

A CONSTRUÇÃO DA TEMPORALIDADE NA ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA PIAGETIANA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Sandra Regina Ferreira de Oliveira ¹, *Kelly Cebelia das Chagas do Amaral* ² e *Karina Jacob Monteiro* ³

Resumo

Este artigo investiga como a experiência escolar, em práticas pedagógicas específicas, contribui para a construção da noção de tempo, compreendida como um processo de articulação entre diferentes temporalidades. Vinculado ao Projeto “Escolas não tradicionais: aprofundando o mapeamento e pesquisa teórica da inovação pedagógica – PROENC”, de abrangência nacional, objetiva analisar como práticas pedagógicas mobilizam operações cognitivas relacionadas à construção da temporalidade. Trata de uma pesquisa qualitativa de inspiração etnográfica, baseada em instrumentos de investigação elaborados coletivamente pela equipe de pesquisadores do projeto. Focaliza práticas como a elaboração de linhas do tempo institucionais, a construção de cápsulas do tempo, o estudo do Marco Zero da cidade, as visitas ao cemitério como fonte histórica e os projetos comemorativos, compreendidas como situações em que a articulação entre passado, presente e futuro organiza a experiência escolar. Os resultados indicam que tais práticas mobilizam operações cognitivas fundamentais, descritas por Jean Piaget, como coordenação de séries, descentração e reversibilidade, ao mesmo tempo em que evidenciam a dimensão social e cultural da construção da temporalidade. Conclui-se que a aprendizagem do tempo histórico não se restringe à incorporação de conteúdos, mas se realiza como um processo de organização da experiência, no qual operações cognitivas e práticas sociais se entrelaçam, configurando a escola como um espaço ativo de produção de temporalidade.

Palavras-chave: Teoria piagetiana; Tempo histórico; Ensino de História; Temporalidade.

THE CONSTRUCTION OF TEMPORALITY IN SCHOOL: CONTRIBUTIONS OF PIAGETIAN THEORY TO HISTORY TEACHING

Abstract

¹Doutora em Educação. Universidade Estadual de Londrina - UEL. Docente no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-graduação em Educação da UEL. Reside na cidade de Londrina, Paraná, Brasil. E-mail: sandra.oliveira@uel.br

²Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Londrina. Professora do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre. Reside na cidade de Rio Branco, Acre, Brasil. E-mail: kelly.amaral@ufac

³Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Londrina. Técnica Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Ourinhos-SP. Reside na cidade de Ourinhos, São Paulo, Brasil. E-mail: karinajmonteiro@gmail.com

This article investigates how the school experience, through specific pedagogical practices, contributes to the construction of the notion of time, understood as a process of articulation among different temporalities. Linked to the nationwide project "Non-traditional Schools: Deepening the Mapping and Theoretical Research of Pedagogical Innovation – PROENC," it aims to analyze how pedagogical practices mobilize cognitive operations related to the construction of temporality. This is a qualitative study with an ethnographic inspiration, based on research instruments collectively developed by the project's team of researchers. The analysis focuses on practices such as the creation of institutional timelines, the construction of time capsules, the study of the city's Zero Milestone, visits to cemeteries as historical sources, and commemorative projects, understood as situations in which the articulation between past, present and future organizes the school experience. The results indicate that such practices mobilize fundamental cognitive operations described by Jean Piaget, such as series coordination, decentration, and reversibility, while also highlighting the social and cultural dimensions of the construction of temporality. It is concluded that the learning of historical time is not restricted to the incorporation of content, but rather occurs as a process of organizing experience, in which cognitive operations and social practices intertwine, configuring the school as an active space for the production of temporality.

Keywords: Piagetian theory; Historical time; History teaching; Temporality.

LA CONSTRUCCIÓN DE LA TEMPORALIDAD EN LA ESCUELA: CONTRIBUCIONES DE LA TEORÍA PIAGETIANA A LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Resumen

Este artículo investiga cómo la experiencia escolar a través de prácticas pedagógicas específicas, contribuye a la construcción de la noción de tiempo. entendida como un proceso de articulación entre diferentes temporalidades. Vinculado al proyecto "Escuelas no tradicionales: profundizando el mapeo y la investigación teórica de la innovación pedagógica - PROENC", de alcance nacional, tiene como objetivo analizar cómo las prácticas pedagógicas movilizan operaciones cognitivas relacionadas con la construcción de la temporalidad. Se trata de una investigación cualitativa de inspiración etnográfica, basada en instrumentos de investigación elaborados colectivamente por el equipo de investigadores del proyecto. El análisis se centra en prácticas como la elaboración de líneas de tiempo institucionales, la construcción de cápsulas del tiempo, el estudio del Marco Cero de la ciudad, las visitas al cementerio como fuente histórica y los proyectos conmemorativos, entendiéndolos como situaciones en las que la articulación entre pasado, presente y futuro organiza la experiencia escolar. Los resultados indican que dichas prácticas movilizan operaciones cognitivas fundamentales descritas por Jean Piaget, tales como la

coordinación de series, la descentralización y la reversibilidad, al mismo tiempo que evidencian la dimensión social y cultural de la construcción de la temporalidad. Se concluye que el aprendizaje del tiempo histórico no se restringe a la incorporación de contenidos, sino que se realiza como un proceso de organización de la experiencia, en el cual las operaciones cognitivas y las prácticas sociales se entrelazan, configurando la escuela como un espacio activo de producción de temporalidad.

Palabras clave: Teoría piagetiana; Tiempo histórico; Enseñanza de la historia; Temporalidad.

1. Introdução

Compreender o conceito de tempo histórico constitui um dos desafios centrais do ensino de História. Geralmente, tratada a partir da transmissão de conteúdos cronológicos ou por meio de exercícios de memorização de datas, desconsidera-se que a aprendizagem histórica envolve, em nível mais profundo, a reorganização de estruturas cognitivas relacionadas à noção de tempo. Na construção da noção de tempo, estruturante para a compreensão dos processos históricos, a criança precisa coordenar sucessão, simultaneidade, duração e reversibilidade, operações cuja gênese foi amplamente investigada por Jean Piaget no âmbito da epistemologia genética. Apesar da relevância dessas contribuições, faz-se necessário avançar nos estudos que articulam diretamente a construção da noção de tempo no desenvolvimento de crianças e jovens, a partir dos seguintes questionamentos: quais são os dispositivos pedagógicos mais potentes para promover esse desenvolvimento? Quais operações cognitivas estão em jogo nessas propostas e o que estas podem revelar sobre a construção da temporalidade? Qual é o ganho em termos de pensamento histórico?

Ao investigar a construção da noção de tempo na criança, Piaget insere-se em um campo de problemas que ultrapassa os limites da Psicologia e se aproxima das discussões epistemológicas contemporâneas à Física do século XX. Em interlocução com Albert Einstein, registrada nas entrevistas organizadas por Bringuier, emerge a questão da simultaneidade como problema central tanto para a ciência quanto para a compreensão do desenvolvimento cognitivo. Ao abordar o problema no campo da psicologia genética, Piaget analisa os processos de construção da noção de tempo na criança e, ao fazê-lo, projeta essa investigação sobre o plano epistemológico, contribuindo para a compreensão das bases de constituição do conhecimento científico (Bringuier, 1980).

Os estudos de Jean Piaget demonstraram que o tempo não é dado à consciência de forma imediata, mas construído progressivamente por meio da ação e da coordenação de relações. A passagem do tempo vivido ao tempo representado exige descentração, superação do egocentrismo temporal e coordenação entre diferentes pontos de vista (Piaget, 1946). Se, no plano

psicológico, tais operações estruturam a noção de sucessão e duração, no plano cultural elas se reorganizam na forma de aprendizagem histórica, permitindo que o sujeito articule passado, presente e futuro como dimensões interdependentes (Oliveira, 2003, 2010). Assim, o tempo histórico pode ser compreendido como uma construção que exige deslocamentos, apoiada em estruturas temporais previamente constituídas, mas reconfigurada no interior de práticas sociais e escolares específicas.

O projeto de pesquisa “Escolas não tradicionais: aprofundando o mapeamento e pesquisa teórica da inovação pedagógica – PROENC”¹, tem por objetivo investigar experiências escolares que tensionam o paradigma convencional de organização do ensino. Nele articulamos levantamento documental, observações *in loco* em sete escolas, sendo seis no Brasil e uma na Argentina, entrevistas com professoras e gestores e análise da base teórica das diferentes instituições, na busca por compreender como determinadas configurações pedagógicas produzem reorganizações nos modos de ensinar e de aprender.

Neste texto, apresentamos um recorte específico dessa investigação mais ampla, concentrando-nos na análise das práticas pedagógicas que impulsionam a construção do tempo histórico em uma escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental, situada na cidade de Londrina, que tem na teoria piagetiana seu referencial epistemológico declarado. Analisamos práticas desenvolvidas na escola e elegemos trabalhar com as seguintes: linha do tempo institucional, cápsulas do tempo, estudo do monumento Marco Zero da cidade, visitas ao cemitério, assumido como fonte histórica, e projetos comemorativos. São situações concretas nas quais a coordenação passado-presente-futuro deixa de ser mera abstração e passa a organizar a experiência escolar.

O problema que nos orientou foi: de que modo práticas escolares situadas em um território específico contribuem para a construção do tempo histórico, ao mobilizarem operações cognitivas descritas pela teoria piagetiana? Ao enfrentar essa questão, buscamos articular psicologia genética e ensino de História, sustentando que a aprendizagem histórica não pode ser reduzida à aquisição de informações, mas deve ser compreendida como reorganização estrutural da inteligência em situações culturalmente significativas.

Metodologicamente, é uma pesquisa qualitativa de inspiração etnográfica, ancorada na vasta documentação empírica produzida no âmbito do PROENC. Não se pretende verificar etapas individuais de desenvolvimento, mas compreender como determinadas práticas criam condições para que estruturas temporais sejam exercitadas, tensionadas e ampliadas no interior da cultura escolar.

Ao propor essa articulação, pretendemos contribuir para o debate contemporâneo acerca da atualidade da teoria piagetiana, e demonstrar que suas formulações sobre a construção do tempo oferecem ferramentas analíticas

¹ Projeto financiado pelo CNPq. Processo nº 423926/2021-7. Chamada/Edital: CNPq/MCTI/FNDCT Nº 18/2021 - Faixa B – Grupos Consolidados. CAAE - 64981822.8.0000.5231.

potentes para a compreensão da aprendizagem histórica em contextos concretos de inovação pedagógica.

2. Arquitetura teórica da pesquisa: campos e níveis analíticos

No referencial teórico, organizado em três níveis analíticos articulados, tomamos a teoria piagetiana como eixo estruturante da análise. O primeiro refere-se ao domínio teórico que ofereceu contornos para a elaboração e desenvolvimento do PROENC. Nesse âmbito, ancoramos a pesquisa na noção de mudança de paradigma educacional, compreendida não como substituição linear de modelos, mas como reconfiguração das formas de conceber a Educação, a Educação Escolar e a própria instituição Escola. Nessa perspectiva, dialogamos com autores que problematizam os fundamentos da escola moderna e suas transformações contemporâneas, como Helena Singer (1997, 2015), José Pacheco (2019) e Edgar Morin (2001, 2002), articulando também a abordagens que situam a educação em sua dimensão histórica, social e cultural, como Paulo Freire (2002), José Gimeno Sacristán (2005) e Bernard Charlot (2000). Mais do que um alinhamento teórico, esse conjunto de contribuições permite compreender a escola investigada como parte de um movimento mais amplo de tensionamento dos modos tradicionais de organização do ensino.

O segundo nível analítico refere-se ao campo do Ensino de História. Ao delimitarmos uma área disciplinar específica, deslocamos a discussão de um plano mais geral da Educação para um campo em que a temporalidade se constitui como conceito estruturante. Nesse contexto, a aprendizagem do tempo histórico tem sido objeto de crescente investigação, especialmente no que diz respeito às formas pelas quais os sujeitos articulam passado, presente e futuro. Parte dessas investigações tem enfatizado o papel dos espaços urbanos como dispositivos de leitura temporal, e evidenciam como a cidade condensa diferentes camadas históricas que se entrecruzam e se tornam inteligíveis na experiência dos sujeitos (Miranda e Siman, 2013). Outra vertente busca compreender os processos cognitivos envolvidos na aprendizagem do tempo histórico, analisando como crianças e jovens elaboram explicações sobre o passado não vivido e operam com diferentes temporalidades (Oliveira, 2000, 2003, 2010). Esses estudos indicam que a compreensão do tempo histórico não se reduz à aquisição de conteúdos, mas envolve operações cognitivas complexas, o que nos conduz ao terceiro nível analítico, centrado na teoria piagetiana. Apesar dos avanços, esses estudos ainda carecem de maior articulação com teorias do desenvolvimento cognitivo que permitam compreender as condições estruturais da aprendizagem do tempo histórico.

A partir dessas contribuições, torna-se necessário compreender que a noção de tempo não se constitui apenas como um conceito disciplinar, mas como uma construção que articula dimensões cognitivas, culturais e sociais. O tempo histórico, longe de se reduzir à cronologia, envolve múltiplas formas de temporalidade, como a vivida, a social e a histórica, que se entrelaçam na experiência dos sujeitos. Nesse sentido, o tempo deve ser compreendido como

uma construção plural, que se aprende nas interações cotidianas, nas narrativas compartilhadas e nas relações que os sujeitos estabelecem com o espaço, a memória e o patrimônio. Essa compreensão amplia o escopo do ensino de História, deslocando-o de uma perspectiva conteudista para uma abordagem que considera a formação da consciência temporal como dimensão central do processo educativo.

No plano do desenvolvimento cognitivo, a teoria piagetiana demonstra que a construção da noção de tempo está intrinsecamente relacionada à constituição de outras categorias fundamentais, como espaço, objeto e causalidade. Desde os primeiros estágios, o tempo é vivido de forma subjetiva, vinculado às ações imediatas do sujeito sobre o meio, e, somente progressivamente, organiza-se em estruturas mais complexas, à medida que a criança desenvolve operações mentais que permitem ordenar, comparar e relacionar os acontecimentos. Essa passagem do tempo vivido ao tempo operatório implica a superação de interpretações centradas na percepção e a construção de relações lógicas que possibilitam compreender a duração, a sucessão e a simultaneidade como elementos coordenados de um mesmo sistema (Piaget, 1946, 1987, 1996).

Como evidenciado nos estudos de Oliveira (2000), esse processo culmina na constituição do chamado tempo operatório, no qual a criança passa a compreender o tempo como uma estrutura única, independente das características perceptivas dos eventos. Nessa etapa, torna-se possível articular diferentes acontecimentos em uma mesma medida temporal, coordenando simultaneidade e sucessão e operando com relações reversíveis. Essa conquista cognitiva é fundamental para a aprendizagem do tempo histórico, uma vez que permite ao sujeito ultrapassar a experiência imediata e operar com temporalidades não vividas, organizando narrativas que articulam passado, presente e futuro.

A partir das referidas assertivas, delimitamos o terceiro campo teórico, que estrutura e articula os anteriores à teoria piagetiana, especialmente no que diz respeito à construção da noção de tempo. Diferentemente de abordagens que tratam o tempo como um dado objetivo a ser apreendido, Jean Piaget (1946) demonstra que o tempo é uma construção progressiva da inteligência, resultante da coordenação de ações e da organização de relações entre eventos. Nesse sentido, compreender o tempo implica operar com noções como sucessão, duração, simultaneidade e reversibilidade, que não estão dadas de forma imediata à consciência, mas se constituem ao longo do desenvolvimento cognitivo.

Os estudos de Piaget evidenciam que, nas fases iniciais, a criança não distingue de forma clara as relações entre tempo, espaço e velocidade, e interpreta a duração dos acontecimentos a partir de aspectos perceptivos, como a distância percorrida ou a intensidade do movimento. Apenas em estágios mais avançados é que a criança passa a coordenar essas variáveis, compreendendo que a duração de um fenômeno é independente do espaço percorrido e que diferentes eventos podem ocorrer simultaneamente. Essa passagem marca a constituição de operações temporais propriamente ditas, definidas por sua

reversibilidade e pela capacidade de coordenação de séries temporais (Piaget, 1946).

A construção da noção de simultaneidade, por exemplo, revela-se um dos aspectos mais complexos desse processo. Em fases iniciais, a criança tende a negar a simultaneidade de eventos que apresentam diferenças perceptivas, como velocidade ou extensão, e atribui maior duração àquilo que se apresenta como mais intenso ou extenso. Somente quando desenvolve a capacidade de coordenação operatória é que passa a reconhecer a equivalência temporal entre eventos distintos. Esse movimento indica a superação de uma compreensão centrada na percepção imediata e a construção de uma lógica relacional mais abstrata (Piaget, 1946).

Essas contribuições tornam-se particularmente relevantes quando deslocadas para o campo do ensino de História. Como aponta Piaget (1998), a compreensão do passado não vivido depende de operações cognitivas ainda mais complexas, uma vez que exige a organização de eventos que não fazem parte da experiência direta do sujeito. Nesse sentido, estudos que buscam compreender a aprendizagem da História a luz da teoria piagetiana, como os desenvolvidos por Oliveira (2000, 2003), indicam que a criança elabora explicações sobre o passado a partir de esquemas próprios de pensamento, e busca articular diferentes temporalidades, ainda que de forma parcial ou não sistematizada.

A advertência de Le Goff (1994) afasta a ideia de uma correspondência direta entre desenvolvimento individual e evolução histórica das concepções de tempo, e indica, por outro lado, que a psicologia genética pode oferecer chaves analíticas para compreender os processos de aprendizagem histórica.

A contribuição deste artigo insere-se a partir desse ponto. Ao analisar práticas escolares que mobilizam a coordenação de passado, presente e futuro, buscamos compreender como a construção da noção de tempo, descrita por Piaget (1946), é tensionada, ampliada e reconfigurada no interior de experiências pedagógicas concretas. Partimos do pressuposto de que o tempo histórico não se constitui apenas como conteúdo a ser ensinado, mas como operação cognitiva que se desenvolve em interação com práticas culturais e escolares específicas.

A construção da noção de tempo, no âmbito da teoria piagetiana, não pode ser compreendida como a simples aquisição de uma categoria abstrata, mas como resultado de um longo processo de reorganização das estruturas cognitivas. Para Piaget, o tempo não é percebido diretamente, tampouco se apresenta como um dado imediato da experiência; ele é construído progressivamente a partir da coordenação de ações e da articulação entre diferentes relações, especialmente aquelas que envolvem sucessão, duração e simultaneidade. Nesse sentido, o tempo constitui uma estrutura relacional que emerge da atividade do sujeito em interação com o meio, nas indissociáveis noções de espaço, objeto e causalidade.

Nos estágios iniciais do desenvolvimento, a criança vivencia o tempo de forma eminentemente subjetiva, vinculando-o às suas próprias ações e

percepções. A duração de um acontecimento, por exemplo, tende a ser interpretada a partir de critérios perceptivos, como a extensão do movimento ou a intensidade da experiência, o que impede a construção de uma medida temporal homogênea. Como evidenciam os estudos de Piaget (1998), retomados por Oliveira (2000, 2003), nessa fase o tempo ainda não se dissocia de seu conteúdo, e é concebido como uma “duração da ação” específica de cada evento. Essa forma de compreensão revela um pensamento ainda não operatório, no qual as relações temporais não se organizam de maneira lógica e coordenada.

A passagem para o pensamento operatório marca uma inflexão decisiva nesse processo. Com o desenvolvimento da reversibilidade e da capacidade de coordenação de séries, a criança passa a operar com relações temporais de forma mais sistemática, reconhecendo que diferentes eventos podem compartilhar uma mesma duração, independentemente de suas características perceptivas. A construção do tempo operatório implica, portanto, a constituição de uma estrutura única de tempo, que permite articular simultaneidade e sucessão em um mesmo sistema de relações. Essa conquista cognitiva não apenas amplia as possibilidades de compreensão do mundo físico, mas, também, cria condições para a emergência de formas mais complexas de pensamento, que incluem aquelas relacionadas à historicidade.

Delineia-se assim, uma conexão fundamental com o ensino de História. A compreensão do tempo histórico exige do sujeito a capacidade de operar com temporalidades que não fazem parte de sua experiência direta, o que implica a mobilização de estruturas cognitivas que permitam ordenar acontecimentos, estabelecer relações causais e coordenar diferentes escalas temporais. Como indicam os estudos de Oliveira (2000, 2003), a criança elabora explicações sobre o passado não vivido a partir de esquemas próprios de pensamento, e busca conferir sentido aos acontecimentos históricos, ainda que de forma parcial ou intuitiva. Essas explicações revelam que a aprendizagem histórica não se inicia na escola, mas se desenvolve a partir das formas pelas quais o sujeito já organiza suas experiências temporais.

Na perspectiva da psicologia genética, as estruturas cognitivas descritas por Piaget não são conteúdos a serem transferidos, mas formas de organização do pensamento que se constituem na interação do sujeito com o meio. Nesse sentido, a aprendizagem histórica envolve a mobilização e a reorganização dessas estruturas em contextos culturalmente situados, nos quais o tempo apresenta-se como uma construção social e simbólica. Autores como Elias (1998) e Koselleck (2006) contribuem para compreender o tempo como uma categoria historicamente produzida, marcada por diferentes regimes de temporalidade e formas de experiência. A articulação entre essas perspectivas permite reconhecer que o desenvolvimento cognitivo cria condições estruturais para que os sujeitos operem com diferentes temporalidades no interior de práticas sociais específicas, como aquelas desenvolvidas no contexto escolar e analisadas neste artigo.

A considerar as assertivas referidas, o ensino de História pode ser compreendido como um espaço privilegiado de mediação entre estruturas

cognitivas e formas culturais de temporalidade. Ao organizar experiências que exigem a coordenação entre passado, presente e futuro, a escola contribui para a ampliação das capacidades dos sujeitos de operar com o tempo em níveis mais complexos. Práticas como a construção de linhas do tempo, a análise de documentos históricos, o estudo da história local e a relação com o patrimônio cultural não apenas introduzem conteúdos históricos, mas mobilizam operações cognitivas fundamentais para a construção da temporalidade. Assim, ensinar História implica criar condições para que os sujeitos desenvolvam formas de pensamento que lhes permitam situar-se no tempo, compreender transformações e atribuir sentido às experiências humanas ao longo da história.

É nessa articulação, entre desenvolvimento cognitivo e práticas culturais, que se insere a análise proposta neste artigo. Ao investigar experiências pedagógicas concretas, buscamos compreender de que modo a construção da noção de tempo, assim como descrita pela teoria piagetiana, é mobilizada e reconfigurada no interior de práticas escolares que tomam o tempo como elemento estruturante. Partimos do pressuposto de que a aprendizagem histórica não se limita à aquisição de conhecimentos sobre o passado, mas envolve a formação de estruturas de pensamento que permitem ao sujeito operar com diferentes temporalidades, e constituir, assim, uma dimensão fundamental da sua relação com o conhecimento.

3. Metodologia e a escola como campo de produção de temporalidade

A pesquisa insere-se no âmbito do PROENC, que tem como objetivo compreender a multiplicidade de arranjos que configuram a instituição escolar, com ênfase em experiências que tensionam ou rompem com os modelos convencionais de ensino. Trata-se de uma investigação qualitativa de inspiração etnográfica, baseada em observação em campo, entrevistas com professoras e gestores, análise documental e instrumentos de pesquisa elaborados coletivamente no âmbito do projeto. Essas técnicas permitiram compreender práticas, relações e sentidos construídos no interior das escolas.

A equipe do projeto em questão compõe-se de 17 pesquisadores de universidades brasileiras e argentinas que estudam diferentes temáticas relacionadas à Escola. A produção dos dados realizou-se por meio de um conjunto articulado de procedimentos, que incluiu observação em campo, entrevistas com gestores e professores, análise de documentos institucionais e registros em diário de campo. Como instrumento estruturador da coleta, utilizou-se o Instrumento Original (IO), elaborado coletivamente pela equipe de pesquisadores, composto por questões organizadas em diferentes temáticas relacionadas à vida escolar, a saber: Educação Especial, Tecnologias e seus usos pedagógicos na escola, Processos de ensino e aprendizagem da Matemática, Processos de Alfabetização, Culturas e sentimentos na vida escolar, Ensino de História, Formação continuada de professores de História, Relações de ensino e a cultura material, Gestão Escolar: relação comunidade escola, Inovação

Escolar, História da Educação e Cultura Escolar, Relação escola–cidade e Prática pedagógica do professor de Educação Física.

O preenchimento do IO realizou-se de forma colaborativa por três pesquisadores que foram a campo, complementado, posteriormente, por entrevistas e análise documental, o que permitiu ampliar e aprofundar as informações coletadas.

A partir do IO, elaboraram-se os Instrumentos Específicos (IE), que consistem em recortes temáticos do material original, organizados conforme os interesses analíticos de cada pesquisador. Para o presente artigo, mobilizamos, especialmente, os dados relacionados ao ensino de História e às práticas que envolvem a construção da temporalidade na escola, articulando informações provenientes dos instrumentos, dos diários de campo, das entrevistas e dos registros fotográficos.

O trabalho de campo realizou-se de forma intensiva, com presença contínua dos três pesquisadores na escola durante o período de observação, o que possibilitou acompanhar diferentes momentos da rotina escolar e acessar múltiplas dimensões da vida institucional. A organização do trabalho entre os pesquisadores contemplou a divisão de funções, como realização de entrevistas, registros audiovisuais e observação sistemática das atividades em sala de aula e nos demais espaços da escola. Essa estratégia permitiu a construção de um *corpus* de dados diversificado, capaz de sustentar análises que articulam práticas pedagógicas, organização escolar e processos de aprendizagem.

Selecionamos para este artigo, a apresentação dos resultados referentes a uma das escolas investigadas. Instituição esta que oferece Educação Infantil e Ensino Fundamental e que se ancora explicitamente na teoria piagetiana, assumindo como princípio a compreensão do nível de desenvolvimento dos alunos como condição para a organização das práticas pedagógicas. A pedagogia da escola é fortemente marcada pela interdisciplinaridade e pela proposição de atividades que buscam articular diferentes áreas do conhecimento, como evidenciado no desenvolvimento de projetos interdisciplinares e na organização de tarefas com níveis diferenciados de complexidade, adaptadas às diferentes idades e aos estágios de aprendizagem dos estudantes.

Nesta escola, foram marcantes as práticas que articulam passado, presente e futuro, como a elaboração de linhas do tempo, a realização de entrevistas sobre a história da instituição e a construção de cápsulas do tempo, que projetam expectativas para o futuro. Essas práticas indicam que o tempo não é tratado apenas como conteúdo curricular, mas como elemento estruturante da experiência escolar, que atravessa diferentes atividades e projetos desenvolvidos com os alunos.

A escola promove experiências que integram diferentes temporalidades ao articular práticas cotidianas, projetos pedagógicos e relações com o entorno. Atividades como projetos interdisciplinares, autoavaliações diárias e experiências que envolvem o território — como saídas de campo e práticas relacionadas ao meio ambiente — evidenciam uma organização do tempo que ultrapassa a lógica fragmentada das disciplinas e das aulas tradicionais, o que

favorece a construção de uma temporalidade mais contínua e integrada. Assim, o cotidiano escolar constitui-se como um espaço privilegiado para a observação de como os sujeitos operam com diferentes temporalidades em situações concretas.

Ao considerar a escola como um campo de produção de temporalidade, deslocamos a análise de uma perspectiva centrada na descrição de práticas para uma abordagem que busca compreender como tais práticas mobilizam operações cognitivas relacionadas à construção do tempo. A articulação entre atividades pedagógicas, organização institucional e experiências vividas pelos alunos permite identificar a escola como um dispositivo que não apenas ensina conteúdos históricos, mas produz condições para que os sujeitos desenvolvam formas de pensamento temporal. É nessa direção que se orienta a análise dos dados e se busca evidenciar como as práticas observadas tensionam, ampliam ou reconfiguram os processos de construção da temporalidade descritos pela teoria piagetiana.

4. Resultados e discussões

Os resultados coletados no âmbito do PROENC desvelam escolas em constantes rotas rumo à construção de práticas pedagógicas potentes para o processo de ensinar e de aprender. Cada uma das escolas, onde se realizou a pesquisa, ofereceu-nos temas que merecem e precisam ser aprofundados. Neste artigo, elegemos uma escola que, devido ao posicionamento explícito em torno de uma concepção teórica que explica o processo de construção do conhecimento atrelado categoricamente ao desenvolvimento da inteligência, apresenta dispositivos pedagógicos importantes no que se relaciona à construção da noção de tempo histórico. Avançamos com as análises no sentido de identificar as operações cognitivas em jogo nas propostas e os ganhos em termos de pensamento histórico.

4.1 Coordenação de séries temporais: a construção de antes, depois e simultaneidade

A elaboração da linha do tempo constitui uma das práticas mais evidentes de mobilização de operações cognitivas relacionadas à construção do tempo. Discentes de todas as idades constroem linhas do tempo, cada qual a partir de suas possibilidades.

No caso, analisamos a organização dos eventos ocorridos na escola ao longo de cinco décadas. Tratava-se de uma atividade comemorativa ao aniversário da escola. Os estudantes eram convocados a estabelecer relações de anterioridade, posterioridade e simultaneidade, articulando acontecimentos em uma mesma estrutura temporal.

Essa atividade exige a coordenação de séries, elemento central no desenvolvimento do pensamento operatório descrito por Piaget. A possibilidade de situar eventos em uma sequência ordenada e compreender suas relações implica a superação de uma percepção fragmentada do tempo. No campo do ensino de História, tal operação é fundamental para a construção do tempo histórico, na medida em que permite ao sujeito compreender processos, permanências e mudanças ao longo do tempo.

A construção da linha do tempo institucional constitui uma das práticas mais emblemáticas no que se refere à organização da temporalidade no interior da escola. Identificamos, na parede de entrada, um extenso painel que apresenta a história da instituição articulada a eventos históricos mais amplos, conectando a trajetória da escola à história do país. Esse material foi produzido no contexto das comemorações dos 50 anos da instituição, no âmbito de um conjunto mais amplo de projetos voltados à pesquisa de memória e história desenvolvidos ao longo de todo o ano letivo.

Para além de sua dimensão expositiva, a linha do tempo resulta de um processo investigativo que mobiliza diferentes fontes — entrevistas, visitas e documentos — e envolve os estudantes na produção de narrativas temporais. Destacamos, nesse processo, o trabalho realizado pela turma do nono ano, responsável pela elaboração da linha do tempo apresentada à comunidade escolar, que evidencia a participação ativa dos sujeitos na construção das referências temporais.

Articulada a outras práticas, como a abertura de cápsulas do tempo e a proposição de registros a serem revisitados no futuro, a linha do tempo institucional configura-se como um dispositivo pedagógico que possibilita a coordenação entre passado, presente e futuro. Nesse sentido, não se trata apenas de representar uma sucessão de acontecimentos, mas de criar condições para que os estudantes operem com diferentes temporalidades, e estabeleçam relações, continuidades e projeções, fundamentais para a construção de formas mais complexas de pensamento temporal.

Do ponto de vista cognitivo, as práticas referidas mobilizam operações fundamentais descritas por Piaget, como a seriação, ao organizar eventos em sequências temporais; a descentração, ao articular diferentes referências temporais para além da experiência imediata; e a reversibilidade, ao permitir o deslocamento entre diferentes momentos no tempo. Essas operações não apenas sustentam a compreensão do tempo histórico, como também indicam um avanço na construção de formas de pensamento que ultrapassam a percepção imediata e se orientam por relações temporais mais complexas.

4.2 Temporalidade vivida e temporalidade objetivada: da experiência à organização do tempo

As práticas observadas na escola evidenciam um movimento contínuo de passagem entre o tempo vivido e sua objetivação em estruturas mais estáveis.

Atividades como a construção de cápsulas do tempo mobilizam inicialmente uma dimensão subjetiva da temporalidade, vinculada às expectativas individuais dos estudantes sobre o futuro. No entanto, ao serem registradas, armazenadas e projetadas para abertura em um momento posterior, essas experiências passam a integrar uma estrutura temporal compartilhada, que exige dos sujeitos a coordenação entre presente e futuro. Essas atividades são realizadas com alunos e alunas do Ensino Fundamental, desde o primeiro ano.

Do ponto de vista piagetiano, o movimento mencionado indica a transição de uma temporalidade centrada na ação imediata para formas mais organizadas de pensamento temporal, nas quais o sujeito é capaz de antecipar e projetar acontecimentos. Ao mesmo tempo, essa prática contribui para a construção da aprendizagem histórica, ao introduzir a ideia de que o presente será, inevitavelmente, reinterpretado como passado.

A cápsula do tempo constitui um dispositivo pedagógico relevante na organização da temporalidade no contexto escolar em que se realizou a investigação. No âmbito das comemorações dos 50 anos da instituição, identificamos a abertura de cápsulas anteriormente produzidas, bem como a proposição de novas cápsulas destinadas a serem abertas em momentos futuros, como os registros produzidos para o ano de 2048. Também analisamos a proposta de cápsulas com temporalidades curtas, como as expectativas para o ano escolar, elaboradas no início do ano letivo e abertas no final dele. Esse movimento é sempre acompanhado pela produção de cartas e outros materiais elaborados pelos estudantes com o intuito de revisitá-los em outro tempo.

Diferentemente da linha do tempo, que organiza eventos já ocorridos, a cápsula do tempo introduz uma dimensão prospectiva, ao convocar os estudantes a projetarem o futuro a partir do presente. Trata-se de uma prática que não apenas mobiliza a memória, mas também exige a antecipação de situações futuras; desloca o sujeito para além de sua experiência imediata e o convida a pensar em termos de permanência, transformação e expectativa.

Do ponto de vista da construção da temporalidade, essa prática evidencia a articulação entre diferentes dimensões do tempo, ao estabelecer vínculos entre registros do passado, experiências do presente e projeções futuras. A abertura de cápsulas produzidas em anos anteriores coloca os estudantes diante de marcas de um tempo já vivido, ao passo que a elaboração de novos registros instaura uma relação com o futuro como possibilidade, o que configura um movimento contínuo de ida e volta entre diferentes temporalidades.

No plano cognitivo, com base nas operações fundamentais descritas por Piaget, detectamos especialmente a reversibilidade, ao permitir que o sujeito transite entre passado e futuro a partir do presente; a descentração, ao considerar perspectivas temporais que ultrapassam a experiência imediata; e a antecipação, enquanto capacidade de projetar estados futuros a partir de condições atuais.

Se a linha do tempo organiza o passado, a cápsula do tempo introduz o futuro como problema cognitivo. Portanto, essas operações indicam um avanço na construção de formas de pensamento temporal mais complexas, nas quais o

tempo deixa de ser percebido apenas como sucessão de acontecimentos e passa a ser compreendido como um campo de relações, possibilidades e projeções, contribuindo, assim, para o desenvolvimento do pensamento histórico.

4.3 Descentração temporal e compreensão do passado não vivido

Práticas como o estudo do Marco Zero da cidade e as visitas ao cemitério, como fonte histórica, colocam os estudantes em contato direto com vestígios do passado, e exigem a construção de explicações sobre tempos que eles não viveram. Nessas situações, o sujeito precisa deslocar-se de sua perspectiva imediata para compreender outras temporalidades, operando com evidências, interpretações e inferências. As crianças da Educação Infantil também fazem visitas a lugares, no entanto, é a partir dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que a proposta de compreender os locais visitados como fontes para o estudo da história local intensifica-se. Esse movimento pode ser compreendido como um processo de descentração temporal, no qual o sujeito deixa de tomar o presente como única referência para pensar o tempo. Em termos piagetianos, trata-se de uma ampliação das estruturas cognitivas que permite operar com realidades não diretamente experienciadas. No âmbito da aprendizagem histórica, esse deslocamento é decisivo, pois possibilita a compreensão do passado como dimensão autônoma, ainda que relacionada ao presente.

O estudo do Marco Zero da cidade configura-se como uma prática pedagógica que articula, de modo particularmente potente, as dimensões espacial e temporal na construção do conhecimento histórico. Ao tomar esse ponto como referência, convidam-se os estudantes a compreender a cidade não apenas como um espaço físico, mas como uma construção histórica situada, marcada por processos de fundação, transformação e permanência ao longo do tempo.

Essa prática desloca o olhar dos estudantes de uma percepção imediata do espaço urbano para uma compreensão relacional, na qual o espaço passa a ser interpretado a partir de sua historicidade. O Marco Zero, nesse sentido, não opera apenas como um ponto geográfico, mas como um marcador simbólico que organiza narrativas sobre a origem da cidade e permite estabelecer conexões entre diferentes momentos históricos.

Do ponto de vista da construção da temporalidade, o trabalho com o Marco Zero possibilita aos estudantes situarem eventos e processos em relação a um referencial comum, e articularem passado e presente a partir da noção de origem. Ao compreenderem que a cidade possui um ponto de início convencionalmente estabelecido, os estudantes são levados a operar com a ideia de anterioridade e posterioridade; reconhecer que o presente resulta de processos acumulados ao longo do tempo.

No plano cognitivo, essa prática mobiliza operações fundamentais descritas por Piaget, como a coordenação de relações espaciais e temporais, ao articular o ponto de referência (Marco Zero) com a organização de eventos

históricos; a descentração, ao permitir que o sujeito compreenda o espaço para além de sua experiência imediata; e a seriação, ao ordenar acontecimentos em função de um marco inicial. Essas operações indicam um avanço na construção de formas de pensamento temporal mais complexas, nas quais o tempo e o espaço deixam de ser dimensões dissociadas e passam a constituir um sistema integrado de relações, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento histórico.

Se a linha do tempo organiza a sucessão dos acontecimentos e a cápsula do tempo projeta o futuro, o Marco Zero introduz a noção de origem como princípio organizador das relações entre tempo e espaço.

As visitas ao cemitério, concebido como fonte histórica, constituem uma prática pedagógica que desloca os estudantes para um espaço no qual a temporalidade materializa-se de forma concreta e sensível. Ao percorrermos esse espaço, os estudantes entram em contato com vestígios de diferentes épocas, expressos em lápides, inscrições, datas e simbologias, que configuram o cemitério como um arquivo a céu aberto, no qual se inscrevem marcas de vidas, mortes e transformações sociais ao longo do tempo.

Diferentemente de outros dispositivos pedagógicos, o cemitério não apresenta uma organização temporal previamente estruturada. Cabe aos estudantes estabelecer relações entre os elementos observados e identificar padrões, diferenças e continuidades. Nesse processo, a leitura das datas, a comparação entre períodos e a observação de transformações nos modos de registro e representação da morte permitem a construção de inferências sobre mudanças históricas, ampliando a compreensão do tempo para além de uma sequência linear de acontecimentos.

Do ponto de vista da construção da temporalidade, essa prática coloca os estudantes diante da simultaneidade de tempos distintos em um mesmo espaço, exigindo a coordenação entre diferentes camadas temporais. Ao reconhecerem que um mesmo local reúne registros de diferentes épocas, os estudantes são levados a compreender o tempo como uma sobreposição de durações, na qual passado e presente coexistem e se entrelaçam.

No plano cognitivo, a visita ao cemitério mobiliza operações fundamentais descritas por Piaget, como a classificação, ao agrupar elementos a partir de critérios temporais; a seriação, ao ordenar registros segundo relações de anterioridade e posterioridade; e a descentração, ao possibilitar a compreensão de contextos históricos distintos do presente. Além disso, evidencia-se a coordenação de múltiplas temporalidades, na medida em que o sujeito articula diferentes referências temporais presentes no espaço. Essas operações indicam um avanço na construção de formas de pensamento temporal mais complexas, nas quais o tempo é compreendido não apenas como sucessão, mas como coexistência e transformação, o que contribui para o desenvolvimento do pensamento histórico.

4.4 Reversibilidade e articulação passado–presente–futuro

Os projetos comemorativos desenvolvidos pela escola, que envolvem todas as faixas etárias, evidenciam a articulação entre diferentes temporalidades, ao relacionar eventos passados, sua significação no presente e suas projeções para o futuro. Nessas atividades, os estudantes são levados a revisitar acontecimentos, reinterpretá-los e atribuir novos sentidos a partir de sua posição atual.

Essa dinâmica mobiliza a reversibilidade, uma das operações fundamentais do pensamento operatório, e permite ao sujeito transitar entre diferentes momentos temporais e estabelecer relações entre eles. A possibilidade de “ir e voltar” no tempo, não como deslocamento físico, mas como operação mental, é condição essencial para a construção de narrativas históricas mais complexas. Nesse sentido, essas práticas contribuem para a formação de uma consciência histórica mais elaborada, na qual o tempo é compreendido como processo.

Os projetos comemorativos desenvolvidos pela escola constituem um dispositivo pedagógico privilegiado para a articulação entre passado, presente e futuro, ao mobilizarem a memória institucional como objeto de investigação e produção coletiva. No contexto das celebrações de datas significativas, como os aniversários da escola, identificamos a realização de atividades que envolvem pesquisa histórica, produção de narrativas, organização de eventos e socialização dos resultados junto à comunidade escolar.

Esses projetos não se limitam à rememoração de fatos passados, mas implicam a reinterpretação da trajetória da instituição a partir das questões do presente. Ao investigarem a história da escola, os estudantes mobilizam diferentes fontes — documentos, registros fotográficos, depoimentos — e produzem novas leituras sobre o passado, o que evidencia que a memória institucional é continuamente reconstruída à luz das demandas e das problemáticas atuais.

Do ponto de vista da construção da temporalidade, os projetos comemorativos promovem um movimento contínuo de articulação entre tempos distintos, ao colocarem o passado como objeto de análise no presente e, simultaneamente, como referência para a projeção de futuros possíveis. Nesse processo, o tempo deixa de ser percebido como uma sequência fixa de acontecimentos e passa a ser compreendido como um campo dinâmico de relações, no qual diferentes temporalidades interpenetram-se.

No plano cognitivo, essas práticas evidenciam a operação de reversibilidade, assim como descrita por Piaget, na medida em que os estudantes são levados a transitar entre passado e presente, reinterpretando acontecimentos à luz de novas informações e perspectivas. Esse movimento implica não apenas a retomada de conteúdos já elaborados, mas sua reorganização em novos esquemas de pensamento, que evidenciam a capacidade de reconstrução e de transformação do conhecimento. Articulada à

reversibilidade, observa-se também a descentração, ao considerar múltiplos pontos de vista sobre a história da escola, e a coordenação temporal, ao integrar diferentes referências em uma narrativa coerente.

Essas operações indicam um avanço na construção de formas de pensamento temporal mais complexas, nas quais o sujeito não apenas reconhece a existência de diferentes tempos, mas é capaz de estabelecer relações entre eles, reinterpretando o passado, compreendendo o presente e projetando possibilidades futuras. Nesse sentido, os projetos comemorativos contribuem significativamente para o desenvolvimento do pensamento histórico, ao promoverem uma relação ativa e reflexiva com o tempo.

5. Considerações finais: a escola como dispositivo de produção de temporalidade

A análise das práticas indicou que o tempo, na referida escola, não se configura apenas como conteúdo de ensino, mas como elemento estruturante da experiência escolar. As atividades não apenas abordam o tempo, mas organizam a vivência dos estudantes a partir de relações temporais e criam condições para que diferentes operações cognitivas sejam mobilizadas de forma integrada.

Ao articular práticas que envolvem memória institucional, projeção de futuros, leitura do espaço urbano e contato com vestígios históricos, a escola constitui-se como um dispositivo de produção de temporalidade. Isso significa que ela não apenas ensina sobre o tempo histórico, mas produz experiências nas quais os sujeitos aprendem a operar com o tempo de maneira mais complexa. Essa configuração aproxima-se de uma perspectiva na qual o desenvolvimento cognitivo e a formação da consciência histórica se entrelaçam, evidenciando o potencial da escola como espaço de construção de formas de pensamento temporal.

No presente artigo, partimos da problematização acerca das relações entre a construção da noção de tempo, assim como descrita pela teoria piagetiana, e os processos de constituição da aprendizagem histórica em contexto escolar. Ao tomar como objeto de análise uma escola que assume explicitamente a epistemologia genética como fundamento de sua prática pedagógica, buscamos compreender de que modo determinadas experiências educativas podem mobilizar, tensionar e ampliar as estruturas cognitivas envolvidas na construção da temporalidade.

A análise das práticas desenvolvidas, como a elaboração de linhas do tempo institucionais, a construção de cápsulas do tempo, o estudo do Marco Zero da cidade, as visitas ao cemitério como fonte histórica e os projetos comemorativos, permitiu evidenciar que o tempo, nesse contexto, não se reduz a um conteúdo a ser ensinado, mas se constitui como elemento organizador da experiência escolar. Essas práticas criam condições para que os sujeitos operem com diferentes temporalidades, articulando passado, presente e futuro em

situações concretas, nas quais a temporalidade deixa de ser uma abstração e passa a configurar modos de pensar e agir.

Do ponto de vista da teoria piagetiana, os dados analisados indicaram que essas experiências mobilizam operações cognitivas fundamentais, como a coordenação de séries, a descentração e a reversibilidade, o que permite a passagem de formas mais imediatas e perceptivas de compreensão do tempo para estruturas mais complexas e operatórias. No entanto, os resultados também evidenciaram que tais operações não se desenvolvem de forma isolada, mas são continuamente reconfiguradas no interior de práticas sociais e culturais que atribuem sentido ao tempo. Nesse sentido, a aprendizagem do tempo histórico não pode ser compreendida apenas como decorrência do desenvolvimento cognitivo, mas como um processo que se efetiva na intersecção entre estruturas de pensamento e experiências socialmente mediadas.

A articulação entre psicologia genética e ensino de História, exposta neste artigo, permite avançar na compreensão de que a construção do tempo histórico depende, simultaneamente, de condições estruturais do pensamento e de dispositivos pedagógicos que possibilitem sua mobilização. Ao evidenciar a escola como um espaço de produção de temporalidade, o artigo contribui para deslocar o debate do campo da transmissão de conteúdos para o campo da formação de formas de pensamento e indica que ensinar História implica criar condições para que os sujeitos aprendam a operar com o tempo de maneira cada vez mais complexa.

Por fim, os resultados apontaram para a necessidade de aprofundar investigações que articulem desenvolvimento cognitivo, práticas escolares e construção da aprendizagem histórica, especialmente em contextos que se afastam dos modelos tradicionais de ensino. Ao trazer para o centro da análise a relação entre estrutura e experiência, entre pensamento e cultura, este estudo buscou reafirmar a atualidade da teoria piagetiana, não como um modelo fechado, mas como um referencial potente para compreender os desafios contemporâneos da educação e, em particular, do ensino de História.

REFERÊNCIAS

BRINGUIER, Jean-Claude. **Conversations with Jean Piaget**. Chicago: University of Chicago Press, 1980.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

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

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Unicamp, 1994

MIRANDA, Sonia Regina; SIMAN, Lana Mara Castro. A cidade como espaço limiar: sobre a experiência urbana e sua condição educativa, em caminhos de investigação. In: MIRANDA, Sonia Regina; SIMAN, Lana Mara Castro (Org.). **Cidade, memória e educação**. Juiz de Fora: UFJF, 2013.

MORIN, Edgar. **O método – IV**: as ideias. 3 ed. Trad. Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2002.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Trad. J. Sawaya & C. E. F. da Silva. 3 ed. São Paulo: Cortez: UNESCO, 2001.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. **A noção de tempo histórico na criança**: um estudo sobre a noção do passado, das ideias espontâneas relativas à história da civilização e da relatividade dos conhecimentos e julgamentos históricos em crianças de 7 a 10 anos. 2000. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2000.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. Os tempos que a história tem. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (coord.). **Coleção explorando o ensino: história**. Brasília: MEC/SEB, 2010. p. 35-58.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. O tempo, a criança e o ensino de História. In: ROSSI, Vera Lúcia Sabongi de; ZAMBONI, Ernesta. **Quanto tempo o tempo tem!** São Paulo: Alínea, 2003, p. 145-172.

PACHECO, José. **Inovar é assumir um compromisso ético com a educação**. Petrópolis: Editora Vozes, 2019.

PIAGET, Jean. **A construção do real**. 2.ed. São Paulo: Ática, 1996.

PIAGET, Jean. **A noção de tempo na criança**. Rio de Janeiro: Record, 1946

PIAGET, Jean. **A representação do mundo na criança**. Rio de Janeiro: Record, 1971.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência**. 4.ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

PIAGET, Jean. Psicologia da criança e o ensino de história. In PARRAT, Sylvia; TRYPHON, Anastasia (org.). **Jean Piaget: sobre a pedagogia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. p. 89-95.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SINGER, Helena (org.). **Territórios educativos: experiências em diálogo com o bairro-escola**. São Paulo, Ed. Moderna, 2015.

SINGER, Helena. **República das crianças**: sobre experiências escolares de resistência. São Paulo: Ed. Hucitec / FAPESP, 1997.

Responsabilidade Editorial: Célia Regina de Carvalho.
Recebido em: 30 de março de 2026.
Aceito em: 18 de maio de 2026.
Publicado em: 31 de julho de 2026.