

Demandas do presente e sentidos de tempo histórico no ensino de história: escritas do passado em um material didático digital

Marcella Albaine Farias da Costa¹
Marcus Vinicius Monteiro Peres²

Resumo: Este trabalho tem por objetivo partilhar a análise do material didático digital de História, denominado pela própria empresa responsável pela sua elaboração como livro-aplicativo, que circula no Projeto GENTE (Ginásio Experimental de Novas Tecnologias) / Escola Municipal André Urani, da Prefeitura do Rio de Janeiro. Marcando nossa posição em defesa da especificidade do conhecimento histórico escolar e compreendendo o ‘ensino de’ como lugar de fronteira no qual se disputam e se fixam sentidos entre o que é e o que não é conhecimento e escola na contemporaneidade, interessa-nos problematizar a escrita do passado neste material, destacando alguns de seus limites e possibilidades para o Ensino de História frente às demandas de nosso presente. Optamos por trabalhar de forma mais detalhada a questão do tempo histórico, sendo o diálogo, entre outros, com Gabriel (2003), Gabriel & Moraes (2013) e Monteiro (2007), extremamente profícuo.

Palavras-chave: Ensino de História, tecnologia, tempo histórico.

1 – Introdução

O presentismo constante que pauta nossa relação de estar no mundo hoje, com todos os efeitos provocados na estruturação de sensibilidades de uma geração aprofundada pelos múltiplos processos que produzem um efeito zapping sobre o mundo, conforme nos convida a pensar Beatriz Sarlo (2000), parece trazer cada vez com mais clareza a dificuldade inerente à construção da categoria de mudança, bem como da condição histórica pertinente a cada um de nós, a partir do momento em que nos localizamos num continuum temporal. Isso significa dizer que o jovem, hoje, faz uma atividade escolar ao mesmo tempo em que envia mensagens pelo smartphone, navega na internet, ouve música e conversa com dez pessoas simultaneamente nas redes sociais (cf. Canclini, 2008). Trata-se, portanto, de um cenário que nos projeta diante de uma saturação do instante presente em termos de sua intensidade e, ao mesmo tempo, sua fugacidade (MIRANDA, 2013, p.59-60).

Cada ano que passa, cresce, no Brasil, o número de adolescentes que tem computadores/celulares/tablets com acesso a internet³. Cresce também o número de escolas

¹ Graduada em História pela UFRJ. Atualmente é mestranda do PPGE/UFRJ e pós-graduanda em Tecnologias da Informação aplicadas à Educação do PGTIAE/UFRJ. E-mail: marcellaalbaine@gmail.com

² Graduado em História pela UFRJ, pós graduado em Ensino de História pelo Curso de Especialização Saberes e Práticas na Educação Básica - UFRJ e pelo Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II. Atualmente é mestrando do PPGE/UFRJ e professor da rede estadual do Rio de Janeiro. Email: mavimope@gmail.com

³ Fonte: Pesquisa Tic Domicílios 2013. Disponível em: <http://www.cetic.br/media/analises/tic-domicilios-2013.pdf>. Acesso em 10/08/2014.

com o equipamento disponível para os alunos, também com a possibilidade de navegação na *web*, assim como a quantidade de professores que se utilizam de meios tecnológicos digitais como novos suportes para suas aulas⁴. A emergência de uma nova cultura, chamada *cibercultura* (LÉVY, 1999), sociedade de rede (CASTELLS, 1999), ou cultura digital (BUCKINGHAM, 2010), na qual nossos alunos já nascem imersos, traz novos desafios para a compreensão sobre os processos de ensino de aprendizagem e para a escola. Como lidar com as formas de busca e apreensão do conhecimento empreendido pelos *born digital* (NASCIMENTO, 2014)?

Não há dúvidas que, como nos diz Lévy, a relação dos alunos com os saberes se modificou de diferentes maneiras, por diversas características dessa nova cultura que emerge em meio à explosão das tecnologias. Consideramos que as tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), por isso, são peça fundamental na construção de um quadro de “escola em crise” (GABRIEL, 2008). Compreender como todas essas novidades influem na relação entre sujeitos e saberes, é inferir questões para pensar a construção do currículo e do conhecimento escolar nas instituições de ensino, assim como apresentar alternativas para entender de que maneira a cultura digital contribui para o desinteresse dos alunos na escola, a dificuldade de leitura e escrita dos discentes, dentre outras questões que evidenciam a “crise” dessa instituição.

Cabe aqui salientar que nossa perspectiva acerca das tecnologias digitais não é entusiasta ou salvacionista. Consideramos que a adoção das tecnologias *per se* não significa uma melhora na prática docente, no desempenho dos alunos ou qualquer outra demanda escolar, mas também que não podemos desconsiderar o fato de que já vivemos em uma sociedade digital e em rede, e que cada vez mais pessoas (principalmente da faixa etária que frequenta o ensino básico), aderem a um estilo de vida no qual essas tecnologias têm papel fundamental.

Um dos projetos que se apresenta como tentativa de solucionar essa “crise” escolar através da imersão dos alunos nas TDIC é o Ginásio Experimental de Novas Tecnologias Educacionais (GENTE). A escola, localizada na Rocinha, maior comunidade do Rio de Janeiro e do Brasil, não tem salas de aula tradicionais, e sim grandes galpões. Da mesma forma, não tem turmas, e sim pequenos grupos de trabalho. Os professores trabalham como tutores polivalentes (atuando em todas as disciplinas), e todos os alunos têm computadores e

⁴ Fonte: Pesquisa TIC Educação 2013. Disponível em: <http://cetic.br/media/analises/tic-educacao-apresentacao-2013.pdf>. Acesso em 10/08/2014.

celulares com acesso à internet. O objetivo da escola é personalizar o aprendizado, colocando o aluno no papel de protagonista desse processo. Com objetivos semanais de aprendizado, eles podem seguir o caminho que decidirem. As TDIC dão a possibilidade de que o aluno aprenda a partir daquilo que lhe interessa mais e da maneira que se adapte melhor (leitura, busca por imagens, visualização de vídeos, dentre outras possibilidades). O professor age como um mentor, um “arquiteto”⁵, orientando o aluno na sua busca.

Daí o primeiro recorte desse trabalho: a pertinência de se questionar o projeto GENTE. Não é nosso propósito avaliar a pertinência global do projeto, seja em seu desenho inicial seja em termos de sua implementação e desenvolvimento. A sua escolha deve-se, pois, a uma intencionalidade relacionada à incorporação radical das novas TICs na escola, assumida institucionalmente e expressa pelas autoridades responsáveis, que suscita uma série de questões para nós, tais quais: Como é o funcionamento prático da escola? Será que consegue se aproximar de sua intencionalidade? Como é a relação entre alunos/professores/tecnologia/conhecimento? De que maneira ela muda, se é que muda? Os alunos têm maturidade para absorver essa metodologia? E o trabalho dos professores polivalentes, como se dá?

Esses e outros questionamentos já motivaram pesquisa de pós-graduação no âmbito do curso de especialização CESPEB/UFRJ (PERES, 2014), que possibilitou a reflexão sobre a escola e o apontamento de uma série de outras perguntas que nos levaram à produção desse trabalho. Aqui, pretendemos focar, em virtude da natureza desse artigo, nas questões que envolvem o material didático digital utilizado no projeto GENTE, mais especificamente o da disciplina História, em torno das questões em torno da fixação de sentidos de “tempo” e “tempo histórico” nesse livro-aplicativo.

Escolhemos o estudo do livro didático pois, tal como Gabriel *et alii*, apostamos na escrita do conhecimento nessa plataforma como “uma configuração de ordem epistemológica e axiológica (ética-político-cultural) com um grau de especificidade e autonomia suficientes para que ela possa ser percebida como um saber diferenciado e estratégico nas disputas pelas interpretações construtoras de sentido do mundo” (GABRIEL *et alii*, 2007, p.115). Ou seja,

⁵ Informações extraídas dos documentos oficiais do projeto: A “Carta de lançamento” do projeto: Disponível em <http://gente.rioeduca.net/images/documentos/pressV9carta.pdf>, acesso em 10/08/2014, e o “Termo de referência”, Disponível em: <http://gente.rioeduca.net/images/documentos/Termo%20de%20Refer%C3%Aancia%20GENTE.pdf>. Acesso em 10/08/2014.

compreendemos que o livro didático tem potencial para nos dar pistas sobre como saberes e conceitos são significados em um determinado ambiente escolar.

Dessa crença podemos justificar também a escolha do material didático digital dentro do GENTE, pelo seu contexto de produção e pelo papel que desempenha dentro da escola em sua especificidade. O livro-aplicativo, como é definido pelos seus próprios criadores, é de produção da própria editora, que compra totalmente os direitos autorais dos autores, que busca selecionar levando em conta tanto a formação acadêmica quanto a experiência em sala de aula⁶. Além disso, o livro não passa pelo crivo do Programa Nacional do Livro Didático ou qualquer outro programa do Ministério da Educação. A negociação para a implantação do material didático digital no projeto GENTE foi feita diretamente entre a empresa e a secretaria de educação do município, porém o contrato que rege essa relação não está disponível no portal de transparência da prefeitura do Rio de Janeiro⁷, o que nos faz pensar sobre a relação entre a empresa e a prefeitura e a real validade da utilização desse material.

Sobre as questões trazidas pelo uso das TDIC para a História, já há pesquisas em curso que estudam os impactos do uso dessas ferramentas na produção do conhecimento acadêmico. A historiadora e pesquisadora de historiografia digital Anita Lucchesi, por exemplo, se dedica a estudar, em perspectiva comparativa, as tendências italianas e estadunidense de *Storiografia Digitale* e *Digital History*, respectivamente. Segundo ela:

As Novas Tecnologias de Informação e comunicação marcam o Tempo Presente, sendo ora pano de fundo, ora objeto, ora meio de diversas manifestações sociais ao redor do mundo. Em um revival estranho das mudanças trazidas pela globalização, começamos a pensar as espacialidades e temporalidades desse novo tempo de Cultura Digital, radicalmente virtual. Tudo isso, tem feito da Internet um interessante objeto-problema para a nossa disciplina. A relação entre História e Internet têm suscitado questionamentos inadiáveis sobre o uso da Internet como fonte e ferramenta de pesquisa, suporte de memórias e novo espaço público, lugar também de divulgação dos resultados de trabalhos historiográficos. As noções de tempo e espaço alteradas pelo intenso uso e intervenção das novas tecnologias na sociedade, despertam novas angústias para a comunidade historiadora (LUCCHESI, 2012a).

De acordo com a autora, podemos perceber que há intensas discussões no campo da historiografia sobre as influências das tecnologias no fazer historiográfico, que suscitam

⁶ Para mais, ver: PERES, 2014, capítulo 3.

⁷ <http://riotransparente.rio.rj.gov.br/>. Busca feita tanto pelo nome do favorecido quanto pelo CNPJ da empresa. Acesso e consulta em: 11/08/2014.

diferentes interpretações sobre como isso afeta e/ou modifica a prática do historiador. Historiadores já consagrados, como Carlo Ginzburg, Robert Darnton e Roger Chartier já se preocuparam em discutir, e historicizar, as modificações trazidas pela utilização das novas TICs na prática historiográfica (LUCCHESI, 2012b). Podemos então, ver, como as novas TICs afetam e são tema de reflexões da historiografia. E se elas influem na escrita da história, de que maneira influem na construção do conhecimento histórico escolar?

Também já há estudos sobre a potencialidade do uso das ferramentas das TDIC nas configurações de novas formas de leitura e relação com os saberes. Em dissertação recém defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ, Fábio Dias Nascimento faz uma reflexão sobre a narrativa histórica escola em plataformas hipertextuais, a partir da leitura de Paul Ricoeur e de sua teoria do ciclo hermenêutico. Em sua pesquisa, Nascimento pontua que o tipo de leitura proporcionado pelo hipertexto não é novo, pois pode ser comparado a uma leitura de enciclopédia ou da Bíblia, por exemplo (NASCIMENTO, 2014, p. 28). Porém, atenta para a potencialidade de novas configurações de leituras e, conseqüentemente, de narrativas, ao apontar a contração no espaço-tempo proporcionada pelo hipertexto disponível online, que conecta quase automaticamente grandes quantidades de informação de maneira quase instantânea.

Apoiado em estudos de Paul Ricoeur (RICOEUR, 1994), o autor tenta mostrar como essa potencialidade do hipertexto impacta a narrativa histórica e sua construção. Para Nascimento, o leitor em ambiente hipertextual se configura também, pelas escolhas que faz e pelos caminhos que trilha no ciberespaço, em um co-autor da narrativa (NASCIMENTO, 2014, p. 85). Sendo assim, o próprio leitor, no caso, o aluno, é que cria faz as próprias seleções, logo, como isso impacta o currículo escolar? Acreditamos que seja um tópico de extrema relevância para pensar, porém, assim como o autor supracitado, ainda não conseguimos dar uma resposta a essa questão.

Esses estudos mostram a importância de pensar e repensar a questão do tempo histórico em função do uso de ferramentas das TDIC na mediação entre o sujeito e a construção do conhecimento histórico escolar. Ricoeur coloca o tempo histórico como narrativamente construído entre o tempo cósmico e o tempo vivido. (RICOEUR, 1994). Portanto, de que maneira essas novas formas de narrar trazidas por recursos digitais afetam a construção do sentido tempo histórico em nossas crianças e adolescentes? Como ele está sendo significado? Por tudo isso, colocamos o estudo desse assunto como fruto das demandas

do presente, e ressaltamos a necessidade de seu estudo na busca pela construção de uma escola que leve em consideração essas questões.

2 – Situando nosso modo de ver: ensino de História, currículo e Teoria Social do Discurso

As reflexões que constam neste trabalho, vale salientar, surgiram de nossas inquietações como estudantes de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e das pesquisas desenvolvidas no âmbito do Grupo de Estudos Currículo, Cultura e Ensino de História (GECCEH) / Núcleo de Estudos do Currículo (NEC) da UFRJ, coordenado pela Profa. Dra. Carmen Teresa Gabriel.

Temos buscado, no referido Grupo, dialogar com autores que ofereçam insumos teóricos para pensar o ensino de História como um espaço fronteiro entre diferentes áreas de conhecimento que disputam constantemente a definição deste campo disciplinar.

Marcando nossa posição em defesa da especificidade do conhecimento histórico como objeto de ensino, dialogando com Gabriel (2003) e Monteiro (2007), temos trabalhado também dentro de uma lógica de crítica às perspectivas essencialistas na leitura do social, apoiando-nos na chamada teoria social do discurso tal qual apresentada, dentre outros, por Laclau & Mouffe (2005). Uma vez que esse arcabouço teórico servirá como “modo de ver”, guiando nossa análise empírica, cabe explicitar nessa parte de nosso trabalho algumas de nossas filiações teóricas.

O termo “discurso”, conforme dito, está diretamente relacionado ao entendimento da crítica às leituras essencialistas de mundo. Para Howarth⁸ (2000), tal conceito “captura a ideia de que todos os objetos e ações são significativos, e que seus significados são conferidos por sistemas particulares de diferenças significativas” (HOWARTH, 2000, p. 1).

Importa sublinhar a radicalidade dessa crítica que extrapola a ideia de historicidade trazendo para o debate o desafio da definição. Tal desafio nos situa frente à complexa relação entre pensamento e realidade que precede e orienta as escolhas em termos de filiações disciplinares ou de interlocuções teóricas nos diferentes campos de conhecimento com os quais dialogamos. A proficuidade do termo discurso que nos interessa operar está justamente

⁸ As traduções de David Howarth extraídas do livro “*Discourse*”, publicado pela *Open University Press* (2000), e utilizadas neste texto, foram feitas no âmbito de estudos internos do Grupo de Estudos Currículo, Cultura e Ensino de História (GECCEH) pelos pesquisadores Érika Elizabeth Vieira Frazão e Vitor Andrade Barcellos.

no fato de ele gerar uma forma de enfrentamento das complexas relações entre pensamento e realidade, sujeito e objeto, simbólico e material. Nessas abordagens, o discurso não é percebido como uma operação mental, ideal, em oposição à ação ou à realidade. Ele é relacional e da ordem do material, ou seja, é uma categoria que investe na crítica à ideia de essência, que assume radicalmente as implicações políticas e epistemológicas de nossa condição de ser na e da linguagem, e que é dessa e nessa condição que pensamos, significamos e agimos no mundo.

Segundo Mendonça (2009):

(...) a teoria do discurso tem o potencial de ser uma ferramenta de compreensão do social, uma vez que seu próprio entendimento dá-se, nesta perspectiva, a partir da construção de ordens discursivas, sendo a questão do poder central e constituidora de relações sociais. Tendo como ponto de partida a centralidade das categorias de poder e de discurso – que após se desdobrarão em outras noções centrais à teoria, tais como pontos nodais, antagonismo, articulação, hegemonia, significantes vazios, populismo, dentre outras –, Laclau articula uma série de noções e de conceitos oriundos de várias áreas do conhecimento, como o marxismo, a filosofia desconstrutivista de Derrida, a psicanálise, sobretudo lacaniana, a linguística, o estruturalismo, o pós-estruturalismo. A partir de noções advindas dessas áreas, o autor constrói um aparato teórico original, inserido numa matriz contemporânea, pós-estruturalista, que contempla a contingência, a precariedade, a indeterminação e o paradoxo como dimensões ontológicas do social (MENDONÇA, 2009, p. 153-154).

Situamos o presente trabalho, tendo como pano de fundo o diálogo com esses autores do campo da ciência política e que têm sido apropriados no campo educacional, em particular no campo do currículo, em uma perspectiva que se aproxima da abordagem discursiva pós-fundacional:

Em diálogo com Olivier Marchart (2009), entendo por essa expressão “uma constante interrogação das figuras metafísicas fundacionais, tais como a totalidade, a universalidade, a essência e o fundamento” (MARCHART, 2009, p. 14, tradução livre). (...) a perspectiva de ver e ler o mundo pós-fundacional aqui defendida, (...) não se confunde com um antifundacionalismo, por meio do qual caberia um “tudo vale”. O que está sendo problematizado não é a possibilidade de operar com fundamentos mas sim o seu estatuto ontológico (GABRIEL, 2013, p. 292).

Assim como o pós-estruturalismo não nega a estrutura, o pós-fundacionismo ou pós-fundacionalismo não nega o fundamento, mas o uso deste prefixo estabelece um deslocamento. O pós-estruturalismo estabelece, sim, o fim das estruturas centradas, pré-fixadas; “contrapondo-se ao estruturalismo, o pós-estruturalismo critica o fato de ele não

perceber que a própria ideia de estrutura estaria ela mesma marcada pela linguagem” (LOPES & MACEDO, 2011, p. 39). As autoras falam que pela ótica pós-estrutural, faz-se necessário uma releitura da linguagem. É neste caminho que pensamos a linguagem não como algo que representa o mundo, como se houvesse algo que pudesse ser definido *per si* ou em essência, mas como algo que o constrói.

Ao ter suas produções marcadas pelo viés político nos processos de lutas de significação (ou seja, nomear e definir são um ato político) e por uma teorização da hegemonia – sendo que “qualquer hegemonia é sempre instável e penetrada por uma ambiguidade constitutiva” (LACLAU, 2011, p. 78) – estes autores nos oferecem um interessante quadro de inteligibilidade para pensar a relação entre o ensino de História, o currículo e a tecnologia através desse material didático digital que ora selecionamos para analisar.

Interessa-nos pensar o ensino desta disciplina na interface com o currículo, sendo que, segundo Ferreira, Gabriel & Monteiro (2012) “a forma como o ensino de Biologia e História vêm fixando e operando com sentidos de currículo expressam uma quase ausência de diálogo com as teorizações curriculares” (FERREIRA, GABRIEL & MONTEIRO, 2012, s/ p). As autoras mencionam três fixações de sentidos de currículo que tendem a ser hegemônicas nas pesquisas em ensino nas área de História e Biologia, quais sejam: currículo como sinônimo de conteúdo ou uma “listagem de conteúdos, naturalizados, não sendo pois, objeto de problematização”; currículo como sinônimo de conhecimento, reafirmando-se perspectivas essencialistas e, por fim, “um terceiro sentido de currículo o coloca em uma cadeia equivalencial que reforça o entendimento do *ensino de* como o lugar da prática que, por sua vez, é percebida como sendo ‘esvaziada’ de teoria” (ideia de currículo reduzido ao mero lugar de se aplicar conhecimentos produzidos em outros lugares: visão instrumental nos processos de significação).

Reconhecemos as distintas possibilidades, disputas e embates na definição sobre o que é currículo e que, no jogo político destas definições, umas não necessariamente excluem as outras. “Nossa premissa (...) é de que não é possível responder ‘o que é currículo’ apontando para algo que lhe intrinsecamente característico, mas apenas para acordos sobre os sentidos de tal termo, sempre parciais e localizados historicamente” (LOPES & MACEDO, 2011, p. 19).

Interessa-nos aqui operar com uma compreensão ampla do termo, na medida em que ele abarca, a nosso ver, todos os fenômenos educacionais. No âmbito do GECCEH, tem-nos

sido caro o sentido de currículo como prática de significação e como “espaço-tempo de fronteira” (MACEDO, 2006):

O currículo é um espaço-tempo que sujeitos diferentes interagem, tendo por referência seus diversos pertencimentos, e que essa interação é um processo cultural que ocorre num lugar-tempo cujas especificidades me interessam estudar. Não falo, portanto, de um espaço-tempo cultural qualquer, embora também dele, mas do currículo escolar (no Brasil de hoje). Quero, ainda, antes de ler esse currículo, deixar clara minha recusa em aceitar distinções entre o currículo formal e o vivido (...) a produção dos currículos formais e a vivência do currículo são processos cotidianos de produção cultural, que envolvem relações de poder tanto em nível macro quanto micro. Em ambos são negociados diferenças. De ambos participam sujeitos culturais com seus múltiplos pertencimentos (MACEDO, 2006, p. 288).

A atitude de mobilizar este sentido de currículo significa “trazer várias pessoas para conversar”, pois nada se define fora de uma matriz teórica. No GECCEH temos como foco a questão do conhecimento (“o que a gente ensina”), pois o encaramos como elemento ou objeto incontornável para pensar uma escola democrática, além de questões políticas – temos pensado, mais propriamente dito, a interface do conhecimento escolar com o poder e os projetos de sociedade.

Contando ainda com as contribuições de Macedo (2006), também temos adotado a compreensão do currículo como “lugar de enunciação”, ou seja, como “um lugar chave onde se estabelecem relações entre a língua e o mundo, isto é, onde são produzidos, disputados, negociados, discursivamente, sentidos sobre o mundo” (GABRIEL, LEITE & VENERA, 2012, s/ p).

A partir destas colocações, nas quais procuramos explicitar algumas de nossas concepções teóricas, abrimos espaço para problematizar as escritas do passado no material didático digital selecionado para este texto, tendo como foco as significações de tempo histórico. Afinal, o significante ‘temporalidade’ “desempenha a função discursiva de corte antagônico entre o que é e o que não é uma perspectiva histórica” (GABRIEL & MORAES, 2013, p. 33).

3 – Escritas do passado em um material didático digital: as possíveis significações do tempo histórico.

O indivíduo não tem capacidade de forjar, por si só, o conceito de tempo. Este, tal como a instituição social que lhe é inseparável, vai sendo assimilado pela criança à medida que ela cresce numa sociedade em que ambas as coisas são tidas como evidentes (ELIAS, 1998, *apud* MIRANDA, 2013, p.35)

Interessa-nos, aqui, particularmente, analisar alguns aspectos que envolvem o processo de significação do tempo histórico no livro-aplicativo escolhido. Optamos, portanto, por olhar para este material didático de forma a apreendê-lo como um espaço discursivo no qual se fixam sentidos de temporalidade, como já mencionado anteriormente, a partir de dois aspectos: sua interface e seu conteúdo. No que diz respeito ao primeiro, gostaríamos de pensar no que ele contribui para pensar a relação entre o estudante e o tempo, e se possibilita novas ou diferentes formas de apreensão e significação do tempo histórico. Em relação ao conteúdo, em função do caráter do trabalho, optamos pela leitura de cinco verbetes de cada período (Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea, seguindo a divisão do livro-aplicativo, que explicitaremos logo à frente), e também dos verbetes ligados à História oriental e afro-brasileira, espalhados por esses períodos, também pensando em como o tempo é significado nesses conteúdos.

3.1 – Sobre a Interface

Na tela inicial do programa, podemos perceber a reprodução de uma perspectiva que tem sido muito criticada nos últimos anos no campo do ensino de história. A repartição da história entre “Antiga, Média, Moderna e Contemporânea”, também chamada de História quadripartite, onde um quadrado correspondente a cada um desses períodos se coloca à escolha do usuário.

A História quadripartite perpetua uma ideia de ruptura total entre os tempos demarcados, devido à arbitrariedade dos marcos que dividem esses períodos, como se as complexas mudanças que tecem a História pudessem ser separadas. Além disso, conforma toda a História do mundo em períodos que são demarcados de acordo com eventos isolados de determinadas culturas. Como nos diz Chesneaux:

O quadripartismo tem como resultado privilegiar o papel do Ocidente na história do mundo e reduzir quantitativa e qualitativamente o lugar dos povos não-europeus na evolução universal. Por essa razão, faz parte do aparelho intelectual do imperialismo. Os marcos escolhidos não têm significado algum para a imensa maioria da humanidade: fim do Império Romano, queda de Bizâncio (CHESNEAUX, 1995, p.99).

Ao clicarmos em um desses quadros, abrimos a área de conteúdos, e essa ideia se reforça, pois os conteúdos se distribuem ao longo de uma linha do tempo linear, que reforça uma visão eurocêntrica da narrativa, já bastante contestada nos debates teóricos do campo. Mesmo porque, grande parte do conteúdo está atrelada À História da Europa, tal qual já visto na noção de tempo quadripartido.

Com efeito essa forma de representação do tempo histórico tende a reforçar uma ideia de História linear, em constante evolução, muitas vezes associada ao capitalismo e à Europa Ocidental. O uso desse tipo de representação do tempo foi disseminado no século XIX pela história positivista, que acreditava que os fatos históricos “deveriam ser organizados cronologicamente e dispostos em uma linha do tempo, cujo fio condutor seria o progresso da civilização” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2012, p.25).

Ao mesmo tempo, o programa avança quando pensamos em categorias como “duração”, “sequência”, e “simultaneidade”, que nem sempre são de fácil assimilação pelos alunos. Ao colocar os eventos selecionados de uma determinada época na linha do tempo, e dar ao aluno a possibilidade de interagir ativamente com ela, e deixa-la guiar seu estudo, o programa chama atenção para a “duração” dos eventos, representada graficamente pelo tamanho da sua barra de representação (que pode variar de um ponto a uma barra que ocupe quase toda a linha do tempo) e pela cor do mesmo elemento. A comparação entre estes ajuda o aluno a perceber diferentes períodos de duração de diferentes acontecimentos históricos, desde aqueles que aconteceram pontualmente até os que demoraram séculos para se concretizar.

Da mesma maneira, a organização dos eventos históricos em linha ajuda na ideia de “sequência”, pois os localiza no tempo, e permite ao discente visualizar que eventos ocorreram antes e depois de outros. Mas talvez a categoria temporal na qual o livro-aplicativo mais avance seja a de “simultaneidade”.

Ao analisarmos a linha do tempo do livro-aplicativo, percebemos que ela não é uma linha única, mas múltipla, onde diversos eventos interconectados aparecem na linha, e localizados no mapa, ao mesmo tempo. A utilização de diversas linhas paralelas, segundo Sônia Miranda, “ancora a construção da compreensão de simultaneidade e permite, ao estudante, a percepção de que determinados aspectos se cruzam na experiência temporal compartilhada” (MIRANDA, 2013, p.51)

Vemos um avanço ao pensarmos, por exemplo, no estudo da transição da economia feudal para o período moderno e para o mercantilismo. Ao nos localizarmos na linha do tempo no ano de 1600, por exemplo, diversos acontecimentos simultâneos aparecem na tela, como a formação do Estado moderno, a expansão marítima europeia, o renascimento e a reforma protestante. Em geral, é difícil trabalhar em sala de aula com os alunos a noção de simultaneidade desses eventos e a sua importância conjunta para os processos de transição no período. A linha do tempo utilizada no aplicativo ajuda, então, a trabalhar essa noção da temporalidade histórica.

3.2 – sobre o conteúdo

Os conteúdos se apresentam a partir de uma perspectiva histórica factual, também ligado a uma matriz historiográfica positivista, reduzindo o conhecimento histórico a um conhecimento enciclopédico, assim como o próprio livro-aplicativo a uma enciclopédia, um lugar de onde extrair informações. Isso tende a reforçar uma ideia de estudo de História bastante recorrente como uma disciplina que remete a um “decoreba”.

Quando sabemos que os debates historiográficos e os do campo do ensino de história têm problematizado essa visão e proposto perspectivas alternativas, como as que servem de referencial ao que ficou conhecido como a História dos Annales, nos parece pertinente sublinhar essas limitações. Essa história factual não permite problematizar certos conceitos, que são mobilizados de forma naturalizada. Hoje em dia, no ensino de história, a problematização dos conceitos é considerada fundamental, objetivando nos alunos a percepção da história, e do próprio saber histórico, como algo construído, pensado, arquitetado pelo homem, e não algo natural. Como diz Durval Muniz Albuquerque Júnior: “A História, quando se torna matéria escolar, explicita esse papel de formadora de sujeitos, de construtora de formas de ver, sentir, de pensar, de valorar, de se posicionar no mundo” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2012, p. 31).

Além disso, esse esquema acaba colocando em uma mesma cadeia equivalencial conteúdos históricos e datas, fundindo cronologia e historicidade, esvaziando os conteúdos de seu sentido histórico e isolando-os de seus contextos. Segundo os próprios desenvolvedores (PERES, 2014), a ideia de se utilizar esse tipo de linha do tempo e desse esquema para navegação entre os conteúdos surgiu como forma de facilitar no aluno a ideia de

simultaneidade. Essa afirmativa vai ao encontro de estudos sobre o tempo e o Ensino de História (MIRANDA, 2013; GABRIEL, 2012), e, como já sinalizamos, realmente apresenta sinais de avanço. Mas ao apresentar os fatos de maneira tradicional, sem problematização, ao associá-los necessariamente a marcos cronológicos fixos em um mapa, além de transformar alguns assuntos em subtemas de outros (fazendo com que se visualize a simultaneidade apenas em parte), a nosso ver, não só não facilita como dificulta a noção de simultaneidade. Essa noção não pode ser desenvolvida pelo aluno apenas com símbolos que representam os conteúdos aparecendo em uma tela simultaneamente. Uma coisa é representar graficamente a simultaneidade, outra seria pensar na e com a simultaneidade.

Além disso, a maneira como o conteúdo é anunciado, sem problematização, e associado à forma como é apresentado na linha do tempo, na interface gráfica, o livro aplicativo aproxima o tempo histórico de uma significação ligada apenas à sua dimensão cronológica, prejudicando sua compreensão, pois, como nos diz Sônia Miranda:

quando falamos palavras como calendário, duração, sequência, modernidade, simultaneidade, estrutura, conjuntura, longa ou curta duração – portanto em uma gama maior de exemplos mais próximos daquilo que nos afeta enquanto professores de História – a associação cognitiva em questão demanda outras mediações que vão muito além da explicação de uma definição que não se vincula a um objeto concreto, mas a uma categoria emanada de uma construção cultural altamente complexa. (MIRANDA, 2013, p.43)

Por fim, os conteúdos de História da África e de História Oriental presentes no livro-aplicativo, o que pode ser considerado um avanço, por outro lado, são apresentados de maneira isolada e sem problematização, e sem a contextualização com outros eventos tanto dentro da própria conjuntura dessas civilizações, quanto com os da História ocidental (quando existem), parecendo estar ali mais como forma de atender determinados parâmetros.

Conclusão

A proposta de trabalho do livro-aplicativo apresenta, como já enumeramos, potencialidades e limites para o Ensino de História, tendo em vista tanto o uso das TDIC como forma de apresentação e facilitação do ensino do conteúdo, quanto a epistemologia da História como saber disciplinar e ensinado, para modificar e trabalhar diferentes significações de tempo histórico com os alunos. Considerando o jogo político no estabelecimento de tais significações, jogo este apontado pela teorização social do discurso a qual referenciamos,

percebemos uma contradição dentro do programa: por um lado avança, por outro, mantém a tradição na representação sobre o tempo.

O livro-aplicativo avança na proposta de trabalho com a linha do tempo, e na forma como o faz. Se aproxima de quebrar uma “aversão à cronologia”, tal qual trabalhada por Gabriel (2012), reabilitando o uso criativo da linha do tempo no Ensino de História, e abrindo uma série de possibilidades de trabalho a professores e alunos. Também traz à centralidade da compreensão de tempo histórico o conceito de “simultaneidade”, tão pouco trabalhado nas escolas e tão caro à compreensão do tempo histórico.

Porém, esse é um avanço parcial, pois a própria interface do aplicativo limita o trabalho em alguns momentos. E, de maneira mais acintosa, a apresentação do conteúdo traz um paradoxo com as possibilidades trabalhadas pela tecnologia, ao apresentar uma História factual, sem conceitos, sem ligação entre os verbetes, e não problematizada.

Afirmamos essa contradição pois a ordenação cronológica dos conteúdos não afirma necessariamente a adoção de uma concepção tradicional e linear de história e tempo histórico. O aplicativo, ao permitir a alunos e professores viajar na linha do tempo para frente e para trás, perceber “duração”, “sequência”, “simultaneidade”, e outras noções caras à compreensão do tempo histórico, sinaliza para uma possível nova forma de trabalhar e ensinar o tempo e o tempo histórico. Porém, ao trazer um conteúdo que apresenta uma base epistemológica positivista, privilegia apenas a dimensão cronológica do tempo histórico, além de naturalizá-lo, desconsiderando a especificidade do tempo histórico como um “terceiro tempo” (RICOEUR, 1994).

Além disso, ao não problematizar os conteúdos e os conceitos e não discutir seu estatuto de verdade (ou seja, apresentando-se como a única história possível), o programa afasta a história apresentada da sua ciência de referência, enfraquecendo o conhecimento ali oferecido.

Diante do que foi exposto, esperamos que reflexões interessantes possam ter sido levantadas. Tal qual o quadro teórico do discurso nos permite afirmar, consideramos este um fechamento provisório, contingencial e passível de novas significações.

Referências

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história? In.: GONÇALVES, Márcia de Almeida et alii. (orgs.). **Qual o valor da História hoje?**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.

BUCKINGHAM, D. Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. **Educação e realidade**, Porto Alegre, v.35, n.3, p. 37-58, set/dez., 2010. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/13077>

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede** (A era da informação: economia, sociedade e cultura; v.1) São Paulo: Paz e Terra, 1999.

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

FERREIRA, Márcia Serra; GABRIEL, Carmen Teresa & MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Sentidos de currículo e 'ensino de' Biologia e História: deslocando fronteiras. Trabalho encomendado GT Currículo. In: **XXXV Reunião Anual da ANPED**, 2012, s/ p.

GABRIEL, Carmen Teresa ; ROCHA, Ana A. ; SANTOS, Patrícia Elaine Pereira dos . Livros Didáticos de História nos Periódicos Qualis de Educação e História da última década: diferentes formas de apropriação. In: VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste, 2007, Espírito Santo. **Anais do VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste**, UFES, 2007. p. 105.

GABRIEL, Carmen Teresa. **Um objeto de ensino chamado História: a disciplina de História nas tramas da didatização**. Rio de Janeiro, 2003. 403 p. Tese de doutorado. Faculdade de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

_____. Conhecimento escolar, cultura e poder: desafios para o campo do currículo em “tempos pós”. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

_____. Teoria da História, Didática da História e narrativa: diálogos com Paul Ricoeur. **Rev. Bras. Hist.** [online]. 2012, vol.32, n.64, pp. 187-210.

_____. O “outro” como elemento incontornável na produção do conhecimento histórico. In: MONTEIRO, Ana Maria; PEREIRA, Amilcar Araujo. **Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013, p. 287-311.

_____; LEITE, Miriam Soares; VENERA, Raquel Alvarenga Sena. **Abordagens discursivas de juventude no tempo presente: questões metodológicas nas análises de textos curriculares**. Projeto de Pesquisa. MCTI/CNPq/MEC/CAPES, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Universidade da Região de Joinville, Rio de Janeiro, Joinville, 2012, s/ p.

_____; MORAES, Luciene Maciel Stumbo. História das disciplinas e “tempo histórico”: quais narrativas em circulação no campo educacional? In: CARVALHO, Fábio Garcez de; FERREIRA, Márcia Serra; XAVIER, Libania. **História do Currículo e História da Educação: interfaces e diálogos**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2013, p. 29-59.

HOWARTH, David. **Discourse**. Buckingham: Open University Press, 2000.

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

_____; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia y estratégia socialista; hacia una radicalización de la democracia**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Editora 34, São Paulo/SP, 1999.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCCHESI, Anita. Entre a Storiografia Digitale e a Digital History: Um olhar comparativo. In.: **II Seminário Visões do Mundo Contemporâneo As estações da História: Do Grande Inverno Russo à Primavera Árabe**, 2012, São Cristóvão/SE. Disponível em: http://www.academia.edu/2310957/Entre_a_Storiografia_Digitale_e_a_Digital_History_um_olhar_comparativo . Acesso em 21/03/2013.

LUCCHESI, Anita. Do texto ao hipertexto: notas sobre a escrita digital da história no século XXI. In: **VIII Jornadas de Historia Moderna y Contemporánea**. Buenos Aires, 2012. v. 1. p. 1-11.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, 2006, p. 285-296.

MENDONÇA, Daniel de. Como olhar “o político” a partir da teoria do discurso. **Revista Brasileira de Ciência Política**. Brasília, n. 1, jan./jun. 2009, p. 153-169.

MIRANDA, Sônia Regina. Temporalidades e cotidiano escolar em redes de significações: desafios didáticos na tarefa de educar para a compreensão do tempo. **Revista História Hoje**, v. 2, nº 4, p. 35-79, 2013.

MONTEIRO, Ana Maria. **Professores de História: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

NASCIMENTO, Fábio Dias. **Currículo de História na web: uma abordagem discursiva de propostas da Educopédia para o Ensino de História**. Rio de Janeiro, 2014, 181 p. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro.

PERES, Marcus Vinicius Monteiro. **O projeto GENTE e as novas TICs: possibilidades e limites para o Ensino de História**. Rio de Janeiro, 2014, 58p. Monografia do Curso de Especialização Saberes e Práticas na Educação Básica. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro.

RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa**. São Paulo: Papyrus, 1994.