

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE HISTÓRIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA PROFISSIONAL
(PROFHISTÓRIA)

MARCELO VAZ SOUZA DE MESQUITA

Heterocronias e o ensino de História na Educação Básica

GOIÂNIA-GO

2026



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE HISTÓRIA

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

Marcelo Vaz Souza de Mesquita

3. Título do trabalho

Heterocronias e o ensino de história na educação básica

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

- a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);
- b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Marlon Jeison Salomon, Professor do Magistério Superior**, em 25/11/2025, às 15:30, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marcelo Vaz Souza De Mesquita, Discente**, em 25/11/2025, às 16:00, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5811399** e o código CRC **0175BE60**.

MARCELO VAZ SOUZA DE MESQUITA

Heterocronias e o ensino de História na Educação Básica

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Área de concentração: Ensino de História
Linha de pesquisa: Saberes Históricos no Espaço Escolar.

Orientador: Prof. Dr. Marlon Jeison Salomon

GOIÂNIA-GO

2026



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE HISTÓRIA

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata nº **070/2025** da sessão de Defesa da **Dissertação** de **MARCELO VAZ SOUZA DE MESQUITA**, que confere o título de **MESTRE em Ensino de História (ProfHistória/UFG)**, na área de concentração em **Ensino de História**.

Ao/s **dezoito dias do mês de novembro do ano de dois mil e vinte e cinco**, a partir da(s) **14h00min**, via **Videoconferência**, realizou-se a sessão pública de **Defesa de Dissertação** intitulada **“Heterocronias, regime moderno de historicidade e o ensino de História na Educação Básica”**. Os trabalhos foram instalados pelo(a) Orientador(a), Professor(a) Doutor(a) **Marlon Jeison Salomon (ProfHistória/PPGH-UFG)**, com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Professor(a) Doutor(a) **Walderez Simões Costa Ramalho (UDESC)**, membro titular externo; Professor(a) Doutor(a) **Breno Mendes (ProfHistória/PPGH-UFG)**, membro titular interno. Durante a arguição os membros da banca **fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta, a fim de concluir o Julgamento da **Dissertação**, tendo sido(a) o(a) candidato(a) **aprovado(a)** pelos seus membros. Proclamados os resultados pelo(a) Professor(a) Doutor(a) **Marlon Jeison Salomon**, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora, ao(s) **dezoito dias do mês de novembro do ano de dois mil e vinte e cinco**.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA

Heterocronias e o ensino de história na educação básica



Documento assinado eletronicamente por **Breno Mendes, Professor do Magistério Superior**, em 25/11/2025, às 14:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ivan Lima Gomes, Vice-Coordenador de Pós-Graduação**, em 25/11/2025, às 14:50, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marlon Jeison Salomon, Professor do Magistério Superior**, em 25/11/2025, às 15:30, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5761422** e o código CRC **29E87F7E**.

Referência: Processo nº 23070.057098/2025-13

SEI nº 5761422

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Mesquita, Marcelo Vaz Souza de
Heterocronias e o ensino de História na Educação Básica [Manuscrito] /
Marcelo Vaz Souza de Mesquita. - 2026.
CXXIII, 123 f.: 2026

Orientador: Prof. Dr. Marlon Jeison Salomon
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de
História (FH), Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica
(Profissional), Goiânia, 2026.

Bibliografia.
Inclui: siglas.

1. Ensino de História, Tempo Histórico, Heterocronia, BNCC, Formação
de Professores..

I. Salomon, Marlon Jeison, orient. II. Título.

CDU 94

AGRADECIMENTOS

Às vezes, as palavras se mostram insuficientes para expressar a intensidade de um sentimento. Este trabalho, muito mais do que uma conquista acadêmica individual, é o reflexo de uma jornada coletiva, e é muita alegria e gratidão que registro meus agradecimentos.

Primeiramente, a Deus, por sua graça e bondade por meio de seu Filho, Jesus Cristo.

À minha amada esposa, Pollyanna Mesquita, meu porto seguro e maior incentivo, e ao nosso filho, André Estevão, nossa maior bênção e razão de todos os nossos esforços. Obrigado por toda a paciência, compreensão e apoio incondicional, especialmente nos inúmeros momentos em que a dedicação a este mestrado me ausentou de nosso convívio. Esta conquista também é de vocês.

À minha mãe, Angélica. Ela sempre pensou em nós primeiro e abriu mão de si mesma. Lembro-me com o coração apertado de seu esforço incansável: do lanche que sempre chegava na escola, da sua presença constante, daquela certeza de que, não importavam as dificuldades em casa, ela daria um jeito – como sempre deu – para nos alimentar, nos vestir e nos manter firmes. Sua força silenciosa foi a primeira e mais importante lição da minha vida. Tudo o que sou começa no sacrifício dela.

Ao meu pai (*in memoriam*), Sebastião Souza, pelo apoio financeiro que me deu para que eu pudesse, mesmo que tardiamente, estudar História.

Aos meus sogros, Edson Rosa de Mesquita e Alaides Bento de Mesquita, pelo constante apoio, incentivo e pelo carinho dedicado à nossa família ao longo de toda esta jornada.

Agradeço aos professores Dr. Breno Mendes e Dr. Marlon Salomon pelas inspiradoras aulas na disciplina Teoria da História, durante a pós-graduação. O desejo de decifrar a complexidade do tempo histórico, despertado em suas aulas, vai além do interesse teórico: é uma ferramenta para aprimorar minha atuação em sala de aula e para fomentar uma reflexão coletiva com meus colegas da educação básica.

Ao Dr. Valdenir Ribeiro, um médico cuja competência só é superada por sua humanidade. Meu profundo agradecimento pelo cuidado atencioso e carinhoso, muitas vezes prestado além de seus horários de trabalho. Sua dedicação foi crucial para que eu mantivesse a saúde e o ânimo para finalizar esta etapa.

À Equipe Pedagógica do CEPMG Manoel Vilaverde, pela compreensão e solidariedade diante da sobrecarga de trabalho e escrita que este mestrado demandou. A flexibilidade e o apoio de vocês foram peças fundamentais para a conclusão desta dissertação. Agradeço especialmente à Gestora Pedagógica, Divina Luciane Fedrigo, pela liderança sensível e por criar um ambiente escolar que valoriza o crescimento profissional de seus docentes, e ao Comandante e Gestor da Unidade, Major José Geral Neves, pela visão de gestão que compreende a importância da formação continuada e pelo apoio institucional imprescindível.

Aos meus irmãos de fé da Primeira Igreja Batista em Inhumas-GO, cujas orações, palavras de ânimo e apoio espiritual foram um consolo para a minha alma nos momentos de maior dificuldade e cansaço. A comunhão de vocês fortaleceu meus passos quando eu mais precisei.

A todos os que, de perto ou de longe, contribuíram direta ou indiretamente para esta conquista, o meu sincero obrigado.

A todos os tempos históricos, que precisam ocupar seus espaços.

RESUMO

Esta dissertação, vinculada ao Mestrado Profissional em História (ProfHistória), investiga as potencialidades do conceito de heterocronias para superar a linearidade temporal no ensino de História. O estudo problematiza a persistência de uma narrativa histórica homogênea e eurocêntrica, herdada do regime moderno de historicidade, que estrutura a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os livros didáticos. O objetivo é demonstrar como a Teoria da História, em diálogo com a prática docente, oferece ferramentas conceituais para um ensino mais crítico e plural. A metodologia combina análise documental da BNCC e de coleções didáticas, revisão teórica (Hartog, Koselleck, Salomon) e elaboração de sequências didáticas para a formação docente. Os resultados apontam uma contradição: embora a BNCC mencione “múltiplas temporalidades”, sua organização curricular e a dos manuais perpetuam uma visão linear. Como contraponto, conceitos como heterocronias, espaço de experiência, horizonte de expectativas e simultaneidade do não simultâneo mostram-se operacionais para analisar processos complexos, como a Santidade de Jaguaripe e a gênese da ciência moderna, evidenciando a coexistência e sincronização de temporalidades diversas. Conclui-se que a apropriação crítica desses conceitos na formação docente é um caminho urgente e viável para transformar o currículo em ação, fomentando uma consciência histórica multidimensional e inclusiva.

Palavras-chave: Ensino de História, tempo histórico, heterocronia, BNCC, formação de professores.

ABSTRACT

This dissertation, linked to the Professional Master's in History (ProfHistória), investigates the potential of the concept of heterochronies to overcome temporal linearity in History teaching. The study problematizes the persistence of a homogeneous and Eurocentric historical narrative, inherited from the modern regime of historicity, which structures the National Common Curricular Base (BNCC) and textbooks. The objective is to demonstrate how the Theory of History, in dialogue with teaching practice, provides conceptual tools for more critical and plural teaching. The methodology combines documentary analysis of the BNCC and textbook collections, a theoretical review (Hartog, Koselleck, Salomon), and the development of didactic sequences for teacher training. The results point to a contradiction: although the BNCC mentions "multiple temporalities," its curricular organization and that of the manuals perpetuate a linear view. As a counterpoint, concepts such as heterochronies, space of experience, horizon of expectation, and the simultaneity of the non-simultaneous prove to be operational for analyzing complex processes, such as the Santidade de Jaguaripe and the genesis of modern science, revealing the coexistence and synchronization of diverse temporalities. It is concluded that the critical appropriation of these concepts in teacher training is an urgent and viable path to transform the curriculum into action, fostering a multidimensional and inclusive historical consciousness among students.

Keywords: History teaching, historical time, heterochrony, BNCC, teacher training.

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEPMG	Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás
MEC	Ministério da Educação
OSPB	Organização Social e Política Brasileira
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
ProfHistória	Mestrado Profissional em História
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UFG	Universidade Federal de Goiás
Unifesp	Universidade Federal de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 A BNCC E O CONCEITO DE TEMPO NO ENSINO DE HISTÓRIA.....	24
1.1 A contradição entre o discurso e a prática na BNCC: temporalidades <i>versus</i> linearidade histórica	28
1.2 As relações entre a teoria da aprendizagem de Piaget e a noção de tempo...34	
1.3 O processo de aprendizagem segundo Piaget e suas implicações para o ensino de História.....	40
1.4 Piaget e o ensino de História: a compreensão do tempo histórico nos anos finais do Ensino Fundamental e início do Ensino Médio	42
1.5 Compreensão do tempo histórico no estágio operatório formal.....	43
1.6 A psicologia genética de Piaget, os círculos concêntricos e o ensino de conceitos históricos.....	45
1.7 A persistência da linearidade histórica na BNCC e suas limitações conceituais	48
1.8 Os livros didáticos de História adotados no CEPMG Manoel Vilaverde, em Inhumas, Goiás.....	52
2 REGIMES DE HISTORICIDADE, FORMAÇÃO CURRICULAR E HETEROCRONIAS: O ENSINO DE HISTÓRIA ENTRE A TRADIÇÃO LINEAR E A PLURALIDADE TEMPORAL.....	60
2.1 Conceitos, regimes de historicidade e ensino: a construção do tempo histórico e seus desdobramentos.....	69
2.2 Aceleração e progresso: conceitos-chave para compreender o regime moderno de historicidade.....	72
2.3 Tempo histórico, filosofias da história e a homogeneização temporal na modernidade.....	74
2.4 A construção do tempo histórico no ensino de História no Brasil: entre a imposição da linearidade moderna e as resistências heterocrônicas	80

2.5 A crise do regime moderno de historicidade e as heterocronias no ensino de História.....	86
2.6 Entre a teoria e a sala de aula: a construção do olhar sobre heterocronias no ensino de História	89
2.7 Heterocronias: história de um conceito, a Santidade de Jaguaripe e a simultaneidade dos tempos históricos	91
3 DO TEMPO LINEAR ÀS HETEROCRONIAS: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE HISTÓRIA POR MEIO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
REFERÊNCIAS.....	121

INTRODUÇÃO

A presente dissertação, intitulada “Heterocronias, regime moderno de historicidade e o ensino de História na Educação Básica”, resulta de uma trajetória formativa e docente marcada por tensões, descobertas e deslocamentos conceituais em torno da noção de tempo histórico. Este trabalho se insere no campo de intersecção entre a Teoria da História e o Ensino de História, propondo uma reflexão crítica sobre os modelos temporais que fundamentam a prática pedagógica. Desde os primeiros anos da graduação em História, esse tema se apresentava para mim como uma inquietação constante: a própria forma como o tempo era representado – quase sempre em linhas cronológicas que reduziam a complexidade dos processos históricos a uma sucessão ordenada de fatos e personagens – me instigava e, ao mesmo tempo, me desafiava a buscar outras possibilidades de compreensão. Essa representação por “linhas do tempo”, amplamente difundida nos materiais didáticos e no imaginário escolar, oferecia uma aparência de clareza e organização, mas transmitia implicitamente a ideia de que a evolução histórica seria natural, inevitável e uniforme. Esse modo específico de organizar o passado e projetar o futuro, herdado da matriz intelectual da modernidade europeia, sustentava a narrativa de progresso linear como destino universal da humanidade. Já naquela fase inicial, percebia intuitivamente que essa forma de pensar o tempo era profundamente limitadora e excludente, mas eu não possuía, à época, a fundamentação teórica necessária para me contrapor a ela de modo consistente.

O contato inicial com a crítica pós-moderna, que questionava radicalmente os fundamentos do conhecimento histórico – como a noção de verdade e a própria possibilidade de uma narrativa coerente –, apresentava-se, em um primeiro momento, como uma alternativa sedutora. No entanto, essa vertente, em suas expressões mais radicais, parecia minar a própria cientificidade da disciplina histórica, conduzindo a um relativismo que poderia inviabilizar qualquer projeto pedagógico. Esse cenário me colocava em um impasse: de um lado, a convicção crescente de que a História não poderia se reduzir a uma linha homogênea e unívoca; de outro, a dificuldade em encontrar, nas propostas de fragmentação total, uma via segura e produtiva para o ensino. Assim, ainda que minha prática em sala de aula já buscasse evitar ensinar a disciplina como um simples desdobramento inevitável da modernidade, faltava-me a sustentação teórica para justificar essa escolha de forma robusta. Esse quadro de

insatisfação e busca só começou a se transformar de maneira decisiva no contexto da pós-graduação, em especial durante o Mestrado Profissional em História (ProfHistória) na Universidade Federal de Goiás (UFG).

Foi no âmbito da disciplina de Teoria da História que pude compreender de forma mais nítida e sistemática a crise da modernidade no campo da ciência histórica e, principalmente, encontrar arcabouços conceituais capazes de dar respaldo ao incômodo que me acompanhava desde a graduação. Essa experiência formativa foi fundamental, pois me ofereceu a segurança teórica necessária para lidar com a noção de múltiplas temporalidades sem, com isso, comprometer o caráter e o estatuto científico da História. Descobri que era possível superar a dicotomia estéril entre a linearidade positivista e a fragmentação pós-moderna por meio de um conceito-chave: o de heterocronias, tal como formulado por Salomon¹. Esse conceito, que se tornou o pilar teórico central desta investigação, permite compreender a coexistência, sobreposição e sincronização de diferentes ritmos temporais na experiência histórica. Para operacionalizar essa abordagem, busquei suporte nas contribuições de Hartog² e Koselleck³, cujas reflexões sobre regimes de historicidade e camadas de tempo oferecem instrumentos analíticos complementares para explorar a pluralidade temporal na prática de ensino.

François Hartog, em sua obra *Regimes de historicidade*⁴, oferece um instrumento analítico interessante para compreender as formas específicas como uma sociedade articula suas relações temporais. Hartog constrói essa ferramenta heurística⁵, que se aproxima do tipo ideal weberiano⁶, especificamente para analisar a trajetória da modernidade europeia a partir do século XVIII. Seu foco está no que identifica como o regime moderno de historicidade, consolidado nesse contexto, que estabeleceu a primazia do futuro como horizonte de expectativas, reorganizando o passado como uma linha progressiva rumo a esse futuro.

¹ SALOMON, Marlon (Org.). **Heterocronias**: estudos sobre a multiplicidade dos tempos históricos. Goiânia: Edições Ricochete, 2018.

² HARTOG, François. **Regimes de historicidade**: presentismo e experiências do tempo. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

³ KOSELLECK, Reinhart. **Estratos do tempo**: estudos sobre história. Rio de Janeiro: Contraponto, 2014.

⁴ HARTOG, **Op. Cit.**

⁵ HARTOG, **Op. Cit.**, p. 37.

⁶ HARTOG, **Op. Cit.**, p. 13.

De forma complementar, Reinhart Koselleck⁷ propõe outro deslocamento teórico fundamental. Ao elaborar a distinção analítica entre “espaço de experiência” e “horizonte de expectativa”, Koselleck demonstra que o presente histórico nunca é homogêneo ou vazio: ele é sempre um ponto de convergência, carregado de permanências do passado (o espaço de experiência acumulada) e de projeções de futuro (o horizonte de expectativa), que se movem em ritmos distintos e frequentemente sobrepostos. Essa noção dialoga diretamente com o conceito de heterocronias, desenvolvido por Salomon⁸, que se refere justamente à coexistência e sobreposição de diferentes ritmos e temporalidades no mesmo contexto histórico. A noção koselleckiana de “simultaneidade do não simultâneo”⁹ – em que diferentes tempos históricos convivem no mesmo presente – é operacionalizada por Salomon¹⁰ por meio das heterocronias, que permitem identificar como múltiplas temporalidades não apenas coexistem, mas interagem, tensionam-se e produzem novas configurações históricas. Essa articulação entre Koselleck e Salomon foi essencial para a minha pesquisa, pois me permitiu compreender, com base científica, que a História não é uma linha contínua e uniforme, mas um campo complexo de múltiplas temporalidades que coexistem, se interpenetram, entram em conflito e, em muitos casos, se sincronizam. Essa compreensão trouxe um alívio intelectual e pedagógico significativo, pois confirmava a legitimidade daquela inquietação inicial e, ao mesmo tempo, oferecia fundamentos sólidos para pensar um ensino de História mais crítico, complexo e inclusivo.

Ao longo desta dissertação, também nos debruçaremos sobre o processo histórico pelo qual o regime moderno de historicidade – com sua temporalidade linear, progressista e eurocêntrica – se implantou no Brasil por meio do ensino de História, conformando um currículo que, desde os tempos coloniais, serviu como instrumento de dominação cultural e homogeneização temporal. Como demonstra Circe Bittencourt¹¹, a educação histórica no país foi desde cedo marcada pela importação de modelos europeus, inicialmente via colégios jesuítas, que difundiam uma visão

⁷ KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

⁸ SALOMON, Marlon (Org.). **Heterocronias**: estudos sobre a multiplicidade dos tempos históricos. Goiânia: Edições Ricochete, 2018.

⁹ KOSELLECK, **Op. Cit.**, p. 282-295.

¹⁰ SALOMON, **Op. Cit.**

¹¹ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 93, p. 127-149, 2018.

providencialista e clássica da história, adaptada para justificar a hierarquização social e a violência colonial. Com o advento da modernidade e a laicização do ensino, a narrativa histórica não abandonou seu caráter excludente; antes, substituiu a autoridade religiosa pela “ciência” do progresso, mantendo a centralidade da experiência europeia como parâmetro universal. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ainda que em seu texto reconheça a pluralidade de temporalidades, na prática curricular reproduz, mesmo que parcialmente, essa lógica linear, evidenciando a permanência de um projeto pedagógico que marginaliza as heterocronias e silencia as múltiplas experiências temporais dos povos indígenas, africanos e demais grupos subalternizados. Analisar como esse regime temporal se consolidou no Brasil – e como ainda estrutura nosso ensino – é fundamental para compreendermos os desafios atuais e abrirmos caminho para uma educação histórica verdadeiramente plural e crítica.

Para que a transição do modelo linear para um modelo plural de temporalidades seja pedagogicamente viável na Educação Básica, é fundamental investigar em que medida a teoria do desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget autoriza ou não o trabalho com conceitos complexos, como tempo histórico e heterocronias, com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental em diante. Tradicionalmente, teóricos do ensino de História baseiam-se em uma interpretação da obra piagetiana – fortemente influenciada por apropriações realizadas ainda durante o período da ditadura militar – que tende a restringir a abordagem de noções abstratas a fases mais avançadas do desenvolvimento cognitivo, privilegiando uma visão determinista centrada na maturação biológica e etária.

Neste trabalho, propomo-nos a questionar essa leitura reducionista, examinando se a teoria piagetiana realmente desautoriza a introdução desses conceitos com estudantes a partir dos 11 ou 12 anos. Mais do que isso, buscamos dialogar com interpretações contemporâneas que destacam o potencial da epistemologia genética para além do simples amadurecimento cronológico, enfatizando a importância da mediação pedagógica, do conflito cognitivo e das experiências de aprendizagem significativas no desenvolvimento da capacidade de abstração e pensamento relacional. Dessa forma, longe de constituir um impedimento, a teoria de Piaget – quando compreendida em sua complexidade – pode oferecer bases consistentes para um ensino de História que contemple a multiplicidade

temporal, desde que adequadamente articulada a estratégias didáticas intencionais e problematizadoras.

No entanto, o que se observa na prática escolar concreta, seja pela análise de livros didáticos, seja pela observação de currículos, é que esse potencial cognitivo raramente é explorado em sua plenitude. A BNCC¹², em seu texto para o Ensino de História, afirma que se deve “identificar, analisar e compreender os significados de diferentes objetos, lugares, circunstâncias, temporalidades, movimentos de pessoas, coisas e saberes”¹³. O uso do termo no plural é sintomático e abre uma brecha importante para a incorporação da pluralidade temporal. Contudo, na tradução dessa norma para os currículos estaduais, municipais e para os materiais didáticos, essa proposta frequentemente se perde. A linearidade moderna, marcada pela forte herança europeia e pela organização cronológico-evolutiva, continua hegemônica, restringindo severamente a possibilidade de os alunos perceberem e compreenderem a diversidade cultural e temporal que constitui os processos históricos. Essa notória contradição entre a proposta normativa e a realidade prática reforça a necessidade premente de que os professores de História se apropriem criticamente dos conceitos teóricos produzidos pela disciplina acadêmica de Teoria da História, transformando-os em ferramentas para a análise e a transformação de sua prática.

Dois exemplos históricos concretos, que serão mencionados no corpo da dissertação e analisados na parte propositiva, que consiste em um curso de formação continuada a professores da rede pública de ensino de Goiás, ajudam a evidenciar de forma palpável o valor operacional desses conceitos para incrementar a prática docente. O primeiro é o movimento da Santidade de Jaguaripe, ocorrido no Brasil colonial do século XVI, estudado por Vainfas¹⁴. Longe de ser compreendida como uma mera “heresia” ou desvio aos olhos das autoridades coloniais portuguesas e jesuítas, a Santidade se revela como um espaço privilegiado de tradução e sincretismo cultural e religioso, em que símbolos do catolicismo e da cosmologia tupi se encontraram e se fundiram de maneira criativa¹⁵. O dado mais revelador para nossa discussão é que, segundo o autor, senhores de engenho europeus também participaram dessas práticas, mesmo estando formalmente inseridos no tempo linear da produção colonial,

¹² BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília-DF: MEC, 2017.

¹³ **Ibidem**, p. 397.

¹⁴ VAINFAS, Ronaldo. **A heresia dos índios: catolicismo e rebeldia no Brasil Colonial**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

¹⁵ **Ibidem**, p. 138-139.

do lucro e da ortodoxia católica¹⁶. Essa ambivalência revela, de modo explícito, que o Brasil colonial foi palco de heterocronias síncronas: diferentes temporalidades – a cíclica e mítica dos indígenas, a linear e mercantil dos colonizadores – não apenas coexistiam no mesmo espaço, mas entravam em tensão, negociação e se sincronizavam, produzindo novas e imprevistas formas de religiosidade e sociabilidade, exemplificando a “simultaneidade do não simultâneo” de Koselleck¹⁷.

O segundo exemplo vem do estudo da chamada Revolução Científica do século XVII. A obra didática de Romeiro *et al.*¹⁸, adotada no Ensino Médio no Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás (CEPMG) Manoel Vilaverde, em Inhumas-GO, apresenta um avanço significativo ao evitar a caracterização da Idade Média como uma simples "Idade das Trevas" e ao questionar a rigidez dos marcos temporais que separam artificialmente o período medieval do moderno. No entanto, ao abordar o surgimento da ciência moderna, o manual tende a enfatizar a inovação e o racionalismo emergentes, sem explorar suficientemente as continuidades e as influências decisivas do pensamento medieval que permearam as obras de seus principais fundadores. Essa abordagem, ainda que não incorra numa ruptura linear simplista, acaba por ocultar a complexidade das bases sobre as quais a nova ciência se ergueu. É precisamente essa complexidade que a obra do historiador da ciência Alexandre Koyré¹⁹ ajuda a desvendar. Para Koyré²⁰, cientistas fundadores como Copérnico, Kepler e Newton não romperam abruptamente com a tradição medieval, mas a ressignificaram a partir de novos problemas. Copérnico via no Sol não apenas o centro geométrico do sistema planetário, mas também o centro metafísico do universo, numa visão que mesclava a matemática da óptica geométrica e o misticismo pitagórico; Kepler compreendia os movimentos dos astros como expressão de uma harmonia cósmica de fundo religioso profundamente arraigada; e Newton fundamentava sua teoria do espaço e do tempo absolutos em pressupostos teológicos claros.²¹ Esses exemplos demonstram de forma contundente que a ciência moderna,

¹⁶ VAINFAS, Ronaldo. **A heresia dos índios**: catolicismo e rebeldia no Brasil Colonial. São Paulo: Companhia das Letras, 2022, p. 100-113.

¹⁷ KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006, p. 282-295.

¹⁸ ROMEIRO, Julieta *et al.* **Diálogo**: ciências humanas e sociais aplicadas: manual do professor. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2020.

¹⁹ KOYRÉ, Alexandre. **Da mística à ciência**: cursos, conferências e documentos, 1922–1962. Tradução de Thomaz Kawauche. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2024.

²⁰ **Ibidem.**

²¹ **Ibidem**, p. 19-26.

frequentemente apresentada como um elemento destacado da racionalidade linear, nasceu, na verdade, do entrelaçamento de múltiplas temporalidades, em um diálogo constante e fértil entre fé, razão, mística e tradição. O contraste radical entre a leitura complexa de Koyré e a simplificação presente em muitos manuais escolares mostra que a Teoria da História, longe de ser uma abstração metafísica e distante da realidade, pode oferecer ao professor ferramentas analíticas poderosas para problematizar as narrativas estabelecidas e apresentar a história em sua devida complexidade.

Esses dois casos – a Santidade de Jaguaripe no Brasil colonial e a gênese da ciência moderna na Europa – evidenciam que a Teoria da História não é um campo de conhecimento distante ou alheio às preocupações da sala de aula. Muito pelo contrário, é um território fértil que pode colaborar de maneira efetiva e transformadora com a prática docente. Ao traduzir conceitos como heterocronias, regimes de historicidade e camadas do tempo em propostas pedagógicas concretas, sequências didáticas e atividades de análise de documentos, os professores podem romper com a ainda presente força da narrativa linear moderna e abrir espaço para a percepção da pluralidade temporal que constitui a experiência histórica. Isso não apenas enriquece a formação histórica e cultural dos estudantes, mas também lhes oferece instrumentos cognitivos mais sofisticados para pensar criticamente a sociedade contemporânea em que vivem, ela própria marcada pela justaposição e pelo conflito de diferentes tempos sociais, culturais e tecnológicos.

Diante desse quadro, esta dissertação assume como objetivo geral contribuir para a formação docente e para a qualificação do ensino de História na Educação Básica, especificamente nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Para tanto, seus objetivos específicos são: analisar de que maneira os conceitos de regimes de historicidade²², camadas de tempo²³ e heterocronias²⁴ permitem superar a visão linear e homogênea do tempo histórico; investigar as possibilidades e os desafios de traduzir esses conceitos teóricos em estratégias pedagógicas viáveis para a Educação Básica, considerando o desenvolvimento cognitivo dos estudantes;

²² HARTOG, François. **Regimes de historicidade**: presentismo e experiências do tempo. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

²³ KOSELLECK, Reinhart. **Estratos do tempo**: estudos sobre história. Rio de Janeiro: Contraponto, 2014.

²⁴ SALOMON, Marlon (Org.). **Heterocronias**: estudos sobre a multiplicidade dos tempos históricos. Goiânia: Edições Ricochete, 2018.

examinar criticamente a abordagem das temporalidades históricas na BNCC e em uma seleção de livros didáticos amplamente utilizados no CEPMG Manoel Vilaverde, em Inhumas-GO; na parte propositiva, elaborar e apresentar uma sequência didática, tomando como estudo de caso os exemplos da Santidade de Jaguaripe e da Revolução Científica que ilustrem concretamente a aplicação desses conceitos em sala de aula.

Ao articular de forma sistemática as heterocronias, os regimes de historicidade, as camadas do tempo, a BNCC e as contribuições da psicologia do desenvolvimento cognitivo de Piaget, este trabalho propõe um deslocamento necessário e urgente: a passagem de um ensino de História pautado por uma linearidade homogênea para um ensino plural e crítico, no qual a coexistência e a interação de diferentes temporalidades sejam reconhecidas, problematizadas e trabalhadas de forma consciente. A Santidade de Jaguaripe e o Renascimento europeu aparecem aqui não apenas como objetos de estudo históricos, mas como verdadeiros laboratórios didáticos que demonstram a potência prática de aproximar a Teoria da História da realidade escolar. A aposta central que orienta esta pesquisa é a de que a disciplina acadêmica Teoria da História pode e deve alcançar a prática cotidiana dos professores, oferecendo-lhes um repertório conceitual sofisticado que os ajude a renovar suas práticas e a construir, coletivamente, um ensino de História mais inclusivo, cientificamente fundamentado e significativo para as novas gerações.

No entanto, o que se observa na prática escolar concreta, seja pela análise de livros didáticos adotados no CEPMG Manoel Vilaverde, em Inhumas-GO, seja pela observação de currículos prescritos, é que esse potencial cognitivo raramente é explorado em sua plenitude. A BNCC²⁵, em seu texto para o Ensino de História, afirma que se deve “identificar, analisar e compreender os significados de diferentes objetos, lugares, circunstâncias, temporalidades, movimentos de pessoas, coisas e saberes”²⁶. O uso do termo no plural é sintomático e abre uma brecha importante para a incorporação da pluralidade temporal. Contudo, na tradução dessa norma para os currículos, a análise dos livros didáticos adotados no CEPMG Manoel Vilaverde, em Inhumas-GO revela como a temporalidade moderna e o conceito de tempo histórico linear se apresentam nessas obras, indicando que a proposta de pluralidade temporal frequentemente se perde. A linearidade moderna, marcada pela forte herança

²⁵ BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília-DF: MEC, 2017.

²⁶ *Ibidem*, p. 561.

européia e pela organização cronológico-evolutiva, continua hegemônica, restringindo severamente a possibilidade de os alunos perceberem e compreenderem a diversidade cultural e temporal que constitui a história.

1 A BNCC E O CONCEITO DE TEMPO NO ENSINO DE HISTÓRIA

A importância do conceito de tempo no ensino de História fica evidente desde a abertura do texto da BNCC na área de Ciências Humanas. O documento destaca que o trabalho do historiador envolve “identificar, analisar e compreender os significados de diferentes objetos, lugares, circunstâncias, temporalidades, movimentos de pessoas, coisas e saberes”.²⁷ O uso do termo no plural (“temporalidades”) é acertado, pois reconhece a diversidade de ritmos temporais que o professor deve considerar – tanto na sociedade atual quanto no estudo de sociedades passadas.

No entanto, vai além de simplesmente empregar o plural. É essencial promover uma compreensão mais complexa e simultânea do tempo histórico. Isso significa não apenas estudar a passagem linear do tempo (diacronia), mas também entender como diferentes temporalidades, heterocronias²⁸, coexistiram num mesmo período, com valores e crenças distintos que, ainda assim, se influenciavam mutuamente por meio de interações sociais complexas. Essa abordagem ajuda os alunos a perceber como diversos grupos constroem seu presente a partir dessas múltiplas heranças temporais.

Neste capítulo, pretendo avaliar como a BNCC aborda o conceito de tempo histórico e como suas definições orientam o planejamento docente. Nosso foco é verificar se a BNCC realmente favorece uma visão plural e sincrônica do tempo, que vá além da perspectiva linear tradicional. Adicionalmente, examinaremos como especialistas em ensino de História analisam a abordagem do tempo histórico na BNCC, verificando se destacam sua pluralidade, interseccionalidade e simultaneidade, em vez de se limitarem a uma visão única e sequencial.

No desenvolvimento deste trabalho, buscamos alcançar um objetivo fundamental: fornecer, no capítulo seguinte, instrumentos concretos para repensar o ensino do tempo histórico. Para isso, trabalharemos em três frentes interligadas: primeiro, apresentando bases teóricas que sustentem a compreensão das múltiplas temporalidades; segundo, selecionando exemplos históricos significativos que demonstrem como sociedades distintas conviveram em um mesmo período,

²⁷ BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília-DF: MEC, 2017, p. 397.

²⁸ SALOMON, Marlon (Org.). **Heterocronias**: estudos sobre a multiplicidade dos tempos históricos. Goiânia: Edições Ricochete, 2018.

mantendo ritmos e valores particulares; e terceiro, propondo abordagens práticas para a sala de aula. Esses elementos visam especialmente a auxiliar os professores em seu desafio cotidiano, o de mostrar aos alunos como as relações sociais se constroem por meio de complexos processos de continuidade e mudança. Mais do que simplesmente apresentar datas e eventos, pretendemos oferecer ferramentas para que educadores possam ajudar seus estudantes a perceber como diferentes grupos sociais – com suas temporalidades específicas – interagiram e se transformaram mutuamente ao longo do tempo. Um aspecto crucial dessa proposta é sua perspectiva crítica à visão tradicional do tempo histórico como uma linha reta e progressiva, herança do pensamento europeu moderno que ainda domina muitos materiais didáticos.²⁹ Em contraste com essa perspectiva limitadora, defendemos uma abordagem que valorize a simultaneidade de experiências temporais diversas, permitindo compreender a história em sua riqueza e complexidade.

Ao examinar as orientações da BNCC para o ensino de História, percebemos que o documento estabelece com clareza a necessidade de investigar diversos elementos – objetos, lugares, circunstâncias, temporalidades e fluxos de pessoas, ideias e culturas. Essa abordagem tem como propósito fundamental permitir que os alunos compreendam o presente por meio da construção de narrativas históricas que estabelecem diálogos entre passado e atualidade.³⁰

A BNCC deixa evidente que o processo de ensino-aprendizagem em História deve partir das experiências cotidianas dos estudantes, promovendo inicialmente uma reflexão sobre si mesmos para depois ampliar essa compreensão para os outros e, finalmente, para as relações sociais mais amplas que constituem o “nós”. O documento afirma que é na interação entre o indivíduo, os diferentes grupos sociais, seus contextos temporais e espaciais específicos que se constroem os saberes históricos capazes de preparar os alunos para enfrentar situações de conflito ou conciliação.³¹

²⁹ OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de; CAIMI, Flávia Eloísa. Vitória da tradição ou resistência da inovação: o Ensino de História entre a BNCC, o PNL D e a Escola. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e77041, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.77041>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/sTMcykZgTNYBcFYn7f3L94C/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 abr. 2025.

³⁰ **Ibidem**, p. 6-7.

³¹ BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília-DF: MEC, 2017, p. 398.

Contudo, quando o analisamos mais profundamente, percebemos importantes lacunas implícitas nessas recomendações. Apesar do uso intencional do termo no plural – “temporalidades” –, a BNCC não avança em explicar como traduzir na prática pedagógica essa pluralidade de tempos históricos. Da mesma forma, embora enfatize a conexão entre passado e presente, não oferece orientações concretas sobre como trabalhar em sala de aula a coexistência de diferentes ritmos temporais em um mesmo tempo.

Outro aspecto relevante é que, ao mesmo tempo que valoriza as relações sociais, o documento não problematiza suficientemente os conflitos e tensões que surgem do encontro entre temporalidades distintas – como as dos grupos dominantes e dos grupos subalternizados. Essa omissão acaba por enfraquecer o potencial crítico que o estudo das múltiplas temporalidades poderia trazer para a compreensão das assimetrias e desigualdades históricas.

Essa análise permite observar que, embora a BNCC represente um avanço ao reconhecer formalmente a pluralidade do tempo histórico, ainda deixa lacunas significativas na transposição desses princípios para a prática docente. Nessa perspectiva, o desafio se desloca para os educadores, que precisam construir estratégias pedagógicas capazes de explorar, de fato, a riqueza e as contradições próprias da convivência das múltiplas temporalidades na experiência histórica.

Ao transportar essas reflexões para o campo do ensino de História, percebemos como a compreensão do tempo histórico ultrapassa a simples cronologia. Trata-se de um processo que engloba três dimensões fundamentais: a percepção de si mesmo, o reconhecimento do outro e, de forma crucial, a compreensão das relações dinâmicas que se estabelecem entre essas diferentes temporalidades e formas de alteridade. Essas interações entre sujeitos históricos dão origem a temporalidades que se entrecruzam, criando um tempo complexo e multifacetado.

A BNCC destaca, com acerto, a importância das fontes históricas como instrumentos privilegiados para revelar essas relações entre tempo, espaço e estruturas sociais.³² Por meio da análise documental, descobrimos como diferentes grupos sociais – homens e mulheres, crianças e adultos, brancos e negros, indivíduos de diferentes orientações sexuais, condições sociais e crenças religiosas – vivenciaram e interpretaram o tempo de maneiras distintas, embora compartilhando

³² BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília-DF: MEC, 2017, p. 417.

um mesmo contexto histórico. Cada um desses atores sociais experimentou ritmos temporais particulares, que refletiam seu lugar na estrutura social e sua capacidade de manter ou transformar a ordem estabelecida.

Os documentos históricos funcionam como abertura para essas experiências temporais plurais, revelando não apenas os fatos do passado, mas principalmente as diferentes formas como foram vividos e interpretados. O trabalho com essas fontes no ensino de História permite um duplo movimento: a construção e reconstrução contínua de nossas identidades individuais e coletivas.³³ Imagens, tradições e registros documentais nos mostram como o tempo histórico se manifesta por meio de continuidades, rupturas e transformações que nunca seguem um padrão uniforme.

O papel do educador, nesse contexto, é fundamental. Cabe a ele selecionar e articular essas fontes de maneira a construir narrativas históricas que evidenciem as conexões entre diferentes temporalidades e grupos sociais. Essas narrativas devem mostrar como se deram as interações concretas entre esses grupos – nas trocas econômicas, no sincretismo religioso³⁴, nos hábitos alimentares e em tantas outras manifestações culturais. A culinária brasileira, por exemplo, oferece um rico campo para observar essa simultaneidade de temporalidades, revelando como ingredientes, técnicas e sabores de origens diversas se fundiram para criar expressões culturais à mesa.³⁵ Essa abordagem permite superar uma visão simplista e linear do tempo histórico, mostrando como diferentes ritmos e experiências temporais coexistiram e se influenciaram mutuamente em cada período histórico. Mais do que uma sucessão cronológica de eventos, o estudo da História se transforma assim na compreensão das complexas redes de relações temporais que tecem a experiência humana no tempo.

³³ PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula. **Anos 90**, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p. 113-128, dez. 2008. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/31560/000697736.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2025.

³⁴ Um exemplo destacado desse hibridismo religioso pode ser encontrado na obra “A heresia dos índios: catolicismo e rebeldia no Brasil colonial”, de Ronaldo Vainfas, publicada pela editora Companhia das Letras. Percebe-se na referida obra uma sincronização de tempos históricos religiosos (heterocronias) presentes em um mesmo momento da história da colônia portuguesa na América do Sul.

³⁵ CASCUDO, Luís da Câmara. **História da alimentação no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Global, 2011.

1.1 A contradição entre o discurso e a prática na BNCC: temporalidades *versus* linearidade histórica

Embora a BNCC, em sua apresentação geral do componente de História, mencione a importância de refletir sobre múltiplas temporalidades e suas intersecções, suas orientações específicas para a organização curricular permanecem restritas. Ao detalhar as unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades, o documento prioriza uma visão linear do passado, segmentado em períodos convencionais (Antiguidade, Idade Média, Idade Moderna etc.).

Essa limitação se evidencia no item 4.4.2.2, que estabelece os procedimentos para o ensino de História nos anos finais do Ensino Fundamental. Apesar de utilizar o termo “temporalidades” (que sugere pluralidade), o documento enfatiza a necessidade de organizar cronologicamente e localizar espacialmente³⁶ os eventos considerados fundamentais para a compreensão da história ocidental. Tal exigência não chega a configurar uma contradição, já que toda narrativa histórica pressupõe situar acontecimentos no tempo e no espaço. O problema está no fato de que o texto da BNCC não avança para além dessa operação inicial, reduzindo a abordagem da complexidade temporal a uma sucessão linear de fatos.

É importante destacar que a BNCC não ignora a relevância do pensamento crítico. O documento recomenda o trabalho com fontes históricas e o desenvolvimento de habilidades de análise, reflexão e seleção documental. A ordenação cronológica, apresentada como procedimento básico, também não é em si um problema, já que situar os acontecimentos no tempo é uma operação necessária da História. A dificuldade está no fato de que o documento abre pouco espaço para ultrapassar essa primeira etapa, o que pode levar os alunos a compreender a História apenas como uma sucessão linear de eventos, sem perceber a coexistência de múltiplas temporalidades em um mesmo período.

Como bem aponta Bittencourt³⁷, a essência do ensino de História não está na mera ordenação temporal de fatos, mas na apropriação de conceitos que permitam analisar a complexidade dos processos históricos. A “atitude historiadora”³⁸ proposta

³⁶ BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília-DF: MEC, 2017, 417.

³⁷ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2009, p. 183.

³⁸ BRASIL, **Op. Cit.**, p. 398.

pela BNCC – que inclui o exame crítico de fontes – só alcançará seu potencial pleno se for acompanhada por uma abordagem que problematize o próprio conceito de tempo histórico. Isso significa ir além da cronologia, explorando como diferentes ritmos temporais (políticos, econômicos, culturais, sociais) convivem e se entrecruzam em cada momento histórico. O desafio, portanto, é conciliar as intenções presentes no texto introdutório da BNCC com suas orientações práticas. Para que o estudo das “temporalidades” não fique restrito ao texto da lei, é necessário repensar a organização dos conteúdos, privilegiando abordagens que mostrem como diferentes experiências de tempo coexistem e interagem em cada período histórico, em vez de simplesmente ordená-las em uma linha do tempo.

Em sua análise, Oliveira e Caimi³⁹ destacam um problema central na BNCC: a insistência em organizar os fatos históricos de forma cronológica, especialmente no que diz respeito à história ocidental. Segundo as autoras, essa abordagem reproduz uma visão tradicional e limitada do passado, marcada por três características principais: linearidade – a história é apresentada como uma sucessão de eventos encadeados, como se houvesse uma progressão natural e inevitável; eurocentrismo: o eixo da narrativa histórica continua sendo a trajetória europeia, relegando outros povos e culturas a um papel secundário; simplificação: a complexidade das relações temporais é reduzida a uma sequência de etapas fixas, ignorando as múltiplas temporalidades que coexistem em um mesmo período.⁴⁰

Essa estrutura não apenas reforça uma perspectiva problemática, mas também marginaliza aspectos essenciais para uma compreensão crítica da história. Ao se concentrar apenas em uma narrativa diacrônica (que enfatiza a sucessão temporal), a BNCC acaba negligenciando as dinâmicas sincrônicas (que mostram como diferentes temporalidades interagem simultaneamente). O resultado é uma visão distorcida, em que os conflitos, resistências e pluralidades culturais ficam obscurecidos pela ênfase em uma trajetória única e aparentemente homogênea.

³⁹ OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de; CAIMI, Flávia Eloísa. Vitória da tradição ou resistência da inovação: o Ensino de História entre a BNCC, o PNLD e a Escola. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e77041, 2021, p. 7. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.77041>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/sTMcykZgTNYBcFYn7f3L94C/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 abr. 2025.

⁴⁰ **Ibidem**, p. 7.

A crítica de Oliveira e Caimi⁴¹ vai além da BNCC e atinge também os materiais didáticos. As autoras observam que, mesmo nos livros produzidos sob as novas diretrizes da Base, a organização dos conteúdos mantém a mesma lógica cronológica e eurocêntrica. Títulos como *Das cavernas ao terceiro milênio* e *Das origens do homem à era digital* (ambos da Editora Moderna) exemplificam essa tendência. Essas obras, destinadas ao Ensino Fundamental e Médio, respectivamente, reforçam a ideia de que a história humana segue uma linha reta e progressiva europeia e, por extensão, o Brasil como seu apêndice.

Essa continuidade nos materiais didáticos revela um paradoxo: embora a BNCC afirme valorizar a pluralidade temporal, suas orientações práticas não rompem com o modelo tradicional. Pelo contrário, acabam por legitimá-lo, já que os currículos e livros didáticos se adaptam às prescrições legais. Diante desse cenário, nossa investigação concentra-se nas recomendações da BNCC para o 6º ano do Ensino Fundamental e o 1º ano do Ensino Médio. Essas etapas são especialmente relevantes porque: no 6º ano, os alunos têm seu primeiro contato sistemático com a História em perspectiva ampla, saindo do estudo da localidade e adentrando contextos mais abrangentes; no 1º ano do Ensino Médio, espera-se uma abordagem mais crítica e conceitual, aprofundando noções como temporalidade e multicausalidade.⁴²

Nosso objetivo é examinar como a BNCC aborda o conceito de tempo nesses momentos-chave: se o trata como uma categoria singular (cronológica) ou plural (múltiplas temporalidades), e se privilegia uma perspectiva diacrônica (sucessão) ou sincrônica (simultaneidade). Essa análise será fundamental para avaliar se a Base consegue, de fato, superar as limitações do modelo tradicional ou se, apesar de um discurso inovador, continua reproduzindo velhas estruturas.

⁴¹ OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de; CAIMI, Flávia Eloísa. Vitória da tradição ou resistência da inovação: o Ensino de História entre a BNCC, o PNLD e a Escola. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e77041, 2021, p. 8. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.77041>. Disponível em: <https://www.scielo.br/ijer/a/sTMcykZgTNYBcFYn7f3L94C/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 abr. 2025.

⁴² O texto da BNCC (2018, p. 561) não prescreve objetos de conhecimento nas áreas de Ciências Humanas ao Ensino Médio. Restringe-se a recomendar que aquelas apontadas para a segunda fase do Ensino Fundamental sejam aprofundadas: “A exploração dessas questões sob uma perspectiva mais complexa torna-se possível no Ensino Médio dada a maior capacidade cognitiva dos jovens, que lhes permite ampliar seu repertório conceitual e sua capacidade de articular informações e conhecimentos. O desenvolvimento das capacidades de observação, memória e abstração permite percepções mais acuradas da realidade e raciocínios mais complexos – com base em um número maior de variáveis –, além de um domínio maior sobre diferentes linguagens, o que favorece os processos de simbolização e de abstração.

Após essa avaliação, pretendemos investigar como as habilidades, competências e objetos de conhecimento prescritos para o 1º ano do Ensino Médio podem (ou não) favorecer uma compreensão mais complexa do tempo histórico. A questão central é: a BNCC oferece ferramentas para que os alunos percebam a História como um campo de múltiplas temporalidades em constante interação, ou reforça uma visão unicista e linear? A resposta a essa pergunta será crucial para repensar o ensino de História na Educação Básica.

A BNCC (subitem 4.4.2.2) estabelece os procedimentos fundamentais para o ensino de História nos anos finais do Ensino Fundamental com três eixos centrais: a identificação de eventos relevantes para a História ocidental, a reflexão crítica sobre o uso de fontes históricas e a análise de diferentes interpretações sobre os mesmos fenômenos históricos. Nossa análise revela uma contradição essencial nessa proposta, pois, embora a BNCC afirme valorizar a diversidade cultural, sua ênfase na organização cronológica como método prioritário acaba fragmentando o estudo das diferentes sociedades. Em vez de promover conexões entre povos e suas temporalidades específicas, o documento recomenda simplesmente ordenar seus eventos históricos numa linha do tempo, o que gera dois problemas fundamentais: um reducionismo temporal que perde a compreensão das múltiplas temporalidades coexistentes, e uma hierarquização cultural implícita que coloca algumas culturas no centro e outras na periferia da narrativa histórica.

Essa orientação mostra-se particularmente contraditória quando confrontada com outros princípios da própria BNCC, pois a ênfase no “eu” e no “nós” – que deveria promover a compreensão das relações entre diferentes sujeitos históricos – acaba esvaziada quando os conteúdos são apresentados de forma desconectada e hierarquizada. O tratamento dado aos povos indígenas, africanos e afrodescendentes exemplifica claramente essa contradição: embora mencionados no documento, aparecem como elementos complementares à narrativa principal, que permanece centrada na trajetória ocidental.⁴³ Essa abordagem levanta questionamentos cruciais sobre como construir efetivamente a noção de “nós” quando as próprias bases curriculares não promovem o estudo das relações entre os diferentes grupos que

⁴³ OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de; CAIMI, Flávia Eloísa. Vitória da tradição ou resistência da inovação: o Ensino de História entre a BNCC, o PNLD e a Escola. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e77041, 2021, p. 8. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.77041>. Disponível em: <https://www.scielo.br/ij/er/a/sTMcykZgTNYBcFYn7f3L94C/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 abr. 2025.

compõem a sociedade brasileira, sugerindo a necessidade de superar esse modelo cronológico e fragmentado em favor de uma abordagem que valorize verdadeiramente as interconexões e simultaneidades temporais. A menção aos povos indígenas, africanos e afrodescendentes evidencia que a BNCC os relegou a um plano secundário. Segundo Oliveira e Caimi⁴⁴:

[...] a relevância da história desses grupos humanos reside na possibilidade de os estudantes compreenderem o papel das alteridades presentes na sociedade brasileira, comprometerem-se com elas e, ainda, perceberem que existem outros referenciais de produção, circulação e transmissão de conhecimentos, que podem se entrecruzar com aqueles considerados consagrados nos espaços formais de produção de saber.

Oliveira e Caimi⁴⁵ destacam como a própria formulação da BNCC reforça uma hierarquia de valores ao estabelecer distinção entre “outros referenciais” e saberes “já consagrados”. Essa dicotomia não apenas evidencia a posição subalterna atribuída aos povos colonizados no currículo oficial, mas também revela um duplo processo de exclusão: por um lado, marginaliza as temporalidades de sociedades não europeias (indígenas, africanas e afrodescendentes); por outro, silencia as múltiplas temporalidades que coexistem dentro de uma mesma sociedade, particularmente no que diz respeito às relações de gênero. A análise das autoras demonstra como a BNCC negligencia a complexidade das temporalidades femininas. A história das mulheres aparece de forma fragmentada e episódica no currículo do 6º ano, limitando-se a três momentos específicos: na Antiguidade greco-romana, no período medieval e no movimento anarquista.⁴⁶ Essa abordagem desconsidera que as experiências temporais das mulheres não constituem um bloco homogêneo, mas envolvem múltiplas temporalidades que se entrecruzam – das mulheres negras e brancas, ricas e pobres, africanas e portuguesas, religiosas e hereges – cada uma com seus ritmos e particularidades.

O contraste entre o currículo prescrito pela BNCC e o currículo editado (materializado nos livros didáticos) torna ainda mais evidente esse apagamento.

⁴⁴ OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de; CAIMI, Flávia Eloísa. Vitória da tradição ou resistência da inovação: o Ensino de História entre a BNCC, o PNL D e a Escola. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e77041, 2021, p. 8. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.77041>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/sTMcykZgTNYBcFYn7f3L94C/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 abr. 2025.

⁴⁵ **Ibidem.**

⁴⁶ **Ibidem.**

Embora o tema do gênero seja reconhecido como importante, seu tratamento permanece superficial, sem explorar as complexas relações entre as temporalidades masculinas e femininas, nem as intersecções entre gênero, raça e classe. Essa lacuna é particularmente preocupante nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ano) e no primeiro ano do Ensino Médio, momentos importantes para a formação da consciência histórica.

Como demonstraremos adiante, a compreensão dessas múltiplas temporalidades – e particularmente do conceito de heterocronias⁴⁷ e da simultaneidade do não simultâneo⁴⁸ – é fundamental para repensar o ensino de História nessas fases da Educação Básica. Só por meio de uma abordagem que reconheça a coexistência de diferentes ritmos temporais e suas relações será possível superar as limitações do modelo atual, que continua a privilegiar uma narrativa histórica linear e centrada em experiências masculinas e eurocênicas.

A análise das habilidades prescritas pela BNCC para o 6º ano do Ensino Fundamental e 1º ano do Ensino Médio revela uma contradição fundamental no tratamento das temporalidades históricas. Conforme apontam Caimi e Oliveira⁴⁹, com base em Sacristán, o texto da Base se configura como um documento regressivo que, apesar de seu discurso inovador, enfatiza e mantém uma visão tradicional de progresso histórico. Essa característica fica evidente quando examinamos as 19 habilidades previstas para o 6º ano, que, em sua maioria, permanecem em um nível de complexidade reduzido, limitando-se a operações cognitivas básicas como identificar, descrever e relacionar, sem avançar para habilidades mais complexas necessárias para uma compreensão aprofundada das heterocronias.

A ausência de competências que permitam aos alunos comparar diferentes temporalidades em um mesmo contexto histórico, estabelecer relações causais entre processos simultâneos, formular questionamentos sobre as múltiplas camadas temporais ou aplicar conceitos como heterocronia na análise documental revela uma significativa lacuna na proposta curricular. Essa fragilidade se amplifica quando

⁴⁷ SALOMON, Marlon (Org.). **Heterocronias**: estudos sobre a multiplicidade dos tempos históricos. Goiânia: Edições Ricochette, 2018.

⁴⁸ KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado, contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

⁴⁹ OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de; CAIMI, Flávia Eloísa. Vitória da tradição ou resistência da inovação: o Ensino de História entre a BNCC, o PNLD e a Escola. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e77041, 2021, p. 10. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.77041>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/sTMcykZgTNYBcFYn7f3L94C/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 abr. 2025.

consideramos que as habilidades do Ensino Médio, que deveriam aprofundar essas competências, partem de uma base já comprometida pela superficialidade do tratamento dado nos anos finais do Fundamental.

Uma possível explicação para essa limitação, que merece ser examinada, pode residir na interpretação restritiva que a BNCC faz da teoria piagetiana, presumindo que estudantes dessas faixas etárias não estariam cognitivamente preparados para operações mais complexas sobre o tempo histórico. No entanto, como demonstraremos adiante, essa premissa precisa ser reconsiderada à luz de pesquisas recentes sobre o conceito de desenvolvimento cognitivo de Piaget⁵⁰ que indicam a viabilidade de trabalhar noções temporais sofisticadas no 6º ano do Ensino Fundamental e 1º ano do Ensino Médio com as mediações didático-pedagógicas adequadas.

1.2 As relações entre a teoria da aprendizagem de Piaget e a noção de tempo

Para o professor de História, compreender como os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental e do 1º ano do Ensino Médio concebem o tempo histórico é essencial. A BNCC estrutura o aprendizado de História em círculos concêntricos⁵¹, partindo do simples para o complexo, fundamentando-se na teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget. No entanto, essa abordagem tem sido criticada por estudiosos que defendem um ensino de História capaz de superar essa organização hierárquica e fragmentada.

Antes de examinarmos essas críticas, é importante retomarmos as contribuições de Piaget sobre a construção da noção de tempo na criança, desde o nascimento até a adolescência, buscando identificar em qual estágio os alunos desenvolvem a capacidade de compreender um conceito tão complexo quanto o de

⁵⁰ Segundo Pedro-Silva: “[...] se Piaget dissertou e deu nome a momentos da psicogênese cognitiva, foi exatamente por ter notado – a partir de vários estudos (principalmente, as obras publicadas em 1936/1975a, 1937/1970 e 1946/1975b) – que os sujeitos, nessa interação com o meio, acabavam por construir maneiras qualitativamente diferentes de compreender e lidar com o real. Logo, Piaget não buscou colocar a fórceps os indivíduos em fases, períodos ou algo equivalente, como afirmaram os autores do artigo. Pelo contrário!” PEDRO-SILVA, Nelson. Equívocos na leitura da teoria de Jean Piaget. **Schème**: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas, v. 4, n. 2, 2012, p. 8.

⁵¹ OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de; CAIMI, Flávia Eloísa. Vitória da tradição ou resistência da inovação: o Ensino de História entre a BNCC, o PNLD e a Escola. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e77041, 2021, p. 7. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.77041>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/sTMcykZgTNYBcFYn7f3L94C/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 abr. 2025.

tempo histórico. O próprio Piaget reconhecia a complexidade da consciência temporal, tratando-a mais como uma noção do que como um conceito formalizado. Para ele, o tempo é

[...] coordenação dos movimentos: quer se trate de deslocamentos físicos ou movimentos no espaço, quer se trate desses movimentos internos que são as ações simplesmente esboçadas, antecipadas ou reconstituídas pela memória, mas cujo desfecho e objetivo final é também espacial, o tempo desempenha a seu respeito o mesmo papel que o espaço em relação aos objetos imóveis. [...] O espaço é um instantâneo tomado sobre o curso do tempo e o tempo é o espaço em movimento, todos os dois constituindo, pela sua reunião, o conjunto das relações de implicação e ordem que caracterizam os objetos e seus deslocamentos⁵².

Essa concepção piagetiana revela como tempo e espaço estão intrinsecamente ligados no desenvolvimento cognitivo⁵³, devendo ser considerados pelo professor de História ao trabalhar a noção de tempo histórico com seus alunos. A compreensão dessa relação é fundamental para superarmos visões simplistas e avançarmos para abordagens mais complexas das temporalidades históricas.

Piaget identifica quatro estágios principais no desenvolvimento cognitivo da criança: o período sensório-motor, o pré-operatório, o operatório concreto e o operatório formal.⁵⁴ Para nossa análise, é fundamental compreender essas fases, pois cada uma delas corresponde a formas específicas de conceber e entender o tempo por parte de crianças e adolescentes.

No período sensório-motor, a criança começa a construir sua compreensão da realidade evoluindo de uma percepção caótica para uma organização mais estruturada do mundo, quando surgem as primeiras noções de tempo, espaço, objeto e causalidade. Inicialmente, essas categorias se confundem com a realidade imediata, permanecendo indiferenciadas e sem relações claras entre si, caracterizando um tempo intuitivo que persiste até aproximadamente os 7 ou 8 anos. Nessa fase, a noção temporal está profundamente vinculada ao espaço, com o presente servindo como única referência. O avanço para formas mais elaboradas de compreensão temporal ocorre com o amadurecimento das estruturas lógicas, que permitem a reversibilidade

⁵² CARNEIRO, Marcelo Carbone. O tempo, segundo a epistemologia genética de Piaget. In: IV ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, Caldas Novas (GO). **Anais...**, 2003, p. 6. Disponível em: https://abrapec.com/atas_enpec/ivenpec/Arquivos/Orais/ORAL124.pdf. Acesso em: 10 jun. 2025.

⁵³ BORGES, Alexandre Giannico. **Tempo, adolescência e jogo**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

⁵⁴ **Ibidem**.

do pensamento e a liberação da percepção temporal do imediatismo do presente, organizando as experiências espaciais em uma concepção unificada de tempo.⁵⁵

A relação da criança com o tempo e espaço nesse estágio é essencialmente prática, guiada pelo egocentrismo e pela busca de satisfação imediata. A percepção do tempo emerge da duração e sequência de eventos relacionados às necessidades básicas, como o intervalo entre o choro e a amamentação. Piaget demonstra que a noção de duração começa a se formar quando a criança vivencia esses intervalos entre desejo e satisfação, estabelecendo uma ordem para eventos similares, ainda que sem consciência de experiências passadas. Assim, a fase sensório-motora se caracteriza por uma compreensão intuitiva e fragmentada do tempo. A repetição de experiências similares permite à criança desenvolver uma relação mais objetiva com o mundo exterior, superando a visão inicial em que tudo parece uma extensão de si mesma. Um marco significativo nesse desenvolvimento é a emergência das noções de contato espacial e das chamadas “séries objetivas”, que se manifestam entre 11 e 12 meses de vida.⁵⁶ Borges explica que, para Piaget, as “séries objetivas”

[...] que, têm como característica subordinar entre si os próprios fenômenos exteriores sob condições precisas de tempo e espaço, surgirão na criança por volta dos 11-12 meses de idade. É quando ela começa a considerar os deslocamentos sucessivos dos objetos em seu campo visual. Isto a leva a procurar um objeto escondido a partir do último quadro no seu campo de visão. Graças a essa transitividade entre um quadro e outro e à constituição de permanência do objeto, a criança pode estabelecer, segundo Piaget (1936/2006), a aplicação dos meios conhecidos às novas situações, como puxar para si um suporte sobre o qual repousa um objeto, o qual está fora do campo de apreensão. Nesse sentido, “não há dúvida de que as noções de “antes” e “depois”, não mais se limitam apenas aos seus atos, mas se aplicam aos próprios fenômenos, isto é, aos deslocamentos percebidos, previstos e lembrados”.⁵⁷

Piaget demonstra que a criança, nos estágios iniciais de desenvolvimento, ainda não desenvolveu a capacidade de abstração necessária para compreender conceitos ou noções temporais que ultrapassem seu campo visual imediato. Essa limitação ocorre porque seu entendimento do mundo está restrito ao que pode perceber diretamente – ela não consegue imaginar ou representar mentalmente objetos ou eventos que estejam fora de seu alcance visual. Conseqüentemente, suas relações temporais estão confinadas ao que está presente em seu campo de

⁵⁵ BORGES, Alexandre Giannico. **Tempo, adolescência e jogo**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012, p. 37-38.

⁵⁶ **Ibidem**, p. 39.

⁵⁷ **Ibidem**, p. 39.

percepção imediata. Somente por volta de 1 ano e 7 meses de idade a criança começa a desenvolver a capacidade de utilizar suas experiências para formar expectativas sobre eventos futuros. Essa competência mais sofisticada de representação temporal só se consolidará plenamente no período pré-operatório, quando a criança supera progressivamente o egocentrismo sensorial e desenvolve a capacidade de representação simbólica.⁵⁸

No ensino de História, as noções de objeto, espaço e tempo são fundamentais, tendo suas bases estabelecidas já na fase sensório-motora. Entretanto, é na transição entre o final desse período e o início do pré-operatório que a criança começa a desenvolver uma concepção mais elaborada de mundo, fundamentada no conceito de representação – essencial não apenas para o aprendizado histórico, mas para toda a compreensão da realidade.⁵⁹ Como explica Borges⁶⁰, a construção da noção de passado e a projeção de futuros possíveis dependem da capacidade de representar mentalmente objetos e situá-los em contextos espaciais e temporais específicos. Esse processo envolve estabelecer relações causais complexas entre eventos passados, presentes e suas possíveis consequências, articulando espaço físico, duração temporal, objetos envolvidos e as cadeias causais que os conectam.

A criança passa então a organizar suas experiências em representações mentais estruturadas, processo mediado pela memória de evocação. Piaget, contudo, não vê essa conquista como uma ruptura radical, mas como um desenvolvimento gradativo que denomina “assimilação reprodutora” – capacidade de representar mentalmente objetos e ações, superando a dependência da experiência sensorial imediata.⁶¹ A partir dessa fase, a percepção temporal da criança se expande significativamente, incorporando um passado cada vez mais amplo. Como destaca Borges⁶²:

[...] subjetivamente, agora ela é capaz de ordenar uma sequência de eventos exteriores de modo objetivo, isto é, atribuindo causa e consequência aos objetos, independentemente de sua vontade ou ação. De modo geral, a constituição do tempo é, portanto, paralela à do espaço e complementar à dos objetos e à causalidade. Em outros termos, ela também passa de um imediatismo característico do egocentrismo a um estabelecimento de

⁵⁸ BORGES, Alexandre Giannico. **Tempo, adolescência e jogo**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012, p. 39.

⁵⁹ **Ibidem**, p. 40.

⁶⁰ **Ibidem**, p. 40.

⁶¹ **Ibidem**, p. 40.

⁶² **Ibidem**, p. 41.

relações tal que a inteligência se liberta do ponto de vista próprio para se situar em um universo coerente.

Podemos afirmar que, do ponto de vista psicobiológico, há uma transformação significativa na concepção temporal da criança, que supera a fase de uma noção meramente intuitiva e subjetiva de duração. Ela atinge um patamar em que passa a compreender um tempo físico objetivo, estruturado por relações quantitativas de extensão e sequenciamento entre eventos e referências espaciais. Contudo, mesmo com esse progresso, permanecem limitações importantes: as crianças ainda não dominam relações mais complexas entre espaço, movimento e temporalidade, como compreender diferentes velocidades de objetos ou pessoas num mesmo intervalo de tempo. Também não conseguem perceber a simultaneidade de movimentos distintos, frequentemente associando maior distância percorrida diretamente a maior tempo decorrido.⁶³ Essa concepção intuitiva de tempo, característica marcante até o final do período pré-operatório, só será verdadeiramente transcendida com a chegada do estágio operatório-concreto, quando se desenvolverão formas mais sofisticadas de pensamento lógico-temporal.

A consolidação de um tempo homogêneo e uniforme ocorre somente no estágio operatório-concreto. Nas fases anteriores, a noção temporal permanece atrelada e subordinada à percepção espacial; agora, o tempo conquista autonomia, já que a criança passa a coordenar diferentes velocidades e a percebê-las numa sequência que transcende as limitações do espaço físico e “supõe uma nova dimensão no quadro das coordenadas: o próprio tempo!”⁶⁴. Essa transformação é sintetizada por Borges, com base em Piaget, do seguinte modo:

[...] compreender o tempo é “libertar-se do presente” e “transcender o espaço” através de um exercício de reversibilidade. E, por isso, ao invés de a criança ficar centrada nos pontos de chegada dos movimentos, ela dissocia a ordem espacial da ordem temporal através da antecipação e reconstituição segundo os próprios desdobramentos. Em outras palavras, no tempo operatório a sucessão passa a apoiar-se na imbricação das durações, e vice-versa.⁶⁵

⁶³ BORGES, Alexandre Giannico. **Tempo, adolescência e jogo**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012, p. 40.

⁶⁴ **Ibidem**, p. 44.

⁶⁵ **Ibidem**, p. 44.

Esse avanço cognitivo representa uma mudança qualitativa na compreensão temporal, em que a criança supera definitivamente o egocentrismo perceptivo das fases anteriores.

O desenvolvimento da noção de tempo nas crianças atinge um patamar especialmente significativo entre os 7 e 8 anos, podendo se estender até os 9 ou 10 anos. Nessa fase crucial do estágio operatório-concreto, observa-se uma transformação qualitativa na capacidade de compreensão temporal: a criança passa a estabelecer relações mais sofisticadas de simultaneidade dentro de um mesmo movimento, conseguindo perceber e comparar diferentes velocidades entre o início e o término de ações.⁶⁶ Esse avanço representa um marco fundamental para o ensino de História, pois sinaliza que o educando começa a desenvolver ferramentas cognitivas essenciais para conceber o tempo não mais como uma simples sucessão de eventos, mas como uma rede complexa de relações temporais.

Nesse período, a criança demonstra capacidade de estabelecer com clareza relações de anterioridade e posterioridade (“antes” e “depois”) em fenômenos externos, associando diferentes ritmos e velocidades a um mesmo intervalo espacial. Supera progressivamente a noção meramente quantitativa do tempo para alcançar o que Piaget denominou “sistema operatório de conjunto, próprio do tempo qualitativo, o qual constitui, então, um método indissociável, tanto psicológica quanto logicamente”⁶⁷. Essa conquista cognitiva permite à criança organizar mentalmente as experiências temporais de forma mais coerente e integrada, preparando o terreno para compreensões históricas mais complexas.

Ao adentrarmos a análise do estágio operatório formal, que se inicia aproximadamente entre 11 e 15 anos⁶⁸ (embora não de forma automática ou universal), identificamos potencialidades ainda mais significativas para o pensamento histórico. Nessa fase, os adolescentes desenvolvem capacidades cognitivas cruciais para a análise histórica: o pensamento hipotético-dedutivo, essencial para o exame crítico de fontes históricas, a construção de narrativas coerentes a partir de múltiplas temporalidades, a realização de operações mentais simultâneas para análise contextual e, especialmente, a compreensão da sincronicidade histórica – a

⁶⁶ BORGES, Alexandre Giannico. **Tempo, adolescência e jogo**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012, p. 45.

⁶⁷ **Ibidem**, p. 45.

⁶⁸ **Ibidem**, p. 46.

percepção de como eventos e processos distintos ocorriam simultaneamente em diferentes contextos espaciais e culturais.

Como bem destaca Borges⁶⁹, esse desenvolvimento não ocorre espontaneamente, mas resulta de um processo complexo de interação entre maturação biológica e experiências educativas significativas. A aprendizagem nessa fase se dá por meio de um movimento dinâmico que envolve inicialmente a crise cognitiva – quando novos conhecimentos desafiam e colocam em xeque as estruturas mentais existentes –, seguida pelo processo de acomodação, no qual essas estruturas se adaptam e se reorganizam para incorporar as novas compreensões.

Nesse contexto, um ensino de História intencionalmente planejado, que coloque o aluno no centro do processo de aprendizagem e se baseie em problemas históricos reais e significativos, mostra-se essencial para potencializar essas capacidades emergentes. Tal abordagem permite formar estudantes capazes de analisar criticamente múltiplas temporalidades, compreender a complexidade das relações históricas, estabelecer conexões substantivas entre passado e presente e, fundamentalmente, desenvolver uma consciência histórica multidimensional e crítica.

Essa perspectiva, que articula os aportes da epistemologia genética de Piaget com as necessidades específicas do ensino de História, demonstra como a teoria do desenvolvimento cognitivo pode – quando adequadamente compreendida e aplicada – informar e enriquecer práticas pedagógicas mais eficazes no ensino histórico. Longe de ser uma simples transposição mecânica de teorias psicológicas para o campo educacional, trata-se de uma apropriação crítica e reflexiva que reconhece tanto as potencialidades quanto os limites do desenvolvimento cognitivo em cada fase, orientando a criação de estratégias de ensino que respeitem e simultaneamente desafiem as capacidades dos estudantes.

1.3 O processo de aprendizagem segundo Piaget e suas implicações para o ensino de História

A teoria piagetiana nos revela que a compreensão de situações complexas só se consolida quando somos confrontados com desafios que colocam em questão nossos conhecimentos prévios. Esse encontro entre nossas estruturas cognitivas

⁶⁹ BORGES, Alexandre Giannico. **Tempo, adolescência e jogo**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012, p. 46.

estabelecidas e novas experiências gera um desequilíbrio inicial – um momento produtivo de equilibração⁷⁰ que serve como motor para a reconstrução do pensamento. É precisamente esse conflito que nos impele a reorganizar nossas concepções, transformando o que começa como uma crise momentânea em aprendizagem significativa e permanente. Nesse processo, o indivíduo primeiro tenta compreender a nova informação por meio dos esquemas mentais já existentes, o que Piaget denomina assimilação – uma tentativa de interpretar a novidade a partir de referenciais conhecidos. Quando essa estratégia se mostra insuficiente, ocorre então a acomodação, fase em que as estruturas cognitivas se modificam para incorporar o novo conhecimento. Esse mecanismo de equilíbrio-desequilíbrio-reequilibração não está restrito a fases específicas do desenvolvimento, mas constitui um processo contínuo ao longo da vida, pois Piaget sempre entendeu a construção do conhecimento como resultado da interação dinâmica entre fatores internos (maturação biológica) e externos (experiências sociais e educacionais).⁷¹

As pesquisas de Piaget demonstram que indivíduos adequadamente estimulados desenvolvem a capacidade de abstrair relações temporais cada vez mais complexas – incluindo a coordenação entre sucessão e simultaneidade –, como pudemos observar na evolução por meio dos estágios sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal. Essa trajetória tem implicações profundas para o ensino de História, pois sugere que a compreensão das múltiplas temporalidades históricas só se torna possível quando os estudantes são sistematicamente desafiados a confrontar visões simplistas de tempo linear.

No entanto, essa contribuição piagetiana não está isenta de críticas. Como veremos a seguir, teóricos do Ensino de História⁷² questionam até que ponto a teoria dos estágios de desenvolvimento pode limitar ou enriquecer nossa compreensão sobre como crianças e adolescentes aprendem a pensar historicamente. Essas críticas nos obrigam a refletir sobre as mediações pedagógicas necessárias para transformar o potencial cognitivo descrito por Piaget em efetiva competência histórica.

⁷⁰ BORGES, Alexandre Giannico. **Tempo, adolescência e jogo**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012, p. 55.

⁷¹ CUNHA, Marcus Vinicius da. Piaget: Psicologia genética e educação. **Psicologia da Educação**. Acervo digital UNESP, 2010, p. 1-23. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/141/3/01d08t02.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2025.

⁷² PEREIRA, Nilton Mullet. Círculos concêntricos. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Orgs.). **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV, 2019, p. 39; BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

1.4 Piaget e o ensino de História: a compreensão do tempo histórico nos anos finais do Ensino Fundamental e início do Ensino Médio

Este estudo concentra-se especificamente nos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental (11-12 anos) e 1º ano do Ensino Médio (15-16 anos), e analisa como a teoria piagetiana fundamenta a possibilidade de compreensão do complexo conceito de tempo histórico nessas etapas educacionais. Segundo os postulados de Piaget, esses estudantes encontram-se no estágio operatório formal, fase marcada por capacidades cognitivas cruciais para a aprendizagem histórica.

Nesse estágio, os alunos desenvolvem o pensamento hipotético-dedutivo, demonstrando habilidade para estabelecer relações abstratas tanto entre sujeito e objeto quanto entre diferentes objetos, nos planos espacial e temporal. Essa capacidade lhes permite trabalhar com múltiplas variáveis simultaneamente, competência fundamental para compreender como diversas temporalidades coexistem num mesmo contexto histórico. Além disso, tornam-se capazes de operar com o não observável, superando o pensamento concreto para formular e testar hipóteses sobre realidades não imediatamente perceptíveis, incluindo processos históricos de longa duração e suas complexas interconexões. Outro avanço significativo nesse período é o desenvolvimento do raciocínio combinatório, que permite considerar sistematicamente diferentes possibilidades e perspectivas.⁷³ Essa habilidade constitui a base necessária para analisar interpretações diversas sobre os mesmos fenômenos históricos, aspecto essencial do pensamento histórico-crítico.

Essas considerações levam a importantes implicações pedagógicas. Para transformar o potencial cognitivo descrito por Piaget em efetiva competência histórica, torna-se necessário problematizar ativamente a noção de tempo linear, apresentando aos estudantes contraexemplos históricos que desafiem essa visão. O trabalho com documentos que evidenciem a coexistência de temporalidades distintas em um mesmo período, assim como a comparação sistemática entre diferentes ritmos temporais (políticos, econômicos, culturais), mostra-se particularmente fértil.

Situações planejadas de conflito cognitivo, que confrontem diretamente as concepções lineares de progressão histórica, podem ativar e ampliar as capacidades previstas por Piaget, levando os alunos a desenvolver uma compreensão

⁷³ BORGES, Alexandre Giannico. **Tempo, adolescência e jogo**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012, p. 45-48.

multidimensional do tempo histórico. Essa abordagem, que articula os aportes da psicologia genética com as especificidades do conhecimento histórico, aponta caminhos para uma educação histórica mais significativa e crítica nos anos finais do Ensino Fundamental e início do Ensino Médio.

1.5 Compreensão do tempo histórico no estágio operatório formal

Para que alunos do final do Ensino Fundamental possam compreender o conceito de tempo histórico – reconhecidamente abstrato e complexo –, é fundamental que já tenham desenvolvido três competências cognitivas essenciais: em primeiro lugar, a capacidade de operar mentalmente com objetos não presentes; em segundo, o domínio do processo hipotético-dedutivo, que envolve a formulação, teste e validação de hipóteses; e, por fim, a habilidade de antecipação lógica de resultados. Essas capacidades, conforme estabelece a teoria do desenvolvimento cognitivo⁷⁴, constituem requisitos fundamentais para a compreensão de constructos históricos complexos, particularmente a noção de tempo histórico com suas múltiplas temporalidades e intersecções dentro de um mesmo período.

Os estudantes, nessa fase, demonstram já possuir condições de raciocinar sobre fatos históricos e apreender significativa parte de sua complexidade temporal. Como explica Borges, com base em Piaget, o raciocínio no estágio operatório formal caracteriza-se pela capacidade de:

[...] inferir; inferir é tirar uma proposição de uma ou mais proposições, nas quais ela está implicitamente contida. [...] ora se faz através de intermediários; é então mediata. Mas, tanto as inferências imediatas entre as proposições gerais e especiais, e singulares, quanto as inferências mediatas ou silogismos, considerados pela lógica de Aristóteles, baseiam-se na distinção do “todos” e do “algum”, num sentido que interessa sobretudo às operações intraproposicionais. Dizer que “todos os homens são mortais; Sócrates é homem; portanto, Sócrates é mortal”, é, com efeito, decompor as proposições em classes, incluir a classe dos homens na dos mortais e concluir, da pertinência [ou pertença] de Sócrates à primeira classe, sua pertinência à segunda. É, pois, basear o raciocínio em conceitos, em extensão, como acabamos de fazer, ou em compreensão por uma hierarquia de predicados.⁷⁵

⁷⁴ BORGES, Alexandre Giannico. **Tempo, adolescência e jogo**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012, p. 46-49.

⁷⁵ **Ibidem**, p. 49.

Essa passagem revela como o pensamento formal permite aos estudantes operar com estruturas lógicas complexas, essenciais para compreender as múltiplas dimensões do tempo histórico. A capacidade de estabelecer relações de classe e hierarquias conceituais, demonstrada no exemplo do silogismo, é análoga à habilidade necessária para compreender como diferentes temporalidades se articulam num mesmo contexto histórico.

No estágio operatório-concreto, os indivíduos desenvolvem a capacidade de organizar o pensamento em sistemas de conjuntos, embora ainda limitados a sequências lineares e ordenadas em etapas simples.⁷⁶ Essa forma de raciocínio, embora mais avançada que nos estágios anteriores, mostra-se insuficiente para estabelecer relações complexas entre diferentes sistemas de objetos, ideias ou ações simultâneas. Essa limitação representa um desafio particular para o ensino de História, especialmente quando trabalhamos com conceitos como tempo histórico, heterocronias e simultaneidade do não simultâneo. Para uma compreensão plena dessas noções, é essencial que os alunos transcendam o pensamento linear e desenvolvam a capacidade de conectar diferentes dimensões da realidade histórica – articulando não apenas o tempo cronológico com o tempo histórico, mas também os múltiplos tempos sociais que coexistem em uma mesma conjuntura.

Essa necessidade de superação do pensamento linear impõe desafios não apenas didáticos, mas também curriculares. A organização curricular proposta pela BNCC apresenta uma dificuldade adicional ao abordar o conceito de tempo histórico de forma pontual e descontínua – apenas no 6º ano do Ensino Fundamental⁷⁷ e no 1º ano do Ensino Médio. Essa abordagem fragmentada cria uma lacuna significativa no processo de aprendizagem, já que o desenvolvimento de uma compreensão sofisticada do tempo histórico exige prática constante e sistemática. Ao concentrar o trabalho com temporalidades em momentos isolados da trajetória escolar, a BNCC priva os estudantes de oportunidades cruciais: compreender a multiplicidade de perspectivas temporais sobre um mesmo fato histórico, estabelecer conexões substantivas entre passado e presente e perceber as diferentes velocidades de transformação das estruturas sociais.

⁷⁶ BORGES, Alexandre Giannico. **Tempo, adolescência e jogo**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012, p. 52.

⁷⁷ BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília-DF: MEC, 2017, p. 420.

Essa fragmentação curricular ainda prejudica a demonstração da relevância das noções temporais para a compreensão da realidade contemporânea. Questões urgentes como desigualdades sociais, permanências culturais e conflitos atuais só revelam toda a sua complexidade quando analisadas através da lente do tempo histórico heterocrônico. Uma reorganização curricular que incorporasse o estudo sistemático das temporalidades ao longo de toda a Educação Básica permitiria aos alunos desenvolver plenamente esse modo de pensar – competência fundamental tanto para a construção de uma consciência histórica multidimensional quanto para o exercício de uma cidadania crítica e reflexiva. A superação dessa limitação exigiria, portanto, não apenas a revisão da estrutura da BNCC, mas também a formação docente para trabalhar as múltiplas temporalidades como eixo integrador do currículo de História.

1.6 A psicologia genética de Piaget, os círculos concêntricos e o ensino de conceitos históricos

A análise realizada até aqui buscou demonstrar que a teoria de Piaget, frequentemente interpretada como uma limitação para o ensino de conceitos complexos – como o de tempo histórico – nos anos finais do Ensino Fundamental, não constitui necessariamente um impedimento para tais abordagens didático-pedagógicas.⁷⁸ Essa constatação nos conduz agora a uma investigação mais aprofundada, na qual avaliaremos tanto a validade quanto o alcance dessas críticas, examinando especificamente como elas questionam a aplicação da teoria piagetiana ao ensino do conceito de temporalidade histórica nos anos finais do Fundamental e no primeiro ano do Médio.

⁷⁸ Vale lembrar que a teoria de Piaget sobre o desenvolvimento infantil foi criticada por alguns especialistas em educação, psicologia e ensino de História. Pesquisas como as de Cunha (2010) e Silva (1984) mostram que muitas interpretações simplificam demais suas ideias, ignorando como os fatores sociais e culturais influenciam a aprendizagem para além da mera questão biológica e etária. Como destaca Cunha (2010, p. 13): “O dilema entre alfabetizar ou não a criança nessa fase não deve ser resolvido de forma padronizada – seja pela afirmação ou negação automática –, mas mediante avaliação individualizada de cada aluno. A alfabetização, assim como o ensino de operações aritméticas, torna-se viável quando a criança domina determinadas habilidades cognitivas – conclusão que não se baseia exclusivamente na idade cronológica”. Apesar de se mencionar aqui “crianças”, os estudos de Borges (2012), de Cunha (2010) e o de Pedro-Silva (2012) demonstram que Piaget concentrou sua análise muito mais nas relações entre sujeitos e objetos do que as restringiu ao biológico e etário; contudo, considera-os de certa forma.

Para empreender essa avaliação, nossa reflexão se fundamentará nas contribuições de dois importantes especialistas da área do ensino de História: Nilton Mullet Pereira, professor da Universidade Federal do Sul, e Circe Maria Fernandes Bittencourt, atualmente professora convidada do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). As obras que servirão de base para nossa discussão são, respectivamente, *Círculos concêntricos*⁷⁹ e *Aprendizagens em História*.⁸⁰

Pereira⁸¹ evidencia que a estruturação curricular do Ensino Fundamental encontra seus fundamentos na teoria cognitiva e genética de Jean Piaget. Sua análise demonstra que a BNCC, implementada em 2018, mantém essa base teórica ao formular objetivos de aprendizagem alinhados com as capacidades cognitivas dos estudantes em diferentes fases de escolarização, considerando tanto a dimensão etária quanto a espacial. Essa perspectiva revela uma organização curricular progressiva que se desenvolve a partir de conteúdos mais elementares em direção a outros mais complexos, transitando do específico para o abrangente, e evoluindo de escalas espaciais concretas e delimitadas para dimensões mais amplas e abstratas.

A análise de Pereira⁸² revela que os círculos concêntricos, como proposta curricular, estiveram vinculados a uma reforma educacional que restringia o desenvolvimento do pensamento crítico no aprendizado histórico. Essa estrutura organizava os conteúdos de forma meramente cronológica, fragmentada e desarticulada, sem estabelecer conexões significativas entre os diferentes períodos e processos históricos⁸³. Contudo, essa interpretação reducionista ignorou o cerne da teoria piagetiana – justamente seu potencial transformador por meio das crises cognitivas que levam à superação de estágios anteriores de conhecimento por meio dos processos de assimilação e acomodação⁸⁴.

A ditadura militar brasileira apropriou-se seletivamente dos postulados de Piaget, distorcendo sua teoria ao manter apenas a estrutura superficial de progressão por etapas, enquanto esvaziava seu caráter dialético e emancipatório. Essa

⁷⁹ PEREIRA, Nilton Mullet. *Círculos concêntricos*. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Orgs.). **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV, 2019. p. 39.

⁸⁰ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2009, p. 181-188.

⁸¹ PEREIRA, **Op. Cit.**, p. 39.

⁸² PEREIRA, **Op. Cit.**

⁸³ PEREIRA, **Op. Cit.**, p. 40.

⁸⁴ BITTENCOURT, **Op. Cit.**

manipulação resultou em um currículo que, sob um verniz de cientificidade, impunha uma organização rígida e acrítica dos conteúdos históricos, privilegiando a cronologia em detrimento da reflexão crítica. Ao suprimir os mecanismos de conflito cognitivo e reconstrução do conhecimento – fundamentais na epistemologia genética –, o regime convertia o currículo em instrumento de controle ideológico e manutenção do *status quo*.⁸⁵

Essa estratégia se tornou particularmente evidente com a criação dos Estudos Sociais pela Lei n. 5.692/71, que substituiu as disciplinas de História e Geografia nos anos iniciais, e com a instituição das cadeiras de Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e Moral e Cívica em 1969. Como demonstra Pereira:

Essa estratégia de organização curricular está relacionada com a instituição dos estudos sociais como área de conhecimento, em substituição à História e à Geografia, mediante a Lei nº 5.692/71, quando a Ditadura Civil-Militar constituiu de modo mais significativo um arsenal ideológico a fim de construir a hegemonia e o consenso em relação ao estado ditatorial. O Brasil viveu no período pós-1968 exatamente o momento mais duro do regime. Por um lado, convivia-se com o desaparecimento, a tortura e a morte daqueles que se opunham e lutavam contra a ditadura. Os instrumentos de vigilância e inteligência atuavam de modo intensivo para auxiliar estrategicamente os mecanismos de repressão da polícia e do exército. Por outro lado, o regime também intensificou suas estratégias de controle da sociedade por meio de propaganda e do próprio campo educacional. Nesse sentido, as aulas de História e de Geografia foram visadas como espaços de crítica e de reflexão que precisavam ser vigiados e controlados. Assim, essas disciplinas foram substituídas, nos anos iniciais do ensino fundamental, pelos estudos sociais. Ao mesmo tempo, já desde 1969, as cadeiras de moral e cívica e de OSPB completaram o arsenal ideológico do regime no sentido de diminuir o potencial crítico da história e criar consenso em favor do regime, constituindo uma ideologia ufanista e nacionalista.⁸⁶

Essa distorção da teoria piagetiana teve consequências duradouras para o ensino de História, criando uma tradição curricular que, em muitos aspectos, persiste até os dias atuais na organização dos conteúdos históricos. A ênfase na cronologia linear e a fragmentação dos saberes históricos, herdadas desse período, continuam a desafiar a implementação de abordagens mais críticas e complexas do tempo histórico na Educação Básica.

⁸⁵ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2009, p. 39.

⁸⁶ PEREIRA, Nilton Mullet. Círculos concêntricos. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Orgs.). **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV, 2019, p. 39.

1.7 A persistência da linearidade histórica na BNCC e suas limitações conceituais

O núcleo fundamental da análise histórica – as ações dos homens no tempo⁸⁷ – foi reduzido de forma inadequada a parâmetros espaciais restritos, com ênfase excessiva no contexto local e imediato. Essa abordagem, em nossa avaliação, prejudicou significativamente o desenvolvimento de uma compreensão mais ampla e sofisticada do tempo histórico. Ao limitar a diacronia ao espaço físico, marginalizou os aspectos sincrônicos cruciais para uma análise histórica abrangente⁸⁸. Essa visão reducionista ajuda a explicar a manutenção de uma perspectiva conservadora na atual BNCC, que perpetua o modelo de organização dos conteúdos históricos em círculos concêntricos desde os anos 1970 – modelo amplamente criticado por estudiosos como Oliveira e Caimi⁸⁹.

Embora a BNCC atual tenha abandonado a abordagem do período militar que focava exclusivamente a História do Brasil no 6º ano do Ensino Fundamental, a estrutura linear permanece. Como demonstra Pereira⁹⁰, os currículos continuam adotando uma sequência cronológica rígida, exemplificada na progressão que vai do Egito Antigo para Grécia e Roma, avança para a Idade Média e chega à Idade Moderna. Nessa organização, povos originários brasileiros e outras civilizações não europeias aparecem apenas de forma pontual no início do programa, sendo depois negligenciados.

A análise de Pereira⁹¹ revela-se fundamental para compreender tanto a construção quanto a permanência da lógica organizacional da BNCC. O autor identifica como o ensino de História excessivamente centrado no aluno pode comprometer sua relação com a alteridade e com temporalidades diversas. Sua crítica mais contundente se dirige à interpretação distorcida da teoria piagetiana que justificou a imposição de uma estrutura cronológica e linear, restringindo o ensino ao

⁸⁷ BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício de historiador**. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

⁸⁸ PEREIRA, Nilton Mullet. Círculos concêntricos. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Orgs.). **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV, 2019.

⁸⁹ OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de; CAIMI, Flávia Eloísa. Vitória da tradição ou resistência da inovação: o Ensino de História entre a BNCC, o PNLD e a Escola. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e77041, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.77041>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/sTMcykZgTNYBcFYn7f3L94C/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 abr. 2025.

⁹⁰ PEREIRA, **Op. Cit.**

⁹¹ PEREIRA, **Op. Cit.**, p. 40-41.

universo próximo do aluno. Embora a noção de sucessão temporal mantenha sua importância, ela se mostra insuficiente quando limita a compreensão da multiplicidade temporal. Como bem destaca Pereira⁹²:

Tal concepção, em nosso entendimento, é demasiado classificatória e supõe um modo estanque, linear e determinado do desenvolvimento da aprendizagem. Acreditamos que a aprendizagem histórica e o pensar historicamente devem se propor a romper com a cronologia e a temporalidade linear, que são precisamente o que a estratégia dos círculos concêntricos reforça, com sua divisão por períodos ou eras e seu modo eurocêntrico de conceber a temporalidade. Os estudantes, assim, perdem a oportunidade de ter novas experiências com outras temporalidades e deixam de fazer relações interculturais. São colocados no interior de uma maneira de organizar o tempo que parece universal e natural, mas que é específica e que silencia e inviabiliza uma série de outras formas de pensar o tempo e a experiência de povos que habitam, inclusive, o território brasileiro.

Essa passagem resume as limitações de manter uma estrutura curricular que, ao valorizar uma perspectiva linear e eurocêntrica, dificulta a compreensão da complexidade e da diversidade das experiências temporais que compõem a história do Brasil e do mundo.

Enquanto Pereira⁹³ chama a atenção para o modo como a ditadura militar se apropriou da teoria de Piaget para justificar um ensino público estruturado em círculos concêntricos – sem, no entanto, aprofundar a reflexão sobre como crianças e adolescentes aprendem, cognitivamente, a noção de tempo histórico –, Bittencourt⁹⁴ também tece uma crítica à teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget, que destaca que a compreensão de conceitos pelos alunos pode estar relacionada à sua maturidade biológica como condição prévia. Ao longo de seu texto, a autora afirma que o aprendizado está vinculado a condições físicas necessárias e aos processos já mencionados de assimilação e acomodação.⁹⁵ O desequilíbrio gerado provocaria um reequilíbrio, o que impulsionaria o desenvolvimento cognitivo.⁹⁶ Sobre a teoria do epistemólogo suíço, a autora comenta:

⁹² PEREIRA, Nilton Mullet. Círculos concêntricos. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Orgs.). **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV, 2019, p. 42.

⁹³ **Ibidem**.

⁹⁴ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

⁹⁵ **Ibidem**, p. 7.

⁹⁶ **Ibidem**, p. 185.

Essa teoria do desenvolvimento cognitivo, aqui apresentada sucinta e parcialmente, passou a sustentar muitos dos princípios da constituição de conceitos e permitiu justificar a impossibilidade de alunos dos primeiros anos de escolarização dominarem conceitos abstratos, como os de tempo histórico, uma vez que cada fase “operatória” depende de condicionantes biológicos.⁹⁷

A ideia de que o aprendizado é determinado biologicamente fundamentou a elaboração de diversos currículos educacionais no Brasil. Essa perspectiva é compartilhada por Bittencourt⁹⁸, Oliveira e Caimi⁹⁹ e Pereira¹⁰⁰. A forte influência da teoria piagetiana durante as décadas de 1960 e 1970 no país foi alvo de críticas por parte de educadores e psicólogos. Esses profissionais questionavam a capacidade dessa abordagem de explicar adequadamente a aquisição de conceitos sociais¹⁰¹.

Uma das principais críticas feitas por educadores e psicólogos refere-se à hierarquia que Piaget estabelece entre conhecimento científico e senso comum. O teórico suíço considerava os conceitos do cotidiano inferiores aos cientificamente validados, defendendo que a educação deveria promover formas de pensamento mais racionais e sistemáticas.¹⁰² Entretanto, essa perspectiva se mostra problemática na atualidade, especialmente quando contrastada com abordagens pedagógicas amplamente difundidas, como a de Paulo Freire. Diferentemente de Piaget, Freire valoriza justamente os saberes prévios dos educandos, entendendo que o processo educativo deve partir das experiências e conhecimentos socioculturais que os indivíduos já possuem. É fundamental considerar que a valorização do saber popular no processo educativo não pode prescindir de uma análise crítica desses conhecimentos. O senso comum que deve servir como ponto de partida pedagógico precisa ser constantemente examinado, pois pode estar permeado por influências midiáticas intencionais – estratégias de comunicação cuidadosamente elaboradas para manipular percepções e orientar escolhas políticas e comportamentos sociais.¹⁰³

⁹⁷ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2009, p. 185.

⁹⁸ **Ibidem**.

⁹⁹ OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de; CAIMI, Flávia Eloísa. Vitória da tradição ou resistência da inovação: o Ensino de História entre a BNCC, o PNL D e a Escola. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e77041, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.77041>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/sTMcykZgTNYBcFYn7f3L94C/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 abr. 2025.

¹⁰⁰ PEREIRA, Nilton Mullet. Círculos concêntricos. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Orgs.). **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV, 2019.

¹⁰¹ BITTENCOURT, **Op. Cit.**

¹⁰² BITTENCOURT, **Op. Cit.**

¹⁰³ BITTENCOURT, **Op. Cit.**

A teoria piagetiana reflete o contexto de uma sociedade industrial, urbana e europeia em que foi formulada. Para aplicá-la de forma adequada hoje, é essencial considerar suas limitações históricas e culturais. Seu modelo de desenvolvimento cognitivo está profundamente enraizado na tradição científica ocidental, com forte influência do pensamento iluminista e dos parâmetros da lógica formal. Quando analisamos suas contribuições sem o determinismo biológico rígido, seus estudos sobre a construção do pensamento e da aprendizagem continuam oferecendo percepções valiosas para a educação. Particularmente relevante é sua ênfase na adequação dos métodos de ensino às diferentes fases¹⁰⁴ do desenvolvimento infantil. Também o resultado de sua pesquisa indica a necessidade de promover um desequilíbrio/reequilíbrio naquilo que o aluno já detém de conhecimento e possibilitar revisão de conceitos baseados no senso comum e derivados, por exemplo, de manipulação midiática. Concordamos com Pedro-Silva¹⁰⁵ quando ele questiona, ao final de seu texto, essa visão da teoria de Piaget que o reduz a um epistemólogo e teórico da educação determinista.

Ainda mais: mesmo rejeitando as explicações formuladas por Piaget, é fato que os críticos devem – mesmo não o desejando – se depararem com a verdade de que, independentemente da cultura e do momento histórico, as crianças agem sempre da mesma forma, isto é, buscando dar sentido ao real. Podemos, por esse motivo, concordar ou não com a explicação piagetiana; considerá-la boa ou ruim. Mas não temos o direito de desprezar a contribuição dada por Piaget à compreensão do desenvolvimento da lógica de funcionamento mental.

Após discutirmos resumidamente a teoria de Piaget sobre o desenvolvimento cognitivo, analisando argumentos favoráveis e contrários, concluímos que nada desabona o ensino de História na segunda fase do Ensino Fundamental e no Ensino Médio quanto ao conceito de tempo histórico e suas derivações: heterocronias históricas e a simultaneidade do não simultâneo.

¹⁰⁴ “Piaget nunca falou em fases predefinidas. Insisto: ele observou que, na interação, o organismo se relaciona com o mundo, o que pode levá-lo à construção de uma lógica de funcionamento mental qualitativamente diferente da até então apresentada. A isso, Piaget deu nomes”. PEDRO-SILVA, Nelson. Equívocos na leitura da teoria de Jean Piaget. **Schème**: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas, v. 4, n. 2, 2012, p. 15. A estrutura biológica é importante, mas não determinante: “Ele concluiu ser a constituição das estruturas operatórias fruto da interação do sujeito com o meio, desde que ele tenha condições endógenas e lhe seja possível esse relacionamento. Dessa forma, se ele rotulou momentos da psicogênese cognitiva, foi por ter verificado que os sujeitos, nessa interação com o meio, acabavam por construir maneiras qualitativamente diferentes de compreender e de agir no real. Logo, Piaget não buscou colocar a fórceps os indivíduos em fases ou períodos”. **Ibidem**, p. 3.

¹⁰⁵ **Ibidem**, p. 21.

1.8 Os livros didáticos de História adotados no CEPMG Manoel Vilaverde, em Inhumas, Goiás

Para alcançar nosso objetivo de fundamentar a necessidade de produzir subsídios teóricos e metodológicos que auxiliem os professores de História a discutir de forma mais qualificada e abrangente o conceito de tempo histórico com seus alunos, partimos da experiência concreta de minha atuação como docente no CEPMG Manoel Vilaverde, em Inhumas-GO. Nesse contexto, torna-se necessário investigar se os livros didáticos utilizados tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio no referido colégio realmente corroboram as críticas apresentadas por Bittencourt¹⁰⁶, Oliveira e Caimi¹⁰⁷ e Pereira¹⁰⁸. Esses autores apontam problemas significativos nas obras didáticas, como a persistência de uma estruturação em círculos concêntricos e a manutenção, ancorada na BNCC, de uma organização dos conteúdos baseada em uma concepção linear e eurocêntrica do tempo histórico, que privilegia a civilização europeia em detrimento de outras culturas que não fazem parte ou não integram a história do Ocidente. Além disso, é fundamental examinar se esses materiais didáticos buscam efetivamente articular as diferentes temporalidades históricas em múltiplos períodos cronológicos ou se permanecem restritos a abordagens que enfatizam apenas mudanças e permanências, reproduzindo assim formas convencionais de compreensão da história e de seus fatos. Os livros analisados, adotados no 6º ano do Ensino Fundamental e no 1º ano do Ensino Médio, pertencem às coleções "Superação"¹⁰⁹ e "Diálogo"¹¹⁰, ambas publicadas pela Editora Moderna. Essas coleções foram aprovadas, respectivamente, nos Programas Nacionais do Livro e do Material Didático (PNLDs) 2020 e 2024-2027, o que significa que foram produzidas e organizadas após a aprovação da BNCC em 2018. Essa contextualização é relevante

¹⁰⁶ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

¹⁰⁷ OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de; CAIMI, Flávia Eloísa. Vitória da tradição ou resistência da inovação: o Ensino de História entre a BNCC, o PNLD e a Escola. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e77041, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.77041>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/sTMcykZgTNYBcFYn7f3L94C/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 abr. 2025.

¹⁰⁸ PEREIRA, Nilton Mullet. Círculos concêntricos. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Orgs.). **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV, 2019.

¹⁰⁹ MINORELLI, Caroline; CHIBA, Charles. **Superação: História**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2022.

¹¹⁰ ROMEIRO, Julieta *et al.* **Diálogo: ciências humanas e sociais aplicadas: manual do professor**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2020.

para avaliar em que medida as obras incorporam ou não as discussões mais recentes sobre o ensino de História e a concepção de tempo histórico.

A coleção “Superação”, no volume referente ao 6º ano, contém, aproximadamente, 73 referências à BNCC. Isso demonstra a preocupação da editora em alinhar o material à BNCC, atendendo às exigências destacadas por Oliveira e Caimi¹¹¹ ao analisarem o edital do PNLD de 2018, “Anos Finais do Ensino Fundamental” e “Guia de Livros Didáticos PNLD 2020”. Além disso, evidencia, após quatro anos dos estudos das autoras sobre a BNCC, as obras didáticas e o PNLD, uma intenção explícita de utilizar o livro didático como um instrumento para orientar o trabalho do professor e comprometer sua autonomia, tanto dentro quanto fora da sala de aula, nos momentos de estudo e planejamento, de modo a adequá-lo às diretrizes políticas e educacionais do Ministério da Educação (MEC).

Em outro momento da obra, na seção intitulada “Habilidades da BNCC - História 6º ano”¹¹², os verbos associados às habilidades a serem trabalhadas em cada bimestre revelam um padrão preocupante de baixa complexidade cognitiva. A análise detalhada desses verbos e sua frequência demonstra essa limitação: o verbo “identificar” aparece sete vezes, “analisar” três vezes, “conhecer” uma vez, “descrever” três vezes, “discutir” uma vez, “explicar” uma vez, “caracterizar” duas vezes, “associar” uma vez, “conceituar” uma vez e “diferenciar” uma vez. Chama atenção que o verbo “analisar” – que efetivamente favorece um desenvolvimento cognitivo mais avançado – aparece apenas no quarto bimestre, sugerindo que os autores da obra entendem que os alunos precisariam de um período prévio de maturação biológica e intelectual antes de serem capazes de realizar análises mais complexas sobre fatos ou conceitos históricos; mais uma vez, o texto de Oliveira e Caimi¹¹³ se apresenta como uma ferramenta interessante para relacionar a BNCC às obras didáticas. Percebe-se nitidamente a presença da prescrição da BNCC no livro adotado no CEPMG Manoel Vilaverde, em Inhumas-GO.

¹¹¹ OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de; CAIMI, Flávia Eloísa. Vitória da tradição ou resistência da inovação: o Ensino de História entre a BNCC, o PNLD e a Escola. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e77041, 2021, p. 11. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.77041>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/sTMcykZgTNYBcFYn7f3L94C/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 abr. 2025.

¹¹² MINORELLI; CHIBA, **Op. Cit.**

¹¹³ OLIVEIRA; CAIMI, **Op. Cit.**, p. 9-10.

A análise da distribuição dos verbos atribuídos às habilidades ao longo do ano letivo confirma as observações de Bittencourt¹¹⁴, Oliveira e Caimi¹¹⁵ e Pereira¹¹⁶. Esses autores já haviam apontado que a BNCC, os livros didáticos de História e o próprio ensino da disciplina parecem fundamentar-se em uma interpretação rígida e mecanicista da teoria piagetiana sobre o desenvolvimento cognitivo de crianças e adolescentes. A predominância esmagadora de verbos mais simples, como “identificar”, em diversos bimestres, sem uma progressão clara para habilidades mais complexas, revela uma falha grave na estruturação do material. Isso sugere que os autores e editores da obra esperam que o desenvolvimento biológico natural dos alunos, por si só, conduza-os à fase operatória formal. Tal perspectiva negligencia a necessidade de um trabalho pedagógico intencional para desenvolver gradualmente a capacidade de análise histórica mais sofisticada ao longo do processo de aprendizagem.

A obra e o manual do professor, que se propõe a apoiá-lo em sala de aula e contribuir para o desenvolvimento cognitivo dos alunos, acabam falhando em seus objetivos quando se limitam a apresentar habilidades com verbos de baixa complexidade. Esses verbos, que exigem pouco esforço intelectual tanto do professor quanto do aluno, não são suficientes para promover um verdadeiro aprendizado histórico. Com essa abordagem simplificada, o material não cria as condições necessárias para que os alunos compreendam conceitos mais elaborados – como o de tempo histórico – nem para que percebam como diferentes temporalidades podem se relacionar dentro de um mesmo contexto cronológico. Em vez de facilitar o ensino, esse tipo de prescrição pedagógica acaba limitando as possibilidades de uma aprendizagem mais profunda e significativa.

Outro aspecto do manual que nos chama a atenção é a vinculação entre as competências, as habilidades e os objetos de conhecimento.¹¹⁷ O manual do professor

¹¹⁴ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

¹¹⁵ OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de; CAIMI, Flávia Eloísa. Vitória da tradição ou resistência da inovação: o Ensino de História entre a BNCC, o PNL D e a Escola. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e77041, 2021, p. 11. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.77041>. Disponível em: <https://www.scielo.br/ij/er/a/sTMcykZgTNYBcFYn7f3L94C/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 abr. 2025.

¹¹⁶ PEREIRA, Nilton Mullet. *Círculos concêntricos*. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Orgs.). **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV, 2019.

¹¹⁷ Também aqui, Oliveira e Caimi, ao apontarem a vinculação entre os editais do PNL D e a BNCC, afirmam que: “Ressalva-se, textualmente, que as unidades temáticas da Base não devem

da coleção “Superação” apresenta os conteúdos que serão trabalhados em sala de aula com as habilidades prescritas pela BNCC, de modo que o professor se restringirá a operacionalizá-las, o que caracteriza, numa linguagem sociológica, trabalho alienado. A ideal construção de uma aula, que relaciona a realidade dos alunos em dada localidade à autonomia do professor em perceber as demandas da turma e seus ritmos, fica comprometida porque, além da relação entre as competências, habilidades e objetos de conhecimento, o manual também traz um cronograma¹¹⁸ que prescreve duas unidades para cada bimestre.¹¹⁹ Ao analisar as temáticas, percebe-se uma divisão cronológica dos assuntos. Também em cada capítulo, à margem da página do livro didático do 6º ano, aparece a habilidade e a competência que se quer atingir com aquela lógica de construção da intervenção pedagógica.

No manual do professor, chega-se ao nível de determinar ao docente como deverá conduzir o diálogo com os alunos quando estes demonstrarem dificuldades em desenvolver competências ou habilidades relacionadas a atividades de conteúdos específicos. A ferramenta “Como Proceder”¹²⁰ apresenta 39 ocorrências ao longo da obra. Fica evidente que o livro didático de História do 6º ano da segunda fase do Ensino Fundamental tem a pretensão de ensinar o professor a instruir o aluno quando ele não conseguir resolver a atividade proposta no capítulo de maneira a atingir determinada habilidade prescrita pela BNCC.

Ao analisarmos o livro didático adotado no 6º ano da segunda fase do Ensino Fundamental e o compararmos com aquele utilizado no primeiro ano do Ensino Médio

necessariamente servir como critério para a elaboração da obra, entretanto, paradoxalmente, obriga-se a ‘contemplar todos os objetos de conhecimento e habilidades constantes na BNCC’ (BRASIL, 2018b, p. 42). Na mesma direção, as orientações anunciadas no início de cada volume do Livro do Aluno e no Manual do Professor devem, dentre outros, ‘explicitar a correspondência do conteúdo com os objetos de conhecimento e habilidades da BNCC (BRASIL, 2018b, p. 43)’. OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de; CAIMI, Flávia Eloísa. Vitória da tradição ou resistência da inovação: o Ensino de História entre a BNCC, o PNLD e a Escola. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e77041, 2021, p. 11. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.77041>. Disponível em: <https://www.scielo.br/ij/er/a/sTMcykZgTNYBcFYn7f3L94C/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 abr. 2025.

¹¹⁸ O cronograma concentra-se na página LIX.

¹¹⁹ Mais um indício de que se desconsideram os ritmos inerentes ao aprendizado de cada aluno, sala de aula, escola, região da cidade, do Estado e de determinadas regiões do país. A prescrição de duas unidades por bimestre também pode servir como uma forma de supervisionar o trabalho do professor ao exigir seu cumprimento.

¹²⁰ É possível perceber que a habilidade que se busca desenvolver com essa atividade se resume ao verbo “identificar”. O aluno é solicitado apenas a identificar qual grupo ora, qual combate e qual trabalha. Essa abordagem pode induzi-lo a não refletir sobre as complexidades da vida europeia na Idade Média, levando-o a conclusões simplistas, como a de que camponeses nunca oravam, ou que religiosos nunca trabalhavam ou combatiam de alguma forma. Dessa maneira, a compreensão da complexidade da vida, das simultaneidades e heterocronias históricas são reduzidas.

no CEPMG Manoel Vilaverde, observa-se algo interessante: os verbos relacionados às habilidades e competências¹²¹, que exigem dos alunos maior complexidade de abstração e pensamento, aparecem com muito mais frequência no volume do Ensino Médio. Isso indica que, de fato, os autores e a editora se adequaram às exigências da BNCC ao dar ênfase à maturação biológica e intelectual dos educandos da escola pública.

Para encerrar este capítulo, torna-se essencial analisar os conteúdos dos livros didáticos em sua organização cronológica e temporal. O objetivo é verificar se as obras utilizadas no CEPMG Manoel Vilaverde, em Inhumas-GO, adotam uma sequência cronológica linear, com foco na história do Ocidente. Contudo, o principal interesse é avaliar se a historiografia apresentada nos capítulos destaca, no que se refere ao conceito de tempo histórico, a importância da simultaneidade e da intersecção de diferentes temporalidades, de forma a contribuir para a aprendizagem, considerando a complexidade dos processos históricos.

No exemplar do 6º ano do Ensino Fundamental, percebe-se uma organização cronológica dos conteúdos, com algumas exceções pontuais. Essas exceções, embora pontuais, são importantes e remetem à história dos povos nativos brasileiros antes da chegada dos portugueses e às sociedades indígenas da Mesoamérica e dos Andes. Após essa inclusão, a obra apresenta unidades temáticas que permitem interpretar os conteúdos de forma cronológica e linear. Assim como as sociedades ameríndias foram incluídas logo após um capítulo sobre a pré-história, as sociedades africanas¹²² também ganham destaque após os capítulos sobre o Egito e a Mesopotâmia. Feito isso, os textos seguem ordenados cronologicamente, à semelhança de outras obras presentes em antigos PNLDs. Passa-se pela Grécia, Roma e, antes de chegar à Idade Média, aborda-se o Oriente e o surgimento do Islamismo, o que representa um ponto interessante da obra.

¹²¹ MINORELLI, Caroline; CHIBA, Charles. **Superação**: História. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2022, p. L.

¹²² A sociedade africana cuxita é abordada apenas em relação aos egípcios, servindo como referência dentro de uma sequência histórica e cronológica vinculada à gênese da história ocidental. Ainda que haja uma tentativa de atender às diretrizes da Lei n. 10.639/2003, ao incluir o estudo histórico de uma sociedade africana, esse esforço revela-se insuficiente para provocar transformações significativas no imaginário social sobre o continente africano. Na prática, ao limitar-se à análise de apenas uma sociedade, os livros didáticos de História seguem, em grande medida, negligenciando a diversidade e a complexidade histórica do continente africano.

Observa-se que, na seção intitulada “Quadro de conteúdos e progressões”¹²³, aparecem algumas ocorrências dos termos “diacronia” e “sincronia”. Esses conceitos são mencionados na Unidade 1, sendo registrados duas vezes no Capítulo 1 — “História e vida” — e uma vez no Capítulo 2 — “O tempo”. Posteriormente, ressurgem apenas na Unidade 5 (“O mundo grego”), no Capítulo 12 (“Os antigos gregos”), e, por fim, na Unidade 7 (“O mundo árabe e o islamismo”), no Capítulo 18 (“A cultura islâmica”). É interessante observar que os termos “diacronia” e “sincronia” estão sempre vinculados à ideia de cronologia. A expressão em que esses conceitos aparecem articulados é: “A questão do tempo, sincronias e diacronias: reflexões sobre o sentido das cronologias”.¹²⁴ Fica evidente que a obra prioriza uma abordagem centrada na cronologia e na linearidade, em detrimento de uma perspectiva que valorize a articulação e a simultaneidade de diferentes tempos históricos e grupos sociais em um mesmo intervalo de tempo cronológico. Além disso, os autores não explicam de forma clara e objetiva o significado específico desses conceitos.

Percebem-se avanços na inclusão de conteúdos, mas não um rompimento com a cronologia, a linearidade e a ênfase em mudanças e permanências ao abordar as temporalidades históricas. Embora o Capítulo 7 do livro do 6º ano do Ensino Fundamental contemple as contribuições da cultura islâmica oriental para o Ocidente, a obra perde uma oportunidade significativa de abordar o tempo histórico de forma heterocrônica e sincrônica. Isso seria possível, por exemplo, ao explorar com mais profundidade as relações históricas e temporais que o islamismo mantém com o judaísmo. Outro aspecto que merece destaque é o fato de que o conteúdo sobre a Idade Média está previsto para ser trabalhado apenas no quarto bimestre. Na prática, isso pode gerar nos alunos a percepção de que a História se encerra junto com o ano letivo, ficando a expectativa de que ela só será retomada no ano seguinte. Conteúdos dispostos dessa maneira diacrônica e cronológica promovem uma concepção temporal na mente dos alunos e dão ideia de desenvolvimento e evolução promovidos por demasiada ênfase sequencial; isso atende, mais uma vez, a uma exigência da BNCC.¹²⁵

¹²³ MINORELLI, Caroline; CHIBA, Charles. **Superação**: História. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2022, p. L.

¹²⁴ **Ibidem**.

¹²⁵ OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de; CAIMI, Flávia Eloísa. Vitória da tradição ou resistência da inovação: o Ensino de História entre a BNCC, o PNL D e a Escola. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e77041, 2021, p. 7. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.77041>. Disponível em:

Diante disso, surge a seguinte questão: por que o desenvolvimento de habilidades relacionadas a uma compreensão dos tempos históricos de forma mais heterogênea, simultânea e sincrônica não é estimulado já no início da segunda fase do Ensino Fundamental? Isso é ainda mais questionável considerando que mesmo as teorias do desenvolvimento cognitivo mais criticadas pelos especialistas em ensino de História não desconsideram a importância de estimular essas habilidades, sobretudo quando se leva em conta que alunos de 11 e 12 anos já se encontram, teoricamente, no estágio das operações formais. Não temos uma resposta para essa questão, mas entendemos que, se algo não for feito para que esses alunos e alunas possam realmente se desenvolver desde cedo, teremos sempre uma dificuldade de operacionalizar o fomento dessas habilidades no Ensino Médio; um dos motivos disso é porque temos nessa fase da educação um número menor de aulas e uma demanda muito maior de ações exigidas pelas Secretarias de Educação do Estado.¹²⁶

A obra do Ensino Médio analisada apresenta um agravante: não se dedica exclusivamente ao ensino de História, mas reúne conteúdos de outras áreas das Ciências Humanas, como Geografia, Sociologia e Filosofia. Essa configuração compromete e torna mais difícil uma compreensão propriamente histórica dos conteúdos, uma vez que eles são apresentados ora de forma separada, ora de maneira integrada.

Na seção intitulada “Apresentação do livro”, é reservado um espaço extremamente reduzido para discutir o conceito de tempo histórico¹²⁷, sem, inclusive, defini-lo. Menciona-se a palavra “transformações”, mas não “permanência” ou “simultaneidade” e “heterocronias”. Diferentemente do livro didático do 6º ano da segunda fase do Ensino Fundamental, em que aparecem relacionados os conceitos de sincronia, diacronia e cronologia, no material do Ensino Médio, não há nenhuma menção aos dois primeiros. A palavra “cronologia” surge apenas quatro vezes, sendo

<https://www.scielo.br/ij/er/a/sTMcykZgTNYBcFYn7f3L94C/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 abr. 2025.

¹²⁶ Temos, por exemplo, atividades que demandam acessos, durante as aulas, a plataformas virtuais (Vem Enem e Net Escola) criadas pela Seduc-GO com atividades específicas para a área da História, o que limita e impede o planejamento das aulas pelos professores da área. Outra suspensão da autonomia do professor são as apostilas de um programa chamado “Revisa”. Nele, os conteúdos também já vêm prontos. Ao professor cabe seguir as prescrições e avaliar de acordo com o que é proposto no material. Também quando índices de proficiência em outras disciplinas não são atingidos, como em linguagens e Matemática, coordenadoras incentivam professores da área das Ciências Humanas a adequar seus conteúdos para que se atinjam esses índices.

¹²⁷ ROMEIRO, Julieta et al. **Diálogo**: ciências humanas e sociais aplicadas: manual do professor. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2020, p. 10.

duas associadas à pré-história e as outras duas, respectivamente, aos contextos da Grécia e de Roma antigas. O termo “simultâneo” só aparece uma única vez no livro do Ensino Médio para se referir à simultaneidade de acontecimentos dentro de uma lógica globalizada de mundo.¹²⁸ Já a expressão “tempo histórico” aparece apenas cinco vezes e uma única vez associada a um conteúdo especificamente histórico; uma menção aparece na apresentação do livro, outra em uma resposta de atividade proposta na área da Geografia, outra no índice do livro para aludir ao capítulo que tratará especificamente do assunto, outra em uma explicação sobre a diferença entre tempo geológico e histórico, e por último em um texto sobre o pensamento de Paul Vidal de La Blache sobre a “evolução” do tempo histórico de cultivo de plantas frutíferas.¹²⁹ Esse dado evidencia que a obra destinada ao Ensino Médio oferece pouca atenção às relações sincrônicas entre diferentes grupos sociais e seus respectivos tempos históricos.

Diante desse cenário, no capítulo teórico deste trabalho, aprofundaremos a análise sobre a deficitária teoria do tempo apresentada na obra didática. A intenção é demonstrar, de maneira mais clara e detalhada, que há uma ênfase predominante nos aspectos diacrônicos e cronológicos, em detrimento de uma abordagem que contemple a sincronia histórico-temporal, que consideramos fundamental para a construção de uma compreensão mais ampla e complexa da História por parte dos estudantes do 6º ano do CEPMG Manoel Vilaverde, em Inhumas-GO.

¹²⁸ Também aqui o assunto não se remete ao tempo histórico propriamente relacionado à área do ensino de História, mas a da Geografia, ao abordar o tema “espaço geográfico” e a disseminações de informações e acontecimentos simultâneos nesses espaços.

¹²⁹ ROMEIRO, Julieta et al. **Diálogo**: ciências humanas e sociais aplicadas: manual do professor. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2020, p. 58.

2 REGIMES DE HISTORICIDADE, FORMAÇÃO CURRICULAR E HETEROCRONIAS: O ENSINO DE HISTÓRIA ENTRE A TRADIÇÃO LINEAR E A PLURALIDADE TEMPORAL

A utilização de conceitos na prática da pesquisa histórica é essencial e frequente. Não se pode realizar um trabalho docente de qualidade na área do ensino de História sem o uso adequado dos conceitos históricos na análise das fontes e na produção de textos sobre determinado tema. Nesse sentido, essa prática teórica não se limita ao ambiente acadêmico, ao Ensino Superior. Ela é igualmente indispensável na Educação Básica, onde o ensino de História deve ir além da simples transmissão de informações cronológicas ou de eventos isolados. O trabalho conceitual em sala de aula permite aos alunos desenvolverem habilidades de análise, interpretação e pensamento crítico, favorecendo uma compreensão mais ampla dos processos históricos e das dinâmicas sociais. A atitude historiadora estimulada pela BNCC¹³⁰ nessa fase da escolarização, Ensino Fundamental e Médio, não pode ser promovida sem o domínio de conceitos como Renascimento, mercantilismo, descobrimento da América, feudos medievais, cruzadas, República Velha e o de tempo histórico.¹³¹ Bittencourt¹³² vai além ao afirmar que:

Muitos dos conceitos criados pelos historiadores tornaram-se verdadeiras entidades a designar povos, grupos sociais, sociedades, nações, “povos bárbaros”, bandeirantes, colonato, donatários das capitanias, patriciado romano, democracia ateniense, mercadores. Esses conceitos têm sido consolidados pela comunidade de historiadores e são delimitados no tempo e no espaço. A História escolar utiliza essas noções e conceitos com bastante familiaridade, a ponto de acabarem por designar conteúdos programáticos e constituírem capítulos de livros didáticos.

Prestar atenção na semântica dos conceitos consolidados nos livros didáticos é fundamental para compreendermos como esses conceitos, uma vez consagrados nessas obras, colaboram, mas podem reduzir a escala e a complexidade da análise e, conseqüentemente, limitar a compreensão de um tempo histórico mais amplo, complexo e heterocrônico. Em geral, eles tendem a reproduzir uma visão retilínea, etapista e limitada da complexidade histórica, ao influenciar significativamente a forma

¹³⁰ BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017, p. 7.

¹³¹ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2009, p. 192.

¹³² **Ibidem**, p. 192.

como professores e alunos da Educação Básica compreendem o conceito de tempo histórico. Um exemplo notável aparece no Capítulo 9¹³³ da coleção Diálogos, obra didática utilizada no 1º ano do Ensino Médio no CEPMG Manoel Vilaverde – capítulo que trata do “Renascimento e a ciência moderna” –, no qual não há qualquer menção ao modo como a Idade Média contribuiu para a elaboração de uma nova maneira de pensar a Astronomia por meio de figuras como Copérnico e Galileu. A esses autores é atribuída uma postura moderna ao produzirem ciência, mas se omite o fato de que suas teorias foram formuladas também a partir de referenciais religiosos presentes e enfatizados no Medievo.¹³⁴

A mencionada obra didática apresenta uma contribuição relevante ao evidenciar a visão tradicional dos renascentistas – que reduzem a Idade Média à “Idade das Trevas” – e critica abordagens no ensino de História que impõem marcos temporais rígidos para definir o início e o fim das Idades;¹³⁵ também sugere que a duração da Idade Média ultrapassou o marco cronológico fundador da Modernidade, preservando modos de vida antagônicos à temporalidade moderna. Conceitos de mudança e permanência de aspectos sociais, econômicos e religiosos estão preservados no capítulo. No entanto, observamos que os autores da obra não exploram as intersecções entre as temporalidades medievais e renascentistas, que permitiriam compreender a constituição de um tempo heterocrônico e sincrônico – marcado pela simultaneidade do não simultâneo¹³⁶ –, o que enriqueceria a compreensão da complexidade conceitual que o conceito de tempo histórico exige. Para que uma aula de História seja eficaz, produtiva e alcance seus objetivos – como estimular os estudantes a compreender o passado e suas possíveis conexões com o presente –, é fundamental que os conceitos históricos estejam integrados e problematizados no planejamento pedagógico. Os conceitos atuam como instrumentos que possibilitam a leitura crítica da realidade, a compreensão da diversidade cultural e a formação de uma consciência histórica, aspectos fundamentais para o exercício da cidadania.

¹³³ ROMEIRO, Julieta *et al.* **Diálogo**: ciências humanas e sociais aplicadas: manual do professor. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2020, p. 92-99.

¹³⁴ Evidência apreciada na observação de Koyré sobre a teoria de Copérnico ter despertado antes adoração religiosa que certeza científica. KOYRÉ, Alexandre. **Da mística à ciência**: cursos, conferências e documentos, 1922–1962. Tradução de Thomaz Kawauche. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2024, p. 21.

¹³⁵ ROMEIRO, **Op. Cit.**, p. 80.

¹³⁶ KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006, p. 121-122.

É interessante perceber como teóricos do ensino de História definem o conceito de tempo histórico contrapondo-o a outros tipos de tempo, identificados como: tempo vivido, tempo concebido e tempo da natureza. Definir esses tempos contribui para compreendermos que o tempo histórico está mais diretamente relacionado às condições sociais que abrangem uma coletividade, composta por diversos grupos que se influenciam mutuamente, dinamizando momentos passados e o curso da história. Sabe-se, portanto, que esse tempo histórico-social não é aquele que se traduz nos anos de vida de um indivíduo, como aniversários, casamentos, nascimentos e mortes. Não corresponde ao tempo das vivências particulares, nem ao seu aspecto biológico. Tampouco anuncia ou define a entrada de alguém na escola, na vida adulta, ou concede direitos civis individuais.¹³⁷

Já um outro tipo de tempo, o concebido, abrange uma escala temporal mais complexa, pois surge como uma forma de organizar, referenciar e domesticar o tempo vivido. É justamente a partir dele que se constroem os referenciais cronológicos de medição de ações e de comportamentos nas dimensões religiosa, econômica e até na datação geológica. Trata-se de um tempo relativo, definido por características culturais que estabelecem calendários, dividem meses e anos e estruturam a vida coletiva. Parte de referenciais próprios em sociedades que não necessariamente obedecem à lógica do capitalismo ocidental, que tampouco vinculam suas ações ao nascimento de Cristo. Em sociedades como as indígenas, não se tem instrumentos de medição, como o nosso relógio, ou um calendário solar ou lunar, o tempo concebido é medido por fenômenos da natureza. Essa forma de organização temporal se impõe a todos os povos, indiscriminadamente, como uma convenção cronológica necessária à organização da vida em sociedade; mas também não é sinônimo de tempo histórico.¹³⁸

O tempo biológico, da Física e da Geologia, também contrasta com o tempo histórico por medir fenômenos da natureza e da matéria. As camadas rochosas e sua sedimentação, a concepção de espaço e tempos infinitos da física newtoniana e a relatividade da física de Einstein não podem medir as ações dos homens no tempo. Essas ações dos homens no tempo não se medem com instrumentos meteorológicos

¹³⁷ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2009, p. 200.

¹³⁸ **Ibidem**, p. 201.

e nem com relógios de quartzo.¹³⁹ Compreender e medir o tempo histórico envolve uma operação teórica e historiográfica complexa, que depende do olhar do historiador, das fontes disponíveis e dos conceitos utilizados. Para levar essa compreensão para a sala de aula, o professor precisa saber escolher o conceito mais adequado e relacioná-lo corretamente ao conteúdo, garantindo que os alunos compreendam o tema sem cometer anacronismos.¹⁴⁰

Se em um primeiro momento as teorias de Piaget foram consideradas um obstáculo à implementação e à utilização do conceito de tempo em determinadas faixas etárias, elas também são vistas, agora, como uma importante contribuição, ao definirem formas de perceber esse conceito de utilidade teórica e historiográfica. Para Piaget, o tempo intuitivo é aquele que reduz a percepção temporal a uma simples relação de antes e depois, oferecendo, portanto, a quem observa e estuda um fato histórico, ou contempla um fenômeno qualquer, uma compreensão limitada e simplificada de qualquer ação humana coletiva ou individual. Já o tempo operatório permite estabelecer relações de sucessão e de duração, incorporando parâmetros de medida, como unidades numéricas, ordinais e cardinais. Por fim, o pensador suíço concebe um tempo ainda mais complexo: o tempo qualitativo, capaz de dimensionar fenômenos em sua simultaneidade, sucessão e duração.¹⁴¹ Sua afirmação de que compreender o tempo é “libertar-se do presente”¹⁴² torna-se extremamente pertinente para a análise que nos propomos a fazer sobre as heterocronias históricas em determinados períodos, bem como sobre o conceito de simultaneidade do não simultâneo, projetado pela crise da modernidade na Ciência da História. Após

¹³⁹ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2009, p. 201-202.

¹⁴⁰ Definição de anacronismo: “trata-se de um erro de cronologia. Tal erro ocorre quando se descrevem, se explicam, se justificam personagens e/ou ações de um tempo utilizando elementos e argumentos de outras épocas que não aquela à qual o personagem e/ou ação em foco se situa. É uma atitude ou fato que não está de acordo com sua época e que resulta em um desalinhamento, em uma dissonância entre um período de tempo e uma época. O anacronismo acontece quando se estabelece relação entre dois tempos. Identifica-se anacronismo quando se trata do uso de objetos da cultura material, como a utilização de um telefone celular em uma cena na qual d. Pedro entra em contato com d. João para comunicar sobre a independência do Brasil, ou quando se refere a costumes, valores, como questionar por que as filhas dos senhores de engenho aceitavam casar com homens que não amavam ou sequer conheciam”. OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. **Anacronismo**. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (coord.). **Dicionário do Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019, p. 19-23.

¹⁴¹ *Apud* BORGES, Alexandre Giannico. **Tempo, adolescência e jogo**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012, p. 144.

¹⁴² Esse libertar-se do presente significa transcender o espaço e ser capaz de promover “um exercício de reversibilidade, remontando o tempo passado ao presente e ao futuro e ultrapassando assim a marcha real dos acontecimentos”. BITTENCOURT, **Op. Cit.**, p. 203.

especificarmos formas de tempo que não correspondem ao tempo histórico, procederemos à sua análise e conceituação. Bittencourt¹⁴³, Koselleck¹⁴⁴ e Prost¹⁴⁵ nos servirão de referência, por serem pensadores que desenvolvem, respectivamente, teorias voltadas à formação continuada de professores da Educação Básica e Superior e inerentes à Teoria da História e História Conceitual.

Bittencourt¹⁴⁶ afirma que o historiador opera, simultaneamente, com dois conceitos de tempo: o métrico e o qualitativo. O primeiro auxilia na localização dos acontecimentos em determinado momento do passado, estando associado às periodizações e cronologias. O segundo, muito próximo daquele definido com o mesmo termo por Piaget, consiste em compreender as durações, a diacronia e a simultaneidade das mudanças e das permanências. Periodizar e cronologizar o tempo depende, portanto, da perspectiva de mundo e dos acontecimentos considerados relevantes por uma coletividade. Enquanto as sociedades ocidentais modernas definem o curso de sua história e constroem suas periodizações a partir de eventos que tomam como referência a história do continente europeu, comunidades mais tradicionais, como os povos indígenas no Brasil colonial, podem orientar sua noção de tempo a partir dos ciclos da natureza ou de suas relações com outros povos. Os acontecimentos históricos são tão significativos na construção das periodizações que, não raro, as coletividades podem revisar e ressignificar sua organização temporal adotando como marcos aqueles eventos que representam mudanças profundas, estruturais ou traumáticas na ordem e no curso de sua história. Contrastando a maneira de periodizar das sociedades modernas ocidentais daquelas mais tradicionais, Bittencourt¹⁴⁷ pondera:

O conceito de tempo qualitativo é importante para a compreensão das experiências dos sujeitos históricos. Por exemplo, o grupo indígena Terena, do Mato Grosso do Sul, estabelece sua memória histórica articulando a lembrança da Guerra do Paraguai, que representou, para eles, uma profunda transformação em seu modo de vida, devido à ocupação militar, à perda de terras e ao contato direto com o Estado brasileiro. Esse acontecimento, portanto, adquire um significado próprio na história dos Terena, sendo um marco para sua organização social e territorial.

¹⁴³ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

¹⁴⁴ KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

¹⁴⁵ PROST, Antoine. **Doze lições sobre a história**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Belo Horizonte: Autêntica, 2008a.

¹⁴⁶ BITTENCOURT, **Op. Cit.**, p. 204.

¹⁴⁷ BITTENCOURT, **Op. Cit.**, p. 204.

Em razão do processo de expansão de suas fronteiras geográficas e econômicas na modernidade, a civilização europeia estendeu também aos povos colonizados e dominados o imperativo temporal que regia suas trocas econômicas, sua forma de culto e sua política. Encontrou, nas Américas, segundo sua perspectiva e imaginário, sociedades destituídas de rei, lei e fé.¹⁴⁸ Nesse sentido, entenderam que lhes cabia uma obrigação: projetá-los em um mundo que consideravam melhor. Fizeram isso impondo sua própria concepção de presente e de futuro – produtos de um passado que, embora superado em certos aspectos, ainda se manifestava na forma de ser e crer dos europeus.

No entanto, esse encontro e essa pretensão civilizatória dos europeus não os preservaram de também sofrer influências. O cotidiano das colônias e das áreas ocupadas nos mostra que ocorreram sincretismos de toda ordem: religiosos, econômicos, políticos, afetivos, culinários, de vestuário. Tudo isso representa uma nova forma de compor um tempo histórico distinto, derivado do encontro entre sociedades diferentes que, de algum modo, encontraram nas novas formas de ser e agir estratégias para manter, inclusive, a própria sobrevivência.

Permanência e ruptura, heterocronias, a simultaneidade do não simultâneo, aspectos temporais próprios foram marcas históricas observadas nos trópicos desde a chegada dos europeus. No entanto, essas características histórico-temporais e suas variações podem ser identificadas na história de diversos povos. Sabemos, inclusive, que essas integrações e novas composições, resultantes do contato entre culturas tão distintas, não ocorreram apenas na modernidade, quando sociedades de diferentes continentes se encontraram.

Se considerarmos a Europa feudal, também podemos identificar essa dinamicidade temporal, que promoveu simbioses e heterocronias culturais entre grupos sociais muito diversos: clérigos e camponeses, nobres e padres, burgueses da era moderna e camponeses que migraram – espontânea ou forçadamente – mas conservaram tradições ainda ligadas ao mundo agrário, mesmo inseridos em contextos urbanos e industriais. Quando ensinamos a Idade Média, tendemos a dividir a sociedade em estamentos. Compreendemos e valorizamos esse conceito, contudo também sabemos que, se não problematizado, essa postura pedagógica e didática

¹⁴⁸ VAINFAS, Ronaldo. **A heresia dos índios**: catolicismo e rebeldia no Brasil Colonial. São Paulo: Companhia das Letras, 2022, p. 34.

imporá barreiras que impedirão que o período seja visto em sua complexidade temporal, plural, heterocrônica e simultânea.

Por isso, é necessário colaborar para o aprimoramento do que o livro didático já apresenta como conceito de tempo e conteúdo histórico. Não se trata de negar ou criticar o que a obra contém; e, caso em algum momento pareçamos excessivamente críticos, esclarecemos que essa não é a nossa intenção. Nosso objetivo é apenas evidenciar que um professor que domina os conceitos de tempo histórico, heterocronias e simultaneidade do não simultâneo pode suprir déficits de aprendizagem ao incentivar os alunos a perceber a complexidade das relações sociais entre indivíduos e grupos. Assim, contribui-se para uma compreensão mais aprofundada e para uma aplicação mais eficaz desses conceitos pelos discentes. Quando os estudantes reconhecerem um *modus operandi* característico dessa lógica heterocrônica temporal, estarão mais aptos a aplicá-la em suas próprias experiências no presente. Pretendemos, ainda, incentivar e subsidiar o desenvolvimento de novas formas de estruturar as aulas de História, sem desconsiderar o livro adotado, mas incorporando conteúdos de obras historiográficas de referência que abordam diversos tempos sociais simultâneos, ainda ausentes nas aulas de História em nossa região, Estado e país. Contudo, ao destacarmos algumas heterocronias, seremos inevitavelmente levados à revisão de certas formas de compreender determinados conceitos – especialmente aqueles que, segundo Bittencourt¹⁴⁹, consolidaram-se de tal maneira entre os historiadores que passaram a ser utilizados para nomear períodos históricos.

Pouco se tem discutido no Programa Mestrado Profissional em História sobre a importância da utilização do conceito de tempo histórico no planejamento das aulas pelos professores da Educação Básica no país.¹⁵⁰ Geralmente, esse conceito é

¹⁴⁹ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2009, p. 192.

¹⁵⁰ Em pesquisa recente, Monteiro e Rossato (2023) fizeram um levantamento dos principais temas discutidos nas dissertações de Mestrado do PROFHISTÓRIA nacional. Usaram alguns critérios de busca na plataforma Sucupira da Capes. Numa busca por palavras-chave, constataram que os textos que envolvem relações étnico-raciais são predominantes nos resultados aferidos e que a palavra “tempo” aparece onze vezes nas turmas de 2014 e cinco vezes nas de 2016. Já na pesquisa por temáticas, o termo “temporalidades” aparece apenas seis vezes e cinco vezes, respectivamente, nas turmas dos mesmos anos; percebe-se que, em dois anos, houve um decréscimo significativo. Ou seja, para um conceito tão fundamental ao ensino de História, o interesse dos mestrandos é muito baixo. MONTEIRO, Ana Maria; ROSSATO, Luciana. ProfHistória: formação docente, demandas do presente e novas perspectivas para o ensino de História. **Revista Maracanan**, Rio de Janeiro, v. 32, p. 36-59, jan./abr. 2023, p. 44-50. DOI: <https://doi.org/10.12957/revmar.2023.71053>.

ênfase no livro do 6º ano do Ensino Fundamental, especialmente nos primeiros capítulos, e também no livro do 1º ano do Ensino Médio. No entanto, com o avanço dos dias letivos, ele tende a ser desconsiderado, esquecido. Observa-se, então, uma ênfase nos conteúdos consagrados, organizados nas obras didáticas de forma cronológica e linear.

O conceito de tempo histórico é complexo, pois envolve, além da diacronia, da singularidade, heterocronias e sincronias. Nossa pesquisa concentra-se, especialmente, nesses dois últimos conceitos e em como eles, quando corretamente compreendidos e aplicados, podem contribuir para um ensino de História que promova uma melhor compreensão do passado e atribua mais sentido ao processo de ensino e aprendizagem de História na Educação Básica; e, com isso, fomente uma compreensão dos alunos sobre a complexidade de sua realidade presente. Além disso, contribua para uma percepção histórica temporal que não reduza nem simplifique as relações sociais que se deram em lugares e intervalos de tempos diferentes.

Como já mencionamos no primeiro capítulo, ao analisarmos as obras didáticas adotadas no 6º ano da segunda fase do Ensino Fundamental e no 1º ano do Ensino Médio no CEPMG Manoel Vilaverde, na cidade de Inhumas-GO, observamos que o tempo histórico, tal como é apresentado nos capítulos iniciais desses livros, ainda mantém uma relação semântica muito próxima de uma visão conservadora da História, tanto do ponto de vista cronológico, conceitual, quanto de conteúdo. Do ponto de vista cronológico e de conteúdo, ainda persiste uma ordenação temporal que segue a divisão quadripartite dos acontecimentos históricos, obedecendo a uma lógica que preserva temporalidades econômicas, religiosas, políticas e intelectuais vinculadas à história da civilização europeia.

A questão conceitual de maior relevância neste texto refere-se à análise do tempo histórico não mais sob a ótica da sucessão, da continuidade ou do rompimento, mas a partir de uma perspectiva que propõe a revisão da forma como se concebe a relação entre culturas e grupos sociais pretéritos. A interação entre esses grupos resulta em novas formas de organização social nos âmbitos religioso, político, econômico e culinário, entre outros. Com isso, sentidos originais são atribuídos às existências, e as ações desses grupos passam a ser orientadas por ressignificações. Essas ressignificações traduzem-se em um novo tempo social, produto da sincronia entre heterocronias.

Um ensino de História que não problematize e estenda o conceito de tempo histórico em nada contribui para que os alunos da Educação Básica da rede pública compreendam que os fatos históricos não se resumem a meros encadeamentos de causa e efeito, nem se limitam a uma concepção linear e evolutiva de desenvolvimento. Pelo contrário, é fundamental que compreendam que, por mais hierárquicas que tenham sido as sociedades do passado, os tempos históricos de diferentes grupos sociais são heterocrônicos e simultâneos. Existem heterocronias históricas que, cada vez mais, vêm sendo reveladas por pesquisas historiográficas¹⁵¹, que promovem novos olhares sobre o passado. A discussão sobre essa temática deve ser enfatizada no ambiente escolar, de modo a alcançar docentes, com o objetivo de subsidiar planejamentos de aulas e intervenções pedagógicas que reforcem, entre os estudantes, a compreensão de que o tempo histórico não deve ser reduzido a uma narrativa positivista e descritiva dos fatos. Assim, os docentes e discentes da Educação Básica poderão ser estimulados a refletir sobre suas próprias relações sociais¹⁵² e perceber que elas são formadas por múltiplas contribuições histórico-temporais – uma lógica que, recorrentemente, também esteve presente em diferentes períodos e lugares ao longo da história da humanidade.

¹⁵¹ Para ilustrar essa perspectiva, na qual os tempos históricos se manifestam de forma sincronizada e possibilitam novas formas de compreender a política, a religião, a economia e até mesmo as ciências, indicamos duas obras fundamentais: VAINFAS, Ronaldo. **A heresia dos índios: catolicismo e rebeldia no Brasil colonial**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022; e KOYRÉ, Alexandre. **Da mística à ciência: cursos, conferências e documentos, 1922–1962**. Tradução de Thomaz Kawauche. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2024. Essas obras rompem, cada uma a seu modo, com visões tradicionais presentes no ensino de História sobre as relações entre grupos sociais distintos e os sistemas de pensamento. A primeira revela como uma visão apocalíptica do mundo cristão, marcada por sua teleologia, foi apropriada por determinados grupos indígenas, que a sincronizaram com suas próprias crenças, resignificando-a. Já a segunda desconstrói a ideia de uma ciência moderna desvinculada das influências metafísicas e religiosas do cristianismo medieval, demonstrando que pensadores como Galileu, Copérnico, Kepler e Newton foram profundamente influenciados por concepções religiosas sobre Deus ao formularem suas teorias e modelos científicos.

¹⁵² Somos entusiastas do domínio e da aplicação do conceito de heterocronias e de uma perspectiva mais sincrônica de tempo histórico na Educação Básica, pois, quando bem explorado, pode estimular a superação de análises históricas simplificadas por parte de professores e alunos. Esse conceito, por exemplo, pode favorecer uma compreensão mais profunda das formas de resistência indígena à colonização e à dominação portuguesa – evidenciando que os indígenas não resistiram apenas com armas materiais, mas também com instrumentos ideológicos e culturais.

2.1 Conceitos, regimes de historicidade e ensino: a construção do tempo histórico e seus desdobramentos

Para compreender a contribuição do conceito de heterocronias ao ensino de História e sua capacidade de ampliar a leitura do passado e do presente, é fundamental refletir, inicialmente, sobre o que significa a palavra “conceito” e qual é o seu papel no processo de ensino-aprendizagem. Essa reflexão é indispensável, pois o domínio conceitual não apenas orienta a análise histórica, mas também garante que professores e estudantes desenvolvam uma interpretação crítica e articulada das relações sociais no tempo. O domínio conceitual, nesse sentido, permite interpretar como diferentes grupos sociais se relacionam em contextos históricos específicos e como tais interações geram desdobramentos temporais diversos e complexos. A partir dessa base, será apresentada a definição do conceito de tempo histórico, entendido como uma categoria que permite abarcar essas complexidades.

Os conceitos em História são utilizados para traduzir características sociais e temporais específicas. Muitos deles não foram criados por historiadores, pois já estavam consolidados em contextos que deram origem ao seu significado¹⁵³; mas outros sim. Um exemplo é a palavra “revolução”. Embora o vocábulo já existisse, seu uso referia-se ao movimento regular dos astros em suas órbitas, pertencendo, portanto, ao campo da Astronomia. O conceito foi posteriormente transposto para o contexto social durante a Revolução Gloriosa, por volta do século XVII. Diferente de seu sentido astronômico – que implicava um retorno ao ponto de partida –, na História, após a Revolução Francesa, “revolução” passou a significar uma transformação profunda e irreversível: não há retorno ao estado anterior.¹⁵⁴ Isso nos mostra que, ao serem aplicados a eventos históricos e ensinados em sala de aula, os conceitos exigem atenção à sua própria historicidade e não podem ser utilizados sem um rigor heurístico. É nesse sentido que Prost *apud* Koselleck¹⁵⁵ nos diz que:

Toda a historiografia se movimenta em dois níveis: ela analisa fatos já mencionados anteriormente ou, então, reconstrói fatos, ainda não manifestados na linguagem, com a ajuda de determinados métodos e indícios que, de algum modo, os haviam “preparado”. No primeiro caso, os conceitos

¹⁵³ PROST, Antoine. **Doze lições sobre a história**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Belo Horizonte: Autêntica, 2008a.

¹⁵⁴ ARENDT, Hannah. **Sobre a revolução**. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2011, p. 72.

¹⁵⁵ PROST, **Op. Cit.**, p. 115-131.

herdados da tradição servem de elementos heurísticos para apreender a realidade do passado; no segundo, a história apoia-se em categorias acabadas e definidas *ex post* que não estão contidas nas fontes. É assim, por exemplo, que se recorre a dados da teoria econômica para analisar o capitalismo nascente com categorias que, na época, eram desconhecidas; ou, então, são desenvolvidos teoremas políticos a serem aplicados a situações constitucionais do passado, sem que por isso o pesquisador se sinta obrigado a escrever uma história sob o modo optativo.

Como os próprios conceitos possuem uma historicidade, nós, professores da Educação Básica, precisamos compreender o conceito de tempo histórico em suas diferentes configurações ao longo da história do Ocidente. Esse entendimento é fundamental para que possamos conduzir com mais consistência as aulas sobre os fatos históricos que ensinamos e, ao mesmo tempo, orientar melhor nossos alunos quanto ao uso e à compreensão desse conceito. Isso porque, irremediavelmente, a história da civilização ocidental passa por uma forma de conceber o tempo na Antiguidade, Idade Média, Modernidade e contemporaneidade.¹⁵⁶

A característica que eleva uma palavra ou termo à condição de conceito é a sua generalidade. Essa generalidade deriva do fato de que o conceito resume “várias observações que registraram similitudes e identificaram fenômenos recorrentes”.¹⁵⁷ O termo precisa ser passível de uso em diferentes contextos históricos, de modo a facilitar a análise. Evidentemente, esse uso deve ser sempre criterioso, pois há o risco de incorrer em anacronismos.¹⁵⁸ Concluimos, portanto, que a expressão “tempo histórico” pode ser considerada realmente um conceito, pois traduz e assume um perfil de generalidade ao se referir às ações dos homens no tempo.¹⁵⁹

A compreensão das formas pelas quais as diferentes Idades Históricas conceberam o tempo histórico em que estavam inseridas será realizada por meio da

¹⁵⁶ Em nosso entendimento, poucas foram as sociedades que não sofreram o impacto da concepção moderna de tempo histórico. Apesar das críticas consistentes à sua imperatividade cultural, é inegável que a visão de mundo pautada pelo discurso do progresso arrastou – e ainda arrasta – povos dos cinco continentes desde a expansão marítima e comercial europeia.

¹⁵⁷ PROST, Antoine. Os conceitos. In: PROST, Antoine. **Doze lições sobre a história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008b, p. 115-131.

¹⁵⁸ **Ibidem**, p. 117.

¹⁵⁹ Percebemos que o último termo indica o tempo cronológico, entendido como um momento objetivo e datável no curso da história. Já a expressão “ações dos homens” traduz a ideia de tempo histórico defendida pela Escola dos *Annales*, destacando a história como resultado das práticas humanas.

categoria de análise denominada regime de historicidade.¹⁶⁰ Hartog¹⁶¹ atua como um intérprete que nos ajuda a compreender o significado da expressão “regime de historicidade”. Segundo o autor:

Partindo de diversas experiências do tempo, o regime de historicidade se pretenderia uma ferramenta heurística, ajudando a melhor apreender, não o tempo, todos os tempos ou a totalidade do tempo, mas principalmente momentos de crise do tempo, aqui e lá, quando vêm justamente perder sua evidência as articulações do passado, do presente e do futuro. Isso não é inicialmente uma “crise” do tempo? Seria, dessa maneira, uma forma de esclarecer, quase do cerne, as interrogações de hoje sobre o tempo, marcado pela equivocidade das categorias: há relação entre um passado esquecido ou demasiadamente lembrado, entre um futuro que quase desapareceu do horizonte ou entre um porvir ameaçador, um presente continuamente consumado no imediatismo ou quase estático ou interminável, senão eterno? Seria também uma maneira de lançar uma luz sobre os debates múltiplos, aqui e lá, sobre a memória e a história, a memória contra a história, sobre o jamais suficiente ou o já em excesso de patrimônio.

O regime moderno de historicidade apresentou-se como consequência da crise do regime de historicidade precedente: a história *magistra vitae*. Abandonada aquela perspectiva de história *magistra vitae* – que via o passado como exemplo a ser imitado e reproduzido –, surgiu um tempo com uma nova concepção, que arrastava e submetia as demais temporalidades ao seu ritmo, à sua aceleração, sempre impulsionado pela ideia de progresso.

Para compreendermos o conceito moderno de tempo histórico, é também essencial considerar a mudança de significado pela qual passou a própria palavra “história”, como nos mostram François Hartog¹⁶² e Reinhart Koselleck¹⁶³. O termo história *magistra vitae*, amplamente utilizado no Ocidente desde a Antiguidade Clássica – especialmente a partir de Cícero – até o século XVIII, estava intimamente

¹⁶⁰ Acreditamos que outro excerto da obra de Hartog também nos ajuda a compreender o que é regime de historicidade: “Ninguém duvida de que haja uma ordem do tempo, mais precisamente, ordens que variaram de acordo com os lugares e as épocas. Ordens tão imperiosas, em todo caso, que nos submetemos a elas sem nem mesmo perceber: sem querer ou até não querendo, sem saber ou sabendo, tanto elas são naturais. Ordens com as quais entramos em choque, caso nos esforcemos para contradizê-las. As relações que uma sociedade estabelece com o tempo parecem ser, de fato, pouco discutíveis ou quase nada negociáveis. Na palavra ordem, compreende-se imediatamente a sucessão e o comando: os tempos, no plural, querem ou não querem; eles se vingam também, restabelecem uma ordem que foi perturbada. Jazem às vezes de justiça. Ordem do tempo vem assim de imediato esclarecer uma expressão, talvez de início um tanto enigmática, regimes de historicidade”. HARTOG, François. **Regimes de historicidade**: presentismo e experiências do tempo. Belo Horizonte: Autêntica, 2021, p. 17.

¹⁶¹ **Ibidem**, p. 37.

¹⁶² **Ibidem**.

¹⁶³ KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

vinculado à concepção de *Historie*, ou seja, à ideia de que a história deveria servir como mestra da vida, oferecendo exemplos morais e práticos para o presente. Nesse contexto, *Historie* referia-se, sobretudo, a narrativas ou relatos de acontecimentos atribuídos a indivíduos específicos, cuja função era ensinar por meio do exemplo positivo ou negativo.¹⁶⁴

Com o advento da modernidade, *Historie* foi gradualmente substituída pela palavra alemã *Geschichte*, termo que passou a designar eventos que envolvem coletividades e impactam a totalidade da experiência humana – ou seja, acontecimentos que compõem a trajetória da humanidade como um todo. Uma “História” com “H” maiúsculo. Trata-se, portanto, de um termo que expressa um “singular coletivo”, refletindo uma mudança profunda na maneira de conceber o tempo e o sentido da história.¹⁶⁵ Um processo histórico que reforça essa transformação semântica é a nova relação estabelecida entre História e Filosofia. Com a crise da *Historie*, a emergência do conceito de *Geschichte* também dá origem à ideia de uma filosofia da história, marcada pela crença de que o curso histórico conduz, inevitavelmente, o “singular coletivo” rumo a um futuro orientado pela superação constante do presente – movimento impulsionado pela aceleração do tempo e pela busca contínua por progresso em todas as esferas da vida social¹⁶⁶.

2.2 Aceleração e progresso: conceitos-chave para compreender o regime moderno de historicidade

A compreensão dos conceitos de aceleração e progresso mostra-se fundamental para revelar os fundamentos do moderno regime de historicidade e suas implicações no ensino de História. Segundo Koselleck¹⁶⁷, a aceleração constitui-se como “uma variante específica desse progresso”, estabelecendo uma relação intrínseca entre a experiência temporal moderna e o projeto civilizatório baseado na ideia de desenvolvimento contínuo. Essa articulação conceitual permite compreender como se consolidou uma temporalidade linear e homogênea, frequentemente em

¹⁶⁴ KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006, p. 43.

¹⁶⁵ **Ibidem**, p. 50.

¹⁶⁶ **Ibidem**, p. 54.

¹⁶⁷ KOSELLECK, Reinhart. **Estratos do tempo**: estudos sobre história. Rio de Janeiro: Contraponto, 2014, p. 152.

detrimento da complexidade das temporalidades históricas. É precisamente contra essa homogeneização temporal que o conceito de heterocronias emerge como contraponto essencial, permitindo reconhecer pluralidades temporais que desafiam a narrativa única do progresso. A análise desse conceito não apenas desnaturaliza a temporalidade moderna, mas também oferece a nós, professores e alunos da Educação Básica, instrumentos para uma leitura crítica da história, capaz de acolher a diversidade de experiências temporais que compõem o tecido histórico-social.

Um conceito que se inscreve como marca da modernidade é o de aceleração da história, intimamente ligado à noção de progresso. Embora seja possível identificar processos de aceleração em diferentes períodos históricos, sua intensidade jamais se aproximou daquela experimentada na modernidade¹⁶⁸. Tal fenômeno está relacionado à maneira como percebemos a passagem do tempo, percepção que se transforma à medida que mudam os referenciais técnicos e culturais. Nas sociedades pré-modernas, a medição temporal permanecia atrelada a critérios naturalizados – ciclos da natureza ou movimentos dos astros – e, por vezes, a atividades cotidianas, como o tempo necessário para cozinhar alimentos. Mesmo dispositivos antigos, como clepsidras, calibravam-se por parâmetros ritualísticos: um sermão, uma missa, um discurso em assembleias ou tribunais, como recorda Koselleck¹⁶⁹.

A desnaturalização do tempo inicia-se com a introdução do relógio mecânico, no final da Idade Média, descendo das torres para os espaços domésticos e, posteriormente, aos bolsos. A partir do século XVI, passa a indicar minutos e, no XVII, segundos, impondo disciplina e regularidade à vida social¹⁷⁰. Entretanto, ainda não se tratava do símbolo da aceleração: era instrumento de ordenação, não de intensificação. O signo dessa experiência moderna foi a locomotiva. Com sua velocidade e capacidade de carga inéditas, só possível graças às revoluções do século XVIII – a Francesa e a Industrial –, ela provocou uma sensação inédita de escoamento do tempo. Transportes mais rápidos, estradas melhoradas e sistemas de

¹⁶⁸ Esse trecho da obra de Koselleck traduz bem a experiência da aceleração na modernidade: “A antiga e constante repetibilidade do ensino e a aplicação duradoura das lições aprendidas são interrompidas pelo aprendizado de conhecimento novo. Comparadas à experiência anterior de aprendizado, as fases temporais da reciclagem do conhecimento tornam-se cada vez mais curtas, o que provoca a experiência de uma mudança acelerada. Esse tipo de aceleração remete a uma história compreendida como um tempo que constantemente ultrapassa a si mesmo, ou seja, como modernidade no sentido enfático”. KOSELLECK, Reinhart. **Estratos do tempo**: estudos sobre história. Rio de Janeiro: Contraponto, 2014, p. 153.

¹⁶⁹ **Ibidem**, p. 143.

¹⁷⁰ **Ibidem**, p. 144.

comunicação como o telégrafo ótico ampliaram essa percepção, ainda que dependessem de condições naturais¹⁷¹.

Segundo Koselleck¹⁷², a palavra “aceleração” tornou-se recorrente entre os séculos XVIII e XIX, revelando não apenas mudanças materiais, mas uma nova experiência temporal. O conceito, contudo, não emergiu isolado: ele se articula com o de progresso, ambos sustentando a lógica do regime moderno de historicidade. Se o progresso se constituiu como “a primeira categoria temporal genuinamente histórica”, a aceleração, afirma Koselleck, seria “uma de suas variantes específicas”¹⁷³. Essa dupla categoria cria uma expectativa contínua: superar o presente, romper com o passado, projetar-se em direção a um futuro idealizado.

Essa articulação não se limita ao domínio técnico. Como observa Koselleck¹⁷⁴, a aceleração do tempo passa a incidir também sobre a produção do conhecimento, exigindo constante atualização diante de sua superação acelerada. A modernidade converte-se, assim, em uma experiência marcada por intervalos cada vez mais curtos de estabilidade, impondo mudanças rápidas no trabalho, na ciência e na vida cotidiana. É essa experiência – que distingue a modernidade de qualquer época anterior – que permite compreender por que a narrativa histórica do período privilegiou um tempo único, linear e cumulativo, em detrimento das múltiplas temporalidades que sempre coexistiram.

2.3 Tempo histórico, filosofias da história e a homogeneização temporal na modernidade

Para entender em que consiste o conceito de heterocronias, sua emergência no cenário teórico da Ciência da História, em meio à crise da modernidade, e de que modo ele pode ser operacionalizado no ensino de História, é imprescindível conhecer também como os pensadores do Ocidente conceberam o tempo histórico. Em seguida, analisaremos a formação do termo heterocronias e a trajetória intelectual que levou à concepção plural – ou heterocrônica – do tempo. Quais acontecimentos, no âmbito das Ciências Humanas, desencadearam essa nova compreensão temporal?

¹⁷¹ KOSELLECK, Reinhart. **Estratos do tempo**: estudos sobre história. Rio de Janeiro: Contraponto, 2014, p. 147.

¹⁷² **Ibidem**, p. 152.

¹⁷³ **Ibidem**, p. 152.

¹⁷⁴ **Ibidem**, p. 153.

Referimo-nos aqui à transformação ocorrida entre as concepções medieval, moderna e contemporânea de tempo histórico elaboradas por filósofos, sociólogos e historiadores – agentes que, munidos de metodologias, conceitos e teorias, explicam de forma pretensamente científica as mudanças sociais e constroem representações sobre o passado por meio da escrita da história. Percebemos essas transformações no âmbito e nos círculos desses pensadores, mas também compreendemos que suas posturas analíticas são consequências diretas dos contextos históricos em que estiveram inseridos. A História traduz o tempo ao reconstruir o passado de acordo com as demandas e inquietações do presente.

No século XIX, a forma predominante de definir o tempo e encadear os acontecimentos históricos era a linha do tempo. Essa representação estava estreitamente vinculada à cronologia, refletindo a preocupação de pensadores e cronologistas do Renascimento em conferir ao passado um sentido distinto daquele proposto pela história da Igreja. Tão importante era a importância da cronologia para a sistematização dos eventos pretéritos que Salomon¹⁷⁵ afirma:

Durante o século XIX, a imagem do tempo da história esteve fortemente atada à cronologia: basta lembrarmos da sua representação gráfica mais difundida, aquela constituída pelo fio ou linha do tempo. Essa relação remonta às ambições críticas do Renascimento e aos esforços de professores e teóricos em constituir um tempo para o passado por meio de sua cronologização – esforços, decorrentes, sobretudo, dos problemas relativos às narrativas do tempo discordantes do relato bíblico. A cronologia e a geografia, repetia-se à época, eram os “dois olhos da história”. Fontes inquisitoriais e de pesquisa e de informações, por meio delas se introduziria “ordem no aparente caos dos acontecimentos”. Em 1652, Alexandre Ross afirmava que “a cronologia era a alma do conhecimento histórico”.

Antes da modernidade, coube à cronologia organizar os acontecimentos do passado, sem, contudo, promover a fusão das diversas temporalidades. Preservou-se, assim, o caráter plural do tempo histórico, pois “a cronologia liberava e multiplicava ordens temporais particulares. As ‘histórias particulares’ podiam, desse modo, ser cronologizadas”¹⁷⁶.

A substituição da cronologia pela História ocorreu a partir do século XVI, impulsionada pela emergência de novas ideias, sobretudo no campo da Filosofia e

¹⁷⁵ SALOMON, Marlon (Org.). **Heterocronias**: estudos sobre a multiplicidade dos tempos históricos. Goiânia: Edições Ricochete, 2018, p. 10.

¹⁷⁶ **Ibidem**, p. 10.

das ciências que surgiram nesse período. Ainda assim, a cronologia¹⁷⁷ legou à História uma estrutura de ordenação temporal que permanece presente nos livros didáticos e nos currículos prescritos e oficiais – especialmente na BNCC. Esse legado evidencia que as transformações sociais no tempo histórico e na própria Ciência da História ainda não se disseminaram amplamente nas salas de aula da Educação Básica, apesar dos progressos observados. Isso se torna evidente quando a BNCC insiste na ordenação cronológica dos fatos considerados “importantes na história do Ocidente (África, Europa e América, especialmente o Brasil), situando-os no espaço geográfico. Admitimos os avanços parciais propostos pela BNCC quanto à crítica e à problematização de uma ordenação temporal linear e progressista da História, que privilegia a narrativa centrada no Ocidente europeu, ao buscar incentivar outras formas de cronologização dos tempos históricos.¹⁷⁸ No entanto, ainda há uma distância significativa entre o discurso e a prática na elaboração dos manuais didáticos. Observa-se que esses materiais mantêm uma organização cronológica rígida dos conteúdos, adotando a sequência: Pré-História, Idade Antiga, Média, Moderna e Contemporânea. Tal fato não nos causa surpresa, pois, mesmo no âmbito teórico e acadêmico, persiste uma postura resistente à consideração das múltiplas temporalidades que compõem os tempos passados: é o caso, por exemplo, de autores de ontem e de hoje, como Braudel, Febvre e Dosse.¹⁷⁹

Compreender essa passagem da cronologia à História é fundamental para que também possamos entender como o tempo histórico plural, observado nas cronologias individualizadas, foi estruturado/submetido a um eixo historiográfico capaz de impor o tempo da modernidade europeia por meio de sua filosofia da história. A partir do século XVIII, essa filosofia da história abandonou as concepções religiosas, políticas e individuais que compunham as tábuas, mapas e linhas cronológicas, ao fundir e sincronizar os diversos tempos sociais, portanto plurais, a um tempo único e teleológico, que caminhava a um fim, perseguido e catalisado por uma ideia de progresso e civilização.¹⁸⁰ Salomon¹⁸¹ traduz todo esse processo da seguinte forma:

¹⁷⁷ A história não tem como abrir mão da cronologia. O problema é achar que o tempo é a sequência cronológica.

¹⁷⁸ BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017, p. 418.

¹⁷⁹ SALOMON, Marlon (Org.). **Heterocronias**: estudos sobre a multiplicidade dos tempos históricos. Goiânia: Edições Ricochete, 2018, p. 25 e 33.

¹⁸⁰ KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006, p. 55.

¹⁸¹ SALOMON, **Op. Cit.**, p. 11.

Com a emergência, na segunda metade do século XVIII, das 'histórias universais', tratou-se de sincronizar as diversas cronologias de diferentes povos ou tradições em um mesmo tempo. Até o século XVII, o esforço de aproximação de diferentes cronologias estava atado aos problemas da exegese bíblica. A partir de então, podia-se indicar a contemporaneidade de fenômenos pertencentes a cronologias distintas, independentemente de questões teológicas. Todavia, tratava-se de mera coincidência formal, sem liame qualquer com algum sentido histórico. Por meio das histórias universais, a partir do século XVIII, a multiplicidade temporal podia ser inscrita em um tempo único. As 'histórias particulares' podiam ser integradas em uma história singular. Entretanto, se observarmos as 'tábuas cronológicas e sincrônicas' dessa época, veremos que os esforços analíticos de sincronização das histórias particulares não fazem desaparecer os diversos tempos, não acabam por homogeneizar as diferentes temporalidades. Seu espírito geométrico e analítico lhes impunha limites a esse respeito. Isso ocorrerá apenas no final do século XVIII com a promoção de conceitos sintéticos capazes de unificá-las, tais como os de 'progresso' e 'civilização' que, finalmente, incorporariam, em um tempo único, linear e homogêneo, todo esse conjunto de simultaneidades e não simultaneidades. No século XIX, com Hegel, na filosofia, e com Johann Gustav Droysen e Leopold Von Rank, na historiografia, "essa perspectiva da história alcançaria sua completude".

Como as filosofias da História mantêm uma relação importante com a mudança de perspectiva temporal na segunda metade do século XVIII, admitimos ser necessário promover um momento de análise de sua constituição ideológica, para tentarmos compreender como elas influenciaram a História a migrar de uma perspectiva temporal plural – heterocronia –, sem critérios universais de seleção de fatos e de ordenação cronológica, para uma grande narrativa dotada de um tempo "unívoco, liso, coeso, incolor, orientado, sucessivo, encadeado, axial, progressivo, cumulativo"¹⁸².

Essas filosofias da História estavam intimamente relacionadas ao desenvolvimento da ciência desde Bacon, Descartes e Newton – autores que enfatizaram a lógica matemática, a observação empírica e a crítica às explicações da realidade baseadas em perspectivas míticas e religiosas. Contudo, suas originalidades não foram suficientes para promover mudanças profundas no campo político, que só se concretizaram com a Revolução Francesa – tributária da filosofia do Iluminismo, por sua vez, herdeiro direto daquela geração de pensadores dos séculos XVI e XVII.

¹⁸² SALOMON, Marlon (Org.). **Heterocronias**: estudos sobre a multiplicidade dos tempos históricos. Goiânia: Edições Ricochete, 2018, p. 9.

A sensação que filósofos como Kant, Hegel, Marx e sociólogos como Auguste Comte tinham após a Revolução Francesa era a de que, de fato, a história caminhava rumo à sua consumação – um estado ideal do espírito humano coletivo – no qual a humanidade superaria suas fases mais subdesenvolvidas, representadas pelos primórdios da civilização. Essa condição de subdesenvolvimento da razão teria sido superada na Antiguidade Clássica, mas sofreu uma recaída durante a Idade Média. Sobre essa maneira de conceber o curso da história por meio de sistemas de pensamento, Bourdieu e Martin¹⁸³ ressaltam que:

As filosofias da história tomaram forma no século XVIII, na época das luzes. Nasceram então as ideias do devir da matéria, da evolução das espécies, do progresso dos seres humanos. Pensadores como Voltaire, Kant ou Condorcet acreditam num movimento ascendente da humanidade em direção a um Estado ideal. No século XIX, sob o impacto da Revolução Francesa e de outras revoluções na Europa, florescem filosofias da história. Quer sejam religiosas ou ateias, otimistas ou pessimistas, têm todas em comum descobrir um sentido para a história. As doutrinas de Hegel e de Comte representam modelos do gênero: organizam os períodos, apreciam as mudanças ou as permanências, interpretam a evolução geral do mundo com o auxílio de um princípio único – a marcha do Espírito ou a lei dos três estados. De uma certa maneira, Marx, que faz do materialismo histórico uma teoria científica ligada a uma prática revolucionária, não sai inteiramente do âmbito da filosofia da história na medida em que, para ele, a evolução da humanidade permanece orientada para um fim. No século XX, os historiadores da escola metódica, depois da escola dos “*Annales*” instruíram o processo das filosofias da história e, globalmente, venceram... A partir de então, os historiadores profissionais já só se autorizam a uma reflexão de ordem epistemológica sobre o andamento do conhecimento histórico.

Caianiello¹⁸⁴ traduz esse pensamento para o campo da ciência da história, referindo-se a Koselleck, ao afirmar que a modernidade promoveu uma “empresa de homogeneização” temporal, transformando o tempo do século XVIII em um esquema “unitário”, no qual as diversas temporalidades foram enquadradas e submetidas a uma sucessão linear. Com isso, o não contemporâneo foi ofuscado e passou a ser associado a períodos considerados superados da história europeia.¹⁸⁵ Traduzindo tudo isso, significa dizer que os pensadores modernos e seus herdeiros buscavam

¹⁸³ BOURDIEU, Guy; MARTIN, Hervé. **As escolas históricas**. [S.l.]: Publicações Europa América, 1983, p. 40 (Fórum de História).

¹⁸⁴ CAIANIELLO, Sílvia. A pluralização do tempo histórico e a ascensão de um método sistêmico para a história. In: SALOMON, Marlon (Org.). **Heterocronias**: estudos sobre a multiplicidade dos tempos históricos. Goiânia: Edições Ricochete, 2018, p. 192.

¹⁸⁵ O que Caianiello (2018) quer dizer é que as outras temporalidades (não contemporâneas) foram associadas a uma espécie de infância histórica europeia e precisavam, então, pelo discurso de modernidade, atualidade, civilização e progresso, também se projetar ao presente e passar a perspectivar o futuro da mesma forma que os europeus faziam a partir da segunda metade do século XVIII. **Ibidem**, p. 192.

identificar a marcha da história, seu sentido e orientação – em uma palavra, seu *telos*. Diferentemente do fim anunciado e almejado pela Igreja Católica na Idade Média, o paraíso passaria a se constituir na Terra, e a redenção não mais dependeria de um gesto sacrificial expiatório do Filho de Deus, mas seria assumida pelos próprios homens e suas gerações futuras, impulsionados por um êxito alcançado mediante a superação do espaço de suas experiências e movidos pelo desejo de atingir suas expectativas.¹⁸⁶

Sabemos hoje que esse projeto moderno de história e sua ideia de temporalidade entrou em crise a partir das primeiras décadas do século XX. Primeiramente, com as “transformações radicais em curso nas ciências, ruía a concepção de tempo único e homogêneo que se impusera na ciência ocidental desde Newton e do qual o pensamento filosófico do século XIX (e mesmo de parte do XX) era tributário”¹⁸⁷. A relatividade e a complexidade temporal promovida pelos estudos da Física Quântica permitiram romper com o tempo absoluto promovido pela modernidade científica. Mas todo esse processo não se deu sem resistências: Henri Bergson mantinha sua teoria de que o tempo se traduz sempre em um fluxo contínuo, linear e homogêneo. Por outro lado, a corrente fenomenológica defendia um tempo subjetivo, interior e que não era capaz de ser medido. A outra via seria aquela assumida pelas então nascentes Ciências Sociais: capazes de medir as diversas temporalidades singulares que pertenciam a diferentes sociedades. Salomon¹⁸⁸ nos instrui a esse respeito:

Se a fenomenologia então distinguia e opunha a existência de um tempo físico objetivo e mensurável a um tempo subjetivo, interior e não mensurável – o que permitiria aproximá-la do bergsonismo –, as ciências do homem então nascentes passavam a falar na existência de um ‘tempo social’, irreduzível a essas duas outras temporalidades, e cujo estudo se inscrevia naquele das representações coletivas das sociedades e grupos sociais. Os historiadores que renovariam em seguida o pensamento historiográfico podiam, a partir daí, pensar a singularidade dos tempos que constituíam as diferentes sociedades. Tornava-se possível escrever essas histórias singulares e, ao mesmo tempo, problematizar a relação entre as temporalidades específicas de cada

¹⁸⁶ “Para Lutero, a abreviação do tempo é um sinal visível da vontade divina de permitir que sobrevenha o Juízo Final, o fim do mundo. Para Robespierre, a aceleração do tempo é uma tarefa do homem, que deverá introduzir os tempos da liberdade e da felicidade, o futuro dourado. Ambas as posições, assim como o fato de que a Revolução derivou da Reforma, marcam o início e o fim do período de tempo aqui considerado. Tentemos articulá-lo ao fio condutor da visão do futuro”. KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006, p. 25.

¹⁸⁷ SALOMON, Marlon (Org.). **Heterocronias**: estudos sobre a multiplicidade dos tempos históricos. Goiânia: Edições Ricochete, 2018, p. 17.

¹⁸⁸ **Ibidem**, p. 17.

sociedade independentemente de um quadro cronológico evolutivo, teleológico, sincrônico e hierarquizado. Uma história comparada das sociedades, tal como a que formularia Marc Bloch, tornava-se então possível. O pensamento historiográfico podia, por essa via, reconhecer a existência de camadas temporais até então despercebidas e se afastar da concepção linear de tempo, que se impôs como a própria forma do conhecimento científico de sua disciplina no século XIX.

2.4 A construção do tempo histórico no ensino de História no Brasil: entre a imposição da linearidade moderna e as resistências heterocrônicas

Compreender como o ensino de História no Brasil, desde a colonização, colaborou para consolidar essa forma moderna de conceber o tempo histórico, traduzindo-o durante as aulas de História em um tempo homogêneo e retilíneo, perspectivando um futuro de progresso com o abandono e a desconsideração de várias temporalidades no ambiente escolar, é importante para dimensionarmos o quanto ainda se tem para realizar para revertermos essa situação de subordinação e marginalização de diversas heterocronias históricas.

Em minhas reflexões sobre a modernidade e seus regimes de historicidade, tenho me debruçado sobre como a Europa, a partir do século XVIII, impôs uma certa ideia de tempo – linear, progressivo e voltado para um futuro de civilização e razão – como a única forma válida de experienciar e narrar a história. Autores como Hartog¹⁸⁹, Koselleck¹⁹⁰ e Salomon¹⁹¹ me ajudaram a entender como essa temporalidade moderna não foi apenas uma abstração, mas um instrumento poderoso de dominação. Ela serviu para justificar a superioridade europeia sobre outros povos, cujas temporalidades cíclicas, míticas, diversas foram sistematicamente negadas, colonizadas ou subjugadas sob o discurso do “progresso”.

Ao ler o artigo *Reflexões sobre o ensino de História*, da professora Circe Bittencourt¹⁹², encontrei uma das maneiras da promoção da materialização do regime moderno de historicidade no Brasil. Sua análise detalhada da trajetória da disciplina de História nos currículos escolares, desde as Humanidades Clássicas até os dias

¹⁸⁹ HARTOG, François. **Regimes de historicidade**: presentismo e experiências do tempo. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

¹⁹⁰ KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006. KOSELLECK, Reinhart. **Estratos do tempo**: estudos sobre história. Rio de Janeiro: Contraponto, 2014.

¹⁹¹ SALOMON, Marlon (Org.). **Heterocronias**: estudos sobre a multiplicidade dos tempos históricos. Goiânia: Edições Ricochete, 2018.

¹⁹² BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 93, p. 127-149, 2018.

atuais, mostra como os ambientes acadêmicos e escolares foram – e ainda são – campos onde se disputam não apenas o passado e o presente, mas, sobretudo, o futuro. Este texto é uma tentativa de alinhar essas duas perspectivas: a teórica, sobre os regimes de historicidade, e a prática, sobre a construção de um currículo que serviu para consolidar um único tempo – o moderno e europeu.

Bittencourt¹⁹³ nos mostra que a semente do ensino de História no Brasil foi plantada nos colégios jesuítas. Longe de ser neutra, essa educação já carregava em si uma hierarquização temporal. Os textos clássicos de Cícero e Quintiliano, “cristianizados” e adaptados, não serviam apenas para formar bons oradores. Eles eram ferramentas para “difundir uma moral específica adequada às condições da colônia que destacava, dentre outros aspectos, as diferenças entre os ‘humanos’ de forma a justificar as práticas de guerras de extermínio de indígenas e da escravização de africanos”¹⁹⁴.

Aqui, vejo uma primeira e importante intersecção com minhas reflexões sobre os regimes de historicidade e o conceito de heterocronias. O regime de historicidade que precedeu o moderno na Europa – aquele baseado na autoridade dos antigos e na interpretação providencialista da História Sagrada – foi transplantado para as Américas. Ele não foi “superado” de imediato; foi, antes, adaptado para servir ao projeto colonial. A leitura dos clássicos oferecia às elites luso-brasileiras um espelho no qual se enxergavam como herdeiros legítimos de uma civilização superior, cabendo a eles a missão divina e histórica de civilizar os “outros”. Como bem pontua Bittencourt¹⁹⁵, os excertos dos autores gregos e romanos eram, portanto, meticulosamente selecionados para justificar a escravização, criando uma ponte direta entre a Antiguidade clássica e a violência da colonização.

Os séculos XVIII e XIX testemunharam uma grande transformação no campo das ideias. O tempo moderno, apoiado na razão, na ciência e na ideia de progresso, passou a desafiar o domínio da visão religiosa do tempo. Como mostra Bittencourt¹⁹⁶, esse confronto apareceu de forma direta no ensino de História. De um lado, estavam os padres, para os quais a história servia mais como instrumento de distinção social

¹⁹³ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 93, 2018.

¹⁹⁴ **Ibidem**, p. 129.

¹⁹⁵ **Ibidem**, p. 129.

¹⁹⁶ **Ibidem**.

do que como meio de formar uma elite intelectual¹⁹⁷. Do outro lado, encontravam-se os intelectuais não religiosos, influenciados pelo Iluminismo e pelo positivismo, que defendiam uma história “científica”, laica e baseada no progresso da civilização. Um episódio marcante, citado por Bittencourt¹⁹⁸, mostra bem essa tensão: a tradução, feita pelo padre Francisco Bernardino de Souza, do manual de história do francês Victor Duruy. O religioso, “de forma astuta, mudou a ordem dos capítulos, começando pela origem dos homens segundo a tradição bíblica e suavizou as análises científicas sobre as origens das raças humanas”¹⁹⁹. Tratava-se, no fundo, de uma disputa pela narrativa das origens: de um lado, a autoridade da Bíblia; de outro, a nova voz da ciência.

O que a análise de Bittencourt revela – e que dialoga diretamente com a presente reflexão – é que essa aparente oposição acabou encontrando uma conciliação problemática. O projeto religioso não foi simplesmente retirado do novo currículo laico, mas sim adaptado e usado de outra maneira. Nas escolas religiosas que se multiplicaram após a Proclamação da República, houve uma conciliação entre a História da Civilização laica e a narrativa religiosa. Essa conciliação se fazia pela valorização da atuação da Igreja Católica na formação da civilização europeia, sobretudo na Idade Média²⁰⁰. A disciplina, muitas vezes chamada de “História Universal”, passou a destacar a influência do catolicismo no desenvolvimento espiritual da humanidade, unindo, assim, o discurso religioso com as ideias de progresso da modernidade europeia.

Os intelectuais laicos venceram a disputa pelo domínio do currículo, mas os interesses de poder escondidos na narrativa histórica permaneceram os mesmos. A nova História da Civilização, que substituiu a História Sagrada, manteve o mesmo olhar etnocêntrico, agora vestido com as roupas da “ciência”. O progresso da humanidade continuou a ser medido pela trajetória da Europa branca e cristã. Como registrou um autor da época, citado por Bittencourt²⁰¹:

Somos irresistivelmente levados a considerar como única e verdadeira a civilização europeia que é a nossa, e a esperar que ela absorva ou rechace as suas rivais. [...]. O próprio continente africano não escapa a esta fecunda iniciação, nem tampouco o longínquo arquipélago oceânico, chamado pela

¹⁹⁷ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 93, 2018, p. 129.

¹⁹⁸ **Ibidem**, p. 134-135.

¹⁹⁹ **Ibidem**, p. 135.

²⁰⁰ **Ibidem**, p. 136.

²⁰¹ **Ibidem**, p. 136.

Inglaterra, pela Holanda e pela França ao convívio da civilização europeia (Benevides, 1912, p. 21).

Dessa forma, a razão moderna e a fé cristã uniram-se em um mesmo projeto: legitimar a ideia de superioridade racial e cultural do colonizador. A religião, longe de ser afastada, foi incorporada para servir a uma nova visão de futuro, em que o “progresso” da civilização ocidental e cristã justificava moralmente as conquistas, as guerras de extermínio e a dominação de outros povos, agora sob o discurso de uma suposta missão civilizatória²⁰². O novo currículo laico, portanto, não eliminou a base religiosa; ao contrário, adaptou-a, transformando-a em uma crença no destino inevitável da Europa e de suas colônias.

Minha pesquisa também me levou a enxergar as heterocronias, as resistências. Bittencourt²⁰³ aponta tentativas corajosas de romper com essa narrativa única. A luta de Capistrano de Abreu, que se recusou a lecionar a História do Brasil como mero apêndice da História Universal, é um exemplo. Outro foi o audacioso projeto de Manoel Bomfim, que, na virada para o século XX, propôs a inclusão da História da América no currículo para confrontar o racismo e a ideia de superioridade europeia²⁰⁴. O compêndio de Rocha Pombo, escrito sob encomenda de Bomfim, foi revolucionário para sua época. Nele, a colonização era descrita com uma crueza rara: “Por toda parte andava esta gente proclamando o seu direito de raça mais culta e mais nobre e sem ver desde logo nos habitantes das terras conquistadas mais do que raças inferiores e vis”²⁰⁵. Apesar da denúncia, o projeto de inclusão da História da América proposto pelo autor não se efetivou. Ao contrário,

O retorno da História do Brasil como disciplina autônoma ocorreu pela Reforma Capanema de 1942, com uma renovação curricular fundamentada nas Humanidades modernas, sob princípios de um nacionalismo patriótico e cívico, cujo conteúdo foi distribuído em várias séries, mas, manteve o referencial da civilização europeia. As disciplinas de História da Civilização – História Antiga, Idade Média e de uma História Moderna e Contemporânea continuaram a difundir, principalmente, as histórias das “guerras civilizadas” do mundo contemporâneo acrescidas de uma história econômica que anunciava a importância do desenvolvimento tecnológico e escondia a história das revoluções socialistas contemporâneas.²⁰⁶

²⁰² BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 93, 2018.

²⁰³ **Ibidem**, p. 138.

²⁰⁴ **Ibidem**, p. 138.

²⁰⁵ **Ibidem**, p. 139.

²⁰⁶ **Ibidem**, p. 139.

Como bem sabemos, esses projetos foram vencidos, e a violência do Estado contra qualquer tentativa de alterar o *status quo* ficou escancarada a partir da década de 1960 durante a Ditadura Militar. Bittencourt²⁰⁷ dedica um tópico crucial a esse período, descrevendo o caso paradigmático da coleção “História Nova do Brasil”, coordenada por Nelson Werneck Sodré. A obra, que introduzia uma interpretação marxista e crítica da história brasileira, foi sumariamente censurada, seus autores perseguidos e torturados. O regime não apenas suprimiu a obra, mas extinguiu a própria disciplina de História, substituindo-a pelos Estudos Sociais e criando Licenciaturas Curtas, que, nas palavras de Bittencourt²⁰⁸, “limitavam a formação docente, sem contato com pesquisas e atualizações historiográficas”.

A ditadura compreendeu perfeitamente que um projeto educacional que questionasse a temporalidade dominante – que desafiasse a narrativa do progresso linear, da democracia racial e da harmonia social – era uma ameaça a todo o sistema. Impedir que professores e alunos tivessem acesso a essas interpretações era uma forma de controlar o próprio tempo, impedindo-o de se manifestar de forma plural e sincrônica no ensino de História, tentando garantir que o futuro seria uma mera lógica de repetição do passado de dominação de uma única temporalidade: a moderna.

Os avanços na reformulação do currículo de História, bem como a aprovação de legislações que garantem a presença de outras temporalidades nas salas de aula do país a partir dos anos 1980, fruto de intensas lutas sociais, são inegáveis. As Leis 10.639/03 e 11.645/08, que tornaram obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, são talvez a maior demonstração de que o currículo pode ser um campo de disputa e não apenas de dominação. Bittencourt²⁰⁹ vê nessas leis a possibilidade de “uma formação política e cultural para o exercício de uma cidadania social com vistas a um convívio sem preconceitos e democrático”. O texto da autora nos projeta para uma realidade em que podemos perspectivar a revisão da lógica de imposição do regime moderno de historicidade e do sistema quadripartite europeu ao dizer que:

Os velhos marcos históricos estão sendo revistos, mesmo que paulatinamente, podendo-se introduzir uma história da Antiguidade pelas sociedades indígenas, pela diversidade de uma história econômica da

²⁰⁷ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 93, 2018, p. 141.

²⁰⁸ **Ibidem**, p. 141-142.

²⁰⁹ **Ibidem**, p. 142.

agricultura ou por uma história social pelo trabalho escravo criador das riquezas que sustentam o sistema capitalista do mercantilismo ao neoliberalismo, de uma história das sociedades constituídas antes do aparecimento da escrita, da formação de uma civilização americana miscigenada.²¹⁰

Ao mesmo tempo, Bittencourt²¹¹ nos alerta que os velhos paradigmas resistem. Ela critica veementemente a BNCC, que estaria submetendo os currículos “a uma avaliação externa, que passa a determinar conteúdos e métodos sob modelo internacional”²¹², esvaziando o poder criativo dos professores. É o retorno de um tecnicismo que prioriza “treinar” alunos para testes padronizados, um verdadeiro retrocesso aos “métodos instrucionais catequéticos”²¹³. É a temporalidade moderna em sua versão mais crua: a do capital, que busca homogeneizar para melhor controlar; e faz uma afirmação que surpreende:

A opção da política educacional brasileira tem ocasionado questionamentos sobre a concepção de conhecimento escolar e sobre o papel dos professores no atual modelo pedagógico em que os métodos de ensino tendem a uma submissão tecnológica controlada pelas mídias eletrônicas. A BNCC aponta para uma “modernização” dos conteúdos e dos métodos escolares tendo como premissas as novas vivências da geração das mídias, do individualismo do jovem cidadão consumidor cujo sonho é se integrar ao sistema capitalista globalizado que o torna dependente da aquisição contínua das novas tecnologias. Nesse contexto, os currículos de História podem ser transformados novamente em currículos voltados para a difusão de uma religiosidade, que na atualidade corresponde à introjeção do capitalismo como religião conforme Max Weber (1967) e Walter Benjamin (2013) já haviam anunciado.²¹⁴

Diante disso, tenho o seguinte posicionamento: nós, professores e professoras da Educação Básica, estamos longe de ser meros executores de um currículo; somos, na verdade, herdeiros diretos de uma batalha multissecular pelo direito de narrar e ensinar História. Compreender como a disciplina foi moldada para legitimar projetos de dominação, mas também reconhecer as fissuras e resistências que sempre existiram, é a ferramenta fundamental que nos confere a capacidade de enfrentar os embates pedagógicos que ocorrem, atualmente, no ambiente escolar e fora dele.

²¹⁰ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 93, 2018, p. 142.

²¹¹ **Ibidem**.

²¹² **Ibidem**, p. 143.

²¹³ **Ibidem**, p. 144.

²¹⁴ **Ibidem**, p. 143.

Conhecer essa trajetória nos leva a compreender que a sala de aula é um espaço decisivo de disputa pelas narrativas, onde se define qual memória será valorizada e, conseqüentemente, que futuro será construído. É nesse ambiente que travamos uma batalha crucial contra uma temporalidade única e hegemônica, abrindo espaço para a pluralidade temporal e as heterocronias que sempre caracterizaram a experiência humana. Estamos, assim, nos inserindo em uma longa luta travada por pensadores como Capistrano de Abreu, Manoel Bomfim e os intelectuais da “História Nova”, que ousaram desafiar a monocronia imposta pelo eurocentrismo. São gestos pedagógicos que dão continuidade a um projeto de educação entendido como “processo de empoderamento”²¹⁵, capaz de romper com os limites de uma história única e ampliar, pelo reconhecimento das heterocronias, as possibilidades de reinterpretção do Brasil e do mundo.

2.5 A crise do regime moderno de historicidade e as heterocronias no ensino de História

O regime moderno de historicidade pode ser compreendido, cronologicamente²¹⁶, entre a Revolução Francesa, em 1789, e a queda do Muro de Berlim, em 1989. Nesse intervalo, a História foi concebida como uma História com “H” maiúsculo, que tudo arrastava e submetia. Tratava-se de uma História singular-coletiva, que deixava de destacar os feitos individuais para valorizar sociedades e grupos movidos pela ideia e pelo sentimento de modernidade e atualidade. Sem condições – e tampouco desejo – de se prender ao passado, essa História marchava em direção a um futuro idealizado, sem um referencial de ação que servisse como modelo: apenas o anseio de superar as experiências do presente para alcançar as expectativas do porvir.

Desse modo, impunha a todos os povos alcançados pela modernidade suas formas de compreender a realidade histórica. Buscava-se compreender e reconstruir o fato singular, inédito, de enorme abrangência social, por meio do novo e irrepitível. Com isso, os historiadores da modernidade estavam interessados em explicar esse

²¹⁵ Hamilton *apud* BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 93, p. 128, 2018.

²¹⁶ HARTOG, François. **Regimes de historicidade**: presentismo e experiências do tempo. Belo Horizonte: Autêntica, 2021, p. 138.

ineditismo por meio das leis que operam nas estruturas, como a economia e a política²¹⁷. As ideias, como as do Iluminismo, assumiram os referenciais de ação antes ocupados pelos exemplos do passado. Na economia e na política, as palavras de ordem passaram a ser: progresso, desenvolvimento e civilização – marcas distintivas do regime moderno de historicidade.

Os livros didáticos de História têm avançado significativamente como suporte ao ensino e à aprendizagem da disciplina.²¹⁸ Hoje, já não se concentram em ações de indivíduos isolados, como os reis absolutistas e figuras transformadas em heróis – Tiradentes, Deodoro da Fonseca, Dom Pedro I e II. A História, nesses materiais, apresenta fatos singulares de povos e grupos, como a Revolução Francesa, a Primeira e a Segunda Guerra Mundial, a Revolução Russa, a Independência do Brasil, a Proclamação da República, entre outros. No entanto, o que se percebe nas obras didáticas do Ensino Fundamental e Médio do CEPMG Manoel Vilaverde é a presença de conteúdos que enfatizam coletividades e uma sucessão cronológica tipicamente moderna, que traduz a história sob a perspectiva de progresso e civilização. Por isso, já é tempo de colaborarmos para o ensino de História com conceitos teóricos, como o de heterocronias e simultaneidade do não simultâneo, a fim de compreendermos de forma mais abrangente as mudanças e as complexidades das relações temporais observadas em diferentes momentos da História.

Por isso, o regime moderno de historicidade expressava ideias e comportamentos enraizados em uma dinâmica social que modificava, de maneira acelerada, os referenciais de ação predominantes no regime anterior de historicidade: a história *magistra vitae*. Ainda que a ciência da História tenha desenvolvido formas de análise baseadas em conceitos voltados a sujeitos coletivos, o imperativo temporal orientado para o futuro, característico do regime moderno de historicidade, limitou em certa medida a percepção das relações heterocrônicas entre os diferentes grupos sociais durante seu período de vigência. Com o enfraquecimento desse regime, a atenção da historiografia voltou-se à investigação de processos marcados por encontros, sobreposições e coexistência de temporalidades distintas – as

²¹⁷ Modelo desse tipo de postura historiográfica pode ser encontrado na historiografia dos *Annales* em Braudel. Também naquela conhecida “História das civilizações”, produzida por historiadores modernos.

²¹⁸ Para saber mais, conferir: MIRANDA, Sonia Regina; DE LUCA, Tania Regina. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 24, n. 48, p. 211-232, 2004.

heterocronias –, que até então recebiam menor destaque, dado o foco predominante nas grandes coletividades e nos acontecimentos considerados centrais pela narrativa tradicional, sobretudo aqueles vinculados às estruturas econômicas e políticas.

A crise do regime moderno de historicidade, conforme indicado por Hartog²¹⁹, pode ser situada cronologicamente em 1989, com a queda do Muro de Berlim. Nesse evento, espaço e tempo se articulam: trata-se de um tempo datável, no final do século XX, e de um espaço concreto – a Alemanha ainda dividida no contexto do pós-Segunda Guerra Mundial. De modo geral, as crises costumam ser examinadas a partir de suas causas e dos desdobramentos que provocam. No caso da crise do conceito moderno de tempo histórico, sua fragmentação e a abertura a múltiplas temporalidades criaram condições para o surgimento de novas abordagens na Teoria da História e na Historiografia. Esse movimento analítico também alcança o campo da Educação Básica, ao incentivar uma revisão das formas como se ensinam e se compreendem as temporalidades do passado. Assim, tal como o regime moderno de historicidade rompeu com a tradição de tomar o passado como exemplo – característica da história *magistra vitae* –, chega-se a um momento em que a própria modernidade passa a ser relativizada, cedendo espaço às “histórias” e aos “tempos” múltiplos: as heterocronias.

Após percorrermos conceitos e categorias fundamentais, como os regimes de historicidade, as filosofias da história, a aceleração do tempo e a noção de heterocronias, bem como revisitarmos a trajetória da composição do currículo das humanidades desde o século XVI no Brasil, torna-se inevitável reconhecer que toda essa discussão não pode permanecer apenas no campo teórico. A análise da BNCC e dos livros didáticos, enquanto currículo oficial e prescrito²²⁰, mostrou que, apesar dos avanços, ainda carregamos heranças que insistem em manter uma visão linear e homogênea da história. É nesse ponto que se impõe a necessidade de dar um passo além, aproximando reflexão e prática. O próximo capítulo surge com esse propósito: propor uma sequência didática voltada à formação continuada de professores,

²¹⁹ HARTOG, François. **Regimes de historicidade**: presentismo e experiências do tempo. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

²²⁰ OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de; CAIMI, Flávia Eloísa. Vitória da tradição ou resistência da inovação: o Ensino de História entre a BNCC, o PNLD e a Escola. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e77041, 2021, p. 6-13. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.77041>. Disponível em: <https://www.scielo.br/er/a/sTMcykZgTNYBcFYn7f3L94C/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 abr. 2025.

compreendendo-os, junto com os alunos, como protagonistas do currículo em ação²²¹. Mais do que um exercício metodológico, trata-se de um convite à transformação: criar condições para que o ensino de História se torne um espaço vivo, crítico e aberto à pluralidade das temporalidades e heterocronias que atravessam nossa experiência histórica, alcançando, assim, um impacto real na aprendizagem dos estudantes da Educação Básica.

2.6 Entre a teoria e a sala de aula: a construção do olhar sobre heterocronias no ensino de História

Como professor de História da rede pública estadual de Goiás, tive contato mais aprofundado com o conceito de heterocronias durante as aulas de Teoria da História no ProfHistória da UFG. Esse interesse, contudo, já vinha desde a graduação na Universidade Estadual de Goiás (UEG), onde as disciplinas de Teoria da História despertavam em mim uma curiosidade especial. À época, pareciam mais abstratas do que as demais, que lidavam com objetos concretos: povos indígenas, economia e suas trocas, religião e comportamentos, formas de amar em diferentes épocas, experiências da infância e modos de tratamento dados às crianças. Mesmo o marxismo, embora também teórico, parecia mais próximo da realidade por oferecer uma análise concreta das relações de classe e da exploração capitalista. Em comparação, as reflexões propostas pelos autores de Teoria da História soavam mais distantes e complexas.

Com o tempo, ao aprofundar minhas leituras em autores como Flamarion Cardoso, Max Weber, Ronaldo Vainfas, José Carlos Reis, Josep Fontana, François Dosse, Benedetto Croce, Jurandir Malerba e Hayden White e tantos outros, percebi a importância de compreender tanto a história da historiografia quanto o papel dos conceitos na análise histórica. Entre esses, o de tempo histórico sempre me chamou atenção. Esse interesse se deve, em parte, ao fato de que desafios me instigam; e esse conceito, em especial, me provocava a buscar constantemente novos

²²¹ OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de; CAIMI, Flávia Eloísa. Vitória da tradição ou resistência da inovação: o Ensino de História entre a BNCC, o PNLD e a Escola. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e77041, 2021, p. 13. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.77041>. Disponível em: <https://www.scielo.br/ij/er/a/sTMcykZgTNYBcFYn7f3L94C/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 abr. 2025.

entendimentos. Mesmo quando acreditava ter alcançado certa clareza sobre ele, novas leituras e novos debates ampliavam sua complexidade.

Na graduação, o tempo histórico parecia mais simples porque predominava a lógica do regime moderno de historicidade. Mais tarde, discussões sobre a pós-modernidade passaram a questionar a base racional e iluminista da disciplina, colocando em xeque a ideia de um tempo linear, absoluto e objetivo. Esse movimento acompanhava transformações mais amplas nas ciências, como os debates da Física Quântica em relação à tradição newtoniana.

Nesse processo, a forma como o tempo histórico era trabalhado em livros didáticos e planejamentos pedagógicos também me inquietava. A simples organização cronológica dos conteúdos dava a impressão de que era necessário ir além. Naquele momento, a pós-modernidade era vista muitas vezes como ameaça, pois parecia comprometer a cientificidade da História. Hoje, com mais maturidade e após o contato com o conceito de heterocronias, compreendo esse cenário de outra forma: não apenas como desafio aos fundamentos iluministas, mas como possibilidade de reconhecer diferentes temporalidades que coexistem sem estarem subordinadas ao modelo linear da modernidade.

Essa mudança de olhar repercutiu também em minha prática docente. Ao planejar aulas, percebi que trabalhar apenas com a sequência cronológica dos acontecimentos limitava a compreensão dos estudantes. Em sala de aula, os alunos demonstravam maior interesse quando conseguiam relacionar experiências próprias – como festas religiosas, costumes familiares ou memórias de infância – a outras temporalidades distintas, mas coexistentes. O conceito de heterocronias, nesse sentido, tornou-se uma ferramenta para aproximar teoria e prática, favorecendo uma leitura crítica da realidade a partir da diversidade temporal vivida pelos próprios estudantes.

Essa constatação amplia nossa compreensão do fenômeno histórico. O tempo não pode ser reduzido a uma única forma, como sugeriam os manuais de Teoria da História, ainda marcados por influências do marxismo, do Iluminismo e do positivismo. Mesmo a Escola dos *Annales*, que, em sua primeira e segunda gerações, rompeu com o positivismo ao introduzir a noção de longa duração, manteve um viés estrutural centrado na economia e na sociedade europeia. Febvre, Braudel e Bloch, segundo

Salomon²²², evitaram tratar da problemática das heterocronias, por considerarem-na um tema da Sociologia e não da História, porque ainda estavam presos à ideia de um tempo uniforme. Apenas nas gerações posteriores, sobretudo na terceira, com autores como Le Goff, Duby e Ferro, a chamada “nova história” ampliou os objetos da disciplina e abriu espaço para pensar múltiplas temporalidades. Sobre isso, nos diz Salomon²²³:

Alguns anos mais tarde, em 1978, o historiador francês Jacques Le Goff, no texto que poderíamos definir como uma espécie de manifesto da “história nova”, mais especificamente em sua parte final, consagrada a definir “as tarefas da história nova”, afirmava que era preciso dar um novo tratamento à noção de tempo: “Demolir a ideia de um tempo único, homogêneo e linear. Construir conceitos operacionais dos diversos tempos de uma sociedade histórica”. Como modelo para isso, ele indicava justamente o trabalho dos sociólogos cuja concepção de temporalidade, duas décadas antes, havia sido considerada demasiadamente policrônica: “com base no modelo das multiplicidades dos tempos sociais, definidos por M. Halbwachs e Georges Gurvitch”.

2.7 Heterocronias: história de um conceito, a Santidade de Jaguaripe e a simultaneidade dos tempos históricos

Assim como ocorreu com outros conceitos utilizados nas Ciências Humanas, o de heterocronia também passou por uma trajetória de deslocamentos e ressignificações. Seu uso inicial remonta à Biologia do século XIX, quando Ernst Haeckel cunhou o termo. Posteriormente, na década de 1960, a noção foi retomada pela psicologia infantil por meio de René Zazzo, que a utilizou para tratar da falta de sincronia no desenvolvimento psicológico. No final da mesma década, o conceito foi incorporado às ciências humanas, especialmente pela Filosofia. Nesse contexto, Michel Foucault, em sua conferência *Dos espaços outros* (1967), mencionou as heterocronias como recortes temporais associados às heterotopias, embora não tenha formulado uma teoria sistemática sobre o tema²²⁴. Como afirmou o filósofo francês: “essas heterotopias encontram-se ligadas a recortes do tempo, quer dizer, essas se abrem para o que se poderia chamar, por pura simetria, heterocronias”²²⁵.

²²² SALOMON, Marlon (Org.). **Heterocronias**: estudos sobre a multiplicidade dos tempos históricos. Goiânia: Ricochete, 2018, p. 19.

²²³ **Ibidem**, p. 24.

²²⁴ **Ibidem**, p. 20-21.

²²⁵ **Ibidem**, p. 20.

Na década de 1970, o conceito ganhou destaque com Stephen Jay Gould, em *Ontogeny and phylogeny* (1977), sendo novamente incorporado pela paleontologia e pela biologia evolutiva, associado à ideia de múltiplos ritmos e descontinuidades no desenvolvimento. Foi a partir desse contexto que os historiadores passaram a adotar metáforas dessas ciências – como camadas, estratos e sedimentações – para lidar com um desafio central: a pluralidade dos tempos históricos. Dessa forma, o conceito de heterocronias consolidou-se como uma ferramenta analítica que rompe com a noção de tempo único, linear e homogêneo, típica da modernidade e de suas filosofias da história. Ele evidencia a existência de temporalidades múltiplas, descontínuas, heterogêneas e interativas, tanto no interior de uma mesma sociedade quanto na comparação entre diferentes culturas e contextos históricos²²⁶.

No campo da Educação Básica, o conceito de heterocronias tem grande relevância. Ele nos convida, professores e alunos, a perceber que o passado não é uma linha contínua e uniforme de acontecimentos, mas um espaço em que diferentes temporalidades coexistem e interagem. Esse olhar é fundamental, por exemplo, para analisarmos como povos indígenas, africanos escravizados e seus descendentes mantiveram práticas culturais, religiosas e sociais próprias, coexistindo e dialogando com temporalidades impostas pela modernidade europeia. A presença de múltiplos ritmos históricos em um mesmo espaço e tempo²²⁷ evidencia que a História não pode ser reduzida a uma narrativa única, mas deve ser entendida em sua pluralidade e complexidade – em suas heterocronias.

Na sala de aula, trabalhar com essa perspectiva colabora para desenvolver a capacidade crítica dos estudantes. Eles passam a perceber que diferentes grupos sociais viveram – e ainda vivem – temporalidades próprias, nem sempre subordinadas ao tempo ocidental moderno. Esse exercício de reflexão possibilita, por exemplo, compreender a permanência de práticas indígenas ou afrodescendentes no Brasil contemporâneo não como “resquícios do passado”, mas como expressões de temporalidades vivas e ativas. Essa abordagem contribui para uma educação histórica mais inclusiva, que valoriza a diversidade cultural e ajuda a combater visões eurocêntricas e reducionistas da história. Por isso, o conceito de heterocronias

²²⁶ SALOMON, Marlon (Org.). **Heterocronias**: estudos sobre a multiplicidade dos tempos históricos. Goiânia: Ricochete, 2018, p. 21.

²²⁷ Remetemos aqui a um intervalo de tempo cronológico e não ao tempo social, objeto de estudos dos historiadores.

constitui-se também em um recurso pedagógico essencial, capaz de estimular a reflexão crítica, a empatia histórica e a valorização da pluralidade de experiências temporais síncronas.

Se, até aqui, permanecemos no plano mais geral dessas considerações sobre heterocronias, é necessário avançar para um nível de análise em que tais proposições possam ser observadas em funcionamento. Para isso, passaremos dessas generalizações para o exame de um caso histórico específico, no qual a coexistência e a articulação de diferentes temporalidades se tornam empiricamente visíveis.

Ao analisar a Santidade de Jaguaripe, busquei interpretá-la não apenas como um episódio de contestação religiosa no século XVI, mas como um campo privilegiado para compreender a complexidade do tempo histórico. Essa escolha se fundamenta na possibilidade de mobilizar dois referenciais teóricos centrais desta pesquisa: a noção de “simultaneidade do não simultâneo”, formulada por Reinhart Koselleck, e o conceito de heterocronias, desenvolvido por Marlon Salomon. A Santidade permite observar empiricamente como diferentes tempos históricos coexistem em um mesmo presente e, mais do que isso, como essas temporalidades se cruzam, entram em tensão e se reconfiguram. Desse modo, o episódio evidencia que a experiência histórica não se organiza de forma linear, mas se constitui pela articulação dinâmica de múltiplos ritmos temporais que se manifestam simultaneamente no interior de uma mesma realidade social.

Para muitos observadores portugueses do século XVI, os povos indígenas não possuíam religião. Ronaldo Vainfas recorda que diversos cronistas afirmavam que os “gentios do Brasil” não conheciam fé, lei ou rei, interpretando seus rituais como ausência de religiosidade. Alguns missionários, como o jesuíta Manoel da Nóbrega, chegaram a afirmar que os indígenas não possuíam “nenhum conhecimento de Deus, nem ídolos”²²⁸. Essa percepção inicial, que Laura de Mello e Souza chamaria de olhar de “etnodemonólogos”, constitui a primeira camada de uma complexa trama de percepções temporais. Os portugueses, imersos no tempo linear da cristandade e da expansão marítima, projetavam sobre os indígenas uma imagem de atraso ou vazio espiritual, como se se tratasse de uma espécie de “tábula rasa” na qual seria possível escrever a história da salvação²²⁹. No entanto, ao fazer isso, já estavam inseridos em

²²⁸ VAINFAS, Ronaldo. **A heresia dos índios**: catolicismo e rebeldia no Brasil Colonial. São Paulo: Companhia das Letras, 2022, p. 34.

²²⁹ **Ibidem**, p. 34.

um choque de temporalidades: o tempo mítico e profético das sociedades tupinambás confrontava-se com o tempo histórico e missionário do colonizador.

É na análise da própria Santidade que essa tensão temporal se torna particularmente visível. A busca pela chamada “Terra sem Mal” não era um vestígio imóvel de um passado distante, mas um princípio ativo de ação no presente. A chegada do colonizador não destruiu esse mito; ao contrário, transformou-o. Aquilo que antes impulsionava deslocamentos periódicos rumo ao litoral passou a orientar movimentos de fuga e reorganização no interior do território colonial. O mito continuava a operar, mas agora dentro de um novo contexto histórico²³⁰. O imaginário religioso indígena, portanto, não desapareceu diante da colonização: ele se reconfigurou, atuando no interior do próprio mundo colonial.

O ponto mais expressivo dessa confluência temporal aparece na própria morfologia da seita descrita por Vainfas. A Santidade de Jaguaripe, liderada pelo índio Antônio — um caraíba batizado pelos jesuítas que passou a se apresentar como o verdadeiro papa²³¹ — não era uma simples resistência tradicionalista. Tratava-se de uma formação cultural híbrida, que o autor define como um verdadeiro “catolicismo tupinambá”. A igreja da seita, chamada de “Nova Jerusalém”²³², possuía no centro um ídolo de pedra chamado Tupanasu, termo criado pelos jesuítas para traduzir a ideia cristã de Deus para a língua indígena, e à porta uma cruz²³³. O ritual central de rebatismo misturava a água benta cristã com a fumaça do petim, o tabaco do ritual tupi²³⁴. A hierarquia religiosa reproduzia elementos da cosmologia bíblica: havia um papa (Antônio/Tamandaré), bispos, um “Santinho” — Aricute, personagem associado ao mito do dilúvio tupi — e, conduzindo os ritos na ausência do líder, uma índia chamada de “Santa Maria, Mãe de Deus”²³⁵. Essa figura feminina, que dificilmente ocuparia tal posição em rituais tradicionais tupinambás, pode ser compreendida como resultado da catequese jesuítica, que traduzia a devoção mariana em língua geral como “Tupansy”, isto é, “mãe de Tupã”²³⁶. Estamos diante de um fenômeno no qual

²³⁰ VAINFAS, Ronaldo. **A heresia dos índios: catolicismo e rebeldia no Brasil Colonial**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022, p. 55-60.

²³¹ **Ibidem**, p. 139.

²³² **Ibidem**, p. 135.

²³³ **Ibidem**, p. 130-132.

²³⁴ **Ibidem**, p. 150.

²³⁵ **Ibidem**, p. 139-140.

²³⁶ **Ibidem**, p. 184.

elementos da cosmologia indígena e da escatologia cristã se articulam, produzindo uma nova configuração religiosa.

Essa articulação de temporalidades não se limitou ao universo simbólico indígena, mas atravessou a própria estrutura social da colônia. O movimento, que pregava a morte dos brancos e o fim da escravidão, acabou sendo acolhido e protegido por um poderoso senhor de engenho português, Fernão Cabral de Taíde²³⁷. Movido por interesses ligados à ampliação de sua força de trabalho e à consolidação de sua posição no Recôncavo baiano, o fidalgo permitia que os ritos da Santidade fossem realizados em suas terras e chegou a participar de algumas cerimônias, ajoelhando-se diante do ídolo Tupanasu enquanto escravos e forros realizavam os cultos²³⁸. À primeira vista, essa atitude parece profundamente paradoxal: um senhor de engenho inserido no universo econômico da colonização portuguesa participando de práticas religiosas que anunciavam justamente a destruição dessa ordem. No entanto, como sugere Vainfas, não há evidências de que Cabral tenha aderido sinceramente às crenças da santidade. Sua atuação parece ter sido motivada sobretudo por cálculos políticos e econômicos ligados à ampliação de sua força de trabalho e ao fortalecimento de sua posição no Recôncavo baiano. Ainda assim, ao acolher o movimento em seu engenho, Cabral acabou criando um espaço no qual temporalidades distintas se encontravam: o tempo mercantil da economia açucareira, o tempo religioso do catolicismo colonial e o tempo mítico e profético das tradições tupinambás.

Esse fenômeno não se restringia ao caso de Fernão Cabral, alcançando também outros setores da sociedade colonial. Vainfas mostra que práticas associadas às “santidades” atravessavam diferentes camadas sociais, não ficando limitadas a indígenas ou mamelucos. Mulheres brancas como Luísa Barbosa, ainda na década de 1560, haviam acreditado em outra “santidade”, convencendo-se de que “a lei dos cristãos não prestava”²³⁹. Já no contexto de Jaguaripe, aparecem também indivíduos ligados a posições mais elevadas, como Simão da Silva, sobrinho do governador Manuel Teles Barreto, “infamado de frequentar a igreja dos índios e reverenciar o ídolo”²⁴⁰. Em conjunto, esses episódios indicam que o alcance dessas práticas não se

²³⁷ VAINFAS, Ronaldo. **A heresia dos índios**: catolicismo e rebeldia no Brasil Colonial. São Paulo: Companhia das Letras, 2022, p. 100-114.

²³⁸ **Ibidem**, p. 116-121.

²³⁹ **Ibidem**, p. 186-189.

²⁴⁰ **Ibidem**, p. 187.

limitava aos grupos subalternos, mas tocava também pessoas brancas e, em certos casos, figuras próximas dos estratos superiores do mundo colonial.

Talvez o caso mais emblemático seja o da própria esposa de Fernão Cabral, d. Margarida da Costa. Diferentemente do marido, cuja atitude parece ter sido marcada por cálculos políticos, ela parece ter acreditado sinceramente na santidade. Segundo Vainfas, d. Margarida “se dedicou à seita mais do que se poderia imaginar”, recebendo a índia “Mãe de Deus” em sua casa, permitindo rebatismos em seu lar e afirmando que aquilo não poderia ser obra do demônio, pois os índios traziam cruzeiros e invocavam Santa Maria²⁴¹. Uma mulher branca, cristã-velha e pertencente à elite colonial²⁴² vivia assim plenamente o universo simbólico do mito tupi-cristão. Sua adesão reforça, ainda mais, que essas experiências religiosas atravessavam diferentes camadas sociais da colônia.

A complexidade desse cenário torna-se também evidente quando se observa o papel desempenhado pelos mamelucos. Filhos de portugueses com mulheres indígenas, esses indivíduos ocupavam uma posição intermediária na sociedade colonial e transitavam com relativa fluidez entre o universo cultural indígena e o mundo colonial luso-brasileiro. Nos processos inquisitoriais analisados por Vainfas, muitos deles aparecem como personagens profundamente ambíguos: apresentavam-se como cristãos perante o tribunal, mas participavam das cerimônias da santidade, adotando práticas e gestos associados às tradições indígenas. Essa ambivalência refletia sua própria trajetória social, marcada pela experiência do sertão e pelo contato prolongado com populações nativas. Tal situação confundia o olhar do visitador inquisitorial, que encontrava dificuldade em enquadrar esses homens nas categorias tradicionais de heresia ou idolatria, pois eles pareciam habitar simultaneamente universos culturais distintos. Nesse sentido, os mamelucos expressam de forma particularmente clara a condição híbrida da sociedade colonial e revelam como a Santidade de Jaguaripe funcionava como um espaço onde diferentes experiências culturais e temporais se cruzavam²⁴³.

Por fim, a reação da Inquisição a esse emaranhado de práticas revela o esforço de restabelecer uma ordem religiosa e cultural unificada. O visitador Heitor Furtado de

²⁴¹ VAINFAS, Ronaldo. **A heresia dos índios**: catolicismo e rebeldia no Brasil Colonial. São Paulo: Companhia das Letras, 2022, p. 188.

²⁴² **Ibidem**, p. 101.

²⁴³ **Ibidem**, p. 171-183.

Mendonça, treinado para identificar heresias europeias como o judaísmo ou o luteranismo, mostrou-se perplexo diante do fenômeno da santidade. Sua tentativa de enquadrar aquela experiência em categorias demonológicas tradicionais revelou-se insuficiente. O Santo Ofício interrogava mamelucos antropófagos sobre o consumo de carne em dias de jejum e se mostrava incapaz de compreender o significado das tatuagens que marcavam seus corpos²⁴⁴. Diante dessa realidade, o tribunal acabou, em última instância, subordinando o julgamento aos interesses do sistema colonial, absolvendo Fernão Cabral, um fidalgo de “bom sangue”²⁴⁵.

A análise desse episódio evidencia, portanto, que a Santidade de Jaguaripe não pode ser compreendida a partir de uma lógica temporal linear, uma vez que nela se articulam diferentes temporalidades que coexistem e se transformam mutuamente. Esse entrelaçamento de tempos distintos — indígenas, cristãos e coloniais — revela a insuficiência de uma leitura homogênea do passado e aponta para a necessidade de abordagens que considerem a complexidade das experiências históricas. Nesse sentido, o conceito de heterocronias mostra-se fundamental, não apenas como instrumento de análise, mas como possibilidade concreta para o ensino de História na Educação Básica, ao permitir que professores e estudantes reconheçam, em situações históricas específicas, a presença simultânea de múltiplos tempos, estabelecendo, assim, um diálogo direto entre a Teoria da História e o Ensino de História, na medida em que um conceito elaborado no campo teórico se torna operatório na interpretação e na prática pedagógica. Assim, mais do que um exemplo isolado, a Santidade de Jaguaripe torna-se um caso privilegiado para problematizar a narrativa temporal linear de matriz europeia e ampliar as formas de compreensão do passado no espaço escolar, indicando a necessidade de pensar caminhos que possibilitem a incorporação dessa perspectiva no trabalho didático-pedagógico dos docentes desse nível de ensino.

²⁴⁴ VAINFAS, Ronaldo. **A heresia dos índios**: catolicismo e rebeldia no Brasil Colonial. São Paulo: Companhia das Letras, 2022, p. 203-207.

²⁴⁵ **Ibidem**, p. 238-239.

3 DO TEMPO LINEAR ÀS HETEROCRONIAS: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE HISTÓRIA POR MEIO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

Depois de concluir o curso de licenciatura em História na UEG, iniciei minha prática docente na rede pública estadual de ensino de Goiás. Foi nesse momento que a teoria encontrou o desafio da realidade escolar. Nos livros didáticos e nas rotinas pedagógicas, a linearidade moderna do tempo permanecia como regra. Para os estudantes, a História traduzia-se em decorar datas e fatos em sequência, dentro de uma narrativa homogênea e marcada por um olhar europeu, enquanto pouca atenção era dada à diversidade de experiências históricas que não cabem nesse modelo. Esse contraste entre a formação que eu havia recebido e a prática que encontrei na escola evidenciou, de forma clara, a urgência de repensar a formação docente.

Ao dar continuidade à minha formação acadêmica, especialmente ao longo do mestrado no ProfHistória/UFG, aprofundei estudos que problematizaram a noção de tempo histórico como algo linear e homogêneo. As discussões durante as aulas e o contato com diferentes textos e autores²⁴⁶ foram decisivos nesse processo, pois me colocaram diante de debates que ampliaram minha visão crítica sobre a concepção de tempo histórico e seus impactos no ensino da disciplina a nível da Educação Básica. No momento das aulas na pós-graduação, deparei-me com o conceito de heterocronias, que abriu novas possibilidades de análise e contribuiu para a compreensão da História como um espaço de múltiplas temporalidades. Essas temporalidades não apenas coexistem, mas, muitas vezes, apresentam-se de forma síncrona, interagindo em contextos de conflito, negociação ou adaptação. Essa experiência foi ao encontro das minhas expectativas de um ensino de História que rompesse com a linearidade temporal moderna, pois reforçou minha compreensão da disciplina, não como uma sucessão cronológica de fatos, mas como um campo dinâmico de encontros, tensões e sincronizações culturais.

Nesse sentido, a proposição de um curso de formação continuada centrado no conceito de heterocronias revela-se não apenas pertinente, mas necessária, na medida em que possibilita aos professores da Educação Básica o acesso crítico a categorias analíticas oriundas da Teoria da História, tradicionalmente restritas ao ensino superior. Ao ser operacionalizado por meio de uma sequência didática, esse

²⁴⁶ SALOMON, Marlon (Org.). **Heterocronias**: estudos sobre a multiplicidade dos tempos históricos. Goiânia: Edições Ricochete, 2018.

curso promove a aproximação entre reflexão teórica e prática pedagógica, permitindo que os docentes revisitem os fundamentos conceituais do ensino de História e ampliem suas possibilidades de atuação para além da narrativa linear moderna. A análise da Santidade de Jaguaripe, em diálogo com a interpretação da ciência moderna em Alexandre Koyré, evidencia como diferentes contextos históricos podem ser compreendidos a partir da coexistência e interação de múltiplas temporalidades. No Brasil colonial, indígenas, colonos e missionários produziram experiências históricas híbridas que expressam a sincronia de tempos distintos; de modo semelhante, a chamada ciência moderna resultou de reconfigurações que articularam elementos da tradição medieval, da metafísica e da religiosidade.

Dessa forma, mais do que um aporte teórico, a Teoria da História se afirma como um instrumento indispensável para a renovação do ensino de História, ao possibilitar a superação de modelos lineares e a construção de abordagens mais complexas e críticas. Em termos gerais, essa contribuição fortalece o ensino de História ao ampliar sua capacidade explicativa e formativa; no contexto brasileiro, assume um papel ainda mais decisivo, ao oferecer caminhos para enfrentar o eurocentrismo e reconhecer a pluralidade de experiências históricas que constituem a sociedade. Assim, ao incorporar conceitos como heterocronias à prática docente, reafirma-se a necessidade de aproximar universidade e escola, consolidando um ensino de História mais coerente com a complexidade do tempo histórico e mais comprometido com a formação crítica dos sujeitos na Educação Básica.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 1	
Título:	Do regime moderno de historicidade ao currículo colonial, imperial e republicano: permanências e desafios no ensino de História.
Assunto/Tema:	Temporalidades em disputa: o ensino de História entre permanências coloniais e desafios do presente. A modernidade europeia e sua influência na formação curricular na disciplina de História no Brasil.
Identificação	
	<ul style="list-style-type: none"> • Público-alvo: Professores do Ensino Fundamental II e Médio • Carga horária: 4h (um encontro) • Autoria: Marcelo Vaz Souza de Mesquita – ProfHistória/UFG
Questões norteadoras	
	<ul style="list-style-type: none"> • O que caracteriza o regime moderno de historicidade e como ele estruturou a disciplina escolar História? • De que maneira esse modelo europeu de temporalidade foi incorporado ao ensino de História no Brasil colonial, imperial e republicano? • Quais permanências dessa tradição ainda estão presentes nos currículos oficiais e práticas atuais? • Como professores podem problematizar a linearidade e abrir espaço para múltiplas temporalidades (heterocronias)?
Conteúdos/Saberes	
	<ul style="list-style-type: none"> • Regime moderno de historicidade: progresso, linearidade, horizonte de expectativa futuro – Koselleck; Hartog. • História do ensino de História no Brasil: currículo colonial, imperial e republicano e suas permanências teóricas. • Circe Bittencourt: crítica à formação curricular que privilegiou um tempo histórico europeu homogêneo e progressista. • Alternativas heterocrônicas: pensar a pluralidade dos tempos no ensino de História.
Público-alvo:	Professores licenciados em História da rede pública estadual de ensino de Goiás.
Tempo estimado:	4h/aula
Objetivos:	
	<ul style="list-style-type: none"> • Objetivo Geral: Compreender criticamente a influência do regime moderno de historicidade na constituição do ensino de História no Brasil e refletir sobre alternativas pedagógicas. • Objetivos específicos:

<ul style="list-style-type: none"> • Identificar as características do regime moderno de historicidade. • Relacionar esse regime às práticas e currículos na história do Brasil. • Analisar as permanências desse modelo temporal na escola contemporânea. • Produzir alternativas de ensino que incorporem múltiplas temporalidades à prática pedagógica de professores e professoras do nível básico de ensino das redes públicas estaduais de educação.
<p>Justificativa</p> <p>A lógica do regime moderno de historicidade, marcado pelo tempo linear, aceleração e conceitos de civilização e progresso, consolidou-se como matriz do ensino de História no Brasil colonial, imperial e republicano. Circe Bittencourt observa que a formação curricular no Brasil esteve fortemente vinculada à imposição de valores modernos europeus, o que resultou na difusão de uma noção homogênea de tempo histórico. Isso ocasionou, conseqüentemente, a marginalização de temporalidades plurais (heterocronias). Formar professores conscientes dessa herança é essencial para promover práticas que superem a linearidade e reconheçam a diversidade temporal, em sintonia com os debates atuais sobre heterocronias.</p>
<p>Conhecimentos prévios</p> <ul style="list-style-type: none"> • Noções de tempo histórico (cronologia, sucessão, permanência e mudança, heterocronias). • Experiência com currículos e livros didáticos de História.
<p>Materiais/Recursos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Texto de Circe Bittencourt. • Quadro, projetor multimídia, cartolinas e marcadores. • Trechos da BNCC que demonstrem ainda a permanência das influências curriculares formadas desde a colonização no Brasil.
<p>Estratégias de ensino / Metodologia</p>
<p>Etapa 1 – Sensibilização (30 min.)</p> <p>Discussão inicial: professores relatam como costumam explicar o tempo histórico. Mapear visões lineares, progressistas ou múltiplas.</p>
<p>Etapa 2 – Exposição dialogada (50 min.).</p> <p>Apresentação dos conceitos do regime moderno de historicidade (Koselleck/Hartog) e da crítica ao ensino de História no Brasil (formação curricular). (Bittencourt).</p>
<p>Coffee break (20 min.)</p>

<p>Etapa 3 – Análise coletiva (60 min.)</p> <p>Leitura guiada de trechos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Regime moderno de historicidade (Koselleck, Hartog); • Crítica de Bittencourt sobre a importação de modelos curriculares e a imposição de uma temporalidade homogênea.
<p>Discussão: como o tempo europeu moderno estruturou o ensino de História no Brasil? Quais marcas permanecem na atual versão da BNCC?</p>
<p>Etapa 4 – Produção em grupos (50 min.)</p> <p>Grupos elaboram propostas de atividades que rompam com a linearidade e evidenciem múltiplas temporalidades (ex.: comparar simultaneamente Europa moderna e sociedades indígenas/africanas no período colonial).</p>
<p>Etapa 5 – Socialização e fechamento (50 min.)</p> <p>Apresentação das propostas, seguida de síntese: como pensar um ensino de História sensível às heterocronias.</p>
<p>Avaliação</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Participação nas discussões e análise de textos. • Produção coletiva (proposta de intervenção didática). • Reflexão escrita individual: “Que permanências do regime moderno de historicidade ainda percebo no meu ensino e como posso transformá-las?”
<p>Referências</p>
<ul style="list-style-type: none"> • BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. • BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. Estudos Avançados, v. 32, n. 93, p. 127-149, 2018. • HARTOG, François. Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. • KOSELLECK, Reinhart. Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto/PUC-Rio, 2006. • SALOMON, Marlon (Org.). Heterocronias: estudos sobre a multiplicidade dos tempos históricos. Goiânia: Ricochete, 2018.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 2	
Título:	A BNCC e o tempo histórico: reflexões para a prática docente
Tema/Assunto:	A concepção temporal da BNCC e seus reflexos na prática do ensino de História.
Identificação	
	<ul style="list-style-type: none"> • Público-alvo: Professores licenciados em História da rede pública estadual de ensino de Goiás. • Carga horária: 4h (um encontro) • Autoria: Marcelo Vaz Souza de Mesquita – ProfHistória/UFG
Data de execução:	em aberto.
Justificativa	
	A BNCC afirma reconhecer múltiplas temporalidades, mas, em sua organização prática, ainda prevalece uma abordagem cronológica linear. Para professores de História em formação continuada, compreender essa tensão é fundamental para construir práticas que superem a mera reprodução curricular e favoreçam uma abordagem plural do tempo histórico.
Objetivos	
	<ul style="list-style-type: none"> • Objetivo geral: Desenvolver uma leitura crítica da BNCC, identificando suas contradições entre discurso e prática no que se refere ao tempo histórico. • Objetivos específicos: <ol style="list-style-type: none"> 1. Reconhecer a concepção de temporalidade presente na BNCC. 2. Analisar como essa concepção reforça a linearidade histórica. 3. Elaborar alternativas metodológicas para abordar o tempo histórico de forma plural.
Questões norteadoras	
	<ul style="list-style-type: none"> • A BNCC rompe, de fato, com a visão linear do tempo histórico? • Quais contradições se manifestam entre o discurso da BNCC e sua aplicação prática? • Como o professor pode superar esses limites no ensino de História?
Conteúdos conceituais	
	<ul style="list-style-type: none"> • Conceito de tempo histórico. • Linearidade, cronologia e eurocentrismo. • Heterocronias (pluralidade de temporalidades). • Ensino de História e regimes de historicidade.
Conhecimentos prévios	
	<ul style="list-style-type: none"> • Familiaridade básica com a BNCC (componentes e habilidades).

<ul style="list-style-type: none"> • Experiências de planejamento e prática docente em História.
<p>Materiais/recursos</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Trechos selecionados da BNCC (História). • Quadro comparativo: “pluralidade de temporalidades” (discurso) × “linearidade cronológica” (prática). • Cartolina, pincéis ou recursos digitais.
<p>Metodologia/Estratégias</p>
<p>Etapa 1 – Sensibilização (60 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação de trechos da BNCC sobre o ensino de História, destacando a menção às múltiplas temporalidades. • Debate inicial: “O que significa pensar o tempo histórico além da cronologia?”
<p>Etapa 2 – Problematização (60 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Discussão em grupos: professores analisam o contraste entre discurso da BNCC (pluralidade) e prática (linearidade cronológica e eurocentrismo). • Produção de exemplos de como essas contradições aparecem em sala de aula.
<p>Etapa 3 – Construção coletiva (60 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elaboração, em cartolina ou quadro digital, de um painel coletivo intitulado: “BNCC: limites e possibilidades para o ensino do tempo histórico”. • Cada grupo registra críticas e sugestões de superação.
<p>Etapa 4 – Sistematização e reflexão (60 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Plenária: socialização dos painéis. • Mediação do professor formador para articular o debate com referenciais teóricos (Koselleck, Hartog, Salomon, Oliveira e Caimi, Bittencourt). • Reflexão final: como construir práticas docentes que superem a visão da BNCC?
<p>Avaliação:</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Formativa: observação da participação nos debates e na construção coletiva. • Produto final: painel coletivo sobre a crítica à BNCC. • Critérios: clareza da argumentação, capacidade de identificar contradições e proposição de alternativas pedagógicas.
<p>Referências</p>
<p>BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. Estudos Avançados, v. 32, n. 93, p. 127-149, 2018.</p> <p>BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.</p> <p>HARTOG, François. Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.</p>

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de; CAIMI, Flávia Eloísa. Vitória da tradição ou resistência da inovação: o Ensino de História entre a BNCC, o PNLD e a Escola. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e77041, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.77041>.

Disponível

em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/sTMcykZgTNYBcFYn7f3L94C/?format=pdf&lang=pt>. Acesso

em: 13 abr. 2025.

SALOMON, Marlon (org.). **Heterocronias**: estudos sobre a multiplicidade dos tempos históricos. Goiânia: Ricochete, 2018.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 3	
Título:	A BNCC, a linearidade cronológica e as temporalidades no currículo editado (livro didático)
Tema/Assunto:	A prescrição da BNCC sobre múltiplas temporalidades e sua tradução no livro didático.
Identificação	
	<ul style="list-style-type: none"> • Público-alvo: Professores do Ensino Fundamental II e Médio • Carga horária: 4h (um encontro) • Autoria: Marcelo Vaz Souza de Mesquita – ProfHistória/UFG
Justificativa:	
	Embora a BNCC prescreva a valorização das múltiplas temporalidades, na prática curricular e, sobretudo, nos livros didáticos, predomina uma narrativa linear, progressiva e eurocêntrica. Para professores de História em formação continuada, compreender essa contradição é essencial para que possam analisar criticamente o currículo editado e propor alternativas de abordagem do tempo histórico que contemplem heterocronias síncronas em um determinado tempo cronológico.
Público-alvo:	Professores licenciados em História da rede pública estadual de ensino de Goiás.
Tempo estimado:	2 encontros de 3h cada (total: 6h).
Objetivos	
	<ul style="list-style-type: none"> • Objetivo geral: Desenvolver a capacidade de analisar criticamente a contradição entre a prescrição da BNCC e a forma como o livro didático organiza o tempo histórico. • Objetivos específicos: <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar como a BNCC conceitua “múltiplas temporalidades”. 2. Analisar a permanência da cronologia linear e da divisão quadripartite nos livros didáticos. 3. Elaborar alternativas pedagógicas que problematizem os limites do currículo editado.
Questões norteadoras	
	<ul style="list-style-type: none"> • O que a BNCC entende por múltiplas temporalidades? • Como essa prescrição é traduzida (ou distorcida) nos livros didáticos? • De que forma os professores podem tensionar o uso do livro didático para ampliar a noção de tempo histórico?
Conteúdos conceituais	
	<ul style="list-style-type: none"> • Múltiplas temporalidades na BNCC.

<ul style="list-style-type: none"> • Linearidade cronológica e divisão quadripartite. • Conceitos de currículo prescrito, editado e em ação - Oliveira e Caimi. • Livro didático como currículo editado.
<p>Conhecimentos prévios</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Experiência com uso de livros didáticos em sala de aula. • Conhecimento básico sobre a BNCC e seus objetivos para o ensino de História. • Texto de Oliveira e Caimi sobre a BNCC e conceitos de currículo prescrito, editado e em movimento.
<p>Materiais/recursos</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Trechos selecionados da BNCC (componente História). • Índice geral dos capítulos de livros didáticos de História do 6º ano do Ensino Fundamental e 1º ano do Ensino Médio. • Capítulos de livros didáticos utilizados no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. • Quadro comparativo (BNCC - livro didático). • Materiais de apoio
<p>Metodologia/Estratégias</p>
<p>Etapa 1 – Sondagem (50 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leitura coletiva de trechos da BNCC que prescrevem múltiplas temporalidades e discutem o conceito de tempo histórico. • Debate inicial: “O que significa múltiplas temporalidades no ensino de História?” • Apesar de recomendar a perspectivação de múltiplas temporalidades no ensino de História, a BNCC contradiz seu discurso ao dar ênfase na cronologia?
<p>Etapa 2 – Análise da BNCC (30 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trabalho em grupos: sistematizar os conceitos sobre tempo histórico e temporalidades que aparecem no texto da BNCC. • Plenária com socialização das conclusões.
<p>Etapa 3 – Confronto com o livro didático (2h)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Em grupos, os professores analisam capítulos de livros didáticos, destacando: <ul style="list-style-type: none"> • títulos e subtítulos, • divisões cronológicas, • tipos de representações (imagens, mapas, quadros). <p>Atividade prática: produção de duas linhas do tempo paralelas</p> <ul style="list-style-type: none"> • A linha cronológica tradicional do livro. • Uma linha alternativa, com destaque para múltiplas temporalidades coexistentes (ex.: indígenas, africanas e europeias no mesmo período).

<p>Etapa 4 – Sistematização (1h)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Discussão em plenária: quais limites e contradições apareceram? • Mediação do professor-formador articulando a análise com a leitura crítica do currículo.
<p>Etapa 5 – Produção final (1h 40 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cada grupo elabora uma proposta alternativa de atividade para ser aplicada a partir do livro didático, mas enfatizando as múltiplas temporalidades. • Registro da proposta em quadro coletivo.
<p>Avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formativa: acompanhamento das discussões e análises em grupo. • Produto final: produção das linhas do tempo alternativas e da proposta de intervenção no uso do livro didático. • Crêterios: clareza na problematização, identificação da contradição BNCC × livro, criatividade nas alternativas propostas.
<p>Possibilidades de progresso</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pode ser expandida com estudo comparativo de diferentes coleções de livros didáticos do PNLD.
<p>Referências</p> <ul style="list-style-type: none"> • BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. • CHESNEAUX, Jean. Devemos fazer tábula rasa do passado? São Paulo: Ática, 1995. • OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de; CAIMI, Flávia Eloísa. Vitória da tradição ou resistência da inovação: o Ensino de História entre a BNCC, o PNLD e a Escola. Educar em Revista, Curitiba, v. 37, e77041, 2021. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.77041. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/sTMcykZgTNYBcFYn7f3L94C/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 13 abr. 2025. • ROMEIRO, Julieta <i>et al.</i> Diálogo: ciências humanas e sociais aplicadas: manual do professor. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2020. • SALOMON, Marlon (Org.). Heterocronias: estudos sobre a multiplicidade dos tempos históricos. Goiânia: Edições Ricochete, 2018.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 4	
Título: Entre o tempo moderno de história e as heterocronias: a Santidade de Jaguaripe como crítica às narrativas lineares no ensino de História	
1. Identificação	
<ul style="list-style-type: none"> • Público-alvo: Professores do Ensino Fundamental II e Médio • Carga horária: 4h (um encontro) • Autoria: Marcelo Vaz Souza de Mesquita – ProfHistória/UFG 	
2. Justificativa	
<p>“A importância do conceito de tempo no ensino de História fica evidente desde a abertura do texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na área de Ciências Humanas. O documento destaca que o trabalho do historiador envolve ‘identificar, analisar e compreender os significados de diferentes objetos, lugares, circunstâncias, temporalidades, movimentos de pessoas, coisas e saberes’. O uso do termo no plural (‘temporalidades’) é acertado, pois reconhece a diversidade de ritmos temporais que o professor deve considerar – tanto na sociedade atual quanto no estudo de sociedades passadas.”</p> <p>“No campo da educação básica, o conceito de heterocronias tem grande relevância. Ele nos convida, professores e alunos, a perceber que o passado não é uma linha contínua e uniforme de acontecimentos, mas um espaço em que diferentes temporalidades coexistem e interagem. [...] Essa abordagem contribui para uma educação histórica mais inclusiva, que valoriza a diversidade cultural e ajuda a combater visões eurocêntricas e reducionistas da história.”</p>	
3. Objetivos	
<ul style="list-style-type: none"> • Objetivo geral: Discutir o conceito de heterocronias no ensino de História e analisar a Santidade de Jaguaripe como exemplo de sincronização cultural no Brasil colonial. • Objetivos específicos: <ol style="list-style-type: none"> 1. Analisar criticamente a concepção de tempo linear moderno. 2. Identificar, nos trechos selecionados, elementos de hibridização cultural e religiosa. 3. Refletir sobre os limites da BNCC no trato das temporalidades históricas. 4. Elaborar propostas de transposição didática que incorporem a noção de heterocronias. 	
4. Conhecimentos prévios	
<ul style="list-style-type: none"> • Noções básicas de tempo histórico, mudança e permanência. • Conceito de heterocronias. • Experiência com livros didáticos e currículos oficiais. 	

<p>5. Materiais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trechos da dissertação (Cap. 2). • Trechos de <i>A heresia dos índios</i> (Vainfas, 2022). • Trechos da BNCC sobre temporalidades. • Quadro branco/cartolina e canetas.
<p>6. Desenvolvimento da sequência</p>
<p>1ª hora – Fundamentação Teórica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Discussão inicial: O que significa romper com a lógica linear no ensino de História? • Trabalho em duplas: exemplos da prática docente que ainda seguem a linearidade. • Síntese em plenária: socialização rápida das ideias.
<p>2ª hora – A Santidade de Jaguaripe como movimento híbrido</p>
<p>Texto-base (Vainfas, 2022):</p>
<p>Capítulo 5 – Ambivalências coloniais</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Denunciante acusaram Fernão Cabral e seus acólitos de proteger uma ‘abusão herética chamada santidade’ em suas próprias terras, dispensando-lhe proteção e favores, e inclusive participando de seus rituais. Isso revelava uma ambivalência típica da época: de um lado, senhores de engenho e colonos vivendo o tempo linear do lucro e da produção colonial; de outro, os mesmos homens envolvidos em práticas que subvertiam a ordem e se alinhavam a temporalidades indígenas. A Santidade de Jaguaripe, assim, não foi apenas um movimento indígena, mas um espaço de encontro e sincronização de tempos e culturas diversos.”
<p>Capítulo 4 – O tempo sagrado: cristãos e tupis</p> <p>“Para os cristãos, herdeiros do judaísmo, ‘o tempo tem um começo e terá um fim. [...] Para os cristãos, o tempo sagrado é linear: da Criação ao Juízo Final. Para os tupis [...] é a noção de tempo cíclico que prevalece: o fim do mundo preludia sempre um recomeço, a escatologia introduzindo a cosmogonia. [...] Alguns depoentes afirmaram que os índios chamavam a igreja da santidade de ‘Nova Jerusalém’. Jerusalém, centro do mundo no espaço sagrado dos cristãos, se tornaria [...] o símbolo do ‘fogo novo’ indígena.”</p>
<p>Atividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Em grupos: listar elementos indígenas, católicos e híbridos. • Produção de mapa conceitual: como esses elementos revelam sincronização de temporalidades? • Socialização rápida das sínteses.
<p>3ª hora – Rituais híbridos e ambivalências</p>
<p>Texto-base (Vainfas, 2022):</p>

“O caraíba da santidade, Antônio para os jesuítas, Tamandaré para os índios, dizia ter escapado do dilúvio como Noé, o patriarca bíblico, embora metido no alto da palmeira, conforme rezava o mito tupinambá. Absorveu alguns fragmentos dos sermões que ouvira em Tinharé para construir, enfim, uma identidade híbrida. Inúmeros depoimentos confirmam essa versão bíblico-tupinambá do dilúvio que o caraíba da santidade costumava apregoar. O próprio Fernão Cabral, que dele tinha boas informações, chegou a dizer que Antônio era por vezes chamado de Noé. Dito pelo senhor de Jaguaripe, a informação é perfeitamente crível, pois Fernão Cabral sempre procurou descaracterizar o lado cristão da santidade em favor de sua face "gentílica", visando com isso minorar sua própria heresia”. Assim, os índios e seus aliados criavam novas formas de religiosidade híbrida, nas quais coexistiam diferentes temporalidades e cosmologias.

Não tardaria muito para que os acontecimentos que tiveram lugar na Bahia durante a década de 1580 chegassem ao conhecimento do Santo Ofício lisboeta. Por ocasião da famigerada Primeira Visitação da Inquisição Portuguesa ao Nordeste brasileiro, entre 1591 e 1595, copioso número de denunciadores acusaram Fernão Cabral e seus acólitos de proteger uma "abusão herética chamada santidade" em suas próprias terras, dispensando-lhe proteção e favores, e inclusive participando de seus rituais, o que se fazia em prejuízo das lavouras da Bahia e da santa obra missionária da Companhia de Jesus”. Isso revelava uma ambivalência típica da época: de um lado, senhores de engenho e colonos vivendo o tempo linear do lucro e da produção colonial; de outro, os mesmos homens envolvidos em práticas que subvertiam a ordem e se alinhavam a temporalidades indígenas. A Santidade de Jaguaripe, assim, não foi apenas um movimento indígena, mas um espaço de encontro e sincronização de tempos e culturas diversos.”

• **Atividades:**

- Em grupos: identificar temporalidades em conflito ou interação.
- Debate orientado: como esses trechos revelam heterocronias síncronas?
- Síntese final registrada pelo mediador.

4ª hora – Transposição didática e BNCC

Texto base da dissertação:

“No campo da educação básica, o conceito de heterocronias tem grande relevância. Ele nos convida, professores e alunos, a perceber que o passado não é uma linha contínua e uniforme de acontecimentos, mas um espaço em que diferentes temporalidades

coexistem e interagem. Esse olhar é fundamental, por exemplo, para analisarmos como povos indígenas, africanos escravizados e seus descendentes mantiveram práticas culturais, religiosas e sociais próprias, coexistindo, dialogando e sincronizando-se com temporalidades impostas pela modernidade europeia. A presença de múltiplos ritmos históricos em um mesmo espaço e tempo evidencia que a História não pode ser reduzida a uma narrativa única, mas deve ser entendida em sua pluralidade e complexidade – em suas heterocronias”.

Texto base BNCC:

5.4.1 Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – Competências Específicas:

“Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.”

Texto-base (BNCC):

“No Ensino Fundamental, a BNCC se concentra nos processos de tomada de consciência do Eu, do Outro e do Nós, das diferenças em relação ao Outro e das diversas formas de organização da família e da sociedade em diferentes espaços e épocas históricas. Para tanto, prevê que os estudantes explorem conhecimentos próprios da Geografia e da História: temporalidade, espacialidade, ambiente e diversidade (de raça, religião, tradições étnicas etc.), modos de organização da sociedade e relações de produção, trabalho e poder, sem deixar de lado o processo de transformação de cada indivíduo, da escola, da comunidade e do mundo”.

Atividade final:

- Produção em grupos: elaborar uma minissequência didática para o Ensino Médio que:
 1. Use um trecho da Santidade como fonte.
 2. Trabalhe a ideia de múltiplas temporalidades.
 3. Dialogue com a BNCC.
- Socialização das propostas (seleção de alguns grupos para apresentação oral, os demais entregam por escrito).

7. Avaliação

- Participação nas leituras e debates.
- Elaboração da minissequência didática.
- Reflexão final sobre as possibilidades de superar a linearidade no ensino.

8. Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília-DF: MEC, 2017.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 93, p. 127-149, 2018.
- HARTOG, François. **Regimes de historicidade**: presentismo e experiências do tempo. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.
- KOSELLECK, Reinhart. **Estratos do tempo**: estudos sobre história. Rio de Janeiro: Contraponto, 2014.
- KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.
- VAINFAS, Ronaldo. **A heresia dos índios**: catolicismo e rebeldia no Brasil colonial. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 5
<p>Título: Entre rupturas, permanências e heterocronias: Koyré, o Renascimento e a crítica à temporalidade moderna nos livros didáticos de História.</p>
<p>1. Identificação</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Público-alvo: Professores do Ensino Médio • Carga horária: 4h (um encontro) • Autoria: Marcelo Vaz Souza de Mesquita – ProfHistória/UFG
<p>2. Justificativa</p>
<p>O livro didático, ao abordar o Renascimento, frequentemente reduz a discussão à questão da ruptura ou continuidade em relação à Idade Média. Ao tratar da ciência moderna, tende a privilegiar a narrativa de progresso linear, vinculada ao regime moderno de historicidade, sem explorar como permanências de cosmologias e tradições anteriores (místicas, filosóficas e religiosas) influenciaram a formação da nova racionalidade científica.</p> <p>Koyré mostra que a ciência moderna nasceu não apenas de rupturas, mas de uma trama em que se preservaram e se reelaboraram elementos precedentes. Para compreender essa complexidade, o conceito de heterocronias (Salomon) é fundamental: diferentes temporalidades podem coexistir em um mesmo processo histórico, gerando simultaneidades, tensões e sobreposições de sentidos.</p>
<p>3. Objetivos</p>
<p>Objetivo geral:</p> <p>Discutir a formação da ciência moderna contrastando a narrativa linear do livro didático com a análise de Koyré, à luz do conceito de heterocronias.</p> <p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar como o livro didático aborda a relação entre Renascimento e Idade Média. • Analisar como o texto de Koyré demonstra permanências e entrelaçamentos entre mística e ciência. • Compreender o conceito de heterocronias (Salomon) e sua relevância para o ensino de História. • Elaborar propostas de aula que superem a narrativa moderno-progressiva, incorporando a coexistência de temporalidades históricas.
<p>4. Conhecimentos prévios</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Noções básicas de Idade Média, Renascimento e Revolução Científica. • Experiência com livros didáticos de História.
<p>5. Materiais</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Capítulo do livro didático sobre o Renascimento. • Trechos de Alexandre Koyré (<i>Do mundo da mística à ciência moderna</i>).

- Texto de apoio: Salomon, sobre heterocronias.
- Quadro branco, cartolina, canetas ou *slides*.

6. Desenvolvimento da sequência

1ª hora – O livro didático e a temporalidade moderna

- **Discussão inicial:** O Renascimento foi ruptura ou continuidade da Idade Média?
- **Atividade em grupos:** leitura do capítulo do livro didático → localizar como o texto aborda a Idade Média e o Renascimento.
- **Questão norteadora:** Como o livro didático trata a ciência moderna? Quais permanências medievais ficam ausentes?
- **Síntese coletiva:** registrar no quadro os limites da narrativa moderno-progressiva do manual.

2ª hora – O olhar de Koyré: ciência entre mística e racionalidade

- **Leitura orientada de trechos de Koyré:** destaque para a ideia de que a ciência moderna surge de uma fusão entre elementos místicos, filosóficos e matemáticos.
- **Discussão em grupos:**
 - Que permanências da Idade Média aparecem no texto de Koyré?
 - Em que medida a visão de Koyré amplia a compreensão da ciência moderna em relação ao livro didático?
- **Mapa conceitual coletivo:** rupturas × permanências × reelaborações.

3ª hora – Heterocronias e a crise do tempo moderno

- **Exposição dialogada:** apresentação do conceito de heterocronias (Salomon, 2018) → a coexistência de temporalidades distintas em um mesmo processo histórico.
- **Aplicação prática:**
 - No Renascimento e na ciência moderna, quais temporalidades coexistem?
 - Como a narrativa linear moderna (ruptura/progresso) deixa invisível essa simultaneidade?
- **Debate:** como trazer a ideia de heterocronias para a sala de aula de Ensino Médio?

4ª hora – Transposição didática

- **Atividade em grupos:** elaborar uma aula de 50 min. para o Ensino Médio que:
 - Utilize o capítulo do livro didático e um trecho de Koyré.
 - Mostre como o livro didático preserva a temporalidade moderna.
 - Evidencie, com Koyré, a permanência de elementos medievais na ciência moderna.
 - Introduza a noção de heterocronias para discutir com os alunos a complexidade da experiência histórica.

- **Socialização:** apresentação das propostas de aula; debate final sobre caminhos de inovação no ensino de História da Ciência.

7. Avaliação

- Participação nas leituras e debates.
- Capacidade de identificar limites da narrativa didática.
- Clareza na análise de Koyré.
- Incorporação do conceito de heterocronias.
- Criatividade e viabilidade da proposta de aula.

8. Referências

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História:** fundamentos e métodos. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 93, p. 127-149, 2018.

HARTOG, François. **Regimes de historicidade:** presentismo e experiências do tempo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

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

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado:** contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

KOYRÉ, Alexandre. **Da mística à ciência:** cursos, conferências e documentos, 1922–1962. Tradução de Thomaz Kawauche. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2024.

SALOMON, Marlon (Org.). **Heterocronias:** estudos sobre a multiplicidade dos tempos históricos. Goiânia: Edições Ricochete, 2018.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação problematizou o ensino de História na Educação Básica a partir do diálogo entre a Teoria da História e a prática docente, tomando como eixo central o conceito de heterocronias. Sistematizado por Salomon²⁴⁷, esse conceito mostrou-se uma ferramenta pedagógica indispensável para questionar a linearidade temporal ainda hegemônica na organização da BNCC²⁴⁸ e na estruturação dos livros didáticos. Para além de uma formulação teórica, as heterocronias permitem compreender os processos históricos como um campo dinâmico de temporalidades que se entrelaçam, tensionam e produzem novas configurações de sentido.

Ao longo do trabalho, demonstrou-se que o ensino de História permanece fortemente marcado pelo currículo prescrito – a BNCC – que, embora mencione “temporalidades” no plural, mantém-se preso a uma lógica de sucessão cronológica. Esse currículo, ao se materializar no currículo editado (os livros didáticos), reforça o predomínio da narrativa linear e eurocêntrica, silenciando experiências temporais plurais, como as de indígenas, africanos e afrodescendentes. No entanto, ao observarmos o currículo em ação – a prática cotidiana de professores e alunos –, percebemos que, embora a reprodução da linearidade seja frequente, também se abrem fissuras que permitem a construção de práticas mais criativas e críticas. O currículo em ação não precisa submeter-se irrefletidamente ao prescrito e ao editado; é, antes, um espaço em que os professores podem reinterpretar e ressignificar conteúdos, aproximando-os da realidade discente. Foi nesse ponto que o conceito de heterocronias revelou seu potencial pedagógico: ao oferecer instrumentos para problematizar o tempo histórico, possibilita deslocar a prática docente rumo a uma História mais plural e inclusiva.

Nesse percurso, conceitos como regimes de historicidade, proposto por Hartog²⁴⁹, e a relação entre espaço de experiência e horizonte de expectativa na modernidade, de Koselleck²⁵⁰, enriqueceram a análise. Hartog²⁵¹ oferece um modelo

²⁴⁷ SALOMON, Marlon (Org.). **Heterocronias**: estudos sobre a multiplicidade dos tempos históricos. Goiânia: Edições Ricochete, 2018.

²⁴⁸ BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília-DF: MEC, 2017.

²⁴⁹ HARTOG, François. **Regimes de historicidade**: presentismo e experiências do tempo. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

²⁵⁰ KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

²⁵¹ HARTOG, **Op. Cit.**

heurístico para compreender como as sociedades organizam suas relações temporais. Esse arcabouço foi fundamental para identificar, com base em Bittencourt²⁵², a longa duração da implantação do regime moderno de historicidade no ensino de História brasileiro, desde os tempos coloniais – processo que naturalizou uma experiência homogênea do tempo, apagando ou subordinando outras formas de relação com o passado. Koselleck²⁵³, por sua vez, permitiu analisar as tensões entre permanências do passado e projeções de futuro que configuram o presente histórico.

Contudo, foi com Salomon²⁵⁴ e a formulação do conceito de heterocronias que esta pesquisa encontrou seu eixo decisivo. Embora o autor não tenha se dedicado à aplicação didática do conceito na Educação Básica, nossa reflexão e experiência docente permitiram vislumbrar sua operacionalidade no ensino de História nesse ambiente. Identificamos no conceito de heterocronias não apenas um recurso analítico para compreender a pluralidade temporal, mas também uma possibilidade concreta de diálogo com a prática escolar, transformando-o em instrumento didático-pedagógico. Assim, a multiplicidade temporal, formulada no plano acadêmico, pode – com a mediação crítica dos professores – tornar-se uma chave para repensar a formação discente e docente.

Essa perspectiva impacta diretamente a prática, motivando a proposta de um curso de formação continuada para professores da rede pública estadual de Goiás. A iniciativa visa a capacitar os educadores para uma apropriação crítica desses conceitos, focando a transposição da complexidade teórica acadêmica para a realidade da sala de aula. Concebemos essa formação como espaço para a reelaboração da consciência histórica do educador, condição fundamental para fomentar uma consciência histórica plural nos estudantes. A experiência formativa no ProfHistória/UFG reforçou a viabilidade e a urgência desse horizonte.

O contato sistemático com a problemática da temporalidade não apenas esclareceu inquietações sobre a linearidade no ensino, mas também destacou a importância de estender essa reflexão aos colegas da Educação Básica. Para manter sua relevância, a disciplina de História precisa dialogar com as múltiplas

²⁵² BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 93, 2018.

²⁵³ KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006

²⁵⁴ SALOMON, Marlon (Org.). **Heterocronias**: estudos sobre a multiplicidade dos tempos históricos. Goiânia: Edições Ricochete, 2018.

temporalidades que estruturam a vida social contemporânea: os ritmos tecnológicos, as permanências culturais, os conflitos entre memórias e tradições. É nesse entrelaçamento que os alunos constituem seus espaços de experiência e elaboram seus horizontes de expectativa. Esse processo, contudo, não é espontâneo. Conforme alerta Bittencourt²⁵⁵, a formação da consciência histórica ocorre na tensão entre influências midiáticas, escolares e familiares, exigindo intervenção pedagógica intencional – que deve considerar os diferentes ritmos de desenvolvimento e estágios de pensamento dos alunos, como demonstra a epistemologia genética de Piaget. Por fim, ao situar a discussão no contexto brasileiro, foi crucial considerar o marco normativo da BNCC²⁵⁶, que, apesar de mencionar a “diversidade de temporalidades”, carece de instrumentos teóricos robustos para superar a lógica cronológica que sua própria estrutura reforça.

A reflexão sobre a realidade concreta das escolas – com base em minha atuação de mais de 16 anos em Goiânia e Inhumas – permitiu reconhecer que a concepção de tempo histórico varia conforme o contexto sociocultural. Na capital, as práticas alinham-se mais ao currículo prescrito e à temporalidade moderna; no interior, memórias locais e práticas comunitárias vinculadas à tradição rural conferem maior diversidade temporal à experiência discente. Essa constatação reforça que a pluralidade de temporalidades não é abstração, mas realidade concreta que atravessa o cotidiano escolar e precisa ser reconhecida.

Minha formação acadêmica tardia – iniciada aos 36 anos, após longa espera imposta por condições sociais – articula-se a esse percurso, exemplificando a importância de o professor em exercício ter acesso à formação continuada e às ferramentas mais atuais da Teoria da História. Se foi possível, em minha trajetória, deslocar concepções lineares e construir uma compreensão mais complexa do tempo histórico, concluímos que o mesmo pode ocorrer com outros docentes. A aposta central deste trabalho foi contribuir para que a formação recebida no ProfHistória não permanecesse restrita à universidade, mas se irradiasse para o chão da escola como força transformadora.

Diante da herança secular de um ensino pautado pela linearidade, a atuação crítica de professores e alunos na discussão de conceitos como heterocronias mostra-

²⁵⁵ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

²⁵⁶ BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília-DF: MEC, 2017.

se urgente e necessária. Desnaturalizar a narrativa histórica única não é opcional, mas compromisso ético e epistemológico com uma educação histórica verdadeiramente inclusiva. Assim, este trabalho não pretendeu oferecer respostas definitivas, mas abrir caminhos. O ensino de História precisa ser reconstruído a partir da pluralidade de tempos que constituem a experiência humana, e esse processo só será possível se professores e alunos forem valorizados como sujeitos críticos. O conceito de heterocronias, ao evidenciar a simultaneidade do não simultâneo, constitui-se não apenas como formulação acadêmica, mas como pedagogia do tempo, capaz de transformar o modo como ensinamos e aprendemos História.

Em última instância, a contribuição desta dissertação reside em afirmar que o ensino de História, para ser significativo, deve transcender a memorização de fatos e tornar-se espaço de construção de consciência histórica. Fundamentada na percepção de diferentes tempos, camadas temporais, heterocronias e tensões entre expectativas e experiências, essa consciência permite aos alunos reconhecerem a si mesmos e ao mundo de forma mais crítica. Trata-se, portanto, de um compromisso social e político: oferecer às novas gerações instrumentos para pensar o passado, interpretar o presente e projetar futuros não limitados pela linearidade do progresso, mas abertos às pluralidades temporais.

REFERÊNCIAS

- ARENDDT, Hannah. **Sobre a revolução**. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 93, p. 127-149, 2018.
- BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício de historiador**. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BORGES, Alexandre Giannico. **Tempo, adolescência e jogo**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- BOURDÉ, Guy; MARTIN, Hervé. **As escolas históricas**. [S.l.]: Publicações Europa América, 1983. (Fórum de História).
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília-DF: MEC, 2017.
- CAIANIELLO, Sílvia. A pluralização do tempo histórico e a ascensão de um método sistêmico para a história. In: SALOMON, Marlon (Org.). **Heterocronias: estudos sobre a multiplicidade dos tempos históricos**. Goiânia: Edições Ricochete, 2018.
- CARNEIRO, Marcelo Carbone. O tempo, segundo a epistemologia genética de Piaget. In: IV ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, Caldas Novas (GO). **Anais...**, 2003. Disponível em: https://abrapec.com/atas_enpec/ivenpec/Arquivos/Orais/ORAL124.pdf. Acesso em: 10 jun. 2025.
- CASCUDO, Luís da Câmara. **História da alimentação no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Global, 2011.
- CHESNEAUX, Jean. **Devemos fazer tábula rasa do passado?** São Paulo: Ática, 1995.
- CUNHA, Marcus Vinicius da. Piaget: Psicologia genética e educação. **Psicologia da Educação**. Acervo digital UNESP, 2010, p. 1-23. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/141/3/01d08t02.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2025.
- HARTOG, François. **Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.
- KOSELLECK, Reinhart. **Estratos do tempo: estudos sobre história**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2014.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

KOYRÉ, Alexandre. **Da mística à ciência**: cursos, conferências e documentos, 1922–1962. Tradução de Thomaz Kawauche. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2024.

MINORELLI, Caroline; CHIBA, Charles. **Superação**: História. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2022.

MIRANDA, Sonia Regina; DE LUCA, Tania Regina. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 24, n. 48, p. 211-232, 2004.

MONTEIRO, Ana Maria; ROSSATO, Luciana. ProfHistória: formação docente, demandas do presente e novas perspectivas para o ensino de História. **Revista Maracanan**, Rio de Janeiro, v. 32, p. 36-59, jan./abr. 2023. DOI: <https://doi.org/10.12957/revmar.2023.71053>.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. Anacronismo. *In*: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (coord.). **Dicionário do Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019, p. 19-23.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de; CAIMI, Flávia Eloísa. Vitória da tradição ou resistência da inovação: o Ensino de História entre a BNCC, o PNLD e a Escola. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e77041, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.77041>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/sTMcykZgTNYBcFYn7f3L94C/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 abr. 2025.

PEDRO-SILVA, Nelson. Equívocos na leitura da teoria de Jean Piaget. **Schème**: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas, v. 4, n. 2, 2012, p. 8.

PEREIRA, Nilton Mullet. Círculos concêntricos. *In*: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Orgs.). **Dicionário de ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV, 2019. p. 39.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula. **Anos 90**, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p. 113-128, dez. 2008. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/31560/000697736.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2025.

PROST, Antoine. **Doze lições sobre a história**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Belo Horizonte: Autêntica, 2008a.

PROST, Antoine. Os conceitos. *In*: PROST, Antoine. **Doze lições sobre a história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008b, p. 115-131.

ROMEIRO, Julieta et al. **Diálogo**: ciências humanas e sociais aplicadas: manual do professor. São Paulo: Moderna, 2020.

SALOMON, Marlon (Org.). **Heterocronias**: estudos sobre a multiplicidade dos tempos históricos. Goiânia: Edições Ricochete, 2018.

VAINFAS, Ronaldo. **A heresia dos índios**: catolicismo e rebeldia no Brasil Colonial. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.