

# Tempo & Argumento

e-issn 2175-1803

## A história sem presente e o ensino sem futuro: representação do tempo no ensino de História pelos alunos da Educação Básica

### Erinaldo Vicente Cavalcanti

Doutor em História pela da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).  
Professor do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal  
do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA).

Marabá, PA - BRASIL

[lattes.cnpq.br/1521193440788494](http://lattes.cnpq.br/1521193440788494)

[ericcontadordehistorias@gmail.com](mailto:ericcontadordehistorias@gmail.com)

 [orcid.org/0000-0002-9912-5713](http://orcid.org/0000-0002-9912-5713)

### Para citar este artigo:

CAVALCANTI, Erinaldo Vicente. A história sem presente e o ensino sem futuro: representação do tempo no ensino de História pelos alunos da Educação Básica. *Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 13, n. 33, e0109, maio/ago. 2021.

 <http://dx.doi.org/10.5965/2175180313332021e0109>

Recebido: 09/01/2021

Aprovado: 18/05/2021



A história sem presente e o ensino sem futuro: representação do tempo no ensino de História pelos alunos da Educação Básica

Erinaldo Vicente Cavalcanti

## A história sem presente e o ensino sem futuro: representação do tempo no ensino de História pelos alunos da Educação Básica

### Resumo

Este artigo analisa como um conjunto de alunos e alunas do 9º Ano da Educação Básica de uma escola pública representa o tempo na história ensinada em sala de aula. Como procedimento metodológico para atingir esse objetivo foi aplicado um questionário durante as atividades realizadas no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na Faculdade de História (Fahist) da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), pelo qual os estudantes puderam registrar um conjunto de informações sobre o ensino de História, em especial no que se refere às suas relações com a compreensão de tempo. A partir dos registros produzidos pelos alunos/as, percebeu-se que a história ensinada se relaciona predominantemente ao passado, praticamente sem vínculo ou relação com o presente e sem conexões com projeções de futuro.

**Palavras-chave:** História; ensino; tempo; educação básica.

## History without a present and teaching without a future: time representation in History teaching by Basic Education students

### Abstract

This article analyzes how a group of 9th Grade students from a public school represents time in the history taught in the classroom. A questionnaire was applied during the activities carried out under the Brazilian Institutional Teaching Initiation Scholarship Program (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência [PIBID]) at the School of History (Faculdade de História [FAHIST]) of the Federal University of Southern and Southeastern Pará (Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará [UNIFESSPA]), through which students were able to register an information set on History teaching, especially regarding its relationship with the understanding of time. Starting from the records produced by students, it was noticed that the history taught is predominantly related to the past, with virtually no link or relationship with the present and no connections with future prospects..

**Keywords:** History; teaching; time; basic education.

## A história sem presente e o ensino sem futuro: representação do tempo no ensino de História pelos alunos da Educação Básica

### Resumo

Este artículo analiza cómo un grupo de alumnos de 9º grado de una escuela pública representa el tiempo en la historia que se enseña en el aula. Se aplicó un cuestionario durante las actividades realizadas en el marco del Programa de Becas de Iniciación a la Docencia Institucional de Brasil (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência [PIBID]) en la Facultad de Historia (Faculdade de História [FAHIST]) de la Universidad Federal del Sur y Sudeste de Pará (Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará [UNIFESSPA]), a través del cual los estudiantes pudieron registrar un conjunto de información sobre la enseñanza de Historia, especialmente en lo que respecta a su relación con la comprensión del tiempo. A partir de los registros producidos por los alumnos, se notó que la historia enseñada está predominantemente relacionada con el pasado, prácticamente sin vínculo o relación con el presente y sin conexiones con proyecciones futuras.

**Palavras-chave:** Historia; enseñanza; tiempo; educación básica.

## Considerações iniciais

O título deste artigo carrega uma dose de provocação, temperada com o uso da ironia como recurso semântico. Essa provocação reside no fato de que o título e o texto, em certa medida, estimulam o debate sobre quais passados ensinamos no presente. A ironia, por sua vez, consiste no reconhecimento de que a História escolar ou acadêmica – sobretudo esta última – sempre recorreu à categoria “tempo”. Talvez em virtude do uso recorrente, às vezes, deparamo-nos com o emprego de certas formas dessa categoria sem os devidos cuidados, desprovida do rigor indispensável ao manuseio das categorias conceituais. E isso acaba contribuindo para a “naturalização” de seu uso.

A possibilidade de trocadilho na sentença “a história sem presente e o ensino sem futuro” não é desprovida de intencionalidades. Demonstra vestígios de como parte dos/das estudantes da Educação Básica relaciona a história ensinada com determinada interpretação do tempo, sobretudo no que tange às dimensões de presente e de futuro. Ao mesmo tempo, também se permite conjecturar sobre qual presente é estudado, ensinado e analisado e, por conseguinte, qual perspectiva de futuro se desenha por meio do ensino de História em sala de aula.

Em outras palavras, que possibilidades de futuro — não como tema de estudo, mas como experiência ou horizonte de expectativa — terá essa história, ensinada sem presente ou com esse presente? Haverá essa história? Há esse presente? Haverá esse futuro? Este artigo se propõe a refletir sobre como um conjunto de 129 estudantes da Educação Básica representa o tempo na história ensinada em sala de aula.

A escrita carrega consigo as digitais das experiências do tempo em que é gestada. Este texto se debruça sobre os registros de alunos e alunas da escola Estadual “O Pequeno Príncipe”, localizada em Marabá-PA, produzidos no segundo semestre de 2019, durante a execução do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência na Faculdade de História (PIBID/Fahist) da Unifesspa<sup>1</sup>. Durante a realização do projeto, aplicamos um questionário aos alunos com

---

<sup>1</sup> Coordenado por este autor.

diversas questões sobre ensino de História e livro didático. Neste artigo, o foco de reflexão recai sobre as respostas dos/das estudantes matriculados no 9º ano da Educação Básica, especificamente aquelas sobre as ideias de tempo representadas nos registros catalogados.

## História, tempo presente e Ensino de História

O “tempo presente”, como categoria de análise, é amplamente discutido. Ele representa um amplo leque de problematizações que engloba programas de pós-graduação, diversas publicações periódicas, dossiês temáticos, livros e/ou coletâneas de escritos, seminários e/ou congressos acadêmicos. É necessário registrar que se trata de uma categoria polissêmica que não desfruta de consenso nem sobre seu “nome de batismo”, como ressalta Ferreira (2013). Autores como Guimarães Neto (2014a, 2014b), Dosse (2012a, 2012b), Chartier (2011), Rousso (2009, 2016), Delacroix (2013) e Cavalcanti (2019a) têm contribuído com o debate no que tange à complexidade do conceito e o devido rigor exigido quando mobilizado, evitando, assim, a naturalização de seu uso.

É oportuno ressaltar as contribuições de Reinhart Koselleck (2014) quando destaca o processo de construção histórica do conceito e chama atenção para a necessidade de problematizar a concepção de “presente” como condição necessária ao entendimento daquilo que seria “tempo presente”. Ao analisar as temporalidades que constituem os tempos, o autor problematiza os princípios segundo os quais poderíamos considerar um determinado objeto pertencente à dimensão atual do tempo e, por extensão, quais seriam os fundamentos usados para definir os outros objetos que não se vinculariam ao chamado tempo presente. Nessa dimensão, Koselleck (2014) questiona por que o presente da nossa história pode ser considerado uma história do tempo presente e, por conseguinte, por que uma história mais antiga não pode? Nessa perspectiva, o presente precisa ser apreendido de forma heterogênea, diversa, plural, maleável. Não é porque usamos o conceito de presente para referir nossa experiência atual que esse conceito pode ser considerado de fácil apreensão. Nesse sentido, Koselleck sentencia que:

O presente pode significar o ponto de interseção em que o futuro se transforma em passado, aquele ponto de interseção das três dimensões temporais que sempre faz desaparecer o presente. [...] assim como o presente pode ser dissolvido entre o passado e o futuro, esse extremo mental também pode ser invertido: todo tempo é presente num sentido específico. Pois o futuro ainda não é, e o passado já não é mais. (KOSELLECK, 2014, p. 230-231)

Se concordarmos com as análises desse historiador, não poderemos pleitear uma “história do tempo presente” apenas porque nela se pesquisa e se ensina a dimensão presente do tempo — sobretudo no que diz respeito aos aspectos cronológicos para a delimitação de um recorte temático de estudo.

No que tange às relações entre tempo presente e ensino de História, as contribuições de Ana Maria Monteiro (2015) são significativas quando chamam a atenção para os sentidos acionados por docentes diante do tempo presente, como condição estruturante do raciocínio histórico mobilizado. Daniel Pinha Silva (2017), por sua vez, destaca a ampliação do conceito de cidadania, como lugar central de reflexão na historiografia escolar, e os desafios da cultura histórica na atualidade, movida por uma percepção para problematizar o tempo presente. Ângela de Castro Gomes e Tânia de Luca (2013) também contribuem com as discussões e, como estratégia para refletir as relações entre ensino de História e tempo presente, questionam como se aprende e se ensina o tempo na escola. As autoras destacam que a escola é “uma instituição que tem uma tradição de partir do que é mais próximo e familiar à criança para, em seguida, ‘recuar’ no tempo. Ou seja, na escola o Tempo Presente pode e deve ter lugar muito especial” (GOMES; LUCA, 2013, p. 15). Também são válidas as reflexões promovidas por Helenice Rocha (2014) sobre a multiplicidade de formas pelas quais o tempo passado se faz presente nas aulas de História.

Também é oportuno destacar as contribuições de Carmem Teresa Gabriel (2019) quando analisam a necessidade de colocar o presente como demanda de reflexão no campo do Ensino de História, o que implica, como ela destaca, entender e problematizar as demandas do presente *na* e *para* a história ensinada. A autora aponta a necessidade de transformar o presente de nossa experiência em uma demanda de interesse de investigação no campo do Ensino de História. Por esse ângulo de percepção, o presente passa a ser não apenas o espaço de

experiência no qual estamos inseridos. Ele também precisa se tornar um objeto de interesse e reflexão das pesquisas *em* Ensino de História.

Para Gabriel (2019), apreender as demandas do nosso presente, como locus de preocupação no campo do Ensino de História, significa colocar a escola pública no centro do debate. Em nossa experiência de tempo presente, a escola tornou-se um lugar de variadas disputas políticas, culturais e sociais — em suma, históricas. A escola pública, como lugar de produção, distribuição, acesso e socialização do conhecimento histórico, construído por diferentes grupos e gerações, é o bem cultural público mais mal distribuído. Nas palavras de Gabriel,

[...] o desafio consiste em olharmos a escola sem buscarmos a sua essência, a sua positividade plena e transparente, mas olhá-la por aquilo que o escolar mobiliza no jogo da linguagem, o que ele coloca para dentro de sua cadeia de equivalência e o que excluiu, deixa para fora, seu exterior constitutivo. (GABRIEL, 2019, p. 150)

### Procedimentos metodológicos

Os documentos acionados para este artigo foram produzidos no âmbito do PIBID/Fahist. Para entendermos as distintas representações que os/as alunos/as construíram sobre as concepções de tempo passado, presente e futuro, é necessário apresentar o processo de construção dos documentos.

À medida em que o projeto avançava, sua atenção recaía sobre o modo como os/as estudantes compreendiam e representavam sentidos para a história ensinada e os livros didáticos utilizados em sala de aula. Para atingir esse objetivo, aplicamos um questionário aos estudantes – o que ocorreu, naquele momento, em virtude de considerarmos já ter decorrido tempo suficiente de inserção dos bolsistas no cotidiano da sala de aula. Tal procedimento se justifica porque qualquer resposta atribuída às perguntas se daria por meio de muitas variáveis. Entre elas, a presença dos bolsistas na escola e o tempo em que estavam imersos no cotidiano da sala de aula, o que, em alguma medida, implicaria o direcionamento das respostas.

Após um ano do início das atividades — período no qual ocorreram trocas, compartilhamentos e socialização entre alunos, bolsistas e professoras supervisoras —, elaborei um questionário com 20 perguntas para ser aplicado às

turmas acompanhadas pelo PIBID/Fahist. Dentre as 20 perguntas, 10 eram “semiabertas” (respondidas com “sim” ou “não”). Para as respostas “sim”, havia espaço para explicar “por que”. As outras 10 perguntas eram “abertas” e abordavam os aspectos positivos e negativos do livro, os conteúdos considerados mais e menos relevantes, as mudanças que deveriam ser adotadas nos livros, a matéria escolar preferida, a utilidade da história ensinada e o conteúdo mais importante para se aprender nas aulas de História na concepção de cada aluno.

No momento da aplicação do questionário, os objetivos daquela atividade eram explicados aos alunos e foi-lhes informado que eles não eram obrigados a responder (mas que, ao responderem, não deveriam se identificar pelo nome) e que também não seria atribuída nenhuma nota para aquela disciplina escolar. A identificação solicitada buscava sinalizar o sexo, a idade e a turma em que o(a) aluno(a) se encontrava matriculado(a).

Esses procedimentos se justificam em virtude dos cuidados que são necessários quando usamos documentos de pesquisa e estamos envolvidos no processo de produção. Aliada a esse entendimento, está a compreensão de como operacionalizar os resultados expressos nas respostas dos 126 estudantes, ou seja, sem operar com uma concepção que apreenda as respostas como verdades prontas, como se nelas existissem as exatas representações dos alunos sobre os temas abordados.

As respostas dos estudantes são fragmentos de suas leituras e de seus saberes, permeados por muitas variáveis que vão desde a identificação do(a) aluno(a) com a matéria escolar História e com o(a) professor(a) que leciona o referido componente curricular até a presença dos bolsistas do projeto em sala de aula, para citar algumas. Somam-se a essas variáveis a trajetória pessoal de cada aluno que, em última instância, constitui elemento decisivo no modo como cada um lê, entende, compreende e atribui sentido ao mundo, à escola e à matéria escolar História.

Nessa perspectiva, interpreto as respostas como um conjunto variável de leituras que são resultantes do lugar social de produção desse documento, da escola e, principalmente, dos alunos e alunas que participaram da atividade.

Logo, suas respostas não assumem valor de verdades absolutas ou sentidos inquestionáveis. Sua riqueza reside, justamente, na pluralidade de sentidos, nos registros fragmentários que apresentam e representam formas de interpretação, produção e atribuição de sentido à concepção de tempo desses alunos. Seu valor reside, antes de tudo, em constituir-se como vestígios — independente dos conteúdos — das formas pelas quais esses estudantes representaram, em suas respostas, as perguntas que lhes foram feitas.

Inspirados nas reflexões promovidas por Roger Chartier (1998, 2002) ao analisar algumas relações entre a prática da escrita e o processo de produção dos livros, podemos afirmar que a escrita — independente do gênero — carrega as digitais de sua autoria. Do mesmo modo, todo registro escrito também é uma escrita de si, como percebemos a partir das análises desenvolvidas por Ângela de Castro Gomes (2004). Nesses termos, é importante entender que os alunos e alunas, ao responderem às perguntas, também estavam construindo uma autoimagem, ou seja, uma apresentação pela qual gostariam de ser percebidos/as pelas professoras com as quais convivem e mantêm relações de afeto e de trabalho. Nesse sentido, é fundamental não perder de vista que os/as alunos/as criam, em cada resposta, uma representação a partir da qual gostariam de ser vistos/as.

A prática da escrita também se constitui em uma representação pela qual o indivíduo que a escreve oferece vestígios acerca de como interpreta o mundo à sua volta. A partir das análises defendidas por Roger Chartier (2011), podemos afirmar que a representação é apreendida, aqui, como um conjunto variado de elementos e práticas capazes de fazer ver algo ou alguma coisa ausente, e que concorre como uma das forças constituidoras do mundo social. Como defende o autor, “não existe história possível se não se articulam as representações das práticas e as práticas da representação” (CHARTIER, 2011, p. 16). Suas análises chamam a atenção para a relação entre as *fontes documentais* e as *práticas por elas representadas*, não existindo relação de complementariedade e transparência entre essas dimensões.

## Compreendendo as respostas dos estudantes: algumas reflexões

Após a aplicação do questionário, transcrevi todas as respostas em um documento no *software Microsoft Word*, a fim de proceder com a análise. As respostas dos estudantes às perguntas formuladas no questionário compõem um rico painel de diferentes pontos de vista, leituras de mundo, percepções e maneiras de perceber o tempo e a história ensinada no cotidiano escolar. Em seu conjunto, tais respostas compõem uma constelação de perspectivas que representam importantes questões que podem ser problematizadas no campo do Ensino de História.

Mais do que uma resposta a uma pergunta específica ou sobre uma temática analisada, aqui, os comentários dos estudantes são apreendidos em quatro dimensões: I – como *registros*, II – como *escritos*, III – como *interpretação* e IV – como *fonte documental*. A dimensão do *registro* é atribuída à ação realizada por cada estudante, por meio de uma atividade registrada e promovida no projeto PIBID/Fahist e, de tal maneira, constitui um valioso vestígio das ações desenvolvidas pelos alunos. Os estudantes que participaram da referida atividade construíram variados registros sobre importantes questões envolvendo a história ensinada em sala de aula. Eles registraram um conjunto de informações que representam parte da cultura escolar na qual estão imersos.

É oportuno ressaltar que a cultura escolar, inspirada em Agustín Benito (2017) e Dominique Julia (2001), é aqui apreendida como um conjunto variado de práticas discursivas e não discursivas. São práticas que concorrem como forças capazes de definir os conhecimentos a serem ensinados e as estratégias adotadas no processo de construção e circulação de tais conhecimentos. A cultura escolar, em sua polissemia de sentidos, formas e significados, constitui uma prática promotora de relações de disputas, capaz de criar formas de ver, sentir, agir e atuar no mundo. De acordo com Julia, a cultura escolar é entendida como

[...] um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas. (JULIA, 2001, p. 10),

As análises que tematizam a cultura escolar, como destacou Pinto (2014, p. 131), costumam priorizar os registros “oficiais”. Em suas palavras, “no caso da cultura escolar, documentos que interessam ao pesquisador são os portadores de normas, códigos e condutas escolares”. Da mesma forma, a multiplicidade de práticas promotoras de diversos saberes e distintas formas de fazeres *da* e *na* escola ainda é pouco problematizada, como ressalta Agustín Benito (2017). Nesse sentido, os registros produzidos pelos estudantes se investem ainda mais de valor, como indícios, vestígios e traços produzidos pelos próprios alunos. Por conseguinte, as respostas produzidas pelos estudantes registram valiosas contribuições acerca dos significados atribuídos ao ensino de História e a outras temáticas relacionadas ao mundo escolar ou à cultura escolar. Fornecem vestígios sobre suas percepções de mundo e suas formas de relacionar a história ensinada às demandas sociais, políticas, culturais e éticas da experiência presente do tempo.

Outra dimensão importante a destacar se relaciona à *escrita*, que diz respeito à materialidade dos registros produzidos. Em outras palavras, tratam-se de registros produzidos mediante um questionário impresso, ou seja, em papel. Da materialidade impressa resultou outra especificidade do documento: as respostas foram elaboradas por meio de escrita à mão com uso de caneta esferográfica. Diferente de um questionário *on-line* ou em meio eletrônico — em que se pode, antes do envio, realizar variadas edições — os registros escritos à mão, em papel, não oferecem possibilidade de corrigir expressões, apagar ou inserir termos e vocábulos sem deixar os vestígios dessas ações. Por isso, as rasuras, os borrões, os acréscimos feitos às margens do papel são, também, indicativos do processo de construção das respostas e da materialidade pela qual os registros foram fabricados.

Outra dimensão válida de apontamentos é a *interpretativa* dos registros escritos. Os estudantes que participaram da atividade construíram um conjunto de registros representativos do modo como interpretam cada pergunta do questionário. Mobilizados por uma variedade de perspectivas, visões de mundo e leituras, os alunos apresentaram aquilo que entendem por *história ensinada* no que diz respeito à sua função e sua importância. Dito de outra forma, eles

exerceram o poder da escrita para registrar suas formas de ver, sentir e interpretar o mundo à sua volta.

Sabemos que nenhuma escrita é ingênua ou neutra e que não há escrita sem intencionalidades. Assim, o ato de escrever é marcado por uma constante tensão. O registro escrito, sobre qualquer circunstância ou temática, agrega um conjunto variável de forças envolvendo “quem” escreve, “para quem” se escreve, “como” se escreve, “quando” e “para que” se escreve.

Independente do conteúdo escrito, quem escreve pensa em quem vai ler e como poderá ser lido. Ou seja, cada palavra escrita (nesse caso, no questionário analisado) foi gestada, também, com a preocupação sobre o “público” a quem se destinava. Quem escreve, escreve para alguém. Assim, a escrita dos alunos levou em consideração os primeiros e imediatos leitores, como a professora supervisora e responsável pela disciplina, os bolsistas do PIBID/Fahist que se encontravam em sala de aula e o professor/pesquisador da universidade.

O processo de produção de registro escrito se relaciona diretamente com o lugar de autoria. Os/as alunos/as participantes da atividade passam a ocupar não apenas o lugar do estudante aprendiz, mas são alçados à posição de autoria das respostas às questões respondidas. Os registros têm um lugar de produção que é ocupado pelos alunos e alunas e, nesse sentido, é oportuno ressaltar a importância do poder do registro acionado por meio da escrita. São esses estudantes que determinam os termos usados, que escolhem verbos, sujeitos, predicados, orações e expressões vocabulares para falar sobre a história ensinada. Ou seja, analisamos a semântica gramatical — como construção política e interpretativa — produzida pelos estudantes sobre as temáticas tratadas no questionário.

Como qualquer outra autoria, os registros escritos dizem do espaço e do tempo em que foram gestados. Nessa perspectiva, os registros dos estudantes — na qualidade de autores das informações construídas — podem ser apreendidos como um substrato do espaço social a partir do qual eles constroem a semântica mobilizada. A linguagem acionada, portanto, faz parte do léxico gramatical experimentado no cotidiano da sala de aula. Representam, por

consequente, um conjunto de expressões que dão a ver formas de perceber, de se apropriar e de expressar diversos fenômenos da cultura escolar.

Como qualquer outra linguagem, aquela mobilizada pelos estudantes também se constitui em registros das experiências do tempo. Ela pode ser entendida como uma expressão semântica da leitura do tempo presente elaborada pelos/as estudantes. As expressões acionam termos do cotidiano dos alunos da mesma maneira que expressam as formas pelas quais eles se apropriam dos conteúdos estudados e trabalhados nos livros didáticos. Estabelecem, igualmente, conexões entre os temas estudados e o cotidiano das experiências vividas na atualidade.

Nesse sentido, como registros das experiências de tempo, as respostas construídas pelos/as estudantes não refletem nem espelham a realidade da sala de aula. São fragmentos que concorrem como elementos constitutivos do que se considera ser ou se entende por “realidade da sala de aula”. São registros que nomeiam, apontam, discutem, analisam, representam e, portanto, constroem e transformam a própria realidade (ou aquilo que se denomina como tal).

Outra questão igualmente importante sobre os registros diz respeito à sua *dimensão de fonte documental*, produzida nas relações com a cultura escolar. Os apontamentos acerca das experiências de aprendizagem dos estudantes em fase de escolarização não costumam ser reconhecidos como “dignos” de uma fonte documental que mereça arquivamento e cuidado. Via de regra, os exercícios de aprendizagem ou de avaliação produzidos pelos estudantes, por variados motivos, são descartados depois de algum tempo de sua aplicação. Essa questão parece não se limitar ao Brasil, como relata Dominique Julia:

[...] os exercícios escolares escritos foram pouco conservados: o descrédito que se atribui a este gênero de produção, assim como a obrigação em que periodicamente se acham os estabelecimentos escolares de ganhar espaço, levaram-nos a jogar no lixo 99% das produções escolares. (JULIA, 2001, p. 15)

Trata-se de um prejuízo inenarrável, que também demonstra por quais objetos, temáticas e documentos nossa ciência — como construção política e social — tem interesse.

## O tempo e a história ensinada pelo olhar dos estudantes: problematizando os registros

Antes de problematizar os registros catalogados, é oportuno ressaltar a escassez de trabalhos, no campo do Ensino de História, que tenham como foco privilegiado os estudantes da Educação Básica. Na escola também há uma carência de registros dos documentos — considerados dignos de arquivamento — sobre as práticas e as representações produzidas pelos estudantes. Todavia, alguns trabalhos começam a romper esse silenciamento e apontam a importância de estudos que tematizem os jovens como sujeitos protagonistas, conforme defende Concha Fuentes (2006). Nesse sentido, Peter Lee (2006) chama atenção para a importância de compreendermos o que os jovens pensam e desejam saber. Seguindo esse movimento de reflexão, Marcos Kusnick e Luis Fernando Cerri (2014), Linare Cecilia e Virginia Cuesta (2015), Márcia Elisa Teté Ramos e Ronaldo Cardoso Alves (2016) e Aaron Reis (2019) apresentam importantes contribuições sobre algumas representações elaboradas pelos estudantes acerca da história ensinada. Também se mostram válidas as contribuições de Fernando Penna (2015) ao analisar as concepções de tempo apresentadas por estudantes do 8º Ano de uma escola localizada no Rio de Janeiro. Para o autor, predomina entre os estudantes que participaram da pesquisa uma interpretação fatalista do tempo e da história. Em suas palavras “a maioria dos alunos não explicitou em seus textos uma concepção de tempo que incluía a possibilidade de mudança nem da história em si, nem dos personagens históricos” (PENNA, 2015, p. 95). Por conseguinte, o presente artigo contribui para ampliar as análises sobre como nossos estudantes da Educação Básica atribuem sentido e significado ao tempo e à história ensinada.

É importante registrar que, no questionário, não havia nenhuma pergunta elaborada diretamente sobre tempo ou tempo presente. Todavia, as respostas dos/as alunos/as à maioria das perguntas registraram uma relação direta com determinada concepção de tempo que eles/as estabelecem com a história ensinada. O fato de não haver, no questionário, nenhuma questão específica sobre o tempo se mostrou particularmente importante à medida que as

A história sem presente e o ensino sem futuro: representação do tempo no ensino de História pelos alunos da Educação Básica

Erinaldo Vicente Cavalcanti

respostas não foram condicionadas a uma pergunta. Utilizo aqui, portanto, respostas que, a despeito da ausência de questões buscando dimensionar as interpretações dos/as estudantes sobre o tempo, permitem uma reflexão sobre como concebem, representam e interpretam o tempo.

Os registros aqui analisados são resultantes das interpretações de 126 alunos/as matriculados/as no último ano do Ensino Fundamental, distribuídos em quatro turmas no período da manhã. A idade registrada mostra que os/as alunos/as têm entre 13 e 17 anos, com maior concentração de estudantes com 14 anos. Sobre o sexo indicado, temos 67 estudantes do sexo masculino, 58 do sexo feminino e um questionário sem indicação.

Uma das questões indagava, diretamente, para que servia a história ensinada em sala de aula. A partir das respostas, foi possível mapear quais verbos foram usados pelos estudantes para associar à tarefa da história ensinada. O gráfico 1 representa os resultados catalogados.

Gráfico 1 - Verbos usados pelos estudantes para se referirem à função da história ensinada.



Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

É oportuno ressaltar que a pergunta não direcionava nenhum verbo a ser relacionado. Os/as estudantes poderiam mobilizar qualquer expressão verbal disponível em seus léxicos gramaticais. Se pensarmos na infinita quantidade de verbos disponíveis em nosso idioma, tornam-se ainda mais significativas as escolhas registradas pelos/as alunos/as. Tendo em vista o escopo da amostra analisada, para a maioria dos estudantes a função da história ensinada na escola está associada a “aprender”, “saber”, “conhecer” e “estudar”.

Em seguida, recortei das respostas apresentadas aquelas em que os estudantes acrescentaram a vinculação da história com alguma dimensão do tempo. Dentre os 126 estudantes, 60 apresentaram o que entendiam por função da história e relacionaram suas respostas a determinada dimensão do tempo. Os demais não associaram suas respostas a uma dimensão de tempo, respondendo de forma curta e direta que a história ensinada servia para “aprender a história da humanidade”, para “estudar a história dos países”, para “ter um estudo de qualidade”, “para conhecer mais nossa história”, para “saber a história do Brasil”, ou para “conhecer mais a história de nosso país”.

Portanto, como mencionado, para os objetivos desse artigo, o foco é direcionado às respostas que associaram a função da história ensinada a uma dada dimensão de tempo. Assim, por meio dessas respostas, foi possível categorizar os registros produzidos acerca da relação entre tempo e história a partir das dimensões “passado”, “presente” e “futuro”. Para a categoria “passado”, agrupei respostas com os termos “passado”, “antepassado” e “antigamente”.

A parcela dos estudantes que registrou suas respostas vinculando-as a determinada dimensão temporal apontou que a história ensinada em sala de aula serve para aprender, saber e conhecer o passado. A amostragem dessas respostas sinaliza que a maioria absoluta relacionou a história ensinada com o passado. Os complementos verbais usados nas respostas indicam uma relação umbilical entre história e passado. O quadro 1 sintetiza os resultados catalogados.

Quadro 1 – Relação entre função da história ensinada e tempo vinculado (I)

Temporalidade	Principais expressões
Passado	“Para lembrar o passado” “Para aprender sobre o passado” “Para ensinar sobre o passado do mundo” “Para saber a história do passado” “Para lembrar tudo do passado” “Para contar fatos interessantes que aconteceram no passado” “Para aprender a história dos anos passados” “Para estudar o que ocorreu de mais importante no passado” “Para falar do passado” “Para nos mostrar o passado” “Para saber mais sobre o passado do Brasil” “Para saber mais do passado”

Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

Como se percebe, o passado é o principal tempo relacionado à história ensinada nas respostas dos estudantes. Na pesquisa, em termos numéricos, 45 estudantes escreveram textualmente que a função da História está diretamente relacionada com o passado. Esses estudantes também registraram que o objeto de estudo da disciplina é o passado. Independente do verbo usado, a história ensinada se relaciona ao passado.

Todavia, essa relação não está “restrita” apenas ao objeto de estudo. Segundo os estudantes, ela se relaciona à temporalidade que identifica, marca e define a função da História. Assim, a história ensinada tem por função “lembrar o passado”; ela serve para “aprender”, “ensinar”, “estudar” e “saber mais do passado”; ela é voltada a “contar fatos interessantes que aconteceram no passado”. É oportuno destacar que a pergunta solicitava que os estudantes indicassem para que servia a história ensinada em sala de aula. Nesse sentido, mais do que apontar o objeto de estudo (que, segundo eles, faz parte da História), os estudantes apontam como interpretam a função da história ensinada.

Decerto, a identificação do passado como objeto de estudo da história ensinada em sala de aula não é, em si, um problema. Sabemos que a História, como área do conhecimento científico e disciplina escolar, constitui-se, predominantemente, por temas vinculados ao tempo passado (seja na pesquisa ou no ensino). No entanto, não podemos naturalizar a predominância do passado

como a única temporalidade relacionada à História. Em outras palavras, devemos questionar por que os estudantes apenas estabelecem relações com o passado quando são solicitados a indicar a função da história ensinada.

É oportuno problematizar que ter o passado como objeto de estudo não é a mesma coisa que ter o passado como único conhecimento associado à função da História em sala de aula. Essa interpretação apresentada pelos estudantes abre margem para muitos questionamentos. A história ensinada em sala de aula, a história presente nos livros didáticos ou, ainda, aquela perene, nos currículos prescritos da Educação Básica, continua demasiadamente presa aos conteúdos temáticos do passado? Esses conteúdos continuam, na história ensinada, distantes, estrangeiros e sem conexão com a vida cotidiana dos nossos estudantes? Eles continuam sendo apreendidos em uma perspectiva conteudista e sem relação com as demandas do tempo presente dos nossos alunos e alunas? Por certo que, para responder a esses questionamentos seriam necessárias pesquisas de dissertações e teses; portanto, não teria como respondê-los neste artigo. Todavia, seu levantamento é necessário. Questioná-las pode ser um início.

A predominância em reconhecer o passado como a principal e única função da história ensinada não pode tornar-se algo naturalizado. Outros 23 estudantes que não usaram a expressão “passado” para se referir à função da história usaram dois sinônimos: “antepassado” e “antigo ou antigamente”. As principais expressões com essas denominações estão à mostra no quadro 2.

Quadro 2 – Relação entre função da história ensinada e tempo vinculado (II)

Temporalidade	Principais expressões
Antepassado	“Para nos ensinar todas as histórias dos nossos antepassados” “Para aprender coisas do nosso antepassado” “Para aprender do antepassado” “Para saber sobre os antepassados” “Para ensinar o que aconteceu com nossos antepassados”
Antigo/antigamente	“Para aprender um pouco sobre os povos antigos” “Para nos ajudar a saber mais da nossa história de antigamente” “Para saber o que se passava antigamente” “Para contar a história de antigamente”

Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

Como se percebe, para os estudantes participantes do projeto, a história ensinada continua, predominantemente, atrelada a um “passado pretérito”. A partir dos registros produzidos, não é possível identificar conexão entre o passado e o presente. Na semântica agrupada no quadro 2, a função da história ensinada é, principalmente, “ensinar, aprender e saber” alguma “coisa” sobre os antepassados. Esses temas ou conteúdos identificados como “antepassados” são representados como pertencentes a uma “história comum” ou compartilhada pelos estudantes em alguma dimensão. Eles usam o pronome “nosso” para conectar os antepassados sobre os quais a História deve ensinar. Uma possibilidade interessante de pesquisa se abre para problematizar esses possíveis laços de identificação e/ou pertencimento que os estudantes ventilam por meio de suas respostas.

### A história sem presente e o ensino sem futuro

Como já sinalizado, não há escrita neutra, da mesma maneira que não existe semântica desprovida de sentido e intencionalidade. Com essa premissa, é preciso ampliar as reflexões expressas na grafia da primeira sentença do título do artigo, aqui repetida como subtítulo. Ao escrever “a história sem presente e o ensino sem futuro”, faço um movimento duplo com a escrita. O primeiro é tecido por uma relação de analogia com as respostas dos estudantes participantes da pesquisa. A quase absoluta ausência de identificação entre a história ensinada e o presente, seja qual for a compreensão conceitual dessa categoria. Ainda como desdobramento desse movimento, também foi possível perceber a ausência — quase absoluta — de qualquer conexão entre a história ensinada e o futuro, independente do entendimento que se tenha da concepção de futuro.

Portanto, sim, é possível afirmar que, a partir dos registros produzidos pelos estudantes que compuseram a amostra desta pesquisa, não há vestígios de que a história ensinada se encontre conectada, vinculada, identificada com o presente vivido, experienciado e interpretado pelos estudantes. Da mesma maneira que não se percebe relação de conexão com o futuro a ser construído. Todavia, essa interpretação não foi absoluta. A ausência da menção ao presente e ao futuro não foi total. Entre aqueles e aquelas que associaram textualmente

a história ensinada a determinada dimensão de tempo, 1,5% das respostas sinalizaram uma fenda pela qual não interpretam a história sem presente. Percentual também igual para aqueles que não dissociam a história de alguma perspectiva de futuro. O quadro 3 representa as respostas dos/as estudantes que compõem os 3% mencionados.

Quadro 3 – Relação entre função da história ensinada e tempo vinculado (III)

Temporalidades	Expressões identificadas
Presente	“Para ajudarmos a saber das coisas do passado e do presente” “Para entender o presente estudando o passado”
Futuro	“Para muitas coisas e muito mais para meu futuro” “Para termos consciência do passado e assim construir nosso futuro”

Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

Façamos, aqui, a pergunta feita aos estudantes no questionário: “Para que serve a história ensinada em sala de aula”? Certamente que as respostas atribuídas a essa questão/problema são demasiado complexas e quem se atreve a respondê-la sabe que não há resposta que ventile consensos. Nesse sentido, analisar qualquer resposta a uma pergunta dessas significa estar atento às condições em que as respostas foram construídas, quem as solicitou, quando e como foram solicitadas. Da mesma forma, é necessário não perder de vista que, seja qual for o conteúdo das respostas, ele estará diretamente associado ao lugar ocupado pelos sujeitos e por suas trajetórias, sejam eles estudantes ou professores.

Nesse sentido, é importante ressaltar que esse conjunto de variáveis se encontra presente nas análises aqui elaboradas. Essa interpretação ajuda a evitar qualquer tipo de simplificação e/ou de generalização acerca dos significados produzidos pelos estudantes ao responderem a essa e outras questões.

Como mostrado no quadro 3, dois estudantes, ao responderem à pergunta, associam a história ensinada com o presente. Um deles respondeu escrevendo que a história serve “para ajudarmos a saber das coisas do passado e do presente”. O outro registrou que serve “para entender o presente estudando o passado”. Como percebemos, um dos estudantes, ao responder uma questão

bastante ampla, registra que a função da história ensinada é contribuir com a produção de um saber, ao passo que o aluno faz uso do verbo “entender” para mencionar qual seria a sua função. De tal modo, não seria inverossímil afirmar que, para esses estudantes, cabe à história ensinada construir um conhecimento. O complemento verbal usado na primeira resposta aqui mostrada dá conta da vinculação da história ensinada com a temporalidade do passado. Assim, a tarefa da história seria auxiliar os alunos na construção de um conhecimento acerca do passado. Mas, esse mesmo estudante não encerrou a resposta após relacionar a história com o passado. Ele acrescentou mais informações ao complemento usado e pontuou que é também sua função ajudar a construir um saber sobre o presente.

Aparentemente, pode parecer uma resposta simples, corriqueira e até demasiado óbvia para muitas pessoas. Todavia, é importante ressaltar que a pergunta não pedia que os estudantes estabelecessem qualquer associação entre a história ensinada, o passado e o presente. Essa relação foi estabelecida por meio da interpretação construída pelos estudantes. A resposta seguinte é bastante significativa, pois o aluno, após recorrer ao verbo “conhecer” para indicar a função da história ensinada, não estabelece o passado como sendo a primeiro “objeto” de estudo vinculado à sua função, mas o presente. Assim, para esse estudante, a história ensinada serve “para entender o presente” e, para conseguir entender o presente, ela precisa estudar o passado.

Outros dois estudantes inseriram o futuro entre suas respostas. Um deles escreveu que a história servia “para muitas coisas e muito mais para meu futuro”. O outro registrou que servia “para termos consciência do passado e assim construir nosso futuro”. Na sequência aqui colocada, o primeiro estudante, inicialmente, menciona que a história serviria para muitas coisas, mas não mencionam quais “coisas” seriam essas. Em seguida, acrescenta que a história também serviria para o futuro dele. Cabe destacar o uso do pronome possessivo “meu”, indicando uma leitura pela qual o estudante estabelece uma relação direta entre a história ensinada e sua vida pessoal, de modo que essa disciplina escolar pode interferir no futuro pessoal do aluno. O outro estudante não estabelece essa relação direta e pessoal entre a disciplina e sua vida. Ele sinaliza

A história sem presente e o ensino sem futuro: representação do tempo no ensino de História pelos alunos da Educação Básica

Erinaldo Vicente Cavalcanti

que a história ensinada interfere na construção do futuro. Essa construção ocorre à medida em que a história ensinada promove um entendimento acerca do passado. O aluno afirma que a história serve para se ter consciência do passado como uma condição para se construir o futuro.

Como sinalizado anteriormente, as respostas aqui analisadas não expressam verdades absolutas, afinal, essas nem existem. Tampouco sinalizam que os estudantes representam verdadeiramente os significados da história ensinada em sala de aula. São indícios. Vestígios fragmentados, interpretações cambiantes e configuradas em uma dada experiência de tempo e espaço em que foram gestadas. O que se percebe, nesse caleidoscópio de leituras, é um conjunto amplo e diverso de formas de interpretação e apropriação da história ensinada, que, segundo os registros dos estudantes, ainda continua, predominantemente, vinculada ao passado. O gráfico 2 mostra uma síntese do conjunto das respostas produzidas pelos estudantes.

Gráfico 2 - Relação entre história ensinada e tempo.



Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

É oportuno ressaltar, ainda, que nem todos os estudantes que participaram da pesquisa expressaram textualmente que a história ensinada estava associada ao tempo passado. Uma parte deles não fez essa vinculação com o tempo. Entretanto, nas respostas atribuídas às outras perguntas, ainda se

percebe essa associação, pois quando questionados sobre qual conteúdo consideravam importante para se manter no ensino de História, assinalaram temas como a “descoberta do Brasil”, a “Cabanagem”, a “Primeira Guerra Mundial” e a “Independência do Brasil”. Ou seja, temáticas vinculadas ao passado.

A maneira como os estudantes interpretam e representam a história ensinada, e apropriam-se dela, é um locus potente de reflexão no campo do Ensino de História, sobretudo pela escassez de trabalhos voltados a essa temática. Entender como os estudantes da Educação Básica apreendem a história ensinada e atribuem sentido e significado à ela permite não apenas compreender o lugar ocupado pela História como disciplina escolar. Permite, também, ampliar a leitura sobre a cultura escolar, as formas de apropriação do saber histórico escolar, o lugar que a disciplina História ocupa nas relações praticadas na escola. Ademais, amplia a possibilidade de ressignificar e redistribuir de maneira menos desigual o saber histórico como bem cultural. Refletir como os estudantes interpretam a história ensinada pode contribuir para ampliar o entendimento acerca do público para o qual formamos os professores/as nos cursos de Licenciatura. Cursos que, via de regra, continuam configurados em matrizes curriculares formatadas no modelo quadripartite, com percursos formativos que priorizam, predominantemente, as disciplinas ligadas à teoria, à historiografia e aos conteúdos historiográficos, ao passo que minimizam as discussões sobre os conhecimentos pedagógicos, como mostram as pesquisas de Mauro Coelho e Wilma Baía (2018). Esses cursos, igualmente, relegam as discussões sobre aprendizagem, ensino de História e livro didático a um lugar de pouca expressividade durante a formação inicial dos professores de História, como mostram as pesquisas de Flávia Caimi (2013, 2015), Margarida Oliveira (2008) e Erinaldo Cavalcanti (2018, 2019b, 2020).

O segundo movimento operado com a expressão que compõe a primeira parte do título do artigo — e repetida no subtítulo — é costurado como recurso metafórico fazendo uso do poder operatório da metáfora, como defende Paul Ricoeur (2005) em sua obra *A metáfora viva*. Assim, essa história ensinada, sem vínculos com o presente vivido e experienciado pelos estudantes, também estaria sem presente, como demanda, interesse e conteúdo de estudos em sua

“programação” curricular? Da mesma forma, ela estaria sem futuro não apenas como conteúdo, mas como existência no tempo? Dito de outra forma, essa configuração de uma história ensinada, voltada, predominantemente, ao passado (sem conexão com o presente e o futuro) estaria contribuindo para a redução de sua vida no tempo, ou seja, reduzindo seu prolongamento no futuro? Essas questões não devem desaparecer do horizonte de reflexão de quem se dedica a pesquisar, escrever e ensinar História.

## Conclusões iniciais

Em tempos de ataques às ciências e, em especial, às ciências humanas, é oportuno ressaltar que a História, como área de conhecimento e disciplina escolar, não tem vida perene. Os profissionais que atuam nessa área conhecem bem a vulgata que assevera ser a história filha do tempo. Isso significa que ela é construída e, como construção, não terá vida permanente, apesar de alguns profissionais parecerem ignorar essa condição. Sim, a ciência histórica e a História como disciplina escolar podem deixar de existir.

Como mostrou Elza Nadai (1993), citando Murilo Mendes em texto publicado em 1935, a história ensinada era (é?) enfadonha, detestável e odienta. A despeito de toda mudança identificada na história ensinada e/ou no Ensino de História, não podemos naturalizar o fato de que essa ciência e disciplina escolar ainda continua sendo associada (de modo predominante) ao passado, ou a um passado sem vinculação com o presente e o futuro.

Ao dialogar com o historiador André Segal, Circe Bittencourt destaca que o ensino de História

[...] deve contribuir para a formação do indivíduo comum, que enfrenta um cotidiano contraditório, de violência, desemprego, greves, congestionamentos, que recebe informações simultâneas de acontecimentos internacionais, que deve escolher seus representantes para ocupar os vários cargos da política institucionalizada. (BITTENCOURT, 2017, p. 20)

Se concordarmos com essas reflexões, parece que a permanência do ensino, predominantemente voltado ao passado, está desconectada do presente,

e ficará cada vez mais desafiador contribuir com a forma de atuação no cotidiano do cidadão que não seja especialista nessa área. Circe Bittencourt (2017) defende, ainda, que o ensino de História deve ampliar a leitura da vida cotidiana de homens e mulheres e ser arquitetado diante do cenário no qual estão imersos, precisando estabelecer interpretações que envolvam as demandas de ordem política, social, econômica e cultural.

A pequena amostra apresentada neste artigo pode ser um estímulo para enfrentar a reflexão sobre a necessidade de repensar o ensino de História calcado em uma lógica conteudista, apesar das mudanças operacionalizadas nas últimas duas décadas. Nesses termos, devemos problematizar por que a história ensinada continua amputando o presente como demanda da sala de aula, da mesma maneira que não se encontram indícios sobre as demandas do presente nas respostas dos estudantes. A história ensinada continua sendo aquela formatada a partir de conteúdos vinculados a um currículo prescrito, atrelado a um passado distante, frio e estrangeiro em relação ao presente experienciado por nossos alunos e alunas. Diante da supressão do presente como demanda e das demandas do presente — para citar Carmen Teresa — estaria a história ensinada apenas sem o futuro como pauta de reflexão ou também sem o futuro como horizonte de possibilidade? Nesse sentido, as respostas dos estudantes da Escola “O Pequeno Príncipe”, matriculados no último ano do Ensino Fundamental sinalizam que ainda precisamos avançar bastante nas reflexões sobre o lugar ocupado pela história ensinada na cultura escolar e, por que não, na própria sociedade. Se concordarmos com essa perspectiva, não seria inverossímil afirmar que teremos de continuar a potencializar o ensino de História e a formação inicial dos professores nos cursos de Licenciatura.

A história sem presente e o ensino sem futuro: representação do tempo no ensino de História pelos alunos da Educação Básica

Erinaldo Vicente Cavalcanti

## Referências

- BENITO, Agustín Escolano. **A escola como cultura: experiência, memória e arqueologia**. Campinas: Alínea, 2017.
- BITTENCOURT, Circe. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. *In*: BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2017. p. 11-27.
- CAVALCANTI, Erinaldo. A história encastelada e o ensino encurralado: reflexões sobre a formação docente dos professores de história. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 72, p. 249-267, 2018.
- CAVALCANTI, Erinaldo. O futuro do passado no tempo presente: memórias e narrativas amazônicas nas Encruzilhadas do tempo. **Revista Territórios & Fronteiras**, Cuiabá, v. 12, n. 1, p. 24-43, 2019a.
- CAVALCANTI, Erinaldo. Ensino de história, livro didático e formação docente de professores de História no Brasil. **Enseñanza de las Ciencias Sociales**, Barcelona, v. 18, p. 49-61, 2019b.
- CAVALCANTI, Erinaldo. La formación docente inicial del profesor de historia en Brasil: temas, reflexiones y desafíos. **Revista Ciencias Sociales y Educación**, Medellín: Universidad de Medellín, v. 9, n. 18, p. 113-135, 2020.
- CAIMI, Flávia Eloisa. A licenciatura em história frente às atuais políticas públicas de formação de professores: um olhar sobre as definições curriculares. **Revista Latino-Americana de História**, São Leopoldo, v. 2, n. 6, p. 13-209, 2013.
- CECILIA, Linare; CUESTA, Virginia. El sentido de la enseñanza y el aprendizaje de la historia para los jóvenes estudiantes de Brasil, Argentina, Uruguay y Chile. **Revista Clio & Asociados**, Santa Fe, v. 20, n. 21, p. 27-42, 2015.
- CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Editora Unesp, 1998.
- CHARTIER, Roger. Defesa e ilustração da noção de representação. **Fronteiras**, Dourados, v. 13, n. 24, p. 15-29, 2011.
- CHARTIER, Roger. Textos, impressos, leituras. *In*: A HISTÓRIA CULTURAL: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 2002. p. 121-139.
- DELACROIX, Christian. A história do tempo presente, uma história (realmente) como as outras? **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 10, n. 23, p. 39-79, 2018

DOSSE, François. **A história**. São Paulo: Editora Unesp, 2012a.

DOSSE, François. História do tempo presente e historiografia. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 4, n. 1, p. 5-22, 2012b.

FERREIRA, Marieta de Moraes. História do tempo presente: desafios. **Cultura Vozes**, Petrópolis, v. 94, n. 3, p. 111-124, 2000.

FERREIRA, Marieta de Moraes. História, tempo presente e história oral. **Topoi**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 5, p. 314-332, 2002.

GABRIEL, Carmen Teresa. Pesquisa *em* ensino de história: desafios contemporâneos de um campo de investigação. *In*: MONTEIRO, Ana Maria; RAJELO, Adriana (org.). **Cartografias da pesquisa em ensino de história**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019. p. 143-162.

GOMES, Ângela de Castro (org.). **Escrita de si, escrita da história**. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

GOMES, Ângela Maria de Castro; LUCA, Tânia Regina de. Apresentação: dossiê o ensino de história e o tempo presente. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 2, n. 4, p. 13-17, 2013.

GUIMARÃES NETO, Regina Beatriz. As injunções do tempo presente no relato histórico. experimentar a contemporaneidade. *In*: NOGUEIRA, Antônio Gilberto Ramos; SILVA FILHO, Antônio Luiz Macedo. **História e historiografia: perspectivas e abordagens**. Recife: Editora da UFPE, 2014b. p. 41-59.

GUIMARÃES NETO, Regina Beatriz. História e escrita do tempo: questões e problemas para a pesquisa histórica. *In*: DELGADO, Lucilia de Almeida Neves; FERREIRA, Marieta de Moraes. **História do tempo presente**. Rio de Janeiro: FGV, 2014a. p. 35-64.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados**. São Paulo: Papyrus, 2012.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 1, n. 1, p. 9-43, 2001.

KANTOVITZ, Geane. As apropriações do saber histórico por meio do livro didático de história da rede Salesiana de escola. **História & Ensino**, Londrina, v. 20, n. 1, p. 171-195, 2014.

KOSELLECK, Reinhart. **Estratos do tempo**: estudos sobre história. Rio de Janeiro: Contraponto: Editora PUC-Rio, 2014.

KUSNICK, Marcos Roberto e CERRI, Luís Fernando. Ideias de estudantes sobre a história - um estudo de caso a partir das representações sociais. **Revista Cultura histórica & Patrimônio**, Alfenas, v. 2, n. 2, p. 30-54, 2014.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Revista Educar**, Curitiba, v. 22. Curitiba, p. 107-146, 2006. Número especial.

LEE, Peter. O ensino de história: algumas reflexões do Reino Unido. [Entrevista cedida a] Cristiani Bereta da Silva. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 4, n. 2, p. 216-250, 2012.

MONTEIRO, Ana Maria F. da Costa. Aulas de história: questões do/no tempo presente. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 31, n. 58, p. 165-182, 2015.

MORENO, Concha Fuentes. Concepciones de los alumnos sobre la historia. **Educar em Revista**, Curitiba, p. 219-139, 2006. Número especial.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 143-162, 1993.

PENNA, Fernando. A total dúvida sobre o amanhã e o desafio de ensinar história: concepções de tempo na produção textual de alunos. **História e Perspectivas**, Uberlândia v. 28, n. 53, p. 71-97, jan./jun. 2015.

PINTO, Neuza Bertoni. História das disciplinas escolares: reflexão sobre aspectos teórico-metodológicos de uma prática historiográfica. **Revista Diálogos Educacionais**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 125-142, 2014.

RAMOS, Márcia Elisa Teté; ALVES, Ronaldo Cardoso. Representações de história em jovens da escola básica e da universidade: um estudo sobre pensamento histórico e identidade. **Antíteses**, Londrina, v. 9, n. 18, p. 118-152, 2016.

REIS, Aaron S. Cerqueira. As concepções de jovens estudantes sobre assuntos históricos. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 8, n. 16, p. 70-89, 2019.

RICŒUR, Paul. **A metáfora viva**. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

ROCHA, Helenice. A presença do passado na sala de história. *In*: MAGALHÃES, Marcelo *et al.* (org.). **Ensino de história**: usos do passado, memória e mídia. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014. p. 33-52.

A história sem presente e o ensino sem futuro: representação do tempo no ensino de História pelos alunos da Educação Básica

Erinaldo Vicente Cavalcanti

ROUSSO, Henry. **A última catástrofe**. a história, o presente, o contemporâneo. Rio de Janeiro, FVG, 2016.

ROUSSO, Henry. Sobre a história do tempo presente. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 201-216, 2009.

SILVA, Cristiani Bereta. Que memória? que história? usos do passado em ensino de história a partir do tempo presente. *In*: Gonçalves, Janice (org.). **História do tempo presente**: oralidade, memória, mídia. Itajaí: Casa Aberta, 2016. p. 117-140.

SILVA, Daniel Pinha. O lugar do tempo presente na aula de História: limites e possibilidades. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 9, n. 20, p. 99-129, 2017.