações finais

Livros didáticos são entendidos aqui como obras culturais com identidade e finalidade próprias. É na escolarização de massas que encontramos os argumentos que justificam a concepção que orienta a sua produção e utilização: a necessidade de uma proposta uniforme direcionada especificamente à instrução que possa ensinar a todos.

Do ponto de vista da organização do trabalho docente, o livro didático transforma-se em 'currículo em ação', que inclui saberes, formas didáticas e atividades práticas. As condições de trabalho do professor configuram as bases da larga utilização e até mesmo da dependência, em alguns casos, aos livros didáticos: eles são suportes altamente acessíveis para estruturar o currículo e para garantir as atividades em sala de aula. Do ponto de vista da organização da classe, em turmas compostas por 30-40 estudantes, o uso do livro didático pressupõe, dentre outros aspectos, a organização simultânea dos alunos sob uma mesma proposta, a homogeneidade dos conhecimentos, a pretensão de que todos progridam da mesma maneira e ao mesmo tempo.

No estudo realizado, buscamos investigar quais estratégias são adotadas na elaboração das propostas dos livros didáticos, para viabilizar a progressão do conhecimento histórico no percurso educativo do

ensino fundamental para o ensino médio, tomando como unidade de análise a noção de tempo. O que se verificou, no corpus documental analisado, foi a ausência de cuidado com a diferenciação e a complexificação da proposta de trabalho entre os dois segmentos. Os livros didáticos de História destinados ao 6.º ano do ensino fundamental e ao 1.º ano do ensino médio operam com noções elementares de temporalidade, circunscritas essencialmente ao tempo físico. Com isso, a proposta do ensino fundamental é quase que integralmente reproduzida no ensino médio, submetendo os estudantes à repetição de conteúdos, conceitos e noções temporais.

Diante dos desafios da escolarização de massa, das difíceis condições do trabalho docente, do lugar privilegiado que o livro didático ocupa na organização escolar, temos a tarefa de fazer desse produto cultural/suporte pedagógico um auxiliar efetivo para o ensino e a aprendizagem. Essa tarefa passa pelo esforço de aproximar as discussões acerca do desenvolvimento cognitivo produzidas no âmbito acadêmico das instâncias de produção didática e dos espaços escolares. Desafio que é de todos, de pesquisadores, professores, autores e editoras de livros didáticos.

Referências

- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Braick, P. R. (2011). *Estudar História: das origens do homem à era digital - 6º ano* (1a ed.). São Paulo, SP: Moderna.
- Braick, P. R., & Mota, M. B. (2013). *História: das cavernas ao terceiro milênio - 1º ano* (3a ed.). São Paulo, SP: Moderna.
- Brasil. (1996). *Lei n. 9.394, 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Senado Federal.
- Carretero, M., Castorina, J. A., Sarti, M., Alphen, F. V., & Barreiro, A. (2013). *Propuesta Educativa*, 39(1), 13-23.
- Coll, C. (2010). Enseñar y aprender, construir e compartir: procesos de aprendizaje y ayuda educativa. In C. Coll (Coord.), *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria* (p. 31-61). Barcelona, ES: Editorial Graó.
- Cotrim, G. (2013). *História global: Brasil e geral* (ano 6, 2a ed.). São Paulo, SP: Saraiva.
- Cotrim, G., & Rodrigues, J. (2012). *Saber e fazer história* (ano 6, 7a ed.). São Paulo, SP: Saraiva.
- Fernández, A. S. (2007). Una investigación sobre cómo se aprende a enseñar el tiempo histórico. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 6, 19-29.
- Fernández, A. S. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados*, 14, 34-56.
- Figueira, D. G. (2013). *História* (Coleção Integralis, ano 1, 1a ed.). São Paulo, SP: IBEP.

- Figueira, D. G., & Vargas, J. T. (2012). *Para entender a História* (ano 6, 4a ed.). São Paulo, SP: Saraiva.
- Ford, A. (2013). *Setting us free? Making progression & assessment meaningful in a post-levels world*, p. 1-26. Recovered from <http://www.andallthat.co.uk/>
- Freeman, J. (2011). *Progression and coherence in history: how to plan across the key stages*. Primary History. The Historical Association. Spring, p. 33-34. Recovered from [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Freeman%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Freeman%20(1).pdf)
- Funes, J. (1999). El desarrollo evolutivo de los chicos y chicas. *Cuadernos de Pedagogía*, 282, 14-18.
- Lee, P., Ashby, R. (2000). Progression in historical understanding among students ages 7-14. In N. S. Peter, P. Seixas, S. Wineburg. *Knowing, teaching & learning history: national & international perspectives* (p. 199-222). New York, NY: New York University.
- Lee, P., Shemilt, D. (2003). A scaffold, not a cage: progression and progression models in history. *Teaching History*, 113, 13-24.
- Moehlecke, S. (2012). O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. *Revista Brasileira de Educação*, 17(49), 39-58.
- Moreno, A. (2010). Los estudiantes de educación secundaria: características y contextos de desarrollo y socialización. In C. Coll. (Coord.), *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria* (p. 31-61). Barcelona, ES: Editorial Graó.
- Parecer CNE/CEB n. 15, de 1º de junho de 1998* (1998). Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: CNE.
- Parecer CNE/CEB n. 5, de 4 de maio de 2011* (2012). Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: CNE.
- Pozo, J. I. (2002). *Aprendizes e mestres. A nova cultura da aprendizagem*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Romero, N. (2011). Nuevos usos del texto escolar en la escuela primaria. In S. Finocchio, & N. Romero (Comp., p. 117-151, *Saberes y prácticas escolares*. Rosario, ES: Homo Sapiens Ediciones.
- Sacristán, J. G. (1996). *La transición a la educación secundaria: discontinuidades en las culturas escolares*. Madrid, ES: Morata.
- Sánchez, J. J. (2013). O currículo da educação secundária. In J. G. Sacristán (Org.), *Saberes e incertezas sobre o currículo* (p. 370-384). Porto Alegre, RS: Penso.
- Vicentino, C. (2012). *Projeto Radix: história* (ano 6, 2a ed.). São Paulo, SP: Scipione.
- Vicentino, C., & Dorigo, G. (2013). *História geral e do Brasil* (ano 1, 2a ed.). São Paulo, SP: Scipione.

Received on November 18, 2015.

Accepted on May 3, 2016.

License information: This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.