SIMONE VARELA

A CONCEPÇÃO DE TEMPO NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA PROPAGADO(R) PELA LÓGICA DO MERCADO

MARINGÁ
2004

SIMONE VARELA

A CONCEPÇÃO DE TEMPO NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA PROPAGADO(R) PELA LÓGICA DO MERCADO

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá na Área de Aprendizagem e Ação Docente, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação do professor Dr. João Luiz Gasparin.

MARINGÁ
2004

SIMONE VARELA

A CONCEPÇÃO DE TEMPO NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA PROPAGADO(R) PELA LÓGICA DO MERCADO

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá na Área de Aprendizagem e Ação Docente, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. João Luiz Gasparin (Orientador)
Universidade Estadual de Maringá

Profa. Dra. Geiva Carolina Calsa
Universidade Estadual de Maringá

Prof. Dr. Levino Bertan
Universidade do Oeste Paulista

Dedico este trabalho à Tereza Canhadas Bertan, que tornou permanentes seus ensinamentos, continuando assim a me transformar a cada novo dia... E como tudo que é maravilhoso, deixa muita saudade. Por isso, “[...] assim acredito ser possível reunirmo-nos [...] num outro nível de vínculo” (VELOSO, 1981, p. 86).

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, que com muito esforço me ofereceram esta e tantas outras oportunidades, sempre acreditando em minha capacidade;
À Thaís, minha única e preferida irmã de sangue, por suas broncas de mãe sempre tão oportunas;
À Karina, por acreditar em mim e me acompanhar irrestritamente;
À profa. Dra. Lizete Shizue Bomura Maciel, por sua dedicação, doçura e generosidade;
À profa. Dra. Isilda Campaner Palangana, pela bravura e sensibilidade ao mediar o desvelamento do mundo;
À profa. Dra. Áurea Maria Paes Leme Goulart, pela leveza e amor ao tratar das questões 'especiais' relativas à Educação;
À profa. Dra. Geiva Carolina Calsa, pelos apontamentos valiosos durante as correções deste trabalho;
Ao prof. Dr. João Luiz Gasparin, pelo carinho durante a orientação desta pesquisa;
Ao prof. Dr. Levino Bertan, por continuar acreditando em minhas capacidades e vontade de seguir adiante;
Aos meus alunos que, sem saber, colocaram diante de mim as questões da educação que tento apreender.

Oração ao tempo

és um senhor tão bonito
quanto a cara do meu filho
tempo tempo tempo tempo

vou te fazer um pedido
tempo tempo tempo tempo

compositor de destinos
tambor de todos os ritmos
tempo tempo tempo tempo

entro num acordo contigo
tempo tempo tempo tempo

por seres tão inventivo
e pareceres contínuo
tempo tempo tempo tempo

és um dos deuses mais lindos
tempo tempo tempo tempo

que sejas ainda mais vivo
no som do meu estribilho
tempo tempo tempo tempo

ouve bem o que te digo
tempo tempo tempo tempo

peço-te prazer legítimo
e o movimento preciso
tempo tempo tempo tempo

quando o tempo for propício
tempo tempo tempo tempo

de modo que o meu espírito
ganhe um brilho definido
tempo tempo tempo tempo

e eu espalhe benefícios
tempo tempo tempo tempo

o que usaremos pra isso
fica guardado em sigilo
tempo tempo tempo tempo

apenas contigo e migo
tempo tempo tempo tempo

e quando eu tiver saído
para fora do teu círculo
tempo tempo tempo tempo

não serei nem terás sido
tempo tempo tempo tempo

ainda assim acredito
ser possível reunirmo-nos
tempo tempo tempo tempo

num outro nível de vínculo
tempo tempo tempo tempo

portanto peço-te aquilo
e te ofereço elogios
tempo tempo tempo tempo

nas rimas do meu estilo
tempo tempo tempo tempo

(Caetano Veloso, 1979)[1]

[1] FRANCHETTI, P; PÉCORA, A. **Literatura comentada -** Caetano Veloso: seleção de textos, notas, estudos biográfico, histórico e crítico e exercícios. São Paulo: Abril Educação, 1981.

RESUMO

Este estudo tem por finalidade investigar como o tempo passou a ser apreendido pelos sujeitos a partir das três Revoluções Industriais e de que forma este conceito é veiculado pelo livro didático de História. Para tanto, será feita a análise da relação entre os fundamentos teórico-metodológicos da História e a organização dos conteúdos apresentados no livro. A análise orienta-se pelo pressuposto segundo o qual a coisificação do tempo, oriunda da lógica de mercado, característica da sociedade capitalista, está presente nos conteúdos do referido material didático e atua no atrofiamento do pensamento do sujeito. Logo, o domínio do tempo, em suas categorias estruturais, é um dos elementos determinantes na formação da concepção de homem pelo sujeito. Esta pesquisa tem como fundamento teórico-metodológico o Materialismo Histórico. Portanto, a apreensão do tempo pelos sujeitos está diretamente relacionada àquilo que eles fazem em seu cotidiano. Assim, o modo de conceber a realidade depende das relações materiais estabelecidas entre os indivíduos para garantirem a sua sobrevivência. Deste argumento, desdobra-se a afirmação de que o desenvolvimento da linguagem, da consciência e do pensamento está envolvido desde a sua origem com a atividade produtiva e a comunicação dos homens. Esta é uma das teses de Lev Semynovytch Vygotsky que sustenta este trabalho. Para tanto, este estudo documental parte da investigação do processo de formação dos conceitos científicos e da alteração que a apreensão dos conceitos, no caso específico o tempo, sofreu a partir das três Revoluções Industriais ocorridas no interior do processo produtivo na Sociedade Capitalista. Tal estudo bibliográfico é a base para que, por meio da análise do conteúdo veiculado no livro didático de História da 4ª série do Ensino Fundamental adotado em 88% das Escolas Públicas de Londrina-Pr, tornasse evidente a aproximação da conceituação do tempo presente no material didático com a lógica formal que circunscreve este conceito a uma concepção linear-progressiva-retilínea. Conclui-se que no livro didático os conteúdos escolares, dentre eles o tempo, precisam conter as características sócio-históricas das sociedades estudadas. O tempo e o trabalho caracterizam-se como um eixo, pelo qual a análise histórica deve ocorrer.

Palavras-chave: Ensino de História, formação do conceito de tempo, livro didático de História, trabalho.

ABSTRACT

This study it has for purpose to investigate as the time passed to be apprehended by the citizens from the three Industrial Revolutions and of that it forms this concept is propagated by the didactic book of History. For in such a way, the analysis of the relation will be made enters the beddings theoretician-metodológicos of History and the organization of the presented contents in the book. The analysis according to orients for estimated which the coisificação of the time, deriving of the logic of market, characteristic of the capitalist society, is present in the contents of related the material didactic and acts in the atrofiamento of the thought of the citizen. Soon, the domain of the time, in its structural categories, is one of the determinative elements in the formation of the conception of man for the citizen. This research has as bedding theoretician-metodológico the Historical Materialism. Therefore, the apprehension of the time for the citizens directly is related to that they make in its daily one. Thus, the way to conceive the reality depends on the material relations established between the individuals to guarantee its survival. Of this argument, it is unfolded affirmation of that the development of the language, the conscience and the thought is involved since its origin with the productive activity and the communication of the men. This is one of the teses of Lev Semynovytch Vygotsky that supports this work. For in such a way, this documentary study part of the inquiry of the process of formation of the scientific concepts and the alteration that the apprehension of the concepts, in the specific case the time, suffered from the three occured Industrial Revolutions in the interior of the productive process in the Capitalist Society. Such bibliographical study it is the base so that, by means of the analysis of the content propagated in the didactic book of History of 4ª series of adopted Basic Ensino in 88% of the Public Schools of Londrina-Pr, became evident the approach of the conceptualization of the present time in the didactic material with the formal logic that circumscribes this concept to a linear-gradual-rectilinear conception. One concludes that in the didactic book the pertaining to school contents, amongst them the time, need to contain the partner-historical characteristics of the studied societies. The time and the work are characterized as a axle, for which the historical analysis must occur.

Word-key: Education of History, formation of the time concept, didactic book of History, work.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 10

1. PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DOS CONCEITOS CIENTÍFICOS..... 27

1.1 ESTÁGIOS DE DESENVOLVIMENTO DOS CONCEITOS CIENTÍFICOS..... 29

1.1.1 Imagem sincrética ou amontoado de objetos..... 29

1.1.2 Pensamento por complexos..... 30

1.1.3 Conceitos potenciais..... 33

1.2 ZONA DE DESENVOLVIMENTO IMEDIATO: A PRIMAZIA DO ENSINO NA TRANSIÇÃO DO CONCEITO ESPOTÂNEO AO CONCEITO CIENTÍFICO..... 35

1.3 AS TROCAS SOCIAIS DURANTE A FORMAÇÃO DOS CONCEITOS CIENTÍFICOS: LINGUAGEM E MEDIAÇÃO..... 44

2. RECONSTRUÇÃO DOS RITMOS DAS ESTRUTURAS SOCIAIS: O TEMPO E O TRABALHO NO MUNDO MODERNO 50

2.1 O TRABALHO COMO BASE ONTOLÓGICA DO PENSAMENTO 58

2.1.2 O trabalho e o tempo: limitações no entendimento destes *pari passu* à quantificação do trabalho e do tempo no capitalismo 62

2.2 DA MANUFATURA À INDUSTRIALIZAÇÃO: INSTAURAÇÃO DA CONCEPÇÃO MODERNO-MECÂNICA DO TEMPO E O CONFINAMENTO DO PENSAMENTO 73

2.3 A AUTOMAÇÃO RÍGIDA, FRAGMENTAÇÃO E A ACELERAÇÃO DOS RITMOS: A SOLIDIFICAÇÃO DO TEMPO QUANTITATIVO E A INOPERÂNCIA DO PENSAMENTO 94

2.4 A AUTOMAÇÃO FLEXÍVEL E A SIMULTANEIDADE DO TEMPO: A OBSOLESCÊNCIA DO PENSAMENTO 106

3. FUNDAMENTO DA ANÁLISE DA REALIDADE E ENSINO DE HISTÓRIA: O TEMPO REGULADO NO TRABALHO E O PENSAMENTO SUBORDINADO À LÓGICA FORMAL NO ENSINO DA HISTÓRIA 123

3.1 INSTITUCIONALIZAÇÃO DO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL 130

3.2 O ENSINO DE HISTÓRIA: DO DISCURSO À REALIDADE 143

3.3 PROPOSTAS ATUAIS PARA O ENSINO DO TEMPO NA ESCOLA 147

3.4 ANÁLISE DO CONCEITO DE TEMPO NO LIVRO DIDÁTICO 149

3.4.1 Procedimentos e coleta de dados 149

3.4.2 Delimitação da categoria de análise e das subcategorias do objeto da análise..... 154

3.4.3 Por uma história temática: o tempo pelo trabalho 159

3.4.4 O livro de história para os especialistas 165

3.4.5 O tempo no livro de história 172

CONCLUSÃO 205

REFERÊNCIAS 214

ANEXOS..... 221

ANEXO A - Percentual dos Livros Didáticos de História adotados na 4ª série do Ensino Fundamental nas Escolas Estaduais de Londrina-Pr 222

ANEXO B - Percentual dos Livros Didáticos de História adotados na 4ª série do Ensino Fundamental nas Escolas Municipais de Londrina-Pr 223

ANEXO C – Percentual dos Livros Didáticos de História adotados na 4ª série do Ensino Fundamental nas Escolas Públicas de Londrina-Pr 224

INTRODUÇÃO

Os livros didáticos de História têm sido objeto de vários estudos, principalmente após as décadas de 70 e 80 do século passado. De maneira geral, estes estudos têm destacado o ranço da História Metódica ainda presente nessa literatura didática. Destes, alguns propõem alternativas para a solução dos problemas referentes à produção de material didático de História, bem como a metodologia a ser trabalhada com a referida disciplina.

A este respeito, Cordeiro (1994) delineia um quadro de intenções observadas nas apresentações de alguns livros didáticos por ele observados [1]:

> De um lado, define-se algo a combater [...]: a perniciosa tradição do ensino de História, composta pelo factualismo positivista, que apresenta os fatos históricos numa mera sucessão cronológica e que apenas exalta os heróis, transmitindo um conhecimento pronto para alunos passivos. De outro lado, defende-se uma certa proposta: o ensino de história deve voltar-se para uma análise crítica da realidade, buscando a formação do cidadão consciente, capacitado de renovação e de modernidade de que se deve revestir o ensino de História (CORDEIRO, 1994, p. 5).

Entretanto, Villalta (1999), ao relatar a sua experiência de ter participado da comissão que avaliou livros didáticos de Estudos Sociais, de 1ª a 4ª séries, dentro do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 1998), do Ministério da Educação e Cultura (MEC – FAE), em Brasília, constatou que há nos livros simplificações excessivas, conteúdos ideológicos bem demarcados, definições e conceitos errados e trechos que podem induzir o leitor à auto-discriminação.

A contradição existente entre os próprios historiadores trata da divergência teórico-metodológica dos pesquisadores e escritores dos livros didáticos. Esta contradição, revela que apesar da existência de pesquisas e propostas para a solução dos problemas encontrados na área da produção de material didático em História, ainda persistem problemas relativos aos objetos de conhecimento da História. Esta situação justifica a necessidade de pesquisas referentes aos conteúdos presentes

---

[1] Cordeiro (1994) pretendeu demonstrar em seu trabalho que os autores de livros didáticos de História incorporaram a discussão sobre o ensino desta disciplina realizado em mais de uma década.

nos livros didáticos de História. Isto porque a investigação científica também tem a função de atuar como preparatória para as mudanças no processo de ensino-aprendizagem.

Se o problema existe entre aqueles que tiveram formação específica na área, como será que esta situação se apresenta entre os professores que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental, mas não tiveram formação para esta ou aquela área do conhecimento? A formação exigida para a docência do Ensino Fundamental das séries iniciais e Educação Infantil não requer habilitação específica em cada área de conhecimento que o professor irá ensinar. A realidade do dia-a-dia, na sala de aula, faz com que o livro didático, em alguns casos, seja

> [...], o instrumento essencial das aulas de História. É considerado, hoje, por muitos estudiosos como um dos problemas crônicos do ensino de 1º e 2º Graus, haja vista ser ele o principal veiculador de conhecimentos sistematizado (sic) [...] (ARAÚJO, 1999, p. 237).

A partir desta perspectiva, o material didático passa a ser assumido como única fonte de verdade, absoluta e inquestionável. Luckesi (1994) destaca que, muitas vezes, os professores se restringem a trabalhar com as respostas padronizadas contidas no livro do professor.

Não se tem o desejo de generalizar esta situação a todos os professores, principalmente os professores das séries iniciais, pois, em muitos casos, estes não partem do princípio de que o livro didático deva ser o único material para a efetivação de seu trabalho. Utilizam diversificadas maneiras de formar os conceitos científicos com seus alunos.

Ao resolver possíveis dúvidas sobre os conceitos trabalhados com os alunos, o professor poderá entrar em contato com um conteúdo específico de uma área sobre a qual o professor não tem habilitação específica, ele tenderá, na maioria das vezes, a aceitar o que está escrito no material consultado. Se este material – que em muitos casos é o livro didático à disposição na sala dos professores e na biblioteca do colégio – contiver equívocos e distorções conceituais, o professor nestas situações não terá como analisar o que está escrito. Se a dúvida for resolvida nestes parâmetros, poderá ocorrer a extensão do conceito apreendido no material

(distorcido conceitualmente) por meio da ação pedagógica que o professor desenvolverá com seus alunos.

Ao apresentar esta situação, não se quer dar ênfase à abolição do uso dos livros didáticos de História. A possibilidade da utilização deste material como um ponto de partida é de extrema validade. A limitação do trabalho pedagógico neste material, todavia, é problemática. Além disso, tem-se conhecimento da possibilidade das pesquisas relacionadas a este objeto de conhecimento irem além da crítica das falhas contidas no material didático, podendo investigar sobre as metodologias e procedimentos desenvolvidos para o seu uso, como também a leitura e a própria apropriação que seus usuários fazem.

Entretanto, na abordagem aqui defendida, é fundamental entender o conteúdo como mediador das funções mentais que estão contidas na linguagem e que são reconstituídas através da prática social. Logo, o cuidado em analisar como o conteúdo é apresentado no material didático utilizado é base para o ingresso no campo de pesquisas relativas à aprendizagem e à ação docente, no que se refere especificamente ao conceito de tempo ensinado na História.

Goulart, Palangana e Mori (2001), concordam que a criança, ao assimilar o conteúdo por meio da linguagem, dos signos e significados lingüísticos, ela também assimila, por meio deles, as formas de pensar, perceber, raciocinar , etc. É preciso, então, estar atento à qualidade das informações, do saber mediado na relação professor-aluno. Neste processo, há que se considerar o aluno e o professor, além do conteúdo que não permite o desenvolvimento completo do processo de ensino-aprendizagem.

Sendo assim, este estudo foi delineado enquanto uma pesquisa documental porque o procedimento adotado para a coleta dos dados esteve pautado: na pesquisa bibliográfica de fontes primárias e secundárias [2] para a fundamentação teórica da

[2] Medeiros (1997) entende que fontes secundárias sejam as fontes indiretas. O material secundário apresenta informações retiradas de outras fontes, as chamadas informações de segunda mão. Compreendem obras de referências como enciclopédias, dicionários, anuários, livros bibliográficos, traduções, textos produzidos pelos serviços de documentação.

pesquisa; e na análise de conteúdo de fontes primárias [3], livros de História e História do Paraná, para conhecer o conceito de tempo presente nos livros didáticos.

Esta pesquisa tem a preocupação de averiguar se a hipótese defendida corresponde à realidade observada. Isto equivale a dizer que a tese central defendida é a de que a apreensão do tempo determina uma concepção de homem. A mercadologização do tempo, acompanhada da limitação do pensamento, oriundas da lógica do mercado, característica da sociedade capitalista, adentra o processo educativo. No caso específico do ensino da História, acredita-se que a apreensão do tempo histórico atua como um dos determinantes responsáveis pela formação da concepção de homem e pela releitura da realidade que o sujeito terá. Pressupõe-se que o ensino de História possa colaborar para a formação de indivíduos críticos [4]. Os conteúdos (objetos de conhecimento) da História funcionam como mediadores [5] para a obtenção dos objetivos inerentes ao ensino de História. Estes devem contribuir para uma formação conceitual minimizadora de distorções que comprometam a concepção de homem com vistas à "emancipação" [6].

A partir destas premissas, o objetivo geral desta pesquisa é o de averiguar em que medida as transformações sócio-históricas oriundas das três Revoluções Industriais submetem à lógica do mercado a conceituação do tempo veiculado pelo livro didático de História adotado em 88% das Escolas Públicas de Londrina na 4ª série do Ensino Fundamental. Isto é, conhecer qual o conceito de tempo veiculado pelo

---

[3] Medeiros (1997) entende as fontes primárias como as fontes diretas. Compreendem os textos originais, que podem ser baseados em pesquisas, ou frutos de criação do autor. O material primário se constitui de periódicos, monografias, relatórios, ensaios, dissertações, textos e livros. Nesta pesquisa, o livro didático é entendido como sendo fonte primária porque será o documento base para a nossa análise.

[4] Saviani (2000, p. 65-66) afirma que é próprio da "consciência crítica" saber-se condicionada, determinada objetivamente, materialmente, ao passo que a "consciência ingênua" é aquela que não se sabe condicionada, acredita-se superior aos fatos, capaz de determiná-los. Embora determinada pela sociedade, a "consciência crítica" entende que a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade. Ainda que "elemento determinado, não deixa de influenciar o elemento determinante". Ainda que secundário, não deixa de ser instrumento importante no processo de transformação social.

[5] Entende-se que a mediação ocorre através da relação professor-aluno e que o domínio do conteúdo seja a base para a formação de conceitos que atendam à mediação.

[6] Adorno (1995, p. 169-185) entende que a educação para a emancipação deve ter como propósito maior o esclarecimento. Isso significa uma consciência com maior autonomia crítica, capaz de situar o indivíduo consciente das relações produzidas na sociedade em que ele vive. Neste sentido, o método de análise defendido pelo autor deve centrar sua atenção nas relações sociais de produção da sociedade, justamente por serem estas relações as responsáveis por uma educação não emancipadora.

material didático de História da 4ª série do Ensino Fundamental, bem como investigar quais as implicações deste conceito na concepção de homem que esta criança formará. Enfim, pesquisar quais são as possíveis apreensões do tempo que o material didático de História traz, que concepção de homem está implícita neste conceito e, em que medida a conceituação do tempo inscrita no livro didático difere daquela propagada pelas três Revoluções Industriais.

Pretende-se contribuir para o início de uma discussão no que se refere ao ensino da História (séries iniciais do Ensino Fundamental) na cidade de Londrina-Pr. Este fato veio sinalizar a necessidade de um trabalho criterioso com os conceitos inscritos no material didático, que são mediados pelos professores londrinenses, no que se refere à concepção de homem, implícita no conceito de tempo, a ser construída pelos alunos.

Recentemente Nadai e Bittencourt (1997, p. 74) afirmaram terem encontrado, entre os próprios professores e na literatura educacional, concepções que entendiam a impossibilidade do aluno, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, de "[...] compreender a complexa e abstrata noção de tempo".

Visando o esclarecimento efetivo desta questão, estas autoras realizaram uma experiência de trabalho em 1986, com os alunos de prática de ensino de História que buscava, entre outras coisas, conhecer a construção de tempo histórico dos alunos do Ensino de 1º e 2º graus (atuais Ensino Fundamental e Médio).

Dentre as conclusões que Nadai e Bittencourt (1997) apontaram, após o referido experimento, destacar-se-ão as que se referem ao conceito do tempo na História. Primeiramente, estas autoras evidenciaram que o tempo histórico ensinado nas escolas não se limita ao cronológico, mesmo apesar de, em muitos casos, o professor não desenvolver uma reflexão sistemática e cuidadosa sobre o tema.

Contrariando as posturas inicialmente detectadas por Nadai e Bittencourt sobre a impossibilidade do ensino-aprendizagem do tempo, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, as pesquisadoras constataram que a "[...] noção de tempo cronológico, segundo se verificou, tem possibilidades reais de ser transmitidas a

alunos com 10 e 11 anos, [...]" (NADAI; BITTENCOURT, 1997, p. 86). Observaram que os alunos puderam perceber as durações, a simultaneidade, a sucessão, as permanências e mudanças, independente de saber a localização exata nos séculos.

Nadai e Bittencourt (1997) acrescentam que a informação de ordem cronológica, que os alunos têm condições de apreender, deve ser acrescida à sua relatividade histórica. O próprio tempo cronológico deve ser entendido como a produção de uma determinada cultura. Assim, para as autoras o

> [...] valor do tempo na cultura atual mede-se pela produtividade e otimização do trabalho – tempo é dinheiro – e esta construção de noção de tempo cronológica deve ser mostrada aos alunos. Não basta destacar que existiram outros calendários em outras culturas. Importa localizar o aluno no seu tempo e espaço [...] (NADAI; BITTENCOURT, 1997, p. 86).

As relações até aqui descritas mostram que a problemática do ensino e da aprendizagem de História no Ensino Fundamental merece maior preocupação da pesquisa científica. Além disso, ao realizar a análise do conceito de tempo presente no material didático de História, ocorre a inserção no âmbito da fundamentação teórico-metodológica da História. Neste, são encontradas divergentes e antagônicas posições teóricas.

Pereira (2000) analisou as concepções de História na proposta curricular de Santa Catarina com o objetivo de conhecer os paradigmas que as sustentam. A autora deixou evidente que, dependendo do paradigma, as categorias e os conceitos como instrumentos de análise comportam compreensões diferentes. "Isto significa que a passagem de uma teoria a outra nos permite entendimento com olhos diferentes" (PEREIRA, 2000, p. 24).

> (...) a ascensão das modas intelectuais pós-modernas nas universidades ocidentais, particularmente nos departamentos de literatura e antropologia, as quais implicam que todos os fatos com existência pretensamente objetiva não passam de construções intelectuais - em resumo, que não existe nenhuma diferença clara entre fato e ficção. Mas existe,(...). Não podemos inventar nossos fatos. Ou Elvis Presley está morto ou não (HOBSBAWM, 1998, p.18).

A citação acima sinaliza justamente para este debate historiográfico entre posturas antagônicas que dizem respeito ao próprio conceito da História. De um lado, ela é vista como um mero discurso, fruto da narrativa, de outro, como realidade concreta e comprovável.

Nesta pesquisa, parte-se do pressuposto de que a História não se caracteriza como a acumulação de tudo que aconteceu no passado, fruto de uma narrativa, mas que ela *"(...)* é a ciência das sociedades humanas" (HOBSBAWM, 1998, p. 87).

Por isso, todos os conceitos estarão comprometidos com os sujeitos históricos, produzidos em tempos e espaços delimitados, que carecem de contextualização, enquanto parte integrante de uma totalidade histórica. A posição teórico-metodológica Materialista Histórica de Pereira (2000, p. 20) é de extrema relevância ao entender "[...] que todos os conceitos são abstrações de relações postas".

Esta pesquisa tem como fundamento teórico-metodológico o Materialismo Histórico. Bottomore (2001) esclarece que nos anos de 1844-1845 Marx e Engels começaram a utilizar o Materialismo Histórico como fio condutor de todos os seus estudos subseqüentes. Por meio deste referencial teórico-metodológico, pretendeu-se entender a realidade a partir de pressupostos reais, dos indivíduos e de suas condições materiais de vida. Condições estas que irão determinar toda a constituição psico-física-social humana.

O referencial teórico-metodológico Materialista Histórico é definido como designador de

> uma visão do desenrolar da história que procura a causa final e a grande força motriz de todos os acontecimentos históricos importantes no desenvolvimento econômico da sociedade, nas transformações dos modos de produção e de troca, na conseqüente divisão da sociedade em classes distintas e na luta entre essas classes (BOTTOMORE, 2001, p. 260).

Os chamados pensadores pós-modernos [7] defendem a superação da Teoria Histórico Materialista como sendo um método de análise com validade científica. No campo específico da historiografia, é predominante a produção de críticas ao chamado Método Tradicional da História e a chamada versão marxista ortodoxa. Fonseca (2003, p. 44) entende que a produção historiográfica dos anos 80 seja "[...] a versão ortodoxa da evolução dos modos de produção. A humanidade evolui com o desenvolvimento inexorável das forças produtivas".

Dentre os críticos do Materialismo Histórico, alguns chegam a assemelhá-lo ao Método Positivista. Isto ocorre quando afirmam que os

> [...] dois arcabouços historiográficos (positivista e marxista ortodoxo) presentes no ensino da história negam esse caráter "construtivista" e dialético da história. A história Universal, que nada mais é que a história européia, é transmitida como o desenvolvimento "natural" das forças produtivas no decorrer do tempo contínuo, homogêneo e vazio (FONSECA, 2003, p. 44).

Nesta pesquisa, não se pode concordar com a referida concepção de Fonseca (2003) em relação ao Materialismo Histórico. Em primeiro lugar, porque não se entende a possibilidade de colocar os Métodos de análise Positivista e Materialista Histórico dentro de uma mesma lógica: a lógica formal.

Na lógica característica do Método Positivista de análise da realidade, o movimento do conhecimento compreende dois momentos distintos: a redução do conteúdo (abstração) e o retorno para o concreto. Lefebvre (1983) afirma que a lógica formal, pode ser considerada como um sistema de redução do conteúdo, pois neste, o entendimento "[...] chega a formas sem conteúdo, a formas puras e rigorosas, nas quais o pensamento lida apenas consigo mesmo, isto é, com nada de substancial" (LEFEBVRE, 1983, p. 132). Originalmente a filosofia clássica legitimou esta

---

[7] Sobre a pós-modernidade ver o brilhante estudo de Harvey **Condição pós-moderna**; 1992. Nesta obra, o autor defende a tese de que a relação entre: as formas culturais denominadas pós-modernas, a emergência de modos mais flexíveis de acumulação de capital, o novo ciclo de compreensão do tempo-espaço na organização do capitalismo, quando confrontadas com as regras básicas de acumulação capitalista, significam mais transformações da aparência superficial do capitalismo do que sinais de alguma sociedade pós-capitalista ou mesmo pós-industrial ou ainda, pós-moderna. Em se tratando especificamente da historiografia, ver in: Varela (2001) a apresentação do embate entre Ciro Flamarion Cardoso e Keith Jenkins. A tônica se circunscreve à questão da pós-modernidade e suas relações com a historiografia. De um lado a história representa a realidade, de outro, o discurso, fruto da narrativa.

contraposição entre o concreto e abstrato, forma e conteúdo, bem e mal, antes e depois... Augusto Comte, ao edificar sua teoria de análise da realidade, incorporou a lógica ao Método Positivo da realidade. Os estágios de desenvolvimento da sociedade por ele estabelecidos (teológico, metafísico, positivo) nada mais são do que a aplicação da lógica formal ao desenvolvimento da sociedade que prevê o abandono de experiências da sociedade de estágios inferiores, rumo linearmente ao estágio superior da sociedade: o progresso.

No interior desta lógica, Lefebvre (1983) afirma que apesar de o pensamento operar sobre um conteúdo, o raciocínio deve assimilar o conteúdo de maneira progressiva, sem poder deixá-lo no plano global, mas admiti-lo apenas quando analisado. Diferentemente da lógica formal, a lógica dialética moderna entende o real como móvel, múltiplo, diverso e contraditório.

Lefebvre (1983) conta que a razão dilacerada, fragmentada, encontrada na lógica formal foi superada no mundo moderno por Hegel. Para isso, teve-se de superar a oposição entre forma e conteúdo, entre o racional e o real,

> [...] e descobrir um novo movimento do pensamento, que soubesse mergulhar no real abandonado e nele encontrar raízes e alimentos; que pudesse estabelecer o real, com todas as suas características, no próprio coração da razão; que fosse nada mais que o conteúdo tomado em seu movimento e em sua vida, mas refletido, informado, tornado claro e consciente (LEFEBVRE, 1983, p. 171).

Marx e Engels, ao discordarem do idealismo hegeliano, não abandonaram a dialética desenvolvida nos termos de Hegel. Inverteram-na, pois se no sistema hegeliano as idéias, os pensamentos é que determinam a vida dos homens, no Materialismo Histórico, os indivíduos, ao determinarem seu modo de vida, determinam-se a si mesmos. “Produzindo seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material” (MARX; ENGELS, 1986, p. 27).

Dentre as cinco leis da dialética [8], no momento atual desta discussão, chamar-se-á a atenção para duas leis com o intuito de esclarecer de maneira efetiva o porquê da primeira discordância mencionada em relação às teses de Fonseca (2003).

A Lei da interação universal - amplamente denominada por Lefebvre (1983) de Lei da conexão, da mediação recíproca de tudo o que existe -, torna evidente a impossibilidade do Materialismo-Histórico fragmentar a realidade social e privilegiar aspectos-chave para a elaboração do discurso explicativo, porque justamente nesta lei da dialética, nada é isolado. Isto porque na dialética considera-se que ao se isolar um fato para depois conservá-lo pelo entendimento nesse isolamento,

> [...] é privá-lo de sentido, de explicação, de conteúdo. É imobilizá-lo artificialmente, matá-lo. É transformar a natureza – através do entendimento metafísico – num acúmulo de objetos exteriores uns aos outros, num caos de fenômenos (LEFEBVRE , 1983, p. 238).

Já a Lei da unidade de contraditórios demonstra que a contradição apresentada pela lógica formal exclui os contraditórios, mantendo um à margem do outro. Na contradição dialética, ocorre uma inclusão dos contraditórios e, ao mesmo tempo, uma exclusão ativa.

> O método dialético busca captar a ligação, a unidade, o movimento que engendra os contraditórios, que os opõe, que faz com que se choquem, que os quebra ou os supera. Assim, no mundo moderno, o exame e a análise mostram que as condições econômicas – a própria estrutura das forças produtivas industriais – criam as contradições entre grupos concorrentes, classes antagônicas, nações imperialistas. Portanto, convém estudar este movimento, essa estrutura, suas exigências, com o objetivo de tentar resolver as contradições. Não existe, dialeticamente, a contradição em geral; existem contradições, cada qual com seu conteúdo concreto, com seu movimento próprio, que deve ser penetrado em suas conexões [...]. A contradição dialética, portanto, difere da contradição formal porque esta permanece na generalidade abstrata, enquanto a dialética se estabelece no universal concreto (LEFEBVRE, 1983, p. 238-239).

[8] Lefbvre (1983, p. 237-240) apresenta como Leis da dialética: a) a Lei da interação universal; b) a Lei do movimento universal; c) a Lei da unidade dos contraditórios; d) a Lei da Transformação da quantidade em qualidade; e a Lei do desenvolvimento em espiral (da superação).

Assim, poder-se-ia aceitar a afirmação de Fonseca (2003) no que se refere à fragmentação das dimensões constitutivas da realidade social apenas relacionada ao Positivismo, característico à Historiografia Tradicional/Metódica.

O segundo ponto de discordância com Fonseca (2003) é decorrente do primeiro ponto mencionado. Para a autora, a historiografia de cunho Materialista Histórico é "[...] a história européia, [...] transmitida como o desenvolvimento natural das forças produtivas no decorrer do tempo contínuo, homogêneo e vazio" (FONSECA, 2003, p. 44).

Entretanto, Fonseca (2003) utiliza-se de argumentos intitulados, por ela, de marxistas ortodoxos. Os argumentos que a autora utilizou são compreensíveis em uma obra de cunho Materialista Histórico. Não é compreensível, no entanto a crítica do método do Materialismo Histórico para produção historiográfica e, contraditoriamente, o emprego das próprias categorias de análise desenvolvidas por Marx. A seguir, serão apresentados alguns momentos na obra de Fonseca (2003) que comprovam esta constatação.

Ao fazer referências à difusão da historiografia tradicional que veicula a concepção de História a partir de feitos de grandes heróis, Fonseca (2003) relaciona este fato "[...] à problemática da decadência da troca de experiências no mundo atual dominado pela técnica" (FONSECA, 2003, p. 46). Neste estudo, no capítulo dois, procurou-se analisar a relação entre o trabalho característico da sociedade industrial moderna com a transformação da apreensão do tempo que os homens tiveram nesta sociedade. No capítulo três, o estudo desenvolvido sobre o livro didático de História, tem como categoria de análise o Trabalho.

Outro exemplo de utilização de categorias originalmente de cunho Materialista Histórico encontra-se no momento em que Fonseca (2003, p. 50) relaciona a indústria cultural [9], o Estado, a Universidade e o Ensino Fundamental e Médio com a produção de livros didáticos e paradidáticos. Para esta autora, após a década de 70

[9] Ao escrever o prefácio da obra **Educação e emancipação** de Theodor Adorno (2000), Wolfgang Leo Mar declara que o termo indústria cultural foi cunhado por Adorno e Horkheimer no livro **Dialética do esclarecimento** editado primeiramente em 1947. Estes autores são conhecidos filósofos da chamada Escola de Frankfurt.

teve início “[...] a adoção em massa de livros didáticos, incentivados pelo Estado e pela indústria editorial brasileira, em plena expansão, por meio de incentivos estatais” (FONSECA, 2003, p. 50). Em seguida a autora conclui que “[...] a indústria cultural e a Educação escolar, [...], estiveram intimamente relacionadas, tendo como objetivo o projeto de massificação do ensino e da cultura“ (FONSECA, 2003, p. 52).

Finalmente, ao tratar do movimento de renovação na produção dos livros didáticos de História, no Brasil, Fonseca (2003) entende a ocorrência de um fenômeno contraditório.

> À medida que se ampliava o campo das pesquisas históricas – a exemplo do ocorrido na Europa, com a ampliação dos campos temático e documental, ao mesmo tempo em que começavam a ser publicadas experiências alternativas no ensino de história -, o mercado editorial apontava também suas novidades (FONSECA, 2003 , p. 53).

Fonseca constata um duplo movimento de renovação na produção de livros didáticos no Brasil, após a década de 80. “O primeiro tratava de rever e aperfeiçoar o livro didático de história, ajustado àquela mercadoria altamente lucrativa aos novos interesses dos consumidores” (FONSECA, 2003, p. 53). O outro movimento tratava da publicação de paradidáticos que “[...] tornou-se mercadoria de fácil aceitação no mercado de livros” (FONSECA, 2003, p. 54). Neste sentido, Fonseca (2003) considera que a lógica do mercado[10] tenha atraído os especialistas do meio acadêmico, no decorrer dos anos 80 e 90, que se alinharam às editoras, buscando produzir o saber histórico, entendendo estar socializando conhecimento.

Desta maneira, neste estudo serão utilizadas as categorias do Materialismo Histórico, que de acordo com Lombardi (1999), esta teoria desenvolvida por Marx estava preocupada em caracterizar a necessária transformação histórica da sociedade capitalista. Assim, como é o capitalismo que continua ser dominante, “[...] Marx continua sendo não apenas uma referência válida, mas a principal referência para compreendermos a situação atual [...]” (SAVIANI, 1991, p. 14).

---

[10] Na teoria Materialista Histórica é a Lógica de mercado, a lógica capitalista que coopta para o capital, a concepção, o domínio do tempo e do espaço; características essenciais para o trabalho. Assim, o trabalho torna-se heterônomo e mutilador da possibilidade de reconstrução da consciência do próprio homem.

Uma visão panorâmica de Triviños (1987) estabelece pelo menos três características fundamentais da teoria Materialista-Histórica. São elas: a materialidade do mundo; a matéria como sendo anterior à consciência, que determinará, portanto o que os indivíduos serão; e a possibilidade do mundo ser conhecível. Este último aspecto revela a possibilidade que o homem tem de conhecer efetivamente a realidade. Desdobram-se estas três características essenciais em uma infinidade de categorias do Materialismo Histórico. Entretanto, como o objetivo aqui não é o de realizar um estudo sobre esta teoria, mas o de defendê-la e aplicá-la na pesquisa, cabe finalizar a apresentação da metodologia, referendando os conceitos de práxis e prática social. Estes foram essenciais para o desenvolvimento do presente estudo.

Marx resolve o problema não solucionado em pesquisas de cunho positivista, quando a questão é a teoria. Cai por terra a oposição mecânica entre sujeito e objeto, a dicotomia entre realidade objetiva e indivíduo subjetivo, características da lógica formal. No método Materialista Histórico, a teoria é entendida como uma aquisição histórica construída na interação que se estabelece entre os homens e o mundo. Neste sentido, Franco (1988) entende que na teoria Materialista Histórica a práxis seja a fundamental atividade teórico-prática, transformadora e crítica. A práxis distancia-se da contemplação, é prática sem ser mera aplicação da teoria porque a prática se torna a própria ação guiada e mediada pela teoria.

Já na primeira tese, na introdução aos *Grundisse*, Marx estabelece a prática social como uma condição ontológica e epistemológica constitutiva na esfera social. Franco (1988) defende que recaia sobre ela a busca dos referenciais explicativos dos fenômenos para poder extrapolar o caráter descritivo dos mesmos. Esta autora alerta sobre o esforço teórico exigido para a atribuição de validade aos dados que esta modalidade de pesquisa necessita. No entanto, defende que fora da forma como os homens se relacionam entre si, e com a natureza, não existe o conhecimento verdadeiro ou falso, pois a verdade não existe em si, apenas no pensamento.

Defende-se que a História e o sujeito histórico estão inteiramente ligados, pois o homem é aquele que se humaniza através de sua atividade na transformação da

realidade natural e social. Esse processo de transformação é coletivo e dá-se através do trabalho na produção material da existência humana. Em outros termos, com base na concepção de homem, o caminho pedagógico deve permitir ao sujeito a busca do conjunto dos outros elementos que, no dizer de Gramsci (1984, p.20), possibilitam

> Conceber o homem como uma série de relações ativas (um processo), no qual, se a individualidade tem a máxima importância, não é todavia o único elemento a ser considerado. A Humanidade que se reflete em cada individualidade é composta de diversos elementos: o indivíduo, os outros homens e a natureza.

Nunes (1996) acredita na vinculação do projeto pedagógico do professor de História com essa concepção de homem. Assim, ele estará lutando para que a escola possa tornar-se um espaço que contribua para a formação do homem crítico, consciente, no sentido de perceber-se como sujeito da construção do processo histórico e do conhecimento historiográfico.

Ao se desenvolver o trabalho com o conceito do tempo na História, é importante entender que a contagem do tempo é essencialmente uma conceituação da estrutura social e das relações entre os grupos sociais [11], ou seja, uma convenção social que não apresenta qualquer significação absoluta ou universal.

A função política do ensino-aprendizagem da História, assim como dos demais conteúdos que compõem os currículos, é uma questão latente que pelos motivos anteriormente mencionados não pode ser desconsiderada. Nunes (1996) enfatiza que, caso contrário, estará se veiculando, através daquilo que ensina, uma concepção conservadora de sociedade. Concepção esta que serve para auxiliar a escola e a educação na perpetuação de uma ideologia que interessa apenas a uma pequena parcela da sociedade, inclusive a escola, procurando mantê-las intocáveis.

Por esta razão, o ensino de História, ao veicular uma concepção de homem, poderá contribuir com a escola e com a prática educativa, para formar uma consciência

[11] A este respeito, Whitrow (1993) revela que além de outras formas de intuição, não há uma intuição única do tempo, comum a toda a humanidade, o tempo, em todos os seus aspectos , foi considerado de muitas maneiras conceitualmente distintas.

política que poderá ser crítica e libertadora ou então conservadora e dominadora. Esta será assimilada pelos educandos que também vão construindo suas concepções de mundo influenciadas pela educação que recebem na escola.

É por meio dessa abordagem teórica que se pretende analisar o conteúdo veiculado no material didático de História na 4ª série do Ensino Fundamental . Santos (1996) alerta que a diversidade de leituras da situação cultural do nosso tempo tem estado, em geral, ausente dos sistemas educativos. O debate, quando tem lugar, ocorre nas margens do sistema, em iniciativas extracurriculares dos professores e dos estudantes, raramente adentrando no currículo.

> Ao nos encaminharmos de um século para o outro, ou deste para o próximo milênio, faz sentido querermos ter mais clareza sobre as concepções que estamos fazendo da história e, portanto, da nossa história. O ensino da história-disciplina e a formação do professor de história não ficam impunes face a esta realidade. É promissor, portanto, constatar que os poderosos "globalismo e neoliberalismo" não estão conseguindo bestializar a todos nós (SANFELICE, 2000, p. 17).

Tendo como fundamento as premissas aqui apresentadas, esta pesquisa será dividida em três capítulos. O primeiro, intitulado de *A formação do pensamento e o desenvolvimento dos conceitos científicos,* tem por objetivo explicitar a relação entre o desenvolvimento dos conceitos científicos, a linguagem e o ensino tendo como referencial a teoria de Lev Semynovytch Vygotsky [12]. Procura tornar evidente o papel relevante da palavra na interação entre o ambiente social e o processo de constituição das funções do pensamento. Na perspectiva aqui defendida, a linguagem torna-se meio de generalização e transmissão de conhecimento e da experiência social da humanidade. Por isso, entende-se que a linguagem se desenvolve a partir do processo de trabalho. Outro elemento essencial durante a formação dos conceitos científicos é o ensino. Por meio dele, a criança terá a possibilidade de fazer com autonomia aquilo que realizou com o auxílio de alguém.

O tempo, enquanto um conceito histórico a ser apreendido pelo sujeito, estará intimamente ligado com aquilo que os homens fazem em seu dia-a-dia. O modo de

---

[12] Lev Semynovytch Vygotsky nasceu em 5 de novembro de 1896, na cidade de Orsha (Bielo Rússia, atual URSS). Em 11 de junho de 1934, morre de tuberculose. Ver in: Palangana (2001, p. 85).

conceber, ou não, a realidade depende das relações materiais que o indivíduo estabelece em sociedade para a sua sobrevivência. Neste sentido, o segundo capítulo deste estudo, denominado *Reconstrução dos ritmos das estruturas sociais: o tempo e o trabalho no mundo moderno*, discute o tipo de trabalho que se configurou no capitalismo a partir das três Revoluções Industriais; apresenta como esta ruptura infraestrutural da sociedade que, somada a outros fatores, é base de sustentação da concepção moderna do tempo, bem como, investiga em que medida tais alterações, nas relações de produção, modificam a apreensão do tempo dos indivíduos e confinam o pensamento destes à lógica formal.

O período entre os séculos XVIII, XIX e XX foi cenário das grandes mudanças advindas no mundo do trabalho (Três Revoluções Industriais) que afetaram a vida de todos os indivíduos em todos os seus aspectos. O terceiro capítulo: *Fundamento da análise da realidade e ensino de História: o tempo regulado no trabalho e o pensamento subordinado à lógica formal no ensino de História*, busca evidenciar a relação entre as mudanças no mundo do trabalho e a forma como o tempo passou a ser apreendido e ensinado pela História (disciplina). Assim, reconhecer as influências do Positivismo na história difundida pela historiografia Metódica (historiografia do século XIX) que tem predominado no processo de ensino-aprendizagem de História no Brasil, configura-se como ponto inicial e necessário para o entendimento da forma como o tempo tem sido concebido na História.

A apresentação das propostas atuais para o processo de ensino-aprendizagem do tempo na disciplina de História foi o próximo passo para que, finalmente, pudesse ser observada a forma como o conceito de tempo é veiculado pelo material didático de História utilizado em 88% das Escolas Públicas de Londrina-Pr, na 4ª série do Ensino Fundamental e, em que medida, determinada apreensão deste conceito limita a concepção de homem a ser formada pelo sujeito.

O tempo, enquanto um conceito científico a ser apreendido, depende da mediação e da linguagem para a sua apreensão. As alterações que estes processos sofreram, a partir das transformações advindas das três Revoluções Industriais, modificaram a forma de apreendê-lo. Para que a apreensão do tempo não vá ao encontro da amnésia provocada pela lógica capitalista (naturalizada, linear e progressiva), é

preciso que ocorra a efetiva relação entre a fundamentação teórico-metodológica da História com a organização dos conteúdos apresentados no livro didático. A categoria que deve permitir a apreensão da referida relação é o trabalho.

A tentativa de percepção das implicações educacionais para a formação dos sujeitos com capacidades psicobiofísicas para a análise da sociedade na qual estão inseridos a partir do conceito de tempo presente no material didático de História, apresenta-se como uma das funções da escola na contemporaneidade. Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (2000) enfatizam que a função educativa da escola ultrapassa a reprodução, deve objetivar a socialização, a humanização e deve possibilitar a mediação crítica para a utilização do conhecimento. Portanto, o material didático deve partir de problemas efetivamente oriundos da sociedade, desencadeadores de conflito cognitivo, para que o aluno, ao questionar o professor, não pergunte após o estudo de determinado conteúdo: Por que e para que tenho de aprender isto?

1. PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DOS CONCEITOS CIENTÍFICOS

> Quando está começando a ser apreendida, a nova palavra não está no fim mas no início do seu desenvolvimento. Nesse período ela é sempre uma palavra imatura. [...] o desenvolvimento do aspecto semântico é o processo básico e decisivo do desenvolvimento do pensamento e da linguagem da criança (VYGOTSKY, 2001a, p. 394).

Dentre as evidências relevantes para este estudo, a citação acima aponta o essencial papel da palavra, que carrega consigo um sistema de conceitos surgido no pensamento da criança e projeta o seu desenvolvimento intelectual a um nível mais elevado. Esta é a tese central defendida por Lev Semynovytch Vygotsky (2001a) no que se refere à questão teórica geral sobre as relações entre o desenvolvimento e o pensamento, à aquisição de conhecimentos, e entre a aprendizagem e o desenvolvimento. Outro aspecto fundamental neste mesmo trecho descrito pelo autor está no fato de que a passagem de um conceito espontâneo para um conceito científico revela todo um processo imensamente complexo que se insere em fases de desenvolvimento dos conceitos pelas quais as crianças passam.

Vygotsky (2001a) deixa claro que antes dos doze anos de idade uma criança não demonstra capacidades de formar conceitos objetivos e generalizados (científicos), isto porque o pensamento por conceitos, dissociado de momentos concretos, faz à criança exigências que excedem suas possibilidades psicológicas antes dos doze anos. Este aspecto, relevante na teoria de Vygotsky (2001a), não induz que ele veja como ruptura o processo de desenvolvimento dos conceitos espontâneos para os conceitos científicos, ao contrário. Apesar de concordar em muitos pontos com

Piaget, este é justamente um dos pontos de divergência. Vygotsky entende que na teoria de Piaget o desenvolvimento intelectual da criança é concebido como uma extinção gradual das propriedades do pensamento infantil na medida em que se aproxima o ponto conclusivo do desenvolvimento.

> Para ele, o desenvolvimento intelectual da criança se constitui do processo de repressão gradual das qualidades e propriedades originais do pensamento infantil pelo pensamento mais poderoso e mais forte dos adultos (VYGOTSKY, 2001a, p. 256).

Outra tese básica estabelecida por Vygotsky (2001a) para explicar a formação de conceitos é que este processo específico e original do pensamento não ocorre apenas por associações, representações, juízo, ou pela atenção. Esses momentos participam da formação de conceitos,

> [...] mas nenhum deles é o momento determinante e essencial que pode explicar o surgimento de uma nova forma de pensamento qualitativamente original e irredutível a outras operações intelectuais elementares (VYGOTSKY, 2001a, p. 169).

A formação de conceitos não pode ser entendida como tendo um caráter reprodutivo, fruto da memorização de palavras ou da associação às mesmas, pois de maneira oposta, a formação de um conceito se configurará no curso de uma operação complexa voltada para a solução de algum problema. Este fato deixa evidente que tanto a adoção de determinado currículo quanto determinada metodologia poderão, ou não, fornecer o material necessário para o desenvolvimento dos conceitos científicos que ultrapasse os conceitos espontâneos.

A questão central para Vygotsky consiste em explicar como a maturação física e a aprendizagem sensório-motora interagem com o ambiente sócio-histórico, de forma a produzir as funções complexas do pensamento humano. Fruto da necessidade do entendimento deste pressuposto para a análise do problema levantado nesta pesquisa é que este capítulo foi construído. Neste, foi dada ênfase aos seguintes aspectos referentes à formação dos conceitos científicos: estágios de desenvolvimento dos conceitos científicos; nível de desenvolvimento atual; zona de desenvolvimento imediato; o papel do ensino, da linguagem e da mediação no desenvolvimento dos conceitos científicos.

A proposição de problemas também aparece como um meio pelo qual o conceito científico poderá se desenvolver. Então, onde o meio não cria problemas correspondentes, não apresenta novas exigências, o pensamento do adolescente não desenvolve todas as potencialidades que efetivamente contém, [...] “não atinge as formas superiores ou chega a elas com extremo atraso” (VYGOTSKY, 2001a, p. 171).

1.1 ESTÁGIOS DE DESENVOLVIMENTO DOS CONCEITOS CIENTÍFICOS

1.1.1 Imagem sincrética ou amontoado de objetos

No primeiro estágio de formação do conceito, que compreende aproximadamente a faixa etária de zero a três anos, a criança agrupa alguns objetos numa agregação desorganizada. Vygotsky (2001a, p. 175) assinala que “Claparède chamou essa tendência de sincretismo da percepção infantil, Blonski de nexo desconexo do pensamento infantil”.

O estágio do pensamento sincrético infantil é composto por três fases. Na primeira fase de formação da imagem sincrética ou amontoado de objetos, o correspondente significado da palavra coincide com o período de provas e erros no pensamento infantil. A criança escolhe novos objetos por acaso.

Na segunda fase, a imagem sincrética forma-se com base nos encontros espaciais e temporais de determinados elementos, no contato imediato ou em outra relação mais complexa que surge entre eles no processo de percepção imediata. Nesta fase continua sendo essencial que a criança se oriente por vínculos subjetivos (emocionais) que ela encontra nos objetos e não por vínculos objetivos.

Na última fase, a imagem sincrética, equivale ao conceito, sendo formada em uma base mais complexa e apoiando-se na atribuição de um único significado aos representantes de diferentes grupos. Nesta fase cada um dos elementos da nova série sincrética é o representante de algum grupo de objetos anteriormente unificado

na percepção da criança, mas esses elementos juntos não guardam nenhuma relação interna entre si.

1.1.2 Pensamento por complexos.

O segundo grande estágio no desenvolvimento de conceitos é denominado de pensamento por complexos, e corresponde aproximadamente ao período que vai dos três aos seis anos. Neste, as generalizações criadas por intermédio desse modo de pensamento representam "[...] complexos de objetos particulares concretos, [...]" (VYGOTSKY,2001a, 179). Os vínculos dos objetos no pensamento por complexos se formam por relações objetivas que existem entre tais objetos. Representa uma unificação concreta com um grupo de objetos com base na semelhança física entre eles.

É correto, portanto, afirmar que no complexo ocorre a generalização ou a unificação de objetos heterogêneos concretos. Qualquer vínculo pode levar à inclusão de um dado elemento no complexo. As ligações entre seus componentes são concretas e factuais e se originam pela experiência direta, caracterizando-se pela ausência de unidade lógica. É esta a principal diferença entre um complexo e um conceito.

O pensamento por complexos é composto por cinco fases. A primeira fase foi denominada de "complexo de tipo associativo" (VYGOTSKY, 2001a, p. 181). Esta fase se baseia em qualquer vínculo associativo. O princípio de sua generalização é sua semelhança factual com o núcleo básico do complexo. Porém, sempre existe um vínculo concreto.

Ao invés da associação por semelhança, na segunda fase do pensamento por complexos ocorre uma associação por contraste. Nesta fase do desenvolvimento do pensamento, a combinação é feita entre objetos e impressões concretas das coisas em grupos especiais, denominados de "coleções" (VYGOTSKY, 2001a, p. 183).

A terceira fase no desenvolvimento do pensamento infantil por complexos é caracterizada pelo complexo em cadeia. Nesta fase, o princípio é da “[...] da combinação dinâmica e temporal de determinados elos em uma única cadeia e da transmissão do significado através de elos isolados dessa cadeia” (VYGOTSKY, 2001a, p. 185).

Apesar do pensamento por complexos se caracterizar por vínculo associativo entre elementos concretos particulares, no complexo em cadeia, esse vínculo associativo não deve ligar necessariamente cada elo isolado com a amostra. Isto ocorre porque no momento em que cada elo se insere no complexo, torna-se membro isônomo desse complexo e pode se tornar o centro de atração para uma série de objetos concretos. Assim, o vínculo pode existir na medida em que seja possível o estabelecimento de aproximações factuais entre os elementos particulares.

Na quarta fase do pensamento por complexos ocorre o desenvolvimento por complexo difuso. Nesta, o próprio traço que combina por via associativa os elementos e complexos particulares parece tornar-se indefinido, difuso, diluído. Este fato resulta num complexo que combina, através dos vínculos difusos e indefinidos, os grupos diretamente concretos de imagens ou objetos. No complexo difuso ocorrem as generalizações que a criança produz em campos de seu pensamento que não permitem uma verificação prática nos campos do pensamento não-concreto e não-prático.

Esta fase do pensamento por complexos revela mais um traço importante característico do pensamento por complexos: “[...] a impossibilidade de definir os seus contornos e a essencial ausência de limites” (VYGOTSKY, 2001a.,p. 188). Numa situação de experimentação, por exemplo, uma criança escolhe para determinada amostra (um triângulo amarelo), mas também seleciona trapézios, uma vez que eles lembram triângulos com o vértice cortado. Depois, juntam-se os quadrados, hexágonos, semicírculos e os círculos. Neste caso, se dilui e se torna indefinida a forma tomada como traço básico. Isto também pode ocorrer se o critério de seleção for a cor.

O complexo do pseudoconceito é a quinta fase do pensamento por complexos. Nesta fase ocorre a dificuldade de pesquisadores entenderem que o pensamento por complexo seja diferente do pensamento por conceito. A criança forma o complexo com todas as peculiaridades típicas do pensamento por complexo nos sentidos estrutural, funcional e genético, mas o produto desse pensamento coincide praticamente com a generalização que poderia ser construída com base no pensamento por conceitos.

> Mas a criança não pode assimilar de imediato o pensamento dos adultos, e recebe um produto que é semelhante ao produto dos adultos porém obtido por intermédio de operações intelectuais inteiramente diversas e elaborado por um método de pensamento também muito diferente. É isto que denominamos de pseudoconceito. Obtém-se algo que, pela aparência, praticamente coincide com os significados das palavras para os adultos mas no seu interior difere profundamente delas (VYGOTSKY, 2001a, p. 193).

Esta aparente contradição revela a importância funcional do pseudoconceito que é a compreensão mútua e a comunicação verbal entre a criança que pensa por complexos e o adulto que pensa por conceitos. Neste estágio de desenvolvimento dos conceitos científicos (pensamento por complexos na fase do pseudoconceito), a criança ainda não opera com um conceito científico. Isto equivale a observar que mesmo operando por conceitos – como não é o caso ainda na quinta fase do desenvolvimento por complexos – a criança começa antes a aplicar na prática e a operar com conceitos que a assimilá-los.

> [...] a criança forma o complexo com todas as peculiaridades típicas do pensamento por complexos nos sentidos estrutural, funcional e genético, mas o produto desse pensamento por complexos coincide praticamente com a generalização que poderia ser construída até com base no pensamento por conceitos (VYGOTSKY, 2001a, p. 193).

São justamente estas características que formam o pseudoconceito. Concebendo e operando com ele, obtém-se algo que, pela aparência, coincide com os significados das palavras para os adultos, mas no seu interior difere profundamente delas. Nesta situação, apresenta-se a importância funcional do pseudoconceito que é a comunicação entre o adulto que opera com conceitos científicos e a criança que

pensa por complexos. Eles “[...] estabelecem uma compreensão mútua e uma comunicação verbal, uma vez que o seu pensamento se encontra de fato nos complexos-conceitos que coincidem” (VYGOTSKY, 2001 a, p. 197).

É justamente a característica contraditória e/ou dialética do pensamento por pseudoconceito, considerado como fase específica no desenvolvimento do pensamento infantil por complexos, que se constitui um elo entre o pensamento por complexos e o pensamento por conceitos. “É uma ponte lançada entre o pensamento concreto metafórico e o pensamento abstrato da criança” (VYGOTSKY, 2001a, p. 199). Assim, o pseudoconceito se constitui geneticamente como uma categoria com dupla natureza funcional, pois “[...] sendo ela um complexo, já contém em si o embrião de um futuro conceito que dela medra” (VYGOTSKY, 2001a, p. 198).

1.1.3 Conceitos potenciais

O terceiro estágio da formação de conceitos tem como função genética desenvolver a decomposição, a análise e a abstração. Este estágio de formação pré-intelectual ocorre por um período que vai aproximadamente dos seis até os onze ou doze anos. Na primeira fase deste estágio a criança deverá ser capaz de agrupar objetos com um grau máximo de semelhança em “abstração positiva” , e agrupar objetos com base em um único atributo, “abstração negativa” (VYGOTSKY, 2001a, p. 221).

A generalização dos diferentes objetos concretos criada com base na máxima semelhança entre eles é muito próxima à fase dos pseudoconceitos. É ao mesmo tempo um processo mais pobre e mais rico que o pseudoconceito. A generalização é mais rica porque sua construção se baseou em uma discriminação de traços perceptíveis no grupo geral. É mais pobre que o pseudoconceito porque os vínculos em que se baseia essa construção são pobres (impressão de semelhança ou de identidade).

Na segunda fase do estágio de desenvolvimento dos conceitos potenciais, a criança destaca um grupo de objetos que ela generaliza, depois de reunidos segundo um

atributo comum. Novamente ocorre a semelhança aparente e externa do conceito com o pseudoconceito. Entretanto, as suas naturezas são diferentes, pois o "[...] conceito potencial é uma formação pré-intelectual que surge cedo demais na história da evolução do pensamento" (VYGOTSKY, 2001a, p. 222).

Outra característica peculiar do estágio do desenvolvimento dos conceitos na fase do conceito potencial ocorre em sua base psicológica. Os tipos de significados característicos dos conceitos potenciais são concretos e funcionais. A criança trabalha com a definição dos conceitos de maneira funcional. Quando se pede que uma criança explique uma palavra, ela responde o que o objeto designado pela palavra pode fazer, ou, o que pode ser feito com ele. "Quando se trata de definir certos conceitos, aí se manifesta uma situação concreta, que costuma ser eficaz e é um equivalente do significado infantil da palavra" (VYGOTSKY, 2001a, p. 225).

O estudo dos estágios de desenvolvimento dos conceitos científicos permite o entendimento de que no uso do conceito espontâneo, o pensamento do sujeito está voltado para o objeto. A criança conhece o objeto representado pelo conceito, mas não toma consciência do próprio conceito. Já no uso de conceitos científicos, o pensamento do sujeito volta-se mais para o conceito, para a atividade mental do que para o objeto. Neste sentido, o conceito surge quando uma série de atributos abstraídos torna a sintetizar-se, e quando a síntese abstrata se torna a forma basilar de pensamento com o qual a criança percebe e toma conhecimento da realidade que a cerca.

Ao operar com conceitos científicos a criança não estará se desligando do concreto, mas estará resignificando, atribuindo significado para este ou aquele objeto encontrado na realidade. Neste processo de formação do conceito científico, deverá ocorrer o processo concreto-abstrato-concreto do conhecimento entendido como práxis. Neste, o conhecer será o "[...] agir reflexivamente sobre a natureza dando-lhe novo significado" (MEKSENAS, 1992, P. 97). Por isso, o conhecimento produzido caminha de uma percepção do concreto à outra mais elaborada pela mediação da abstração. Não são definidos apenas como elementos explicativos externos à realidade, ao contrário aparecem como suporte da relação realidade-

teoria-realidade, ou seja, da práxis. Por isso, o papel decisivo na formação dos conceitos cabe à palavra.

> É precisamente com ela que a criança orienta arbitrariamente a sua atenção para determinados atributos, com a palavra ela os sintetiza, simboliza o conceito abstrato e opera com ele como lei suprema entre todas aquelas criadas pelo pensamento humano (VYGOTSKY, 2001a, p. 226).

1.2 ZONA DE DESENVOLVIMENTO IMEDIATO: A PRIMAZIA DO ENSINO NA TRANSIÇÃO DO CONCEITO ESPONTÂNEO AO CONCEITO CIENTÍFICO

Aguiar (1998) enfatiza que os conceitos aprendidos na escola parecem constituir o meio no qual a consciência se desenvolve, sendo mais tarde generalizados a outros conceitos e áreas do pensamento. Neste sentido, a aquisição de conceitos científicos é potencialmente promotora do desenvolvimento psíquico e a escola deve colaborar para que a aprendizagem e o desenvolvimento ocorram.

> [...] a idade escolar é o período optimal de aprendizagem ou a fase sensível em relação a disciplinas que se apóiam ao máximo nas funções conscientizadas e arbitrárias. Assim, a aprendizagem dessas disciplinas assegura as melhores condições para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores que se encontram na zona de desenvolvimento imediato. A aprendizagem pode interferir no curso de desenvolvimento e exercer influência decisiva porque essas funções ainda não estão maduras até o início da idade escolar e a aprendizagem pode, de certo modo, organizar o processo sucessivo de seu desenvolvimento e determinar seu destino (VYGOTSKY, 2001 a, P. 337).

Para que a escola efetivamente possa colaborar para que a aprendizagem e o desenvolvimento da criança ocorram, além dos vários pontos referentes ao desenvolvimento dos conceitos científicos até aqui elucidados, cabe analisar a dificuldade que a criança apresentará durante o processo de assimilação dos atributos fundamentais de um conceito científico, muitas vezes, externamente não coincidentes com o próprio conceito.

Natadze (1977) teve como objetivo em seu estudo observar e estudar o processo de assimilação das características essenciais [13] de um conceito em diversos grupos etários infantis (7 a 14 anos). Ele entende que a maior dificuldade para uma criança reside na descoberta dos aspectos essenciais de um conceito e na compreensão de sua importância. Isto ocorre porque a criança pode facilmente identificar e abstrair as propriedades visuais comuns a certo número de objetos, mas só muito depois poderá assimilar as características essenciais. Esta dificuldade se acentua, principalmente, quando a criança tem como necessidade a assimilação de características essenciais de um conceito com as imagens visuais correspondentes não coincidentes com o conteúdo do conceito.

Para fundamentar suas teses iniciais, Natadze (1977, p. 28) expôs os dados de sua experiência realizada com crianças "da classe I à VIII". Nesta experiência, utilizaram-se quatro conceitos (mamífero, peixe, ave e inseto), sendo estes definidos e apresentados em níveis distintos durante quatro fases de investigação.

Na primeira fase houve: 1º) a determinação do grau de conhecimento de cada um dos conceitos pelas crianças; 2º) definição simplificada de cada um dos conceitos e ilustração desses conceitos com desenhos de animais correspondentes.

A segunda fase da experiência se constituiu em apresentar para as crianças uma série de desenhos representando mamíferos, peixes, aves e insetos. Em seguida, pediu-se que dissessem qual tipo de animal estava representado em cada desenho e que colocassem os desenhos no grupo correspondente. Perguntas como: Por que você pensa que isto é um peixe? Isto não pode ser um mamífero? Por que não pode ser?

---

[13] Mendonça (1983) entende que o conceito científico é uma palavra que expressa uma abstração formada pela generalização a partir de particulares. Isto significa que um conceito científico é justamente a unidade de significação de um discurso científico. Ver In: Japiassú (1986,p.34). O conceito científico então será formado pelas construções lógicas estabelecidas de acordo com um quadro de referências que adquirem seu significado dentro do esquema de pensamento no qual são colocadas. No momento em que Natadze (1977) se refere às diversas características que compõem um conceito científico, ele as divide em fenótipas (atributos externos, as imagens visuais); e essenciais (atributos mais específicos, como no exemplo do conceito de mamíferos, a baleia não apresenta os atributos específicos dos mamíferos observáveis externamente e/ou não coincidente externamente com o conceito).

Durante a terceira fase (fase crítica), apresentavam-se aos indivíduos desenhos representando animais que pelo seu aspecto externo (fenótipo) pertenciam a um conceito, mas que nos atributos mais específicos (características essenciais) pertenciam a outro. Exemplo: Um animal com aspecto externo semelhante aos peixes ou aves e pelas suas características essenciais aos mamíferos. Desenhos de golfinhos (delfim), baleia (unicórnio marinho ou narval), morcegos.

O objetivo desta fase crítica era contrapor o conteúdo dos conceitos, conhecido pelo indivíduo por meio da definição, com a forma visual externa do objeto. Este objetivo se deve ao fato da experiência ter como finalidade o fato de saber se a criança é capaz de identificar as características essenciais do conceito quando observa a sua forma.

Por meio de uma conversação, teve início a quarta fase da experiência. Nesta, o objetivo era o de esclarecer como a criança usava estes quatro conceitos no contexto das operações intelectuais não dirigidas para o imediato reconhecimento dos atributos específicos internos do conceito científico.

Em se tratando dos dados principais encontrados por Natadze (1977), podem-se enunciar os seguintes resultados: em primeiro, lugar foi constatado que as crianças de sete anos (classe I) assimilam muito bem os conceitos apresentados durante a primeira fase da experiência . Mas, não podem provar o fundamento da atribuição de um animal particular ao conceito correspondente, referindo-se às características essenciais. Este fato torna evidente que falta ao seu conhecimento do conceito as características essenciais.

Num nível ligeiramente superior de desenvolvimento, classe II (oito anos), durante a segunda fase da experiência (quando deve classificar os desenhos dos animais), a criança explica esta classificação referindo-se às características essenciais de cada categoria. Mas, quando tem que usar estes conceitos científicos no contexto de uma operação intelectual [14] a criança retorna ao ponto de vista fenótipo. Por exemplo, aquele que considera o elefante como mamífero, mas não a baleia.

[14] Neste caso a operação intelectual será a classificação dos desenhos dos animais entre mamíferos, peixes e aves.

Na terceira classe (9 -10 anos) a atribuição de objetos críticos também se produz tendo por base a forma externa, mas quando se pede à criança que justifique a sua atribuição, ela o faz referindo-se às características essenciais do conceito.
Uma correção adequada dos erros cometidos pelas crianças, acompanhada por explicações do experimentador, faz com que elas prestem atenção aos animais críticos e que antes da atribuição a um outro conceito se refiram às propriedades essenciais do animal.

Muitas vezes, diante da contradição apresentada pelos objetos críticos (aqueles dotados de características externas que pertencem a um conceito, mas que internamente – na sua essência - pertencem a outro conceito) a criança procura a maneira de conciliar os dois momentos. Conhecendo as características essenciais do golfinho ou da baleia (unicórnio marinho, narval), considera-os peixes mamíferos.

Finalmente, ao nível da classe IV (10 – 11 anos) ocorre uma alteração repentina na assimilação dos conceitos de mamífero, peixe e ave. Isto ocorre devido à aquisição das noções correspondentes na escola. Mas, nesta fase existem crianças que atribuem às espécies de mamíferos desconhecidos conceitos de peixes, de acordo com seu aspecto externo. Passada esta fase, não se observam mais estes aspectos.

A dificuldade da criança em fazer de forma arbitrária e consciente[15] o que faz de forma natural e não arbitrária [16] é outra maneira de observar se ela opera efetivamente com o uso dos conceitos científicos. Em frases triviais do tipo “O ciclista caiu de bicicleta porque ..., ou, o barco afundou com a carga no mar porque ...”, a criança tem dificuldade de concluir testes, de completar frases com palavras intermediárias. Isto ocorre “[...] porque exige que a criança faça de forma consciente e arbitrária o que faz de forma espontânea e não arbitrária várias vezes todos os dias” (VYGOTSKY, 2001a, p. 340). Falta à criança consciência e arbitrariedade no emprego dos conceitos para a solução correta de um problema. “A criança já

[15] Fundamento do conceito científico, estabelecido por Vygotsky (2001 a, p. 384), juntamente com o sistema de generalização.
[16] Fundamento do conceito espontâneo, estabelecido por Vygotsky (2001 a, p. 384), juntamente com a ausência de generalização e atraso no desenvolvimento do sistema de relações de generalidade.

conhece essas coisas, tem um conceito do objeto, mas para ela ainda continua vago o que representa esse conceito" (VYGOTSKY, 2001a, p. 345).

Todavia, o desenvolvimento do conceito científico começa justamente pelo que ainda não foi plenamente desenvolvido nos conceitos espontâneos ao longo de toda a idade escolar. Começa pela definição verbal do conceito, por operações que pressupõem a aplicação não espontânea desse conceito. Isto significa que os conceitos científicos começam sua vida pelo nível que o conceito espontâneo da criança ainda não atingiu em seu desenvolvimento.

Desta forma, Vygostsky (2001a) concebe esquematicamente o caminho do desenvolvimento dos conceitos espontâneos e científicos da criança sob a forma de duas linhas de sentidos opostos. Designa como inferiores as propriedades do conceito mais simples (conceito espontâneo) e superiores aquelas propriedades mais complexas, vinculadas à tomada de consciência e à arbitrariedade (conceito científico). Assim, estabelece que o conceito espontâneo da criança se desenvolve de baixo para cima, no campo da concretude e do empirismo e que, os conceitos científicos se desenvolvem de cima para baixo, das propriedades mais complexas (consciência e arbitrariedade) para as mais inferiores.

Neste sentido, em se tratando dos conceitos históricos que a criança irá apreender, estes começam a via de desenvolvimento apenas quando está diferenciado o seu conceito espontâneo de passado, "[...] quando a sua vida e a vida dos seus próximos estão situadas em sua consciência nos limites da generalização primária do antes e agora" (VYGOTSKY, 2001 a , p. 349).

Apesar de apresentarem formas de desenvolvimento distintas [17], os conceitos espontâneos e os conceitos científicos estão intimamente ligados. Isto ocorre porque os conceitos científicos não interagem diretamente com o objeto, mas são mediados por outros conceitos. Nesta relação fica evidenciada a necessidade de

[17] Para Vygotsky (2001a , p. 347) o desenvolvimento dos conceitos espontâneos da criança é "ascendente", e o desenvolvimento dos conceitos científicos é "descendente". Ou seja, os primeiros se desenvolvem no campo da concretude, e os segundos se desenvolvem a partir do campo da abstração e da arbitrariedade.

desenvolvimento dos conceitos cotidianos da criança para a assimilação e consciência do conceito científico.

Entretanto, ocorre um vínculo entre o desenvolvimento dessas duas linhas que são diametralmente opostas "[...] é o vínculo da zona de desenvolvimento imediato [18] e do nível atual do desenvolvimento [19] " (VYGOTSKY, 2001a, p. 350).

Mais do que um vínculo, esta premissa revela que a tomada de consciência e a arbitrariedade dos conceitos científicos situam-se inteiramente na zona de desenvolvimento imediato. Ou seja, a passagem do conceito espontâneo ao conceito científico, necessariamente passa pela mediação efetivada por outra pessoa. "[...] o que a criança hoje é capaz de fazer em colaboração, amanhã estará em condições de fazer sozinha" (VYGOTSKY, 2001a, p. 351).

Os testes desenvolvidos por Vygotsky em se tratando da relação entre os conceitos espontâneos e científicos, revelaram que a criança teve de resolver alguns problemas com a ajuda do professor. Todavia, não significa que ao atuar por imitação, a criança estará olhando o que outra pessoa faz e simplesmente a imite. Mas, "[...] hoje eu ouvi alguma coisa e amanhã faço a mesma coisa (sic) eu o faço repetindo" (VYGOTSKY, 2001b, p. 534).

Se, para Vygotsky (2001a, p. 245) "[...] a debilidade do conceito científico é o seu verbalismo [...]"; se o ensino tem então um papel essencial no desenvolvimento destes, em que medida a deficiência da escola manifestada neste recorrente problema, pode impedir a formação dos conceitos científicos?

Se isto ocorrer, a criança estará estudando improdutivamente, pois estudará os conceitos científicos, mas permanecerá ao nível dos conceitos espontâneos, "[...] vai assimilar os conceitos científicos de modo freqüentemente verbal, esquemático,

---

[18] A zona de desenvolvimento imediato é justamente a distância entre o nível do desenvolvimento atual e o nível do possível desenvolvimento que será aquele no qual a criança resolve tarefas sob a orientação de adultos e em colaboração com os colegas.

[19] O nível de desenvolvimento atual da criança é o nível que ela atingiu no seu processo de desenvolvimento. Ele é caracterizado pelo fato da criança realizar tarefas com autonomia, sem a ação mediadora de um adulto. "[...] o nível de desenvolvimento atual será a idade mental [...]" (VYGOTSKY, 2001 b, p. 502).

aumentando assim a divergência entre os primeiros e os segundos" (VYGOTSKY, 2001b, p. 536).

Neste sentido, o ensino tem um papel essencial no desenvolvimento dos conceitos científicos, pois o desenvolvimento mental da criança não será caracterizado apenas por aquilo que ela conhece, mas também pelo que ela poderá e deverá apreender. Se houver momentos programáticos no processo de Educação, elaborados a partir do conhecimento de que o conceito científico se desenvolve na zona de desenvolvimento imediato, ou seja, em colaboração com o adulto e que a memorização ou o verbalismo não significam a formação destes, o desenvolvimento dos conceitos científicos superará o desenvolvimento dos conceitos espontâneos.

> O surgimento dos conceitos científicos não se tornam (sic) possível se não em certo nível de desenvolvimento dos conceitos espontâneos. Suponho que uma parte do desenvolvimento de onde começou o desenvolvimento dos conceitos científicos seja a zona de desenvolvimento imediato. Sob a orientação do pedagogo tornam-se possíveis operações que são impossíveis na solução relativamente autônoma da criança. As operações e formas que surgem na criança sob orientação, posteriormente propiciam o desenvolvimento da sua atividade independente (VYGOTSKY, 2001b, p. 539).

Em Vygotsky, o processo de ensino-aprendizagem é o fundamento para o desenvolvimento do conceito científico, que modifica a estrutura cognitiva e passa à generalização de um tipo mais elevado no aspecto funcional do conceito e revela a possibilidade das operações, dos signos que caracterizam a atividade do conceito científico. Assim, a nova estrutura de generalização[20] a que a criança chega, no processo de aprendizagem, cria a possibilidade de maior elevação das operações lógicas. Nestas, os velhos conceitos se modificam por si mesmos em sua estrutura.

---

[20] Vygotsky (2001a) entende que a estrutura de generalização seja o nível de desenvolvimento dos conceitos no qual a criança se encontra. O conceito científico é uma generalização por se referir a um grupo de objetos e não a um objeto isolado; a relação entre os conceitos é uma relação de generalidade (inclui uma série de conceitos partirculares a ele subordinados). Significa adquirir um conceito superior que inclui uma série de conceitos particulares a ele subordinados, trata-se de uma nova forma de movimento dos conceitos. As relações de generalidade estarão vinculadas à estrutura de generalização. Por isso, as relações de generalidade (relações entre os conceitos) podem não coincidir direta ou imediatamente com a estrutura de generalização (nível de desenvolvimento dos conceitos). Este aspecto encontra-se exemplificado no estágio do pensamento por complexo, na fase do pseudoconceito, quando se discutiu a ausência de limites no pensamento por complexos.

Sendo assim, apesar da não coincidência da curva do desenvolvimento dos conceitos espontâneos com a dos conceitos científicos, o desenvolvimento de ambos revela relações de reciprocidade. “A relação entre esses dois processos e a enorme influência que um exerce sobre o outro são possíveis precisamente porque o desenvolvimento desses e daqueles transcorre por diferentes caminhos” (VYGOTSKY, 2001a, p. 351). Por isso, seria impossível a relação entre estes conceitos (científicos e espontâneos) se estes transcorressem pelos mesmos caminhos.

Vygotsky (2001 a) exemplifica o diferente caminho de desenvolvimento dos conceitos científicos e espontâneos quando se refere à aprendizagem da língua materna e de uma língua estrangeira por uma criança. Ambos os aprendizados seguem caminhos opostos. O aprendizado da língua materna não é intencional e não é consciente. A aprendizagem de uma língua estrangeira parte justamente da intencionalidade e da consciência.

Outro fato que revela a estreita relação entre a língua materna e a língua estrangeira e entre os conceitos espontâneos e os conceitos científicos, é o papel mediador desempenhado pelas palavras da língua materna no estabelecimento das relações entre as palavras estrangeiras e os objetos. O mesmo ocorre com os conceitos espontâneos da criança que medeiam a relação entre o novo conceito científico e o objeto a que tal conceito se refere.

> [...] o conceito espontâneo, ao colocar-se entre o conceito científico e o seu objeto, adquire toda uma variedade de novas relações com outros conceitos e ele mesmo se modifica em sua própria relação com o objeto (VYGOTSKY, 2001a, p. 358).

Repete-se a contradição e/ou a dialética que Vygotsky (2001a) afirmou ocorrer no pensamento por complexo, enquanto hospedeiro do germe do pensamento por conceito. Em se tratando das curvas do desenvolvimento dos conceitos científicos e dos conceitos espontâneos, uma não coincide com a outra, mas, ao mesmo tempo, revela as mais complexas relações de reciprocidade entre elas.

A aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar. Neste sentido, a aprendizagem escolar não começa no vazio, mas se baseia em determinado estágio do desenvolvimento conceitual, percorrido pela criança antes de ingressar na escola.

Cada nova fase de desenvolvimento da generalização surgirá sempre com base na anterior. Por isso não é aceitável, na concepção vygotskyana, dizer que o conceito científico surge como um novo modo de generalização que anula o trabalho anterior do pensamento. Mas que se incorpora ao novo trabalho do pensamento e passa integrá-lo como condição indispensável. Por isso, fica evidente a existência de vínculos da generalização superior (conceitos científicos) com a inferior (conceitos espontâneos) e, através desta, com o objeto. A criança opera:

> [...] primeiro com uns poucos conceitos, habitualmente readquiridos, por exemplo, no processo de aprendizagem; quando já domina essa nova estrutura, por força disto reconstrói e transforma a estrutura de todos os conceitos anteriores. Deste modo, não se inviabiliza o trabalho anterior do pensamento, os conceitos não são recriados em cada novo estágio, cada significado isolado não deve por si mesmo executar todo o trabalho de reconstrução da estrutura. Isto se realiza – como todas as operações estruturais do pensamento – por intermédio da apreensão de um novo princípio em uns poucos conceitos, que posteriormente já ´são disseminados e transferidos a todo o campo dos conceitos por força das leis estruturais (VYGOTSKY, 2001a, p. 374-375).

Entretanto, cabe ao ensino formal a função de propiciar condições para desenvolver na criança o processo de percepção generalizante [21]. Esta situação evidencia que além do conhecimento dos conceitos científicos a serem mediados na relação de ensino-aprendizagem, o professor deverá conhecer o desenvolvimento dos conceitos científicos na mente da criança para possibilitar condições de ensino adequadas ao desenvolvimento dos mesmos. Para que esta possibilidade se torne realidade é necessário o entendimento da relação existente entre aprendizagem e desenvolvimento com o intuito de esclarecer quais as peculiaridades específicas dessa relação na idade escolar.

---

[21] O sentido dado por Vygotsky (2001a) para este termo é o de que toda palavra se refere a um grupo de objetos e não a um objeto isolado. Esta constatação leva a compreender que no pensamento verbal a realidade é refletida diferentemente do modo da sensação e da percepção.

Sendo assim, não restam dúvidas de que conhecer os conceitos científicos e transpô-los para o saber escolar ou transformar os “conceitos espontâneos” em “conceitos científicos” é uma das funções da escola, pois os conceitos científicos da criança se formam durante o processo de aprendizado com colaboração (mediação) do adulto:

> O curso do desenvolvimento do conceito científico nas ciências sociais transcorre sob as condições do processo educacional que, constitui uma forma original de colaboração sistemática entre o pedagogo e a criança, colaboração essa em cujo processo ocorre o amadurecimento das funções psicológicas superiores da criança com o auxílio e a participação do adulto. No campo do nosso interesse, isto se manifesta na sempre crescente relatividade do pensamento causal e no amadurecimento de um determinado nível de arbitrariedade do pensamento científico, nível esse criado pelas condições de ensino (VYGOTSKY, 2001a, p. 244).

Em outros termos, Palangana (2001, p. 96) entende que em Vygotsky os fatores biológicos preponderam sobre os sociais apenas no início da vida do sujeito. “Aos poucos, o desenvolvimento do pensamento e o próprio comportamento da criança passam a ser orientados pelas interações que esta estabelece com pessoas mais experientes”.

Portanto, se a constituição das funções complexas do pensamento, como o caso específico da formação dos conceitos científicos, é veiculada principalmente pelas trocas sociais, nesta interação, o fator de maior relevância será a linguagem, a própria comunicação entre os homens.

1.3 AS TROCAS SOCIAIS DURANTE A FORMAÇÃO DOS CONCEITOS CIENTÍFICOS: A LINGUAGEM E A MEDIAÇÃO

O desenvolvimento dos argumentos defendidos até o momento caminha na perspectiva de reafirmar o pressuposto de Vygotsky referente à constituição das funções complexas do pensamento (atenção arbitrária, memória lógica, abstração, comparação, discriminação) durante a formação dos conceitos científicos. Vygotsky (2001a) atribui ao emprego funcional da palavra a possibilidade de participação de todas as funções intelectuais básicas (associação, estabilidade de atenção, grupos

de representações) . Tal postulado torna evidente o papel da linguagem como fator relevante e especial na interação entre as trocas sociais e o processo de constituição dessas funções do pensamento.

Os signos, do mesmo modo que os instrumentos físicos, formam a atividade mediadora. Isto ocorre porque "[...] a essência de seu uso consiste em os homens afetarem, por seu intermédio, o próprio comportamento" (PALANGANA, 2001, p. 97). Será da relação entre a fala (signo) e a inteligência prática (instrumento) que se desenvolvem as funções cognitivas superiores.

> [...] o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem (VYGOTSKY, 1998, p. 33).

Aqui se configura uma das questões principais que norteiam o processo de formação de conceitos que consiste em conhecer os meios pelos quais essa operação é realizada. Segundo Vygotsky (2001a, p.161), no processo de formação de conceitos ocorre

> [...] o emprego de signos como meio fundamental de orientação e domínio nos processos psíquicos. [...] Esse signo é a palavra, que em princípio tem o papel de meio na formação de um conceito e, posteriormente, torna-se seu símbolo.

Para que ocorra a formação de um conceito científico, necessariamente, este processo pressupõe "[...] como parte fundamental, o domínio do fluxo dos próprios processos psicológicos através do uso funcional da palavra ou do signo" (VYGOTSKY, 2001a, p. 172). A evolução do inferior (conceito espontâneo) para o superior (conceito científico) não ocorre pelo crescente quantitativo dos vínculos, mas de novas formações qualitativas; neste caso a linguagem aparece como um dos momentos fundamentais na construção das formas superiores de atividade intelectual e insere-se, não por via associativa, mas por via funcional, como meio racionalmente utilizado. Assim,

> O conceito é impossível sem palavras, o pensamento em conceitos é impossível fora do pensamento verbal; em todo esse processo, o

> momento central, que tem todos os fundamentos para ser considerado causa decorrente do amadurecimento de conceitos, é o emprego específico da palavra, o emprego funcional do signo como meio de formação de conceitos (VYGOTSKY, 2001a, p. 170).

Nesta perspectiva, o sistema lingüístico irá organizar todos os processos mentais da criança; deverá sistematizar a experiência direta da criança; e, propiciar-lhe-á condições de ser sujeito ou objeto do comportamento.

> Nas situações de vida diária, quando os pais ou outras pessoas chamam a atenção da criança para objetos, pessoas ou fenômenos que se passam no meio ambiente, estão oferecendo elementos através dos quais ela organiza sua percepção. Nesta interação, a criança é orientada na discriminação do essencial e do irrelevante podendo, posteriormente, ser capaz de exercer esta tarefa por si só, ao tentar compreender a realidade. Assim, com a ajuda da linguagem, a criança controla primeiro o ambiente e, mais tarde, seu próprio comportamento (PALANGANA, 2001, p. 99).

A relação entre fala e ação se altera ao longo do desenvolvimento da criança. Vygotsky (1998) denomina de fala social, a fala que acompanha as ações da criança e apresenta-se dispersa. A fala social ocorre até por volta dos três anos de idade.

Aproximadamente dos três aos seis anos, ocorre a fala egocêntrica, que não permanece por muito tempo como um mero acompanhamento da ação, mas “[...] constitui-se num meio de expressão e libertação de tensões, tornando-se logo um instrumento do pensamento” (PALANGANA, 2001, p. 100).

O processo de internalização da fala social, atribui à linguagem uma função intrapessoal, além do seu uso interpessoal. Este momento ocorre a partir dos seis anos. Momento no qual a fala externa da criança vai se tornando fragmentada, até desaparecer, isto é, tornando-se interna. A internalização progressiva da fala também permite ao sujeito auto-regular-se e controlar suas atividades mentais e seu comportamento. “Nesta fase, a fala determina e domina a ação, adquirindo função planejadora, além da já existente de refletir sobre o mundo exterior” (PALANGANA, 2001, p. 101).

A história do processo de internalização da fala social define a própria história da socialização da inteligência. Esta inferência se fundamenta a partir da tese de

Vygotsky (1998), definindo que o ponto mais importante em seus experimentos sobre a relação entre o pensamento e a linguagem consiste na descoberta de que aproximadamente aos dois anos de idade, as curvas de evolução desses dois sistemas (pensamento e linguagem), até então separadas, unem-se dando início a uma nova forma de comportamento.

Palangana (2001, p. 102) entende que nesta concepção apresentada (vygotskyana), "[...] o desenvolvimento da linguagem coloca-se como paradigma para explicar a formação de todas as demais operações mentais que envolvem o uso de signos". Sendo assim, um conceito científico forma-se a partir de funções interpsíquicas e intrapsíquicas da linguagem. Como exemplos, a fala social que ocorre a partir de atividades coletivas; e a partir do aparecimento de atividades internas do pensamento, individuais. Isto significa que a linguagem aparece como função mediadora na formação dos conceitos em ambas funções.

Além da construção do real por meio do social (da interação com os outros por meio da linguagem), até tornar-se uma ação internalizada pela criança, o próprio conhecimento é historicamente produzido a partir do processo de trabalho. Assim, na concepção materialista-histórica de psicologia, neste caso, a vygotskyana, defende-se que a hominização do homem se deve ao aparecimento do trabalho.

> O aparecimento e o desenvolvimento do trabalho, condição primeira e fundamental da existência do homem, acarretaram a transformação e a hominização do cérebro, dos órgãos de actividade externa e dos órgãos dos sentidos (LEONTIEV, 1978, p. 70).

A própria linguagem nasce e se desenvolve a partir do processo de trabalho.

> O nascimento da linguagem só pode ser compreendido em relação com a necessidade, nascida do trabalho que os homens sentem de dizer alguma coisa [...]. No trabalho os homens entram forçosamente em relação, em comunicação uns com os outros. Originalmente, as suas ações, o trabalho propriamente, e a sua comunicação formam um processo único (LEONTIEV, 1978, p. 86).

Palangana (2001) analisa que a linguagem torna-se real, concreta, objetiva, como um produto da atividade prática e conjunta dos homens. Ao mesmo tempo, esta

operação mental superior permite a ampliação da consciência individual, uma vez que não a restringe às experiências pessoais de cada um.

Assim, “[...] a actividade complexa dos animais superiores, submetida a relações naturais entre coisas, transforma-se, no homem, numa actividade submetida a relações sociais desde a sua origem” (LEONTIEV, 1978, p. 78). É a atividade de outros homens que constitui a base material objetiva da estrutura específica da atividade do indivíduo, por isso que historicamente, a ligação entre o motivo e o objeto de uma ação, reflete ligações e relações sociais. “[...] a relação do indivíduo aos outros membros da coletividade, graças ao qual ele recebe sua parte da presa, parte do produto da atividade do trabalho colectivo” (LEONTIEV, 1978, p. 78).

Por isso, a produção da linguagem, da consciência e do pensamento, está diretamente envolvida na origem, à atividade produtiva (trabalho), à comunicação material dos homens. A linguagem se torna meio de generalização e de transmissão do conhecimento e da experiência prática e social da humanidade. Desta maneira, Palangana (2001, p. 104) entende que a apropriação dos conceitos e conteúdos veiculados pela linguagem ocorre “[...] num contexto social e historicamente determinado e, desse modo, sofre a influência de todas as circunstâncias materiais próprias ao estágio de desenvolvimento da vida dos indivíduos em sociedade”.

Assim sendo, é correto afirmar que a formação de um conceito científico não é produzida pela ação dos significados verbais isoladamente. É determinada pelos instrumentos lingüísticos e pela experiência sócio-cultural do sujeito. Esta constatação revela que o pensamento está sujeito às leis que orientam a transformação da cultura e poderá sofrer “[...] tantas transformações quantas se registram na história das relações sociais entre os homens“ (PALANGANA, 2001, p. 106).

Este fundamento sinaliza para o fato de que as mudanças sociais de produção circunscritas, portanto, no mundo do trabalho, no âmbito concreto da vida influenciam diretamente a formação das estruturas superiores do sujeito. Aqui se encontra a justificativa da utilização do trabalho como categoria de análise para apreender em que medida a formação do conceito de tempo pelo indivíduo, foi

alterada após as transformações ocorridas no âmbito do trabalho (as transformações aqui referidas tiveram início a partir da chamada Primeira Revolução Industrial situada historicamente entre o período de 1750 a 1850), mudou o conceito que o indivíduo tem do tempo? A linguagem deixou de ter impacto na formação deste conceito? Se não deixou, que linguagem se configurou a partir do trabalho automatizado e como esta nova configuração da linguagem interfere na formação do conceito de tempo? Que espécie de ensino e mediação se configuraram a partir da referida transformação no mundo do trabalho, e como estes participam na formação do conceito moderno do tempo?

> Se a transição para uma sociedade industrial desenvolvida exigiu uma severa reestruturação dos hábitos do trabalho – novas disciplinas, novos incentivos, e uma nova natureza humana capaz de morder a isca que esses incentivos representam – até que ponto tudo isto se relaciona com a noção pessoal da passagem do tempo? (THOMPSON, 1991, p. 46).

2. RECONSTRUÇÃO DOS RITMOS DAS ESTRUTURAS SOCIAIS: O TEMPO E O TRABALHO NO MUNDO MODERNO

> O tempo é a irreversibilidade dos acontecimentos. O tempo histórico é a irreversibilidade dos acontecimentos sociais. Todo acontecimento é irreversível do mesmo modo; por isso, é absurdo dizer que, nas várias épocas históricas, o tempo decorre em alguns casos lentamente e em outros com maior rapidez. O que se altera não é o tempo, mas o ritmo da estruturação das estruturas sociais. Mas esse ritmo é diferente nas esferas heterogêneas [22]. É esse o fundamento da desigualdade do desenvolvimento, que constitui uma categoria central da concepção marxista da história (HELLER, 2000, p. 3).

Para entender como o tempo influencia a maneira de viver e a de pensar de cada um, deve-se examinar o papel que este conceito tem desempenhado ao longo da história. Nesta pesquisa, diferente da perspectiva historiográfica da Escola

[22] Heller (2000) define como esferas heterogêneas, a produção, as relações de propriedade, a estrutura política, a vida cotidiana, a moral, a ciência, a arte. Estas esferas heterogêneas compõem o que a autora chama de substância da sociedade que é a própria história. A História dispõe de uma única substância para a sua formação: os homens enquanto portadores da objetividade social que têm a função de construir e transmitir cada estrutura social.

Metódica[23], recuperar a historicidade do conceito de tempo deve significar a possibilidade de aplicação do método Materialista Histórico de análise da realidade.

Objetiva-se aqui a reconstrução dos diferentes ritmos da configuração das estruturas sociais, desde a inauguração da sociedade capitalista, característica do mundo moderno. Neste sentido, a apreensão do tempo estará intimamente ligada com aquilo que os homens fazem em seu dia-a-dia. O modo de conceber ,ou não, a realidade depende das relações materiais que o homem estabelece em sociedade para a sua sobrevivência. Marx (1986 [24]) viu a impossibilidade de perceber a produção intelectual de uma sociedade sem a referência histórica a seu modo de produção ou reprodução de sua existência. Ele entende o processo de hominização como um esforço solidário dos homens entre si. Só o homem pode provocar mudanças, produzindo as condições materiais e intelectuais de sua existência. "Indivíduos produzindo em sociedade, portanto a produção dos indivíduos determinada socialmente, é por certo o ponto de partida" (MARX, 1999, p. 25[25]).

Marx e Engels (1986) amadurecem o sentido dado à hominização quando escreveram a **Ideologia alemã**. Entenderam que a forma humana de interpretar a realidade dependerá do seu trabalho. "O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção" (MARX; ENGELS, 1986, p.28).

> Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou por tudo que se queira. Mas eles próprios começam a se diferenciar dos animais tão logo começam a produzir seus meios de vida, passo este que é condicionado por sua organização corporal. Produzindo seus meios de vida, os homens produzem,

---

[23] A Escola Metódica de produção historiográfica teve a primeira manifestação em 1876, na França, quando G. Monod e G. Fagniez fundam a **Revista Histórica**. Entretanto, Charles-Victor Langlois e Charles Seignobos em 1898, aparecem como os definidores das "*regras aplicáveis à disciplina",* quando publicam: **Introdução aos estudos históricos,** inspirados na "*teoria do reflexo"* do alemão Leopold Von Ranke (BOURDÉ; MARTIN,1983:101-102). Este modelo de produção histórica foi difundido no período de separação entre a teologia e a ciência (séculos XVIII a XIX), no qual a filosofia positivista do século XIX enfatizava a existência de leis gerais explicativas. A concepção de tempo desta corrente historiográfica era marcada pelo tempo progressivo-linear-retilíneo. Neste a idéia subjacente é que a humanidade abandonará estágios inferiores até chegar a imparcialidade, neutralidade, razão, característicos do estágio positivo da sociedade, ao progresso.

[24] Texto (**A ideologia alemã)** escrito por Marx e Engels em 1845, quando Marx foi expulso da França, refugiando-se em Bruxelas.

[25] Texto originalmente publicado em 1859.

> indiretamente, sua própria vida material [...] (MARX E ENGELS, 1986, P.27).

Assim, acreditar que o tempo caminha por conta própria sem ser afetado por qualquer coisa é deixar de levar em consideração seus estruturantes sócio-históricos que afetam o modo de concebê-lo e de conceber a própria realidade. “Para muita gente, o modo como medimos o tempo pelo relógio e o calendário é absoluto [...]” (WHITROW, 1993, p. 15). O tempo da vida civil é medido por uma convenção que tem por base a rotação da terra que nos dá o dia-noite, e com o movimento da terra em torno do sol, que no calendário atual gregoriano, significa a passagem de um ano. Assim, o tempo cronológico terrestre não apresenta qualquer significação absoluta ou universal, basta uma atenta análise no sentido do fuso-horário [26].

> Tendemos até a comer não quando sentimos fome, mas quando o relógio indica que está na hora da refeição. Em conseqüência, embora haja diferenças entre a ordem objetiva do tempo físico e o tempo individual da experiência pessoal, somos compelidos cada vez mais a relacionar nosso agora pessoal ao cronograma determinado pelo relógio e o calendário (WHITROW, 1993, p. 31).

Sem dúvida alguma, a forma como o homem da sociedade contemporânea vive e significa o tempo se distingue de seus antepassados. Por mais primitivos que sejam, os povos têm algum método para registrar e marcar o tempo, seja fundado nas fases da natureza indicadas pelas variações temporais do clima e da vida vegetal e animal, ou em fenômenos celestes revelados por observações astronômicas rudimentares.

Nas sociedades primitivas a existência do tempo é marcada pela concretude, pois este está diretamente ligado à atividade e aos fenômenos do ambiente imediato do homem. Para além desses limites, de maneira mais abstrata, os eventos são percebidos de modo mais vago, no domínio da mitologia. Quando o tempo é apreendido pelo vivido imediato, ocorre a possibilidade da identificação com a

---

[26] Como exemplo, pode-se mencionar a situação de que um navio ou avião, no trajeto de São Francisco para Hong Kong, que cruza a Linha da Data Internacional traçada no Pacífico. Este perde um dia inteiro do calendário por causa da diferença de vinte e quatro horas existente entre qualquer posição imediatamente a leste da linha e a qualquer outra a oeste dela.

natureza e Deus. Por isso, apesar do homem primitivo conhecer a noção cronológica do tempo, o elo entre ele e o próprio tempo é mítico. O sonho e a realidade não são momentos perfeitamente distintos:

> [...] não são dois momentos, mas um só. A ligação entre esses dois momentos é feita pelas festas e pelos rituais. Desse modo, o antepassado morto existe agora em função do mítico e da feitiçaria. Em certo sentido, o feiticeiro é o senhor do tempo (RAMOS, 1981, p. 40).

A forma de conceber o tempo na sociedade primitiva permite classificá-la como uma sociedade conservadora porque a sua temporalidade ocorre, ao mesmo tempo em que realiza a forma histórica do seu modo de produção.

> [...] na sociedade primitiva a mudança social é mínima. Se o próprio tempo é cíclico, não há preocupação em trocar um outro tempo por outro: o novo já está no antigo. [...]. O tempo é entendido como um todo, um bloco só, algo como que espacializado. O agora é um momento do pedaço do tempo que pode perfeitamente ser repetido (RAMOS, 1981, p. 39).

De maneira geral, entre os povos da Antigüidade o tempo foi concebido de modo semelhante ao dos povos primitivos. Os egípcios da Antigüidade, por exemplo, concebiam o tempo como uma sucessão de fases recorrentes. Para eles, o mundo era estático e imutável (permanência). Entre os gregos, apesar de não haver uma idéia única de tempo, após o século V, poucos escritores, com exceção do campo das ciências, deram mostras de qualquer crença na idéia de progresso no futuro (mudança linear progressiva). O grego tendia a olhar para o passado, pois o futuro lhe parecia ser domínio da incerteza.

Durante a Idade Média (aproximadamente um período que vai do século V ao século XV), com a influência do cristianismo, houve o rompimento com a concepção cíclica do tempo que os povos pagãos tinham. O cristianismo utilizou a noção de tempo vivido como um grande processo escatológico. Este herdou a visão do tempo peculiar dos judeus, com sua esperança de redenção de sucessivos opressores. O nascimento de Jesus passou a ser encarado como um divisor do tempo em duas partes que finalizava a primeira parte do desígnio divino e iniciava a segunda. De modo diferente do judaísmo, que estava voltado para os destinos de Israel, o cristianismo passou a atribuir uma significação universal à sua fé. A noção do tempo

não podia ser cíclica, mas linear, pois eventos como o caso da crucifixão não poderia ser repetido.

Ramos (1981) entende que no cristianismo o tempo foi concebido de maneira dual. Em Santo Agostinho, por exemplo, há um tempo que começa com a criação e vai até o juízo final. Este é o tempo da e para a criatura. Mas este tempo só existe em função do tempo do Criador, da eternidade.

> O historicismo cristão é limitado, já está decidido de antemão: a criatura vem de Deus e volta para Deus. Só há duas opções, ou a salvação ou a perdição; o bem ou o mal. O ideal cristão é aniquilar a história e se inserir na eternidade. É de se supor, então, que o historicismo cristão é antes um pseudo-historicismo, pois a dualidade introduzida no real, fez com que a história mundana seja apenas parte, do momento de uma história divina (RAMOS, 1981, p. 42).

Entretanto, a relutância do homem em abandonar as bases naturais de medição, foi um obstáculo ao 'desenvolvimento' de um sistema científico de registro do tempo. Em contrapartida, à idéia de estagnação caracterizada por alguns como a vida primitiva das sociedades humanas, na chamada sociedade moderna, foi sendo reprimida.

Até o advento da moderna civilização industrial (meados do século XVIII), a vida das pessoas era menos dominada pelo tempo. Para entender como o conceito do tempo chegou a dominar a compreensão do sujeito tanto do universo físico e da sociedade humana, como também do modo de sua organização diária, é que esta pesquisa foi estruturada. Neste ponto do estudo, será analisado o papel que o tempo desempenhou a partir do mundo moderno. Em que medida o estudo do conceito de tempo na modernidade confirma, alarga ou modifica o entendimento vygotskyano do processo de formação dos conceitos científicos? Até que ponto a coisificação, ou, a restrição do tempo a um valor de troca, minimiza a concepção de homem e de mundo do indivíduo?

A conquista de maior precisão na medição do tempo no século XVII foi um avanço significativo em termos técnicos e científicos, além disso, a invenção do relógio mecânico de medição do tempo teve muita influência sobre o próprio conceito do

tempo. O modo uniforme e contínuo de funcionamento dos relógios mecânicos reforçou a crença na homogeneidade e continuidade do tempo. “O relógio mecânico foi portanto o instrumento protótipo não só da concepção mecânica do universo como da idéia moderna de tempo” (WHITROW, 1993, p. 145).

A análise da transformação e constituição da conceituação do tempo no mundo moderno deixa evidente a modificação na concepção do tempo dos indivíduos. Uma concepção de tempo baseada na concepção mecânica do universo, a qual em um breve período abandonara a visão cíclica do tempo, ou em outros casos, escatológica, para entendê-lo unicamente como progressão linear, mecanicamente registrada e controlada. A popularização da medição do tempo incentivada pela produção em massa do relógio mecânico, fruto da Revolução Industrial, no século XIX, acentuou a tendência à regulação cronométrica até das mais básicas funções vitais.

Apesar da complexidade de muitos relógios de água da Antigüidade (quase mecânicos), foi a partir do final do século XIII que os relógios mecânicos foram desenvolvidos. Por meio destes se possibilitou o movimento mecânico que se repete continuamente, dividindo o tempo em segmentos discretos. O invento que possibilitou o relógio mecânico foi o escapo de haste e folha[27].

Os sinos[28] tinham um papel importante na vida medieval. Nos mosteiros medievais, a pontualidade era uma virtude. Os mecanismos que tocavam os sinos, feitos de rodas dentadas e alavancas que oscilavam, podem ter contribuído para a invenção do relógio mecânico.

No curso do século XVII, o relógio mecânico desempenhou um papel central no desenvolvimento da concepção mecanicista da natureza. Já no início do século XVII, Kepler rejeitara a antiga concepção mágica e animística do universo e afirmou sua similaridade com um relógio. Robert Boyle (1627-1691) traçou a mesma analogia, sustentando que a existência de Deus é revelada não tanto pelos milagres, mas pela

---

[27] A haste era uma barra horizontal, que tinha um pivô em seu centro. Nesta haste havia duas palhetas. Estas engatavam-se numa roda dentada (acionada por um peso pendurado a um tambor) que empurrava a haste primeiro numa direção e depois na outra. A cada oscilação da folha, a roda avançava, libertando um dente. Whitrow (1993).

[28] A palavra inglesa *clock* é etimologicamente relacionada com a palavra latina medieval *clocca* e com a palavra francesa *cloche*, que significam sino. Ver Whitrow (1993, p. 120).

primorosa estrutura e simetria do mundo. Neste mesmo período o relógio foi convertido num instrumento de precisão com a invenção do relógio de pêndulo. Galileu[29] (1564-1642) em seus estudos matemáticos e experimentos com pêndulos em oscilação, concluiu "[...] que todo pêndulo comum tem um período próprio de vibração, que depende de seu comprimento" (WHITROW, 1993, p. 142).

As discussões e hipóteses sobre o conceito do tempo produzidas durante o século XVIII adentraram os diversos campos de produção do conhecimento, além é claro, das mudanças sofridas no dia-a-dia daqueles que viveram no referido período. No campo específico da filosofia, a discussão sobre a questão do tempo foi amplamente difundida no século XVIII. Immanuel Kant (1724-1804) expressou uma visão profunda a este respeito.

> O tempo é, portanto, dado a priori. Só nele é possível toda a realidade dos fenômenos. Estes podem todos em conjunto desaparecer, mas o próprio tempo (como a condição universal da sua possibilidade) não pode ser supresso (KANT, 1999, p. 77).

Em se tratando especificamente do conceito de tempo, Reis (1994) analisa que Kant teria realizado uma síntese entre a concepção do tempo de Aristóteles [30] e Newton[31]. Kant manteve a objetividade do tempo, entretanto, para ele o tempo seria um dado, embora não seja exterior ao sujeito, e será uma intuição a priori do sujeito. E,

> como toda síntese, uma construção original: o objetivo é interior ao sujeito, a intuição é uma faculdade posta no interior do sujeito. A objetividade torna-se interior à alma, sem deixar de ser um dado, a intuição torna-se interior ao sujeito, sem deixar de ser absoluta (REIS, 1994, p. 23).

Para Kant, o tempo não poderia ser construído com base na experiência empírica, nem construído fundamentando-se como exterior ao sujeito. Kant inverte as reformulações anteriores de representação do tempo, pois

---

[29] Segundo Whitrow (1993) os historiadores atuais atribuem a precedência nessa descoberta ao cientista francês Marin Mersenne (1588-1648). Entretanto, naqueles tempos remotos, Galileu já imaginou a aplicação do pêndulo ao mecanismo do relógio, que poderia registrar mecanicamente o número de oscilações.

[30] Reis (1994) afirma que Aristóteles entendia o tempo como só medida do movimento.

[31] Para Reis (1994) Newton compreendia o tempo como uma substância, um ser emanado diretamente de Deus.

> [...] não vem da percepção do movimento e da mudança, mas, ao contrário, a percepção destes é que se torna possível pelo caráter intuitivo e a priori do tempo (REIS, 1994, p. 23).

Na perspectiva kantiana, nenhum conceito poderá explicar a mudança [32] e, só no tempo duas determinações contraditórias se explicam pela sucessividade. Apesar disso, o tempo para Kant não subsiste por si. Mas é a condição subjetiva sob a qual todas as intuições podem ter lugar. Essa forma de intuição interna pode ser representada anteriormente aos objetos, portanto, a priori.

> Enquanto forma pura de toda intuição externa, como condição a priori o espaço está limitado apenas a fenômenos externos. [...] todas as representações, tenham como objeto coisas externas ou não, em si mesmas, como determinações da mente, pertencem ao estado interno, ao passo que este estado interno subsume-se à condição formal de intuição interna e portanto ao tempo, então o tempo é uma condição a priori de todo o fenômeno em geral, e na verdade a condição imediata dos fenômenos internos (das nossas almas) [...]. Se posso dizer a priori: todos os fenômenos externos são determinados a priori no espaço e segundo as relações do espaço, a partir do princípio do sentido interno posso então dizer universalmente: todos os fenômenos em geral, isto é, todos os objetos dos sentidos, são no tempo e estão necessariamente em relações de tempo. [...], o tempo é simplesmente uma condição subjetiva da nossa (humana) intuição (que é sempre sensível, isto é, na medida em que somos afetados por objetos), e em si, fora do sujeito, não é nada (KANT, 1999, p. 79).

Sem dúvida, a discussão filosófica sobre o tempo é de extrema relevância, porém o prioritário neste trabalho é partir das condições materiais da sociedade para se chegar ao entendimento do pensamento que os homens produzem socialmente, a respeito do próprio tempo e da realidade.

É justamente com o aparecimento do Capitalismo que ocorrerá a separação entre a existência humana ativa e as condições não orgânicas de existência, onde o homem para sobreviver, terá de vender a sua força de trabalho como uma mercadoria para outros indivíduos, minoria, realizarem a sua própria riqueza. Este fato, ocorrido a partir do capitalismo, inaugura a coisificação do próprio homem, em bases distintas da coisificação característica da escravidão.

---

[32] Kant (1999) conceitua a mudança como contradição, pois nela, o objeto está e não está no mesmo lugar.

> A atomização, racionalização, especialização, divisão, o estranhamento do trabalhador no mundo de produção capitalista, atestam a reificação. Se o trabalhador, o processo de trabalho e o produto do trabalho adquirem o estatuto de coisas (res) da mesma forma, o tempo no qual se dá a atividade produtiva do trabalhador, torna-se também coisa, uma quantidade que possibilita o cálculo da duração na produção da mercadoria. O próprio tempo objetiva-se na mercadoria revelando, nela e por ela, caráter de tempo para sua produção (RAMOS, 1981, p. 43).

Portanto, a análise do tipo de trabalho que se configurou a partir do mundo moderno (coletivo, parcial, morto, que separa a execução e a concepção), trata do estudo de uma ruptura infraestrutural da sociedade que, somada a outros fatores, é base de sustentação da concepção moderna do tempo.

2.1 O TRABALHO COMO BASE ONTOLÓGICA DO PENSAMENTO

George Lukács[33] (1978) defendeu a tese de Marx de que o trabalho consiste na base ontológica [34] do pensamento e da atividade do homem. Este argumento apresenta duas conseqüências imediatas. Na primeira, “[...] o ser em seu conjunto só pode ser visto como processo histórico” (LUKÁCS, 1978, p. 2). E “[...] as categorias [...] são tidas [...] como formas moventes e movidas da própria matéria: formas de existir, determinações da existência” (LUKÁCS, 1978, p.3).

Isto vem significar que a consciência, por exemplo, deve ser entendida como um produto tardio do desenvolvimento do ser material, porém não um produto de menor valor. A consciência reflete a realidade e, sobre esta base, torna possível intervir nela para modificá-la.

Em se tratando do ser, o ser social só pode surgir e se desenvolver sobre a base de um ser orgânico e que esse último pode fazer o mesmo sobre a base do ser

---

[33] Lukács nasceu em 1885 em Budapeste. Ingressou no Partido Comunista em 1918. Foi perseguido por regimes políticos autoritários, tendo que se exilar, como por exemplo, em 1919 na Áustria. Desenvolveu estudos sobre a obra de Marx, além de escrever extensa obra sobre os fundamentos metodológicos da ciência social, a crítica da Sociologia enquanto disciplina autônoma e a abordagem sócio-histórica dos fenômenos estéticos. Morreu em 4 de junho de 1971, vitimado por câncer pulmonar em Budapeste.

[34] Ontologia: tratado dos seres em geral. Teoria ou ciência do ser enquanto ser, considerado em si mesmo, independente do modo pelo qual se manifesta.

inorgânico. O trabalho, em sua ontologia é entendido como uma produção social. Para que ele surja, torna-se indispensável um determinado grau de desenvolvimento do processo de reprodução orgânica. Desta maneira, o homem enquanto uma forma de ser complexa (orgânico e social) se constitui como homem pelo seu trabalho, apesar, como analisa Leontiev (1978), da contribuição do ser orgânico enquanto espécie (um grupo de símios – antropomorfos- que tinha a condição para a hominização).

Na delimitação materialista entre o ser da natureza orgânica e o ser social, é atribuído à consciência um papel decisivo. Esta se constitui pelo trabalho e é pelo trabalho que existe a possibilidade de ir além da competição biológica dos seres vivos. O trabalho, enquanto uma atividade exclusiva do homem, tem como possibilidade a confecção e previsão dos instrumentos, além de se constituir numa atividade marcadamente coletiva. Neste sentido, a formação da consciência é o grande marco que separa a história orgânica natural da história social dos homens. A consciência não é inata, mas constituída socialmente pelo trabalho. A partir do momento em que a consciência antecede a ação, o homem se diferencia dos outros animais. Assim, no entendimento de Leontiev (1978) o produto será sempre portador de uma abstração consciente, racional e social. Será sempre social, porque foi elaborado socialmente no decurso do trabalho coletivo e atribuído um valor a ele. Em síntese, a consciência é o grande fator no trabalho que permite ao homem a previsão do resultado antes de fazê-lo.

Por meio do trabalho, ocorre simultaneamente (ontologicamente) a possibilidade do desenvolvimento superior do homem, desenvolvimento de suas capacidades intelectivas. Partindo desta tese de Lukács (1978), o trabalho passa a ser o modelo da práxis social.

Entretanto, esta práxis assume um caráter contraditório, isto porque todo ato social necessariamente terá a origem marcada por uma decisão entre alternativas acerca de posições teleológicas [35] futuras. Inerente a este ponto da discussão está a

[35] Teleológico: Conjunto das aplicações relativas à noção de **finalidade.** Visão de algo sucedido em outros tempos com as idéias da época do observador. Na conferência de Lukács (1978), está diretamente ligada a noção de finalidade.

categoria liberdade, que no trabalho em sentido estrito pode ser melhor analisada sobre as categorias de valor e dever-ser.

O valor pode ter o sentido de ”ser-em-si” (objetivo) e “ser-para-nós” (meramente pensado). No trabalho, o ser-para-nós torna-se propriedade objetiva (trata-se das funções sociais que o produto pode desempenhar) e o dever-ser submete o trabalho e os homens que realizam o trabalho (LUKÁCS, 1978, p. 7).

Esse tipo de posição teleológica torna-se a base do que o marxismo chama de ideologia.

> [...] nos conflitos suscitados pelas contradições das modalidades de produção mais desenvolvidas, a ideologia produz as formas através das quais os homens tornam-se (ou não) conscientes desses conflitos e neles se inserem mediante a luta (LUKÁCS, 1978, p. 9).

Entretanto, o trabalho como um ato consciente, deveria pressupor um conhecimento concreto, de que o mesmo foi se especializando e chegou a uma tal diferenciação, a divisão do trabalho.

As transformações do próprio trabalho, inseridas e atreladas a um movimento econômico, podem se manifestar em três formas. A primeira tendência consiste “[...] no sentido de diminuir o tempo de trabalho socialmente necessário à reprodução dos homens” (LUKÁCS, 1978, p. 12).

Porém, como demonstra Marx (1984, p. 443), o volume da produção dependerá da velocidade com que se opera a máquina. Com a automatização, o custo de trabalho da máquina será menor que o valor que o trabalhador adiciona ao objeto. Haverá uma diferença de trabalho economizado em favor da máquina. Os trabalhadores produzirão mais e em menor tempo. A sua remuneração será inferior em relação ao seu tempo de trabalho e à quantidade de produtos produzidos nesse tempo.

Em segundo lugar, Lukács entende que o processo de produção tornou-se cada vez mais social, principalmente, à medida que o trabalho foi se tornando parcial, morto e coletivo. A relação social inerente ao processo de produção se torna tão determinante que Marx (1984, p. 483) enfatiza essa relevância comparando o

trabalhador da manufatura e o da fábrica. “Na manufatura e no artesanato, o trabalhador se serve da ferramenta; na fábrica serve à máquina[...]. Na fábrica, eles se tornam complementos vivos de um mecanismo morto que existe independente deles.”

Finalmente,

> [...] o desenvolvimento econômico cria ligações quantitativas e qualitativas cada vez mais intensas entre as sociedades singulares originalmente pequenas e autônomas, as quais [...] compunham o gênero humano” (LUKÁCS, 1978, p. 13).

Nesta relação, o progresso (tempo teleológico, rumo a um fim determinado) acaba sendo entendido como a síntese das atividades humanas. Esse “[...] desenvolvimento destrói os resultados primitivos, que embora belos, economicamente se mostraram limitados; por isso, o progresso econômico objetivo aparece sempre sob a forma de novos conflitos sociais” (LUKÁCS, 1978, p. 13). É a partir deste ponto de vista que surgem oposições de classe (conflitos sociais gerados pelo progresso econômico), de modo que as piores formas de inumanidade aparecerão como resultados naturais e inevitáveis desse aparentemente necessário progresso.

A partir desta relação, a gênese das contradições geradas no interior do desenvolvimento, que até então caminhava de maneira unitária, não poderá ser conhecida. O conflito que foi produzido no interior das relações sócio-históricas passa a ser naturalizado: o inevitável, ou, um mal necessário.

Com o progresso, culturalmente a tendência é a preponderância de uma língua de uma determinada cultura, assim como a moda, a alimentação, os hábitos (o consumo). A cultura, neste caso, entendida como consumo, convém à ordem que domina. Nesse contexto, vemos a educação atuar de acordo com as exigências do mercado; a formação atende aos interesses padronizando comportamentos. Marx (1984, p.456) enfatiza:

> O espírito da produção capitalista resplandecia vitorioso na redação confusa das chamadas cláusulas de educação das leis fabris, na falta de aparelhagem administrativa, que tornava freqüentemente

> ilusória a obrigatoriedade do ensino, na oposição dos próprios fabricantes contra essa obrigatoriedade e nas suas manhas e trapaças para se furtarem a ela.

De maneira geral, as teses de Lukács (1978) permitem observar a estreita relação entre o tempo e o trabalho na sociedade capitalista. Primeiramente, como base ontológica de formação da consciência, o trabalho é o elemento responsável pela hominização [36] e inscreve-se nele, portanto, a possibilidade do desenvolvimento da atividade humana como fim autônomo.

Da primeira inferência decorre o fato de que para a real conquista da liberdade para o gênero humano, este deveria partir da própria ação (atividade). Por isso a ligação do reino da liberdade com sua base sócio-material, com o reino da necessidade. Estes devem ser frutos de desenvolvimento e da utilização correta do que já foi produzido. Além disso, numa sociedade dominada pelas relações capitalistas de produção, o trabalho alienado atrofia determinadas capacidades de percepção e de raciocínio.

2.1.2 O Trabalho e o tempo: limitações no entendimento destes *pari passu* à quantificação do trabalho e do tempo no capitalismo

Em linhas gerais, o trabalho dos escravos da antiguidade clássica ou dos servos da Idade Média era concebido como estigma fatal ou castigo. Com o início do mundo moderno (século XV), os cientistas do Renascimento (séculos XV e XVI) acreditavam que as mãos dos homens poderiam ficar cada vez mais longe da terra: livres. Acreditavam que poderia ser exigido dos homens menos habilidades manuais e mais disponibilidade do corpo.

> A máquina, obra da inteligência humana, poderia finalmente reduzir a jornada de trabalho para transformar o homem escravo em cidadão político, culto e artista (NOSELLA, 1987, p. 32).

---

[36] Hominização: esforço solidário dos homens entre si para produzirem as condições materiais de sua existência: o trabalho. Os homens começam a se distinguir dos outros animais tão logo começam a produzir seus meios de vida. Ver: Marx: **Para a crítica da economia à política**, e Marx e Engels: **A Ideologia alemã**.

O tempo e o movimento do ser humano, durante o século XVIII, deixam de se configurar como eternas voltas para se configurar num caminho em direção a um futuro melhor. Confirmava-se a esperança no progresso das ciências para o bem da humanidade.

Entretanto, ainda no século XVIII, a nova livre-força-de-trabalho que se formou com o fim da sociedade medieval, começava a observar que a máquina não estava tão a favor do trabalhador como as ciências da época apregoavam. O sonho da liberdade para os servos, até então presos a terra por laços de lealdade e fidelidade, não se configurou. Estes estavam despossuídos de terra (propriedade), de instrumentos de produção (ferramentas do seu trabalho). Como defendiam alguns filósofos da época, chamados de liberais, estes ex-camponeses tinham a propriedade de si, podiam vender a força de trabalho que lhes pertencia. Tornaram-se, em pouco tempo (século XVIII), os futuros operários-padrão da história: os executores de tarefas parciais.

Ainda no século XIX, Marx já denunciava que a solução para este problema se circunscrevia em compreender as máquinas como sendo a materialização das relações humanas, isto é, históricas. E o trabalho ao se relacionar com a máquina deveria permitir ao homem não apenas a execução, mas outro elemento necessário ao conhecimento , a concepção daquilo que faz.

A forma que caracteriza a relação de trabalho no mundo capitalista, compra e venda da força-de-trabalho e crescente separação entre execução e concepção, tem alguns elementos que corroboram para a sua instauração. A concepção de tempo característica do mundo contemporâneo, sem dúvida alguma, participou e participa de forma decisiva neste processo. Esta, solidificou a força da maquinaria e enfraqueceu o trabalho humano, reduzindo-o a um mero valor de troca.

Em outras palavras, o tempo que prevaleceu e ainda prevalece nas atividades de produção, é o mecânico, o regularizado, o cadenciado, o cronometrado, o controlado, o vendido .... Ao operário, apenas coube a operação da máquina. Ele não mais detém o tempo necessário para conceber aquilo que faz. O tempo mecanizado não espera o pensamento do homem. Este apenas tem que correr, pois

as suas capacidades intelectivas foram moldadas para apreender que o tempo voa. Então, reconstruir o conceito moderno atribuído ao tempo, bem como a alteração da formação deste conceito, necessariamente significa se aproximar do conceito moderno de trabalho.

Perceber a relação intrínseca entre elementos que compõem a realidade se faz urgente. A produção social de um conceito não pode passar à margem da sociedade na qual ele é produzido. Se as verdades forem ditadas pela lógica formal (razão instrumental), o conteúdo reconstruído será fragmentado. Ocorrerá a naturalização do conteúdo e a carência da explicação que o situe devidamente como algo produzido por homens que vivem em sociedade, ou seja, o conteúdo ou o conceito resultante também das relações sociais de produção.

Thompson (1991) entende que, de maneira geral, os povos primitivos mediam o tempo de acordo com a duração do ciclo do trabalho e das tarefas domésticas. Neste sentido, o desprezo pelo relógio só poderia acontecer numa pequena comunidade de camponeses, pescadores, caçadores, etc., com uma estrutura comercial e administrativa incipiente, na qual as tarefas diárias parecessem se manifestar por si próprias, ou seja, pelas próprias necessidades desta típica comunidade.

Todavia, entre estes mesmos povos primitivos, poderiam ocorrer condicionantes essenciais que fizessem surgir notações de tempo diferenciadas. Estes condicionantes podem ser exemplificados como a situação de caçadores que teriam que passar algumas horas da noite para montar as suas armadilhas. Em épocas de colheitas, o trabalho de sol a sol pareceria natural numa comunidade de agricultores. A notação do tempo, nestes contextos, é entendida como sendo “obrigações da profissão” (THOMPSON, 1991, p. 48).

Para que se compreendam as obrigações da profissão, torna-se necessária a compreensão de três elementos. O primeiro deles se refere ao fato de que nos exemplos citados anteriormente (o caçador e a comunidade de agricultores) os envolvidos parecem atender uma necessidade concreta. “[...] trata-se de uma coisa

mais humanamente compreensível que o tempo medido pelo relógio” (THOMPSON, 1991, p. 48).

O segundo consiste no fato de que as relações sociais e de trabalho estão interligadas, não caracterizando um conflito entre o trabalho e o passar o tempo. “[...] numa comunidade em que a obrigação da profissão é comum verifica-se pouca demarcação entre o trabalho e a vida” (THOMPSON, 1991, p. 48).

Finalmente, para aqueles que trabalham pelo relógio, o sentido do seu trabalho parece deixar de existir, “[...] a obrigação da profissão parece ser inútil e sem caráter de urgência” (THOMPSON, 1991, p. 48).

A grande questão, ou complicação que se apresenta é quando se trata de estabelecer as obrigações da profissão numa relação mais complexa baseada na venda da força de trabalho (base da sociedade capitalista moderna), inédita nas sociedades até o século XV, aproximadamente.

Numa relação que tem por base a compra e a venda da força de trabalho, os envolvidos no processo de produção experimentam a distinção entre o tempo do patrão e o tempo do empregado. Assim, o empresário sente a necessidade de utilizar o tempo de seus empregados visando não desperdiçá-lo. O trabalho, ou a atividade deixa de ser o princípio do próprio trabalho. O que se pontifica é o valor do tempo reduzido a dinheiro. “O tempo torna-se dinheiro – não passa, gasta-se” (THOMPSON, 1991 , p. 49).

> Assim, como existe sob a forma cada vez mais eficiente um nivelador, o capital, para avaliar a produtividade; há também uma única medida para indicar o ritmo de produção. Os novos modos de produção na sociedade capitalista exigem a medida do tempo de trabalho com precisão. É preciso dividir a tarefa, impor uma cadência constante na produção. Urge, então, a cronometria, a transformação do tempo de trabalho, um tempo medido, o que torna possível, aliás, o preço da mercadoria, o preço do trabalho. A acumulação do capital exige a acumulação do tempo do trabalho que supõe acumulação temporal. [...] Tanto faz acumular tempo ou dinheiro, os dois são reversíveis, compõem um mesmo processo; o de produção de mercadorias (RAMOS, 1981, p. 43-44).

A sociedade industrial, que se constituiu a partir da primeira fase da Revolução Industrial (1750-1850), tem limitado e parcializado a atividade do homem, padronizando suas habilidades. O sujeito não tem tempo nem espaço para sobreviver com base nas suas escolhas, pois o tempo passou a ter um valor quantitativo e não mais pertence ao trabalhador. O trabalho deixou de ser um elemento formador da consciência do homem.

Até o período característico da sociedade medieval (séculos V a XV) o ritmo das atividades objetivas e subjetivas era controlado pelo homem. O homem ditava o ritmo do trabalho. Na perspectiva Materialista História, é o ritmo do trabalho, do modo de produção que irá ditar o ritmo da vida. Na sociedade medieval o tempo era cíclico, o tempo da produção era controlado pelo homem.

No período do Renascimento (séculos XV e XVI) a sociedade experienciava os últimos tempos das relações feudais de produção. Palangana (1998) entende que estas se caracterizavam por extrema liberdade. Isto porque em períodos de transição de um modo de produção a outro, as leis que regulam o pensamento e conduzem as formas de vida de uma determinada sociedade estão enfraquecidas. Neste caso, tem-se a debilidade das regras e normas da sociedade feudal e a não regulamentação das leis da sociedade capitalista. É notória a comprovação deste raciocínio diante da produção científica, cultural e artística do período do Renascimento. É justamente neste período, o Renascimento (séculos XV e XVI) que os homens dispõem de condições materiais que propiciaram tamanhas criações. As condições de domínio do tempo e do espaço pertencem aos indivíduos. O homem dispõe de tempo e espaço para pensar o diferente, pensar o além do imediatamente dado.

> A construção das maravilhas humanas teve como prerrogativa a condição na qual o homem pôde inquietar-se, a condição maior de liberdade. Os homens estão livres para imaginar além do que vêem, para dominar e ultrapassar a natureza. Eles podem ousar, identificar e alterar o marco dos limites pessoais. Os olhos antes ocupados apenas com o presente, e sempre inspirados no passado, agora encontram-se inteiramente voltados para o futuro. Importa o que virá e não o pretérito (PALANGANA, 1998, p. 23-24).

Coincidem com a emergência da sociedade capitalista fatos político-sociais que marcaram os séculos XVII e XVIII. Estes sugerem a aproximação de um momento histórico, no qual ideais de igualdade, liberdade e fraternidade se estabeleceriam. Aranha (1996) aponta fatos históricos que deixam evidente que na sociedade ocidental se efetivaria o ideal burguês capitalista "*Laissez faire, laissez passer, le monde va de lui même"*[37]*.* Dentre os movimentos que caracterizam o ideal anteriormente mencionado, podem ser destacados: A Revolução Gloriosa inglesa (1688), a Independência dos EUA (1776) a Revolução Francesa (1789), Inconfidência Mineira (1789) e Conjuração Baiana (1798), entre outros.

Entretanto, esta ordem burguesa, antes das Revoluções características do ideal liberal, estava fadada a incluir-se ao terceiro setor da sociedade. Após estes movimentos, a burguesia retira do poder um sistema monárquico característico da velha ordem, o Absolutismo, e, assume o poder passando ao *status* de classe dirigente e dominante.

> A Revolução Francesa não foi feita ou liderada por um partido ou movimento organizado, no sentido moderno (...). Não obstante, um surpreendente consenso de idéias gerais entre um grupo social bastante coerente deu ao movimento revolucionário uma unidade efetiva. O grupo era a burguesia; suas idéias eram as do liberalismo clássico, conforme formuladas pelos filósofos [...]. Entretanto, oficialmente esse regime expressaria não apenas seus interesses de classe, mas também a vontade geral do povo [...] (HOBSBAWM, 1981, p. 76-77).

Outras conseqüências deste momento histórico residem no fato de que a ordem burguesa passou a comportar duas dimensões contraditórias entre si, que não tardaram a se revelar. De um lado, o trabalho característico do sistema capitalista burguês permite um grande acúmulo e produção de riqueza. Por outro lado, as idéias de igualdade, liberdade e fraternidade serão questionadas pela própria realidade social. Quanto maior for o acúmulo de capital, maior é o rastro de miséria e expropriação social. Do trabalho, foi retirada a possibilidade de formar o indivíduo. Aquele passou a ser a labuta, o trabalho controlado pelo capitalista, controlado por

---

[37] Frase clássica de Adam Smith (1723-1790) que revela o ideal não-intervencionita do pensamento liberal. Seu significado: "deixe fazer, deixe passar, o mundo caminha por si mesmo". In: (ARANHA, 1996, p. 120).

necessidades que o trabalhador desconhece. “Na sociedade industrial, o trabalho é programado e levado a efeito de modo externo aos indivíduos aos quais se impõe” (PALANGANA, 1998, p. 115). Assim, a liberdade do homem será proporcional à distância que separa a labuta da auto-atividade.

> [...] A intervenção dos operários no processo de trabalho é dissipada. Ao invés do indivíduo escolher seu trabalho, ele é, isto sim, escolhido e treinado pela indústria. Constata-se uma repartição do trabalho entre operários e direção. Os primeiros sujeitam-se a desenvolver planos de atividade prática, de cuja elaboração não participam. Elaborá-los compete à direção. É o momento privilegiado da separação entre trabalho manual e intelectual. A industrialização requer e, [...], demonstra uma complexificação do conhecimento, o que não se generaliza como propriedade de todos [...] (PALANGANA, 1998, p. 59).

Num período de cento e cinqüenta anos (de 1750 a 1900) o capitalismo se ampliou e se impôs com vigor de uma ordem implacável que tudo e todos domina. O processo de produção durante o período mencionado passou por três grandes transformações que não alteraram os fundamentos da sociedade capitalista (compra e venda da força de trabalho). A sociedade deste início de século é, plenamente, uma sociedade industrial.

> Nada é modificado, senão para atender necessidades do mercado. O trabalho continua preso à finalidade do lucro, logo nada que o desvie desse fim pode ser posto em prática (PALANGANA, 1981, p. 115).

A primeira grande transformação mencionada no processo de produção é o estabelecimento da grande indústria, ou a passagem da manufatura à grande indústria (Primeira Revolução Industrial – 1750). À medida que a mecanização adentrou o processo produtivo, modificaram-se necessidades, hábitos, habilidades; capacidades intelectivas, emocionais e afetivas. Isto porque a capacidade de pensar passa a ser regulada pelas necessidades do capital, pois “[...] a sociedade capitalista forma os indivíduos de que necessita para se reproduzir” (PALANGANA, 1998, p. 51).

A ciência passa a estar inteiramente a serviço do trabalho. O trabalho unitário do artesão vai ser dividido em partes que se aproximarão do indivisível. Cada

trabalhador passa a executar apenas uma parte do todo. Além disso, ao fragmentar o processo, o trabalhador perde o entendimento do processo produtivo na totalidade de sua extensão, perde inclusive, a noção das relações comerciais. À medida que o unitário é fracionado e o trabalhador perde o domínio do processo produtivo como um todo, ele só produz em cooperação e coletividade. A característica do tempo como progresso adquire, no mundo moderno, o seu lugar definitivo.

> Mediado pelo adestramento dos gestos e dos tempos de trabalho, esse saber é reduzido a seus elementos mais simples. O exercício da função, bendizendo a repetição da tarefa, não assegura nem tampouco amplia o conhecimento sobre o processo de trabalho como um todo. A aprendizagem vai-se amesquinhando. Os operários, individualmente, estão embrutecidos, não dominam mais nenhum conhecimento que se baste por si. A situação de trabalho, na sua totalidade, se apresenta ao indivíduo como um conjunto abstrato. De concreto restou a tarefa – fracionada e repetitiva – que lhe cabe executar (PALANGANA, 1998, p. 58).

Concomitante à divisão do trabalho tem-se a divisão do conhecimento. O trabalhador perde o conhecimento que lhe permitia entender a sociedade. Individualmente, não concebe mais a mercadoria, não domina mais o processo produtivo como um todo. Torna-se um sujeito não mais situado nas relações sociais, fica alheio às relações de trabalho, apenas executa tarefas. A exacerbação da divisão do trabalho ocorre na chamada Segunda Revolução Industrial (1880-1945), com a passagem da grande indústria para a automação rígida.

> Enquanto parte dessa realidade fragmentada, o indivíduo a assimila e a interpreta, não desde as forças essenciais de que a mesma dispõe, [...], mas sim com base no que lhe permite sua atividade prática, tomada em separado (PALANGANA, 1998, p. 58).

No período de 1873 a 1895 os países imperialistas viveram um período de grande depressão devido, principalmente, à falta de consumo de produtos industrializados e por embates políticos reforçados pelos sindicatos. Palangana (1998) analisa que diante deste período de recessão econômica, o capital responde investindo em duas frentes: a colonização de novos mercados e a reorganização do processo produtivo. Esta reorganização do processo produtivo caracteriza-se pela organização científica do trabalho, nos moldes taylorista e fordista.

O período da Segunda Revolução Industrial foi um duro golpe sobre a organização política dos trabalhadores. Isto porque a reorganização do processo produtivo expropriou o tempo e o ritmo do trabalho que era controlado pelo homem. O ritmo do trabalho não é mais humano, passa a ser ditado pela máquina. Expropriou do homem o domínio do tempo no ritmo do trabalho. A atividade do trabalho deixa de ser concreta para o trabalhador e se torna abstrata. O trabalho passar a ser desprovido de relações pessoais, em função de um reforço, de uma questão de sobrevivência. Este trabalho embrutece o homem, o desumaniza.

> Fracionando-se a atividade prática, fraciona-se o saber, o pensamento. O saber-fazer do operário, transmitido de uma geração à outra no decurso da aprendizagem prática, é igualmente atacado e decomposto. Como método de dominação do capital sobre o trabalho, o sistema taylorista maximiza a exploração da capacidade produtiva do indivíduo, alcançando, não raro, o esgotamento de sua resistência física e psíquica (PALANGANA, 1998, p. 57-58).

Instaura-se no trabalho e fora dele o individualismo, o trabalho no qual agora cada um cuida da sua parte. O individualismo nasce no período da automação rígida e, quanto mais esta automação se acentua, mais a individualidade e a exclusão social se acentuam. “A prática em equipe, a solidariedade de grupo estão destronadas. Em seus lugares instaura-se o individualismo no trabalho” (PALANGANA, 1998, p. 60).

A exacerbação da rigidez no processo produtivo e a excessiva fragmentação do processo de trabalho encaminham o sistema fordista/taylorista à bancarrota no período pós-45 (posterior a Segunda Grande Guerra). A divisão do trabalho ultrapassou o limite suportável pelo ser humano. Este fato causou uma imensa despesa ao capital por ter que pagar indenizações por doenças e acidentes de trabalho, resultados da divisão exagerada difundida pela organização científica do trabalho.

> Vai ficando evidente que a segmentação extremada do trabalho acarreta sérios inconvenientes práticos à produção. A sociedade burguesa descobre o limite da capacidade do homem para suportar a degradação, o sofrimento, sem prejuízo de seu desempenho (PALANGANA, 1998, p. 71).

O processo de revisão da organização do processo produtivo nos moldes da Segunda Revolução industrial resultou na chamada Terceira Fase da Revolução Industrial. Esta ocorreu a partir de 1960 e teve como características fundamentais: a utilização da micro-eletroeletrônica; a flexibilização no processo produtivo; e o emprego da tecnologia.

Com a automação flexível não houve alteração na lógica formal maniqueísta predominante na sociedade ocidental pós-séculos XVIII-XIX. As

> [...] tais mudanças não equacionam o caráter abstrato do trabalho, não reúnem concepção e produção, não devolvem ao trabalhador o conhecimento do processo produtivo como um todo, tampouco sua autonomia sobre o objeto para criá-lo e recriá-lo (PALANGANA, 1998, p. 111-112).

A educação está localizada no interior deste cenário contraditório, como um elemento dialético que, para Saviani (2000), é ao mesmo tempo determinada e influencia o elemento determinante na e da própria sociedade. Ela poderá desempenhar diferentes papéis que dependem diretamente dos objetivos almejados. Estes podem ir ao encontro da adaptação alienada do sujeito à sociedade ou, podem ir além do imediatamente dado, ter a emancipação [38] como fundamento maior.

No interior das modificações ocorridas no mundo do trabalho, modificam-se também a mediação, a interação entre o sujeito e o objeto. Neste sentido, a produção social do conhecimento, a formação dos conceitos é alterada. O tempo passa a ser experienciado e apreendido de maneiras distintas na História anterior à configuração da sociedade capitalista. A cristalização da conceituação do tempo no molde mercadológico (quantitativo), torna, aparentemente, impossível conceituá-lo de outra maneira. A própria educação atua de acordo com os parâmetros científicos. No

[38] Theodor W. Adorno (1995, p. 169-185) entende que a educação para a emancipação deve ter como propósito maior o esclarecimento. Isso significa uma consciência com maior autonomia crítica, capaz de situar o indivíduo consciente das relações produzidas na sociedade em que ele vive. Neste sentido, o método de análise defendido pelo autor deve centrar sua atenção nas relações sociais de produção da sociedade, justamente por serem estas relações, as responsáveis por uma educação não emancipadora.

entanto, grande parte dos sujeitos da educação continuam pouco conscientes de toda a transformação sócio-histórica, da qual participam ativamente.

> Os homens, educados e convencidos pelas meias-verdades, que eles próprios criam e propalam, através do universo da comunicação, estão impedidos de compreender a real condição de existência (PALANGANA, 1998, p. 160).

A base da comunicação é a linguagem e, conforme enfatizado no primeiro capítulo desta pesquisa, é por meio da linguagem que o indivíduo irá organizar e formar o pensamento; ocorre que por meio da própria linguagem também é possível "[...] induzir as pessoas para uma outra direção" (PALANGANA, 1998, p. 160).

"Subsumido o conceito, a palavra se torna um clichê, evitando que a comunicação proporcione um desenvolvimento genuíno do significado" (PALANGANA, 1998, p. 160). Em outros termos, se o tempo foi um dos elementos expropriados do sujeito durante as três Revoluções Industriais, a sua banalização, de modo definitivo, tornou-se um dos princípios para a afirmação da lógica capitalista. Assim, entender de que maneira, durante as três Revoluções no sistema de produção, a apreensão deste conceito se alterou, apresenta-se como prioridade nesta pesquisa, para averiguar: 1º- em que medida as transformações sócio-históricas, circunscritas também no mundo do trabalho, interferiram na formação do conceito de tempo? 2º- até que ponto o conceito de tempo, veiculado pelo material didático de História, vai ao encontro da apreensão do tempo solidificada com o advento da sociedade industrial? 3º- o tempo apreendido na concepção linear, progressiva, mecânica, limita as capacidades intelectivas do sujeito? 4º- o tempo concebido como um valor de troca atrofia a concepção de homem que o sujeito formará?

2.2 DA MANUFATURA À INDUSTRIALIZAÇÃO: INSTAURAÇÃO DA CONCEPÇÃO MODERNO-MECÂNICA DO TEMPO E O CONFINAMENTO DO PENSAMENTO

> Dentre os traços que identificam o homem moderno figuram, em bom lugar, a obediência a instruções e a disciplina na execução do trabalho. Recursos como: livro ponto, relógio ponto, supervisores, multas, ameaça de dispensa são diariamente empregados para educá-lo. A organização científica se impõe como um fato de civilização. Sem desmerecer sua importância social, é notório que as esperanças desses homens – no âmbito do trabalho ou fora dele – exercitarem a independência do espírito são ínfimas (PALANGANA, 1998, p. 65).

O trabalho característico no período medieval (século V - XV) tinha como fundamento a união teoria-prática. O artesão dominava os conceitos, ele tinha a formação completa, sem a distinção do intelectual ou do manual. Portanto, o fazer era um fazer pensado e refletido.

No período entre os séculos XVI e XVIII a manufatura se instaura e tem como origem duas formas de cooperação. A primeira, denominada “cooperação complexa”, significa a concentração no mesmo local de trabalhadores de ofícios

diferentes (MARX, 1984, p. 386). Já a “cooperação simples” consiste em todos os trabalhadores de determinado ofício realizando operações particulares e especializadas. A outra característica da origem da manufatura é a divisão sistemática do trabalho.

A manufatura resulta no primeiro grande golpe na vida do trabalhador. É na manufatura que se inicia o processo de perda do saber que permite aos homens se localizarem conscientemente na sociedade. As características que identificam o período manufatureiro são: 1º) os trabalhadores da manufatura são reunidos num mesmo local sob o comendo de um único sujeito; 2º) o capitalista é aquele que detém condições financeiras melhores; 3º) o capitalista controla os instrumentos de trabalho; 4º) o trânsito nas relações comerciais só é permitido ao capitalista.

A divisão social do trabalho tem início com a divisão natural do trabalho. Com a divisão manufatureira do trabalho, ocorre a reprodução da divisão social do trabalho e o incremento da divisão social do trabalho. Na manufatura, o trabalhador parcial não produz nenhuma mercadoria. Simultânea a esta divisão do ofício em partes, ocorre a divisão do saber. Este fato pode ser entendido como o segundo golpe da manufatura na vida do trabalhador. Ao dividir o processo, divide-se o conhecimento. Isto afeta diretamente a formação do homem, o seu modo de pensar, o seu modo de ser.

Mantém-se a divisão manufatureira do trabalho porque, em primeiro lugar, o trabalhador não consegue mais realizar o trabalho sozinho e, em segundo lugar, porque se torna uma questão de sobrevivência. O trabalhador submete-se para sobreviver. O trabalho deixa de ter o seu valor em si e passa a ser constituído pelo valor de troca. Vive-se para o trabalho, educa-se para o trabalho e não pelo trabalho.

Assim, diferentemente da organização corporativa do trabalho na Idade Média, que excluía a divisão manufatureira do trabalho, na manufatura, a base principal consiste na “[...] separação do trabalhador de seus meios de produção e a conversão desses meios em capital” (MARX, 1984, p. 411).

O período de instauração da manufatura, meados do século XVI (1550) até a década de 70 do século XVIII (1770), tem como resultado maior para o trabalhador a cooptação de força individual do seu trabalho. Isto ocorre porque, em primeiro lugar, a mercadoria não aparece mais para a sociedade como produto individual e sim, como um produto da indústria. Em seguida, porque a ordem capitalista toma para si a força psicofísica do trabalhador. O trabalho manufatureiro submete o homem a uma disciplina diferente daquela que ele tinha antes. Ele começa a viver com os horários e ritmos na sua vida iguais aos do mundo do trabalho. Finalmente, o início do processo de conformação psicofísica com a divisão do trabalho e a especialização das ferramentas como as únicas formas possíveis para a realização do trabalho.

A manufatura gestou o estabelecimento da Grande Indústria (maquinaria). Este período é conhecido como a Primeira Revolução Industrial. Ocorreu, inicialmente na Inglaterra, no final do século XVIII até o final do século XIX (1750 a 1850). Tecnicamente a grande inovação foi a utilização da energia a vapor (carvão) para mover as máquinas das indústrias têxteis. Com essa mudança técnica, a produção não mais movida pela força humana, tornou-se mais rápida, alterando as relações de trabalho, as formas de comércio, os preços e a variedade de produtos.

Continuidade e ruptura são características imanentes à maquinaria. A continuidade em relação à manufatura pode ser observada no aspecto da especialização das ferramentas. Ao se especializar o trabalho, especializam-se também as ferramentas. Mas, ao mesmo tempo é ruptura, pois a maquinaria não mantém os instrumentos como foram gestados na manufatura. A maquinaria acopla os instrumentos e compõe as máquinas.

Marx (1984) afirma que as máquinas não foram introduzidas com o interesse de aliviar a labuta (trabalho heterônomo, controlado por outrem). A maquinaria teve como objetivos o barateamento da mercadoria e a diminuição do tempo do trabalho para a produção. Esta diminuição do tempo de trabalho para produção potencializou a força de trabalho. Porém, essa potencialização não foi revertida em benefício do trabalhador. A este processo Marx (1984, p. 467) denomina de extração da “mais valia”. Inicialmente, com a chegada das máquinas, a industrialização aumentou a

jornada de trabalho. Este processo é denominado por Marx de “mais valia absoluta”. Como “mais valia relativa” Marx (1984, p, 467) entende a capacidade de produzir mais em função da máquina no mesmo tempo. Isto significa dizer que aumentou a capacidade de produção (aumento da capacidade de acumulação do capital) sem aumentar o tempo do trabalho. A mais valia relativa é extraída do trabalhador à medida que se acelera o ritmo da produção, de modo que num mesmo tempo se produza mais.

A Grande Indústria marca uma ruptura em termos do modo de produção, até então marcadamente artesanal, para o trabalho manufatureiro (capitalista). A raiz desta ruptura encontra-se nos fundamentos da organização do trabalho e se estende à organização social. É a passagem de uma sociedade (feudal) a outra (capitalista).

Marx (1984) torna evidente que o primeiro fundamento da ordem capitalista que se instala com o emprego da manufatura (a compra e venda da força de trabalho) será mantido durante as três grandes mudanças no processo produtivo. Logo, as mudanças internas serão mais acentuadas na passagem da manufatura para a maquinaria.

Desde o momento em que o sujeito perde o contato físico com o objeto, começam a ser corrompidas as atividades do trabalhador. Quando o trabalhador não pode mais manusear o objeto, ele perde a possibilidade de viver a experiência formativa. As novas experiências que se instalaram com a manufatura foram as do sujeito mover e vigiar a máquina. Em contrapartida são retiradas do sujeito as habilidades manuais e intelectuais.

> Quando o homem passa a atuar apenas como força motriz numa máquina-ferramenta, em vez de atuar como a ferramenta sobre o objeto de trabalho, podem tomar seu lugar o vento, a água, o vapor, etc., e torna-se acidental o emprego de força muscular humana como força motriz (MARX, 1984, p. 428).

Com o advento da maquinaria, o sujeito perde a função de mover a máquina. Resta a função de vigiar. A máquina começa a expropriar o homem do círculo do trabalho. Das três funções anteriores só restou a de vigiar a máquina. Além disso, a força

humana se demonstra imperfeita para produzir um “[...] movimento uniforme e contínuo” (MARX, 1984, p. 429).

A mercadoria produzida nos moldes da manufatura deixa de ser produto individual e passa a ser produto social. Na manufatura os trabalhadores ainda podem entrar em contato com as outras etapas do processo. O tempo ainda é o tempo humano e não o da máquina. A divisão do processo de trabalho ainda permite ao trabalhador ver o que o outro faz.

Entretanto, é na manufatura que o trabalhador passa a ser absorvido por uma função parcial e sua força de trabalho se transforma em um órgão dessa função parcial. Na verdade, o que o capitalismo absorve neste momento é o fundamento do processo de produção, que é a “[...] habilidade profissional do artesão [...]” (MARX, 1984, P. 389).

Além disso, inicia-se o distanciamento entre o sujeito e o objeto. Com a divisão do ofício em partes, as ferramentas seguem a tendência a se especializar. Junto com a divisão manufatureira do trabalho, especificam-se as ferramentas, pois a produtividade do trabalho depende, além do trabalhador, da perfeição da ferramenta.

O trabalhador perde a habilidade, perde o domínio sobre os instrumentos de trabalho. A especialização das ferramentas é a característica fundamental para a configuração da maquinaria. É no período manufatureiro que ocorre a especialização de ferramentas, tendo como previsão e objetivo a adaptação às funções simples que o trabalhador parcial irá requerer. Neste contexto, desenvolvem-se as condições materiais para a existência da maquinaria, “[...] que consiste numa combinação de instrumentos simples” (MARX, 1984, p. 392).

Na produção mecanizada desapareceu o princípio subjetivo da divisão do trabalho, porque é o homem que tem de se ajustar ao instrumental de trabalho. Este fato tem uma conseqüência direta na relação sujeito – objeto durante a produção do conhecimento. O sujeito vai sendo gradativamente dominado pelo objeto. É nesse momento, no âmbito do trabalho, que o sujeito se submete ao objeto. Este processo

caracteriza-se como o processo de dominação do sujeito. O homem vai tendo de se adaptar à máquina.

A ênfase está na objetividade necessária à produção mecanizada. Marx (1984) afirma que na manufatura o trabalhador era incorporado a determinado processo, e este era ajustado ao trabalhador.

> Na produção mecanizada desaparece esse princípio subjetivo da divisão do trabalho. Nela, o processo por inteiro é examinado objetivamente em si mesmo, (...) é resolvido com a aplicação técnica da mecânica, da química, etc." (MARX, 1984, p. 433).

Na maquinaria, ocorre a reunião de instrumentos na máquina. As partes do trabalho continuam separadas, parcializadas. Cada máquina faz uma parte específica do trabalho. A Grande Indústria não reúne as tarefas. "Na manufatura, o isolamento dos processos parciais é um princípio fixado pela própria divisão do trabalho; na fábrica mecanizada, ao contrário é imperativa a continuidade dos processos parciais" (MARX, 1984, p. 434).

O ritmo do trabalho mecanizado acentua a necessidade do trabalhador de se ajustar ao objeto e, como trabalho isolado, não permite ao sujeito olhar além da sua máquina. Esta condição imposta pela maquinaria faz surgir o individualismo e a positivisação do pensamento. Trabalha-se apenas com o que é. A lógica formal não permite a possibilidade do vir a ser. Assim, o sujeito não consegue ter capacidades de entrever a utopia. Não pode mais denunciar a sociedade e desejar mudá-la.

Dentre as incontáveis conseqüências da industrialização para os homens, cabe aqui ressaltar e analisar uma série delas. À medida que as máquinas adentram o processo produtivo, elas vão simplificando o processo de trabalho (partes cada vez mais simplificadas). Entretanto, ao mesmo tempo em que a máquina simplifica o processo, ela o torna complexo e o trabalhador perde a noção do processo total da produção, perde o conhecimento. O conteúdo do trabalho se instala na máquina e não é mais de domínio do trabalhador.

Marx (1984) acentua que quanto mais o processo de trabalho industrializado avança, mais ele necessita do conhecimento científico. O capital se apropria do

conhecimento científico e chega determinar o controle da produção e do conhecimento. Com o desenvolvimento da produção científica, tem-se a alteração dos meios de comunicação e dos meios de transporte. Quanto mais os meios de comunicação se desenvolvem, contraditoriamente mais isolamento ocorre.

Além disso, Marx (1984) deixa claro que a máquina entra por inteiro no processo de trabalho e apenas por partes no processo de formação de valor. Apesar de não criarem valor, mas de transferirem seu próprio valor ao produto, é por meio das máquinas que se aumenta a expropriação da "mais valia relativa" (MARX, 1984, p. 467). Isto porque, em primeiro lugar, com a máquina o homem aprende a fazer o produto do seu trabalho em grande escala, como se fosse uma força natural. Outro argumento que sustenta a tese de que a máquina permite produzir mais dispondo do mesmo tempo, reside no fato de que o excedente da produção que não é revertido em benefício do trabalhador e, com a máquina (força mecânica), ocorrerá um aumento da velocidade de produção.

> [...] o volume da produção dependerá da velocidade com que se opera, [...] com que giram os fusos ou o número de golpes vibrados pelo martelo em um minuto (MARX, 1984, p. 493).

Este trabalho gerador de excedente de produção, promovido pela aceleração do tempo e aumento da produção devido à utilização da máquina, não será revertido ao trabalhador. "Por isso, é a Inglaterra, o país das máquinas, o lugar do mundo onde mais vergonhosamente se dilapida a força humana de trabalho em tarefas miseravelmente pagas" (MARX, 1984, p. 449).

A maquinaria vai ao encontro do princípio básico da acumulação do capital. Este princípio consiste nos domínios do tempo , do espaço da produção e da força de trabalho. Quando o ofício é dividido em partes, o trabalhador se especializa numa parte, isso diminui o tempo necessário da produção. O capitalista coopta para si o tempo da produção que não é revertido em prol do trabalhador, mas em benefícios para o capital. O trabalhador "coletivo", assim chamado por Marx (1984, p. 389) passa a constituir o mecanismo vivo da manufatura que se constitui da união dos trabalhadores parciais, limitados, fracionados, mutilados...

O tempo do trabalhador deixa de ser o tempo no sentido de sua livre utilização e passa a ser um tempo para a produção de mercadorias. Ele passa a reproduzir a sua própria força de trabalho. “O tempo da subsistência do trabalhador está inscrito no tempo da produção de mercadorias. É o tempo reificado da mercadoria que condiciona a medida da sobrevivência do trabalhador” (RAMOS, 1981, p. 45).

Na manufatura o controle do ritmo do tempo passa a ser coletivo. O tempo e o espaço são ajustados ao coletivo.

> Manufatura dessa espécie, quando combina ofícios primitivamente dispersos, reduz o espaço que separa as diversas fases da produção do artigo. O tempo gasto em passar de um estágio a outro da produção é reduzido do mesmo modo que o trabalho de efetuar essa transição. Ganha-se força produtiva em relação ao artesanato, e essa vantagem advém do caráter cooperativo geral da manufatura. Por outro lado, a divisão do trabalho, o princípio característico da manufatura, exige o isolamento das diferentes fases da produção e sua independência recíproca como outros tantos trabalhos parciais de caráter artesanal. Para estabelecer e manter a conexão entre as diferentes funções isoladas, é necessário o transporte ininterrupto do artigo de uma mão para outra e de um processo para outro. Isto representa, confrontando-se com a grande indústria mecanizada, uma limitação peculiar, custosa e imanente ao princípio da manufatura (MARX, 1984, p. 395).

A supressão do espaço e do tempo do trabalhador, já na manufatura, torna-se um dos elementos que irão garantir o incremento na força produtiva, por meio da aceleração do ritmo do trabalho e da efetivação do isolamento, da fragmentação do processo produtivo, na medida em que também passa a não permitir o contato entre as partes isoladas envolvidas no processo de produção.

Além disso,

> essa dependência direta dos trabalhos e dos trabalhadores entre si obriga cada um a só empregar o tempo necessário a sua função, obtendo-se assim continuidade, uniformidade, regularidade, ordenamento e notadamente intensidade de trabalho (MARX, 1984, p. 396).

O controle e a previsão do tempo tornam-se normas para a produção das mercadorias manufaturadas. Isto ocorre porque obrigatoriamente, no processo de produção manufatureira, o fornecimento de determinada quantidade de produto num tempo dado (previsto) deve efetivamente acontecer. Assim, o princípio que se efetiva

é o apenas “[...] aplicar na fabricação de uma mercadoria o tempo de trabalho socialmente necessário [...]” (MARX, 1984, p. 396). Assim,

> [...] o tempo de trabalho socialmente necessário para produzir uma mercadoria, também é determinado (reposto) por uma peculiar historicidade (modo de produção capitalista), que só encontra sentido e realização na expressão quantitativa do tempo (RAMOS, 1981, p. 44).

Desta maneira, a temporalidade capitalista aparece como uma medida fixa, controlada e exata. “Seu caráter distintivo é a **quantidade**, a transformação em **quantum** da duração histórica” (RAMOS, 1981, p. 44). É justamente esta medida que irá avaliar o tempo do trabalho enquanto “(...) unidade temporal que surge na atividade de produção de valor de troca no mercado” (RAMOS, 1981, p. 44). Com isso, a categoria tempo passa a ser fundamental na determinação do valor da mercadoria.

Com este princípio da diminuição do tempo para a produção de mercadorias, o tempo e o espaço vão ganhando uniformidade. Não é mais o ritmo individual, mas é o coletivo que passa a prevalecer. O indivíduo passa a ter que se adaptar ao conjunto (tempo/espaço) ajustado ao coletivo. Ocorrem neste momento a queda da individualidade e o crescimento do individualismo. Cada sujeito terá tempo para cuidar apenas daquilo que se circunscreve à sua tarefa. Aquilo que diz respeito ao que lhe compete fazer. Contraditoriamente, este coletivo individualista retorna não à individualidade, mas ao capital. Com o ritmo sendo ajustado a partir do coletivo, tem-se a queda do sujeito individual, a queda da individualidade. O coletivo retorna em prol do capital e não em benefício do individual.

Se os antigos tecelões que trabalhavam em suas cabanas, em teares manuais, trabalhavam quando achavam necessário, embora muitas vezes pelas obrigações da profissão tinham que trabalhar arduamente para garantir o seu sustento, os operários de fábrica tinham que trabalhar sempre que a máquina a vapor estivesse funcionando. Whitrow (1993) argumenta que este fato obrigou as pessoas a serem pontuais, não apenas em relação às horas, mas também ao minuto. Diferentemente de seus ancestrais, tenderam a se tornar escravas do relógio.

Nesta relação estabelecida no interior do processo de produção, o sujeito individualmente perde o domínio de habilidades gerais. Aos poucos ele vai dominando habilidades específicas: “é o trabalhador coletivo, constituído de muitos trabalhadores parciais” (MARX, 1984, p. 400). As habilidades parciais desenvolvidas pelos trabalhadores que beneficiam o capital são resultantes da divisão manufatureira e, se expressam no estabelecimento de hierarquia de trabalhos, de salários, de competências, de habilidades. “Ao lado da graduação hierárquica, surge a classificação dos trabalhadores em hábeis e inábeis” (MARX, 1984, p. 401). O trabalhador não tem mais tempo e espaço para criar o todo. Este fato compromete o desenvolvimento de suas habilidades, neste caso, a criatividade.

> Foi preciso, [...], no capitalismo temporalizar o trabalho (quantificar a duração do tempo de trabalho) transformando-o em propriedade cuja venda implica na exteriorização do seu valor de uso “fenomenização” no tempo. O capitalista só compra a força de trabalho se ela tiver a “virtude” de disciplina no tempo; [...] (RAMOS, 1981, p. 46).

De maneira geral, com o advento da Grande Indústria, são impostas diretamente ao trabalhador as conseqüências imediatas descritas por Marx (1984, p. 449-512): 1ª- aumento da exploração e escravização do homem (prolongamento da jornada de trabalho e intensificação do trabalho); 2ª- mantém a desvalorização da força de trabalho; 3ª- amplia a exploração: utilização do trabalho infantil e feminino; 4ª- aumenta os índices de mortalidade infantil no sul do globo; 5ª- deseducação das crianças que passam a conviver sem as mães; 6ª- formatação da percepção e impedimento do desenvolvimento das capacidades intelectivas (visão unilateral); 7ª- aumento do contingente de excluídos (desempregados); 8ª- emancipação do trabalho em relação ao homem; 9ª- deformação dos valores; 10º- ensino do servilismo ao homem; 11ª- homem sem capacidade de analisar a realidade passa a quebrar as máquinas; a vida familiar, a intimidade, a sexualidade passam a ser controladas pelo trabalho; 12ª- proliferação de doenças devido às péssimas condições de vida e trabalho, ...

> Se a maquinaria é o meio mais poderoso para aumentar a produtividade do trabalho, isto é, para diminuir o tempo do trabalho necessário à produção de uma mercadoria, em mãos do capital torna-se ela, de início nos ramos industriais de que diretamente se apodera, o meio mais potente para prolongar a jornada de trabalho

> além de todos os limites estabelecidos pela natureza humana (MARX, 1984, p. 459).

Embora a indústria não seja uma instituição situada fora da sociedade, sendo determinadora e determinada por ela, é necessário abrir as portas da fábrica e observar diretamente o cotidiano afetado pelo tempo coisificado.

Whitrow (1993) estabelece alguns efeitos da crescente importância do tempo no modo de viver das pessoas. A introdução do sistema de organização do transporte em âmbito nacional, que ocorreu durante o século XVIII, fez com que os deslocamentos se tornassem mais rápidos. Mas a mudança decisiva ocorreu em 1784, quando foi instalada na Inglaterra uma rede unificada de transporte público, baseada na cronometragem rigorosa.

A introdução da mala-posta [39] deu origem a um novo problema de medição de tempo que afetaria viajantes e outros nos 100 anos seguintes. Conforme informa Whitrow (1993) todas as cidades seguiam a hora local, mas nas cidades do oeste da Inglaterra ela podia ter um atraso de até 20 minutos em relação à de Londres, e no leste adiantar-se em até sete minutos. Os habitantes do interior não queriam que a hora de Londres fosse imposta. A solução foi colocar em cada carro um relógio que pudesse ser ajustado para atrasar-se ou adiantar-se, segundo fosse necessário. O som da buzina da mala-posta era um lembrete da importância da hora e da pontualidade para todos os habitantes. Alem disso, Whitrow (1993) defende a idéia de que a visão regular da mala-posta induzia a muitos camponeses à possibilidade de tentar a sorte na cidade. Segundo este autor, no início do século XIX quatro entre cinco pessoas na Inglaterra viviam no campo, ao passo que, em meados do século, tinham-se reduzido à metade.

O estabelecimento das ferrovias também influenciou o hábito familiar de tirar férias anuais, um costume que antes estivera restrito aos ricos. A difusão desse hábito levou ao desenvolvimento dos balneários à beira-mar. A revolução nos transportes também afetou o ritmo da disseminação das notícias.

---

[39] Rede unificada de transporte público, baseada na cronometragem rigorosa que foi introduzida em todo o território da Inglaterra a partir de 1784.

Mesmo a origem dos jornais na Inglaterra pode ser traçada desde 1640: só no final do século XVIII, com a introdução da mala-posta, e no século XIX, com as ferrovias é que se tornou possível levar rapidamente as últimas notícias a todas as cidades e aldeias de um território. Essa propagação também ocorreu porque o imposto que incidia sobre a informação foi abolido em meados do século XIX.

Whitrow (1993) entende que a comunicação foi acelerada também com a introdução da telegrafia e a instalação do cabo transatlântico em 1858. Os governantes podiam enviar um ultimato exigindo resposta imediata e a opinião pública podendo ser rapidamente influenciada.

Outra atitude das pessoas modificada em relação ao tempo no século XIX foi em relação ao tempo de lazer. Este passou a ser regulado pelo dia, a semana e o ano. Antes, os feriados eram mais de 40 por ano. Os puritanos que estiveram no poder na Inglaterra por mais de uma década, em meados do século XVII, viam as tradicionais festas religiosas como reminiscência pagã.

A difusão do relógio de bolso foi uma das pressões externas que impuseram a disciplina do trabalho nos moldes da Indústria. No século XIX foi a grande proliferação do relógio de bolso que interferiu na mudança do cotidiano, embora o aperfeiçoamento de seu mecanismo tivesse ocorrido no século XVIII. O relógio é o símbolo perfeito da coisificação do tempo. Para Marx (1976, p. 52),

> [...] o pêndulo passou a ser a medida exata da atividade relativa dos trabalhadores, como o é da velocidade das locomotivas. Por isso, não se deve dizer que uma hora de trabalho de um homem vale tanto como outro em uma hora. O tempo é tudo, o homem não é nada; é, no máximo, a cristalização do tempo. A quantidade decide tudo; hora por hora, jornada por jornada [...].

Até meados do século XVIII, o tempo medido pelo relógio era privilégio da nobreza, os patrões, os fazendeiros e os comerciantes; até mesmo podendo significar uma alternativa deliberada de acentuar o seu simbolismo enquanto distinção de classe. Entretanto, esta situação logo se modificaria. Thompson (1991) comprova este argumento dando como exemplo a tentativa de imposição de cobrança de taxa para os relógios em 1797/1798, na Inglaterra. Nesta proposta, todos os donos de relógios

eram obrigados a registrá-los. Houve uma greve de consumidores e até os possuidores de relógios de ouro, fundiram as caixas, trocando-as por caixas de aço e prata (mais baratas). Em março de 1798, esta lei foi revogada.

Em 1790, os relógios começavam a aparecer em grandes quantidades. Começava-se pensar mais em termos de necessidade do que em luxo, ou status.

> Não podem restar dúvidas de que se estava a assistir a uma grande difusão do relógio, ocorrendo (como seria de esperar) no momento exato em que a Revolução Industrial exigiu uma maior sincronização do trabalho (THOMPSON, 1991, p. 56).

Além de regular novos ritmos da vida industrial e da vida cotidiana das pessoas, o relógio foi para Thompson (1991, p. 56) ”[...] uma das mais prementes novas necessidades que o capitalismo industrial exigia para o seu progresso”. Desta forma, o relógio de sala ou de bolso, passou de instrumento útil, para um objeto que sinalizava prestígio para aquele que o possuísse.

O sacrifício para obter um relógio se tornou algo comum. No início do século XIX já existiam Clubes do Relógio em várias partes da Inglaterra. Nestes, os relógios eram comprados em grandes quantidades e vendidos em prestações. “[...] o relógio tornou-se o banco do pobre, um investimento para as suas economias [...]” (THOMPSON, 1991, p. 56).

Quando um grupo de trabalhadores conseguia melhorar o seu nível de vida, a compra do relógio era uma das primeiras coisas a serem notadas pelos visitantes. Em 1820, o relógio de bolso com dupla corrente constituía o símbolo do dirigente sindical bem sucedido. A gratificação que um empresário oferecia a um operário bem disciplinado que atingia seus cinqüenta anos passou a ser um relógio de ouro com dedicatória.

Outra forma de sincronização exigida pelo ritmo do trabalho heterônomo, característico da Revolução Industrial, que se estendeu ao cotidiano das pessoas, refere-se à abolição geral de feriados baseados em festas religiosas, porque era antieconômico manter ociosas as fábricas.

Os homens quando estavam possibilitados a controlar a sua própria vida e trabalho, alternavam os períodos de labuta intensa com os de completa preguiça. “A tentação de ficar mais uma hora na cama pela manhã fez estender o trabalho pela noite, à luz das velas” (THOMPSON, 1991, p. 59). A irregularidade do trabalho Pré-Industrial, artesanal não coube na Grande Indústria Moderna.

A segunda-feira tinha uma Santa adorada, a Santa Segunda-feira. Até o início do século XX, em pequenas empresas na Inglaterra, os próprios empresários guardavam a segunda-feira para organizarem os seus negócios. Thompson (1991) dá a entender que nas regiões onde o costume estava bem arraigado, a segunda-feira era o dia destinado às feiras e aos negócios particulares. Entretanto, à medida que avançava no século XIX, a celebração da segunda-feira, transformou-se em artigo de luxo do artesão mais bem remunerado.

Se a maquinaria era sinônimo de disciplina nas operações industriais, começou-se a associar a irregularidade dos ritmos de trabalho com os hábitos de beber pesadamente nos fins de semana. A Santa Segunda-Feira se tornou alvo de críticas e tratados com o objetivo de disciplinar os operários visando restringir os ‘excessos’ nos finais de semana. Além disso, até as primeiras décadas do século XIX o próprio ano de trabalho era interrompido pelas festas e feiras tradicionais.

> Em lugar dos antigos dias santos, quatro feriados bancários compulsórios acabaram por ser legalmente instituídos, e gradualmente fixou-se o costume de dar aos trabalhadores férias anuais, de uma semana ou mais no verão. A recreação Física, tal como o futebol, passou a ser organizada em base semanal, ocorrendo em geral nas tardes de sábado (WHITROW, 1993, p. 183).

Os trabalhadores agrícolas também tiveram mudanças drásticas em suas atividades diárias. A delimitação dos campos e as melhorias técnicas possibilitaram a administração maior do tempo dos trabalhadores agrícolas. Unindo-se a estes fatores, o crescente excesso de mão-de-obra já característico do final do século XVIII, tornaram o trabalho um “[...] pão duro para aqueles que tinham um emprego regular; podiam escolher entre um emprego irregular e serem considerados

indigentes, ou submeter-se a uma disciplina de trabalho mais severa" (THOMPSON, 1991, p. 64).

Mais do que uma questão de inovação nas técnicas agrícolas, o problema estava na relação "[...] de consciência do valor econômico do tempo por parte dos empresários capitalistas em aperfeiçoamento" (THOMPSON, 1991, p. 64).

Em se tratando das mulheres, estas na economia rural, tinham atividades árduas, direcionadas para as casadas. Além de tomar conta das crianças, tinham parte do dia passado nos campos. Quando voltavam, deveriam retornar às atividades domésticas. Só suportavam tantas horas de trabalho porque parte do trabalho, com os filhos e o cuidar da casa, era uma necessidade que se impunha por si mesma, e não como uma imposição externa.

Dentre outras atitudes severas que visavam regular a disciplina para o trabalho e acabaram regulando a vida dos operários, de suas mulheres e filhos, Thompson (1991) destaca: a necessidade de manter os salários baixos para prevenir o absenteísmo; o cálculo do tempo do trabalho, com deduções das horas 'perdidas' em cafés, bares, leituras, sono, brincadeiras, fumo, canto, enfim, todos assuntos que não se restrinjam ao trabalho; o controle rigoroso da entrada e da saída dos trabalhadores anotadas por supervisores com os relógios autorizados, sem o risco de estarem atrasados na entrada e adiantados na saída. Para estimular aqueles que chegam regularmente cedo, era registrada a sua pontualidade e eram distinguidos dos trabalhadores menos disciplinados.

Na vida doméstica, as famílias passaram a sentir necessidade de dormir mais cedo, nas horas próprias, devendo evitar orgias que se prolongassem noite dentro. O ataque aos costumes e jogos populares, aos dias santos, foi levado a cabo nos últimos anos do século XVIII e no início do século XIX.

A escola deste período era uma instituição externa à fábrica que auxiliava na ideologização da noção de economia do tempo. Thompson (1991) apresenta as idéias de teóricos da época que esperavam que a escola formasse os hábitos de trabalho na criança. Idéias que envolviam a 'educação' para a dedicação do tempo

do homem para o trabalho[40] como algo agradável. Assim: “Uma vez passados os portões da escola, a criança entrava no novo universo do tempo regulado. [...] os professores eram multados se não fossem pontuais“ (THOMPSON, 1991, p. 71).

É claro que o povo, não habituado com todas estas novas condições impostas aos velhos hábitos do trabalho descritos, contestou de todas as formas. Iniciou de maneira passiva, depois, passou a lutar. Mas na sua luta, ao longo do tempo, internalizou a idéia vinda dos patrões de que o tempo já não passava, mas gastava-se. Lutou não contra o tempo como ele era concebido e aplicado às suas vidas, mas pela liberdade de poder negociar o preço da barganha de seus tempos individuais necessários ao tempo do trabalho coletivo na fábrica. A possibilidade da atribuição de valor monetário à passagem do tempo já não era mais considerada como usura, como fora na Idade Média[41], e os trabalhadores queriam, ingenuamente, morder a sua fatia.

> A primeira geração de operários foi ensinada pelos patrões a dar importância ao tempo; a segunda, formou seus comitês para o encurtamento do dia de trabalho, lutando pelas dez horas diárias; a terceira, combateu pelo pagamento das horas extraordinárias e pelo acréscimo de 50 por cento nessas horas. Os operários tinham feito suas as idéias dos patrões e aprendido a combatê-las. Tinham aprendido bem demais a lição de que tempo é dinheiro (WHITROW, 1991, p. 73).

Os trabalhadores sofreram também pressões internas em direção à disciplina do trabalho. Thompson (1991) atribui à evolução da moral puritana, que por meio da exaltação do trabalho e a crítica à preguiça, funcionou como uma poderosa ideologia que auxiliou no estabelecimento de um relógio moral interior em cada homem. O homem passou a se vigiar e a sentir a dedicação de seu tempo para coisas que não eram relacionadas ao trabalho, não apenas como desperdício, mas como pecado.

---

[40] Lembrando apenas que o trabalho no mundo Moderno teve expropriada a sua essência, a possibilidade da hominização. Ao invés dela, tem-se observado a coisificação e mercadorização do homem e do próprio trabalho. O valor em si do trabalho se perdeu na sociedade Capitalista, restando apenas o trabalho heterônomo. A Educação para a aceitação deste trabalho como algo necessário e agradável foi sendo difundido também na Escola.

[41] Ver in Le Goff, Jacques. **A bolsa e a vida-** a usura na Idade Média. São Paulo: Brasiliense, 1989. Nesta obra, o autor demonstra que o empréstimo de dinheiro a juros (venda do tempo pelo qual o dinheiro ficava emprestado) era condenado até o século XII, consistindo em um obstáculo de desenvolvimento do Capitalismo. Neste contexto, o purgatório apareceu como um fenômeno fundamental numa sociedade religiosa que condenava a usura. O Purgatório permitiu aos usurários continuarem a desenvolver suas atividades e escaparem do Inferno. Graças a esta possibilidade o germe do capitalismo presente na sociedade do século XIII continuou o seu desenvolvimento.

Não apenas os puritanos, pressionaram a disciplinarização do tempo. Thompson (1991) afirma que esta ideologia não estava restrita aos puritanos, mas à toda sociedade[42] capitalista em solidificação.

De maneira geral, a pior coisa para o estabelecimento da sociedade capitalista seria a falta de produtividade e a impertinência. A formação de novos hábitos de trabalho e de vida impôs uma nova disciplina de tempo. Ações até então estranhas passaram a ser comuns na sociedade industrial moderna: a divisão do trabalho, a supervisão do trabalho pelo relógio, os incentivos monetários, a pregação, o ensino e a supressão dos dias de folga.

> Numa sociedade capitalista evoluída, todo o tempo tem de ser consumido, comprado, posto em uso; é ofensivo das classes trabalhadoras permitir-se-lhes simplesmente passar o tempo (THOMPSON, 1991, p. 77).

Destas e de muitas outras maneiras, "[...] tornamo-nos, na maioria das vezes, mais subservientes à tirania do tempo" (WHITROW, 1993, p. 184). Não só a maioria dos trabalhadores tem que bater o ponto no início e no fim de sua jornada de trabalho. A medição do tempo aplicou-se com igual generalidade às atividades esportivas. Este autor entende que à produção em massa dos relógios de bolso baratos no século XIX acentuou e estendeu a tendência à regulação cronométrica da fábrica até as mais básicas funções vitais. A fome deveria ser saciada a partir da advertência do relógio, o sono, o cansaço eram permitidos quando o relógio consentia ...

A grande contradição com a qual a sociedade capitalista se debate desde a industrialização é que, de um lado, a sociedade promove um desenvolvimento significativo das forças produtivas e aperfeiçoou o instrumental de trabalho. Contraditoriamente, aprofunda-se a expropriação física e psíquica do homem, aumenta sua exclusão, sua miséria, embrutecendo-o .

Berman (1986), a partir de uma análise do Manifesto comunista de Marx, demonstra a força violenta e contraditória imposta pela burguesia.

---

[42] Thompson (1991) entende que os ideólogos que forneceram a Weber a idéia central sobre a ética capitalista tenham vindo do mundo que iria inventar o cronômetro, que iria ser pioneiro dos estudos cinematográficos e que iria atingir o seu apogeu com Henry Ford.

> O que é que os membros da burguesia têm medo de reconhecer em si próprios ? Não seu impulso em explorar pessoas, tratando-as simplesmente como meios (...) ou mercadorias. Tudo o que é sólido (...) tudo isso é feito para ser desfeito amanhã, despedaçado ou esfarrapado, pulverizado ou dissolvido, a fim de que possa ser reciclado ou substituído na semana seguinte, sob formas cada vez mais lucrativas (BERMAN, 1986,p. 97).

Esta classe dominante na sociedade capitalista, para atingir seu objetivo maior, utiliza-se da mais cínica e destruidora violência que a história já registrou, e esta violência é tão esmagadora, que dialeticamente, torna-se autodestrutiva e desencadeadora de um abismo moral, social e psíquico.

Marx (1984) comprovou que durante as três últimas décadas do século XIX (1870/1890) teve início o processo de automação industrial. Houve o grande desenvolvimento industrial (calçados, roupas, alimentos enlatados e remédios) por conta da Guerra Civil Americana (1861-1865). Poder-se-ia esperar uma possível crise sofrida pela sociedade burguesa em função da Guerra Civil Americana. Mas, após este período o monopólio industrial que estava localizado na Europa, se transferiu para os EUA.

> [...] dada a capacidade burguesa de tirar proveito da destruição e do caos, não há qualquer razão aparente para que essas crises não possam prosseguir numa espiral interminável, destruindo pessoas, famílias, corporações, cidades, porém deixando intactas as estruturas e o poder da vida social burguesa (BERMAN, 1986, p.101).

Os fatores sócio-históricos condizentes ao estabelecimento da Grande Indústria, apresentados neste capítulo desta pesquisa, têm como objetivos: 1º- desvelar as características prioritárias da gênese do trabalho no molde capitalista, para então a partir deste objetivo; 2º- apreender os determinantes do tempo coisificado, produzido na infra-estrutura da sociedade moderna.

Isto porque é justamente a duração rígida do tempo (tempo mecânico) que confere aos fenômenos da sociedade capitalista uma estranha naturalidade (naturalização dos conceitos) que transcende a própria história e impede, efetivamente, o

conhecimento da realidade em termos de análise e síntese das transformações sócio-históricas produzidas pelos homens em sociedade.

A consciência do imediatismo ou o estado contra as transformações é uma estrutural determinação do tempo na sociedade capitalista. As coisas, os fatos, não estão num processo de transformação, mas se fixam em estados isolados. Na consciência burguesa, não havendo a compreensão da totalidade, constituída por momentos mediadores, a facticidade é apresentada como puro “ser-aí”, algo estático, isolado sem a imbricação dialética no todo (RAMOS, 1981, p. 48).

Definitivamente, tal atitude em relação ao tempo gera a impotência da transformação, pois a análise histórica ocorre dentro de categorias isoladas. No Materialismo Histórico, a questão da totalidade está ligada diretamente à transformação. “A totalidade constitui em elemento decisivo na análise teórica da sociedade e na sua prática transformadora” (RAMOS, 1981, p. 48-49).

A essencialização do presente é outra determinação do tempo quantitativo. Com esta forma de concepção, a consciência torna-se coisificada porque congela o dado, engessa o fato. Retira do presente a sua historicidade. Ramos (1981, p. 49) chama a esta naturalização dos conceitos de “facticidade petrificada”.

Entretanto, a fixação do presente é uma contradição da própria sociedade capitalista porque ela se destruiria por estagnação. Com isso, instala-se a insatisfação, a pseudo-mudança, que numa sociedade fundamentada na produção e consumo de mercadorias, “[...] coloca-se falsamente como transformadora, sem, de modo algum, alterar a sua própria natureza” (RAMOS, 1981, p. 50).

Por isso, dificilmente ocorreria a satisfação das necessidades burguesas se o tempo não fosse cristalizado, presentificado. Com isso, esta determinação do tempo deixa emergir o caráter ideológico que o próprio tempo passa a assumir, pois as classes dominantes criam a ilusão da transformação, de um futuro melhor.

> [...] o usufruto dos privilégios das classes dominantes exige uma temporalidade mecânica e abstrata, dada pela transformação do

> tempo em horas, em “quantum” [sic] determinado. [...] essa total instrumentalização do devir, [...], aliena o homem da sua própria historicidade (RAMOS, 1981 , p. 50).

A dicotomia do tempo ou a separação entre o tempo do trabalho e o tempo do lazer, aparece como outra determinação do tempo coisificado que se estrutura a partir de uma profunda relação com a própria divisão do trabalho.

Herbert Marcuse (1978) identifica o tempo na sociedade industrial como sendo dividido entre o tempo do trabalho e o tempo liberado. Ramos (1981) entende que é justamente pela dicotomização do tempo no capitalismo que ocorre a justificação da dominação sobre os trabalhadores. Esta, ao confundir o tempo livre com o tempo liberado, esconde e nega a possibilidade de viver em autêntico tempo livre.

Desta maneira, a concessão feita pela sociedade capitalista ao tempo do lazer é uma estratégia, pois, “[...] favorece a recuperação institucionalizada para o tempo da penosa jornada de trabalho, evita também a transformação ou subversão do tempo do trabalho, concordada apenas a [sic] nível de tempo liberado” (RAMOS, 1981, p. 52).

Entretanto, o próprio tempo liberado também é minuciosamente controlado. Ele apresenta como características

> [...] o confinamento da imaginação e de outras formas de pensamento não lógicas. O controle da força revolucionária da imaginação surge quando ela é confinada a um tempo “adequado” à sua atuação. Se ao imaginar negamos a realidade dada que se determina opressivamente, abrindo brechas para a transformação; o caráter repressivo das classes dominantes se manifesta, domesticando o animal da imaginação, encerrando-o em espaços permitidos, em guetos temporais inocentes (RAMOS, 1981, p. 52).

Em seu livro *Individualidade: afirmação e negação na sociedade capitalista*, Palangana (1998) afirma que a inoperância da criatividade individual se fundamenta nas relações de trabalho. A imaginação e a espontaneidade sofrem um atrofiamento.

> A semiformação não encontra resistência diante do eu enfraquecido pelo modo de produção capitalista. A cultura de massa, também ela presa à lógica dominante, ciente ou não disso, concorre para tanto.

> Os filmes, as músicas, os programas exibidos na televisão, espelhados na organização do trabalho, não deixam margem para grandes divagações. [...], dificultam o desmonte, a intervenção da fantasia (PALANGANA, 1998, p. 150).

A racionalidade tecnocrática enquanto delimitação do tempo a modelos rigidamente estruturados (geometrizados, quantificados), é a última determinação do tempo na sociedade capitalista, averiguada por Ramos (1981). Por meio dela é possível eliminar as contradições, a subjetividade e as próprias diferenças temporais. Com isso, "[...] imobiliza-se o pensamento ligado a uma historicidade concreta, restando apenas a dominação lógica linear, uniforme, ahistórica [sic], da racionalidade" (RAMOS, 1981, p. 54).

Por meio da racionalidade tecnocrática a economia capitalista perpetua o presente, controla os imprevistos, cristaliza o tempo e mascara as crises e contradições. Nela,

> [...] a dialética, a diferença, [...], a própria história, são coisas que devem ser exorcizadas, superadas, pois estão na fase pré-histórica do pensamento científico. O tempo por ela inaugurado tende a ser unívoco, idêntico e, portanto, a se tornar um eterno presente (RAMOS, 1981, p. 55).

2.3 A AUTOMAÇÃO RÍGIDA, A FRAGMENTAÇÃO E A ACELERAÇÃO DOS RITMOS: A SOLIDIFICAÇÃO DO TEMPO QUANTITATIVO E A INOPERÂNCIA DO PENSAMENTO

> [...] o mercado revigora a sociedade capitalista, apropriando-se de maneira cabal do tempo e do espaço sócio-individuais. Sua força advém de sua capacidade para oferecer um modelo de totalidade social, um modelo apoiado diretamente na experimentação espaço-temporal, e na reelaboração dos conceitos decorrentes destas duas categorias. [...] disciplina científica do trabalho e, com ela, os hábitos, habilidades, valores e conceitos formados envolvem, diretamente, a questão do tempo. O capital trava uma batalha por minutos. Os indivíduos devem agir e reagir [...] pautados no novo sentido de tempo e na nova percepção de espaço internalizados. Uma cronologia recriada para servir à reprodução do capitalismo e não do indivíduo na sociedade (PALANGANA, 1998, p. 135-136).

Como foi demonstrado anteriormente, até o estabelecimento da grande indústria o continente europeu detinha o domínio da produção industrializada. Mas, no final do século XIX (1880) entra em cena o poder dos EUA. É justamente esta sociedade que irá desenvolver a chamada Segunda Revolução Industrial ou a automação rígida (de 1880 a 1945). As fontes de energia utilizadas passaram a ser a eletricidade e o petróleo. O ferro passou a ser substituído pelo aço. Aplicou-se a ciência química nos processos de desenvolvimento industrial: petroquímica, automobilística, siderurgia, metalurgia, fertilizantes, inseticidas, etc. Coriat (1985)

enfatiza que a automação rígida da produção teve como características principais a Organização Científica do trabalho (OCT) nos moldes da divisão Taylorista/Fordista.

A organização científica do trabalho elaborada por Frederick Winslow Taylor [43] se constituiu num meio maior de expropriação do saber operário e também como um modo eficaz de enfrentar a resistência dos trabalhadores. A produção organizada cientificamente também cooptou de forma mais violenta e sistemática o tempo e o espaço do trabalhador.

Conforme Coriat (1985), Taylor fez um estudo sistemático, de observação metódica do processo produtivo. Os três principais obstáculos observados por Taylor eram: 1º- a falta de zelo sistemática; 2º- sistema de salário a peça; 3º- enorme variedade de modos operatórios e das ferramentas.

Com a organização científica do trabalho (OCT) o saber operário foi sendo mutilado. A ordenação dos gestos do trabalho, a seleção e o adestramento dos operários aos seus postos numa mesma repartição de trabalho acarretaram o surgimento dos especialistas. Com isso tem-se o fortalecimento da dicotomia entre concepção e execução.

> Esta multiplicidade das práticas e das ferramentas deixa os diretores sem verdadeiro poder de controlo [sic], pelo menos em relação a tudo o que diga respeito aos tempos. O operário, diz Taylor, pode fazer o trabalho conforme entenda. Nestas condições, compreende-se que todas as técnicas de direção que precederam sejam largamente ineficazes e que Taylor as julgue com severidade (CORIAT, 1985, p. 86).

Na manufatura a divisão do trabalho ainda era ajustada ao sujeito. Com a grande indústria (automação rígida), a divisão do trabalho parte de todos os estudos dos tempos e gestos. Taylor observava que os trabalhos eram feitos de diferentes formas. O objetivo com a organização científica do trabalho era descobrir o melhor gesto possível para o capital. Com isso teve a padronização dos ritmos de trabalho, dos gestos, dos movimentos, dos produtos, dos consumidores, dos homens...

---

[43] Engenheiro norte-americano (1856-1915). Efetuou a primeira medição prática do tempo de execução de um trabalho. Ver: Baden (1978,p. 209).

A OCT (organização científica do trabalho) tem uma especificidade, que é a Direção Científica do Trabalho (DC). A DC é a "[...] ordenação dos gestos do trabalho, na seleção e no adestramento dos operários aos seus postos numa nova repartição do trabalho entre operários e direção" (CORIAT, 1985, p. 89).

O objetivo maior da Direção Científica do Trabalho é a expropriação do saber operário. Para que este plano se efetive estão previstas três fases:

> 1ª fase: é necessário, [...], reduzir o saber operário, complexo, aos seus elementos simples e assim proceder a uma espécie de tábua rasa de saber técnico. Esta decomposição realiza-se por meio da medição dos gestos e dos tempos. É a introdução do cronômetro na oficina que vai permitir praticamente realizar este objetivo [...]. 2ª fase: Uma vez todos estes gestos fragmentados, este saber em migalhas é sistematicamente seleccionado e classificado. 3ª fase: Para cada operação se retém *the one best way,* a melhor maneira, a qual consiste numa combinação e num só, dos elementos simples recolhidos (CORIAT, 1985,p. 90/91).

Desta forma, se instaura a separação efetiva do trabalho de concepção e execução, o que é para ele como um momento privilegiado da separação do trabalho intelectual e do trabalho manual.

A análise mais detalhada de um dos princípios básicos do taylorismo, o estudo do tempo, evidencia a fundamental importância deste para a obtenção do objetivo maior da direção científica do trabalho. É por meio do estudo do tempo que se estabelece o critério da velocidade de aplicação de um instrumento. Este deve permitir "[...] a maior eficácia do trabalho vivo sob o aspecto dos estudos dos tempos (critério econômico- economia do trabalho vivo)" (CORIAT, 1985, P. 97).

Assim, a direção da fábrica ao definir o instrumento de trabalho, define também as condições de sua utilização. Primeiramente, por meio de informações exatas, tornou-se possível o trabalho eficiente dos mecânicos seguindo os melhores métodos no tempo mais curto. Além disso, ao estabelecer as condições de utilização dos instrumentos, a direção estabelece a velocidade de seu emprego. Desta forma, com o auxílio dos contramestres e cronometristas, o capital pôde efetivamente controlar o

trabalho e o tempo, bem como a concepção, ou não, destes elementos. Coriat (1985) destaca que esta racionalização pelos tempos e movimentos supunha a expropriação dos operários dos seus instrumentos de trabalho.

O que restaria a um homem submetido a estas condições de trabalho? Resta a possibilidade de fazer, de operar e não mais de pensar além do imediatamente dado. Se o homem tem a sua capacidade intelectiva comprometida, o controle, que antes era apenas externo, com a Organização Científica do Trabalho passa a ser interno. A máquina domina o homem, e o homem domina a si próprio.

Até o período de implantação da grande indústria (Primeira Revolução Industrial) os empregados mais novos aprendiam com os mais velhos. Com a implantação da Organização Científica do Trabalho, este passa a ser somente técnico, simples, que requer atenção direcionada para aquilo que se faz e o operário não aprende mais com os mais velhos. Aprende em menos tempo, funções mais simples. O capital aumenta mais uma vez o seu controle sobre o trabalhador.

O trabalhador passa a ficar responsável pela qualidade da peça. É coagido, com a transferência da incapacidade para a pessoa. Se ele não consegue fazer, precisará ser substituído. O trabalho nos moldes da OCT se organizou de maneira extremamente cansativa, que precisou de um supervisor para conferir e manter o ritmo do trabalho. Na escola, o supervisor passou a cumprir o papel do supervisor na indústria.

Outra conseqüência da OCT é que acarretou uma alteração na composição da classe operária. Enfraqueceu o poder de barganha desta classe. Foi um grande golpe nos sindicatos que consistiu na impossibilidade de organização e mobilização da classe operária.

O trabalhador se submeteu a estas condições mencionadas porque os instrumentos de trabalho não eram mais dele; sozinho já não podia produzir, não sabia fazer o produto por inteiro, mas apenas uma parte. A forma de trabalho taylorista/fordista corrói o conhecimento do trabalhador, que passa a ter dificuldades de entendimento da realidade social em que está inserido; a automação produz um contingente de

excluídos, se o trabalhador se rebela é fácil de ser substituído; a OCT enfraquece os sindicatos. Estes fatores revelam que o capital tem um triplo ganho, porque aumenta o controle sobre o processo produtivo e sobre o operário, aumenta a produção da mais valia relativa e aumenta o lucro devido à redução dos custos do produto.

A análise de Coriat (1985) torna evidente que as mudanças advindas com a Organização Científica do Trabalho não tiveram como objetivo a melhoria das condições humanas, não melhoraram as necessidades humanas fundamentais, mas vão ao encontro das necessidades do capital . Portanto, a OCT não trouxe progresso humano. Trouxe progresso de tecnologia e regresso humano.

Duas conclusões de Coriat (1985) precisam as conseqüências do taylorismo em relação à expropriação técnica dos operários e ao desenvolvimento do trabalho morto como substituto definitivo do trabalho vivo:

> a . Tudo o que o maquinismo não realizou ainda em matéria de expropriação técnica dos operários, o taylorismo realiza-o através da organização do trabalho; b . Deste modo, vem complementar a acção do maquinismo e imprimir-lhe um novo desenvolvimento [...] (CORIAT, 1985, p. 103).

Não é a técnica em si que aliena, que semiforma, mas é o modo como a técnica é produzida e é consumida . Essas mudanças oriundas da automação rígida não alteraram o princípio maior da sociedade capitalista, a compra e a venda da força de trabalho.

A Automação Rígida da produção, iniciada por F. W. Taylor, teve continuidade com Henry Ford [44] que, ao introduzir a linha de montagem, solidificou a aplicação da racionalização do trabalho. Segundo Harvey (1992), na seqüência, Ford implantou a produção nos moldes tayloristas em uma fábrica de motores. Ele introduziu a chamada linha de montagem (esteira rolante que fixou o trabalhador num posto de trabalho). H. Ford acreditava na construção de um novo tipo de sociedade por meio da aplicação adequada do poder cooperativo de regulamentação da economia a partir da racionalização do processo de trabalho. Na racionalização do trabalho

[44] Industrial norte-americano (1863-1947). Trabalhou quando adolescente numa oficina mecânica em Detroit. Formou-se em engenharia e em, 1903 fundou a sua própria empresa a Ford Motor Co. Ver: Baden (1978, p. 94).

taylorista a base era: aprofundamento da separação entre concepção e execução; padronização excessiva dos tempos, dos gestos, dos movimentos, do produto, da máquina, dos instrumentos e do homem; corrosão na organização sindical.

H. Ford, ao racionalizar o trabalho, aumentou o valor da hora de trabalho e diminuiu a jornada (em 1914 a jornada passou de 10 para 8 horas por 5 dólares). Essas mudanças tiveram o objetivo de estimular o consumo pois, à produção em massa teve que equivaler o consumo em massa. “As alterações da produtividade em massa provocaram alterações do conceito de estética física (ambiente) – adaptação do homem ao novo ambiente físico- funcionalidade estética” (HARVEY, 1992, p. 131). Ao reduzir a jornada de trabalho o capitalismo não perde, pois passou a vender mais; com a introdução da esteira rolante elimina-se o tempo ocioso da produção; e o capitalista consegue produzir no mesmo tempo mais mercadorias. Este fator significa diminuição dos custos da produção. Outro objetivo foi o de tentar diminuir a resistência sindical. Os sindicatos na América eram menos combativos por causa dos imigrantes, que se submetiam com maior facilidade ao capitalismo.

As duas Grandes Guerras contribuíram para a expansão da industrialização por meio da indústria bélica, de medicamentos, de alimentação, de vestuário, de calçados entre outros ramos da industrialização. A expansão da produção foi conseqüência principalmente da Primeira Guerra e da flexibilização de processos de produção que foi levada pela Segunda Guerra Mundial.

Esse período foi caracterizado por grande abundância em termos de produção. Entretanto, foi também um momento no qual a miséria e a violência foram intensificadas. Junto a este fator, houve a intensificação da expropriação do conhecimento, pois com a produção em massa se acentuou a alienação, agora também em massa, que impedia o homem de pensar diferente dos termos da produção capitalista.

Para que esta situação retratada ocorresse foi necessária a intensificação do processo de expropriação do saber operário. É preciso, então, entender: em que medida o maior controle do tempo pelo capitalista impede o pensar diferente do que está instituído pela sociedade capitalista? Qual é a relação das mudanças advindas

da Organização Científica do Trabalho, da introdução da linha de montagem e da produção em massa, com a forma pela qual o sujeito experiencia o tempo? Em que medida esta nova forma do sujeito experimentar o tempo contribui para a expropriação do seu saber?

> Se as experiências espaciais e temporais são veículos primários da codificação e reprodução das relações sociais [...], uma mudança no modo de representação daquelas quase certamente gera algum tipo de modificação nestas (HARVEY, 1992, p. 225).

Primeiramente, para que se possa responder as questões anteriormente propostas, é preciso situar a discussão desta pesquisa nos termos da desqualificação do trabalho, entendida por Enguita (1991, p. 233) como "[...] o processo de perda do controle e autonomia por parte dos trabalhadores, a desqualificação de suas tarefas e a deterioração do interesse e da satisfação no trabalho". A desqualificação do trabalho ocorre com a divisão do trabalho e com o aperfeiçoamento da maquinaria.

Com o taylorismo, cada trabalhador teve que se especializar minuciosamente numa operação. Devido à tamanha fragmentação advinda da rigorosidade no controle e na fragmentação do tempo, a ênfase no processo de trabalho se deslocou do ofício e passou para a tarefa, "[...] para os componentes mais detalhados em que pode decompor-se um processo produtivo" (ENGUITA, 1991, p. 234).

Esta fragmentação do trabalho e do conhecimento, foi possível a partir do estudo feito por Taylor dos movimentos e tempos gastos na realização destes. Com a decomposição e o cálculo do trabalho foi possível, "[...] distribuí-lo entre os trabalhadores em conjuntos de tarefas mínimas e ditar-lhes a forma de levá-lo a cabo" (ENGUITA, 1991, p. 234). Então,

> [...] a linha de montagem, em que um trabalhador pode realizar centenas ou milhares de vezes ao dia uma série de tarefas que não duram mais do que alguns segundos ou poucos minutos, o que dá como resultado uma jornada de trabalho monótona, rotineira, cansativa, carente de interesse, alienante e embrutecedora (ENGUITA, 1991, p. 234).

Este trabalho alienado é a materialidade do social que forma a consciência. Mas, nestas condições,

> [...] encontra-se esfacelada pela divisão do trabalho, perpassada por interesses contraditórios e mascarados por uma estrutura de ocultação socialmente condicionada. Na consciência massificada, a faculdade do entendimento atrofia-se (PALANGANA, 1998,p. 97).

A fragmentação do tempo que ocorre no interior do processo produtivo auxilia na fragmentação do conhecimento do sujeito. O próprio ritmo (tempo) limita os conceitos que o indivíduo irá formar.

> As definições fechadas e sobrepostas impedem a percepção e avaliação de diferenças e, principalmente, a percepção de incompatibilidades, tão bem administradas pelo discurso, que na prática unidimensional convivem disfarçadamente (PALANGANA, 1998, p. 161).

O tempo atua na formação dos conceitos como uma categoria que permite, ou não, o entendimento do todo. A palavra, aparece como elemento central na formação dos conceitos (tese de Vygotsky). Se esta estiver, desprovida da possibilidade que lhe é inerente (carregar consigo o processo sócio-histórico), fragmenta-se. Esmigalhada de seus sentidos e significados fica "[...] lingüisticamente desarmada pela capacidade que esse sistema tem de assimilar termos e significados contraditórios, uniformizando-os" (PALANGANA, 1998, p. 160).

O sujeito não tem, na sua experiência cotidiana, tempo nem espaço para entender os conceitos na sua totalidade. Palangana (1998) salienta que as próprias abreviações e siglas abreviam o próprio pensamento. Estas, sem dúvida, se tornaram mais comuns e presentes no dia-a-dia do indivíduo, na mesma medida em que as transformações, que aceleraram e fragmentaram o tempo, adentraram o processo produtivo. "As fórmulas e siglas são anticríticas, colocam entre parênteses o conteúdo histórico que permite pensar e, deste modo, contribuem para a funcionalização da linguagem e da consciência" (PALANGANA, 1998, p. 161).

Para que as indústrias alcançassem os padrões estabelecidos pelo taylorismo/fordismo, os trabalhadores deveriam seguir todas as prescrições objetivas *ipsis litteris.* Neste sentido, no ambiente de trabalho capitalista,

> [...] o indivíduo tem poucas chances para desenvolver habilidades e capacidades diferentes das requeridas pela produção. O ritmo da máquina, [...] dita o ritmo da vida dentro e fora do âmbito do trabalho (PALANGANA, 1998, p.164).

Desta maneira, a consciência do sujeito não conseguirá ir além da "[...] irracionalidade da unificação tecnológica e organizatória" (PALANGANA, 1998, p. 166). A totalidade, que comporta a subjetividade, distancia-se da consciência, devido à inexistência de tempo e espaço de que esta dispõe para apreender outra coisa além do imediatamente dado.

> A consciência libertou-se da tutela teológico-feudal. Mas, devido à crescente socialização de todas as relações entre os homens, não pode escapar ao controle que, vindo de fora, atinge sua estrutura imanente (PALANGANA, 1998, p. 166).

O segundo elemento, identificado por Enguita (1991), como participante na desqualificação do trabalho é a automação do processo produtivo. Isto porque em suas primeiras formas, a máquina exigia uma maior qualificação do trabalhador. Porém, à medida que a automatização (tempo ditado pelo ritmo da máquina) adentrou o processo de trabalho, ela passou a conter e a incorporar em si as informações pertinentes ao processo produtivo. O trabalho desqualifica-se completamente. Ocorre, primeiramente, porque a máquina passou a realizar tarefas que o trabalhador não mais realiza, nem precisa saber realizá-las. Além disso, a máquina automatizada acabou por incorporar as capacidades e habilidades que antes eram exigidas do trabalhador.

A divisão do trabalho e a automação complementam-se no sentido de desagregarem do processo produtivo o ofício e resumi-lo à execução parcial de tarefas. O controle rigoroso do tempo foi um elemento decisivo para que isto ocorresse. Com a automação rígida, a formação dos conceitos foi também mutilada. A representação do tempo que o sujeito aprendeu, foi mais uma vez ao encontro da lógica apregoada pelo capitalismo.

> Vista cada vez mais como uma divisão mecânica fixada pela oscilação do pêndulo, a flecha do tempo foi considerada linear progressiva e regressivamente. Em semelhante esquema temporal,

> era possível ver a retrovisão e a previsão como proposições simétricas, assim como formular um forte sentido de potencialidade de controle do futuro (HARVEY, 1992, p. 228-229).

Estas relações não ocorreram apenas com as pessoas que trabalhavam diretamente na linha de montagem. Além da especialização crescente nas diversas áreas do conhecimento, ocorre que alguns estudos, mencionados por Enguita (1191, p.235),

> [...] têm mostrado que a maior parte dos trabalhos não são mais difíceis de aprender do que aprender a dirigir um carro e, além disso exigem muito menor iniciativa em seu desempenho; pode-se aprender a maior parte deles no próprio local de trabalho em questão de horas, dias ou de poucas semanas; a imensa maioria, enfim, exige uma qualificação real muito menor do que a do trabalho de cozinhar ou de lavrar a terra (ENGUITA, 1991, p. 235).

As medidas tomadas pelo sistema taylorista que visavam padronizar a medição do tempo do trabalho nas fábricas continuaram a se estender para toda a sociedade. Um exemplo deste fato pode ser o Congresso dos Estados Unidos que, segundo Whitrow (1993), em 1882 aprovou uma lei que autorizava o presidente a convocar uma conferência internacional para decidir sobre um meridiano-origem comum para o tempo e a longitude (Meridiano Greenwich). Em outubro de 1884, delegados de 25 países se reuniram em Washington para a Conferência Internacional do Meridiano[45]. Nesta, decidiu-se recomendar que o meridiano-origem do mundo passaria pelo centro do instrumento conhecido como Círculo de Trânsito de Airy, no Observatório de Greenwich, e que o Tempo Universal seria o GMT [46].

Na Europa, entre os países que ansiavam a abolição de diferenças nas horas existentes no país, a Alemanha aboliu em 1891 as cinco diferentes zonas de hora existentes no país. Whitrow (1993) enfatiza que esta foi uma solicitação do conde Helmuth von Moltke que acreditava que esta situação prejudicasse a coordenação do planejamento militar.

---

[45] Nesta Conferência 22 votos foram a favor de que o meridiano-origem do mundo passaria pelo Observatório de Greenwich e que o Tempo Universal seria o GMT. Um voto contra foi da República de São Domingos. As duas abstenções foram da França e do Brasil. Ver In: Whitrow, 1993, p. 185.

[46] Na Inglaterra, desde meados do século XIX a hora ferroviária uniforme foi adotada tendo por base a hora do Tempo Médio de Greenwich, isto é, a hora no meridiano do Observatório Real de Greenwich, geralmente indicada pelas letras GMT (*Greenwich Mean Time).* Ver Whitrow , 1993 , p. 181.

A adoção de uma única hora padrão, que disso resultou, facilitou a mobilização alemã em 1914. Por outro lado, na França, onde a falta de uma padronização da hora era muito pior que na Alemanha isto não aconteceu. Whitrow (1993, p. 187) enfatiza que uma das principais razões para o fracasso diplomático em impedir a deflagração da Primeira Guerra Mundial (1914-1918) tenha sido "[...] a incapacidade dos diplomatas de lidar a contento com o enorme volume e a velocidade sem precedentes da comunicação telegráfica nos últimos dias de julho".

Ironicamente, a razão determinante para o fracasso do plano Schlieffen de ataque à França pela Bélgica foi o sucesso sem precedentes da mobilização alemã, com trens que transportavam tropas até o *front* tão rapidamente que o próprio esquema alemão fora superado por ele mesmo, não conseguindo enviar suprimentos às tropas com igual velocidade.

A rapidez com que se podia matar, tornou a metralhadora a arma decisiva durante a Primeira Guerra. Whitrow (1993) avalia que no *front* ocidental ela tenha causado quatro quintos das baixas. Segundo este autor, das 60.000 baixas que o exército britânico sofreu no primeiro dia da batalha do *Somme* , em 1º de julho de 1916, a maioria ocorreu na primeira hora- provavelmente nos primeiros minutos.

Dentre tantas conseqüências sociais da Primeira Guerra Mundial, uma chama mais a atenção, devido ao objeto deste estudo, e reside no fato dela requerer ainda mais a generalização do uso de relógios de pulso. Antes de se tornarem equipamento militar padrão, eram considerados por alguns homens como efeminados.

> A batalha de *Somme* começou quando centenas de chefes de pelotões tocaram seus apitos no instante em que seus relógios de pulso, sincronizados, indicaram que eram 7,30 da manhã. Assim, embora Einstein tivesse mostrado dez anos antes que no mundo físico a simultaneidade era um conceito mais privado que público [...], no mundo da ação humana ela adquirira uma importância que jamais tivera (WHITROW, 1993, p. 187).

Das últimas décadas do século XIX até a metade do século XX, ocorreu um período de grande expansão do capital como resposta ao período de crise que antecedeu à produção homogênea (produção em série). Este momento de expansão do capital fora marcado pela onda de colonização que culminou com lutas sangrentas. A

Primeira Grande Guerra Mundial (1914-1918) teve por base razões territoriais (briga pelo espaço geográfico). A Segunda Grande Guerra Mundial (1939-1945) teve como fundamento razões político-ideológicas (luta entre o capitalismo e o comunismo).

Estas guerras permitiram aos vencedores a conquista de novos mercados e a patentização de novos eventos de grande impacto como o aço, energia elétrica, motor de explosão, o petróleo e o telégrafo elétrico. Além disso, desde a Primeira Guerra Mundial, o rádio, e mais tarde a televisão, e a velocidade cada vez maior nos novos meios de transporte, possibilitada pela invenção do motor de combustão interna, tornaram ainda maior nossa dependência para com o relógio. Whitrow (1993) sinaliza que nos últimos anos (transição século XX para século XXI), o exemplo do aumento sem precedentes da dependência humana ao relógio reside no fato das exigências associadas à cronometragem ultraprecisa necessária às naves espaciais.

Durante séculos, o tempo marcado pelos relógios foi controlado pela velocidade de rotação da Terra. Com a invenção de relógios mais precisos, descobriu-se que a rotação da Terra está sujeita a pequenas variações[47]. Em decorrência desses fatores, a Terra, em 1952 perdeu a posição de cronômetro fundamental para o Tempo das Efemérides[48]. Conseqüentemente, em 1967 foi feita uma nova definição de segundo em termos da radiação eletromagnética gerada por uma transição específica que ocorre no estado fundamental do átomo de césio[49].

Desde finais da década de 70, os sinais de hora no mundo inteiro são coordenados pelo *Bureau Internacional de L'Heure* (BIH). Este é baseado num "relógio médio" mundial que é a média de 80 relógios atômicos espalhados em 24 países.

Whitrow (1993) alerta que embora o Tempo Coordenado Universal (UTC) tenha substituído o de *Greenwich Mean Time* (GMT), o meridiano-origem para a longitude e hora ainda passa pelo Observatório Real de Greenwich. Desde 1985 a

---

[47] Whitrow (1993) lembra que a Terra sofre efeitos de mudanças sazonais dos elementos que a cercam. Como exemplo o autor relata que o congelamento das calotas polares podem afetar a velocidade de rotação da Terra.

[48] Whitrow (1993) entende que o Tempo das Efemérides seja baseado na duração do ano, que está diminuindo em cerca de 0,5 segundo por século.

[49] Este é chamado de "segundo SI", *Système International*. (WHITROW, 1993, p. 189).

contribuição do Obsevatório Real de Greenwich para a determinação do Tempo Coordenado Universal (UTC) se deu por meio de suas observações do satélite artificial *Lageos.*

2.4 A AUTOMAÇÃO FLEXÍVEL E A SIMULTANEIDADE DO TEMPO: A OBSOLESCÊNCIA DO PENSAMENTO

> [...] Com o lixo, descartam-se modos de pensar e de ser. Na compreensão do tempo e do espaço, na aceleração do impulso social, na valorização da instantaneidade, a experiência individual é duramente golpeada. O indivíduo é forçado a lidar com a obsolescência quase momentânea. É difícil manter o sentido da continuidade histórica, que serve de referência à formação da identidade, diante do fluxo de efemeridades da acumulação flexível (PALANGANA, 1998, p. 137-138).

O período entre as décadas de 60/70 do século XX marcou a decadência da automação rígida e o aparecimento da automação flexível, ou,Terceira Revolução Industrial. Esta transformação consistiu na reconversão produtiva ocorrida, inicialmente, nos Estados Unidos e alguns países da Europa (Alemanha, Inglaterra e França) e da Ásia (Japão). A reconversão produtiva foi provocada pela decadência da forma de organização do trabalho taylorista-fordista, que procurava atender somente as necessidades sociais postas pelo mercado de trabalho.

Harvey (1992) deixa evidente que a organização taylorista-fordista nunca foi tranqüila, pois sempre enfrentou a resistência dos sindicatos e necessitava de trabalhadores. Esta forma de trabalho não se realizava sem os trabalhadores e estes, sabendo disso, provocavam resistências. Estes embates proporcionaram ganhos sociais, bem estar social, e as indústrias eram obrigadas a adotar rodízios pelos postos de trabalho e reagrupar tarefas, já que a divisão e a mecanização dos

gestos foi acentuada até o limite humano suportável. Todas essas dificuldades obrigaram os teóricos a serviço do capital a pensar em mudanças na organização do trabalho. Entre essas mudanças foi instaurado o reagrupamento de tarefas (uma das características da 3ª Revolução Industrial). O reagrupamento não devolveu ao homem a dignidade de ter o conhecimento como um todo (autonomia), pois não havia condições de devolver o conhecimento expropriado.

Durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), as indústrias – especificamente de armamentos bélicos, farmacêutica e têxtil – foram obrigadas a contratar pessoas não capacitadas para produzir mais em menos tempo. Além disso, o mesmo trabalhador era obrigado a realizar mais que uma tarefa e também a realizar tarefas que nunca havia realizado. Harvey (1992) sinaliza para características na produção que tornaram evidente o realinhamento produtivo característico dos anos 60/70. Dentre estas características estão: o reagrupamento paulatino de operações; as linhas de montagem foram sendo gradativamente abolidas e substituídas por ilhas; o deslocamento de trabalhadores do setor de produção para o setor de manutenção; a sofisticação tecnológica do sistema produtivo (ponto alto da produção flexível).

As principais alterações no sistema de produção que resultaram na caracterização do sistema de produção flexível tinham como função combater alguns problemas enfrentados pelo modo de produção nos moldes taylorista-fordista. Estes consistiam no exacerbado fracionamento do trabalho; a necessidade de atender pequenos pedidos devido à Segunda Grande Guerra; concorrência com os países de Terceiro Mundo que gerou a necessidade de personalizar a produção; necessidade de aceleração no tempo de giro da produção e redução no tempo de giro do consumo (produtos com menos durabilidade).

A acumulação flexível, caracterizada pela flexibilidade dos processos e mercados de trabalho, dos produtos e dos padrões de consumo, compete a uma forma específica de compreensão do espaço-tempo no mundo capitalista pós década de 60.

Uma das características fundamentais desta nova compreensão do espaço-tempo amplia o poder dos empregadores, devido à flexibilidade e mobilidade. Estes

passam a exercer pressões mais fortes de controle do trabalho e da força de trabalho enfraquecida pelo desemprego, pela deflação ...

> [...] os horizontes temporais da tomada de decisões privada e pública se estreitam, enquanto a comunicação via satélite e a queda dos custos de transporte possibilitaram cada vez mais a difusão imediata dessas decisões num espaço cada vez mais amplo e variado (HARVEY, 1992, p. 140).

Além disso, a possibilidade de ocultação e flexibilização do tempo permitiu a aceleração do tempo de giro da produção. Entretanto, esta não ocorreria se não fosse também reduzido o tempo de giro do consumo. Com isto, houve a indução de necessidades e de transformações culturais. Harvey (1992) deixa evidente que os produtos oriundos do modelo fordista apresentavam uma durabilidade maior. Os produtos resultantes da automação e da flexibilidade são marcados pela efemeridade, pela moda, pelo espetáculo. São feitos para durar menos.

No fordismo o lema era a produção em massa para o consumo em massa, na automação flexível, percebeu-se que um nicho de consumidores poderia manter a indústria efêmera. Aqui, não ocorre a pretensão de fazer uma apologia aos produtos resultantes deste ou daquele modelo de produção, mas não se pode negar que os produtos resultantes da Terceira Revolução Industrial (têxtil, vestuário, videogames, programas de computador, etc.) têm uma vida mais curta. A efemeridade dos produtos gera pseudonecessidades de aumentar a memória do computador, ou de trocar ‘a placa mãe’, pois sem este instrumento de trabalho não é mais possível que o sujeito tenha acesso a determinados programas que são instituídos não-democraticamente, característica essencial da tecnologia, como necessidades em última instância.

A estratégia foi produzir para uma 'pequena' classe dominante, onde os produtos atenderiam às características individuais dos consumidores. Isto interessaria ao mercado e ao consumo e, os meios de comunicação de massa vieram a atender este interesse.

Esta e outras táticas necessitavam de uma reorganização nos modos de produção e um reajustamento das máquinas já que a produção devia ser menor, mais rápida e atender os consumidores de forma personalizada (atender a pedidos, sistema de encomendas).

As transformações ocorridas durante as décadas de 70 e 80 foram marcadas por um período de reestruturação econômica e política, dessa forma social. A produção flexível é baseada na computadorização dos sistemas produtivos com base na microeletrônica (HARVEY, 1992).

A acumulação flexível alterou as máquinas, essas são agora, acopladas e reacopladas muito rapidamente; tornaram-se aptas a produzir uma mesma mercadoria com pequenas diferenças. Além disso são informatizadas. Porém, a flexibilização produtiva não resolveu a padronização sobre o ser humano. O sistema de controle torna-se disfarçado e passou a ser desenvolvido via computador. A alimentação das ilhas de produção não é mais feita por *Trolleys* movidos por pessoas e sim, movidos por computador; o produto assume formas diferentes, a 'alimentação' das linhas de montagem é realizada pelos computadores e a circulação da mercadoria é em tempo mínimo.

Harvey (1992) anuncia algumas conseqüências da flexibilização da produção. Estas são identificáveis pela diminuição drástica do trabalho vivo; aumento brutal do desemprego; pela rápida destruição de habilidades (destruição de habilidades simples de operar máquinas e solicitação de outras habilidades simples); retrocesso no poder dos sindicatos; trabalho em domicílio; exploração do trabalho da mulher e deformação da idéia de família (o trabalho invadiu o âmbito familiar); aumento do lixo (redução no tempo de giro do consumo); a aceleração da produção deveria estar preenchendo a aceleração do consumo (idéia de que tudo que é novo é melhor e o supérfluo tomado como necessidade fundamental); degradação humana e de valores (o físico, a vida familiar e o sexo se tornam produtos).

A informação se tornou uma mercadoria muito valorizada e o mercado foi marcado tanto por transações financeiras como por transações de produtos. O capital deixou de ser fixo e se tornou o capital volátil, especulativo. Neste contexto o setor político

se transformou. O Estado passou a se omitir de responsabilidades sociais e transferiu para as empresas essas funções através dos 'patrocínios'.

> O patrocínio corporativo das Artes, de Universidades e de projetos filantrópicos é o lado prestigioso de uma escala de atividades que inclui tudo, [...]. As fronteiras entre funções distintivas como bancos, corretoras, [...] tornaram-se cada vez mais porosas, ao mesmo tempo que novos mercados surgiram em toda parte, introduzindo o tempo futuro no tempo presente de maneiras estarrecedoras. O uso de computadores e as comunicações eletrônicas acentuaram a significação da coordenação internacional instantânea de fluxos financeiros. A atividade bancária, [...] está se tornando [...] indiferente às restrições de tempo, de espaço e de moeda (HARVEY, 1992, p. 153-154).

A possibilidade da quebra de fronteiras que a atividade bancária tem desenvolvido, encontra-se no fundamento da automação programável que reorganizou o sistema produtivo: a microeletrônica e a informática. Assim, a reorganização do processo de produção necessita da informatização para atender o novo tipo de consumo e a concorrência. Tornam-se necessárias às linhas flexíveis de produção que gerem produtos adaptáveis e diferenciados e que assim correspondam à nova demanda. Coriat (1988, p. 20) explica que as linhas são flexíveis "porque são capazes de fabricar, sem exigir uma reorganização maior, diferentes produtos, a partir da mesma organização básica de equipamentos e com um intervalo reduzido de adaptação."

As produções com base nas inovações de equipamentos (automação programável) são, a partir da natureza das funções assumidas, agrupadas em: a) inovação dos meios de operação: acoplamento de ferramentas nas máquinas e manipuladores (máquinas-ferramentas programáveis – robôs); b) alimentação das linhas de montagem: abastecimento da linha de montagem através de *trolleys* comandados por computador; c) controle de equipamentos de produção: via computador, aumento de controle de produção e do trabalho humano; d) auxílio a projetos (programas computadorizados que fazem o trabalho de inúmeros engenheiros) (CORIAT, 1988, p. 22 e 23).

A nova engenharia produtiva assume novas tendências e, entre elas estão a Integração (integração das seqüências temporais da produção) e a flexibilidade (programável e fabricação simultânea) determinadas pelas novas características da

demanda (voláteis, instáveis e diferenciadas) e como conseqüência da concorrência entre empresas.

A integração permite alcançar uma nova otimização entre os tempos de operação e os tempos de circulação na fabricação. A utilização de tecnologia permitiu um salto qualitativo na otimização das relações mencionadas anteriormente. O tempo passou a caracterizar a simultaneidade, a efemeridade, a flexibilidade.

Coriat (1988) traz como exemplo a utilização dos *trolleys* automáticos, unidos com a organização da circulação em malha, agregadas às técnicas de programação das máquinas e manipuladores, que permitem uma maior redução nos tempos mortos e dos tempos improdutivos. Surge o conceito de produção em tempo oculto. O tempo oculto na produção consiste na conversão dos tempos mortos em tempos produtivos e o encurtamento dos tempos improdutivos. A produção

> [...] consiste no fato de obter a execução simultânea de duas ou mais operações que anteriormente eram realizadas sucessivamente. Uma só unidade de tempo é, assim, consumida onde duas ou mais unidades de tempo eram necessárias, porque elas deveriam logicamente se suceder (CORIAT, 1988, p. 28).

A conclusão a que chega Coriat (1988) a respeito da integração, é que ela durante o processo de produção consiste em: 1º- utilizar de maneira combinada a automação da produção com a informatização da gestão da produção; 2º- economizar tempos taylorista e fluxos fordistas; 3º- inovações-chave constituídas pela circulação em malha, e não em linha, pela modificação das relações entre gestão de estoques, alimentação e funcionamento da fabricação.

A flexibilização no plano econômico possibilita ao capital explorar ao máximo possível a utilização das diferentes capacidades (recursos) de uma mesma máquina. Diminui o tempo em que a máquina precisa funcionar. A flexibilidade, por meio da utilização das novas tecnologias de informação, permite programar as atividades das máquinas-ferramenta e manipuladores. Isto acarreta a fabricação simultânea e automática de uma série de produtos e peças diferenciados, a partir de um produto base. Significa deixar a linha de montagem previamente preparada e programada para a execução de diferentes séries alternativas de modo de operação.

Coriat (1988, p. 33-53), descreve cinco novas formas de automação na ordem cronológica em que elas foram elaboradas e postas em prática. A primeira é a linha integrada de fabricação (FIF): ilhas de montagem; a segunda é a linha assincrônica de montagem (LAM): início da aplicação da informática sobre a produção - o objetivo da aplicação da informática na produção é o controle sobre os trabalhadores e também sobre a vida dos homens; a terceira forma de automação é a linha integrada flexível (*robotgate*): considerada a mais avançada do ponto de vista tecnológico (indústria de ponta) pois, além de integrada, ela é altamente flexível; a quarta é denominada *Kan-ban* (5 zeros: estoque zero, defeitos zero, pane zero, demora zero, papel zero): não demanda novas tecnologias e consiste na reorganização do trabalho; e a última é a MRP (planejamento do material requerido): produção com base nas previsões de consumo vinculada diretamente com a informação de consumo.

O início do processo de reorganização da produção nos moldes da automação flexível se deu a partir das “ilhas de montagem” (CORIAT, 1988, p.16). Nesse sistema as linhas de montagem são organizadas em grupos de trabalhadores o que faz com que ocorra a diminuição dos postos de trabalho e o aumento das tarefas do grupo. Os grupos têm no máximo seis trabalhadores e deixam transparecer uma (falsa) maior autonomia, pois o trabalho se torna menos enfadonho. O discurso do capital atualmente se dá no sentido de que a automação flexível consegue humanizar o trabalho, mas este argumento não se sustenta já que o trabalhador não reúne concepção e execução durante a produção desta forma, não vincula uma relação com o objeto de acordo com sua vontade, pois o ritmo continua sob o controle e a tarefa é sempre pré-determinada.

Portanto, se o fundamento maior do capitalismo não foi alterado e, se a produção nos moldes da automação flexível não reúne concepção e execução, estudar a maneira pela qual a transformação da sociedade, fundamentada nos princípios do Capitalismo, altera a apreensão que o sujeito tem do tempo, apresenta-se como uma questão de extrema atualidade. O problema proposto por Thompson (1991) (até que ponto transição para uma sociedade industrial altera a noção pessoal que o sujeito tem do tempo?) não pode ser circunscrito apenas na sociedade dos séculos

XVIII e XIX, porque a sociedade do século XXI é, em seu fundamento, uma sociedade industrializada e capitalista.

Ocorre que o controle do sujeito não é mais obtido pela fragmentação do tempo, e sim pela flexibilização do processo produtivo. Palangana (1998) enfatiza que a qualificação necessária à automação flexível se diferencia daquela requerida pela automação rígida. De um lado, a qualificação característica da Terceira Revolução Industrial pode representar a valorização das capacidades intelectuais. Contraditoriamente, por outro lado, ocorre a invasão e o domínio das capacidades intelectuais pela lógica da sociedade industrial.

> Mantida intacta a relação de compra e venda da força de trabalho, a mecanização e, depois, a eletronização do processo produtivo, só têm feito por potenciar a escravidão humana – antes, preferencialmente física, agora física e mental. A demanda por trabalhadores qualificados diminui, e os não qualificados vão sendo expulsos do âmbito da produção e, conseqüentemente, do consumo (PALANGANA, 1998, p. 119).

Assim, se nos primeiros tempos da sociedade capitalista ocorreu uma relação direta entre poder econômico e trabalho; num segundo momento, a organização científica se interpôs entre o poder econômico e o trabalho; num terceiro momento, a capacidade do poder econômico se tornou integral, compreendendo para além do domínio da concepção e da execução no ato da produção das mercadorias, engolfando o controle da circulação e do consumo das mesmas.

O controle das relações de produção, circulação e consumo na sociedade industrial contemporânea, não aparenta mais uma fisionomia. A virtualidade apresenta-se como um sistema numérico abstrato, um *software.*

> O aumento da distância entre o poder econômico e o trabalho, bem como entre o trabalho individual e o produto é proporcional ao incremento tecnológico. A participação do indivíduo nesse processo chega à insignificância. O trabalhador perde autonomia profissional e, com ela, o poder de revolucionar um processo que ameaça aniquilá-lo (PALANGANA, 1998, p. 122).

A inoperância das capacidades intelectivas se fundamenta justamente nas relações de trabalho. Palangana (1998,p. 149) apresenta a Tese de Machado (1995) com o

intuito de comprovar que “[...] o trabalho flexível e integrado requer um tipo específico de criatividade, estreitamente vinculado e limitado ao produto em questão; uma criatividade regulada que, não raro, precisa ser forçada, induzida”. Neste sentido, o discurso de que a automação flexível requer competências intelectuais relacionadas à criatividade, ao raciocínio crítico deve ser cautelosamente averiguado.

A vida limitada ao pragmatismo imediatista da automação flexível não permite ao sujeito experienciar criativamente as suas ações sobre o mundo, nem refletir criticamente sobre esta experiência.

> Essa marca de impessoalidade e de distanciamento reflexivo dos fatos reais que as novas tecnologias imprimem reduz os estímulos de consciência sobre os atos humanos. Nas atuais condições históricas, o gás assassino de *Auschwitz* ainda ameaça a vida. A direção humana dos avanços tecnológicos deve ser a negação urgente dessas condições sob as quais a barbárie gesta a monstruosidade do seu domínio (FABIANO, 2003, p. 139).

De maneira geral, buscou-se tornar evidente que as mudanças na organização do trabalho trazem grandes conseqüências sociais. O atendimento das necessidades básicas requer o equacionamento das reivindicações dos trabalhadores e a adaptação do mercado produtivo às demandas do consumo. Desta relação, tem-se caracterizado a potencialização da exploração do trabalho morto e a supressão do ritmo humano da vida.

Embora a produção rígida ainda se mostre presente, ocorre a tendência de sua substituição pela produção flexível através da força da concorrência. Nos países não desenvolvidos, ainda hoje, há formas de trabalhos que não são derivados nem da automação flexível e nem da automação rígida, e com o desemprego um novo setor de trabalho é explorado, é o chamado trabalho informal.

Neste contexto, do século XX, o computador apareceu como uma das máquinas-chave para a nova tecnologia que se iniciava e que rapidamente se consolidou. Se o advento do relógio contribuiu para a constituição do conceito mecânico e progressivo do tempo, o computador solidificou este conceito e o ampliou. A simultaneidade relativa, a ocultação do tempo, necessárias à reunião de tarefas

parciais, consolidou-se a partir da introdução da tecnologia e da flexibilidade que dela resultou. Uma das grandes diferenças da velocidade em que se trabalha numa sociedade computadorizada é que o tempo utilizado para liberar cargas elétricas a intervalos regulares é medido em nanossegundos[50].

> Uma vez que uma nova tecnologia é inventada, ela tende a seguir seu caminho com uma lógica própria e inexorável, podendo assim ter um efeito duradouro sobre toda uma civilização. Vimos que foi isto o que aconteceu após a invenção do relógio mecânico, e é isto que está acontecendo hoje, desde o profundo *insight* matemático de Alan Turing que levou à invenção do computador digital moderno, talvez a maior realização da tecnologia do século XX (WHITROW, 1993, p. 202).

As novas formas de organização da produção influenciaram diretamente o modo de ser do homem. Todo arsenal técnico que deveria dominar a natureza e livrar o trabalhador da labuta, domina também o homem. O controle é simultâneo sobre a liberdade social e a individual. O capital coopta para si a força física e também as capacidades intelectivas e psíquicas de uma só vez na sociedade e em cada indivíduo. As capacidades intelectivas, neste estudo a apreensão do tempo, passam por uma formação unidimensional. São apreendidas como convém para a ordem capitalista à medida de suas necessidades.

A automação flexível não reúne a concepção e a execução durante o processo produtivo; a automação flexível não devolve ao trabalhador o domínio sobre o tempo e o espaço da produção e não permite que o trabalhador estabeleça com o objeto uma relação livre de imposições externas, livres do controle heterônomo.

Assim, as relações sociais de produção deixam o sujeito sem reação, o homem encontra dificuldades em resistir ao conforto tecnológico , pois a alta tecnologia permite popularizar o consumo e os produtos. Ademais, este sistema flexível de produção acarreta o desemprego em massa, não reduz os custos humanos da produção e desmobiliza os operários. Todo este progresso não significa melhoria de vida do homem. Os problemas da fome, da miséria, da falta de moradia, saúde, ... continuam insolúveis. Esta contradição da sociedade capitalista emerge com toda a

[50] Conforme aponta Whitrow (1993, p. 202), um nanossegundo é um bilionésimo de segundo. (1993, p. 202).

força no período pós-Terceira Revolução Industrial (automação flexível) e revela o custo humano subjacente na experimentada sociedade da superprodução industrial.

Segundo Coriat (1988) e Marcuse (1973) a liberdade na sociedade capitalista tem um sentido de restrição. Liberdade de ir e vir para o trabalho, para consumir o que está posto na sociedade. Os homens passam a lutar por uma liberdade individual ao invés de lutarem por uma liberdade social. O conhecimento é a racionalidade unidirecional (a razão atende ao capital). O individualismo nasce das relações de trabalho e ajuda a garantir a não reação ao controle estabelecido; a oposição ao sistema é corroída pelo processo de trabalho e as necessidades supérfluas passam a ser essenciais A sociedade industrial se mantêm estimulando o consumo e o desperdício. É através do consumo que o mercado controla o indivíduo, o sujeito se torna submisso ao objeto, o controle da liberdade nunca foi tão grande pois a sociedade forma padrões de comportamento e de pensamento. A sociedade capitalista usa a comunicação de massa para manter a alienação.

Para H. Marcuse (1973), do ponto de vista humano, vivemos em tempos de regresso e não de progresso. Regresso no atendimento às necessidades humanas fundamentais. As implicações sociais da tecnologia moderna possuem os seguintes aspectos: processo de uniformização da individualidade e o impacto das novas forças produtivas sobre a deformação da individualidade. É difícil para o homem entender este controle, pois ele é conduzido de maneira sutil, imperceptível. O capital coopta para si o controle do tempo e do espaço, o conhecimento, as formas de pensamento e determina a formação.

As alternativas possíveis para o progresso das condições humanas foram sendo corroídas por esta nova forma de controle imposta pela automação flexível. H. Marcuse (1973) apresenta três motivos responsáveis por este regresso. Um primeiro ponto discutido pelo autor é o fato de que o modo como o trabalho está organizado e se realiza: a automação flexível gera um número grande de excluídos e os incluídos se submetem. Outro fator é a capacidade do poder (de)formativo dos meios de comunicação de massa. Finalmente, porque esta sociedade tem a capacidade de atender as necessidades que ela própria cria e que não são necessidades fundamentais do ser humano, mas necessidades mercadológicas geradoras de

lucro. Este último aspecto, ele chama de totalitarismo econômico que o Ocidente aplica no sentido de manipulação das necessidades por interesses adquiridos.

O totalitarismo econômico, próprio da sociedade Moderna, caracteriza à concepção de tempo corrente nesta sociedade. O totalitarismo do imediato, do tempo oculto, acarreta o estreitamento da perspectiva temporal em nosso cotidiano, o qual faz o presente parecer para muitos como a única coisa importante. Alguns tentam ainda decifrar a natureza da sociedade e do mundo físico pelo estudo do passado. Contraditoriamente, o passado é simultaneamente desvalorizado e supervalorizado.

> A sociedade industrial moderna é muito mais dependente do tempo que qualquer civilização anterior, exceto talvez a civilização maia, mas há nessa dependência uma ambivalência peculiar. Ao mesmo tempo em que nosso conhecimento do passado tanto do homem quanto do universo é muito maior que o de nossos ancestrais, nosso sentido de continuidade com o passado tem declinado, em decorrência das rápidas e contínuas mudanças que influenciam nossas vidas. Hoje, para muitas pessoas, o tempo se tornou tão fragmentado que apenas o presente parece ter significado; o passado é visto como obsoleto, e portanto inútil. Além disso, como o presente difere tanto do passado, vai se tornando cada vez mais difícil compreender como era este. Como Hans Meyerhoff observou, o passado está sendo triturado pelo moinho da mudança inexorável, incompreensível (WHITROW, 1993, p. 203).

A este respeito, os estudos desenvolvidos pelo grupo de Estudos e Pesquisa (GEP) Teoria Crítica e Educação, contribuem no sentido de esclarecer a relação entre o modo como o tempo é apreendido na sociedade industrial, especificamente após a automação flexível. O referido grupo estuda o pensamento dos filósofos da Escola de Frankfurt [51] que se preocuparam, de maneira geral, com a problemática do avanço técnico no mundo contemporâneo.

Loureiro (2003, p.27), entende que H. Marcuse não propõe a volta à vida sem o uso da tecnologia, no meio da floresta, com o uso de técnicas primitivas. Não se trata de eliminar a técnica em geral, apenas as técnicas que não se separam do

---

[51] O nome Escola de Frankfurt refere-se, simultaneamente, a um grupo de intelectuais (Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Herbert Marcuse, Walter Benjamim e Juergen Habermans) e a uma teoria social. O Instituto de Pesquisa Social foi oficialmente criado em 3 de fevereiro de 1923. Este contava com um prédio próprio desde 1924 e preservava autonomia acadêmica e financeira, apesar de estar vinculado à Universidade de Frankfurt. A este respeito ver in: Freitag (1986).

objetivo do capital (obtenção de lucros crescentes). Estas, “[...] aprisionam os seres humanos numa rede de dominação”. Marcuse

> [...] acredita haver momentos em que se deve parar o progresso para que *coletivamente* se possa *refletir* sobre a direção que se quer seguir. Reflexão implica autonomia dos sujeitos, que, por sua vez, remete à democracia e à preservação do espaço público (LOUREIRO, 2003, p. 33).

Entretanto, as condições atuais da sociedade, a indústria flexível, permitiram o aparecimento de “[...] tecnologias híbridas (conjugam imagem, som, movimento, etc) que podem manipular mais intensamente as sensações humanas, criando, por exemplo, formas de simulação e de representação da realidade” (COSTA, 2003, p. 117).

Costa (2003, p. 120) entende que o processo de estetização da realidade, seja como fruto da “[...] percepção que o sujeito obtém da materialidade do mundo, das representações e linguagens construídas na interação com a tecnologia”. A percepção humana decorrente dessa mediação não requer do sujeito a presencialidade, nem a sua identificação no processo de comunicação.

É justamente pela complexificação obtida com o aparecimento de tecnologias, que se caracterizam pelo referido hibridismo de seus suportes, que a tensão entre tempo, espaço e duração se tornará mais agudizada. Além disso,

> [...] essa questão da mediação tecnológica como condicionante das estruturas de percepção e de racionalidade torna-se estratégica para observar determinados fenômenos da cultura de massa (COSTA, 2003, p. 120).

Os três aspectos sinalizados por Costa (2003, p. 122) para pesquisar a estetização da realidade, centram-se na apreensão que o sujeito terá do tempo na sociedade industrial pós Terceira Revolução Industrial. “Está em questão a idéia de falseamento da consciência em relação ao tempo”.

Em primeiro lugar, destaca-se a crescente confusão entre a realidade e a virtualidade. Esta ocorrência tem como função abrandar o choque, pois reduz as

diferenças entre o que é real do que é virtual. Como exemplo, podem ser apresentadas as imagens dos atentados terroristas de setembro de 2001 (EUA). Eles foram antecipados no cinema em *Nova York sitiada*.

> A banalização das imagens pela repetição e a cobertura extensiva deixaram um rescaldo em que a tragédia foi absorvida por um imaginário coletivo que foi se adaptando ao regozijo com o espetáculo (COSTA, 2003, p. 121).

O que ocorre, neste caso, é uma remodelagem do ambiente formativo em termos de percepção e inteligência. Ao simular o real, ocorre a modificação da "[...] relação de experiência e de sentido de temporalidade e de contigüidade espacial" (COSTA, 2003, p. 122).

O segundo aspecto, torna evidente a modificação da representação que o sujeito terá do tempo na sociedade Capitalista atual, refere-se à aparição e à repetição de um mesmo fragmento, descontínuo, como recortes de imagens e informações. Isto faz com que se reproduza uma certa indiferença em relação aos acontecimentos trágicos. A interação do indivíduo, mediada por esta forma de comunicação, decorre do deslocamento como uma característica geral da sociedade atual.

> Os tentáculos do poder político adquirem a imaterialidade na velocidade como vetor de uma época que conecta todos a um sistema de produção e de uma cultura hegemônica, mas que alimenta o hedonismo e a dificuldade de pensar com distanciamento em meio à transitoriedade dos apelos sensoriais provocados pelas mercadorias simbólicas que circulam e desaparecem (COSTA, 2003, p. 124).

O distanciamento e os fluxos de informação compõem o terceiro aspecto que contribui para a estetização da realidade como também altera a apreensão que o sujeito tem do tempo e das condições sócio-históricas na vida em sociedade.

> A impossibilidade de interação direta com os acontecimentos e o fluxo intenso de informações, que rapidamente torna secundário aquilo que foi destacado como manchete, agem no sentido de tranqüilizar a consciência com o exercício da constatação (COSTA, 2003, p. 125).

É justamente a transitoriedade dos acontecimentos distantes devido à condição humana estar globalizada que permitirá a indiferença diante da dor, do horror. Expressões como: virtualidade; imaterialidade na velocidade; transitoriedade; visível apenas imediatamente; não-permanência; simultaneidade; efemeridade; instantaneidade; são caracterizadas, pela lógica formal, como palavras características de um tempo altamente moderno e promissor, no qual a sociedade atingirá um excelente grau de progresso tecnológico.

Estas expressões são contemporâneas (2004) a outras tais como: flexibilidade (programação para a produção simultânea de diferentes produtos); integração (integração das seqüências temporais da produção); automação programável; reagrupamento de tarefas; realinhamento produtivo; mobilidade; simultaneidade relativa e ocultação do tempo para a reunião de tarefas; nanossegundos; demandas voláteis, instáveis e diferenciadas ...

O que o discurso homogeneizador, característico dos setores dominantes da sociedade, oculta é que justamente o espaço e o tempo devem ser identificados como estruturas inerentes à formação do pensamento do sujeito. Ocorre que a forma como o condicionamento destes é feito impede que o sujeito se dê conta de tal fato. Com isso,

> [...] o condicionamento dos nossos sentidos e, portanto, da nossa percepção é feito de forma tão intensa que há momentos nos quais tem-se a impressão de que o tempo e o espaço simulados são, de fato, reais. É difícil lançar mão de qualquer tipo de previsão quanto ao futuro da experiência formativa, uma vez que o espaço torna-se digitalizado e o tempo limita-se à sua dimensão instantânea, mediante o contato imediato com as informações obtidas *on line.* Não há dúvidas de que vivenciamos uma fase de transição e, por que não dizer, de redefinição das características basilares da experiência formativa (ZUIN, 2003, p. 152-153).

Zuin (2003) afirma que em vários textos T. W. Adorno entende a formação como um processo de auto-reflexão do sujeito que não se esgota na construção de um conceito, mas sim na reapropriação do conteúdo histórico que é imanente a este conceito. Ao reapropriar-se de um conceito, necessariamente o sujeito deverá ter a possibilidade de apreender o tempo em sua totalidade, como um elemento estrutural das relações sócio-históricas produzidas pelos homens. Devido à sua aceleração e

simultaneidade, o tempo teve o seu fundamento esvaziado: a memória. A relação entre permanência e mudança que deveria ser dialética, tornou-se maniqueísta e a mudança passou a ser a única categoria para a análise da realidade. Com isso, a

> [...] confluência espaço-temporal, que fundamentara a realização do desejo após transcorrer da própria experiência formativa, atualmente se limita ao acesso às informações *on line*, numa sociedade que repudia qualquer hesitação passível de se transformar em reflexão crítica, a qual denuncia a falsidade da realização completa do desejo por meio do consumo de produtos da indústria cultural (ZUIN, 2003, p. 154).

A evidência a ser ressaltada é que os modelos de manipulação que apresentam as massas trabalhadoras não são um problema do passado. Uma grande preocupação que desponta neste contexto é se as pessoas conseguirão deixar de pensar o tempo como uma forma de obter lucro, podendo não ter então o fardo da pressa, que transportam juntamente com o relógio de bolso ou de pulso.

O grande desafio que se põe diante do homem moderno que vive numa sociedade com alta tecnologia e automatização sem precedentes se torna saber "[...] como é que os homens vão ser capazes de consumir todas essas adicionais unidades de tempo?" (THOMPSON, 1991, p. 82).

A dificuldade imposta por essa nova condição reside em ter criatividade ou capacidade de inovação de utilizar seu tempo de maneira desvinculada de qualquer obrigação do trabalho. Em outros termos, o autor se pergunta, como é que indústria dos tempos livres vai explorar esse tempo?

O crescimento econômico é, simultaneamente, o crescimento ou a transformação de uma cultura, o crescimento de uma consciência social e também individual. Desta maneira, os homens modernos terão de aprender alguma coisa da arte de viver que perderam com a Revolução Industrial:

> "[...] o modo de preencher os interstícios dos seus dias com relações pessoais sociais mais ricas, mais repousantes; o modo de quebrar uma vez mais as barreiras entre o trabalho e a vida pessoal. E daqui nasce uma nova dialética na qual algumas velhas energias agressivas e disciplinas emigram para as nações recentemente

> industrializadas, enquanto que os velhos países desenvolvidos procuram redescobrir os modos de viver esquecidos já antes de a História começar a ser escrita" (THOMPSON, 1991, p. 82).

Portanto, a transição para uma sociedade industrial influenciou de maneira comprometedora a noção pessoal da passagem do tempo. O conceito de tempo determinista que se edificou, pode ser desconstruído? Será que é possível o estabelecimento de condições para a reconstrução dos conceitos, neste caso específico o conceito do tempo, de maneira a permitir o olhar além do imediatamente dado? Como recuperar o tempo e o espaço expropriados do trabalhador pelo sistema capitalista de produção?

Para Marx (1984) o trabalho é o fundamento maior da humanidade como o formador da consciência humana, é necessário, então, que o sujeito tenha tempo e espaço para estabelecer relações que desenvolvam suas potencialidades corroídas, sob duras penas, a partir da grande transformação no mundo do trabalho que se inaugurou com o advento da modernidade.

> [...] , no trabalho como fora dele, é preciso que o sujeito disponha de tempo e espaço para empreender com o objeto, relações que possibilitem o desenvolvimento de potencialidades contidas em ambos os pólos; potencialidades outras que não as requeridas pelo mercado (PALANGANA, 2000, P.52).

3. FUNDAMENTO DA ANÁLISE DA REALIDADE E ENSINO DE HISTÓRIA: O TEMPO REGULADO NO TRABALHO E O PENSAMENTO SUBORDINADO À LÓGICA FORMAL NO ENSINO DA HISTÓRIA

> O que tem de ser dito é que não se trata de considerar uma forma de vida superior à outra; devemos, antes reconhecer que este é um terreno onde o conflito tem de ser profundo; teremos de reconhecer que a História não é apenas um registro de transformações tecnológicas neutras e inevitáveis, mas é também o relato da exploração e da resistência à exploração; que os valores permanecem, até serem aceitos ou rejeitados (THOMPSON, 1991, p. 80).

Conhecer como tem sido veiculado o conceito de tempo por meio da História (disciplina) ao longo da própria história é uma condição inadiável para o entendimento e a análise do material didático de História utilizado na 4ª série do Ensino Fundamental das escolas Públicas do Município de Londrina-PR, no período de 2001 a 2003. A partir da História da Educação Brasileira podem ser também recuperadas as formas de apreensão do conceito de tempo no ensino-aprendizagem de História.

O período entre os séculos XVIII, XIX e XX foi cenário das grandes mudanças advindas no mundo do trabalho (Três Revoluções Industriais) que afetaram a vida de todos os indivíduos em todos os seus aspectos. Neste capítulo, portanto, buscou-

se tornar evidente a relação entre as mudanças no mundo do trabalho e a forma como o tempo passou a ser apreendido e ensinado pela História (disciplina), a partir do período das referidas transformações sócio-históricas. Assim, reconhecer as influências do Positivismo na história difundida pela historiografia Metódica (historiografia do século XIX) é um primeiro ponto para o entendimento da concepção de tempo que tem predominado no ensino-aprendizagem de História no Brasil.

Nunes (1996) enfatiza que o pensamento positivista tem como pressupostos básicos os conceitos de ordem, propriedade, moral, família, religião, progresso, pátria e trabalho. Esses conceitos justificam e consolidam a ordem social e econômica liberal-burguesa pós Revolução Francesa.

Teoricamente, o termo utilizado para fazer referências à história de cunho positivista é a chamada escola metódica. Bourdé e Martin (1990) identificam que a primeira manifestação da escola metódica foi em 1876, na França, quando G. Monod e G. Fagniez fundaram a **Revista Histórica**. Entretanto, Charles-Victor Langlois e Charles Seignobos, em 1898, aparecem como os definidores das "regras aplicáveis à disciplina", quando publicam: **Introdução aos estudos históricos,** inspirados na "teoria do reflexo" do alemão Leopold Von Ranke (BOURDÉ; MARTIN, 1990, p.101-102).

Este modelo de produção histórica foi difundido no período de separação entre a metafísica e a ciência – séculos XVIII e XIX - no qual a filosofia positivista do século XIX de Augusto Comte enfatizava a existência de leis gerais explicativas.

Basicamente, Comte estabeleceu três leis:

> a lei dos três estágios de desenvolvimento do pensamento humano: 1) as fases do pensamento teológico, metafísico e positivo; 2) a lei da subordinação da imaginação à observação; 3) a lei enciclopédica [...] (CARDOSO, 1984, p. 31).

Japiassu (1982), ao analisar o período das classificações das Ciências, particularmente no caso do Positivismo, deixa evidente a distinção feita por Comte

em relação aos três estados de desenvolvimento do pensamento humano. O primeiro estágio (teológico ou fictício) e o segundo estágio (metafísico) mantêm um princípio em comum: ambos são produtos da imaginação e se enquadram no campo da representação. A grande diferença entre eles é que o primeiro é movido por agentes sobrenaturais e o segundo por forças abstratas. O terceiro estágio, eleito por Comte como o estágio positivo, é produto da razão, fruto do raciocínio e observação do real, o que desencadeará noções absolutas.

A partir da teoria científica de Comte, as formas não científicas, ou seja, as subjetivas, dogmáticas, intuitivas e pragmáticas perdem o valor em detrimento do conhecimento objetivo, possibilitado pelo método científico-empírico. Por meio deste método científico, esperava-se possibilitar o progresso da humanidade para encontrar o estágio positivo (racional, verdadeiro, imutável e absoluto), através da combinação do raciocínio com a observação, estabelecendo os fatos mediante a observação dos fenômenos e explicando-os pelas leis, produzindo o conhecimento.

Mediante as leis estabelecidas por Augusto Comte, Triviños (1987,p. 34) aponta as idéias básicas do “positivismo clássico”. 1ª- o cepticismo, pois para descobrir as causas íntimas é somente possível por meio do raciocínio e da observação de leis efetivas; 2ª- tendência da especialização para a unidade do pensamento; 3ª- a relação teoria e prática; 4ª- a submissão da imaginação à observação; 5ª- a função da ciência como previsibilidade; 6ª- os significados para a palavra positivo: real, útil, certeza, precisão, organização.

Neste contexto, os historiadores da escola metódica transformaram a História em uma ciência. Para que tal fato ocorresse, eles se inspiraram no modelo clássico de ciência positivista, através do qual o historiador passava a escrever a verdade, o racional, o absoluto e o imutável. Desta maneira, a história Metódica se caracteriza como a descrição de fatos. Estes adquirem o *status* de leis, pois enquanto verdadeiros, trazem a possibilidade de comprovação, permitida pelas fontes escritas, distantes de qualquer subjetividade; enquanto racionais não provêm de formas teológicas e/ou subjetivas de explicação; enquanto absolutos, estes fatos não são relativos; e imutáveis, pois nada poderá mudá-los, são comprovados.

Entretanto, toda ciência requer o seu método científico e a escola metódica implantou o seu fundamento, baseado em Leopold Von Ranke que descartava a especulação, a subjetividade e a discussão. Analogicamente é como se houvesse um espelho entre o sujeito (historiador) e o objeto do conhecimento (História), o que possibilitaria o reflexo do objeto para o historiador, transformando-se em produto do conhecimento, legitimando a cientificidade histórica.

Os postulados teóricos de Von Ranke são:

> 1º- incumbe ao historiador não julgar o passado, nem instruir os seus contemporâneos, mas simplesmente dar conta do que realmente se passou; 2º- não há nenhuma interdependência entre o sujeito conhecedor e o objeto do conhecimento; 3º- a história existe em si, objetivamente, tem uma dada forma, uma estrutura definida, que é diretamente acessível ao conhecimento; 4º- a relação cognitiva é mecânica: como o espelho reflete a imagem, ou como a máquina fotográfica registra a paisagem; 5º- a tarefa do historiador consiste em reunir um número suficiente de dados, assente em documentos seguros; a partir desses fatos o registro histórico organiza-se e deixa-se interpretar. Qualquer reflexão teórica é inútil, porque introduz um elemento de especulação (BOURDÉ; MARTIN, 1990, p. 114).

Além desta postura passiva do historiador, a escola metódica vai precisar de critérios para organizar os documentos – entendidos apenas como documentos escritos - e descrever os fatos. A partir de então nesta escola é desenvolvido o método de crítica das fontes.

Em linhas gerais, este método adotado consiste em operações analíticas - críticas externas e internas do documento - e operações sintéticas de trabalho, conforme Bourdé e Martin (1990) assinalam. As operações que fazem parte da crítica externa do documento visam determinar a autenticidade do documento, enquanto a crítica interna verifica a veracidade do conteúdo do texto.

As operações sintéticas consistem em:

> [...] construir uma imagem global do fato passado, já que o os documentos proporcionam em forma direta são só fragmentos de fatos que é preciso organizar. [...] agrupar os fatos em quadros, classificando-os segundo a sua natureza [...]. [...] constatação das

> lacunas devido a (sic) insuficiências documentais, tratando-se de preenche-las através de um raciocínio que parta dos fatos conhecidos [...]. [...] condensação dos fatos em formulações de conjunto baseadas nas suas relações: assim apareceria a cadeia de causas e conseqüências (CARDOSO, 1984, p. 55-56).

Além da cientificidade adquirida pela escola metódica, outra característica fundamental sua é o caráter de história nacional, baseada em documentos oficiais, autorizados pelo Estado. Para entender esta característica é importante observar que concomitantemente às idéias de ciência difundidas pelo positivismo, o nascimento da História tradicional coincidiu com o nascimento da República, portanto, com a formação dos sentimentos de pátria e nação.

Este caráter patriótico não entra em contradição com os fundamentos científicos (verdadeiro, absoluto, racional e imutável), pois os historiadores metódicos eram republicanos e entendiam que a monarquia era marcada pela parcialidade devido ao poder dos monarcas ser justificado de maneira divina, Deus era quem legitimava o poder monárquico. Sob o ponto de vista republicano, o Estado seria o juiz imparcial e neutro que zelaria pelos interesses de todas as partes. Esta é uma visão marcadamente organicista (teoria de Hegel) que compara o Estado ao corpo humano. Nele, a cabeça (o cérebro) não tende a dar preferência a nenhuma das partes do corpo; desta maneira, o Estado atuaria de forma imparcial e neutra.

Partidários desta lógica, os historiadores da escola metódica, utilizavam documentos escritos e oficiais, descartando qualquer possibilidade de subjetividade ou de parcialidade. Para eles, os documentos escritos aparecem como uma forma segura de conservação da memória, enquanto os documentos não escritos estariam carregados de subjetividade, podendo distorcer a verdadeira história com opiniões, ideais, concepções e mentalidades tendenciosas sob qualquer aspecto. Enquanto oficiais, os documentos estariam livres também da parcialidade e da subjetividade, porque eram derivados de um regime político (República) racional, imparcial e neutro.

Ao atingir o estado republicano, o povo estaria também atingindo o estado positivo, o estado racional. Sob esta perspectiva, é possível afirmar que a concepção de desenvolvimento temporal da escola metódica prevê um progresso da humanidade,

que partiu inicialmente de um estado teológico, passando pelo estágio metafísico até chegar ao estágio final: positivo – marcado pela razão. Sendo assim, os historiadores positivistas deram um sentido de desenvolvimento temporal progressivo-linear-retilíneo, através do qual a humanidade abandonaria estágios inferiores até atingir o estágio da imparcialidade, da neutralidade e da razão: o estágio positivo, o progresso (REIS, 1994).

Citron (1990, p. 114) é categórica ao afirmar que "não se pode tecer uma história universal a partir de um só foco, até mesmo de uma só instituição". Para esta autora, a liberdade se opõe às várias tradições históricas. A memória não pode se resumir na memória de homens, de guerras e de dominações. Devem-se encontrar os abandonados da história, camponeses, pescadores, artesãos, operários, culturas desprezadas, cujos gestos e trabalho são estranhos à 'memória' da escola.

Entretanto, o historiador da escola metódica acreditava ocupar o lugar desejado: o da neutralidade e da imparcialidade. Isto ocorria com total sintonia em relação aos princípios legitimadores do conhecimento científico, isto é, racional, imutável, absoluto e verdadeiro. Ao exaltar o nacionalismo francês, fazendo uma apologia do regime republicano e justificando a colonização como missão civilizatória, este historiador acreditava ser racional. Na sua lógica, estaria 'lutando' para trazer esses povos para a idade da razão, permitindo que estes saíssem dos estágios inferiores de desenvolvimento, baseados na teologia, na subjetividade. Permitiriam aos inferiores aproximarem-se da razão, da objetividade, da neutralidade: da República.

> A ciência cientista, a ciência do século XIX era orgulhosa, segura de si, otiptimista. Nisso, paradoxalmente, ela coincidia com a ideologia, a mesma afirmação duma verdade pensada como absoluta; deste modo a história da França uniu a mesma certeza de verdade a Ciência e a Nação, o passado e a memória do Estado (CITRON, 1990, p. 115).

Para os historiadores da escola metódica se, em algum momento, estivessem sendo parciais, o motivo era nobre, pois visavam permitir que futuramente todos atingissem a imparcialidade, a razão e o progresso.

É legítimo afirmar que para a mentalidade da época, estes historiadores fizeram uma história imparcial e neutra, porém, o fato é que após quase dois séculos, tanto a concepção de ciência, quanto a concepção de história foram modificadas.

No início do século XX, ao fazerem a história metódica, os historiadores acabavam fazendo recortes, o que acarretava uma visão estreita da própria história. Hoje (2004), a história procura a reflexão a partir de vários pontos de vista. Para esta ciência não bastam os documentos oficiais sob a chancela do Estado. Tornam-se necessárias à ampliação dos tipos de fonte e a diversificação de suas origens.

Os pesquisadores passaram a ter o conhecimento de que ao fazer uma pesquisa, o recorte estará automaticamente sendo feito, o historiador já estará direcionando seu olhar para este ou aquele aspecto. Há a consciência de que existem aspectos relevantes na História que vão muito além dos aspectos políticos, narrados pela história oficial e limitadores da construção da

> [...] memória nacional [que] pertence à memória coletiva, sob a condição de ser uma memória viva, não condensada numa representação definitiva do passado nacional. Memória da grandeza, da beleza e do arrebatamento de certas aspirações ou movimentos coletivos, memória também dos crimes, das violações do Direito pelo Estado, de dirigentes ou de alguns grupos, a não camuflar mais num discurso hipócrita ou inflamado (CITRON, 1990, p. 136).

A ciência, neste início de século XXI, continua tentando entender a existência de culturas diferentes, não mais inferiores, como acreditavam os etnocentristas movidos pela teoria Darwinista (evolucionistas). Assim, a história produzida pela escola metódica parece vazia, tendenciosa. Objetiva-se a busca de reflexões que sensibilizem o leitor com o passado, através dos mais diferentes pontos de vista, sejam econômicos, políticos, sociais, culturais, do cotidiano, todos com um objetivo comum: não o da produção de verdades absolutas, mas a possibilidade de identificação de inúmeras perspectivas de explicação, cada uma fundamentada sob uma lógica de construção de conhecimento válida em seu momento histórico. Portanto, o historiador é entendido como um sujeito ativo no processo de produção de conhecimento, desde a escolha do tema que irá tratar, até a lógica explicativa

que irá acolher para explicar e refletir, através de uma re-leitura sobre a própria história que estará objetivando reconstruir.

3.1 INSTITUCIONALIZAÇÃO DO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL

Ao tratar do processo ensino-aprendizagem de História no Brasil, Nemi e Martins (1996) enfatizam que quando se inicia o ensino de História, geralmente as primeiras informações que chegam aos alunos tratam da trajetória dos portugueses até alcançar o Brasil. A História desta terra e das etnias que aqui viviam antes da 'invasão' é, geralmente, desconhecida. O objetivo das aulas, nesta perspectiva, passa a ser a apresentação de heróis e das datas 'fundamentais' e das 'conquistas' que sinalizam a 'ordem e o progresso' que a sociedade brasileira atingiu desde o 'descobrimento'.

A cronologia desenvolvida nesta forma de ensinar a História compartilha com o fundamento da lógica formal (positivista) de colocar o tempo numa única perspectiva possível: linear-retilíneo-progressivo. Esta, por sua vez, é um dos inúmeros tentáculos da lógica do capitalismo que por meio dela, regularizou, dividiu, compartimentou, reintegrou, flexibilizou e desintegrou o tempo.

Esta lógica mascara que a sociedade existente no Brasil antes da chegada dos portugueses já era organizada e diversificada. Diversas nações nativas, que aqui existiam, apresentavam características sociais distintas entre si, entretanto demonstravam um ponto comum em se tratando da organização das bases materiais de suas sociedades: diferentemente da mentalidade Mercantilista e/ou Pré-capitalista dos portugueses, as comunidades nativas produziam o necessário para a sua subsistência e não desenvolveram em suas mentalidades a necessidade de acumulação.

A invasão portuguesa alterou esta organização social referida. O Brasil passou a ser encarado como um fornecedor de matéria-prima para o mercado europeu. Na lógica mercantilista do século XVI, era necessário organizar um sistema de trabalho que possibilitasse a efetividade da exploração de uma colônia de exploração: o trabalho escravo [52].

Neste contexto, a educação no período colonial teve como função possibilitar à elite colonial a diferenciação dos nativos e negros por meio da cultura branca européia. À elite estava reservado o direito ao estudo das questões do espírito.

A organização que recebeu a incumbência de tratar das questões educacionais da promissora colônia de Portugal foi a Companhia de Jesus. Assim, aos jesuítas coube a missão de catequizar os índios e os filhos dos colonos. Esta função foi ao encontro dos preceitos da Contra-Reforma[53].

> Os jesuítas fundaram colégios e organizaram uma série de missões religiosas que ensinavam as primeiras letras aos índios e aos filhos de colonos. O ensino era reservado apenas às classes dominantes que, após os primeiros estudos com os jesuítas, seguia para a Europa a fim de completar sua formação. Aqueles que se dedicavam à vida religiosa estudavam teologia e filosofia nos seminários. Para os negros e homens livres pobres, entretanto, não havia lugar nas escolas (NEMI; MARTINS, 1996, p. 14).

A História ensinada durante o período colonial cumpria o papel de acentuar a desigualdade social (econômica, cultural). Estava voltada apenas para a erudição. Nemi e Martins (1996) acrescentam que os educadores não se preocupavam ou questionavam a realidade social e com a dicotomia entre o trabalho intelectual e o trabalho manual. Este era "[...] considerado uma atividade inferior, era relegado em parte aos índios e, especialmente, aos negros" (NEMI; MARTINS, 1996, p. 14).

---

[52] A este respeito ver in: XAVIER, Maria Elizabete, Maria Luísa Ribeiro, Olinda Márcia Noronha. **História da Educação** - A Escola no Brasil. São Paulo : FTD, 1994.

[53] Nemi e Martins (1996) enfatizam que a Contra-Reforma foi um movimento da Igreja Católica que teve início no século XVI, na Europa, cujo objetivo era evitar a expansão dos ideais dos protestantes que, dentre outras ações, pretendiam a conquista de fiéis da Igreja Católica. Os principais divulgadores da Contra-Reforma foram os jesuítas que pregaram os preceitos da Igreja Católica, o que acabou por contribuir para a alienação das camadas populares.

Os jesuítas formaram os primeiros colégios e, aos poucos, abandonaram a obra missionária com os índios e colonos e passaram a se dedicar exclusivamente à elite. Mesmo com a expulsão dos jesuítas (1759) pelo Marquês de Pombal [54], na tentativa de modernizar o ensino, as características ideológicas do ensino não se alteraram. O que ocorreu foi um problema em se tratando da organização da estrutura administrativa da Educação.

O primeiro-ministro do Rei D. José I (Marquês de Pombal), iniciou o processo de modernização do ensino ainda na Metrópole, modificando o currículo da Universidade de Coimbra (que ainda se encontrava sob o método escolástico e baseado no Ratio Studiorum dos jesuítas) através da inclusão de Ciências, Física, e Matemática; nas Humanidades a Teologia e a Filosofia permaneceram.

A orientação adotada pelo Marques de Pombal foi a de formar o perfeito nobre, negociante; simplificar e abreviar os estudos, fazendo com que um maior número se interessasse pelos cursos superiores; propiciar o aprimoramento da língua portuguesa; diversificar o conteúdo, incluindo o de natureza científica; torná-los mais práticos possíveis.

Ribeiro (1984, p.37) afirma que várias medidas desconexas foram tomadas, até que em 28-06-1759, surgiu o ensino público brasileiro propriamente dito, com a criação do cargo de diretor geral dos estudos, e a determinação de prestação de exames para todos os professores. Ainda neste mesmo ano foi aberto no Brasil um inquérito com o fim de identificar quais os professores que lecionavam sem licença e quais usavam os livros proibidos.

O ensino público oficial foi implantado a partir de 1772, quando a coroa se encarregou de organizar a educação, nomeando professores e estabelecendo planos de estudo e inspeção. Aranha (1996, p. 134) enfatiza que o ensino primário fornecia o aprendizado de técnicas de leitura e escrita, aritmética e cálculo; e o ensino secundário através das aulas Régias (aulas avulsas), ministrava o ensino do

[54] Sebastião José de Carvalho e Melo.

Latim, Grego, Filosofia, Retórica, Dialética, Teologia e Ciências Naturais (Física, Matemática, Biologia, Astronomia).

A ausência de organização foi a grande dificuldade encontrada pela Reforma Pombalina. Diante da falta de professores e da falta de dinheiro, que era obtido através do imposto “subsídio literário” sobre mercadorias (água ardente), não foi possível alcançar o auge esperado. Portugal continuava usando as riquezas da colônia brasileira e africana para pagar à Inglaterra, enquanto esta importava matéria-prima barata e exportava manufaturados caros, mantendo seu poder e aumentando o desenvolvimento econômico e cultural.
Nemi e Martins (1996) acentuam que neste contexto as aulas de História continuavam a veicular datas e nomes, sem qualquer possibilidade de análise das contradições e exclusões sociais do processo histórico brasileiro e mundial, bem como dos elementos advindos das relações materiais das sociedades que, na teoria Materialista Histórica, teriam um papel fundamental na origem da desigualdade: a origem de classes sociais opostas.

O teor da primeira Lei sobre a instrução nacional do Império do Brasil (o Decreto das Escolas de Primeiras Letras, de 1827) revela que a escola elementar tinha a função de “[...] fornecer conhecimentos políticos rudimentares e uma formação moral cristã à população” (BRASIL, 1997, p. 19). Neste documento, a História ensinada devia articular a História Civil (pretextos cívicos) com a História Sagrada (aprender a moral cristã).

Até 1837, a História aparecia como disciplina optativa do currículo nos programas das escolas elementares. A regulamentação da História como disciplina escolar autônoma seguiu o modelo francês. Neste modelo ocorreu o predomínio da História Universal, embora se mantivesse a História Sagrada. A introdução do ensino de História do Brasil, no ensino secundário, ocorreu a partir de 1855 e, em seguida, foram desenvolvidos programas para as escolas elementares.

Ao final de 1870, sob influência de concepções cientificistas, houve nova reformulação nos programas curriculares das escolas elementares e o conteúdo da História foi sendo ampliado e se passou a ensinar a História Natural, Universal, do

Brasil e História Regional. Para os educadores que desejavam a ampliação das disciplinas do ensino elementar, o ensino de História tinha como objetivos: "[...] lições de leitura, com temas menos áridos, para incitar a imaginação dos meninos e para fortificar o senso moral, aliando-se à Instrução Cívica, disciplina que deveria substituir a Instrução Religiosa" (BRASIL, 1997, p. 20). Desta forma, as novas reformulações dos currículos escolares visavam um Programa de História Profana maior, com a clara tendência de eliminar a História Sagrada.

De maneira geral, o ensino de História no Brasil durante o Império [55] estava organizado com programas que seguiam a cronologia linear progressiva, na qual, a

> [...] ordem dos acontecimentos era articulada pela sucessão de reis e pelas lutas contra invasores estrangeiros, de tal forma que a história culminava com os grandes eventos da Independência e da Constituição do Estado Nacional, responsáveis pela condução do Brasil ao destino de ser uma grande nação (BRASIL, 1997, p. 21).

Para a efetivação do ideal moralista e positivista do ensino de História, os métodos e procedimentos aplicados nas aulas de História tinham como base a memorização e a repetição oral dos textos escritos. Assim, "[...] ensinar História era transmitir os pontos estabelecidos nos livros, dentro do programa oficial, e considerava-se que aprender História reduzia-se a saber repetir as lições recebidas" (BRASIL, 1997, p. 21).

Esta organização cronológica de fatos, esvaziados em seu conteúdo histórico, não permitia o entendimento como uma categoria para a análise da realidade. Coincide com esta forma de estruturar o ensino da História no período Imperial brasileiro, a experiência que os sujeitos passaram a ter com o tempo a partir das mudanças advindas no mundo do trabalho no Capitalismo.

No Brasil, neste período (Império), a industrialização nos moldes capitalistas era incipiente. A economia brasileira, até a primeira metade do século XIX, estava em fase de transição e de ajustamento à nova situação criada pela independência (1822) e autonomia nacional. Após 1850, Prado Júnior (1984) afirma que houve um

[55] Período compreendido entre 1822-1889 de acordo com a divisão temporal Tradicional em História.

surto nas atividades econômicas brasileiras. Apesar dos diferentes âmbitos dos empreendimentos (industriais, comerciais), foi sobretudo na agricultura que a acumulação capitalista estava pautada. A exportação de matéria-prima e a importação de produtos manufaturados e industrializados 'era' ainda uma realidade.

Entretanto, a lógica e a forma como o tempo era apreendido no ensino de História, já se assemelhava aos moldes da formação do conceito mecânico e fragmentado do tempo.

A realidade no final do período imperial brasileiro era de que o Brasil possuía 82,3% de analfabetos. Nemi e Martins (1996) apontam que a educação continuava a reforçar a exclusão social das camadas populares iniciada pelos jesuítas. Neste contexto, o ensino de História reforçava a reprodução das desigualdades sociais, uma vez que se limitava a apresentar a verdade estabelecida pelas elites regionais.

A Proclamação da República (1889) trouxe a esperança da possibilidade de organizar no Brasil uma rede pública de ensino para todos. Entretanto, apenas a partir de 1930, com a crescente industrialização, é que a expansão da rede de ensino básico passou a ser vista como uma necessidade pelos governantes.

A lógica de racionalização capitalista que foi incorporada pelas escolas brasileiras nas décadas de 20/30 foi aprimorada pelo aperfeiçoamento do controle técnico e burocrático no interior das escolas. Este fato apresentou como resultados

> [...] a perda do controle do processo de ensino e a subordinação dos professores aos supervisores e orientadores pedagógicos, a massificação e a imposição do material didático (livro didático por excelência)[...]. Acentua-se o processo de proletarização dos professores (FONSECA, 2003, p. 19).

Ganharam força as propostas que apontaram a educação elementar como forma de realizar uma transformação do País. O ideal republicano do início do século XX buscou inserir a nação num espírito 'cívico'. Desta forma, a escola elementar passou a ser vista como o agente de eliminação do analfabetismo e divulgadora da moral e da ideologia nacionalista que determinava a cada segmento o seu devido lugar na sociedade.

Debates foram travados para a determinação dos currículos. De um lado, uns desejavam disciplinas mais científicas, técnicas e práticas (modernização) e outros, que defendiam disciplinas literárias, responsáveis pela formação do espírito. Neste contexto, a História passou a ter um duplo papel nos currículos:

> [...] o civilizatório e o patriótico, formando, ao lado da Geografia e da Língua Pátria, o tripé da nacionalidade, cuja missão na escola elementar seria o de modelar um novo tipo de trabalhador: o cidadão patriótico (BRASIL, 1997, p. 22).

Para a modificação da moral religiosa pelo civismo, substituiu-se a História Universal pela História da Civilização. "O Estado passou a ser visto como o principal agente histórico condutor das sociedades ao estágio civilizatório" (BRASIL, 1997, p. 22). Por este motivo, a periodização da História foi modificada.

Abandonou-se a identificação dos tempos Antigos, como o tempo bíblico da criação, e iniciou-se pela gênese da civilização com o aparecimento da figura do Estado forte e centralizado, além da cultura escrita. Assim, a periodização laicizada enfatizava o estudo da Antigüidade do Egito e da Mesopotâmia.

Nemi e Martins (1996) argumentam que, por se tratar de uma História impregnada da tradição positivista, a História ensinada era factual e nada crítica. Estes autores exemplificam esta situação com as análises dos movimentos sociais do referido período (duas primeiras décadas do século XX) que estavam ligados ao problema da terra, como o cangaço. Os líderes populares destes movimentos eram julgados "[...] como marginais e sanguinários que não aceitaram a ordem estabelecida" (NEMI;MARTINS, 1996, p. 16). [56]

---

[56] Nos programas de História e nos livros didáticos houve a incorporação da tese da democracia racial, da ausência de preconceitos raciais e étnicos. Nesta, o povo brasileiro seria formado "[...] por brancos descendentes de portugueses, índios e negros, e, [...] por mestiços, compondo conjuntos harmônicos de convivência dentro de uma sociedade multirracial e sem conflitos, cada qual colaborando com seu trabalho para a grandeza e riqueza do País" (BRASIL, 1997, p. 24) Peréz Gómez (2000), ao analisar a função contemporânea da escola, entende justamente a necessidade da mudança desta terrível lógica da homogeneidade pela lógica da diversidade. Para ele, a socialização (Educação), enquanto um processo dialético de reprodução e transformação deve: facilitar a reconstrução dos conhecimentos que a criança assimila em sua vida paralela à escola; organizar o desenvolvimento da função compensatória das desigualdades; preparar os alunos para pensar e agir democraticamente numa sociedade não-democrática.

Com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública e a Reforma Francisco Campos (1930) houve o fortalecimento do poder do Estado e do controle sobre o ensino. O ensino de História passou a ser idêntico em todo o país. Ao mesmo tempo houve a influência das propostas do movimento escolanovista que propunha a introdução dos Estudos Sociais em substituição da História e da Geografia.

Em termos legais, enquanto a Constituição de 1891 manteve o ensino de História nos moldes alienantes do período colonial, a Constituição de 1934, sob influência do movimento da Escola Nova, supôs uma maior criticidade ante o processo histórico. No entanto, Nemi e Martins (1996) analisam que apesar das propostas de substituição dos métodos mnemônicos, a prática recorrente das salas de aula continuou sendo a de recitar as lições de cor, com datas e nomes considerados mais significativos da História.

Com o estabelecimento do Estado Novo (1937-1945) os movimentos populares reivindicatórios foram abortados. “[...] os debates sobre a Educação deixaram a sociedade civil e transferiram-se para a esfera política [...]” (NEMI; MARTINS, 1996, p. 18).

A Constituição outorgada em 1937 direcionou o ensino secundário para as elites e o ensino profissionalizante tornou-se a opção para as classes populares. Houve também a expansão da rede oficial com base no clientelismo político.

> O ensino para todos transformou-se num meio capaz de ampliar as bases eleitorais das elites regionais e de preparar a mão-de-obra necessária ao desenvolvimento do capitalismo no Brasil (NEMI;MARTINS, 1996, p. 18).

Com a promulgação da Constituição Liberal (1946), houve a defesa das idéias de Liberdade e de educação para os brasileiros. Esta estava assegurada como direito de todos, e os poderes públicos se tornaram obrigados a garantir a Educação em todos os níveis, juntamente com a iniciativa privada. Shiroma, Moraes e Evangelista (2002) afirmam que o então Ministro da Educação Clemente Mariano nomeou uma comissão de especialistas da Educação (coordenada por Lourenço Filho) com o objetivo de propor uma reforma geral da Educação Nacional. Em 1948, foi enviada

esta proposta ao Congresso Nacional. Entretanto, esta só foi aprovada em 1961, após intensos debates. Houve a vitória das forças conservadoras e privatistas como também sérios problemas no que se refere à distribuição de recursos públicos e à ampliação das oportunidades educacionais.

Seguramente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 4024/61, se revelou "[...] submissa aos interesses da iniciativa privada – previa ajuda financeira à rede privada de forma indiscriminada – e aos da Igreja" (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 30).

O prejuízo educacional no período do governo militar (1964-1985) foi também em relação à produção científica do conhecimento, pois os Estudos Sociais ignoravam as áreas de conhecimentos específicos em favor dos saberes puramente escolares. Houve um distanciamento das escolas de primeiro e segundo graus com as Universidades.

Se as reformas do ensino empreendidas pelos governos militares de alguma forma assimilaram alguns elementos do debate anterior, Shiroma, Moraes e Evangelista (2002) evidenciam que estes estavam ordenados por recomendações advindas de agências internacionais e relatórios vinculados ao governo norte-americano e ao Ministério da Educação Nacional.

> Tratava-se de incorporar compromissos assumidos pelo governo brasileiro na Carta de Punta Del Este (1961) e no Plano Decenal de Educação da Aliança para o Progresso – sobretudo os derivados dos acordos entre o MEC [57] e a AID (Agency for International Development), os tristemente célebres Acordos MEC-USAID (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 33).

A reforma do ensino dos anos de 1960 a 1970 vinculou-se aos termos precisos do novo regime.

> Desenvolvimento, ou seja, educação para a formação de capital humano, vínculo estrito entre educação e mercado de trabalho,

[57] Arapiraca (1982) explica que o acordo entre a Agência Norte-americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID) e o MEC (Ministério da Educação e Cultura) foi assinado em 31 de março de 1965, com validade prevista até 30 de julho de 1967. A justificativa para este acordo que o MEC apresentou era a necessidade de orientação e assessoramento de consultores norte-americanos para o planejamento do ensino estadual.

> modernização de hábitos de consumo, integração da política educacional aos planos gerais de desenvolvimento e segurança nacional, defesa do Estado, repressão e controle político-ideológico da vida intelectual e artística do país (SHIROMA, MORAES E EVANGELISTA, 2002, p. 33-34).

No momento em que o capitalismo começou a ser despertado por seus ideólogos, houve a ênfase na possibilidade de outras alternativas para a manutenção de sua hegemonia. Neste momento, a educação se apresentou como uma alternativa ótima na busca de parceiros. O capitalismo estava com a faca e o queijo nas mãos, pois ocorria também que nos países periféricos o desenvolvimento da educação básica era necessário, mas havia a dificuldade gerada pela escassez de recursos, "[...] com o aceno de ajuda do capitalismo internacional todas as condições objetivas e subjetivas se tornaram favoráveis à conveniência de um pacto, principalmente para as burguesias nativas" (ARAPIRACA, 1982, p. 170).

Para este autor o realismo dos pedagogos brasileiros era ideologizado pela psicologia da ala menos progressista da Escola Nova. Assim,

> O pressuposto da Escola Nova, que antes se identificava com uma Pedagogia do aprender a fazer a partir do conceito da amanualização ou ainda da simples sondagem e das atividades do trabalho manual, foi substituído por outro mais pragmático e imediatista, que era o saber fazer, com um sentido bem mais utilitarista e certamente endereçado a um tipo de homem mais necessário a um determinado modelo econômico que se implantava, visto que era necessário transferir para dentro do processo educativo a mística do conceito da racionalidade e da eficiência do sistema econômico, a fim de facilitar a implementação do novo processo produtivo com uma nova dimensão de parceria do capitalismo periférico (ARAPIRACA, 1982, p. 171).

De maneira geral, no período ditatorial, sobretudo após 1968, o ensino de História tem afirmado sua importância como estratégia política do Estado, por meio do trabalho com a memória coletiva. Fonseca (2003) afirma que neste sentido esteve submetido à lógica política do governo. No caso específico da América Latina, a presença americana foi freqüente na elaboração da política educacional, especialmente nos currículos. "A recomendação de estudos de história da América sem hostilidades, livres de conceitos ofensivos [...]. O propósito era valorizar a hegemonia na América e no mundo, e a paz entre as nações americanas [...]"

(FONSECA, 2003, p. 24-25). De acordo com Fonseca (2003), submetido a esta concepção, o ensino de História assumia como tarefa a formação cívica, por meio de regras de conduta política, estudo de conceitos que eram de interesse central do governo.

Outras estratégias desenvolvidas pelos reformadores foram acompanhadas por um ataque central à formação dos professores. No início de 1969, amparado pelo Ato Institucional nº 5, de dezembro de 1968, o governo, por meio do decreto-lei 547, de 18 de abril de 1969, autorizou a organização e o funcionamento de cursos profissionais superiores de curta duração.

> Ao admitir e autorizar habilitações intermediárias em nível superior para atender às "carências do mercado", o Estado revela ser desnecessária uma formação longa e sólida em determinadas áreas profissionais – quais sejam, as licenciaturas encarregadas de formar para a mão-de-obra para a Educação. Enquanto isso, outras áreas de formação profissional mantiveram os mesmos padrões de carga horária e duração (FONSECA, 2003, p. 19).

Sem dúvida nenhuma, o custo dos cursos de licenciatura curta atendia à lógica do mercado: "[...] habilitar um grande número de professores da forma mais viável economicamente – cursos rápidos e baratos, cuja manutenção exigisse poucos investimentos" (FONSECA, 2003, p. 19).

Outro golpe sofrido pelos professores de História neste período foi a partir do decreto-lei 869, de 12 de dezembro de 1969, imposto pelos ministros da Marinha, do Exército e da Aeronáutica que governavam o país no momento, amparados pelo AI-5 de 1968. Fonseca (2003) comenta que este decreto-lei tornou obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica como disciplina educativa em todos os sistemas e graus de ensino no país. Em nível de graduação e pós-graduação a disciplina passou a ser ministrada como Estudos dos Problemas Brasileiros (EPB).

> Conceitos como nação, pátria, integração nacional, tradição, lei, trabalho e heróis passaram a ser o centro dos programas da disciplina de Educação moral e cívica, como também deviam marcar o trabalho de todas as outras áreas específicas e das atividades extraclasse com a participação dos professores e das famílias imbuídas dos mesmos ideais e responsabilidades cívicas (FONSECA, 2003, p. 21).

O objeto de estudo da História esteve sutilmente vinculado aos princípios norteadores da Educação Moral e Cívica. As atividades comuns passaram a ser os atos cívicos. Nestes, as crianças continuavam a homenagear os símbolos e heróis nacionais e chegaram a participar de comemorações como o 150º aniversário da Independência do Brasil e a conquista da Copa do Mundo de 1970. Fonseca (2003) alerta que este processo passou a se confundir com o ensino de História do Brasil, especialmente de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental.

A Educação Moral e Cívica cumpriu a tarefa de

> [...] reduzir os conceitos de moral, liberdade e democracia aos de civismo, subserviência e patriotismo. Além disso, houve uma redução da formação moral a mera doutrinação ideológica – repressão do pensamento e do livre debate de idéias e culto de heróis e datas nacionais (FONSECA, 2003, p. 22).

A organização das propostas curriculares de Estudos Sociais resultou na ordenação hierárquica dos conteúdos, devendo respeitar a faixa etária dos alunos, impossibilitando o ensino-aprendizagem da História do mundo na escola primária, por ser considerada distante e abstrata. Este é um problema ainda atual que será discutido detalhadamente no momento da análise do livro didático selecionado para esta pesquisa. Alguns autores limitam o estudo da História ao Regional (estadual), não permitindo o conhecimento do nacional e do mundial. Respeitar o desenvolvimento dos conceitos científicos na criança não significa limitar o desenvolvimento destes conceitos. Esta foi a proposta para os Estudos Sociais presente na Lei 5692/71. Analogicamente seria como se um professor alfabetizador tivesse que esconder outros tipos de letras diferentes da letra cursiva, ou que professores da Educação Infantil tivessem que ocultar as palavras, as letras, com o risco da criança iniciar sua alfabetização antes do período previsto. Este fato limita a alfabetização como uma decodificação mecânica de signos, o que não ocorre.

Esta visão da disciplina de História subsidiou a idéia dos chamados pré-requisitos de aprendizagem, configurando-se a necessidade de aquisição de noções e de conceitos relacionados às Ciências Humanas. Assim, o aluno precisava dominar a

noção de tempo histórico para compreender a História. Porém, o desenvolvimento desta noção se limitou

> [...] a atividades de organização do tempo cronológico e de sucessão como datações, calendário, ordenação temporal, seqüência passado-presente-futuro. A linha de tempo, amarrada a uma visão linear e progressiva dos acontecimentos, foi sistematicamente utilizada como referência para distinguir os períodos históricos (BRASIL, 1997, p. 26-27).

A partir da década de 70, as lutas de profissionais pela volta da História e da Geografia ganharam maior expressão com o crescimento das associações de historiadores e geógrafos [58].

Na década de 80, os professores tornaram-se uma importante voz na configuração do saber escolar, diminuindo o poder dos técnicos educacionais. As discussões sobre o retorno da História e da Geografia passaram a receber as influências das diversas tendências historiográficas em se tratando da elaboração dos currículos. Além disso, conforme descrito nos PCNs (BRASIL,1997), o processo histórico apresentado como a seriação de acontecimentos num eixo espaço-temporal europocêntrico, que seguia um processo evolutivo de uma seqüência de etapas que cumpriam uma trajetória obrigatória, foi denunciado como redutor da capacidade do aluno.

Ao mesmo tempo em que ocorreu o questionamento do conteúdo de História, após a redemocratiação da sociedade brasileira (1985 em diante), no campo específico da Pedagogia houve a difusão de estudos sobre o processo de ensino-aprendizagem. Neste contexto, ocorreu maior entendimento por parte de alguns professores de História como também das outras disciplinas curriculares, de que existe impossibilidade da transmissão [59] de conhecimentos aos alunos, neste caso conhecimentos da História da humanidade em todos os tempos e lugares.

---

[58] Associação Nacional de História (ANPUH) e a Associação dos Geógrafos do Brasil (AGB).

[59] Becker (2001) entende que para que o professor responda às atuais necessidades inerentes ao processo de ensino-aprendizagem, ele deva possuir uma crítica radical de sua concepção epistemológica, além, é claro, da crítica sobre o modelo pedagógico adotado. Neste sentido, Becker (2001) deixa evidente que a adoção do Modelo Pedagógico diretivo tem como fundamento o modelo epistemológico empirista de produção do conhecimento, bem como a adoção de um Modelo Pedagógico não-diretivo tem como fundamento epistemológico o apriorismo e/ou inatismo. Assim, este autor nomeia como ‘mito’ a transmissão ou o apriorismo no ato de aprender. Para ele, a ação do

Fonseca (2003) argumenta que a partir da década de 90, no contexto neoliberal-conservador, de globalização econômica, as disputas e lutas em torno de uma nova política educacional foram alterando a configuração do ensino de História. As disciplinas EMC, OSPB e EPB [60] foram extintas neste período, como também, progressivamente os cursos de licenciatura curta. A partir de 1994 foi instituído o processo de avaliação dos livros didáticos. E em 1996 teve início a implementação da política educacional do governo de Fernando Henrique Cardoso. Esta teve como referencial o ideário neoliberal-conservador, evidenciado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96, que passou a vigorar a partir de 20 de dezembro de 1996) que prevê o processo de unificação curricular e de avaliações nacionais.

O homem moderno não é mais o homem que sofre a ruptura entre o passado e o presente. Conforme já analisado no capítulo que trata da acumulação flexível e da simultaneidade do tempo, a mudança, a efemeridade, tornaram-se valores supremos nesta sociedade pós-Terceira Revolução Industrial. Fonseca (2003) entende que exista uma raiz para a crise da educação moderna no que se refere à natureza intrínseca do ato de educar (preservação e transmissão cultural) com as atitudes do homem moderno diante do passado. Assim, a grande pergunta do momento é saber quais conteúdos são adequados a uma base social tão heterogênea.

Neste contexto Fonseca (2003, p. 32) indaga: “[...] o que da cultura, da memória, da experiência humana devemos ensinar e transmitir aos homens em nossas aulas de história?”.

3.2 O ENSINO DE HISTÓRIA: DO DISCURSO À REALIDADE

O texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental de História, lançado oficialmente pelo Ministério da Educação em 1997, tenta dar uma

---

sujeito é inevitável no ato de aprendizagem. Ação esta que deve ser adequadamente mediada pelo professor para permitir a necessária interação entre o sujeito (aluno) e o objeto (conhecimento).

[60] Entende-se: Educação Moral e Cívica (EMC), Organização Social e Política do Brasil (OSPB), Estudos dos Problemas brasileiros (EPB).

resposta sobre o que da nossa cultura, da nossa memória é mais adequado transmitir às novas gerações que freqüentam as escolas nas diferentes realidades socioculturais do Brasil. A diretriz apontada reforça a preocupação com a inclusão da diversidade cultural no currículo de História também apresentada no artigo 26, parágrafo 4º da LDB 9.394/96.

> O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia (CURY, 2002, p. 93) [61].

Os textos curriculares e suas diretrizes, conforme entende Fonseca (2003), veiculam ideologias, que, como discursos, agem no processo de formação continuada, no pensamento dos professores e da burocracia escolar. Estende-se aos produtores de material didático, que se esforçam em reproduzir, nos livros didáticos, o formato e o conteúdo dos currículos. Este currículo, tratado até o momento, é o currículo formal, oficial, que se refere a um dos níveis em que se opera a seleção cultural [62].

Ao se analisar a validade das propostas dos PCNs (BRASIL,1997) é preciso considerar os vários âmbitos que esta situação requer. Em primeiro lugar, os textos curriculares veiculam ideologias e ao mesmo tempo, adequam o processo ensino-aprendizagem às demandas do Capital. Desconsideram a realidade na qual a escola está inserida e apregoam um modelo de ensino-aprendizagem incompatível com os fundamentos nos quais a sociedade brasileira está inserida (a compra e a venda da força de trabalho; separação da concepção e execução na produção).

Para que as mudanças ocorram no âmbito da escola é necessário que estas aconteçam em toda a sociedade. Os fundamentos do Capitalismo precisam ser apreendidos pelos sujeitos para que possam ser alterados e estabeleçam outra lógica na sociedade e na educação.

Defende-se que os fundamentos teórico-metodológicos propostos para o ensino da História nos PCNs (BRASIL,1997) precisam da efetiva contextualização da realidade

---

[61] A LDB 9.394/96 encontra-se em anexo no livro **Legislação educacional brasileira**.

[62] Fonseca (2003) lembra que o chamado currículo real e/ou oculto é construído tendo por base uma série de processos e significados que envolvem a cultura escolar e a cultura da vida cotidiana.

sócio-histórica brasileira e mundial. Desta maneira, poderão ter validade dentro da produção do conhecimento científico da História e atuar como uma ferramenta que permita aos alunos reconhecer os mecanismos pelos quais ocorre a divisão entre o trabalho mental (concepção) e o trabalho manual (execução) na sociedade moderna. Isto é, reconhecer as bases que possibilitam o estabelecimento do fundamento da sociedade capitalista: a venda a compra da força de trabalho. A visão parcial existente na estrutura das propostas curriculares atuais é uma característica inerente à lógica do sistema capitalista: segmentação, visão restrita da parte sem a inter-relação com o todo. O Capitalismo se revigora justamente com o conflito que, contraditoriamente, não reconhece.

Nesta pesquisa, os PCNs (BRASIL,1997) subsidiam a fundamentação teórica do tempo, nas dimensões que este conceito científico deve atingir no ensino-aprendizagem da História. Entretanto, para que a apreensão do tempo se distancie da lógica formal apregoada pelo capitalismo, é necessário ir além do que está posto nos PCNs (BRASIL,1997). Isto porque, neste Parâmetro Curricular, as relações do tempo com o mundo do trabalho são incipientes, breves, não chegam a ameaçar a ideologia que prevalece. Nos PCNs (BRASIL, 1997) a recuperação da apreensão do tempo como um instrumento de análise da realidade continua distante da vida dos sujeitos.

O discurso produzido pela teoria só tem fundamento se tiver aplicabilidade na realidade concreta dos sujeitos. Por isso, o trabalho entendido como base ontológica do pensamento deverá, necessariamente, ser o pano de fundo que permitirá apreender o tempo na totalidade que lhe é imanente. Colocar o tempo em sua perspectiva sócio-histórica é aproximá-lo das bases materiais da sociedade. As limitações no entendimento do tempo ocorreram *pari passu* às restrições no âmbito do trabalho na sociedade moderna. O tempo, enquanto um conceito científico a ser apreendido depende da mediação e da linguagem para a sua apreensão. As alterações que estes processos sofreram a partir das transformações advindas das três Revoluções Industriais, modificaram a forma de apreendê-lo.

Neste sentido, os PCNs (BRASIL,1997) apresentam partes dos fundamentos de uma História temática do tempo. Mas, diferentemente deles, o tempo, neste estudo, foi

apreendido em sua dimensão sócio-histórica, o que significa, que não pode sofrer o rompimento com o mundo do trabalho.

Assim, a própria escola se apresenta como um lugar social que deve ser analisado de várias formas, tornando-se impossível vê-la, no mundo contemporâneo, como um simples veículo da cultura dominante , ou, como redentora da sociedade. Saviani (2000) demonstra como posturas, que acreditavam na escola como redentora da sociedade, podem ser chamadas de idealistas e ingênuas [63], como também a concepção conhecida como crítico-reprodutivista [64], que entende a educação determinada unidirecionalmente pela estrutura social-econômica vigente, não vai ao encontro da relação dialética estabelecida entre a escola e a sociedade. Para este autor, a educação

> [...] ainda que elemento determinado, não deixa de influenciar o elemento determinante. Ainda que secundário, nem por isso deixa de ser instrumento importante e por vezes decisivo no processo de transformação da sociedade (SAVIANI, 2000, p. 66).

Cortella (2001) chama esta relação entre escola e sociedade de autonomia relativa. Nela, a escola não se apresenta nem totalmente independente da sociedade muito menos dominada totalmente por ela. Para ele, o prioritário não é apenas pensar nesta contradição, mas "[...] construir coletivamente os espaços efetivos de inovação na prática educativa que cada um desenvolve na sua própria instituição" (CORTELLA, 2001, p. 137).

Sob esta perspectiva, Fonseca (2003) acredita que a transformação do ensino de História é estratégica não apenas na luta pelo rompimento com as práticas homogeneizadoras e acríticas, mas também na criação de novas práticas escolares.

> O objetivo do saber histórico escolar é constituído de tradições, idéias, símbolos e significados que dão sentido às diferentes

---

[63] Neste caso específico a Tendência Tradicional (Pedagogia da Essência) e a Tendência da Escola Nova (Pedagogia da Existência). Saviani (2000).

[64] Saviani (2000) classifica as teorias crítico-reprodutivistas de maior repercussão como: 1º- teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica de Bourdieu e Passeron (1975); 2º- teoria da escola enquanto Aparelho Ideológico de Estado de Althusser (s.d.); 3º- Teoria da escola dualista: ensino secundário e superior para a elite e ensino primário e profissionalizante para o proletário de Baudelot e Establet (1971).

> experiências históricas. O professor de história, num determinado contexto escolar, [...] transforma um conjunto de conhecimentos históricos em saberes efetivamente ensináveis e faz com que os alunos não só compreendam, mas assimilem e incorporem esses ensinamentos de variadas formas. [...] é possível o professor de história fazer emergir o plural, a memória daqueles que tradicionalmente não têm direito à história, unindo os fios do presente e do passado, num processo ativo de desalienação. Mas também pode, [...] operar o contrário [...] (FONSECA, 2003, p. 34-35).

3.3 PROPOSTAS ATUAIS PARA O ENSINO DO TEMPO NA ESCOLA

Dentre os objetivos específicos do ensino de História, previstos nos PCNs (BRASIL,1997), está a constituição da noção de identidade social que aparece como o mais relevante. Neste sentido, torna-se necessário que o ensino de História estabeleça relações entre identidades individuais, sociais e coletivas, entre as quais as que se constituem como nacionais. Dentre as recomendações previstas nos PCNs para a constituição da identidade nacional está a necessidade da abrangência dos estudos históricos que devem circunscrever três aspectos fundamentais. Primeiro,

> [...] a inclusão da constituição da identidade social nas propostas educacionais para o ensino de História necessita de um tratamento capaz de situar a relação entre o particular e o geral, quer se trate do indivíduo, sua ação e seu papel na sua localidade e cultura, quer se trate das relações entre a localidade específica, a sociedade nacional e o mundo (BRASIL, 1997, p. 32).

O segundo aspecto refere-se à questão das diferenças e semelhanças.

> Do trabalho com a identidade decorre, também, a questão da construção das noções de diferenças e semelhanças. Nesse aspecto, é importante a compreensão do eu e a percepção do outro, do estranho, que se apresenta como alguém diferente (BRASIL, 1997, p. 32).

Além da identificação de diferenças próprias no grupo de convívio, para a compreensão do outro, é necessária a análise sobre aquele que vive em outro local, ou que tenha vivido em outro tempo. Já a compreensão do nós requer a identificação de elementos culturais comuns no grupo local e comum a toda a

população nacional, como também a percepção de outros grupos, próximos ou distantes no tempo e no espaço e a construção de modos de vida diferenciados.

O terceiro aspecto refere-se à construção das noções de continuidade e permanência.

> É fundamental a percepção de que eu e o nós são distintos de outros tempos, que viviam, compreendiam o mundo, vestiam-se e se relacionavam de outra maneira. Ao mesmo tempo, é importante a compreensão de que o outro é, simultaneamente, o antepassado, aquele que legou uma história e um mundo específico para ser vivido e transformado (BRASIL, 1997, p. 33).

O argumento defendido é o de que por meio do conhecimento do outro, o estudante acabe conhecendo mais sobre si mesmo (isto num plano social), à medida que conhece diferentes formas de viver, diversas culturas em diferentes tempos e espaços. Para isto é necessário comparar situações, estabelecer relações entre as características de sua cultura, de sua região com distintas manifestações sociais.

Os PCNs (BRASIL,1997) estabelecem três conceitos fundamentais resultantes da relação entre o saber histórico escolar e o saber histórico: o de fato histórico, de sujeito histórico e de tempo histórico.

Para atingir os objetivos pertinentes ao ensino de História, os PCNs (BRASIL,1997) estabelecem como eixo temático para o primeiro ciclo (1ª e 2ª séries) do Ensino Fundamental a História Local e do Cotidiano, incluindo a identificação do grupo indígena da região e estudo de sua sociedade (modo de vida social, econômico, cultural, político, religioso e artístico). Além das temáticas anteriores, os conteúdos comuns às temáticas históricas para o primeiro ciclo são: a busca de informação em diferentes tipos de fontes, a análise de documentos de diferentes naturezas e a troca de informações sobre os objetos de estudo.

O eixo temático previsto nos PCNs (BRASIL,1997) para o ensino da História no 2º ciclo (3ª e 4ª séries) do Ensino Fundamental é a História das organizações populacionais. Neste deve ocorrer o estudo dos deslocamentos populacionais, das organizações e lutas de grupos sociais e étnicos, das organizações políticas e

administrações urbanas, da organização histórica e temporal, além dos conteúdos comuns às temáticas históricas, além dos três, anteriormente mencionados, devem ser acrescidos, para o 2º ciclo (3ª e 4ª séries): a comparação de informações e perspectivas diferentes sobre um mesmo fato histórico; a formulação de hipóteses e questões a respeito dos temas estudados; o registro em diferentes formas (textos, livros, fotos, vídeos, exposições, mapas, etc.) e o conhecimento e uso de diferentes medidas de tempo.

3.4 ANÁLISE DO CONCEITO DE TEMPO NO LIVRO DIDÁTICO

3.4.1 Procedimentos e coleta de dados

Quanto à primeira etapa do procedimento da pesquisa, partiu-se para a pesquisa bibliográfica e a coleta das fontes primárias do seguinte material documental:

- bibliografia sobre: ensino e aprendizagem da História; Parâmetros Curriculares Nacionais de História; Currículo Básico do Estado do Paraná; o tempo e o trabalho no Mundo Moderno; concepção de homem em Marx; desenvolvimento dos conceitos científicos na criança.
- Material didático utilizado no ensino de História na 4ª série do Ensino Fundamental em Escolas Públicas de Londrina-PR.

A etapa seguinte desta pesquisa consistiu em analisar os livros didáticos de História em doze Escolas da rede Estadual e doze Escolas da rede Municipal de Ensino Fundamental em Londrina-Pr, sendo uma turma de 4ª série em cada escola. A quantidade de escolas deveu-se à distribuição espacial no município, visando atingir as áreas centrais e periféricas da cidade.

A segunda parte da primeira etapa da pesquisa – que era coletar os livros didáticos utilizados nas vinte e quatro (24) escolas públicas do Município de Londrina - foi realizada com informações adquiridas no Núcleo Regional de Educação (NRE) de Londrina. Por meio deste órgão, houve a permissão para o acesso à base de dados que continha a relação de todos os livros didáticos utilizados nas Escolas da Rede Pública de Londrina. O referido arquivo é o Programa SICOE (Relatório de

Atendimento e Sistema de Controle de Estoque para SEDUC) – PNLD (Plano Nacional do Livro Didático) – 2002 – versão 1.2, atualizado em 07/02/2001, às 8:20'.

A hipótese de haver pouca variedade de livros didáticos de História adotados nas Escolas Públicas do Município se confirmou. Das trinta e cinco Escolas Regulares Estaduais de Londrina, que ofertam o Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries [65], trinta e três utilizavam o Livro didático **Viver é Descobrir**, de autoria de Magda Madalena Peruzin Tuma (este livro se dedica, principalmente, à História do Paraná) como material didático para o ensino-aprendizagem de História na 4ª série do Ensino Fundamental durante o ano letivo de 2002. As Escolas restantes – duas - adotaram respectivamente os livros: **Novo Tempo – história e geografia,** de Ana Lúcia Lana Nemi e João Carlos Martins e **Paisagem brasileira – terra e gente** escrito por Vital Darós. Estes dados constam no anexo A (Percentual dos Livros Didáticos de História adotados na 4ª série do Ensino Fundamental nas Escolas Estaduais de Londrina-Pr), na página duzentos e vinte e dois, desta pesquisa.

Não se configura como problema a pouca variedade de livros adotados, mas é problemática a adoção de um livro em 94% das Escolas Estaduais que é recomendado com ressalvas pelos Guias de Livros didáticos de 1ª a 4ª séries de 2000/2001 [66] e de 2004 [67]. Além deste ser um fato relevante, o problema que será analisado neste estudo e que, portanto, consiste no objeto desta pesquisa, são as possibilidades de apreensão do tempo que o material permitirá aos alunos e professores que se utilizam dele durante o processo de ensino-aprendizagem da História.

Em se tratando das Escolas Municipais de Londrina, os resultados foram os seguintes: no ano de 2002, noventa e sete (97) Escolas Municipais estavam trabalhando com o Ensino Fundamental. Destas, vinte e duas (22) Escolas não têm o ensino-aprendizagem até a 4ª série do Ensino Fundamental. Isto significa que

---

[65] Nesta pesquisa as referidas trinta e cinco Escolas Estaduais no Município de Londrina ofertam o Ensino Fundamental Regular de 1ª a 4ª séries. Não está incluído, o Colégio Estadual Instituto Londrinense de Educação de Surdos (ILES).

[66] Os livros didáticos de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental escolhidos no ano de 2000, deveriam ser utilizados por três anos, isto é, até 2003.

[67] Em 2003, foi editado o Guia de livros didáticos para 2004. Os professores de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental escolheram livros em 2003, que serão utilizados nos anos de 2004, 2005 e 2006.

restaram setenta e cinco (75) Escolas Municipais que ofertavam o ensino para a 4ª série do Ensino Fundamental. Destas, uma (01) Escola – Escola Rural Indígena Roseno Vorrig Cardoso (Posto Indígena Apucaraninha) – não apresentou dados no Programa SICOE relativos à adoção de material didático em História, na 4ª série do Ensino Fundamental.

Do total de setenta e quatro (74) Escolas Municipais, os dados relativos ao material didático mantiveram a característica semelhante aos das Escolas Estaduais: pouca variedade de material didático adotado nas Escolas. Sessenta e quatro (64) Escolas Municipais adotaram o livro **Viver é Descobrir – história e geografia-** de Magda M. P. Tuma. Quatro (04) Escolas Municipais adotaram o livro **Paisagem Brasileira – Terra e Gente –** escrito por Vital Darós. Três (03) Escolas Municipais utilizam o livro **História e Geografia – interagindo e percebendo o mundo –** escrito por Lílian Sourient; Roseni Rudek e Rosiane de Camargo, como material didático de História e Geografia na 4ª série do Ensino Fundamental. Duas (02) Escolas Municipais adotaram o livro **História e Geografia – Estudos Sociais –** Coleção Vitória-Régia – de Jean Carlos Moreno e Antônio Fontoura Jr. Finalmente, uma (01) Escola do Município de Londrina adota o livro **Novo tempo –história e geografia -** de Ana Lúcia L. Nemi e João C. Martins. Os dados referentes à adoção de livros de História das Escolas Municipais de Londrina-Pr, estão apresentados na página duzentos e vinte e três deste relatório, no anexo B (Percentual dos Livros Didáticos de História adotados na 4ª série do Ensino Fundamental nas Escolas Municipais de Londrina-Pr).

As cento e nove (109) Escolas Públicas do Município de Londrina têm uma restrita diversificação de material didático adotado, em se tratando do ensino-aprendizagem de História na 4ª série do Ensino Fundamental. Cinco (05) são os livros didáticos adotados entre estes cento e nove (109) Estabelecimentos públicos de Ensino, sendo que do total de Escolas Públicas de Londrina, 88% adotaram, no período de 2001 a 2003, um livro que foi analisado por especialistas na área e recomendado com ressalvas pelo PNLD (Plano Nacional do Livro Didático) em 2000/2001 e 2004. Sobre esta questão verificar as informações que estão no anexo C (Percentual dos Livros Didáticos de História adotados na 4ª série do Ensino Fundamental nas

Escolas Públicas de Londrina-Pr), na página duzentos e vinte e quatro, deste trabalho.

Os cinco livros que são adotados nas cento e nove (109) Escolas Públicas de Londrina que ofertam o Ensino Fundamental com turmas regulares matriculadas na 4ª série do Ensino Fundamental são:

DARÓS, Vital. **Paisagem brasileira:** terra e gente – geografia e história - . Ilust. Rivaldo Amorin. São Paulo: FTD, 1997. (Código no PNLD – Plano Nacional do Livro Didático – 43077-3).

MORENO, Jean Carlos; FONTOURA JR., Antônio. **História/Geografia.** – 4ª série. São Paulo: IBEP, 1998. (Coleção Vitória-Régia). (Código no PNLD – Plano Nacional do Livro Didático – 43068-4).

NEME, Ana Lúcia Lana; MARTINS, João Carlos. **Novo Tempo:** história e geografia, 4ª série. São Paulo: Scipione, 1999. (Coleção Novo Tempo). (Código no PNLD – Plano Nacional do Livro Didático – 43083-8).

SOURIENT, Lílian; RUDEK, Roseni; CAMARGO, Rosiane de. **História e geografia:** interagindo e percebendo o mundo. São Paulo: Editora do Brasil, 1998. (Código no PNLD – Plano Nacional do Livro Didático – 43075-7).

TUMA, Magda Madalena Peruzin. **Viver é Descobrir –** história-geografia: Paraná. São Paulo: FTD, 1992. (Código no PNLD – Plano Nacional do Livro Didático – 43007-2).

Devido ao grande número de escolas terem optado por um livro que é recomendado com ressalvas, a análise do conceito de tempo veiculado no material didático de História estará concentrada no livro **Viver é Descobrir** (43007-2 até 2001 e 00.3247 a partir de 2001).

Para tanto, tentou-se desenvolver o procedimento de análise de conteúdo em dois níveis: análise crítica ou contextual e análise textual:

- Análise contextual: observação dos aspectos políticos, econômicos e socioeducacionais da sociedade Moderna.
- Análise textual: propôs-se um estudo do material documental, buscando perceber a relação existente entre as políticas vigentes no país e a concepção de homem a ser formada por meio do conceito de tempo, veiculado pelo processo de ensino e aprendizagem de História na 4ª série do Ensino Fundamental nas Escolas Públicas de Londrina.

Triviños (1987) salienta a análise de conteúdo enquanto uma metodologia de investigação que teve seu emprego e fundamentação teórica elaborados a partir de 1948, com Berelson e Lazarfeldt. Entretanto, foi em 1977 com Bardin, que houve a configuração em detalhes do emprego desta técnica, seus princípios e conceitos fundamentais.

A análise de conteúdo apresenta três peculiaridades. A primeira delas é o fato "[...] de ser um meio para estudar as comunicações entre os homens, colocando ênfase no conteúdo das mensagens" (TRIVIÑOS, 1987, p. 160). Este fato circunscreve o procedimento ao âmbito das formas de linguagem escrita e oral, mas isto, sem excluir outros meios de comunicação.

Outra característica deste procedimento de análise é a inferência. Segundo este autor, esta pode partir das informações do conteúdo da mensagem ou de premissas que se levantam como resultado dos dados que apresenta a comunicação.

Além disso, a análise de conteúdo se apresenta como um conjunto de técnicas, por esta razão, prevê a "[...] classificação dos conceitos, a codificação dos mesmos, a categorização [...]" (TRIVIÑOS, 1987, p. 160). Sem uma sólida fundamentação teórica, o pesquisador teria dificuldades ao se utilizar deste procedimento.

As três etapas da análise de conteúdo são: a pré-análise, a descrição analítica e a interpretação referencial. A pré-análise consiste na coleta e organização do material a ser analisado. Inicia-se com a leitura flutuante (leitura geral) do material que permite ao investigador "[...] formular os objetivos gerais da pesquisa, as hipóteses

amplas [...] e determina o corpus da investigação [...] a especificação do campo no qual os pesquisadores deviam fixar sua atenção [...]" (TRIVIÑOS, 1987, p. 161).

A segunda fase do procedimento da análise de conteúdo trata da descrição analítica, ou "exploração do material" (GIL, 1999, p. 165). Nesta, o corpus da investigação é submetido a um estudo aprofundado. Utiliza as atividades de codificação, classificação e categorização. Segundo Gil (1999, p. 165) este processo envolve "[...] o recorte (escolha das unidades), a enunciação (escolha das regras de contagem) e a classificação (escolha de categoria)".

Finalmente, a investigação referencial consiste na reflexão, no caso da pesquisa educacional, sobre a realidade educacional e social ampla. Gil (1999) entende que à medida que as informações obtidas são confrontadas com informações já existentes, o pesquisador pode chegar à generalizações que permitam comprovar, ou não, as hipóteses inicialmente defendidas . Para que esta fase final da análise de conteúdo se efetive, Triviños (1987, p. 162) alerta que o pesquisador não pode deter a sua atenção exclusivamente no "conteúdo manifesto" dos documentos, mas deve desvendar o "conteúdo latente" que eles possuem. Se permanecer no nível mais superficial do conteúdo poderá estabelecer conclusões apoiadas em dados quantitativos, numa visão estática, ou numa simples denúncia. Mas se entrever o conteúdo latente, poderá descobrir ideologias, tendências, ...

3.4.2 Delimitação da categoria de análise e das subcategorias do objeto da análise

Nos PCNs existe a orientação para a relação entre os temas tempo e trabalho. Conforme apresentado nos capítulos dois e três, a relação entre os ritmos de tempo modificados pelo trabalho deve colaborar para o efetivo entendimento da História. O exemplo pode ser pela distinção entre o tempo da fábrica e o tempo da natureza. O operário recebe pelas horas trabalhadas, as quais são orientadas pela marcação mecânica das horas de um relógio. Um camponês, característico até meados do século XX, no Brasil, vivenciava seu trabalho pelo ritmo da natureza.

> O tempo histórico compreendido nessa complexidade utiliza o tempo institucionalizado (tempo cronológico), mas também o transforma à sua maneira. Isto é, utiliza o calendário, que possibilita especificar o lugar dos momentos históricos na sucessão do tempo, mas procura trabalhar também com a idéia de diferentes níveis e ritmos de durações temporais (BRASIL, 1997 , p. 37).

Decorrente da orientação dos PCNs e da base teórica desta pesquisa, deduz-se que, para que o estudo do tempo se distancie da banalização, fruto da naturalização de uma cronologia progressiva linear como única possibilidade de entendimento do tempo, não basta a apresentação de um ou outro capítulo no livro didático de História contendo explicações sobre o tempo na História, ou, diferenciando o tempo histórico do tempo cronológico.

Para que isto ocorra, deve-se utilizar a categoria trabalho como um eixo articulador para o entendimento do tempo histórico. Acredita-se que partindo do estudo do trabalho (conceito essencial para o entendimento da História) característico em cada sociedade recortada para o ensino-aprendizagem da História, é que se deva entender as diferentes formas de apreensão que o tempo adquiriu em cada realidade sócio-histórica a ser conhecida. A partir da relação homem-trabalho-tempo na História, dever-se-á atingir o conjunto de criação e de transmissão de conhecimentos e realizações do homem, enfim, da cultura e de todos os elementos que a compõem (tradições, crenças, costumes, religião, língua, artes, ciência, moral, etc.).

A hominização do homem ocorre pelo seu trabalho e este é alterado pela possibilidade da concepção, além da execução e do domínio do tempo e do espaço nos quais ele ocorre. Na medida em que o homem teve o domínio do tempo cada vez mais restrito pelo trabalho característico da sociedade industrial capitalista, houve, concomitantemente, um encurtamento da própria concepção de homem e da realidade pelo sujeito. A partir dessas considerações, elegeu-se o trabalho como categoria que deverá subsidiar o entendimento da categoria tempo.

O objeto desta pesquisa, o tempo, contém subcategorias que o compõem. Como primeira subcategoria foi eleito o tempo na sua dimensão cronológica. Na História,

este tem a função de permitir a localização temporal necessária à aprendizagem da própria disciplina e da sua (sujeito) localização temporal em sociedade.

Concorda-se com Nemi e Martins (1996) ao considerarem que o fato de marcar cronologicamente o acontecimento por meio de sua periodização, apesar de importante, não garante a compreensão de sua totalidade e complexidade. Por isso, a preocupação para que o ensino da História contenha a representação espacial e social do tempo.

Assim, ao ensinar a História, o professor poderá: representar o tempo de uma determinada sociedade por meio das permanências e mudanças que os homens experimentaram em tempos distintos em sociedades espacialmente semelhantes; discutir as semelhanças e diferenças entre duas ou mais sociedades, tanto em tempos distintos e espaços distintos, ou, em tempos distintos e espaços semelhantes, ou ainda, em tempos semelhantes e espaços distintos. “Passado e presente se integram através das permanências e mudanças que caracterizam cada espaço social” (NEMI; MARTINS, 1996, p. 80).

Diante da preocupação acima mencionada, elegeu-se a segunda subcategoria que compõe o objeto deste estudo, o tempo na dimensão histórica e/ou o tempo de duração [68]. Este aspecto do conceito do tempo é imprescindível para o aprendizado da História. Por meio dele deve ser buscada a dinâmica das próprias sociedades. O princípio aqui presente é o da História como prática concreta do homem. Desta maneira, torna-se possível nortear o estudo das sociedades no tempo e no espaço pela compreensão do que estas sociedades têm de original e de comum com as outras, ao mesmo tempo e em tempos diferentes.

> Procura-se resgatar, assim a multilinearidade da História, isto é, o entendimento de que o estudo das sociedades não é feito linearmente, por suas causas e conseqüências ao longo do tempo cronológico, mas pela análise da ação dos homens em tempos e espaços diferentes (SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO, 1990, p. 82).

---

[68] Conforme mencionado anteriormente, nos PCNs (BRASIL,1997) o tempo histórico é nomeado como tempo de duração. Este é entendido a partir da identificação das mudanças e permanências das características estruturais e infra-estruturais das sociedades. O conceito de tempo no ensino de História está vinculado aos níveis das durações que se relacionam com a percepção das mudanças ou permanências nas vivências humanas.

Entende-se que a concepção de tempo não é a mesma em todas as sociedades. Ela é construída historicamente pelos homens em suas relações sociais. Neste sentido, o próprio conceito de tempo deve ser historicizado. Sabe-se que a temporalidade da sociedade capitalista não é a mesma das sociedades da Antigüidade Ocidental e Oriental, por exemplo. Além disso, uma determinada temporalidade (tempo histórico, modo de vida) produz uma correspondente cronologia (tempo cronológico). Basta analisar a cronologia imposta pela sociedade capitalista [69]. Apesar disso, este fato não elimina a convivência de múltiplas temporalidades nesta mesma sociedade. Reconhece-se que nem todos que vivem na sociedade capitalista que estão regulados por ela. É possível relembrar das desigualdades sociais que marcam as sociedades capitalistas e não permitem que efetivamente todos usufruam do que resulta do trabalho coletivo.

> [...], o que termina sendo efetivamente generalizado é o pensamento consumista e não o consumo propriamente dito. As relações sociais de produção, assinaladas pelo caráter consumista, impedem os homens de se ocuparem de suas necessidades fundamentais, bem como do exercício da autonomia e da criatividade indispensável para pensá-las em uma outra base relacional (PALANGANA, 1998, p. 128).

Sendo assim, para que as diferentes formas de apreensão do tempo sejam conhecidas, é necessário o subsídio do trabalho como categoria estrutural desta análise. Isto porque se compreende que a História seja produto e processo [70] da ação dos homens em sociedade. Partiu-se da tese central do Materialismo Histórico de que a ação dos homens se concretiza por meio do seu trabalho, através dos tempos, tendo em vista a sua sobrevivência.

Desta maneira, o conceito de trabalho pode ir além da satisfação e da produção das necessidades humanas, devendo ser caracterizado, conforme enfatizado no currículo básico do Estado do Paraná (1990), como “[...] um processo de atividade em que o homem se desenvolve a si mesmo, assumindo a condição de sujeito da

---

[69] Aspecto analisado no capítulo dois.

[70] Significa conceber a História em constante transformação. Conforme proposto pela Secretaria da Educação do Estado do Paraná (1990) a compreensão da história como um processo envolve a compreensão dos vários níveis que compõem a realidade; a compreensão dos conflitos latentes nos fenômenos históricos; e a continuidade ou ruptura destes pelo conhecimento do passado em movimento, a partir da inserção dos sujeitos na História do presente.

História" (SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO, 1990, p. 82). Neste sentido, o homem aparecerá como um sujeito transformado e transformador da sociedade por meio do seu trabalho, este que é por sua vez, alterado pelo controle do espaço e do tempo disponível, ou não ao trabalhador, pelo capitalismo industrial da sociedade moderna.

Esquematicamente a categoria de análise descrita é o trabalho. Esta categoria inter-relacionando-se com: o homem e o tempo. O objeto da pesquisa, o tempo, será tratado nas seguintes subcategorias:

1. Tempo cronológico (referencial para a localização temporal necessária à compreensão da História), podendo ser ampliado para o tempo biológico (crescimento, envelhecimento); o tempo psicológico interno dos indivíduos (idéia de sucessão, de mudança); o tempo cronológico astronômico (sucessão de dias e noites, de meses e séculos) [71].

2. Tempo como uma determinada temporalidade (tempo histórico, relações sócio-históricas de uma determinada sociedade, tempo de duração)[72] . O tempo nesta dimensão deixa de ser exclusivamente evento e sucessão e passa a incorporar a simultaneidade e a repetição. "Ele se distancia da mera sucessão do calendário, preservando-a, e distancia-se da temporalidade do tempo social, inspirando-se nela" (REIS, 1994, p. 117).

---

[71] Reis (1994, p. 16) entende que na discussão filosófica entre a objetividade (físico) e a subjetividade (filosófico) do tempo, basicamente quando se trata do tempo cronológico, tem-se a tendência objetivista, naturalista do tempo cosmológico e físico. Nesta concepção, a palavra-chave é o movimento, uma vez que na natureza, os movimentos são reversíveis, quantitativos e mensuráveis. Assim, o movimento estaria na natureza e o tempo sendo envolvido e produzido pelo movimento, enquanto uma força natural, com uma existência independente às coisas que existem nele. Na concepção de tempo subjetivista (filosófica), mudança é a palavra-chave, pois revela a sua característica de irreverssibilidade. A consciência não volta ao seu estado inicial: "[...] ela o esquece, pois muda".

[72] Aqui aparece o que Reis (1994, p. 79) identifica como o tempo histórico. Este se liga a ações políticas e sociais dos seres humanos. O ponto de vista deste autor entende o tempo histórico como constituinte e, ao mesmo tempo, não constituinte de um terceiro tempo. Reis afirma que o tempo histórico estrutural é constituído pela possibilidade de consciência e inconsciência. O tempo natural é simultaneidade de não-conscientes. Neste sentido, para Reis (1994, p. 117) " [...] o tempo histórico é um terceiro tempo: cria meios artificial de ora correlacionar os eventos humanos a processos naturais, ora abordar os eventos humanos com as qualidades do tempo natural". Mas, o tempo histórico não é um terceiro tempo: "[...] ele está do lado do tempo da consciência, mesmo quando inconsciente, e ele mais revela, então, do que supera aquela antinomia entre os dois tempos". (IBIDEM, p. 117).

Desta forma, a aprendizagem possibilitará aos alunos a análise, o contraponto, pela da observação das mudanças/permanências e das diferenças/semelhanças. O importante é assinalar que a contagem do tempo é essencialmente uma conceitualização da estrutura social determinada pela ação dos homens no conjunto da humanidade. O tempo deverá ser concebido como uma convenção social que não apresenta qualquer significação absoluta ou universal.

3.4.3 Por uma história temática: o tempo (pelo trabalho)

Nesta pesquisa, o tempo é o objeto da análise. O capítulo que trata das três Revoluções no âmbito do trabalho, torna evidente que o tempo e o espaço são dois conceitos, entre outros, que deveriam permitir aos homens a análise crítica da sociedade. Entretanto, foi justamente no interior destas transformações do mundo do trabalho que o tempo e o espaço foram suprimidos de todos os homens indistintamente. Desta maneira, os teóricos a serviço do capital foram moldando o trabalho característico dos dias atuais: coletivo, morto, parcial, superficial e heterônomo, sendo esta uma arma que aliena a formação do homem com vistas à emancipação dos domínios estabelecidos pelo capital.

Para a localização temporal existe a necessidade da localização espacial. Entretanto, como este estudo trata da análise do elemento fundamental para o entendimento da História e do processo ensino-aprendizagem da História como disciplina acadêmica, o tempo continuará a ser considerado como o objeto essencial desta pesquisa. Conceito que em decorrência da coisificação sofrida na sociedade capitalista, colabora na limitação do pensamento, no entendimento da realidade e na formação da concepção de mundo e de homem que o sujeito irá formar.

O tempo pode e deve ser trabalhado em toda a sua complexidade, cuja dimensão o aluno deveria apreender paulatinamente.

> O tempo pode ser apreendido a partir de vivências pessoais, pela intuição, como no caso do tempo biológico (crescimento, envelhecimento) e do tempo psicológico interno dos indivíduos (idéia de sucessão, de mudança). E precisa ser compreendido, também, como um objeto de cultura, um objeto social construído pelos povos, como no caso do tempo cronológico astronômico (sucessão de dias e noites, de meses e séculos) (BRASIL, 1997 , p. 37).

Diferente dos historiadores e/ou professores que aboliram qualquer possibilidade do trabalho com o tempo cronológico, por entenderem a impossibilidade dele se constituir como um instrumento necessário para a localização temporal, acredita-se que a medição do tempo seja um elemento imprescindível para o entendimento da História.

Será que a precisão de um cronômetro eletrônico que fraciona o tempo em partículas imperceptíveis psíquica e biologicamente sempre foi necessária em todas as sociedades? Ou a partir de um fracionamento maior do trabalho houve a paulatina necessidade do fracionamento do tempo?

O conceito de tempo no ensino de História está vinculado aos níveis das durações que se relacionam com a percepção das mudanças ou permanências nas vivências humanas. As mudanças podem ocorrer por acontecimento pontuais, como a queda de um governo. Podem ser analisadas a partir de acontecimentos que possuem durações mais longas, como na permanência das crises financeiras. Podem, ainda, ser identificadas em acontecimentos de longuíssimo tempo, como os comportamentos coletivos mais enraizados que permanecem por gerações, ou relações de trabalho que atravessam séculos.

Estes diferentes ritmos de duração temporal podem ser identificados em três grupos de tempos. O primeiro é o chamado “tempo do acontecimento breve [...]” que representa um momento preciso, uma data, como o início ou fim de uma guerra, por exemplo (BRASIL, 1997, p. 38). O segundo é o tempo da conjuntura que compreende o período de duração de um evento de média duração como um governo, os efeitos de uma epidemia, etc. O terceiro grupo é o chamado tempo da estrutura. Este “[...] é aquele que parece imutável, pois as mudanças que ocorrem na sua extensão são quase imperceptíveis nas vivências contemporâneas das pessoas” (BRASIL, 1997, p. 38). As durações de hábitos religiosos, de um regime de trabalho, podem ser aplicados ao tempo de estrutura.

Para a compreensão das diversas concepções de tempo como produtos culturais, torna-se necessário o acesso dos alunos, durante a escolaridade, à variedade de

estudos em todas as complexidades que o estudo do tempo permite. De acordo com os PCNs, isto não significa que o professor deva ensinar formalmente, nos dois primeiros ciclos (1ª a 4ª séries), uma conceituação ou outra. Deve-se trabalhar atividades didáticas que envolvam essas diferentes perspectivas de tempo,

> [...] tratando-o como um elemento que possibilita organizar os acontecimentos históricos no passado e no presente: estudar medições de tempo e calendários de diferentes culturas; distinguir periodicidades, mudanças e permanências nos hábitos e costumes de sociedades estudadas; relacionar um acontecimento com outros acontecimentos de tempos distintos; identificar os ritmos de ordenação temporal das atividades das pessoas e dos grupos, a partir de predominâncias de ritmos de tempo, que mantêm relações com os padrões culturais, sociais, econômicos e políticos vigentes (BRASIL, 1997, p. 84).

É importante, ainda, que as crianças conheçam o calendário utilizado por sua cultura, para que possam compartilhar as referências que localizam os acontecimentos no presente, passado e futuro. Entretanto, é preciso considerar que as ordenações do tempo, por meio de calendários, são uma construção que pode variar de uma cultura para outra.

Paralelamente, o ensino de História deve permitir o estudo do tempo como uma duração (tempo Histórico), a partir da identificação de mudanças e permanências no modo de vida das sociedades. Assim, além da localização temporal para o entendimento da História, a análise do modo específico da vida, do trabalho, da organização política e do pensamento dos homens no passado e no presente, torna-se também fundamental no processo de ensino-aprendizagem da História. Estes elementos constituem os componentes que, juntamente com as noções de fato histórico e sujeito histórico, a História requer para a análise das ações humanas espaço-temporalmente localizadas.

De maneira geral, conforme verificado no segundo capítulo desta pesquisa, o conceito de tempo característico da sociedade capitalista industrial, cada vez mais efêmero, participa da construção da necessidade do tempo entendido como mercadoria a ser vendido e consumido, posto em uso sem desperdício. Thompson (1991) afirma a impossibilidade por parte dos trabalhadores de simplesmente deixarem o tempo passar. Isto porque na lógica do mercado, o tempo não pode ser

entendido a partir das várias dimensões que carrega consigo, de vivências pessoais, pela intuição, como no caso do tempo biológico (crescimento, envelhecimento); do tempo psicológico interno dos indivíduos (idéia de sucessão, de mudança); do tempo cronológico astronômico (sucessão de dias e noites, de meses e séculos); e principalmente, no caso específico da História, como um objeto de cultura, um objeto produzido socialmente pelos homens em sociedade.

A lógica que se constituiu na sociedade capitalista industrial, em se tratando do conceito do tempo, colaborou para a naturalização do conceito cronológico linear progressivo do tempo como a única possibilidade de conhecimento do tempo. No entanto, o tempo não deve estar limitado ao estudo da cronologia. Os acontecimentos identificados desta forma, assumem uma idéia de uniformidade, de regularidade, de sucessão crescente e acumulativa, ou seja, da lógica positivista: o progresso como um 'bem' necessário.

Na configuração da sociedade moderna, o tempo se constitui num elemento imprescindível para a análise da realidade e para a formação da concepção de homem a ser formada pelo sujeito. Isto porque dois conceitos fundamentais que os homens devem dominar para analisarem criticamente a sociedade são justamente o tempo e o espaço. Entretanto, o capitalismo, por meio das três grandes Revoluções no processo produtivo, suprimiu estas categorias do indivíduo. Por esses motivos, o tempo foi o conceito selecionado para esta pesquisa que deve ser a ser ensinado e apreendido por meio da História.

A partir deste ponto de vista, o processo de ensino-aprendizagem do tempo em todas as suas dimensões, inclusive o tempo cronológico, deve possibilitar o entendimento do próprio tempo histórico, na medida em que for desnaturalizado, sendo entendido como resultante das ações humanas diante das necessidades produzidas por sociedades em diferentes tempos históricos e cronológicos. A análise do próprio tempo cronológico deverá permitir o entendimento de que ele é uma convenção social.

A tese aqui defendida é que não deve ser abolido o estudo do tempo cronológico na escola, porque este se constitui um instrumento necessário para a localização

temporal, imprescindível para o entendimento da História e, que deve e pode ser analisado diferente da lógica formal positivista (linear-progressiva), devendo ser entendido pelo ponto de vista previsto no Materialismo Histórico (Tempo dialético). Nesta perspectiva, acredita-se na possibilidade de reconhecimento da História como o relato da exploração e da resistência à exploração, ou seja, do conflito produzido pelos homens em sociedade à medida que se relacionam entre si para a sua sobrevivência, pelo seu trabalho.

O questionamento característico das décadas de 80/90 desdobrou-se em diversas propostas para o ensino de História. Conforme apresentado nos PCNs, alguns professores optaram pela chamada História Integrada (ordenação seqüencial e processual que intercale os conteúdos da História do Brasil e da História Geral, desde a Antigüidade até nossos dias). Outros optaram pela chamada História Temática e, nesta perspectiva, desenvolveram-se as primeiras propostas de ensino de História por eixos Temáticos.

Fonseca (2003) entende que ao defender uma perspectiva multicultural, temática não se corre o risco de fazer uma apologia ao relativismo absoluto como defendem alguns críticos da História Temática.

> [...] apresenta-se conteúdos que fazem parte da chamada cultura comum, permitindo a todos os alunos igualdade de acesso ao que há de mais universal e permanente nas produções do pensamento humano, mas também conhecimentos de experiências históricas específicas dos grupos e projetos representativos para a história de cada um. [...], buscam-se o respeito à diferença, à diversidade, o espírito democrático, a tolerância e a solidariedade, sem perder de vista as referências universais da cultura, dos problemas e da história dos homens (FONSECA, 2003, p. 35).

Dentro deste leque de possibilidades, Fonseca (2003) destaca algumas perspectivas trilhadas pelas histórias ensinadas: a concepção curricular temática e multicultural. A consolidação da pluralidade de concepções teóricas, políticas, ideológicas e metodológicas no ensino de história ocorre nas redes pública e privada. A evidência desta pluralidade, que emerge desde a orientação dos PCNs e que é observada nas escolas, requer algumas considerações.

Nestes termos, Fonseca (2003), em primeiro lugar, alerta que não basta introduzir novos temas no currículo sob uma perspectiva multicultural sem antes auscultar o currículo real reelaborado no cotidiano escolar. Além disso, é preciso reconhecer que o professor fala a sujeitos historicamente constituídos, repletos de crenças, significados, valores, atitudes. Assim, diversificar as fontes históricas – ir além do livro didático- possibilita o reconhecimento e o confronto de diferentes visões, além de estimular ao estudo da história, a complexidade da cultura e da experiência histórica.

Em terceiro lugar, Fonseca (2003) entende que a perspectiva temática, presente nos PCNs, deve vir acompanhada de uma mudança pedagógica na formação inicial e continuada do docente. Isto porque a cada dia de trabalho, a formação específica que fora iniciada na licenciatura – no caso de professores – tem continuidade ao longo da vida e, sobretudo, na ação que se dá na experiência do trabalho docente. Em muitos casos, os professores não têm tempo para a reflexão requerida para a continuidade de sua formação.

Finalmente, a autora chama atenção para a necessidade dos professores de História repensarem o papel formativo do ensino de História, de entendê-la "[...] como saber disciplinar que tem um papel fundamental na formação da consciência histórica do homem, sujeito de uma sociedade marcada por diferenças e desigualdades múltiplas" (FONSECA, 2003, p. 37-38). Para ela a História é

> [...] o estudo da experiência humana no passado e no presente. A história busca compreender as diversas maneiras como homens e mulheres viveram e pensaram suas vidas e a de suas sociedades, através do tempo e do espaço. Ela permite que as experiências sociais sejam vistas como um constante processo de transformação; um processo que assume formas muito diferenciadas e que é produto das ações dos próprios homens. O estudo da história é fundamental para perceber o movimento e a diversidade, possibilitando comparações entre grupos e sociedades nos diversos tempos e espaços. Por isso, a história ensina a ter respeito pela diferença, contribuindo para o entendimento do mundo em que vivemos e também do mundo em que gostaríamos de viver (FONSECA, 2003, p. 40).

Em se tratando da Histórica temática, o debate ainda está em curso, principalmente com relação às questões sobre o tempo histórico, a revisão de sua dimensão cronológica, a análise das concepções de linearidade e progressividade do processo histórico, bem como as noções de decadência e evolução. Espera-se que por meio desta pesquisa, ocorra a contribuição para a discussão sobre a formação de conceitos veiculados pelo ensino da História, especificamente, a partir da hipótese de que a concepção de tempo histórico condiciona uma determinada concepção de homem.

3.4.4 O livro de história para os especialistas

Antes de circunscrever a discussão no âmbito da relação entre o tempo e a fundamentação teórico-metodológica da história, mostra-se pertinente a apresentação sucinta da análise que os especialistas fizeram destes livros. Isto para que esta análise possa ser desenvolvida livre do jugo de se tornar superficial por não apresentar todos os elementos que compõem os critérios eliminatórios e classificatórios da análise de livros didáticos de história. A referida menção das análises contidas nos **Guias de Livros Didáticos** será breve para que, por outro lado, esta pesquisa não seja caracterizada, neste aspecto como prolixa.

Os livros didáticos recomendados são divididos em três categorias de acordo com os **Guias de Livros Didáticos** (2000; 2003). A primeira categoria é a das obras recomendadas com distinção (esta é simbolizada por três estrelas ou pelo símbolo RD). Esta é composta por

> obras com qualidades inequívocas e bastante próximas do ideal representado pelos princípios e critérios definidos no final desta Introdução Geral. Constituem propostas pedagógicas elogiáveis, criativas e instigantes (BRASIL, 2003, p, 14).

A segunda categoria estabelecida nos **Guias de Livros Didáticos** (2000; 2003) é a das obras recomendadas (esta é representada por duas estrelas ou pela sigla REC). Esta é constituída pelas obras “que cumprem plenamente todos os requisitos de qualidade exigidos neste processo de avaliação. Por isso mesmo, asseguram a

possibilidade de um trabalho didático correto e eficaz pelo professor" (BRASIL, 2003, p. 14).

O último grupo de livros didáticos recomendados é formado pelos livros recomendados com ressalvas (esta categoria é representada por uma estrela ou pelo símbolo RR). Neste estão reunidas obras que,

> isentas de erros conceituais ou preconceitos, [...] obedecem aos critérios mínimos de qualidade, mas que contêm algumas limitações. Desse modo, são obras que podem subsidiar um trabalho adequado, desde que o professor esteja atento às observações, consulte bibliografias para revisão e complemente a proposta (BRASIL, 2003, p. 14).

Os critérios comuns que definem as categorias a que pertencem os livros didáticos estão divididos em dois grupos: os critérios eliminatórios e classificatórios. Os critérios eliminatórios "representam um padrão consensual mínimo de qualidade para o ensino escolar" (BRASIL, 2003, p. 25). Estes estão divididos: na correção dos conceitos e informações básicas; na correção e pertinência metodológicas; e, na contribuição para a construção da cidadania. Para a análise do **Guia de Livros Didáticos** de 2000, foram considerados, na disciplina História, como erros conceituais o anacronismo [73], o voluntarismo[74] e o nominalismo[75].

Dos três critérios eliminatórios mencionados, desdobram-se cinco critérios comuns, que são: a inscrição de uma única versão ou variante de uma obra; a ausência de erros de impressão e de revisão; a adequada reformulação pedagógica de obras anteriormente excluídas; a articulação pedagógica dos volumes que integram uma coleção didática; a necessidade para a inclusão no **Guia de Livros Didáticos** de 1ª

---

[73] Consiste em atribuir aos homens de sociedades do passado razões e sentimentos do presente, ou seja, é a interpretação da História em função de critérios inválidos para a época e que pode levar a distorções que comprometem a compreensão do processo histórico. Ver: BRASIL (2000).

[74] É a aplicação *a priori* sobre documentos e textos, em função do que se quer demonstrar. Desta maneira, os fatos do passado apenas servirão para confirmar as explicações já existentes na mente do autor. Pode também, originar-se da tentativa de aplicação de teorias explicativas, tomadas acriticamente. Ver: BRASIL (2000).

[75] A prioridade da história deixa de ser as relações sociais dos agentes históricos e passa à atribuição de vontade às instituições ou categorias de análise. As realidades vividas pelos sujeitos deixam de ter significado em detrimento a mera descrição de quadros jurídicos, regulamentares ou institucionais.

a 4ª séries, as coleções que não tiverem volumes excluídos no processo de avaliação.

Quanto aos critérios classificatórios, permitem o agrupamento dos livros recomendados de acordo com o patamar de excelência de cada um. Conforme apresentado no **Guia de Livros Didáticos** de 2000, estes critérios levam em consideração: a explicitação da opção metodológica do autor da obra; o desenvolvimento da historicidade dos conceitos históricos a serem apreendidos pelos alunos; a proposição de uma análise histórica que tenha como ponto de partida problemas que se relacionem com a realidade mais próxima do aluno e que sejam adequados ao desenvolvimento cognitivo dos mesmos; a linguagem do livro adequada à faixa etária a que se destina; a apresentação e discussão de fontes históricas como introdutórias dos alunos na própria metodologia da História; as atividades e os exercícios integrados aos conteúdos e possibilidade de desenvolvimento de diferentes habilidades e capacidades dos alunos; a clara estruturação editorial que deve permitir a adequada identificação da obra, a rápida localização de suas informações; utilização de recursos visuais que, formatados adequadamente, proporcionem uma boa legibilidade do texto; as convenções cartográficas dos mapas e das legendas respeitadas e as ilustrações acompanhadas dos respectivos créditos; o Manual do Professor contendo orientações que explicitem os pressupostos teóricos, coerentes com a apresentação dos conteúdos e com as atividades propostas nos livros. Além disso, é importante que, no Manual do Professor, apareçam informações adicionais ao livro como : bibliografia, sugestões de leituras, filmes, vídeos e outras fontes que contribuam para a formação e atualização do professor. Nesta seção também devem aparecer sugestões de atividades e leituras para os alunos.

No **Guia de Livros Didáticos** de 2000, a análise dos livros didáticos classifica-os livro a livro. Neste Guia, o volume para a 4ª série do Ensino Fundamental da coleção **Viver é descobrir** – **História e Geografia (Paraná)** aparece recomendado com ressalvas porque nesta obra,

> [...] em que se privilegia o estudo da História e da Geografia do Estado do Paraná, oferecem-se condições para o desenvolvimento

> de habilidades e noções importantes para a continuidade do processo de construção de conceitos fundamentais para o conhecimento geográfico e histórico. Essa “regionalização” e o tom ufanista utilizado na abordagem de alguns conteúdos, no entanto, prejudicam a proposta (BRASIL, 2000, 788).

Os pontos positivos, assinalados na análise efetuada no **Guia do Livro Didático** (2000), referem-se à boa espacialidade dos fenômenos naturais e sociais e ao grau de articulação entre as partes que, a partir das orientações apresentadas no Manual do Professor, se permite a integração das áreas de História e Geografia e a compreensão pelo aluno dos vários aspectos das relações espaço-temporais. Todavia, o primeiro ponto mencionado como elemento falho na obra reporta-se ao caráter da regionalização que traz dificuldades para os professores. Isto porque “[...] o enfoque excessivamente centrado nas particularidades do Estado do Paraná prejudica o trabalho com temas que dizem respeito à realidade brasileira como um todo (BRASIL, 2000, p. 788)”. Como exemplo, no livro, o estudo sobre as conseqüências da vinda da Corte Portuguesa para ao Brasil aparece com a seguinte explicação:

> A vinda de D. João para o Brasil trouxe muitos benefícios, como a abertura dos portos brasileiros a países amigos. A Inglaterra foi o país que mais lucrou com isso. Em pouco tempo, vários produtos ingleses eram encontrados aqui, aqueles necessários e os desnecessários (TUMA, 1992, p. 81).

Para os analistas do **Guia do Livro Didático** (2000) este enunciado pouco pode contribuir para o entendimento do aluno do significado deste fato para a história brasileira. Isto porque

> [...] não se discutem as razões da supremacia inglesa no comércio com o Brasil e não se esclarece de que maneira o país ter-se-ia “beneficiado” com a abertura dos portos. Neste sentido, não é exagero dizer que o livro ainda se prende a uma visão do ensino de História que não incorpora as renovações ocorridas nos últimos anos no âmbito da historiografia (BRASIL, 2000, p. 789).

Para os especialistas do GLD (2000), apesar da boa qualidade do Manual do Professor do livro de Tuma (1992), nele ocorrem nele alguns deslizes. Na página oito, aparece a sugestão de que o professor leve os alunos para um passeio pelos

arredores da escola, com o objetivo de que eles observem várias formas de relevo. No entanto,

> [...] formas de relevo representam grandes extensões que não podem ser observadas em um simples passeio pelas proximidades da escola. O máximo que se pode notar na escala do pedestre e a partir do campo da visão humana são irregularidades topográficas (BRASIL, 2000, p. 789).

Embora no Manual do Professor apareça a introdução de uma discussão sobre o papel do livro didático no processo pedagógico, não há sugestões de outros recursos para os professores nem para os alunos.

A visão ufanista aparece no **Guia do Livro Didático** (2000) como outro ponto negativo da obra. Isto porque acaba por ressaltar os valores regionais e o desenvolvimento econômico do Estado do Paraná, sem qualquer tipo de questionamento. Este fato não contribui para a possibilidade do exercício da reflexão crítica por parte dos alunos.

Finalmente, em se tratando das atividades e dos exercícios, o **Guia do Livro Didático** (2000) aponta para o fato de que, apesar da predominância de exercícios de memorização, ocorre a saudável inclusão de atividades que colaborem para o desenvolvimento da análise, interpretação e espírito crítico.

Apesar desta pesquisa delimitar o período do livro analisado entre os anos letivos de 2001 a 2003, o que, portanto, sinaliza que a análise deste material está contida no **Guia do Livro Didático** de 2000, mostra-se relevante a apresentação breve das divergências e semelhanças que aparecerão sobre o referido livro didático no **Guia do Livro Didático** de 2003. Isto porque os professores o utilizaram no ano de 2003 para escolherem os livros didáticos que serão utilizados nos próximos três anos.

No **Guia de Livros Didáticos** de 2003, classifica as obras por coleções. A coleção **Viver é descobrir** – **História** de 2001 aparece recomendada com ressalvas, porque a

> proposta de ensino-aprendizagem apresenta-se de forma clara na coleção. Todos os livros exploram fontes iconográficas, enquanto as fontes textuais são apresentadas nos volumes da 3ª e da 4ª séries. São utilizadas diferentes linguagens visuais e as ilustrações estão integradas ao texto didático. Incentiva-se o respeito à ética e prática da cidadania, principalmente nos livros de 3ª e 4ª séries. O manual do professor fornece comentários sobre os conteúdos dos capítulos. Contudo, nota-se ausência de unidade pedagógica e metodológica entre os livros da 1ª e 2ª séries, e os da 3ª (Londrina) e da 4ª (Paraná). Nos volumes das duas séries iniciais, o tratamento dos conteúdos tem pouca densidade histórica. As atividades, consideradas o eixo central da concepção pedagógica, apresentam alguns problemas. A construção do conhecimento histórico não é trabalhada a partir de problematizações e de fontes. Além disso verificam-se simplificações explicativas na abordagem dos conteúdos e deficiências em relação às ilustrações (BRASIL, 2003, p. 114).

Em se tratando dos pressupostos metodológicos que norteiam a elaboração desta coleção, eles aparecem explicitados no manual do professor . Segundo os analistas do **Guia de Livros Didáticos** (2003), verifica-se coerência entre as propostas de elaboração da obra, apesar da constatação de limitações, pois “[...] nenhum dos volumes da coleção apresenta uma proposta pedagógica que articule os quatro livros, e nem se justifica a seleção de conteúdos para cada série” (BRASIL, 2003, p. 115).

De maneira geral, as atividades dos volumes da 2ª, 3ª e 4ª séries são consideradas no GLD (2003) como estimuladoras da capacidade de produzir diferentes tipos de texto. Porém, no segundo volume aparece um número excessivo de exercícios que exploram parcialmente os textos e ficam na constatação superficial das diferenças e semelhanças ou mudanças e permanências. Além disso, no 4º volume da coleção, “[...] constata-se excesso de atividades de pesquisa, notando-se repetição e dificuldade de execução de algumas delas” (BRASIL, 2003, p. 116).

No que se refere às fontes textuais não ocorre a concretização da proposta de trabalho da construção do conhecimento histórico fundamentada em documentos e na discussão historiográfica. Isto porque, de acordo com o GLD (BRASIL, 2003), não aparece a contraposição de diferentes perspectivas na narrativa histórica, como também não se formulam diferentes hipóteses, e não são empregadas bibliografias que problematizem as interpretações.

As ilustrações aparecem integradas ao texto e adequadas às finalidades para as quais foram elaboradas. Entretanto, não aparecem atividades que explorem suficientemente as ilustrações no sentido de auxiliar a interpretação dos textos, nem para proporcionar novas formas de conhecimento. Assim, para os analistas do GLD (BRASIL, 2003), as ilustrações cumprem a função apenas ilustrativa. Ocorre também a deficiência de impressão nos volumes destinados à 2ª, 3ª e 4ª séries. Não aparecem legendas e referências que estimulem o uso das ilustrações para a problematização dos conteúdos históricos.

No Manual do Professor, aparece o comentário geral dos temas, como considerações sobre as atitudes e habilidades desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem. O Manual traz informações adicionais para auxiliar o trabalho com o livro didático. Diferentemente dos manuais dos dois primeiros volumes, os manuais do professor dos volumes destinados à 3ª e 4ª séries trazem diversificada bibliografia.

A metodologia da História aparece fundamentada no Manual do Professor por meio de uma ampla e genérica definição de história. “No entanto, a relação entre a metodologia da história e a organização da coleção não está explicitada” (BRASIL, 2003, p. 116).

Por meio da síntese apresentada, torna-se possível o reconhecimento dos principais elementos que constituem a análise realizada pelos **Guias de Livros Didáticos** de 2000 e 2003, inclusive a exposição dos principais pontos das análises já realizadas do livro **Viver é descobrir – história e geografia (Paraná).**

A seguir, realizar-se-á a análise do referido livro, buscando enfatizar a relação entre os fundamentos teórico-metodológicos da História e a escolha dos conteúdos. A categoria que deverá permitir a apreensão da forma como está posta a referida relação será o trabalho.

3.4.5 O tempo no livro de história

A forma como o tempo passou a ser apreendido na sociedade capitalista, transformou-o em uma mercadoria. O tempo se tornou uma coisa a ser vendida. Esta apreensão do tempo adentrou o processo educativo. Neste, estão presentes os componentes essenciais do processo de ensino-aprendizagem: os alunos, os professores e o conhecimento (saber escolar).

No caso desta pesquisa, procurou-se observar, no processo ensino-aprendizagem da História, um aspecto: a forma como o conceito de tempo é veiculado pelo material didático de História, na 4ª série do Ensino Fundamental e, em que medida, determinada apreensão deste conceito limita a concepção de homem a ser formada pelo sujeito. A referida opção sobre o objeto de análise deste estudo não desconsidera a relevância dos outros elementos do processo de ensino-aprendizagem. É claro que, juntamente com o livro didático de qualidade e coerência teórico-metodológica e pedagógica, são necessárias a reformulação e reorientação do processo educacional no sentido de superar as deficiências em que a educação brasileira ainda se mostra carente.

Assim sendo, parte-se do pressuposto de que, na relação ensino-aprendizagem, o domínio do conteúdo é um componente que deve ser levado em extrema consideração. O entendimento do conteúdo não se realiza apenas pela leitura de livros, mas por meio da mediação entre o sujeito com a realidade sócio-histórica. Além disso, a formação dos conceitos, a serem desenvolvidos pela criança, não se inicia na escola. Também ocorre que, durante os anos de escolaridade da criança, não é apenas pela escola que se formam os conceitos. Conforme apresentado no primeiro capítulo deste estudo, a criança e todos os outros indivíduos estão sempre cercados de relações sócio-históricas que os fazem perceber os fatos cotidianos e históricos de maneiras distintas.

Neste sentido, esta pesquisa caracteriza-se como a ponta de um *iceberg* no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem da História. Não se pretende aqui esgotar todas as possibilidades teórico-metodológicas a respeito da referida questão. Entretanto, como o processo de ensino-aprendizagem é composto, sinteticamente, pelos três elementos anteriormente mencionados, acredita-se que seja a partir do conhecimento de como o tempo está sendo veiculado pelo livro didático , que, num momento posterior [76], poderá ser estudado como o conceito de tempo é mediado e apreendido no processo de ensino-aprendizagem.

Nesta análise, o tempo é considerado, inicialmente, como um tema a ser trabalhado pelo processo de ensino-aprendizagem da História e, ao mesmo tempo, como um elemento que permite o conhecimento da fundamentação teórica que está sendo enfatizada pelo livro didático. Neste sentido, a análise evidenciará os parâmetros teórico-metodológicos da História, mais que as questões ideológicas e pedagógicas especificamente.

O conhecimento da forma como o tempo é veiculado pelo livro didático pode ocorrer de duas maneiras. Primeiramente, se a obra contiver uma justificativa para o modo de como o tempo será conceituado e a maneira pela qual estará promovendo o desenrolar da História. A outra possibilidade de reconhecimento da lógica aplicada ao próprio tempo será a averiguação de como os conteúdos históricos estão organizados e de que maneira as discussões históricas ocorrem no interior de cada capítulo da obra analisada. Isto significa afirmar a existência de um porquê para a própria cronologia e sucessão dos fatos colocados no material, ou seja, a justificar a seleção dos conteúdos para cada série a que se destina o material.

Para que a apreensão do tempo não vá ao encontro da amnésia provocada pela determinação que absolutiza a forma como ele deve ser apreendido na sociedade moderna (naturalizado, linear e progressivo), é preciso que ocorra a efetiva relação entre a fundamentação teórico-metodológica da História com a organização dos conteúdos apresentados no livro. Se o material didático apresentar um ou outro

[76] Pretende-se dar continuidade a esta pesquisa. O próximo passo consistirá no estudo de como ocorre a mediação e apreensão do tempo entre os alunos e professores das séries iniciais do Ensino Fundamental.

capítulo dedicado ao ensino da apreensão do tempo e, ao longo dos outros capítulos, os conteúdos vierem sobrepostos, apresentados numa lógica que naturaliza os conhecimentos da História e os coloca numa ordem linear, progressiva, o tempo, na sua dimensão sócio-histórica, não estará sendo veiculado pelo material. A categoria trabalho deve ser justamente o elemento estrutural que levará ao entendimento do tempo em sua dimensão histórica levada a efeito. Ele permitirá a organização dos fatos numa lógica diferente da lógica formal.

A opção pela análise de conteúdo, neste caso, o tempo no livro de História, em seus aspectos teórico-metodológicos, também se justifica porque os livros da **Coleção Viver é Descobrir- História e Geografia (Paraná)** de 1992 e **História (Paraná)** de 2001 já foram analisados por especialistas da área de História nos Guias de Livros Didáticos (GLD) para a utilização destes no período de 2001 a 2006. Foi detectado justamente um hiato entre a fundamentação teórica da obra com a organização dos conteúdos. Conforme já mencionado, nestes Guias de Livros Didáticos, o livro analisado nesta pesquisa aparece recomendado com ressalvas.

A falta de explicação da relação entre a proposta teórico-metodológica da História e a escolha dos conteúdos da História, que foi será o ponto central analisado nesta pesquisa. Isto não significa que, de maneira alguma, a autora deva seguir esta ou aquela orientação teórica. Nenhum livro, de acordo com o GLD (2000), poderá ser considerado bom ou ótimo devido a sua opção teórica. Entretanto, a

> [...] explicação da opção metodológica é ponto importante, pois manifesta a consciência didático-científica do autor e o grau de assimilação a respeito da importância e do lugar da metodologia no trabalho com a História (GLD, 2000, p.645).

Além disso, é por meio da opção metodológica que o tempo poderá participar na restrição ou ampliação da concepção de homem e de mundo que o sujeito deverá apreender ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

Assim, pela argumentação aqui defendida, é compreensível a seleção de algumas partes dos capítulos que constam da obra analisada, bem como, em outros momentos, a análise estrutural destes, agrupados de acordo com os pontos que

serão apresentados durante a análise. Além disso, foram excluídos da análise dois dos doze capítulos que compõem livro de Tuma (1992). Respectivamente, os dois capítulos retirados discorrem sobre a Geografia (capítulos um e sete). Esta opção se justifica porque este trabalho trata da análise do fundamento estrutural da História: o tempo; e porque a união da História e da Geografia numa mesma obra, de certa forma, se aproxima daquilo que durante da ditadura militar ficou conhecido como Estudos Sociais.

Os doze capítulos que constituem o livro da coleção **Viver é descobrir** – História e Geografia do Paraná, para a 4ª série, escrito por Tuma (1992), são assim apresentados:

1- Espaço e orientação;
2- Tempo e história;
3- Os primeiros habitantes;
4- Os espanhóis no Paraná
5- A ocupação portuguesa do (sic) espaço paranaense;
6- Tropeirismo;
7- Clima e vegetação do Paraná;
8- Organização política do Paraná;
9- As transformações do século XIX;
10- Gente paranaense;
11- A economia paranaense na atualidade;
12- Nosso folclore e nossos símbolos.

Em se tratando do segundo capítulo do livro (Tempo e história), a autora pretendeu, em quatro páginas (28 a 31), trabalhar o tempo nas suas dimensões histórica e cronológica de maneira bastante distinta do modo enfatizado pela lógica formal.

No tocante à apreensão do tempo histórico e cronológico, circunscritos a partir do tempo vivido do aluno (história da vida da criança, da família, etc.), em Tuma (1992), estes conceitos aparecem descritos de maneira pertinente para o entendimento dos alunos. Após ter sugerido que o aluno preenchesse um modelo de carteira de identidade, a autora enfatiza:

> Preencheu? Então você deve ter percebido que, através da carteira de identidade e do registro de nascimento, podemos saber algumas coisas sobre você, mas você é muito mais... Por isso pesquise e escreva a **história de sua vida** (TUMA, 1992, p. 29). (grifo da autora).

Em seguida, Tuma (1992) propõe sete atividades que tratam da apreensão por parte do aluno do tempo histórico e cronológico a partir da história da vida pessoal da criança. Entretanto, no momento em que ela propõe o reconhecimento do tempo cronológico para a localização temporal dos fatos históricos, a autora perde de vista o fundamento de sua proposta teórico-metodológica da História. O fundamento teórico-metodológico para a organização dos conteúdos no livro didático de Tuma (1992) não foi apresentado de maneira categórica. A autora apresenta no Manual do Professor do referido livro didático a definição de História, a concepção de homem pretendida e a concepção de tempo. Entende-se que a partir da exposição destes elementos, Tuma (1992) tornou evidente que na sua proposta teórico-metodológica para o processo de ensino-aprendizagem da História ocorre a pretensão do distanciamento da História Tradicional.

> A História no ensino tradicional tem sido uma história factual, recheada de políticos e militares, apresentados numa cronologia linear. Enfim, é o ensino que transforma a História em **coisas do passado**, não permitindo ao educando o auto-reconhecimento e o reconhecimento do como? e do por quê? Das formas de viver, produzir e pensar através do tempo. É a história fria, diante da qual a criança sente-se apenas como espectadora passiva, inexistindo sua participação como **sujeito**, portanto, **construtor da História** (TUMA, 1992, p. 9, Manual do Professor). (grifo da autora).

Tuma (1992, p. 2, Manual do Professor) conceitua a História como

> [...] uma ciência que tem na temporalidade das sociedades humanas o seu objeto de estudo, e que considera que o homem a constrói em meio a contradições, conflitos, antagonismos e lutas.

A concepção de tempo aspirada no desenvolvimento da obra analisada difere da apreensão do tempo linear-progressivo-retilíneo solidificado durante o período das três Revoluções Industriais (séculos XVIII ao XX), o tempo fragmentado, submetido à lógica formal. Para a autora, a relação com o tempo histórico deve ocorrer a partir

> [...] do presente, o tempo vivido que, debatido e refletido, gera questionamentos do passado, não para julga-los, mas para compreender a sua relação com o presente. A compreensão de nossas ações impedirá que o passado seja legitimador de uma vida-memória sem conflitos, divergências e contradições. O tempo cronológico linear, evolutivo e uniforme, em que o depois é precedido pelo antes de maneira ordenada, estará rompido, possibilitando a superação da HISTÓRIA FACTUAL , que possui um falso sentido prévio. Assim, a perspectiva de futuro será aberta a possibilidades e tendências (TUMA, 1992, p. 2, Manual do Professor). (grifo da autora).

Procurando dar continuidade ao encaminhamento de uma proposta para o processo de ensino-aprendizagem da História diferente daquela requerida pela lógica formal, Tuma (1992) enfatiza que, por meio das referidas concepções de História e de tempo histórico, o aluno deverá formar uma concepção de homem como sujeito participante e ativo nas transformações sócio-históricas da sociedade.

> Na verdade, buscamos romper com as crenças de impotência perante às dificuldades e contradições que encontramos em nossa sociedade, para que nos sintamos **sujeitos**, construtores de nossa história, acreditando que a escola, sendo **um dos agentes** de transformação social, não pode se omitir perante as questões desafiadoras que se apresentam no cotidiano (TUMA, 1992, p. 2 Manual do Professor). (grifo da autora).

As evidências que revelam o distanciamento do método de análise proposto por Tuma (1992), que deveria permitir a discussão dos conteúdos históricos nos parâmetros defendidos por ela , tornam-se manifestas no momento em a autora apresenta a cronologia tradicional da História do Brasil como **a possibilidade** e não como **uma possibilidade**. Tuma (1992, p. 31) apresenta "[...] alguns acontecimentos [...] muito importantes, porque marcaram um novo momento de nossa história. Observe a linha do tempo que marca estes acontecimentos".

A seguir, será apresentada a linha cronológica proposta por Tuma (1992, p. 31) que demarca alguns acontecimentos da História do Brasil, nomeados por ela como importantes.

Período colonial 1500 a 1822	Período monárquico 1822 a 1889	Período republicano 1889 a 1995

descobrimento do Brasil (1500) independência do Brasil (1822) proclamação da república (1889)
independência do Brasil (1822) proclamação da república (1889) a nossos dias (1995)

A linha cronológica da história do Brasil apresentada pela autora é bastante conhecida. Trata-se da divisão Tradicional da História do Brasil: de 1500 a 1822 (Período Colonial [77]); de 1822 a 1889 (Período Imperial) e Período Republicano desde a proclamação da República (1889) até nossos dias.

Considera-se que a proposta da autora foi, sem dúvida alguma, uma breve apresentação de alguns fatos históricos da História do Brasil para, a partir deles, ocorrer o estudo da cronologia aplicada à História. Todavia, entende-se que a cronologia apresentada por Tuma (1992) deveria necessariamente ser diferente da divisão Tradicional da História, se, efetivamente, visasse à aplicação e a validade da proposta por ela apresentada.

Defende-se, nesta pesquisa, a aplicação do Método Materialista Histórico de análise da realidade. Por meio da aplicação do referido método, espera-se a concretização do entendimento da História em sua dimensão estrutural. Para que a teoria de análise aqui defendida seja aplicada ao tratamento dos conteúdos (tempo histórico e cronológico e periodização da História do Brasil), devem ocorrer algumas alterações estruturais no segundo capítulo do livro de Tuma (1992), justamente o capítulo que pretende conceituar o tempo.

Em primeiro lugar, porque a linha cronológica da História do Brasil, que tem início em 1500, desconsidera toda uma diversidade de sociedades complexas, existentes no Brasil e na América, antes da chegada dos europeus. Poderia, ao menos, ter feito a apresentação no início desta linha cronológica, do povoamento da América. Este data de aproximadamente 40000 [78] a . C., conforme teoria comprovada que defende a rota de povoamento da América pela travessia do Estreito de *Behring,* ou o povoamento do Brasil pela proposta da arqueóloga Niéde Guidon que enfatiza que a

[77] Historicamente, atribui-se o início do período Colonial ao ano de 1532. Ano da fundação do primeiro núcleo efetivo dos portugueses no Brasil: São Vicente. Vila fundada por Martim Afonso de Sousa. Ver In: **História do Brasil.** Os 500 anos do país em uma obra completa, ilustrada e atualizada. Folha de São Paulo. (1997).
[78] Ver In: Schmidt (1999).

rota tenha sido pelo Oceano Pacífico e data de 50000 [79] a . C. A questão de apresentar uma destas propostas é levar em consideração a existência de pessoas que viviam aqui antes da invasão européia. Em outros termos, seria necessário, efetivamente, apresentar uma proposta que fosse ao encontro da pluralidade cultural e não da visão etnocêntrica apregoada pela História Tradicional (Positivista).

O segundo aspecto, referente à linha cronológica apresentada na página trinta e um em Tuma (1992), localiza-se na impossibilidade de outras formas de estruturação da cronologia da História do Brasil que diferisse daquela proposta no livro didático. No entanto, sabe-se que esta forma de apresentação cronológica e histórica da História do Brasil é **uma** forma possível, a mais utilizada, mas não se constitui com unicidade. Esta organização cronológica foi e ainda é fortemente arraigada pela História Tradicional. Nela, o movimento temporal para o estabelecimento dos fatos históricos é mecânico-linear e progressivo. Conforme argumentado no segundo capítulo deste estudo, é justamente esta forma de apreensão do tempo que coincide com as Três grandes Revoluções no âmbito do trabalho que acabaram por colaborar para o impedimento da análise do que está posto em sociedade.

Dentre outras formas possíveis de apresentação da linha cronológica para a História do Brasil, poder-se-ia partir desde o povoamento inicial deste país (aproximadamente 50000 a .C.), e ter-se no trabalho o eixo central do desenvolvimento da cronologia. Para tanto, dever-se-ia partir do trabalho omnilateral, que reúne concepção e execução, característico nas sociedades indígenas brasileiras. Esta forma de conceber o trabalho assegurava o valor em si, o que lhe é imanente e que, portanto, não previa o valor de troca. A linha [80] do trabalho nestes moldes deveria continuar até os dias atuais (2004) para a análise e reflexão sobre as condições que foram impostas às sociedades praticantes desta modalidade de trabalho pela sociedade moderna capitalista.

Dando continuidade, em outra linha, apresentar-se-á o trabalho escravo que continua a existir no Brasil (2004). Agregadas a esta linha, deverão aparecer outras

---

[79] Ibidem.

[80] As linhas que estarão apresentando as transformações sócio-históricas da História, não serão linhas retas. Terão o caminho em espiral e a partir da lógica com que foram concebidas, terão um caminho dialógico e dialético com as outras linhas que comporão a referida cronologia.

formas de trabalho que coexistiram com ele. Assim, por meio do conhecimento dos fundamentos do trabalho escravo, poderá ocorrer a apreensão de outros elementos que compõem a realidade sócio-histórica brasileira desde os contatos iniciais com os europeus dos nativos brasileiros até a atualidade (2004). Por meio desta linha será difícil passar pela Lei Áurea (1888) e não apreendê-la em seus fundamentos estruturais. Em Tuma (1992, p. 82; 91) este tema é tratado da seguinte maneira:

> Ainda no século XIX, acontecem fatos importantes, como a abolição dos escravos, a proclamação da república, [...]. No dia 13 de maio de 1888, como resultado da luta dos negros e da sociedade brasileira na época e de outros interesses econômicos, deu-se a abolição dos escravos. Eles livres, viam-se em grandes dificuldades, pois ficaram de uma hora para outra sem casa e sem trabalho, já que estavam despreparados para qualquer outro tipo de atividade.

Tuma (1992) não apresenta nem discute os elementos estruturais que provocaram a abolição dos escravos, como também desqualifica a possibilidade de trabalho para os negros diferente dos moldes do trabalho escravo. Ao mesmo tempo, a autora se 2contradiz, pois afirma que os escravos livres "[...] estavam despreparados para qualquer outro tipo de atividade" (TUMA, 1992, p. 91). Em momentos anteriores, ao tratar da questão dos quilombos, a autora afirma que estes se constituíam em "[...] aldeias onde os negros fugitivos tentavam reviver nas matas brasileiras a vida africana perdida. [...]. Ali se plantavam milho, feijão, batata, mandioca e criavam-se animais" (TUMA, 1992, p. 90).

A linha que trata do trabalho escravo, proposta neste estudo, ainda permitirá que os conceitos de trabalho e trabalho escravo sejam formados como realmente o carecem sê-lo, pois a contradição, em termos do trabalho escravo que a autora cometeu, evidencia o distanciamento da possibilidade de apreensão dos fundamentos da sociedade estudada porque acaba por desconsiderar para os negros a possibilidade destes desenvolverem o trabalho em moldes distintos do trabalho escravo. Reconhecer que não foram viabilizadas, pelos dirigentes da sociedade brasileira, as condições de inserção do negro na sociedade é diferente de dizer que estes estivessem incapacitados de realizar outra atividade pela falta de preparo. Além disso, sabe-se que o preparo, ou a tão apregoada qualificação

ofertados pela sociedade moderna não permite a união entre a concepção e a execução.

> As empresas criam mecanismos objetivos, a fim de promoverem competências psicofísicas de que carecem. Põem em prática uma pedagogia que visa (sic) habilitar funcionários para o trabalho imediato, bem como "conscientizá-los" tanto de suas obrigações diárias, como para assumirem as necessidades da empresa como sendo suas (PALANGANA, 1998, p. 151).

Outra linha que deverá ser constituída é a do trabalho nos moldes do capitalismo: o trabalho assalariado. Nesta proposta, uma aparente, simples e ingênua linha cronológica de tempo veicula a possibilidade real e concreta de que a apreensão do tempo necessita: o movimento dialético. O trabalho escravo continua a existir. Então ele constitui uma linha que ainda carece aparecer na História do Brasil, pelo menos enquanto o trabalho escravo aqui subsistir. E as outras formas de trabalho? Elas deverão compor as outras linhas na cronologia da História do Brasil que possibilitarão, juntamente com os outros conteúdos do livro, o entendimento dos outros elementos que compõem o conhecimento histórico (político, econômico, social e cultural). Nestes parâmetros, o trabalho se constitui um eixo que efetiva a análise histórica e que não tem a sua conceituação reduzida a um mero valor de troca. Portanto, de maneira estrutural, o trabalho deve se constituir como fundamento para o desenvolvimento dos temas trabalhados no livro didático. Em termos pontuais, Tuma (1992) apresenta o trabalho característico das sociedades indígenas, dos escravos, dos trabalhadores rurais, dos imigrantes e dos operários nas indústrias. Entretanto, a forma sobreposta a que são submetidas estas categorias, bem como o espaço restrito destinado a estas temáticas, num capítulo composto por vinte e cinco páginas, evidenciam mais uma vez a aplicação da concepção temporal semelhante àquela propagada durante e após as três Revoluções Industriais.

Em relação ao trabalho dos imigrantes, Tuma (1992, p. 93) escreve:

> Se fossem trabalhar em **parceria** nas fazendas de café, principalmente em São Paulo, sairiam com um contrato que marcava a área da terra em que iriam cultivar, colher, beneficiar e repartir a colheita com o fazendeiro. Outro tipo de contrato era o de **colono**,

> em que recebiam salários mensais. Muitos ficavam nas cidades e trabalhavam como operários.
> A presença dos imigrantes contribuiu para que o trabalho manual na enxada fosse valorizado, pois, até então, era considerado serviço de escravo. (grifo da autora).

Ao tratar da economia paranaense na atualidade, Tuma (1992, p. 100;102) se refere ao trabalhador rural e aos problemas vividos por esta categoria, da seguinte maneira:

> [...] muitos trabalhadores rurais passam a morar na cidade, onde não conseguem emprego, ou tornam-se trabalhadores volantes diaristas, conhecidos como bóias-frias.
> Alcea Maria Batista, 32 anos, trabalha na lavoura de cana. Levanta entre 4 e 5 horas da manhã, faz o almoço e as marmitas.
> Às 6 horas, acompanhada pela mãe, Marieta, 47 anos, pega o caminhão. Elas trabalham na roça das 7 às 10 da manhã e param para almoçar meia hora. Trabalham de novo até 1 hora da tarde, com mais meia hora para o café, e terminam o trabalho às 4 horas. Alcea leva essa vida de segunda a sábado. No domingo, em casa, lava roupa: “Meu domingo é na bacia”, diz. Ao final de um mês de trabalho, ganha um salário mínimo.

Sobre o trabalho indígena e a apreensão que estas sociedades nativas têm do tempo antes do domínio da cultura colonizadora sobre estas, Tuma (1992, p. 102) menciona:

> Os índios trabalham muito: derrubam a mata, plantam, caçam, coletam frutos na mata, constroem suas malocas e fabricam cocares, colares, cintos etc.
> Porém, como são donos da terra e não estão trabalhando para ganhar dinheiro, o trabalho e a alegria estão juntos. Não têm horário rígido para nada. Podem interromper o trabalho e ir dormir de dia, comem na hora em que sentem fome e, quando é necessário, ficam até dias sem comer, durante as caçadas. Não trabalham mais do que 4 horas por dia, e esse tempo é suficiente para comer, cuidar dos filhos, construir sua casa.

Finalmente, sobre o trabalho assalariado, especificamente concernente aos operários, Tuma (1992, p. 109) afirma que:

> A mão-de-obra da indústria é formada, em sua maioria, por operários.
> O operário recebe salário em troca da sua força de trabalho e, com esse dinheiro, tem que sobreviver.

> O trabalhador brasileiro é um dos mais mal pagos do mundo, por isso muitas vezes ele se manifesta contra o alto preço dos alimentos, dos transportes e contra os baixos salários, convocando todos à greve.
> Num desses episódios, o operário José Mariano, de 56 anos, conta: "... Estourou a greve ... veio a greve muito violenta... Acontece que essa violência está assim devido à condição que o operário está vivendo, pobre. O sujeito está desesperado, todo mundo está desesperado ..."

O ordenamento e encadeamento dos próprios conteúdos a serem apresentados no livro devem garantir a aplicação efetiva do método de análise da realidade. Na proposta desta pesquisa, garante a efetivação do Método Materialista Histórico.

Todavia, não se defende aqui que todas as propostas para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem da História devem estar fundamentadas no Materialismo Histórico. Conforme já mencionado o que deve ocorrer é a coerência entre a proposta de fundamentação teórico-metodológica da obra com a organização e apresentação dos conteúdos. Tuma (1992), apesar de não afirmar categoricamente a sua opção teórico-metodológica, menciona a pretensão pelo distanciamento da História Tradicional factual. A História Tradicional circunscreve o tempo à linearidade que, desprovida das relações materiais entre os homens, naturaliza a própria História, tornando-a fragmentada, parcial e linear. Tuma (1992), então, pretende trabalhar o tempo numa concepção distinta daquela posta pela lógica formal. Entretanto, mais uma vez, a intenção da autora não se concretiza e nitidamente aparece o distanciamento da sua proposta teórico-metodológica com a aplicação prática, neste caso, no tratamento dado aos referidos conteúdos no seu livro.

A última apreciação sobre o capítulo que trata explicitamente do tempo na História sinaliza para a lacuna deixada de ser preenchida por Tuma (1992) no que se refere às medidas de tempo (cronologia) variarem de acordo com as sociedades e com a vida de cada sujeito (nestes parâmetros, porque no capítulo a autora partiu da aplicação deste conteúdo pela história de vida do aluno). Ela poderia ter apresentado a diversidade dos instrumentos de medição do tempo e outros tipos de calendários distintos do predominante, do que apenas ter feito um breve comentário desta possibilidade.

> A cronologia, ciência da contagem do tempo, é uma das invenções do homem, que sentia a necessidade e controlar o tempo.
> Com isso criou variados calendários, como o chinês, o judeu e outros.
> O calendário que usamos é chamado **cristão**, porque os anos são contados a partir do nascimento de Cristo.
> Assim, se uma pessoa nasceu em 1980, dizemos que ela nasceu 1980 anos depois do nascimento de Cristo (TUMA, 1992, p. 31) (grifo da autora).

Tuma (1992), que demonstrou defender a discussão histórica pautada no reconhecimento das diferenças e semelhanças e das mudanças e permanências, poderia ter aplicado este movimento se relacionasse o tempo cronológico com o tempo histórico. A este respeito, a autora propõe:

> [...] a percepção das diferenças/semelhanças entre a sua realidade e a dos outros, compreendendo a diversidade de forma mais crítica.
> [...] a percepção das mudanças/permanências ao nível físico, de preferências, costumes e outros.
> [...] maior interação entre os grupos familiar e escolar (TUMA, 1992, p. 9, Manual do Professor).

As atividades propostas no livro didático para a efetivação das propostas anteriormente mencionadas são:

> 1 Escreva em seu caderno tudo o que descobrir sobre você e mais o que você lembrar. Converse com seus pais, avós, tios, vizinhos, amigos, procure fotos, roupas, cadernos antigos e... boa pesquisa!
> 2 Você mudou muito? Leia tudo o que escreveu sobre você, pense em como você é agora e responda em seu caderno.
> A) Quais são as diferenças entre o que você era e o que você é hoje?
> B) Em que você não mudou?
> 3 Para conhecermos a história de países, estados, municípios e pessoas, precisamos pesquisar em documentos, fotografias, jornais, cartas, livros, cartórios, igrejas e outras fontes. Sendo possível, é importante também entrevistar pessoas que participaram dos acontecimentos. Portanto, ao elaborar sua história, você agiu de muitas maneiras para descobrir as informações de que necessitava. Explique como você fez para ficar conhecendo sua história.
> 4 Faça a linha do tempo de sua vida, seguindo a seta, e escreva o ano e a sua idade correspondente. Cada ano de sua vida deverá ser representado por 1 centímetro. [...].
> 5 Faça uma pesquisa para descobrir outros tipos de documentos pessoais que as pessoas utilizam.
> 6 Quais informações esses documentos trazem?

> 7 A sua escola pode fornecer documentos para os alunos? Quais? Que informações eles trazem? (TUMA, 1992, p. 29).

Para relacionar o tempo cronológico com o tempo histórico, mesmo que partindo da vida do aluno, por exemplo, seria interessante partir da comparação entre os alunos e seus avós, analisando o que uma criança faz e o que um idoso pode fazer em seu cotidiano atualmente (2004), como também o que seus avós faziam quando eram crianças. Nesta relação ocorreria a possibilidade do entendimento da simultaneidade e duração; estariam discutindo sobre tempos históricos distintos convivendo com tempos cronológicos semelhantes e tempos históricos semelhantes que não conviveram em tempos cronológicos semelhantes.

Esta relação deveria ser ampliada para fatos históricos do Brasil ou do Paraná, como por exemplo, as questões relativas à tradição. Recuperar na cultura brasileira, algumas manifestações culturais que tiveram início em outro período histórico (outro tempo cronológico e histórico) e que hoje (2004) ainda ocorrem, embora os tempos histórico e cronológico sejam diferentes. São exemplos desta possibilidade: o bumba-meu-boi que ocorre no Brasil pelo menos desde o século XVIII; as cavalhadas que são inspiradas em torneios dos cavaleiros medievais; a congada que existe no Brasil, desde o século XVIII, e foi trazida pelos africanos escravizados no Brasil [81] .

O exemplo da relação entre diferentes tempos históricos existentes num mesmo tempo cronológico ou num diferente tempo cronológico, descrita acima, poderia ser o fundamento do décimo segundo capítulo de Tuma (1992). Desta maneira, o ‘folclore’, que no livro aparece com os conteúdos sobrepostos, despidos de sentido e sem a devida localização temporal dos itens (artesanatos do Paraná, comidas típicas, dança e música) poderia ser veiculado de outra forma e, assim, se justificar.

Sobre o artesanato, Tuma (1992, p. 125) apresenta o seguinte:

---

[81] Ver In: Montellato; Cabrini; Catelli (2000).

> O artesanato folclórico é ensinado de pai para filho, produzido pelas necessidades do grupo e por ele modificado. O artesanato urbano é feito para ser vendido e é geralmente aprendido em cursos.
> Os artesanatos típicos do litoral são: canoas, remos, tarrafas, cestas, peneiras, redes. Cochos, raladores, pilão, cuscuzeiro, gamelas de madeira são usados na produção de farinha.
> Nos planaltos, o couro surge como importante matéria-prima na produção de chicotes, cintos, roupas, entre outros, seguido da madeira, utilizada nas cuias de chimarrão, em cabos de facas e facões.

Em relação às comidas típicas do Paraná, Tuma (1992, p. 125) descreve:

> **Barreado** – alimento preparado em panela de barro, à base de carne e toucinho, é, há muito tempo, prato dos caboclos do litoral paranaense.
> **Pinhão** – fruto da *Araucária angustifolia*, ou pinheiro-do-paraná, é utilizado para fazer paçoca, bolinho frito, bolo e macarrão.

Para encerrar a apresentação das diversas manifestações folclóricas do povo paranaense, a autora apresenta as danças e músicas típicas do Paraná da mesma maneira que o fez com os outros componentes do folclore: sem a devida inserção dos sujeitos que os produziram e, principalmente, das condições sócio-históricas que os levaram produzir as referidas manifestações culturais da maneira retratada.

> A música paranaense é pobre no ritmo e curta, lembrando verdadeiras cantinelas. Na dança, o **fandango,** conhecido no Paraná como folguedo de salão, destaca-se como legítima manifestação popular. Típica da colônia de pescadores do litoral paranaense, o fandango existe há mais de três séculos. Sua orquestra é constituída por uma ou duas violas, de cinco a seis cordas duplas; o adufe, espécie de pandeiro; e uma rabeca.
> No fandango, a dama, responsável pela coreografia, sarandeia e se meneia, enquanto o homem sapateia.
> No Paraná, essa dança tem mais ritmo do que a coreografia. Já em outras regiões, o fandango é apresentado com dramatizações (TUMA, 1992, p. 126) (grifo da autora).

O décimo segundo capítulo, *Nosso folclore e nossos símbolos*, poderia aparecer no livro de Tuma (1992) após o capítulo do tratamento do tempo nas dimensões cronológica e histórica (capítulo segundo). A utilização da análise de diferentes tempos históricos num mesmo tempo cronológico deveria, durante o desenvolvimento do capítulo sobre o folclore, ser ampliada para diferentes tempos históricos e diferentes tempos cronológicos. Assim, no capítulo destinado às

manifestações culturais que caracterizam a sociedade paranaense poderia ter início com produtos culturais extintos e outros que ainda permanecem, bem como as condições sócio-históricas sob as quais foram produzidos ou abolidos.

Neste capítulo, deveriam ser acrescidos, além da necessária localização espaço-temporal, que é insuficiente, os sujeitos que produziram tais elementos da cultura, ao invés de, como no exemplo dos artesanatos típicos do litoral paranaense, virem descritos assim: “[...] canoas, remos, tarrafas, cestas, peneiras, redes. Cochos, raladores, pilão, cuscuzeiro, gamelas de madeira são usados na produção de farinha” (TUMA, 1992, p. 125).

Para concluir este ponto da análise, não parece redundante reforçar um aspecto que fora estudado no primeiro capítulo desta pesquisa. A realidade sócio-histórica deve apresentar novas exigências ao pensamento da criança para que, a partir de tais demandas, o pensamento (infantil e infanto-juvenil) possa desenvolver todas as potencialidades que contêm. O livro didático, por meio dos seus conteúdos, deve permitir situações que promovam o desenvolvimento cognitivo da criança. Isto porque o material didático é parte integrante do ambiente sócio-histórico, e este interage com a maturação física e com a aprendizagem. Se, no livro didático, os conceitos referentes à cultura, como descrito no exemplo, vierem tratados com a superficialidade e a insuficiência de elementos sócio-históricos, não se está exigindo ao pensamento da criança alguma coisa além do que ele já possui.

O livro didático é um componente do processo de ensino-aprendizagem. Em Vygotsky, o desenvolvimento do conceito científico ocorre por meio, justamente, do processo de ensino-aprendizagem. A formação dos conceitos científicos é elemento fundamental para que ocorra a modificação da estrutura cognitiva do sujeito para um nível de generalização mais elevado. A lógica que prevalece na estrutura da obra, conforme evidenciado até o momento, apresenta carências no que se refere a aplicação da referida tese vygotskyana, ou seja, da possibilidade de partir de problemas que permitam a releitura do ambiente sócio-histórico no qual a criança está inserida.

No terceiro capítulo de Tuma (1992), intitulado de *Os primeiros habitantes*, a autora apresenta a localização espacial dos povos indígenas que viviam no Paraná antes da ocupação portuguesa e espanhola do referido Estado.

> [...] os Guarani habitavam o litoral sul do Brasil, as (sic) margens do rio Paraná e o atual Paraguai, país vizinho do Brasil. [...]. Os Kaingáng, também conhecidos como Coroado, viviam nas florestas do Rio Grande do Sul, São Paulo, Santa Catarina e Paraná (TUMA, 1992, p. 32; 34).

Em se tratando da localização temporal, Tuma (1992) deixou de mencionar desde quando os Guarani e Kaingáng vivem no Paraná [82]. A autora apenas diz que foi a partir de 1750 que as dificuldades dos Kaingáng aumentaram, quando os 'brancos' começaram a criar gado na região de Guarapuava e Palmas (oeste do Paraná).

Tuma (1992) finaliza o capítulo apresentando a situação atual dos Guarani e dos Kaingáng. Além disso, ela fornece dados relativos ao número da população indígena do Paraná que teria passado de duzentos mil habitantes para quatro mil duzentos e trinta e seis, na década de 90 do século passado. Entretanto, novamente não foi apresentada pela autora a localização temporal referente ao período no qual a população indígena do Paraná era de aproximadamente duzentos mil habitantes.

Ao tratar deste subtema, no capítulo dedicado aos povos indígenas do Paraná, a autora traz à tona a discussão sobre as condições a que é submetido o trabalho indígena no Paraná, na atualidade (2004).

> Vivem de pequenas roças, vendem artesanato produzido pelas mulheres e trabalham também como bóia-fria. Hoje, o índio veste-se como um trabalhador rural, algumas vezes falando a sua língua, outras vezes tentando aprender a nossa, para entender o que pretende o branco português, como ainda se referem a pessoas não-índias. A necessidade de trabalhar como bóia-fria leva-os a ter pouco tempo para cuidar de seus próprios roçados, fazendo com que não consigam produzir o necessário para seu sustento. [...]. A luta dos índios que sobreviveram é pelo direito de propriedade da terra, de manter sua língua, seus costumes e seu jeito de pensar e viver (TUMA, 1992, p. 35).

---

[82] Wachowicz (1977) propõe uma datação aproximada de 7000 atrás para a presença do homem pré-histórico no Paraná. Não especifica quais eram povos indígenas, mas menciona os principais sítios arqueológicos do Paraná.

Note-se que, nesta passagem, Tuma (1992) permite que se depreendam alguns conceitos essenciais da História que devem ser tratados no processo de ensino-aprendizagem da História. Emergem, juntamente com o conceito de cultura indígena, conceitos que na sociedade moderna capitalista são diferentes ou que não pertencem às sociedades indígenas. Dentre eles estão: as relações comerciais para os produtos produzidos ou para as relações de trabalho; noção de apreensão do tempo na lógica capitalista que induz à impressão de sua diminuição, em função do valor de troca a ele atribuído e, finalmente, os conceitos de propriedade e de terra. Apesar de fazer referências a estes conceitos, Tuma (1992) não acrescenta, neste ponto do livro, nenhum comentário desencadeador para o entendimento dos mencionados conceitos. Apenas encerra o capítulo com o depoimento de uma índia Potiguara que lamenta a difícil situação dos índios na atualidade.

As atividades propostas para este tema também não permitem o necessário caminho no sentido de conhecer os fundamentos estruturais da sociedade moderna, a partir dos elementos sócio-históricos, responsáveis pela péssima situação a que estão submetidos os índios na atualidade. Tuma (1992, p. 36) propõe as seguintes atividades:

> 1 Consulte o texto sobre os Kaingáng e copie o texto sobre:
> a) o que plantavam, o que caçavam e o que coletavam;
> b) o que comiam;
> c) quais eram suas armas.
> 2 Responda.
> a) O que representavam as pinturas corporais para os Kaingáng?
> b)Os Kaingáng sentiram maiores dificuldades com os brancos a partir de 1750. Por quê?
> c) O que faziam os Kaingáng perante a força dos invasores de suas terras?
> d) Qual é a sua opinião sobre tais acontecimentos?
> 3 No seu caderno, faça um quadro com duas colunas e aponte as diferenças entre os Kaingáng e os Guarani.
> 4 Faça o mesmo mostrando as semelhanças entre esses dois povos.
> 5 Forme grupos com três colegas e depois pesquisem e montem um álbum sobre os índios do Paraná.
> 6 Respondam.
> a) O que mudou na vida dos Kaingáng e dos Guarani?
> b) O que é Funai? Quantos postos indígenas existem no Paraná atualmente?
> 7 Conheça algumas palavras da língua Kaingáng (...).

A relevância dos conceitos depreendidos, anteriormente mencionados, como também a possibilidade do entendimento destes para a apreensão dos fundamentos da sociedade moderna estariam melhor evidenciados se, antes da apresentação dos elementos sócio-históricos da vida contemporânea dos índios no Paraná, tais elementos estivessem sustentando o capítulo desde o seu início. Para isso, defende-se novamente que, por meio da discussão e apresentação do trabalho característico nas sociedades indígenas, neste caso circunscritas ao Estado do Paraná, os alunos poderiam formar os elementos que, ao final do capítulo no livro didático que trata dos indígenas, utilizariam para a apreensão da atual situação dos índios no Paraná.

A autora, ainda, apesar da brevidade, não deixa de tratar do trabalho característico das sociedades indígenas, mas coloca este conteúdo no décimo primeiro capítulo do livro, intitulado de *A Economia paranaense na atualidade.* Entretanto, a apresentação do trabalho nos moldes das sociedades indígenas aparece deslocada do momento do estudo e do conhecimento das próprias sociedades indígenas. Este conteúdo apresenta-se sobreposto num capítulo que foi escrito com a pretensão de tratar da economia paranaense na atualidade, e não como deveria, isto é, estar contido no terceiro capítulo do livro, no momento em que o objetivo era o conhecimento dos elementos sócio-históricos das sociedades indígenas que viviam no Paraná. Tuma (1992) objetivou tratar dos elementos sócio-históricos condizentes à etnia indígena (no terceiro capítulo de seu livro), sem iniciar, pontualmente, a discussão sobre as relações materiais que estes desenvolveram para sobreviver de modo a tornar evidente o conceito de trabalho para uma sociedade indígena, bem como da apreensão que os indígenas formam do tempo, a partir da forma como se constitui o seu trabalho.

Defende-se que as relações materiais que os homens desenvolvem entre si em busca da satisfação de suas necessidades básicas não podem aparecer como um apêndice deste ou daquele conteúdo; se estiverem localizadas distantes da realidade a ser retratada, pelo material didático, e a ser conhecida pelos alunos, não permitirão a apreensão dos fundamentos que caracterizam determinada sociedade.

Assim, o trabalho, mais uma vez, como um eixo estrutural da compreensão da História, deverá ser o ponto de partida e de chegada para o estudo das sociedades indígenas características do Paraná. É preciso conceber a forma como o trabalho era apreendido por estas sociedades, para que, a partir dele, sejam entendidas as manifestações políticas, sociais e culturais destas sociedades. A própria apreensão do tempo nas sociedades, que têm no trabalho a possibilidade de execução e concepção reunidas, torna-se muito distinta da forma como o trabalho é apreendido numa sociedade permeada pelas relações mercadológicas impostas pelo capitalismo. O indígena não precisava acumular para vender amanhã. Numa sociedade fundamentada na coletividade, o que é produzido será em benefício de todos. A acumulação perde o sentido e a aceleração, a fragmentação e a coisificação do tempo, também. Para eles, o tempo é domínio do homem, assim, como o trabalho.

Referente ainda à questão indígena, em Tuma (1992), é apresentado um outro capítulo intitulado de *Gente paranaense* (décimo capítulo), no qual os índios e a sua forma de trabalho aparecem citados da seguinte maneira:

> O trabalho dos índios, dos negros e dos imigrantes foi muito importante para a ocupação e formação do Estado do Paraná. Nós já estudamos os índios do Paraná [...] (TUMA, 1992, p. 88).

Tuma (1992), ao colocar um capítulo intitulado de *Os primeiros habitantes do Paraná* (capítulo três) e outro como *Gente paranaense* (capítulo dez), abre precedentes para que seja subentendido que os índios não estariam somados aos grupos étnicos que formam a gente paranaense, pois estão num capítulo em separado. O lugar e a maneira como foi situada a questão do trabalho indígena (capítulos dez e onze) acaba por ressaltar o desenvolvimento econômico do Estado do Paraná sem qualquer tipo de questionamento. Especificamente no décimo primeiro capítulo do livro, Tuma (1992) apresentou em oito linhas o conceito de trabalho indígena anterior às imposições e influências oriundas do contato com o não-índio. O referido capítulo é composto por vinte e cinco páginas que enfatizam o desenvolvimento econômico do Paraná sob uma visão ufanista. Os itens que compõem o capítulo são: a agricultura; agrotóxicos, perigo que atinge a todos nós; alguns casos de luta pela terra no Paraná; Indústria, matéria-prima e produto industrializado; tipos de

indústrias; indústria no Paraná; uma indústria funcionando; energia elétrica e indústria; rios do Paraná; os rios e o lixo das cidades; comércio e transporte; transporte rodoviário; transporte ferroviário; transporte aéreo; transporte fluvial e marítimo; para entender um pouco mais do comércio; e meios de comunicação.

Para que a percepção dos alunos ultrapasse o imediatamente dado, existe a necessidade de apreensão do tempo e do trabalho em sua dimensão histórica, além da comumente desenvolvida: a cronológica.

A maneira como foi (des)valorizado o trabalho, no capítulo onze, para a valorização da ocupação e do desenvolvimento econômico do Estado do Paraná, revela a visão ufanista da obra de Tuma (1992) que aparece como um ponto negativo, analisado no **Guia do Livro Didático** (2000). A sobreposição dos conteúdos, no referido capítulo do livro de Tuma, expõe, mais uma vez, a aproximação do tempo subordinado à lógica de mercado: o tempo linear, evolutivo e uniforme que naturaliza os fatos da História. Foram selecionados três momentos, que serão apresentados a seguir, que tornam evidente a constatação feita neste momento nesta pesquisa. Os trechos são retirados do capítulo onze da obra analisada.

> As indústrias de produtos químicos e as de alimentos são as mais importantes do Paraná.
> O Paraná tem também uma importante indústria extrativa. O nosso estado é o principal produtor de talco do Brasil. O nosso talco é o mais puro do mundo. Ele é usado na fabricação de perfumarias, cerâmicas e produtos químicos.
> Somos também os principais produtores de prata. Ela é importante matéria-prima para a produção de jarras, pratos, jóias e filmes para fotografia.
> Produzimos também xisto betuminoso em São Mateus do Sul, onde está localizada a Usina Protótipo do Irati. Do xisto betuminoso se extrai óleo, gás, querosene...
> Se uma indústria precisa de máquinas, naturalmente vai precisar de energia para funcionar, nem que seja a humana, como nos tempos dos engenhos de erva-mate e açúcar, movidos pela força dos escravos.
> A energia mais utilizada hoje no Brasil é a **energia elétrica**, gerada principalmente pelas usinas hidrelétricas.
> Veja como funciona uma usina hidrelétrica:
> A água represada do rio cai pelo **condutor** [...].
> Até agora já vimos que o Paraná produz muito, tanto na agricultura quanto na indústria.

> Você deve ter percebido que não basta produzir determinado produto, é importante que exista quem precise dele e que haja um jeito para que esse produto chegue a quem precisa.
> Por isso o comércio e os meios e vias de transporte são importantes apoios para a agricultura e a indústria (TUMA, 1992, p.107; 110; 115). (grifo da autora).

O tom ufanista também pode ser encontrado nos capítulos oito, nove e dez. Estes capítulos tratam, respectivamente: da organização política do Paraná; das transformações do século XIX (incluídas as transformações da economia paranaense); da ocupação do Estado do Paraná. Esta exaltação do desenvolvimento do Paraná, no tocante à questão política, é encontrada na obra de Tuma (1992, p. 77-78), assim esboçada:

> Após a época do tropeirismo, o Paraná continuou crescendo economicamente na pecuária, na agricultura, no extrativismo e até na indústria. Como vimos, muitas cidades surgiram, e a população foi aumentada no Paraná.
> No entanto, a situação não agradava a população porque faltava **autonomia política.**
> Por várias vezes a população paranaense pediu para que a comarca de Curitiba, [...], fosse transformada em província.
> Ser província significava que o povo paranaense teria o seu próprio governo, no qual encontraria apoio para o desenvolvimento da sua agricultura, comércio, indústria, transporte, extrativismo, educação, saúde...
> Finalmente, após muito esforço, em 19 de dezembro de 1853 o Paraná tornou-se província do Paraná, sendo escolhido como seu primeiro presidente Zacarias de Góes e Vasconcelos.

Ao tratar das transformações do século XIX e as mudanças que estas transformações causaram para o Brasil, Tuma (1992, p. 81; 82; 84; 86) repete a valorização do ‘progresso econômico’, retirando dele a característica inexorável que lhe é imanente, naturalizando-o por meio da aplicação do tempo confinado à lógica formal.

> A vinda de D. João para o Brasil trouxe muitos benefícios, como a abertura dos portos brasileiros a países amigos. A Inglaterra foi o país que mais lucrou com isso. Em pouco tempo, vários produtos ingleses eram encontrados aqui, aqueles necessários e os desnecessários.
> A instalação de indústrias foi outro acontecimento importante, o que permitiu o lento início da industrialização no Brasil.

> Em 1885, a conclusão da ferrovia Curitiba-Paranaguá tornou mais rápido o transporte do mate exportado pelos portos de Paranaguá e Antonina. As máquinas a vapor modernizaram os engenhos, e a erva-mate permaneceu como importante produto de exportação até 1920.
> A erva-mate foi tão importante que, já em 1854, o primeiro presidente da província do Paraná, Zacarias de Góes e Vasconcelos dizia:
> "... ricos e pobres, homens e mulheres, velhos e crianças, todos estavam ansiosamente entregues à exploração do mate, nos ervais e nos engenhos..."
> Paralelamente à exploração da erva-mate, a madeira também aparecia com atividade econômica importante.
> A primeira Guerra Mundial (1914-1918), que envolveu países da América e da Europa, também ajudou a estimular a exploração de nossas madeiras para a exportação.

A desvalorização do trabalho escravo, do trabalho dos imigrantes, em detrimento do desenvolvimento econômico, revela a força com que é empregado o discurso ufanista de Tuma (1992, p. 91; 93; 95; 96):

> A mão-de-obra escrava foi muito importante na exploração da erva-mate, pois os negros é que moviam os engenhos de soque e pilão, até serem substituídos por máquinas.
> A presença dos imigrantes contribuiu para que o trabalho manual na enxada fosse valorizado, [...].
> Muitas iniciativas para a entrada dos imigrantes receberam o apoio do governo do Paraná, que fez estradas e ajudou em várias colônias que mais tarde formaram um **cinturão verde** em torno de Curitiba. Uma delas é a colônia de Assungui, composta de ingleses, franceses,, italianos e alemães.
> A colonização do norte do Paraná apoiou-se no cultivo do café, elevando o Paraná, tempos atrás, à condição de maior produtor do Brasil. (grifo da autora).

Localizada na estrutura da maneira como são organizados e desencadeados os conteúdos, está a fundamentação teórico-metodológica de análise da História. A forma como foram apresentados o desenvolvimento econômico e político do Paraná, torna evidente que a lógica que subjaz a esta forma de apreensão do conteúdo, consiste na aplicação linear-progressiva e, portanto, naturalizadora da realidade sócio-histórica, pois ressalta o desenvolvimento econômico do Paraná, sem o devido questionamento das implicações sócio-históricas que estas transformações acarretaram. Assim, o fundamento teórico defendido por Tuma (1992), mais uma vez lhe escapa. Além disso, ela não justifica explicitamente o porquê da ordenação dos referidos capítulos, apenas alerta para o fato de que a

> [...] realidade mais próxima da criança será o ponto de partida e, simultaneamente, o ponto de chegada. A construção do conhecimento será feita através da observação, análise, interpretação e do pensar crítico, evitando-se a compartimentação entre a natureza e sociedade, na busca da totalidade (TUMA, 1992, p. 3, Manual do Professor).

A tese aqui defendida é a de que a cronologia mais uma vez não deve estar ausente no livro didático. Entretanto, ela não poderá transparecer como uma naturalização dos fatos sócio-históricos, o que acaba por justificar o progresso técnico e tecnológico de uma sociedade. Sabe-se que foi neste quadro que a transformação social, a racionalização da vida individual e coletiva e a emancipação social passaram a ser pensadas. “As energias do futuro parecem desvanecer-se pelo menos enquanto o futuro continuar a ser pensado nos termos em que foi pensado pela modernidade ocidental, ou seja, o futuro como progresso” (SANTOS, 1996, p. 16). Neste sentido, a visão ufanista está contida numa dimensão maior que é de domínio da fundamentação teórico-metodológica da História, e que, por meio dela, deverá permitir a compreensão do progresso diferente do entendimento desta categoria proclamada pela lógica formal. Assim, vale a pena ressaltar que progresso técnico e tecnológico não é sinônimo das relações humanas emancipadoras do sujeito; pelo contrário, conforme estudado no segundo capítulo desta pesquisa, o progresso tem sido sinônimo de regresso humano. Isto porque

> [...] toda a negatividade está carregada de positividade: o propósito do desumano é o humano, da escravização é a libertação, da socialização a individuação. Porém, dominada, a consciência não dá crédito a nenhuma racionalidade diferente da estabelecida. Em nome de um futuro promissor, os homens alcançam o mais alto padrão de vida. E, quando as forças essenciais humanas permitem que a utopia de dois séculos atrás se concretize, eles se deparam com uma barreira construída juntamente com a riqueza material, qual seja, a padronização do pensamento e do comportamento, que absorve a destrutividade do real. A perseguição à mais-valia, através das formas de controle e exploração, desenvolve mecanismos que apagam da memória o pacto de liberdade e igualdade firmado pela burguesia em ascensão. Ao invés disso, oferece-se ao indivíduo o consumo de supérfluos em larga escala, incorporados como indispensáveis (PALANGANA, 1998, p. 186).

Assim, resulta que os trabalhadores e os povos do terceiro mundo, tornam-se os grandes vencidos do processo histórico-capitalista, pois

> [...] descrêem hoje do progresso porque foi em nome dele que viram degradar-se as suas condições de vida e as suas perspectivas de libertação. O passado foi sempre concebido como reacionário e o futuro como progressista. Esta teoria da história fez com que facilmente fossem esquecidos o sofrimento, a injustiça, a opressão [...] (SANTOS, 1996, p. 16).

Defende-se que existe a necessidade de uma teoria da História que efetivamente forneça o conflito. Só assim será atingido o principal objetivo do "projeto educativo emancipatório" que consiste em "[...] recuperar a capacidade de espanto e de indignação e orientá-la para a formação de subjetividades inconformistas e rebeldes" (SANTOS, 1996, p. 17).

O conflito deve acontecer também em termos cognitivos. A situação proposta para a discussão dos conteúdos da História deve partir de um problema concreto a ser debatido. Assim, como o exemplo dos índios já referido do terceiro capítulo do livro de Tuma (1992), o questionamento sobre as condições atuais de sobrevivência dos índios do Paraná deveria permitir que se conhecessem os porquês desta situação, a partir do entendimento da gênese do problema. Esta será apreendida a partir do conhecimento das diferenças sócio-históricas entre as sociedades indígenas brasileiras em comparação com os elementos sócio-históricos das sociedades européias colonizadoras do Brasil. Entender, em que medida, a imposição dos novos ritmos na vida dos indígenas contribuiu para a solidificação e manutenção da sociedade capitalista e atuou no processo da expropriação do domínio do trabalho e do tempo que esses povos detinham. A discussão pautada nestes termos é essencial para a apreensão efetiva das condições atuais de vida que os descendentes dos primeiros índios do Paraná vivem.

Este argumento se fundamenta também nas teses de Vygotsky (2001a), que circunscreve as crianças, público alvo desta pesquisa (frequentadores da 4ª série do Ensino Fundamental, com faixa etária prevista entre os dez e doze anos, aproximadamente) ao estágio de desenvolvimento dos conceitos científicos, denominado de conceitos potenciais. Este estágio tem a função genética de desenvolver a decomposição, a análise e a abstração. Conforme evidenciado, no primeiro capítulo desta pesquisa, os conceitos potenciais se desenvolvem a partir

das características concretas e funcionais que são imanentes a um conceito científico, embora, neste, não sejam suficientes em sua composição.

Defende-se que os conceitos científicos apresentados no livro didático devam partir de uma problemática instalada numa situação concreta para que, a partir dela, a criança possa, com o auxílio do professor e/ou de outros colegas, seguir em direção à apreensão do conceito científico. Isto equivale dizer que a seleção e a organização dos conteúdos exigem coerência com o objetivo proposto para o processo de ensino-aprendizagem da História que deve promover a leitura da realidade. Tuma (1992) deixa escapar esta possibilidade nos momentos mencionados durante a análise de seu livro.

A regionalização aparece como outro elemento falho na obra de Tuma (1992). Se observada com maior detalhamento, a regionalização levada ao seu extremo é outro momento, no qual Tuma (1992) deixa evidente a fragilidade da relação entre os fundamentos teórico-metodológicos da História por ela propostos com a escolha e organização dos conteúdos efetuada no livro didático.

Os capítulos quatro, cinco, seis, oito, nove e dez serão utilizados para este momento da análise. Eles tratam: dos espanhóis no Paraná (encomiendas e reduções); da ocupação portuguesa do espaço paranaense; do tropeirismo; da organização política do Paraná; das transformações do século XIX (incluídas neste capítulo, as transformações econômicas do referido período); e da gente paranaense, respectivamente.

A seguir, serão citados trechos dos referidos capítulos que, devido à fragmentação e superficialidade com que são tratados os conteúdos da História do Brasil, não permitem o entendimento dos elementos sócio-históricos da própria História do Paraná.

> Outra atividade importante para todos era a coleta e produção da erva-mate ou congonha. Por tudo isso é que os espanhóis e portugueses atacavam as reduções em busca de índios preparados para o trabalho e acostumados a obedecer.
> Os jesuítas, apesar de respeitar os costumes dos índios e de não os escravizar como nas encomiendas, mudaram costumes e crenças

> que consideravam errados. A religião foi uma delas (TUMA, 1992, p. 42).

Como alguém que respeita uma cultura não aceita os costumes característicos desta, e chega a modificar, por exemplo, a religião? Qual é o motivo da presença dos espanhóis, portugueses e jesuítas no Brasil? Quem são os jesuítas?

> Os donatários deviam administrar, povoar e arrecadar impostos sobre as riquezas nelas produzidas, além de doar enormes lotes de terras – as chamadas **sesmarias**- a colonos, que precisavam ter dinheiro para comprar escravos da África e ser católicos (Ibidem, p.47). (grifo da autora).

Por que uma pessoa que fosse receber as sesmarias precisava ter dinheiro para comprar escravos? Por que os escravos tinham que ser da África? Porque as pessoas que recebiam as sesmarias tinham que ser católicas? Quem e/ou o quê eram os colonos?

> Mais tarde, as relações entre os índios e portugueses ficaram abaladas, pois os índios perceberam que corriam o risco de ser presos e escravizados, e reagiram. Apesar disso, sabe-se que os índios foram escravizados na mineração, representando importante força de trabalho (Ibidem, p. 52).

Quando as relações entre os índios e portugueses ficaram abaladas? Esta relação sempre foi pacífica e só se abalou porque os índios perceberam que corriam o risco de serem presos e escravizados? Os índios não tiveram outro tipo de enfrentamento e antagonismos com os europeus? Somente os índios foram escravizados na mineração? A força de trabalho dos índios era importante para quem? Não seria importante esta força de trabalho se não tivesse a utilidade esperada pelos europeus?

> O caminho percorrido pelos tropeiros no transporte do gado bovino e dos muares era chamado estrada da Mata, até 1731, quando passou para caminho do Viamão. [...]. O tropeirismo foi uma atividade importante para o Paraná, fazendo com que Curitiba, a atual capital de nosso estado, crescesse com esse comércio (Ibidem, p. 62).

O crescimento econômico e administrativo beneficia a todos indistintamente? O incremento do comércio permitiu e permite o acesso a uma vida digna a todos os

paranaenses? Quais eram as atividades econômicas desenvolvidas no Brasil que resultaram no tropeirismo do Paraná? Por que o caminho comercial conhecido como caminho do Viamão, passava pelos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná e São Paulo?

> Após a época do tropeirismo, o Paraná continuou crescendo economicamente na pecuária, na agricultura, no extrativismo e até na indústria. [...]. Nessa época, o Paraná fazia parte da província de São Paulo (Ibidem, p.77).

Qual época? Seria o período no qual o Paraná pertenceu à Capitania de São Vicente e Santo Amaro (1710-1853) [83]? Qual o significado de província no Brasil do século XVIII? Todos cresceram economicamente, socialmente com o crescimento do Paraná?

> [...] em 19 de dezembro de 1853 o Paraná tornou-se província do Paraná, [...].
> Em 1853, o Brasil era uma monarquia, isto é governada por um monarca.
> No dia 15 de novembro de 1889, o marechal Deodoro da Fonseca proclamou a República e passou a ser o presidente do Brasil.
> Com esse acontecimento, o Brasil, que era Império, passou a República e as províncias a estados. A província do Paraná passou a estado do Paraná.
> [...]. Ainda no século XIX acontecem fatos importantes, como a abolição dos escravos, a proclamação da república, a guerra do Paraguai e o início da imigração, que irão mudar a situação política e econômica do Brasil, mas que infelizmente ainda não representam melhores condições de vida para a população pobre.
> A atividade madeireira atraiu o interesse de estrangeiros como os ingleses que, em troca da construção de ferrovias no Paraná, recebiam do governo terras nas quais poderiam explorar a madeira. Essa medida gerou muitos problemas para os colonos que, entraram em conflito com o governo. A Guerra do Contestado no sudoeste do estado foi um exemplo disso (Ibidem, p. 78; 82; 86).

Acredita-se que sobre esta última citação, reserva-se o direito do questionamento tácito, até porque durante a análise já fora discutido que a sobreposição de conteúdos apresentados de maneira naturalizadas não permite a apreensão do tempo diferente da requerida pela sociedade capitalista. Também já fora evidenciado que por meio destes momentos de sobreposição de conteúdos ocorre a

[83] Datação proposta por Wachowicz (1977).

aplicação do Método Tradicional da História que tem como fundamento: o Positivismo.

Ainda em relação à regionalização, torna-se relevante mais uma observação. Esta se refere ao caminho unilateral que a regionalização da História pode acarretar, principalmente, se realizada nos termos apresentados há pouco. Sabe-se que a formação dos conceitos de tempo e espaço pela criança partem do vivido, caminham para ao percebido, até chegarem ao concebido. No caso do processo de ensino-aprendizagem da História, o movimento comumente desenvolvido na disciplina de História, nas quatro séries iniciais do Ensino Fundamental, vai do particular ao geral: da vida do aluno para a vida da família, para a escola, para o bairro, para a cidade, para o Estado, para o País e, finalmente, para o Mundo.

Este caminho de desenvolvimento dos conceitos científicos da criança é perfeitamente aceitável. No entanto, a regionalização acaba por restringir o entendimento da própria História do Paraná.

Ao desenvolver-se o caminho inverso, poderá ser afirmado que a História do Brasil tem relações com a História do mundo; a História do Paraná tem relações com a História do Brasil e do mundo. A História de Londrina tem relações com a História do Paraná, do Brasil e do mundo; a História do bairro tem relações com a História de Londrina, do Paraná, do Brasil e do mundo ...

O cuidado deve estar, portanto, na dosagem dos conteúdos a serem apresentados no livro didático. Quanto de História do Brasil será suficiente para subsidiar o entendimento da História do Paraná? Para tanto, o critério deve estar fundamentado em dois pontos que encaminham as perguntas para **como** e **para quê**. O primeiro, refere-se ao método de análise da realidade que, pela categoria trabalho, orientará de certa forma, conforme já anunciado neste capítulo da pesquisa, a seleção e organização dos conteúdos veiculados pelo livro didático.

O segundo ponto, que orientará o critério para a seleção e discussão dos conteúdos, encontra-se na fundamentação psicológica da apreensão dos conceitos, conforme argumentos apresentados no primeiro capítulo deste estudo, fundamentados nas

teses de Vygotsky. O aprendizado dos conceitos científicos se encontra na zona de desenvolvimento imediato. Esta é caracterizada por Vygotsky (2001b) como a distância entre o nível de desenvolvimento cognitivo no qual a criança está e o nível possível de desenvolvimento cognitivo que ela poderá atingir. Na zona de desenvolvimento imediato, a criança resolve atividades com a colaboração de colegas e/ou de adultos. Nesta, ocorrerá à tomada de consciência do sujeito. Assim, entende-se que, para Vygotsky, o processo de ensino-aprendizagem é o fundamento para o desenvolvimento do conceito científico. O ensino ocorre necessariamente na zona de desenvolvimento imediato.

Tuma (1992, p. 3, Manual do Professor) evidencia a sua opção para a fundamentação teórica no campo da psicologia na teoria de Jean Piaget. Para a autora, esta teoria "[...] que pede uma prática educacional, [sic] tão coerente quanto possível com o que se conhece a respeito do desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças".

Entre os objetivos desta pesquisa, não se inclui a discussão entre o pensamento de Piaget e de Vygotsky. Desde a introdução deste trabalho, já fora anunciado que a fundamentação teórica para a formação dos conceitos científicos tem como base a teoria de Vygotsky. Entretanto, reconhece-se que existem "[...] divergências e especificidades de pensamentos que convivem dentro de uma mesma vertente teórica (no caso, o interacionismo)" (PALANGANA, 2001, p. 164). Todavia, as teorias interacionistas de Piaget e Vygotsky comportam uma paridade que não pode prescindir: "[...] a aprendizagem e o desenvolvimento do pensamento pressupõem, sempre, uma relação entre o sujeito e o objeto do conhecimento" (PALANGANA, 2001, p. 7).

Mesmo admitindo-se divergências entre Piaget e Vygotsky, ambas posturas têm como fundamento a interação do sujeito com o objeto do conhecimento. Neste sentido, a apresentação dos conceitos científicos de maneira fragmentada e verbalista, como no caso do nacional em detrimento do regional, acarreta à criança a apreensão dos conceitos científicos de maneira esquemática e superficial. Desta maneira, as relações de generalidade que constituem um conceito científico não chegariam a acontecer, porque a relação do sujeito com o objeto do conhecimento

não ocorreria de maneira satisfatória. Este fato comprometeria a possibilidade das crianças, público alvo do livro de Tuma, transporem o estágio da formação de conceitos no qual se encontram, o estágio dos conceitos potenciais; último estágio antes da utilização efetiva dos conceitos científicos.

Assim, no livro didático, o conceito de tempo histórico (dimensão fundamental para o entendimento da História, mas que geralmente não aparece como o fio condutor da organização e disposição dos conteúdos no livro didático de História) precisa ser desnaturalizado para não obstar o conhecimento das características sócio-históricas das sociedades estudadas. O tempo histórico, juntamente com o trabalho, caracteriza-se como eixo pelo qual a análise da História deve ocorrer, ponto de vista que não é encontrada na obra de Tuma (1992).

Conforme já afirmado neste trabalho, não basta a existência de um ou outro capítulo que traga a distinção das várias formas de apreensão que o tempo pode admitir. De maneira geral, na História se discutem o tempo cronológico (datação e periodização), o tempo vivido (a vida do aluno) e o tempo histórico (aspetos sócio-históricos das sociedades). É fundamental que, além disso, a análise das diferentes maneiras pelas quais o trabalho foi submetido nas diversas sociedades permita conceber, entre outros elementos sócio-históricos, as alterações que a apreensão do tempo sofreu e sofre pelas relações de produção localizadas nas bases materiais da sociedade.

O verbalismo, que, para Vygotsky (2001a), é a debilidade do conceito científico e que acaba por ocorrer nos momentos anteriormente citados nesta análise,não incidirá. Na lógica aqui defendida e apresentada, os conteúdos de História estarão dispostos no livro didático, fundamentados por um método de análise efetiva da realidade: o Materialismo Histórico.

Finalmente, outro aspecto que merece ser considerado na análise da obra de Tuma (1992) trata-se do papel essencial atribuído por Vygotsky à linguagem durante a interação entre as trocas sociais e o processo de formação dos conceitos científicos.

Foi exposto, no primeiro capítulo desta pesquisa, que será da relação entre a palavra e a inteligência prática que se desenvolverão as funções cognitivas superiores na criança. Tal fundamento vygotskyano esclarece que a construção do real ocorre por meio do social, neste caso, da interação com os outros sujeitos, por meio da linguagem. Desdobra-se deste fundamento, a idéia de que o desenvolvimento da consciência, do pensamento e da própria linguagem está diretamente vinculado à atividade produtiva (trabalho) do homem. Por isso, a apreensão de um conceito científico sofrerá, necessariamente, as influências das circunstâncias materiais, sociais e históricas próprias ao momento histórico dos sujeitos.

Neste sentido, não se justifica o estabelecimento do décimo primeiro capítulo do livro de Tuma (1992) intitulado *A economia paranaense na atualidade*. Isto porque na sociedade paranaense atual, como nas outras sociedades, necessariamente estão inseridos os aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais. As relações materiais entre os homens, assim como os demais componentes da História de uma sociedade, devem estar implícitos em todos os capítulos do livro de História, fato que não ocorre no livro analisado de Tuma (1992). Pela categoria trabalho, as relações de produção e de reprodução das diversas sociedades estarão evidenciadas e postularão a concepção dos componentes que fundamentam a realidade sócio-histórica estudada (no caso de uma sociedade 'globalizada', capitalista, o seu fundamento maior que é a compra e venda da força de trabalho, acompanhado da separação entre a concepção e a execução no momento da produção de mercadorias).

Conforme apreendido da teoria de Vygotsky, o conceito científico não se forma a partir de significados verbais isolados, mas depende das mudanças sociais da produção circunscrita no mundo do trabalho. Neste sentido, as relações entre o trabalho e a educação precisam permear os currículos da educação brasileira. Na presente pesquisa, defende-se o entendimento das maneiras "[...] pelas quais a divisão social do trabalho e as divisões educacionais estão mutuamente implicadas" (SILVA, 1992, p. 151).

A História a ser difundida pelo livro didático que efetiva o Método Materialista Histórico deverá se constituir como uma ferramenta que permita aos alunos o desvelamento dos

> [...] mecanismos essenciais pelos quais a divisão central entre trabalho mental e manual é gerada e mantida e o papel central exercido pela educação nesse processo e as formas pelas quais se poderia postular uma nova relação entre educação e esfera produtiva (SILVA, 1992, p. 171).

O trabalho, portanto, deve constituir-se como eixo articulador do processo de ensino-aprendizagem da História, e, por meio da análise deste conceito, a apreensão do tempo poderá ser distinta daquela apregoada pela lógica formal. Em Tuma (1992), este encaminhamento teórico-metodológico não se realiza. Não ocorre porque a autora não anunciou a aplicação do Materialismo Histórico e também porque a partir do método não anunciado por ela, houve a presunção de trabalhar o tempo diferente do tempo submetido à lógica formal.

Entretanto, o discurso (fundamentação teórica) não se uniu à aplicação prática, ao desenvolvimento dos conteúdos. Enfim, o hiato entre teoria e prática, intransponível a partir da lógica formal, permaneceu. A transposição desta lacuna pode ocorrer pela e na práxis, proposta no Materialismo Histórico que prevê a efetiva análise da maneira como os homens se relacionam entre si e com a natureza para garantirem a vida de alguns e a subvida de outros tantos. No Materialismo Histórico, os homens não podem se conformar em tempos insatisfatórios. O tempo linear, cronológico, aquele desprovido de memória, portanto naturalizado, naturalizador e/ou naturalizante, não pode continuar a prevalecer. “A injustiça social ainda precisa ser denunciada e combatida. O mundo não vai melhorar sozinho” (HOBSBAWM, 2002, p. 455).

CONCLUSÃO

O estudo desenvolvido nesta pesquisa buscou enfatizar que a apreensão do tempo que a criança terá, depende da interação que esta estabelece com o objeto de conhecimento e da mediação de pessoas mais experientes. Nesta perspectiva, entende-se que a linguagem seja um fator de maior peso para a constituição das funções complexas do pensamento. Estes processos imanentes à aprendizagem sofreram alterações advindas das três Revoluções Industriais que modificaram a forma de concepção do tempo. A concepção de tempo presente, no material didático adotado em 88% das Escolas Públicas de Londrina-Pr, vai ao encontro da quantificação do tempo inaugurada com o Capitalismo.

A realidade sócio-histórica deve apresentar novas exigências ao pensamento da criança para que, a partir de tais demandas, o pensamento (infantil e infanto-juvenil) possa desenvolver todas as potencialidades que contêm. O livro didático, por meio dos seus conteúdos, deve permitir situações que promovam o desenvolvimento cognitivo da criança. Isto porque o material didático é parte integrante do ambiente sócio-histórico, e este interage com a maturação física e com a aprendizagem. Se, no livro didático, os conceitos referentes à História, conforme descrito na análise, vierem tratados com a superficialidade e a insuficiência de elementos sócio-históricos, não se está exigindo ao pensamento da criança coisa alguma além do que ele já possui. Isto equivale dizer que a seleção e a organização dos conteúdos exigem coerência com o objetivo proposto para o processo de ensino-aprendizagem

da História que deve promover a leitura da realidade. Tuma (1992) deixa escapar esta possibilidade nos momentos mencionados durante a análise de seu livro.

A dosagem dos conteúdos a serem apresentados no livro didático requer dois critérios. Para tanto, estes devem estar fundamentados em duas perguntas: como e para quê. O primeiro critério, refere-se ao método de análise da realidade que, pela categoria trabalho, orientará de certa forma a seleção e organização dos conteúdos veiculados pelo livro didático.

O segundo critério encontra-se na fundamentação psicológica da apreensão dos conceitos. O aprendizado dos conceitos científicos se encontra na zona de desenvolvimento imediato. Esta é caracterizada por Vygotsky (2001b) como a distância entre o nível de desenvolvimento cognitivo no qual a criança está e o nível possível de desenvolvimento cognitivo que ela poderá atingir. Na zona de desenvolvimento imediato, a criança resolve atividades com a colaboração de colegas e/ou de adultos. Nesta, ocorrerá à tomada de consciência do sujeito. Assim, o processo de ensino-aprendizagem é o fundamento para o desenvolvimento do conceito científico. O ensino ocorre necessariamente na zona de desenvolvimento imediato.

Palangana (2001) deixa evidente que a apropriação dos conceitos e dos conteúdos veiculados pela linguagem sofre as influências das características sócio-históricas da sociedade na qual são produzidos. A partir deste raciocínio, é pertinente a defesa da tese que sinaliza para o entendimento de que as mudanças sociais da produção influenciam diretamente na formação das estruturas superiores do pensamento do sujeito. Portanto, é pelo trabalho que ocorre a possibilidade do desenvolvimento das capacidades intelectivas do sujeito, inclusive da apreensão que ele terá do tempo.

Sob a perspectiva marxiana, de que o trabalho consiste no fundamento maior da humanidade por possibilitar a formação da consciência humana, pode-se indicar que as transformações oriundas das três Revoluções Industriais (séculos XVIII, XIX, XX) corroeram as relações desencadeadoras do desenvolvimento das estruturas superiores dos indivíduos, limitando-as à lógica formal. Neste sentido, é necessário,

então, que o sujeito recupere tempo e espaço para estabelecer relações que ultrapassem o que está posto.

Desde a primeira fase da Revolução Industrial (1750-1850), houve a limitação e parcialização da atividade intelectiva do homem. Do trabalho, foi retirado o seu valor em si e lhe foi atribuído o valor de troca. Para que este valor do trabalho (o valor de troca) se tornasse a única possibilidade para o entendimento do próprio trabalho, *pari passu* à mencionada coisificação do trabalho, ocorreu a crescente expropriação do conhecimento do processo produtivo que antes era de domínio do trabalhador, mediante a separação entre execução e concepção durante o trabalho. A solidificação do fundamento maior da sociedade capitalista, a compra e a venda da força de trabalho, envolve inúmeros elementos que participam de sua concretização. O tempo apreendido no mundo moderno participou de forma decisiva neste processo, pois solidificou a força da maquinaria e enfraqueceu o trabalho humano.

Ainda, na instauração da manufatura, houve a supressão do tempo e do espaço do trabalhador que se constituiu um dos elementos garantidores do incremento da força produtiva, acarretando: a aceleração do ritmo do trabalho; o isolamento do sujeito durante o processo de produção; a fragmentação do processo produtivo. Assim, o controle e a previsão do tempo tornaram-se normas para a produção das mercadorias manufaturadas. Desta maneira, a lógica formal, característica da sociedade industrial, lançou seus tentáculos em todos os âmbitos da sociedade e submeteu a apreensão do tempo a um conceito naturalizado, desprovido de História, relativo apenas à sobreposição de acontecimentos que, estruturalmente, caminha de maneira linear, progressiva e retilínea. Os acontecimentos, identificados a partir deste ponto de vista, assumem uma idéia de uniformidade, de regularidade, de sucessão crescente e cumulativa, ou seja, da lógica positivista: o progresso tecnológico justificador da crescente barbárie nas relações humanas.

A duração rígida do tempo (tempo mecânico) acompanha a positivisação do pensamento oriunda da lógica formal. O tempo apreendido desta maneira confere aos fenômenos da sociedade capitalista uma naturalidade que impede o conhecimento sobre a realidade sócio-histórica da sociedade. Ramos (1981) entende que esta naturalização dos conceitos e do próprio tempo é uma

determinação da apreensão do tempo inaugurada com o capitalismo: o tempo quantitativo.

A amnésia provocada pela lógica predominante na sociedade capitalista acarreta ao sujeito a resignação, característica da consciência imediatista que atua no sentido contrário a qualquer possibilidade de transformação do que está posto. Assim, o presente perde a sua própria historicidade.

A exacerbação da divisão do trabalho ocorreu durante a Segunda Revolução Industrial (1880-1945), com a passagem da grande indústria para a automação rígida. A reorganização do processo produtivo teve como fundamento o estudo científico do próprio processo produtivo. Neste, o controle do tempo permitiu ao sistema capitalista o efetivo domínio do trabalho e do tempo, bem como a expropriação da concepção destes elementos do trabalhador em prol do capital.

A organização científica do trabalho ampliou a expropriação do tempo do sujeito. O ritmo do trabalho deixou de ser humano e passou a ser ditado pela máquina. Com isso, o trabalho se tornou uma tarefa abstrata ao invés de se constituir em atividade concreta para o trabalhador. Da atividade formadora do homem foram retiradas, ainda, as relações pessoais. O trabalho, nestes parâmetros, embrutece o homem. Ele não detém mais o tempo necessário para conceber aquilo que faz.

Uma vez mais, o sujeito perde na sua experiência cotidiana o tempo e o espaço necessários ao entendimento dos conceitos na sua totalidade (dimensão sócio-histórica). Além disso, com a crescente automação do processo produtivo, a desqualificação do trabalho é acentuada. Isto porque à medida que a automatização (tempo ditado pelo ritmo da máquina) adentrou no processo de trabalho, ela passou a incorporar em si as informações pertinentes ao processo produtivo. Enguita (1991) deixou evidente que, da referida maneira, o trabalho desqualifica-se completamente porque a máquina passou a realizar tarefas que o trabalhador não precisa saber realizá-las, e a máquina automatizada acabou por incorporar as capacidades que antes eram exigidas do trabalhador.

Assim, as probabilidades de apreensão do tempo diferente do regularizado, do cadenciado, do cronometrado, do mercadologizado passa a ser impraticável. Com isso, o próprio pensamento se torna confinado à fragmentação característica à lógica formal, pois o tempo, como uma categoria que, dentre outras atribuições, deveria permitir ao sujeito o entendimento do todo; fragmentado de maneira extrema torna-se praticamente incomensurável, fato que conferiram àqueles que dominam o controle do tempo, a sua aceleração. No bojo da fragmentação do tempo, esmigalham-se os sentidos e significados portadores da possibilidade de análise da História.

Com a terceira Revolução Industrial e/ou automação flexível (décadas de 60/70 do século XX), não houve alteração nos fundamentos da sociedade capitalista. A força de trabalho continuou a ser comprada e vendida e não ocorreu a união entre a concepção e a execução no trabalho. As máquinas tiveram alterações e passaram a ser acopladas, reacopladas e informatizadas. O controle do sujeito não é mais obtido pela fragmentação do tempo, mas pela flexibilização do processo produtivo. O sistema de controle foi desenvolvido via computador que passou a alimentar as linhas de montagem, possibilitando a circulação de mercadorias em tempo mínimo.

A qualificação do indivíduo requerida pela automação flexível se diferencia daquela demandada pela automação rígida. Porém, se de um lado, a qualificação pode representar a valorização das capacidades intelectuais do sujeito, de outro, ocorre a invasão e o domínio das capacidades intelectivas pela lógica da sociedade industrial.

Expressões como transitoriedade, efemeridade circunscrevem, na realidade, a experiência do sujeito ao pragmatismo imediatista da automação flexível. Costa (2003) apresenta a modificação que a apreensão do tempo pelo sujeito sofre a partir da terceira Revolução Industrial. Mais uma vez, a cristalização da conceituação do tempo no molde quantitativo torna aparente a impossibilidade de conceituá-lo de outra maneira. Esta forma de apreender o tempo consolidou a simultaneidade e a ocultação deste tempo, fatores necessários à reunião de tarefas parciais, iniciada com a introdução da tecnologia e da flexibilidade no processo produtivo.

O sentimento de normalidade diante da confusão entre a realidade e a virtualidade é uma marca crescente da nova apreensão que os sujeitos tiveram do tempo a partir da terceira Revolução Industrial. Com ela, a indiferença frente a acontecimentos trágicos passou a ser uma prática recorrente e decorrente da aparição de imagens e informações fragmentadas.

No chão da fábrica, a palavra-chave resultante da flexibilidade e da integração é a efemeridade. Na vida cotidiana, a transitoriedade dos acontecimentos apresentados como distantes dos sujeitos resultará na indiferença, diante da tragédia humana como se não lhe fosse própria.

Nestes termos, é que a análise da conceituação do tempo no mundo moderno, desenvolvida nesta pesquisa, deixou evidente que a apreensão do tempo que os indivíduos formaram foi e continua indo ao encontro da concepção de tempo disseminada pela lógica formal: progressão linear, mecanicamente registrada, controlada, passível de aceleração.

A lógica característica dos setores dominantes da sociedade capitalista oculta que, justamente, o tempo e o espaço se constituem como estruturas inerentes à formação do pensamento do sujeito. A forma como o tempo e o espaço estão condicionados à lógica formal impede que o sujeito analise a realidade com vistas à formação de uma concepção de homem que o emancipe de sua condição de mercadoria. A lógica de mercado adentra no processo educativo.

Conforme averiguado no terceiro capítulo deste estudo, ocorre uma íntima relação entre as mudanças no mundo do trabalho com forma pela qual o tempo passou a ser conceituado pela História enquanto disciplina escolar (área de conhecimento). A História edificada pela História Metódica (século XIX) forjou os grandes vultos da sociedade e transferiu ao ensino-aprendizagem da História por meio do seu objeto de conhecimento, que é o tempo, a linearidade, a mecanicidade e a fragmentação, necessárias à solidificação da lógica formal. Sob esta perspectiva, o nacionalismo, o patriotismo e a civilidade justificaram o domínio de uma sociedade e o extermínio de outras sociedades desnecessárias ao ‘progresso’. A forma como o tempo passou a ser veiculado pela História (disciplina) está em perfeita sintonia com a concepção do tempo que se constituiu a partir das três Revoluções Industriais. A cronologia,

característica da História Tradicional (factual), compartilha com a lógica Capitalista: linear-retilínea-progressiva.

Cento e sessenta e sete anos se passaram desde a regulamentação da História como disciplina escolar autônoma no Brasil, e as propostas atuais requerem outra coisa da História do que a organização cronológica dos fatos esvaziados em seu conteúdo histórico. Fato que evidencia a indelével marca que o processo de ensino-aprendizagem da História insiste em apagar.

Tamanha é a força da perspectiva linear-mecânica-progressiva do tempo na História que o livro didático, para a 4ª série, adotado em 88% das Escolas Públicas de Londrina-Pr, carrega consigo a apreensão do tempo subordinada à lógica formal característica das três Revoluções Industriais.

Para checar a correspondência da hipótese acima mencionada com a realidade analisada, buscou-se averiguar de modo pontual o hiato observado nos **Guias de Livros Didáticos** (BRASIL, 2001;2003). Isto é, a não apresentada relação entre a fundamentação teórico-metodológica da História com a organização dos conteúdos contidos no livro de Tuma (1992). A categoria que permitiu a investigação da forma como o tempo está sendo veiculado pelo livro didático foi o trabalho.

Desta maneira, o reconhecimento da lógica, ou seja, do fundamento para a análise da realidade aplicada ao próprio tempo, ocorreu por meio da averiguação de como os conteúdos históricos estão organizados, desenvolvidos, e de que maneira as análises históricas ocorrem no interior de cada capítulo no livro **Viver é descobrir-** história-geografia: Paraná. O esforço desta pesquisa foi dispensado para investigar os **porquês** e **para quês** da própria cronologia e sucessão dos fatos apresentados no material. Enfim, uma justificativa teórico-metodológica para a organização dos conteúdos no livro didático.

Através da análise, concluiu-se que a maneira como são apresentados os conteúdos do livro de Tuma (1992) acaba por evidenciar que a lógica subjacente à apreensão do tempo, a partir do referido material, consiste na apresentação linear, progressiva e naturalizadora da realidade sócio-história instaurada na sociedade a partir das três

Revoluções Industriais. A lógica formal coloca as relações materiais que os homens desenvolvem entre si de maneira justaposta aos outros conteúdos do livro. A forma como estão reduzidas, fragmentadas e sobrepostas, tais relações não permitem a apreensão pelos alunos dos fundamentos sócio-históricos das sociedades estudadas e da sua própria sociedade.

Para que as propostas para o processo de ensino-aprendizagem da História permitam a apreensão do tempo numa dimensão sócio-histórica efetiva, torna-se necessária a relação entre a proposta teórico-metodológica com a organização e tratamento dos conteúdos. É pela opção teórico-metodológica que o tempo, no ensino da História, poderá ampliar ou restringir a concepção de homem e de mundo a ser apreendida pelo sujeito ao longo da sua escolarização.

Não basta retirar dos manuais de História os nomes de heróis criados pelo discurso histórico Positivista, se a lógica pela qual se desenvolve o discurso histórico não for alterada. Se isto continuar a ocorrer, como no caso da obra analisada, os heróis permanecerão sendo forjados pela História, só que agora **invisíveis,** isto é, compatíveis à temporalidade característica da sociedade na qual são produzidos: **heróis virtuais**. O poder atribuído a estes não os tornará grandes, mas enormes heróis. Este poder é também ampliado na mesma medida em que a aceleração do tempo ocorreu por meio do estudo científico aplicado à produção dos bens materiais e de consumo. Desta forma, os heróis da sociedade capitalista carregam consigo a onipotência, a onisciência, a onipresença, envoltas sob o manto do anonimato que é consagrado pela ocultação do tempo que esvazia a própria História.

A proposta defendida nesta pesquisa, para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem da História, tem como aspiração permitir que o aluno conheça os fundamentos sócio-históricos da sociedade brasileira. O exercício do movimento estrutural da História deve necessariamente partir e se desenvolver mediante as relações materiais entre os homens, o que deverá permitir ao sujeito a análise da realidade sócio-histórica na qual ele está inserido. Para isso, a apreensão do tempo não poderá estar limitada à lógica formal, característica da sociedade capitalista, que segundo esta análise, tem estado presente no material didático utilizado em 88% das Escolas Públicas de Londrina-Pr.

Neste sentido, entender o tempo como uma construção consensual historicamente produzida e relacionada a fatores infra-estruturais (relações materiais do homem) e super-estruturais (sociais, históricos, políticos, filosóficos, morais, religiosos) pode ser um dos caminhos a ser traçado com os demais conteúdos componentes do currículo escolar. A desnaturalização do conteúdo se mostra como uma eficiente alternativa para o estabelecimento de outras formas de análise da realidade sócio-histórica, distintas daquela apregoada pela sociedade capitalista: a lógica formal.

Silva (1992) procura atender essa necessidade através da análise da relação entre a divisão social do trabalho, o processo de (des)qualificação e as divisões educacionais. A educação não pode tomar a demanda tecnológica como objetivo final, pois, desta forma, será uma educação para a adaptação (sem ruptura) e sim, deve tomar a demanda do capital como ponto de partida e buscar a transformação. Em contrapartida, nessa sociedade, a verdade é ditada pela lógica formal (razão instrumental), onde o conteúdo educacional é fragmentado e as partes se explicam por si mesmas. Os conceitos são passados como se fizessem referência a fatos inalterados durante a História. Isto é, um ato positivista. Desta forma, perde-se a relação dos conteúdos com as relações sociais da produção que reproduzem a forma de ser do homem. Evade-se o método de análise da Ciência da História.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____ . **Educação e emancipação.** 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

AGUIAR, João S. de. **Jogos para o ensino de conceitos:** leitura e escrita na pré-escola. Campinas: Papirus, 1998. (Col. Papirus Educação).

ALFÖLDY, Gésa. **A história social de Roma.** Lisboa: Editorial Presença, 1989.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. 2.ed. São Paulo: Moderna, 1996.

_____ . **História da educação.** 2.ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ARAPIRACA, José de Oliveira. **A USAID e a educação brasileira.** São Paulo: Cortez, 1982.

ARAÚJO, Fátima Maria Leitão. A (s) história (s) produzida (a) nos livros didáticos. In: SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene Rosa (Orgs.). **III Encontro:** Perspectivas do Ensino de História. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1999. p. 237-251.

BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar:** a aventura da modernidade. São Paulo : Companhia das Letras, 1986.

BOTTOMORE, Tom (ed.) **Dicionário do pensamento marxista.** Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BOURDÉ, Guy; MARTIN, Hervé. **As escolas históricas.** Lisboa: Europa–América, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Guia de livros didáticos- 1ª à 4ª séries.** Programa Nacional do Livro Didático 2000/2001. Brasília: MEC/FNDE, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Guia de livros didáticos- 1ª à 4ª séries:** história e geografia. Programa Nacional do Livro Didático 2004. Brasília: MEC/FNDE, vol. 3, 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** história, geografia. Brasília: MEC/SEF, 1997, 166p.

CARDOSO, Ciro F. **Uma introdução à história.** São Paulo : Brasiliense, 1984.
CITRON, Suzane. **Ensinar a história hoje:** a memória perdida e reencontrada. Lisboa: Livros Horizonte, 1990.

CORDEIRO, Jaime Francisco Parreira. **A história no centro do debate:** da crítica do ensino ao ensino crítico – as propostas de renovação do ensino de história nas décadas de setenta e oitenta. 1994. 239 f. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 1994.

CORIAT, Benjamin. Automação programável: novas formas e conceitos de organização da produção. In: SCHMTZ, H.; CARVALHO, R.Q. (orgs.). **Automação, competitividade e trabalho:** a experiência internacional. São Paulo: Hucitec, 1988.

_____. O taylorismo e a expropriação do saber operário. In: PIMENTEL, Duarte et alii. (orgs). **Sociologia do trabalho** - organização do trabalho industrial. Lisboa: A Regra do Jogo, 1985.

CORTELLA, Mario Sérgio. **A escola e o conhecimento:** fundamentos epistemológicos e políticos. 4. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.

COSTA, Belarmino César Guimarães da. Educação dos sentidos: a mediação tecnológica e os efeitos da estetização da realidade. In: PUCCI, Bruno; LASTÓRIA, Luiz Antônio C. N.; COSTA, Belarmino Cesar Guimarães da. (Orgs.). **Tecnologia, cultura e formação ... ainda Auschwitz.** São Paulo: Cortez, 2003. p. 115-128.

CUNHA, Luiz Antônio. **Concepção dialética da história.** 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Legislação educacional brasileira.** 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DONATO, Hernani. **A história do calendário.** 3. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1993.

ENCICLOPÉDIA BADEM. **Volume 7 – S-Z.** 7. ed. São Paulo: Livraria Editora Iracema Ltda, 1978.

ENCICLOPÉDIA BADEM. **Volume 4 – F-I.** 7. ed. São Paulo: Livraria Editora Iracema Ltda, 1978.

FABIANO, Luiz Hermenegildo. Auschwitz via Internet: seis milhões e meio de cadáveres nos contemplam. In: PUCCI, Bruno; LASTÓRIA, Luiz Antônio C. N.; COSTA, Belarmino Cesar Guimarães da. (Orgs.). **Tecnologia, cultura e formação ... ainda Auschwitz.** São Paulo: Cortez, 2003. p. 129-140.

FERNANDES, Florestan. (coord.). **Lukács -** sociologia. São Paulo: Ática, 1992.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática do ensino de história:** experiências, reflexões e aprendizados. Campinas: Papirus, 2003.

FRANCHETTI, P; PÉCORA, A. **Literatura comentada -** Caetano Veloso: seleção de textos, notas, estudos, biográfico, histórico, crítico e exercícios. São Paulo: Abril Educação, 1981.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. Porque o conflito entre tendências metodológicas não é falso. **Cadernos de Pesquisa.** Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 66, p. 75-80, ago. 1988.

FREITAG, Bárbara. **A teoria crítica:** ontem e hoje. São Paulo: Brasiliense, 1986.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica.** Campinas: Autores Associados, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Comprender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

GOULART, Áurea M. P. Leme; PALANGANA, Isilda Campaner; MORI, Nerli Nonato R. Aprendizagem, desenvolvimento e educação: o papel da mediação. In*:* **Anais do I Seminário Internacional de Educação.** Cianorte: UEM, set/2001. p. 694-698.

GRAMSCI, Antônio. **Concepção dialética da história.** 5.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna.** São Paulo: Edições Loyola, 1992.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história.** 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

HISTÓRIA DO BRASIL. Os 500 anos do país em uma obra completa, ilustrada e atualizada. São Paulo: Publifolha: Empresa Folha da Manhã e Zero Hora/RBS Jornal, 1997.

HOBSBAWM, Eric. **A era das revoluções:** Europa 1789-1848. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____ . **Sobre história.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

_____ . **Tempos interessantes:** uma vida no século XX. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

HOLANDA, Sérgio Buarque de (org.) **Ranke. Leopold Von.** São Paulo: Ática, 1979.

JAPIASSU, Hilton. **Nascimento e morte das ciências humanas.** 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

KANT, Immanuel. Crítica da razão pura. In: **Os pensadores.** São Paulo: Abril Cultural, 1999.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

LE GOFF, Jacques. **A bolsa e a vida -** a usura na Idade Média. São Paulo: Brasiliense, 1989.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica formal.** lógica dialética. 3.ed. Rio de janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

LEONTIEV, A . **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LOMBARDI, José Claudinei (Org.) **Pesquisa em educação:** história, filosofia e temas transversais. Campinas: Autores Associados; Caçador: UNC, 1999.

LOUREIRO, Isabel. Breves notas sobre a crítica de Herbert Marcuse à tecnologia. In: PUCCI, Bruno; LASTÓRIA, Luiz Antônio C. N.; COSTA, Belarmino Cesar Guimarães da. (Orgs.). **Tecnologia, cultura e formação ... ainda Auschwitz.** São Paulo: Cortez, 2003. p. 19-34.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação.** São Paulo: Cortez, 1994.

LUKÁCS, George. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. In: NOGUEIRA, Marco A . et al. (org.). **Temas de ciências humanas.** São Paulo: Ciências Humanas, 1978.

MARCUSE, Herbert. **A ideologia da sociedade industrial.** Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

_____. Algumas implicações sociais da tecnologia moderna. In: **Praga** - Revista de Estudos Marxistas. São Paulo: Boitempo, nº 1, 1997.

_____ . **Eros e civilização.** 7. ed. Rio de janeiro: Zahar, 1978.

MARX, Karl; ENGELS, F. **A ideologia alemã.** São Paulo: Hucitec, 1986.

MARX, Karl. **A miséria da filosofia.** São Paulo: Grijalbo, 1976.

_____ . **O capital.** São Paulo: Difel, 1984, Livro 1, vol. I.

_____ . Para a crítica da economia à política. In*:* **Os pensadoes.** São Paulo: Abril Cultural, 1999.

MEDEIROS, João Bosco. **Redação científica:** a prática de fichamentos, resumos, resenhas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1997.

MEKSENAS, Paulo. As noções de concreto e abstrato: sua relação com as práticas de ensino. **Revista da Faculdade de Educação.** São Paulo, v. 18, n. 1, p. 92-98, jan./jun. 1992.

MENDONÇA, Nadir Domingues. **O uso dos conceitos:** uma questão de interdisciplinaridade. Bagé: FAT/FUNBA, 1983.

MONTELLATO, Andrea; CABRINI, Conceição; CATELLI JÚNIOR, Roberto. **História temática:** tempos e culturas – 5ª série. São Paulo: Scipione, 2000.

NADAI, Elza; BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Repensando a noção do tempo histórico no ensino. In: PINSKY, Jaime. **O ensino de história e a criação do fato.** 7.ed. São Paulo: Contexto, 1997. p. 73-92.

NATADZE, R. G. Aprendizagem dos conceitos científicos na escola. In: LURIA, A . R.; LEONTIEV, A . N.; VYGOTSKY, S. L et al. **Psicologia e pedagogia II – investigações experimentais sobre problemas didáticos específicos.** Lisboa: Editorial Estampa, 1977, v. I.

NEMI, Ana Lúcia L.; MARTINS, João Carlos. **Didática de História:** o tempo vivido: uma outra história?. São Paulo: FTD, 1996.

NOSELLA, Paolo. Trabalho e educação. In: GOMEZ, Carlos Minayo. et al. **Trabalho e conhecimento:** dilemas na Educação do trabalhador**.** São Paulo: Cortez, 1987.

NUNES, Silma do Carmo. **Concepções de mundo no ensino da história.** Campinas: Papirus, 1996.

PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky:** a relevância do social. 3. ed. São Paulo: Summus, 2001.

_____ . Do pensamento operatóro-formal à autonomia do indivíduo: as condições sociais como mediadoras. In: **Anais do seminário de pesquisa do PPE.** Maringá: UEM, 2000.

_____ . **Individualidade:** afirmação e negação na sociedade capitalista. São Paulo: Plexus, 1998.

PARKER, Geofrey (ed.) **Atlas da História do mundo.** 4. ed. São Paulo: Folha de São Paulo, 1995.

PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues. **Concepções de história na proposta curricular do Estado de Santa Catarina.** Chapecó: Universitária, 2000.

PÉREZ GÓMEZ, A . I. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento. *In:* GIMENO SACRISTÁN J.; PÉREZ GÓMEZ, A . I. **Compreender e transformar o ensino.** 4.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PRADO JÚNIOR, Caio. **História econômica do Brasil.** 30.ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

RAMOS, César Augusto. História e reificação temporal. **Questões e debates.** Curitiba, ano 2, n. 2, p. 37-62, jun. 1981.

REIS, José Carlos. **Tempo, história e evasão.** Campinas: Papirus, 1994.

RIBEIRO, Maria Luíza S. **História da educação.** São Paulo : Moraes, 1984.

SANFELICE, José Luís. Prefácio. In: PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues. **Concepções de história na proposta curricular do Estado de Santa Catarina.** Chapecó: Universitária, 2000. p. 11-17.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para uma pedagogia do conflito. In*:* SILVA, Luiz H. da. Et alii (orgs.). **Novos mapas culturais: novas perspectivas educacionais.** Porto Alegre: Sulina, 1996. p. 15-33.

SAVIANI, Dermeval. **Educação e questões da atualidade.** São Paulo: Livros do Tatu; Cortez, 1991.

_____ . **Escola e democracia.** 33. ed. São Paulo: Autores Associados, 2000.

SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO (Paraná). **Currículo básico para a escola pública do Estado do Paraná.** Curitiba: Estado do Paraná, 1990.

SHIROMA, Eneida Oro; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional.** 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SCHMIDT, Mario Furley. **Nova história crítica.** São Paulo: Nova Geração , 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu. **O que produz e o que reproduz em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

THOMPSON, Edward P. O tempo, a disciplina do trabalho e o capitalismo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **Trabalho, educação e prática social:** por uma teoria da formação humana. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TUMA, Magda Madalena P. **A escola e o tempo.** Londrina: UEL, 2001.

_____ . **Viver é Descobrir –** história-geografia: Paraná. São Paulo: FTD, 1992. (Código no PNLD – Plano Nacional do Livro Didático – 43007-2).

VARELA, Simone. Paradigmas rivais e suas contribuições para a historiografia: Ciro Flamarion Cardoso e Keith Jenkins. **Terra e Cultura:** Cadernos de Ensino e Pesquisa. Londrina, ano XVII, n. 33, p. 47-52, jul./dez. 2001.

VILLALTA, Luiz Carlos. Avaliando livros didáticos de Estudos Sociais para o MEC. In: SCHIMIDT, Maria auxiliadora; CAINELLI, Marlene Rosa (Orgs.). **III Encontro:** Perspectivas do Ensino de História. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1999. p. 214-223.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A Formação social da mente.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____ . **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001a.

_____ . **Psicologia pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes, 2001b.

WACHOWICZ, Ruy Christovam. **História do Paraná.** 4. ed. Curitiba: Vicentina, 1977.

WHITROW, G. J. **O tempo na história.** Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

XAVIER, Maria Elizabete, Maria Luísa Ribeiro, Olinda Márcia Noronha. **História da educação** - a escola no Brasil. São Paulo : FTD, 1994.

ZUIN, Antônio A . S. A sociedade do espetáculo e o simulacro de experiência formativa. In: PUCCI, Bruno; LASTÓRIA, Luiz Antônio C. N.; COSTA, Belarmino Cesar Guimarães da. (Orgs.). **Tecnologia, cultura e formação ... ainda Auschwitz.** São Paulo: Cortez, 2003. p. 141-156.

ANEXOS