

AVALIAÇÃO DE PROJETO: A CONSTRUÇÃO DA NOÇÃO DE TEMPO NO ENSINO DE HISTÓRIA

Angela Maria Martins

Doutora em Educação pela UNICAMP e
Pesquisadora da Fundação Carlos Chagas, São Paulo

Resumo

Este texto tece considerações acerca dos resultados obtidos em projeto de intervenção realizado em escolas da rede pública estadual paulista, denominado "A construção da noção de tempo em crianças de 1ª a 4ª séries". Seu objetivo principal era o de construir a noção de tempo e espaço em crianças de 1ª a 4ª séries, a partir do desenvolvimento de atividades que interferiam na prática da sala de aula. Como fundamentação teórica de referência, utilizou-se a Proposta Curricular de História elaborada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, cujos eixos temáticos são: trabalho; cultura; relações sociais; processos migratórios; conquista das terras brasileiras e a questão indígena; a divisão político-administrativa e territorial do Brasil.

Introdução

Este texto tece considerações acerca dos resultados obtidos em projeto de intervenção realizado em escolas da rede pública estadual paulista, denominado "A construção da noção de tempo em crianças de 1ª a 4ª séries"¹. Em 1992, dele participaram 4 escolas, 19 professores e 700 alunos da rede estadual de ensino de São Paulo. Em 1993, foi ampliado para 10 escolas dos seguintes municípios: Casa Branca; Franca; Itobi; Marília; Santos; São José dos Campos e Capital, envolvendo mais de 100 professores e 2.200 alunos.

O projeto foi elaborado tendo como objetivo principal construir a *noção de tempo e espaço em crianças de 1ª a 4ª séries*, a partir do desenvolvimento de atividades que interferiam na prática da sala de aula. Como fundamentação teórica de referência, utilizou-se a Proposta Curricular de História elaborada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, cujos eixos temáticos são: trabalho; cultura; relações sociais; processos migratórios; conquista das terras brasileiras e a questão indígena; a divisão político-administrativa e territorial do Brasil.

A partir dessa referência teórica, pretendia-se: habilitar o aluno a dar forma e significado à realidade observada; possibilitar o conhecimento de pessoas e realidades distantes no tempo e no espaço, respeitando essas distâncias; proporcionar ao aluno a identificação e a compreensão das relações sociais, através do uso de prenomes pessoais eu, você, nós e eles; facilitar o processo de construção do conhecimento histórico, bem como a identificação das relações sociais e de trabalho no espaço em que o aluno vive.

Os procedimentos adotados visavam realizar, inicialmente, um diagnóstico do ensino de história nas escolas envolvidas para, em seguida, discutir alguns dos pressupostos que atualmente embasam a noção de tempo histórico e que exigem um debate multidisciplinar, pois várias áreas do conhecimento têm contribuições relevantes sobre o tema. As atividades de sala de aula foram realizadas sob coordenação de professores/pesquisadores da área de História que assessoravam o projeto – em workshops realizados de modo geral, a cada quinze dias – e motivados por textos teóricos que questionavam a noção de tempo *linear trabalhado pela história factual*.

¹ O projeto foi elaborado e desenvolvido pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação/FDE, órgão vinculado à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, entre 1992/1994, contando com a consultoria da professora Dr^a Kátia Maria Abud.

Fundamentação teórica do projeto: breve discussão

A visão da história como uma sucessão cronológica de fatos, está introjetada em todos nós. Essa noção de tempo histórico como uma infundável sucessão de fatos, construída pela cultura ocidental, considera a *"história uma realização dos desígnios da providência ou como determinismo que garante que, de etapa em etapa, tempo e história corram em sentido determinado (...), negando-lho o direito ao acaso, à incerteza"* (Novaes, 1992, p. 10). A visão teleológica de história conferiu assim ao homem, o poder de olhar o passado para prever o futuro, num movimento linear configurado pela tradição judaico-cristã ocidental associada à noção de progresso.

Nessa perspectiva, passado, presente e futuro se relacionam à necessidade de conquista do bem estar e da felicidade pela humanidade. Os tempos que estão por vir serão sempre desejados e imaginados como a possibilidade de redenção de erros já cometidos que, analisados à distância, sugerem que nunca mais se repetirão, pois a humanidade já aprendeu o suficiente com eles. De alguma forma, sempre resta a esperança de que *"os tempos melhores que virão"*, serão definitivamente a conquista de uma etapa que elimina completamente os acontecimentos anteriores.

Assim, olhar para o passado, resgatando a memória de fatos ocorridos para analisá-los à luz da distância permitida pelo tempo (Capelatto, 1992), coloca permanentemente novas visões sobre eles, pois cada nova geração elabora questões diferentes para os mesmos acontecimentos, projetando esperanças e sonhos de acordo com as necessidades históricas daquele presente. Porém, *"a cronologia que reparte e mede a aventura da vida e da História em unidades seriadas, é insatisfatória para penetrar e compreender as esferas simultâneas da existência social"* (Bosi, 1992, p. 32).

A cronologia sagrada ou história sagrada prevaleceu como perspectiva historiográfica e como fundamento para o ensino de História por longo período de tempo. Posteriormente, sua divisão clássica em quatro períodos históricos – antiga, medieval, moderna e contemporânea – de tradição francesa, teve o modelo "copiado" por muitos países, configurando uma visão eurocêntrica de história *"visto que (todos) os (outros) povos não entravam (nela) senão com a sua descoberta pelos europeus"* (Chesneau, 1976, p. 84-90).

Dessa forma, a história vista da Europa ganhou contornos universais num movimento etnocentrista que passou a ser fortemente

questionado a partir da metade deste século, quando as mudanças historiográficas começaram a criticar a idéia de progresso promovido pelo modelo capitalista de desenvolvimento econômico e social. Muitos teóricos criticaram, a partir daí, o determinismo histórico, a hegemonia dos discursos cientificistas, o racionalismo de cunho positivista, os modelos globalizantes de análise e as grandes sínteses de interpretação da história (Capelatto, 1992). No entender de Ferro (1981, p. 45)

"Ninguém se iluda: a imagem que temos dos outros povos, ou de nós próprios, está associada à história que nos contaram quando éramos pequenos. Ela marca-nos para o resto da vida. Sobre esta representação, que é também para cada um de nós uma descoberta do mundo, do passado das sociedades, enxertam-se em seguida opiniões, idéias fugazes ou duradouras, como um amor....ao passo que subsistem indelévels, os traços das nossas primeiras curiosidades, das nossas primeiras emoções".

Nesse sentido, a história antiga passa a ser história da antiguidade greco-romana com uma tímida abertura para o Egito faraônico e os impérios assírios-babilônicos. Este período se estende tradicionalmente até a queda do império romano (conquista de Roma pelos bárbaros em 410 ou a queda do império romano do ocidente em 476).

A história da Idade Média passa a ser apenas a história da Idade Média ocidental, com um esforço para estendê-la até Bizâncio, Europa do Leste e países árabes do Mediterrâneo, se estendendo até a conquista de Bizâncio pelos turcos (1453) ou até o descobrimento da América por Colombo (1492). A história moderna compreende a expansão européia por todos os continentes conquistados até a revolução francesa, sendo que a história contemporânea é a única que ultrapassa a Europa e discute os países da África, América e Ásia (Chesnaux, 1976). Essa visão quadripartite e linear da história influenciou profundamente a pesquisa, o ensino e a noção de tempo histórico.

Tempo e história: propostas curriculares

No Brasil, o ensino de história surgiu na primeira metade do século XIX, entendido como "genealogia da nação" e fortemente influenciado por essa visão europocêntrica, intrinsecamente ligada à

história sagrada². A história universal ou civil obedecia à classificação europeia ensinando antigüidade clássica (grega e romana), concomitantemente com a história sagrada que oferecia uma formação bíblica (MEC/SEB, 1997).

O lugar central ocupado pelos santos foi gradativamente substituído pelos heróis terrenos, num movimento denominado por muitos teóricos de dessacralização da história. As narrativas morais sobre a vida dos santos deram lugar às ações históricas realizadas pelos heróis da nação, fossem civis (governantes) ou clérigos (MEC/SEB, 1997).

A noção de destino inexoravelmente determinado pela sucessão de fatos históricos pode ser encontrada nesse período, pois a História do Brasil era ministrada a partir da narração sobre a realeza portuguesa e prosseguia com as capitânicas hereditárias, os governos gerais, as invasões estrangeiras e os grandes eventos como a independência e a constituição do Estado Nacional.

Para que o Brasil adquirisse o estatuto de nação, era necessário que as idéias de progresso e civilização, bem como a noção de moral, passassem a ser ensinadas nas escolas como valores fundamentais de um novo tempo republicano. Completava-se, assim, a dissociação entre o laico e o sagrado com o deslocamento do estudo dos acontecimentos da religião para o processo civilizatório. O Estado passou a ocupar o papel de agente principal na condução da sociedade ao estágio da civilização e, portanto, do bem estar terreno. Os tempos antigos deixaram de ser identificados com o tempo bíblico da criação e a nova periodização atendia ao modelo quadripartite francês: a antigüidade era vista como estudo do Egito e da Mesopotâmia, associado ao aparecimento do Estado forte e centralizado e à invenção da escrita. (MEC/SEB, 1997).

A construção da noção de Pátria passou a ser o eixo central do ensino de história. A cronologia sagrada foi acrescida da cronologia dos marcos cívicos patrióticos: festas, desfiles, eventos e comemorações conviviam com as datas religiosas (Páscoa, Natal, Corpus Christi etc), formando os valores morais religiosos necessários à construção do progresso, da ordem e da ciência. Os avanços tecnológicos e científicos, acelerados após a II Guerra Mundial, consolidaram a noção de progresso como uma etapa irreversível na

² Como disciplina escolar, a história surgiu com a criação do Colégio Pedro II, em 1837, inspirado no modelo francês (MEC/SEB, 1997).

conquista de bem estar pela humanidade. O desenvolvimento econômico e social dos países desenvolvidos atingiu seu apogeu nesse período.

No Terceiro Mundo, o início do processo de desenvolvimento econômico transmitia confiança e esperança a segmentos da população que até então se viam excluídas das possibilidades de consumo, da fruição de direitos civis e políticos, do acesso a equipamentos e bens sociais, cada vez mais disponíveis. Nesse período, a temática econômica ocupou parte da preocupação dos teóricos sociais.

Em relação ao ensino de história no Brasil, ganhava destaque o estudo de ciclos econômicos a partir da noção linear de tempo – cana-de-açúcar, mineração, café e industrialização, tendo como referência os grandes centros hegemônicos produtores (MEC/SEB, 1997).

Apenas a partir dos anos 80, começou a ocorrer um redirecionamento nas propostas curriculares de história, proporcionado pelo momento político do país, quando tomam posse governos de oposição nos diferentes estados. Os programas de reforma das diretrizes pedagógicas e administrativas foram implementados por várias unidades da federação, cuja ênfase recaiu sobre a necessidade de se implementar um currículo que atendesse melhor ou com mais coerência as necessidades de aprendizagem da maioria pobre que frequenta a rede pública de ensino.

No Estado de São de São Paulo, a Proposta Curricular de História passou por um longo período de discussão e elaboração (de 1984 a 1992), indicando a necessidade de situar o aluno no momento histórico em que vive, a partir da noção de cotidiano e do estudo de sujeitos concretos, situados espacial e temporariamente, pois *“as comunidades históricas, mesmo que não possamos decompô-las numa infinidade de ações e reações individuais, não poderiam ser definidas sem qualquer menção aos indivíduos (...) que dela participam como personagens”* (Ricoeur, 1981).

A partir desse processo de discussão e reelaboração da Proposta Curricular de História no Estado de São Paulo, e no bojo do Programa de Capacitação de Recursos Humanos implementado pela Fundação de Desenvolvimento da Educação entre 1992 e 1994, o projeto *“A construção da noção de tempo em crianças de 1ª a 4ª séries”* foi desenvolvido, acompanhado e avaliado ao longo de três anos.

O projeto avaliado

Em sua justificativa, o projeto afirmava que *“o tempo é matéria prima para a construção do conhecimento de fatos históricos”*. Porém, tem sido uma prática corriqueira da escola considerar que basta datar os acontecimentos para que se realize sua localização temporal. Mesmo quando parte de princípios pedagógicos mais recentes, como por exemplo, o da proximidade do objeto a ser estudado, a localização no tempo invariavelmente é entendida como a memorização de datas.

Estudiosos da aprendizagem observam que crianças de menos de doze anos têm uma concepção espontânea do tempo (Best, 1983), e que a noção de cronologia somente é integrada após uma sucessão de trabalhos diretamente realizados com os alunos, partindo do pressuposto de que sua construção é feita por diferentes sujeitos dotados de vontade e situados em diferentes presentes. Opõe-se, desse modo, à concepção que compreende o *“tempo”* como um processo meramente evolutivo, como uma seqüência de etapas, que cumprem uma trajetória determinada *“a priori”*.

Dessa forma, as noções de duração e simultaneidade foram trabalhadas pelo projeto como categorias fundamentais para a construção de uma concepção científica de tempo, aliadas a outras categorias: ritmos temporais; a orientação no tempo; a posição relativa dos momentos no tempo; a velocidade e a medição.

A velocidade dos mecanismos de *“medição do tempo”* pôde ser obtida a partir de atividades que priorizaram as noções de horas, de dia e da noite através da elaboração de uma roda, por exemplo, pintada em cores claras (representando a luz do sol) e em cores escuras (representando a noite), no esquema do relógio, possibilitando aos alunos desenhar representações de suas atividades diárias. A representação circular no tempo é essencial, pois enquanto a noção científica de tempo não está consolidada ou construída, crianças e adolescentes tendem a reproduzir o *“tempo do eterno retorno”*, ou seja, o tempo mítico fundado na circularidade do movimento da natureza que infinitamente faz com que as estações do ano retornem³. No entanto, alguns problemas ocorreram durante o desenvolvimento do projeto e que merecem registro.

³ *“(...) É o verdadeiro eterno retorno, a eterna repetição do ritmo fundamental do Cosmos: a sua destruição e a sua recriação periódicas (...)”* (Eliade, s/d, p. 120).

Metodologia da Avaliação

O projeto apresentava na sua própria dinâmica uma proposta subjacente de avaliação, prevista para ocorrer durante e no final de cada etapa das oficinas de trabalho com a participação da direção das escolas, coordenadores pedagógicos, professores e alunos, através de seminários, reuniões, entrevistas, questionários, debates e da apresentação das atividades desenvolvidas em sala de aula.

Os professores fizeram registros semanais das atividades realizadas a partir de roteiros de orientação, colocando avanços, dificuldades e resultados obtidos, de tal forma que este material alimentou as discussões e os redirecionamentos que o projeto sofreu. Ao mesmo tempo, o registro de depoimentos orais de professores e alunos – através de gravação em videocassete e gravador – também possibilitou a sistematização da experiência, sua socialização, avaliação geral e alterações no percurso.

Foram ainda utilizados dois roteiros semi estruturados para verificar o alcance do projeto junto aos professores, bem como possíveis mudanças ocorridas nas práticas da sala de aula, nas relações entre os pares e entre alunos e professores. Os roteiros tinham como objetivo, ainda, avaliar a pertinência dos conteúdos trabalhados, a dinâmica das atividades e os textos discutidos com os professores, permitindo verificar o alcance da capacitação oferecida; os usos da Proposta Curricular de História e as possíveis mudanças promovidas na sala de aula.

A visão dos professores sobre o projeto

Dos 102 professores participantes do projeto, 68 responderam ao questionário (69% do total). De acordo com as respostas obtidas, constatou-se que a maioria (51,48%), nele buscou a possibilidade de aperfeiçoar sua prática docente. A grande dificuldade apontada foi em relação aos usos da Proposta Curricular de História (33,82%).

Ao que tudo indica, a compreensão da Proposta Curricular de História exige boa formação dos professores ou investimento permanente em capacitação. As respostas revelaram que os professores se sentiam *"inseguros e isolados para refletir e avaliar se as mudanças*

valiam a pena" (...)⁴. Respostas como *"insegurança em relação ao novo e ausência do livro didático"* além de *"não ser preparada para aplicar a Proposta Curricular de História do CB à 4ª série"*, corresponderam a 30,88% do total.

A ausência de formação inicial adequada foi um dos fatores mais apontados dentre aqueles considerados dificultadores para desenvolvimento de projetos dessa natureza por professores da rede pública.

Efetivamente, o professor de 1ª a 4ª séries não possui formação teórica adequada nas diferentes áreas do conhecimento. Trabalhar com referenciais sofisticados – como no caso, a noção de tempo – exige uma compreensão mínima das novas tendências historiográficas para que sua opção por um trabalho diferenciado nessa área, em sala de aula, seja consciente e revestido de autonomia. Ou seja, para realizar um trabalho autônomo – revestido, portanto, de significado – o professor teria que escolher uma, dentre as várias opções metodológicas de trabalho no ensino de história. Ora, essa opção exige um profissional que tenha domínio dos referenciais teóricos que embasam as propostas curriculares. A formação inicial, proporcionada por cursos de insuficiente qualidade, não permite sequer o domínio dos referenciais teóricos mínimos exigidos para a realização de um trabalho diferenciado nas áreas do conhecimento, fazendo com que os professores tendam a reproduzir aquilo que aprenderam.

Enfim, apesar das dificuldades apontadas (ou em função delas), todos os professores requisitaram a permanência da capacitação para que eles pudessem aprofundar as discussões e a compreensão sobre a Proposta Curricular de História e a noção de tempo (69,12%). A maioria (61,67%) respondeu que *"os alunos estão mais motivados, gostam mais de História, estão mais interessados e participativos, críticos e comunicativos. Sentem-se muito importantes ao produzirem textos sobre suas vidas e trabalham no resgate do cotidiano com muita dedicação"*.

Algumas considerações sobre os resultados alcançados: as crianças⁵

Ao alcançar a idade escolar – seis, sete anos – a criança possui um conceito de tempo formulado a partir de sua vivência e das

⁴ Segundo depoimento dos participantes.

⁵ A análise das atividades desenvolvidas em campo esteve sob responsabilidade da professora Drª Kátia Maria Abud.

relações sociais que estabeleceu ao longo de sua vida. À pergunta "O que é o tempo para você?", as crianças responderam que "ele passa em direção a um futuro próximo", relacionando-o "a alguma coisa que falta para chegar datas importantes e de significado subjetivo: o aniversário de alguém da família; o Natal; as férias escolares".

As concepções expressas por esses alunos ultrapassaram os ritmos temporais – fatos do tempo que ocorrem regularmente: dia e noite; horário das refeições; de recreio; a higiene matinal, etc. Esses ritmos passaram a formar o conceito de "tempo vivido", pois apareceram em expressões como "freqüentemente", "regularmente", "às vezes", as quais foram materializadas nas atividades cotidianas (Martins, Abud, 1994).

Nas respostas, eles desconsideraram a existência de um tempo passado, pois a noção de duração, sugerida na pergunta, foi respondida como algo entre o que está ocorrendo e alguma coisa ainda por ocorrer. Pelas respostas analisadas, o passado – o curto espaço de tempo vivido pela criança – foi apreendido como permanência no presente.

O fato de demonstrarem que os ritmos temporais, para eles, significava a passagem do tempo vivido (passado) para o tempo percebido (presente), com a permanência das relações, é um aspecto importante a ser levado em conta no ensino de história, pois indica uma possibilidade de desenvolver um trabalho de construção da noção de tempo que rompe com o conceito de linearidade histórica.

Projetos de intervenção e formação de professores

Constatou-se que dentre os maiores limites aos resultados que, efetivamente, poderiam ser obtidos na construção da noção de tempo pelas crianças, a formação teoricamente inadequada das professoras participantes do projeto constituiu o fator relevante. As possibilidades de aprofundamento nas respostas dadas por elas às indagações e descobertas dos alunos sobre as diferentes dimensões do tempo, esbarravam na insuficiência de argumentos e de atividades alternativas e/ou complementares que poderiam ser propostas pela escola, particularmente quando não estavam presentes os assessores e técnicos responsáveis pelo projeto.

A relação de dependência criada pelas professoras participantes em relação à orientação dada pela coordenação e demais assessores universitários envolvidos, demonstrou que são vários os intervenientes

postos na implementação de projetos especiais na rede pública de ensino, propostos como alternativas às práticas convencionais de sala de aula. Dentre eles, destaquem-se os que se referem à formação inicial inadequada das professoras que, via de regra, se sentiram inseguras quando solicitadas a assumirem atividades diferenciadas em sala de aula, ou quando solicitadas a romperem com as convenções teórico-metodológicas de suas respectivas áreas de conhecimento.

No entanto, a implementação de um projeto de intervenção na escola promove mudanças no convívio do cotidiano escolar, construindo um paradoxo. De um lado, a participação das professoras num projeto especial, incentivado e financiado pela Secretaria de Estado da Educação, possibilitou a constituição de um processo riquíssimo de conquista de autonomia profissional. Muitas das professoras se interessaram em aprofundar seus conhecimentos, participando de cursos de especialização e/ou de extensão. Buscaram, ainda, outras formas de ensinar e de avaliar os alunos. De outro lado, porém, algumas delas apenas aderiram ao projeto, cumprindo de maneira ritual o cronograma e as atividades propostas, possivelmente, pela insegurança no enfrentamento do domínio de conteúdos novos em sua área de formação.

As disputas de espaço em torno das atividades que seriam desenvolvidos em sala de aula, evidenciaram uma saudável demonstração de certeza sobre as idéias e valores que muitas delas consideravam mais coerentes para o projeto pedagógico da escola. Apesar de nem todas demonstrarem a mesma desenvoltura intelectual e/ou o mesmo interesse em crescer profissionalmente, ocorreu uma contaminação coletiva que provocou um intenso debate em torno das atividades que seriam mais adequados ao desenvolvimento do conceito de tempo.

Ressalte-se, ainda, que durante o processo de acompanhamento e avaliação, verificou-se uma série de dificuldades e intervenientes relacionados às relações tecidas em equipe. As professoras participantes, ao serem instadas a exercerem sua autonomia para o desenvolvimento de práticas de sala de aula utilizando-se de atividades diferentes daquelas convencionalmente previstas pelo planejamento escolar, conquistavam resistências das equipes de direção das escolas, que, invariavelmente, alegavam que o projeto interferia na rotina das escolas, pois provocava ausência constante de professores e de alunos da sala de aula. As atividades extra-classe também interferiam no seu cotidiano pois, via de regra, as escolas não possuíam recursos humanos

em número suficiente (funcionários administrativos, por exemplo), provocando tumultos intra-muros escolares (Martins, Abud, 1994).

Uma única unidade escolar foi exceção no conjunto de escolas acompanhadas e avaliadas, o que nos levou a fazer uma série de indagações acerca das relações estabelecidas entre os pares – professoras participantes do projeto – e entre estas e a equipe de direção da escola, tendo em vista o grau de autonomia no desenvolvimento de atividades durante esse processo. Uma das indagações merece registro, pois permite resumir as possibilidades e limites postos por projetos de intervenção em escolas públicas: porque um projeto especial permitia, a determinados atores, um processo de constituição de autonomia profissional no cotidiano das relações escolares, diferentemente de outros atores participantes do mesmo projeto?

Essa indagação exigiria, por si só, um aprofundamento na reflexão sobre os possíveis caminhos construídos pelos profissionais ao (re) significarem tanto o conjunto normativo-legal imposto pela Secretaria de Estado da Educação, quanto as idéias gestadas em projetos de intervenção elaborados com o objetivo de propor práticas alternativas de sala de aula. Infelizmente, no âmbito a que se propôs a intervenção, essa exigência não pôde ser cumprida, pois demandaria a elaboração de outro projeto com perfil e objetivos diferentes.

No entanto, ressalte-se apenas um aspecto importante a ser considerado no processo de constituição da autonomia dos profissionais do ensino: a cultura sacralizada da organização escolar não é completamente vulnerável ou invulnerável à normatização estatal. De certa forma, as organizações escolares realizam uma releitura sobre as normas oficiais, originando produtos híbridos.

De um lado, o potencial de aprendizagem dos alunos, isto é, sua capacidade de aprender na escola por meio de regras impostas por conteúdos distribuídos em disciplinas, é fortemente marcado por histórias de vida constituídas pelas características culturais que carregam consigo. De outro lado, há o trabalho docente que não se reduz à sua competência técnica em fazer os alunos aprenderem, mas que também se reveste de um conjunto de características que englobam seu próprio capital cultural, sua formação profissional inicial, suas possibilidades de investimento na carreira, suas possibilidades de otimizar a capacidade dos alunos em aprender e seu compromisso com determinada concepção de educação e, conseqüentemente, de mundo.

Esses aspectos marcaram o processo de acompanhamento e avaliação, demonstrando que intervenções realizadas nas escolas – sejam as de ordem burocrático-legal, sejam as de ordem pedagógica – estão submetidas à lógica sacralizada da cultura escolar que sempre lhes conferem um significado renovado.

Referências bibliográficas

BEST, Francis et al. *Pratiques d'éveil en histoire et géographie à l'école élémentaire*. Paris: Armand Colin-Bounefier, 1983.

BOSI, Alfredo. O tempo e os tempos. In: NOVAES. Adauto (org.) *Tempo e História*. São Paulo: Cia das Letras, 1992, p. 19-33.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais. História – 5ª a 8ª séries*. Brasília, 1997.

CAPELATTO, Maria Helena. *Tendências historiográficas contemporâneas*. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 1992. (mimeo.).

CHESNEAUX, Jean. Les pièges du quadripartisme historique. In: *Du passé, faisons table-rase?* Paris: Maspero, 1976. p. 84-90.

ELIADE, Mircea. *O Sagrado e o profano*. Lisboa: Edição Livros do Brasil, Trad. Rogério Fernandes, s/d.

FERRO, Marc. *Falsificação da História*. Portugal: Publicações Europa-América, (1ª ed. franc.), 1981.

MARTINS, Angela M.; ABUD, Kátia M. (orgs.). A criança e o tempo. *Diário de Classe*. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação, n. 1, 1994.

NOVAES. Adauto. (org.) *Tempo e História*. São Paulo: Cia das Letras, 1992.

RICOEUR, Paul. O tempo relatado. *Correio da Unesco*, n. 6, jun. 1981.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação; Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta Curricular para o Ensino de História*. São Paulo, 1993.

