

# OS SABERES DOCENTES DE FUTUROS PROFESSORES DE HISTÓRIA: A ESPECIFICIDADE DO CONCEITO DE TEMPO

---

**Marlene Rosa Cainelli**

**Departamento de História  
Universidade Estadual de Londrina, Brasil**

## **Resumo**

Tendo como referência de pesquisa os relatórios de estágio do curso de História da Universidade Estadual de Londrina, pretendemos, neste artigo, discutir com quais concepções de tempo histórico os estagiários do curso de História trabalham durante a experiência de estágio supervisionado no Ensino Fundamental e no Médio, no período compreendido entre a década de 80 do século XX e o início do século XXI. As análises deram-se a partir da investigação dos planos de aula e dos textos utilizados pelos estagiários em sala de aula com os alunos. Também investigamos como as concepções temporais são apresentadas nas preparações das aulas, tentando verificar qual relação estabelecem com as reformulações curriculares e com as propostas de mudanças do ensino de história a partir da década de 1980, com o objetivo de perceber se as transformações na historiografia e no ensino de história influenciaram a forma como os estagiários trabalharam as noções de tempo durante a experiência do estágio.

**Palavras-chave:** ensino de história, temporalidade, estágio supervisionado.

## **Abstract:**

Based on the internship reports carried out between 2004 and 2005 at the State University of Londrina, this research aims at discussing which historic concepts of time were utilized by the future History teachers during their supervised training time when they were teaching Secondary and High School students, between the 1980's – 20<sup>th</sup> century, and the beginning of the 21<sup>th</sup> century. The analyses were done based on the lesson plan investigations and on the texts explored with the future teachers during the classes. We have also investigated how the concepts of time are presented during the lesson preparation time, attempting to verify what kind of relationships are established with the Brazilian curriculum changes as well with the teaching history changes proposed from the 1980's, aiming at noticing if the transformations in the historiography and in the history teaching had influence on the way the future teachers worked on concepts of time during their supervised practical training experience.

**Keywords:** History Teaching, time, supervised training

### Quem volta ao passado pode mudar a história?

Se alguém voltasse ao passado e matasse seu avô quando ele ainda era uma criança? O resultado seria um beco-sem-saída lógico. Com o avô morto, o neto não nasceria. Logo, não viajaria no tempo para matar o avô. Logo, o avô não morreria. Logo, poderia gerar o neto. Logo, este poderia voltar no tempo e matar o avô. Logo... (Paradoxo do Avô).

Discutimos, neste artigo, parte dos resultados do Projeto de Pesquisa: História do Ensino de História: o Conhecimento Histórico, o Saber Ensinado e o Saber Aprendido, História/Uel-1983/2005<sup>1</sup>. Esses resultados demonstraram a relevância de uma investigação tendo como suporte os documentos originários do campo de formação inicial, neste caso, o departamento de História da Universidade Estadual de Londrina. É importante salientar que estes documentos permitiram entre outras investigações entender como os saberes docentes são construídos no período da graduação.

Durante esta pesquisa, que durou dois anos, percebemos, através da análise dos relatórios de estágio, o discurso dos futuros professores de história, materializado nos planos de unidade e de aula. Nestes documentos, foi possível investigar qual o entendimento dos professorandos referente à metodologia do trabalho, às formas de tratamento dos conteúdos, à bibliografia utilizada e às formas de avaliação.

O objetivo da pesquisa que realizamos foi investigar a história ensinada pelos estagiários do curso de história na Universidade Estadual de Londrina, o que permitiu uma discussão das *interfaces* entre a teoria e a prática na iniciação docente do futuro profissional da história. Tendo como parâmetro que a formação inicial dos futuros professores congrega saberes diversos que precisam ser analisados diante da complexidade do ato de ensinar.

A pluralidade de saberes necessários à formação docente leva-nos a ponderar a importância dos saberes relativos à ciência de referência para a formação do docente e a pluralidade dos conhecimentos que atuam na ação pedagógica. Tardiff e Raymond argumentam:

Os saberes que servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependeriam de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão relacionados com seu trabalho. Além disso, não correspondem, ou pelo menos muito pouco, aos conhecimentos teóricos obtidos na universidade e produzidos pela pesquisa na área da Educação. ... Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compostos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados, provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor que sejam também de natureza diferente. (TARDIFF e RAYMOND, 2000, p.6)

Concordamos com os autores quando argumentam em favor da pluralidade de saberes necessários para a atuação docente, no entanto, discordamos quanto à importância dos saberes específicos para esta atuação. Em nosso entendimento, o resultado da ação pedagógica está intimamente relacionado à forma como o professor entende a ciência de referência e, conseqüentemente, aborda os conteúdos escolares.

Assim como Mattozzi (1998), entendemos que a história ensinada pertence ao domínio do saber historiográfico e que seu estatuto é o mesmo da história erudita. É preciso entender o conhecimento histórico na perspectiva da investigação histórica para se ter condições de ensinar história. Segundo Schmidt:

Alguns pressupostos influem na "forma do conhecimento", tais como a lógica ou os pressupostos epistemológicos a partir dos quais determinados conhecimentos são sistematizados; a lógica da interação, ou o sentido como o conhecimento se objetiva no conjunto de modos pelos quais alunos e professores se relacionam e ainda o conteúdo de classe da forma de ensino. Na lógica da interação, o professor pode ser visto como um sujeito que faz a mediação entre os alunos e o conhecimento em dois sentidos: de um lado ele faz uma reelaboração particular do conhecimento que apresenta aos alunos, de outro, representa a "autoridade" dos conhecimentos escolares. (Schmidt: 2000, p.05)

Neste sentido, fala-se aqui não em uma transposição didática para utilizar-se de um conceito de Chevallard (1991), mas em uma mediação didática em que os conhecimentos históricos sofrem transformações do espaço da aula de história a partir da interação entre os sujeitos, o espaço e o material didático.

O estágio curricular do curso de História no qual a pesquisa foi desenvolvida é supervisionado diretamente pelos professores de prática de ensino em todas suas fases, desde a elaboração dos projetos de ensino, planos de unidade e de aula até o momento da regência de classe. O estágio supervisionado é dividido em estágio de observação, de participação e de regência de classe.

Percebemos que, durante o estágio supervisionado, ao analisar as aulas preparadas pelos estagiários do curso de história, foi possível compreender o entendimento dos alunos sobre o que é ensinar história, desde os métodos utilizados, as bibliografias, os recursos didáticos, as avaliações, bem como mapear quais os enfoques metodológicos e historiográficos vinculados às disciplinas do curso que serviram de suporte para a escolha dos conteúdos do estágio. Essa escolha evidenciou uma atitude voltada para a transmissão de conhecimentos históricos substantivamente relacionados com a concepção de história aprendida no curso de graduação.

Nesse sentido é impossível não relacionar aqui a influência dos professores supervisores nas escolhas dos estagiários. Vimos por exemplo que durante o período da

redemocratização no Brasil em meados da década de 1980 do século XX quando das reformulações do ensino de história<sup>2</sup>, os planos de aula apresentados estavam carregados das discussões em torno das novas linguagens. Os conteúdos tradicionais acabaram por perder espaço para as discussões metodológicas que envolviam o uso de filmes, músicas, histórias em quadrinhos. Estas escolhas certamente foram determinadas pelas discussões da prática de ensino.

Uma das conclusões mais interessantes a que chegamos em nossa pesquisa é que, ao analisarmos os planos de aula dos estagiários, percebemos que, na articulação do processo ensino-aprendizagem da história, a teoria e a epistemologia do conhecimento histórico desaparecem, no entendimento, por parte dos estagiários, de que o espaço da sala de aula não comportaria o saber científico. Neste sentido, contrariando o que afirma Ivo Mattozzi (1998, p.42), de que “não podemos aceitar que a história escolar seja fruto de uma degradação dos conhecimentos especializados”, os estagiários acabam por vulgarizar o conhecimento histórico em nome de uma possível acessibilidade para os alunos do Ensino Fundamental e do Médio.

O que acontece nos cursos de formação de professores, especificamente no curso de História da Universidade Estadual de Londrina, é um distanciamento entre a história científica e a história escolar, pois, para a maior parte dos nossos alunos, a história científica é para a pesquisa e aquela a ser ensinada é a do livro didático. Neste sentido, o conhecimento histórico a ser ensinado estaria condicionado a ser apenas um conteúdo vulgarizado nas escolas do Ensino Fundamental e do Médio através dos manuais escolares, como argumenta Mattozzi (1998, p.23): “o conjunto de conhecimentos organizados nos manuais escolares não possui a riqueza de referências, de conceitualizações, de teorias, de argumentações”.

Para esta pesquisa, foram analisados os planos de aula dos estagiários do curso de História no período que compreende o final da década de 1980 até o início dos anos 2000. Sabemos que, entre a “promessa do plano” e a prática efetiva de sala de aula, existe uma distância que, muitas vezes, pode não ser vencida, mas é exatamente com a perspectiva da promessa, daquilo que o professorando considera ideal que utilizamos como fonte em nossa análise, tendo como pressuposto que, nestes planos, concentra-se o desejo de acertar e a consciência do que é ensinar história.

Segundo Gauthier (1998), o repertório de conhecimentos próprios ao ensino independente da matéria a ser ensinada não pode deixar de levar em consideração a sala de aula, ou seja, tem que ser retirado da prática. Aqui trabalhamos, então, com aquilo que chamamos de porção formalizável deste repertório oriundo da formação inicial e necessário à profissionalização docente, que seriam os saberes da ciência de referência. Segundo o autor, ensinar exige um conhecimento do conteúdo a ser transmitido, visto que, evidentemente, não se pode ensinar algo cujo conteúdo não se domina. (Gauthier,1998, p.29)

A questão da temporalidade será trabalhada nas relações que os estagiários estabelecem entre a cronologia, a periodização, os processos históricos e a ausência de marcos temporais. Como diante das mudanças historiográficas os estagiários se

relacionaram com a questão temporal em sala de aula.

A maior parte de nosso corpo documental esteve temporalmente situado entre as décadas de 1980 e 1990. Na década de 1980, os professores que atuavam no departamento de História da Universidade Estadual de Londrina enquadravam-se dentro da perspectiva historiográfica marxista, e alguns outros, dentro da chamada história metódica. Ainda nesta década, um grupo pequeno de professores já se encaminhava dentro de uma perspectiva da Nova História Cultural. Nos anos 1990 e início do século XXI, ocorre uma mudança significativa nos docentes com novos concursos, pois o quadro de docentes, neste momento, situa-se historiograficamente entre os historiadores representantes da nova esquerda inglesa e historiadores da Nova História Cultural<sup>3</sup>. Não podemos nos esquecer aqui da polêmica que, no final do século XX, envolveu a teoria da História e a perspectiva do fim da História com autores que abandonam a idéia da utilidade do tempo para o entendimento das sociedades, como afirma, por exemplo, Keith Jenkins (1999): “não precisamos de uma história para nos situar no tempo presente ou para pensar o futuro...”.

Diante disso, faço minhas as perguntas de Margareth Rago (2003, p.47) ao concluir seu texto sobre o Historiador e o tempo:

Afinal como deixar de lado a cronologia, as noções seqüenciais de passado, presente e futuro que nortearam a produção de quase todo o conhecimento que acumulamos do passado? Como abrir mão de toda uma formação que nos ensinou a dividir claramente o tempo, para subitamente embaralhá-lo a partir de uma atividade subjetiva da experiência e da percepção?

Rago (2003,p.47) ainda argumenta:

Uma outra maneira de pensar o tempo implica necessariamente um amplo questionamento, tanto dos procedimentos tradicionais de produção do conhecimento histórico, quanto das representações do passado com que operamos e do uso que fazemos de sua construção. Fundamentalmente, é necessário enfrentarmos a discussão sobre o lugar a ser ocupado pela História e pelo Historiador nessa nova configuração sociocultural.

Como não poderia deixar de ser, as noções de tempo e espaço teriam que ser alocadas na preparação das aulas de forma a contextualizar as teorias que as embasam. No entanto, como a tendência dos estagiários é seguidamente tomar o livro didático como suporte para preparação de suas aulas, as análises dos planos de aula mostraram uma noção de História universal e de sujeito universal. Segundo Rago (2003), isto implicaria uma noção temporal homogênea e uma idéia de espaço vazio, “onde o sujeito se alocaria anterior e fora da História, nos bastidores”.

Apesar de as indicações bibliográficas dos estagiários indicarem que a consulta bibliográfica remete-se de forma comum a livros didáticos e paradidáticos, não podemos esquecer que a formação inicial, em muitos casos, contribui para esta noção temporal.

Vejam, por exemplo, a estrutura do currículo do curso de História da Universidade Estadual de Londrina. Nosso currículo divide-se em espaços constituídos historiograficamente como América, Brasil e temporalidades também convencionais historicamente, Moderna e Contemporânea. Por sua vez, o espaço Brasil é dividido em Colônia, Império e República, e Moderna e Contemporânea dividem-se no espaço europeu das revoluções e guerras mundiais.

Os planos de aula da década de 1980 apresentam a construção de uma linha de tempo como atividade inicial dos trabalhos na quinta série. Esta linha, construída a priori pelo estagiário, definia a localização temporal dos eventos ou acontecimentos que seriam trabalhados durante a aula ordenada pelos eventos do mundo ocidental, tempo antigo, medieval, moderno e contemporâneo, e, dentro desta organização, incluía-se o acontecimento a ser trabalhado na aula de história.

Neste sentido, nas interpretações historiográficas, a noção de causa e efeito faria parte da noção de tempo trabalhada a partir de uma historiografia tradicional que não conseguia romper com a idéia de linearidade – e os eventos históricos aconteceriam a partir dos fenômenos teleológicos de previsibilidades sucessivas.

Apesar de conscientes de que as formas de conceber o tempo têm sua historicidade, os estagiários trabalham esta noção com as crianças como algo natural, não havendo discussão sobre este tipo de organização temporal, tampouco sendo apresentadas discussões acerca dos eventos relacionados como marcadores de rupturas. Nos exercícios solicitados às crianças, há um reforço a esta divisão temporal estante quando indica como atividade que o aluno localize, temporalmente e na seqüência, os eventos estudados.

Não há, neste sentido, uma problematização do conhecimento histórico, já que este acontecimento é compulsoriamente inscrito em um determinado tempo cronológico. Também não há, nas preocupações do estagiário, o discernimento entre tempo cronológico e tempo histórico, trabalhados, em muitas atividades, como sinônimos. Sobre o tempo histórico, José Carlos Reis (2005, p.181) afirma que a problemática do tempo histórico é a tentativa de acompanhamento dos homens em suas mudanças, em sua descrição e análise.

Ao tratar do conceito de tempo para físicos, filósofos e historiadores, o autor argumenta ao referir-se a como os historiadores controlariam o tempo, situando a clepsidra e o calendário.

É possível descrever e analisar um objeto que se autopulveriza, os homens em seu tempo? Sim, mediante alguns artifícios. Faz-se uma cintura no vidro (o calendário), um estreitamento em seu centro, para que o ser que ainda é passe lentamente, controlavelmente, visivelmente, à condição de “não ser mais”. Assim, o mundo humano como que se estabiliza, ganha alguma duração, fixa-se. As sociedades vivas criaram esse estreitamento no vidro – o calendário -, e sua descida no tempo é numerada, uma sucessão organizada, diferenciada. (Reis: 2005, p. 181)

Reis (2005,p.185) ainda argumenta, citando Ricouer e Koselek, como, para estes

historiadores, o tempo histórico é construído através do calendário. Para Ricoer, a primeira ponte que a história lança sobre o abismo entre a natureza e a consciência é o calendário. A originalidade que o tempo axial confere ao calendário torna-o exterior ao tempo físico e ao tempo vivido. Seria uma espécie de terceiro tempo mediador: cosmologiza o tempo vivido e humaniza o tempo cósmico. No entanto, Koselek (Reis, 2005, p.191-192) não acredita no tempo calendário como um terceiro tempo, como afirma Ricouer, apesar de não desvalorizar o calendário enquanto datação rigorosa. Para ele:

O tempo histórico não poderia existir sem se referir às medidas e unidades do tempo natural. Mas, afirma ele, a interpretação das relações entre os processos sociais obriga à superação da medida natural. A datação é indispensável porque localiza um mundo histórico entre os mundos históricos sucessivos. Localizando no calendário, esse mundo histórico ganha alguma identidade em relação aos outros. Mas, feito isso, é preciso adentrar, empática e compreensivamente, o mundo humano recortado, sem se proteger contra a sua instabilidade interna. Para conhecê-lo não basta situá-lo na sucessão, é preciso adentrar em seu interior, em sua especificidade, conhecer seus desvios, seus esforços, seu funcionamento interno instável.

É significativo o número de livros didáticos de história que trabalham com calendários nos livros dedicados ao Ensino Fundamental. É clara a vinculação entre aprender história e entender a divisão temporal. Geralmente, os calendários e suas funções aparecem nos capítulos iniciais dos manuais da 5ª série, abordando questões relacionadas à ciência da história, às funções do historiador e ao conhecimento histórico.

No trabalho de análise dos relatórios de estágios, de um universo de 600 relatórios que compõem o acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Histórica, analisamos, durante o período de nossa pesquisa, cerca de 240. No caso dos planos de aula apresentados na prática de ensino do curso de história neste período, mal aparece à materialização de uma tentativa de trabalho com noções temporais.

Nos planos de aula, observamos que, quando se coloca, nos objetivos, uma idéia do trabalho com a noção de tempo ou com alguma temporalidade enquanto construção historiográfica, isto acaba não se concretizando no desenvolvimento das aulas, não aparecendo nos conteúdos e na avaliação.

### **Planos de aula: o tempo como objeto de estudo em aulas de história**

Fizemos três recortes temáticos para exposição das noções de tempo trabalhadas pelos estagiários que encontramos nos relatórios: a noção de tempo enquanto contraposição entre passado e presente, a ausência completa de referências temporais, sejam datas, periodizações ou processos históricos, e o trabalho com o conceito de tempo historicizando

o tema abordado.

O primeiro item analisado é o conceito de tempo trabalhado para identificar passado e presente, que, geralmente, aparece nas aulas de História Antiga, nos temas sobre a Grécia ou sobre o Egito.

Como exemplo, selecionamos alguns planos de aula de 1995:

### ***Plano de aula 1***

*Colégio de Aplicação – 7ª série- ano: 1995*  
*Tema: A sociedade egípcia: tempo e espaço*  
*Objetivo: localizar no tempo e espaço a antiga civilização egípcia, estabelecendo a relação passado/ presente.*  
*Conteúdo: localização do Egito*  
*O rio Nilo*  
*A importância do Nilo na sobrevivência do povo egípcio.*

### ***Plano de aula 2***

*Colégio de Aplicação – 7ª série- ano: 1995*  
*Tema: A Grécia antiga*  
*Objetivo: Localizar a Grécia no tempo e no espaço antigo e atual.*  
*Conteúdo trabalhado: Introdução ao tema abordando a divisão em períodos da história grega e como e por quem são trabalhados.*

Além da questão do tempo, outros problemas aparecem na abordagem que os estagiários fazem ao trabalhar com o tema Grécia Antiga. Olham tanto para os gregos como para os romanos como se, no período antigo, estes povos tivessem em comum a língua, o território e o Estado. Mesmo que trabalhem as diferenças entre passado e presente, as imagens sobre o tempo atual são aquelas que se sobressaem. O quadro analítico que estabelece para exposição dos conteúdos é composto a partir das referências do presente. Assim como afirma Certeau (1982), quando olha o passado, o historiador o faz a partir de um quadro de referências. No caso dos estagiários do curso de história, quando trabalham conceitos de temporalidades passadas, fazem-no a partir dos conceitos do tempo presente.

Em alguns planos de aula, a questão do tempo não aparece como conteúdo, e sim como incentivo inicial. A comparação entre passado e presente é vista pelos estagiários como um atrativo pedagógico para o trabalho com o ensino de história. Relacionar passado com o presente faria com que os alunos se interessassem pela matéria a partir do momento em que se estabelecesse a possibilidade de vislumbrar progresso e mudanças. Também podemos afirmar que o peculiar e diferente também chama a atenção dos alunos.

### ***Plano de aula 3***

*Colégio de Aplicação – 7ª série -ano: 1995*  
*Tema da aula: O progresso econômico abala também a força da igreja .*  
*Incentivação inicial: Localizar no tempo e espaço, o momento histórico (Europa, Século XVI).*  
*Plano de aula 4 - Tema: período arcaico.*  
*Incentivação Inicial: Pretende-se incentivá-los através de mapas (históricos e geográficos) e também através da comparação entre passado e presente.*

É preciso ressaltar que, na leitura destes planos de aula, não encontramos posteriormente nenhum conteúdo ou atividade que retornasse a esta incentivação inicial.

As categorias temporais não são trabalhadas no sentido de demonstrarem as mudanças, permanências e simultaneidades. O tempo passado e o presente são categorias imutáveis, nas quais os conteúdos estão cristalizados e sem movimento.

Ao se desenharem, no final da década de 1980, as discussões para o Ensino Fundamental em torno de uma História que não poderia mais ser contada a partir de nomes e datas, os planos de aula praticamente anulam a perspectiva de periodização da História, desaparecendo todo e qualquer tipo de possibilidade de localização temporal dos eventos trabalhados.

Poderíamos alertar nossos professorandos, como bem diz Alfredo Bosi (1992, p.19), que “datas são pontos de luz sem os quais a densidade acumulada dos eventos pelos séculos causaria um tal negrume que seria impossível sequer vislumbrar no opaco dos tempos os vultos das personagens e as órbitas desenhadas pelas ações”. Não estamos querendo argumentar a favor de uma linearidade evolutiva que procura sentido nas regularidades (Siman, 2003), mas nos sentidos múltiplos e contraditórios das temporalidades que permitem a percepção das mudanças e permanências nas análises possíveis por parte do professor e do historiador sobre a História.

Vejamos, por exemplo, cinco planos de aula, cuja temática é a Escravidão no Brasil. São planos de aula de estagiários que participaram da prática de ensino no ano de 1995 e 2001 no Ensino Médio, em turmas de 1º ano do ensino médio.

### ***Primeiro plano de aula***

*Colégio de Aplicação - 1ª ano do ensino médio: 1995*  
*Tema: Escravidão no Brasil.*  
*Objetivos: Compreender a realidade a que estavam inseridos os escravos.*  
*Entender o significado de ser escravo.*  
*Conteúdo: Tráfico negreiro e Noção do perfil do escravo.*  
*Metodologia: quadro negro, giz, recorte do filme Amistad, transparências e aulas expositivas (aqui aparece uma certa confusão entre o que é método e recursos). Não apresenta bibliografia.*

### **Segundo plano de aula**

*Colégio de Aplicação- 1º ano do ensino médio: 1998*  
*Tema: escravidão rural e urbana.*  
*Objetivos: Ensinar os alunos da referida série como era a vida dos escravos brasileiros na cidade e nos campos.*  
*Conteúdo: A escravidão urbana.*  
*Metodologia: exposição oral e análise das transparências (estão anexados nos planos de aula transparências analisadas, é possível perceber que não há nenhuma datação nas imagens, nem autoria ou localização).*

### **Terceiro plano de aula**

*Colégio de Aplicação – 1º ano do ensino médio -: 1996*  
*Tema: escravidão rural.*  
*Objetivo Geral: analisar a escravidão rural a fim de compreender seu modo de vida social e cultural.*  
*Objetivo específico: situar o escravo rural e analisar seu modo de vida no geral: moradia, situações de trabalho e manifestações culturais.*  
*Conteúdo: a escravidão.*  
*Metodologia: exposição oral e transparências.*

### **Quarto Plano de aula**

*Colégio de Aplicação – 1º ano do ensino médio: 2000*  
*Tema: Quilombos e quilombolas, vida e resistência.*  
*Objetivos: Identificar os principais meios de resistência escrava no Brasil; identificar um quilombo e os quilombolas; propor um estudo mais específico e abrangente sobre o tema; construir um ambiente onde o aluno possa concluir que os escravos resistiram e criaram meios para fugir da escravidão.*  
*Conteúdos: O que era e como organizar um quilombo.*  
*Palmares o principal quilombo.*  
*Os quilombos: quem eram e como viviam.*  
*Ganga Zumba e Zumbi: líderes e heróis da resistência escrava.*  
*Metodologia: aula expositiva.*

### **Quinto plano de aula**

*Colégio de Aplicação – 1º ano do ensino médio: 2001*  
*Tema: Imagens do Brasil escravista, o cotidiano dos escravos.*  
*Objetivos: Identificar através das imagens o cotidiano dos escravos no Brasil.*  
*Identificar os escravos e os trabalhos a que eram submetidos.*  
*Identificar os castigos e as punições aos escravos.*  
*Conteúdos: O escravo trabalhando e vivendo nos quilombos.*  
*O escravo trabalhando e vivendo nas cidades.*  
*O escravo sendo castigado.*  
*Metodologia - aula expositiva.*

Nos planos de aula, a bibliografia é recorrente: José Jobson de Arruda: História Total e Nelson Piletti: História e Vida.

O deslocamento do tempo e a ausência de periodizações nos planos de aula reforçam-se com a perspectiva do trabalho com as novas linguagens. Quais os motivos que levaram nossos alunos a abolirem a necessidade da temporalidade para explicações históricas? As discussões teóricas que negativizaram uma história datada talvez expliquem este completo abandono das referências temporais espaciais para ensinar história. Também um entendimento equivocado da história temática que privilegiaria o tema em detrimento dos processos históricos e a crítica à idéia de tempo enquanto representando a evolução e o progresso das sociedades.

Entre os relatórios que apresentam um trabalho com os conceitos de tempo, é recorrente a temática ligada à teoria da história dentro de uma perspectiva em que o tempo, enquanto categoria explicativa deveria na opinião dos estagiários ser categorizado na História cultural. No plano de aula abaixo podemos ver um exemplo de aula onde o tempo é trabalhado enquanto um conceito.

*Colégio de Aplicação – 7ª série- ano:1998*

*Plano de aula 1-Tema: A História do medo na Idade Média: a morte e a mulher - entre práticas e representações.*

*Objetivo Geral: Demonstrar a historicidade do conceito de medo, explicitando as representações e práticas utilizadas na Idade Média, fazendo contraposições com o imaginário concernente à contemporaneidade.*

*Objetivos específicos: Oferecer instrumentais que permitam ao aluno perceber a historicidade de aspectos considerados, pelo senso comum, como naturais, universais e a-temporais, como o medo, a sexualidade, o riso, etc.*

*Conteúdos: História: ciência do passado?*

*Passado é uma medida de tempo?*

*Tempo é repleto de transformações; Homens e mulheres promovem mudanças no tempo; Os ideais da Idade Média não são os mesmos de hoje, pois muitas mudanças ocorrem; A história promove a investigação das mudanças dos homens e mulheres no tempo.*

### **Considerações finais: algumas reflexões possíveis**

Concluimos, nesta pesquisa, que a abordagem sobre o tempo realizada pelos estagiários do curso de história demonstra que a concepção de história que estes desenvolvem no ensino Fundamental e no ensino Médio é naturalizada. A idéia sobre ensinar história que ainda tem força é de uma história universal, atemporal e deslocada de seus lugares de produção.

A concepção de história de que falamos é relacionada à forma naturalizada de trabalho

com alguns conceitos como: de tempo, de lugar e de história. Todos esses conceitos que precisam ser analisados à luz de suas historicidades, pois são frutos de suas épocas e transformados pelas sociedades que os construíram historicamente, são trabalhados em sala de aula como conceitos fixos. Alguns deles, como natureza e homem, por exemplo, são vistos alheios a suas temporalidades, marcados pela idéia de que suas características não mudaram com o tempo, os espaços e as sociedades onde são utilizados.

Outro problema que envolve estes saberes é que os mesmos são considerados pelos estagiários como saberes de “segunda”, para usar uma expressão de Ana Maria Monteiro (2004), abaixo dos saberes científicos necessários à formação profissional. Assim como outros saberes que se referem à prática pedagógica e acabam sendo negligenciados durante o curso de história em detrimento dos saberes científicos relacionados à ciência de referência.

Os relatórios de estágio como fontes documentais ampliam as possibilidades de investigação na área de ensino caracterizada por diversas complexidades, segundo Schmidt (2005) o processo de ensino-aprendizagem tem, por sua própria natureza, um alto grau de variabilidade e uma grande complexidade, já que o conteúdo que se ensina tem versões próprias no imaginário daqueles que aprendem e daqueles que ensinam. Ao selecionar os relatórios de estágio como fontes de pesquisa, tentamos sistematizar as idéias dos estagiários naquilo que representam, ou seja, o desejo inicial do planejamento, as escolhas e possibilidades materializadas nos planos de aula.

Na investigação que realizamos aqueles que chamamos de futuros professores desempenharam a atividade didática em sala de aula como professores regentes. Os saberes que demonstram sobre a disciplina de história é o que Seal (2006) chama de repertórios de saberes históricos escolares que seriam adquiridos via prática de ensino. Nesse sentido a formação inicial deste professorando o acompanhará em suas atividades em sala de aula ao assumirem a profissão.

Para Seal (2006, p.57) o investimento de tempo e energia realizados pelo estagiário/docente no sentido de adquirir saberes de sua disciplina pode impregnar toda sua trajetória profissional. Diante disso entendemos que o pensar dos estagiários sobre a disciplina de história a partir do estágio supervisionado revela além da relação teoria/prática do curso de formação inicial, como será a atuação deste futuro professor, visto que, o estágio é realizado nos últimos anos do curso de licenciatura.

Não determinamos aqui se estes alunos enquanto indivíduos serão futuramente professores e sim o conjunto de idéias sobre a história que apresentaram em suas primeiras incursões pelo magistério, por isto optamos por denominá-los no título do artigo não como estagiários e sim como futuros professores.

### *Notas*

<sup>1</sup> Os resultados parciais da pesquisa que realizamos nos anos de 2004 e 2005 foram apresentados em alguns congressos:

em 2006, no Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (Endipe), nas Anpuhs Regionais do Paraná e do Rio Grande do Norte e, em 2007, no VI Perspectivas do Ensino de História em Natal .

<sup>2</sup> Neste período no Brasil o ensino de história foi palco de grandes discussões em torno das concepções de ensino de história e de reformulações curriculares estaduais.

<sup>3</sup> Esta configuração teórica está baseada nas dissertações, teses e projetos de pesquisa dos professores do departamento.

### **Referências Bibliográficas**

- ABUD, Kátia. O ensino de história como fator de coesão nacional: os programas de 1931. **Revista brasileira de História**. São Paulo. V.13, n°26/26. Set.92/ago.93
- BARCA, Isabel. Entrevista concedida APH, Associação de Professores de História, Boletim: **O Ensino de História**, n°15 , Lisboa, outubro de 1999.
- BARRETO, Elba Siqueira de Sá (org). **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1998, pp.135.
- BASSO, I. S. As concepções de História como mediadoras da prática pedagógica do professor de história. In: DAVIS, N. (org.). **Para além dos conteúdos no ensino de História**. Niterói: EdUFF, 2000, p. 45-60.
- BITENCOURT, Circe. Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana. . **Revista brasileira de História**. São Paulo. V.13, n°26/26. Set.92/ago.93
- CAINELLI, Marlene. A relação entre conteúdo e metodologia no ensino de história: apontamentos para repensar a formação de professores, bacharéis ou profissionais da História. **Saeculum - Revista de História**. N°6/7 João Pessoa: Editora Universitária, 2002. pp. 71-83.
- CERRI, Luís Fernando. Ensino de História e nação na propaganda do milagre econômico. Brasil: 1969 -1973. Campinas: **(Tese de Doutorado)**. 2000., p.111
- CERTEAU, Michel de. **A escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982
- CHEVALLARD, Yves. **La Transposición didáctica: del saber sabio al saber a ser enseñado**. Argentina: Aique, 1997.
- Diretrizes Curriculares dos Cursos de História. MEC, 2001.
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior. Mec. 2001.
- FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática de Ensino de História: reflexões experiências e aprendizados**. Campinas: Papyrus, 2003.
- FURET, F. **Oficina da História**, Lisboa: Gradiva, s/d.<sup>1</sup>
- GAUTHIER, Clermont et.al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Coleção Fronteiras da Educação. Ijuí: Editora Unijuí, 1998.
- MATTOZZI, Ivo. A história ensinada: educação cívica, educação social ou formação cognitiva. In. **Revista O Estudo Da História**, n°3. Actas do Congresso O ensino de História: problemas da didáctica e do saber histórico. Braga, 1998
- NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v.13, n°25/26 , set.92/ago.93., pp.146
- RAGO, Margareth.O Historiador e o Tempo. In. ROSSI, Vera Sabongi e ZAMBONI, Ernesta (orgs) **Quanto tempo o tempo tem**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2003.
- REIS, José Carlos. O conceito de tempo histórico em Ricoeur, Koselleck e nos Annales: uma articulação possível. In: \_\_\_\_\_. **História e teoria**. Rio de Janeiro: Editora da FVG, 2005. p. 179 - 206.

- SCHMIDT, M. A. M. S. ; GARCIA, Tania Maria Figueredo Braga .Sala de aula :Instância de definição do conhecimento? In: 29a. **Reunião anual da ANPED**, 2006, Caxambu-MG. Educação, cultura e conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos. Rio de Janeiro : ANPED, 2006. p. 1-12.
- Seal, André Victor Cavalcanti. As narrativas históricas escolares e suas matrizes de referência.In. **História e Ensino**. v.12; p.49-66, Londrina: Ed. Humanidades,2006
- SIMAN, Lana Mara de Castro. A temporalidade Histórica como categoria central do Pensamento Histórico:desafios para o ensino e aprendizagem. In. ROSSI, Vera Sabongi e
- ZAMBONI, Ernesta (orgs) **Quanto tempo o tempo tem**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2003.
- TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários.Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, nº13. São Paulo: Anped, jan./fev./mar./abr./,

***Endereço para Correspondência***

**Marlene Rosa Cainelli**, Professora do Departamento de História e do Mestrado em Educação, da Universidade Estadual de Londrina, Brasil.  
**E-mail - [marlenecainelli@sercomtel.com.br](mailto:marlenecainelli@sercomtel.com.br)**

---

Texto publicado em [Currículo sem Fronteiras](#) com autorização da autora.

---