

**ORIENTAÇÃO TEMPORAL E ENSINO DE HISTÓRIA:  
PERSPECTIVAS E PRÁTICAS DE PROFESSORES DE HISTÓRIA DA  
REDE ESTADUAL DE ENSINO. JACAREZINHO-PR. 2015**

**TIME FRAMES AND HISTORY TEACHING: PERSPECTIVES AND  
PRACTICES OF STATE SCHOOLS HISTORY TEACHERS.  
JACAREZINHO-PR. 2015**

*André Luiz da Silva Cazula*

Técnico-administrativo da Universidade Estadual do Norte do Paraná, Brasil  
Mestre em História Social pela Universidade Estadual de Londrina, Brasil  
e-mail: cazula@uenp.edu.br

*Ana Heloísa Molina*

Professora da Universidade Estadual de Londrina, Brasil  
Doutora em História pela Universidade Federal do Paraná, Brasil  
e-mail: anaheloisamolina@yahoo.com.br

**DOI:**

<http://dx.doi.org/10.26512/hh.v5i9.10981>

Recebido em 11 de novembro de 2016

Aprovado em 10 de abril de 2017

**RESUMO**

As diretrizes para o ensino de História, publicadas pelo estado do Paraná em 2008, possuem como principal referência norteadora a teoria da História engendrada por Jörn Rüsen, que indica a necessidade da orientação temporal do ser humano em sua vida cotidiana conforme a peculiaridade do conhecimento histórico. Com reflexões acerca das perspectivas e práticas docentes em relação às orientações curriculares, o presente texto resultou de pesquisa do tipo etnográfica, realizada com dois professores da rede estadual no Ensino Médio, na cidade de Jacarezinho-PR, no ano letivo de 2015, apresentando as apropriações, as táticas e as estratégias utilizadas na mediação do conhecimento em sala de aula a partir das discussões propostas por Michel De Certeau.

**Palavras-chave:** Currículo; Orientação Temporal; Prática docente.

**ABSTRACT**

The guidelines for History teaching, published by the state of Paraná in 2008, have as a main reference the theory of History engendered by Jörn Rüsen, indicating the need for the temporal orientation of the human being in his everyday life according to the peculiarity of historical knowledge. With reflections on the perspectives and teaching practices in relation to curriculum guidelines, this study resulted from ethnographic research performed with two state teachers in high school, in the city of Jacarezinho-PR, in the school year 2015, presenting the appropriation, tactics, and strategies used in the mediation of knowledge in the classroom from the discussions proposed by Michel De Certeau.

**Keywords:** Curriculum; Temporal orientation; Teaching practice

O termo currículo é encontrado em diversos registros ao longo do tempo, especialmente aqueles que abordam o conhecimento e a escola e normalmente, relaciona-se a um projeto de controle do ensino e da aprendizagem, ou seja, da atividade prática da escola. Por muito tempo, vinculou-se ao ideário de ordem e método, caracterizando-se como um instrumento facilitador da administração escolar. Muitas outras abordagens compreendem o currículo escolar como espaço de poder, de lutas de interesses e culturas diversos.

Consideramos que os currículos dialogam com os tempos, os espaços e os múltiplos grupos de atores sociais que circundaram sua produção.

As Diretrizes Curriculares Estaduais de História do estado do Paraná (DCEs), publicadas em 2008, propõem aos professores que o Ensino de História seja pautado na orientação temporal, com base em Rüsen<sup>1</sup>. Com o objetivo de refletir sobre como a referida orientação se realiza na prática, este texto apresenta e discute uma pesquisa do tipo etnográfica realizada em 2015, no Ensino Médio da periferia do município de Jacarezinho, interior do Paraná. Colaboraram com o estudo dois professores do colégio estadual parceiro da investigação<sup>2</sup>.

Para compreendermos a ação realizada pelos professores em seu cotidiano em sala de aula, considerando a orientação temporal útil à vida prática por via do conhecimento histórico, elaboramos, com base nas DCEs, alguns protocolos de análise, dentre os quais, neste artigo, destacamos dois: a *utilização da subjetividade do aluno* e a *utilização dos conteúdos meta-históricos*<sup>3</sup>.

Além de problematizarmos o currículo<sup>4</sup>, consideramos os saberes docentes<sup>5</sup> e os conceitos de Michel De Certeau<sup>6</sup>, dando sustentação à investigação para discutir o

---

<sup>1</sup> Sobre o tema ver: RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 1, n. 2, p. 07-16, jul./dez. 2006; RÜSEN, Jörn. *Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010.

<sup>2</sup> O Colégio possui alunos de vários bairros, está situado numa comunidade de classe média baixa. Mantido pelo poder público estadual, foi criado no ano de 1949 com a denominação de Grupo Escolar, o Projeto Político Pedagógico do Colégio (2014) informa que a equipe dispõe de 7 Pedagogas e 2 professoras readaptadas, mais 76 funcionários entre docentes e agentes I e II, sendo que atende diretamente um total de 930 alunos.

<sup>3</sup> Os outros protocolos de análise presentes na pesquisa são: *utilização de fontes históricas e do livro didático; utilização de historiografia; utilização dos conteúdos estruturantes, básicos e específicos*.

<sup>4</sup> Entre outros autores: SILVA, Tomaz Tadeu da. *O Currículo como fetiche: A poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003; LOPES, Alice Casemiro. Políticas Curriculares: continuidade ou mudança de rumos. *Revista Brasileira de Educação*, n. 26, maio/jun/jul/ago, 2004; LOPES, Alice Casemiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. *Educação, Sociedade & Cultura*, n. 39,

cotidiano escolar. Dessa forma, discorremos sobre as diferentes táticas e os diversos saberes utilizados pelos professores que, em sala de aula, significam a História no presente, mesmo em ambiente recheado de práticas e sequências entendidas como tradicionais. O potencial reflexivo dos professores é evidenciado por ser híbrido e eclético e por ser astucioso na retórica. Todavia destacam-se também orientações curriculares um tanto academicistas<sup>7</sup>.

As fontes consideradas foram (i) a Proposta Curricular para o Ensino de História (2014), retirada do Projeto Político Pedagógico do Colégio colaborador da investigação; (ii) os Planos de Trabalho Docente dos dois professores participantes, ano de 2015, das quatro séries envolvidas na pesquisa (no caso, primeira e terceira séries), dos períodos matutino e noturno do Ensino Médio; (iii) o Caderno de Campo 1 (relatórios de observação em sala de aula, Professor 1, período matutino); (iv) o Caderno de Campo 2 (relatórios de observação em sala de aula, Professor 2, período noturno)<sup>8</sup>; (v) a entrevista com o Professor 1 (transcrição de gravação em áudio); e (vi) o Questionário com o Professor 2 (transcrição de respostas dissertadas).

A investigação realizada foi do tipo etnográfica<sup>9</sup>, tendo como preocupação principal o significado das ações e dos eventos para os sujeitos nela envolvidos.

A observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado. As entrevistas têm finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados. Os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes<sup>10</sup>.

O Professor 1, com 37 anos de idade e 10 anos de carreira em 2015, licenciou-se em História com 27 anos, sendo que trabalhou no comércio e como professor substituto antes de iniciar a carreira docente pública/estatal. O professor 2, com 56 anos de idade e 20

---

p. 7-23, 2013; MACEDO, Elizabeth. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. *Cadernos de Pesquisa*, v. 4, n. 147, p. 716-737, set./dez. 2012; FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

<sup>5</sup> TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

<sup>6</sup> CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: Artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

<sup>7</sup> Utilizamos esse termo no sentido de pautar-se amplamente na articulação de saberes acadêmicos, possuindo teor teórico e metodológico que por vezes não se vincula diretamente à prática.

<sup>8</sup> As observações das aulas ocorreram de março a setembro de 2015.

<sup>9</sup> A partir dos apontamentos de ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da Prática Escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1995.

<sup>10</sup> A partir dos apontamentos de ANDRÉ, 1995, p. 28.

anos de carreira em 2015, graduou-se com 33 anos, sendo que não mencionou trabalho anterior à docência<sup>11</sup>.

O Professor 2 preferiu responder por escrito ao questionário, o que fez suas respostas serem menores. Vimos que os dois professores gostam da profissão, mesmo com o Professor 2, em alguns momentos, demonstrando pequenos desprazeres. O Professor 1 teceu críticas quanto à formação superior que teve, alegando necessitar de complementação da base, sem relação com a prática<sup>12</sup>. O Professor 2 também criticou sua formação inicial, entendendo que não foi uma preparação integral para a docência. Todavia, elogiou<sup>13</sup> algumas disciplinas.

A motivação para essa pesquisa nasceu das indicações curriculares das DCEs, as quais defendem que o currículo deve nascer de amplos debates, envolvendo professores, alunos, comunidades, e não ser produto de discussões centralizadas, feitas em gabinetes, sem a participação dos sujeitos diretamente interessados em sua constituição final. “No caso de um currículo imposto às escolas, a prática pedagógica dos sujeitos que ficaram à margem do processo de discussão e construção curricular, em geral, transgride o currículo documento”<sup>14</sup>.

É questionável a forma de participação ou a representação de todos professores, alunos, comunidades no processo de construção curricular das Diretrizes paranaenses. Mas, independentemente do envolvimento dos professores no processo de discussão curricular, o currículo documento não será praticado como uma reprodução programada, com todos os professores executando de forma idêntica. Considerando Michel de Certeau<sup>15</sup>, o sujeito sempre transgride, desvia, cria.

Focamos neste trabalho a orientação temporal com base em Rüsen, indicada oficialmente pela Secretaria de Educação do Paraná, e assim fomos ao Colégio colher indícios para discutir a questão. O Currículo Básico do Paraná, de 1990<sup>16</sup>, já colocava a questão temporal como principal ponto para a reforma necessária ao ensino de História.

---

<sup>11</sup> O trabalho preserva a identidade dos professores e do colégio, sendo que o Professor 1 é do sexo masculino e o Professor 2 do sexo feminino. Utilizamos as denominações Professor 1 e Professor 2 para que as interpretações apresentadas não sejam associadas ao gênero.

<sup>12</sup> Entrevista. Professor 1. 18 de setembro de 2015.

<sup>13</sup> Questionário. Professor 2. setembro/outubro de 2015.

<sup>14</sup> PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica – História*. Curitiba, 2008, p. 16.

<sup>15</sup> CERTEAU, 1994.

<sup>16</sup> Assessorado pelas professoras Judite Maria Barboza Trindade e Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt, ambas da UFPR.

“Assim, pretende-se recuperar a dinâmica própria de cada sociedade, uma visão crítica, problematizando o passado a partir da realidade imediata, dos sujeitos concretos que vivem e fazem a História do presente”<sup>17</sup>.

As DCEs 2008 possuem a orientação temporal como ponto central de sua indicação teórica metodológica e propõem o ensino temático pautado nos seguintes conteúdos estruturantes: Relação de Trabalho; Relação de Poder e Relações Culturais. Destacam três correntes historiográficas: a Nova História; a Nova História Cultural, incluindo a Micro-História, e a Nova Esquerda Inglesa. Citam ainda os brasileiros Sergio Buarque de Holanda, Gilberto Freyre, Caio Prado Junior, Nelson Werneck Sodré e Celso Furtado como referências aos conteúdos estruturantes<sup>18</sup>.

Os conteúdos estruturantes e as correntes historiográficas são orientados ao ensino de História segundo a perspectiva da consciência histórica, guiada principalmente pela teoria do alemão Jörn Rüsen, que analisa a narrativa histórica por meio de uma matriz curricular que se refere à organização temporal do pensamento do sujeito, ao seu cotidiano e à sua prática social no tempo. “As finalidades de orientações da prática social dos sujeitos retomam as interpretações das necessidades da orientação no tempo, a partir de teorias e métodos historiográficos apontados”<sup>19</sup>. O procedimento metodológico proposto pelas DCEs indica a utilização das ideias de processo, mudança, permanência, ruptura, simultaneidade, transformação, descontinuidade, deslocamento, recorrência<sup>20</sup>.

Por outro lado, Cerrí tece críticas às Diretrizes. O autor entende que consciência histórica é conceito, parte de uma teoria, não uma indicação metodológica, e esse conceito não é capaz de engendrar as articulações propostas entre vertentes historiográficas. “Existem referências gerais sobre o método histórico sem considerações específicas sobre seu funcionamento recomposto para uso escolar”<sup>21</sup>.

Observemos, por exemplo, a proposta do estado do Paraná. Ela está centrada na ‘perspectiva da formação da consciência histórica’, devedora da nova história social alemã, que tem Rüsen como figura de proa. No entanto para eleição dos ‘conteúdos estruturantes’ (...) os autores das

---

<sup>17</sup> PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino de Primeiro Grau. *Currículo Básico Para a Escola Pública do Estado do Paraná*. Curitiba, PR: SEED/SUED/DEPG, 1990, p. 82.

<sup>18</sup> PARANÁ, 2008.

<sup>19</sup> PARANÁ, 2008, p. 46.

<sup>20</sup> PARANÁ, 2008.

<sup>21</sup> CERRI, Luís Fernando. Diretrizes Curriculares Estaduais – História: Legitimidade, Autonomia Docente e Currículo Oculto. *Rev. Teoria e Prática*, v. 10, n. 1, p. 41-49, jan./abr. 2007, p. 47.

expectativas reivindicam a contribuição de Eric Hobsbawm e Edward Thompson (trabalho), Norberto Bobbio e Michel Foucault (poder), Raymond Williams, Roger Chartier e Carlos Ginzburg (cultura)<sup>22</sup>.

Mas como a orientação temporal - enquanto um saber - está sendo engendrada? O Professor 1 relatou que teve dificuldades, a princípio, com a história temática contida nas DCEs, porém afirmou que realiza as conexões com os conteúdos estruturantes<sup>23</sup>. Ele foi cuidadoso ao abordar as Diretrizes, demonstrando um *fetichismo* quanto ao conhecimento, à informação, aos “fatos”, pelo currículo ser algo que se carrega, que se transmite, por ser uma lista de tópicos, de temas, de autores. Por outro lado, o Professor 2 enalteceu o Documento como construção coletiva, afirmando que o utiliza na prática<sup>24</sup>, possuindo um *fetichismo* mais relacionado ao currículo amuleto, poderoso, que dá segurança<sup>25</sup>.

Rüsen defende a cientificidade da História a partir da peculiaridade do conhecimento histórico: a orientação temporal, que é própria da consciência histórica. Sua matriz é composta de cinco fatores interdependentes organizados em um sistema dinâmico: interesses (vida prática); ideias (ciência especializada); métodos (ciência especializada); formas (ciência especializada) e funções (vida prática)<sup>26</sup>. Quando o teórico aborda a questão da experiência do tempo e autoidentidade ele fala da origem da consciência histórica.

A consciência histórica será analisada como *fenômeno do mundo vital*, ou seja, como uma forma da consciência humana que está relacionada imediatamente com a vida humana prática. É este o caso quando se entende por consciência histórica a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo<sup>27</sup>.

Para o autor, “(...) a consciência histórica se constitui também como a constituição do sentido da experiência do tempo”<sup>28</sup>. A proposta do colégio está alinhada com as DCEs: “Espera-se que, por meio dessas orientações, a prática do professor contribua para a formação da consciência histórica nos alunos a partir de uma racionalidade histórica não-

<sup>22</sup> OLIVEIRA, Margarida; FREITAS, Itamar. Currículo de História e expectativa de aprendizagem para os anos finais do ensino fundamental no Brasil (2007 – 2012), *Revista História Hoje*, v. 1, n. 1, p. 272-273, 2012.

<sup>23</sup> Entrevista. Professor 1. 18 de setembro de 2015.

<sup>24</sup> Questionário. Professor 2. setembro/outubro de 2015.

<sup>25</sup> Interpretações a partir da obra: SILVA, Tomaz Tadeu da. *O Currículo como fetichismo: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

<sup>26</sup> RÜSEN, 2010.

<sup>27</sup> RÜSEN, 2010, p. 56-57.

<sup>28</sup> RÜSEN, 2010.

linear e multitemporal”<sup>29</sup>.

Na Proposta Pedagógica, os conteúdos para o Ensino Médio não estão divididos em séries, mas, conforme direciona as DCEs, em conteúdos estruturantes, conteúdos básicos e conteúdos específicos. Todavia, os conteúdos básicos nos Planos de Trabalho Docente são reproduzidos do sumário do livro didático adotado pelos professores<sup>30</sup>, sendo este, grosso modo, o selecionador dos conteúdos nas quatro séries participantes da pesquisa.

Os dois professores afirmaram que trabalham com os conteúdos históricos de forma linear e não temática, contrariando as Diretrizes e a Proposta de História do Projeto Político Pedagógico do colégio. O Professor 1 comentou que é complicada a prática da orientação temporal, destacando que o passado não será mudado por ele e que, em suas aulas, reforça o entendimento do presente por meio do conhecimento do passado<sup>31</sup>. O Professor 2 afirmou que o passado é constitutivo do conhecimento, o presente é aceito pela sociedade e o futuro são as incertezas<sup>32</sup>. Os professores apresentaram preocupações sobre pensar historicamente o futuro.

Antes de passarmos aos protocolos de análise, importante fundamentar que utilizamos conceitos de De Certeau, de forma que aqui destacaremos dois: tática e estratégia<sup>33</sup>. O autor discute o raio de ação do sujeito, que não se reduz à vigilância nem a pré-programações. Assim, “(...) a ordem é exercida por uma “arte” que se exerce e se burla”<sup>34</sup>. Nesse sentido, discorre Silva: “A prática disseminante e produtiva da significação, da cultura, entretanto, não pode ser estancada. Mesmo que contida, ela espirra, transborda, excede, revolta-se, rebela-se, espalha-se incontrolavelmente”<sup>35</sup>.

Para De Certeau, estratégia “(...) postula um lugar capaz de ser circunscrito como um próprio e, portanto capaz de servir de base a uma gestão de suas relações com uma exterioridade distinta”<sup>36</sup>. Esse modelo estratégico é mais próximo da visão de conjunto, da coletividade, mas não de uma ideologia que não permite e/ou aceita ações, é uma estratégia

---

<sup>29</sup> Projeto Político Pedagógico do Colégio, 2014, p. 502.

<sup>30</sup> *História – Sociedade e Cidadania*, de Alfredo Boulos Junior, Editora FTD, do PNLD para os anos de 2015/16/17.

<sup>31</sup> Entrevista. Professor 1. 18 de setembro de 2015.

<sup>32</sup> Questionário. Professor 2. setembro/outubro de 2015.

<sup>33</sup> Demais conceitos a partir de Michel De Certeau utilizados na pesquisa: economia escriturística, o oral, o ordinário, espaço, lugar e relato.

<sup>34</sup> CERTEAU, 1994, p. 20.

<sup>35</sup> SILVA, Tomaz Tadeu da. *O Currículo como fetiche: A poética e a política do texto curricular*. 2º reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 15.

<sup>36</sup> CERTEAU, 1994, p. 46.



que sabe da existência das astúcias da ação individual que ocorrem naturalmente, mas, se delimita, cria uma hierarquia, possui burocracia, possui fiscalização, regras, locais de ação predeterminados, um o que fazer para cada um. Na pesquisa de Jeferson Rodrigo da Silva<sup>37</sup>, a estratégia é o admitido, autorizado, institucional e, podemos acrescentar aqui, as DCEs são um documento estratégico por mais que tenha individualidades em sua construção.

(...) denomino, ao contrário, 'tática', um cálculo que não pode contar com um próprio, nem, portanto com uma fronteira que distingue o outro como totalidade visível. A tática só tem por lugar o do outro. Ela aí se insinua, fragmentariamente, sem apreendê-lo por inteiro, sem poder retê-lo à distância. Ela não dispõe de base onde capitalizar os seus proveitos, preparar suas expansões e assegurar uma independência em face das circunstâncias. O 'próprio' é uma vitória do lugar sobre o tempo. Ao contrário, pelo fato de seu não-lugar, a tática depende do tempo, vigiando para 'captar no vôo' possibilidades de ganho<sup>38</sup>.

Os professores criam enquanto praticam, são astuciosos, realizam desvios. Vejamos trechos dos cadernos de campo sobre como agem na *utilização da subjetividade do aluno*. Pesquisamos a valorização da subjetividade do aluno porque as DCEs destacam a necessidade do professor problematizar as narrativas produzidas pelo estudante. Conhecer a subjetividade dos alunos torna-se, então, um desafio para o professor, pois esta é considerada como fundamental para a elaboração do Plano de Trabalho Docente.

Os pesquisadores Ana Maria Monteiro e Fernando de Araújo Penna definem que os professores, muito frequentemente, realizam movimentos para relacionar os fatos estudados com a realidade dos alunos, com vista a significar o conteúdo histórico<sup>39</sup>. Em nossa pesquisa percebemos diversas vezes esse movimento, que não aborda diretamente a subjetividade individual dos alunos, mas recorre aos contextos que os cercam.

Destacaremos primeiro alguns trechos referentes ao Professor 1. Perguntamos a ele como analisa sua prática docente em relação à subjetividade dos alunos:

Eu penso assim, os nossos alunos aqui, eles têm, é... eles têm um conhecimento e acho que de forma geral os alunos têm. É uma pena, né... uma pena... uma tristeza, digamos assim, que a gente não consiga, é... ter mais tecnologia, porque se tivesse tecnologia ficaria muito mais fácil

<sup>37</sup> SILVA, Jeferson Rodrigo da. *Artes de fazer o ensino de história: professor, aluno e livro didático* entres os saberes admitido e inventivo. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

<sup>38</sup> CERTEAU, 1994, p. 46-47.

<sup>39</sup> MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa; PENNA, Fernando de Araújo. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 191-211, jan./abr. 2011. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade)>. Acesso em: 09/10/2016.



em alguns pontos, que daí a gente mostraria *pra* eles que a escola pode ser interessante, *né*, porque... é lógico, como que eu... eu... falando... assunto que *pra* eles às vezes não é interessante vou chamar a atenção deles, *né*, sendo que ali no celular, no computador, ele vai achar a forma do que eu *tô* falando de maneira muito mais interessante. Então é... E daí, *né*... eu não desestimulo não, mas posso dizer assim, a partir disso eu avalio que eles têm essa questão de trazer... essa questão de assimilar, conseguir fazer relações, eles... eles conseguem fazer isso, sim. Eles têm o conhecimento, pelo menos uma parte, lógico que nunca cem por cento<sup>40</sup>.

O professor, para tratar das administrações capitalistas desenvolvidas após a Revolução Industrial, citou as indústrias da cidade e da região, como a *Yoki* em Cambará, município vizinho, contando que a prefeitura concedeu alguns benefícios, como parte do terreno e tratamento diferenciado em questões de impostos, para que a empresa se instalasse no local<sup>41</sup>.

Apresentando o tema Canudos, fez relação com o Movimento Sem-Terra, que possui acampamento em Jacarezinho. Explicou que Antônio Conselheiro dava as diretrizes administrativas e os conselhos espirituais, “comparou Canudos com o Movimento Sem-Terra, explicando que nesses movimentos existem pessoas que contestam as estruturas mantidas pelo governo”<sup>42</sup>.

Sobre o Cangaço, ensinou que algumas de suas características existem ainda hoje, comparando o cangaceiro a *Robin Hood*<sup>43</sup>, personagem famoso da literatura:

Sobre o Cangaço, o professor explicou que é quase atemporal, porque algumas características existem ainda hoje. Ensinou que o Cangaço era uma forma de banditismo social para realização de soluções próprias, pela falta de condições sociais, momento em que o professor realizou uma comparação: “Como se fosse Robin Hood, mas havia mortes, brigas, disputas de poder. E até hoje falta muita estrutura social. Dizem que nessas regiões as condições de miséria foram superadas, mas continuam pobres. E alguns se aproveitam dessa situação nas estruturas de poder”<sup>44</sup>.

O professor falando de si é um item que podemos mencionar como parte da

---

<sup>40</sup> Entrevista. Professor 1. 18 de setembro de 2015.

<sup>41</sup> Caderno de Campo 1, observação do dia 23 de março de 2015, 3º Ano, Ensino Médio, Período Matutino.

<sup>42</sup> Caderno de Campo 1, observação do dia 9 de julho de 2015, 3º Ano, Ensino Médio, Período Matutino.

<sup>43</sup> Não é objetivo deste trabalho discutir se determinado conteúdo ou o modo como é trabalhado está correto ou incorreto, mas apresentar tão somente as relações estabelecidas e as mediações engendradas nos saberes que circulam na sala de aula.

<sup>44</sup> Caderno de Campo 1, observação do dia 13 de julho de 2015, 3º Ano, Ensino Médio, Período Matutino.

discussão sobre a proximidade com o aluno. Ele contou acerca de seu trabalho anterior à docência para ilustrar o capitalismo, fez menções às novelas e aos comerciais de TV. É amigo de vários alunos nas redes sociais virtuais, pois comentavam sobre postagens. Ele já conhecia a maioria dos alunos, porque já tinham sido seus educandos ou porque ele era pedagogo do Ensino Fundamental.

Passemos agora para algumas análises dessa proximidade nas aulas do Professor 2. Perguntado sobre a valorização do conhecimento prévio dos discentes, ele respondeu sobre a dificuldade causada pelo desinteresse.

Diante da realidade em que vivemos hoje com alunos desmotivados, desinteressados e alunos que apresentam dificuldades no aprendizado, torna-se mais difícil eles se tornarem críticos diante dos processos históricos e das relações de poder existentes nesses processos. Com isso o meu trabalho fica dificultado<sup>45</sup>.

No caderno de campo 2, existem menos passagens nas quais podemos identificar a relação do conteúdo com os conhecimentos dos alunos. Abordando a Idade dos Metais, o Professor 2 interagiu com os discentes:

A professora perguntou: “Quem é que faz história? O próprio homem, e a geografia também, o homem é um ser transformador de onde mora.” Os alunos interagiram com a professora, disseram dos índios e suas moradas. A professora comentou sobre a evolução das técnicas de construção. Um aluno contou que, no sítio do tio dele, quando ele era pequeno, um índio foi trabalhar lá e construiu sua própria casa, com bambu, cipó, foi jogando barro com a mão: “muito louco”, comentou. A professora disse que, na cidade, Jacarezinho, muita casa é antiga, sem cimento, só com barro entre os tijolos<sup>46</sup>.

A partir da menção às casas antigas de Jacarezinho, o Professor 2 contou sobre sua infância: “Meu pai sempre trabalhou na roça e criou porco, a gente pegava a bexiga do porco e enchia de água *pra* brincar, principalmente se passar limão, sai tudo”<sup>47</sup>. Também observamos menções às redes sociais virtuais em conversas do Professor 2 com os alunos. Nessa questão da proximidade, destacamos um relato pessoal:

Relatou que antes, quando ficava sozinha, fazendo algo, tinha a impressão que alguém a observava, só que, quando olhava, não via ninguém, rezou, pediu missa e perdeu essa sensação. Advertiu: “Existem

---

<sup>45</sup> Questionário. Professor 2. setembro/outubro de 2015.

<sup>46</sup> Caderno de Campo 2, observação do dia 10 de julho de 2015, 1º Ano, Ensino Médio, Período Noturno.

<sup>47</sup> Caderno de Campo 2, observação do dia 10 de julho de 2015, 1º Ano, Ensino Médio, Período Noturno.

os anjos de luz e os anjos de Satanás”. Os alunos abordaram histórias de assombração. Tocou o sinal<sup>48</sup>.

O Professor 2, em aula na qual o conteúdo abordava os Hebreus, tematizou a escravidão:

A professora comentou sobre imagem de maquete do templo de Jerusalém constante no livro didático. Explicou que impostos e exploração deixavam o povo desanimado: “Gente, já expliquei para vocês, escravidão não tem nada a ver com cor de pele”. Um aluno negro perguntou: “Não é só os negros?”. A professora contou sobre o tempo da colonização do Brasil, que primeiro os europeus começaram a escravizar os índios, mas como eles não eram acostumados a trabalhar começou o tráfico negro. Argumentou também que a escravidão existe até hoje, contando que viu recentemente na televisão reportagem sobre empreiteiras de São Paulo, que vão a cidades pobres do nordeste para trazerem pessoas para trabalhar por muito pouco. Momento em que a professora se referiu ao livro didático, dizendo: “Não podemos nos prender nesse livrinho”. Afirmou que quem quer passar no vestibular e continuar estudando precisa pesquisar muito<sup>49</sup>.

Percebemos que o movimento feito pelos professores para aproximar o conteúdo histórico da realidade dos alunos, em maior escala, é oriundo de relatos da vida pessoal, de menções às indústrias e ao comércio da cidade e região, bem como de recorrências à televisão e à internet. Nesse trânsito, às vezes contraditórios, a complexificação dos saberes mediados fica mais explícita.

Passemos às observações quanto à *utilização de conteúdos meta-históricos*, de conteúdos que difundem os procedimentos do engendramento da História. As metanarrativas, para Rüsen, são filosóficas e explicativas, pertencem às formas específicas que o pensamento histórico toma ao produzir conhecimento histórico. “A teoria da história é uma metateoria, uma teoria (reflexiva) da teoria, um pensar sobre o pensamento histórico, cujo eixo é a racionalidade”<sup>50</sup>.

A aprendizagem histórica se dá quando os professores e alunos investigam as ideias históricas. Essas podem ser tanto ideias substantivas da História, tais como os conteúdos históricos (Revolução Francesa, escravidão na América portuguesa, democracia, etc.), como as categorias estruturais ligadas à epistemologia da História (temporalidade,

---

<sup>48</sup> Caderno de Campo 2, observação do dia 28 de agosto de 2015, 1º Ano, Ensino Médio, Período Noturno.

<sup>49</sup> Caderno de Campo 2, observação do dia 11 de setembro de 2015, 1º Ano, Ensino Médio, Período Noturno.

<sup>50</sup> RÜSEN, 2010, p. 15.

explicação, evidência, inferência, empatia, significância, narrativas históricas, etc.)<sup>51</sup>.

Na entrevista, foi afirmado ao Professor 1 que os conteúdos meta-históricos dizem respeito à reflexão sobre os procedimentos da operação historiográfica e da construção do texto histórico, com a utilização de categorias estruturais ligadas à epistemologia da História, com uso de um vocabulário com significado especializado. Em seguida, ele respondeu como e com que frequência são utilizados os referidos conteúdos em suas aulas:

Professor 1: É... Eu penso mostrar *pra* eles que... eu pensei duas coisas a respeito disso: primeiro que, eles fazem parte de uma história, não sei se é nesse sentido essa questão do conteúdo meta-histórico, *né*, é que, mostrar que a história vai se desenvolvendo, mas que os indivíduos são importantes *pra* que isso aconteça. Não sei se eu *tô* entendendo isso. E nessa questão de trazer mesmo... uma ampliação... não sei se entra nisso.

Entrevistador: É a reflexão sobre a História. Meta-histórico é refletir sobre a construção científica da História.

Professor 1: Então é... eu penso que quando eu faço essa reflexão, mostrando que eles são indivíduos da história, a gente está refletindo, *né*, mostrar: olha, se desenvolveu assim, mesmo que você não está lá, você constrói aqui, é... tem relação, consequência, *né*... Tem causa e consequência. Causa, desenvolvimento e consequência. Acho que faço eles pensarem que eles fazem parte da História, que eles se reconhecem. Lógico que é mais fácil com história do presente, mas procuro criar essa consciência neles, sim<sup>52</sup>.

O Professor 1 associou o entendimento de meta-histórico ao reconhecer-se na História, todavia, além desse reconhecimento, buscamos encontrar nos cadernos de campo ideias e conceitos necessários ao texto historiográfico. Nesse viés, o Professor 1 aplicou atividades extras:

“Hoje vou fazer uma atividade especial valendo nota”. Escreveu no quadro: “Atividade Extra: Produção de Texto: Tema: história e vida: processo de construção, transformação e entendimento histórico. Colocar título. 25 linhas.” Em seguida, disse: “De tudo que foi visto até agora, como vocês entendem, não se esqueçam de que vocês são sujeitos históricos.” (...) Às 09h26, a sala estava em silêncio e os alunos concentrados. O professor disse: “Pessoal, se tiver alguma dúvida é só pensar assim, a história como transformação da sociedade e você em seu espaço como participante da construção, transformação e entendimento histórico, da importância da história na vida das pessoas.”. Os alunos prosseguiram em silêncio, pesquisando no caderno e no livro didático,

<sup>51</sup> PARANÁ, 2008, p. 57.

<sup>52</sup> Entrevista. Professor 1. 18 de setembro de 2015.

produzindo o texto<sup>53</sup>.

Em determinada aula, este mesmo Professor criticou as imagens do livro didático que retratavam a Antiguidade dizendo, de alguma forma, que a história é a versão de quem escreve. “A história é relatada na versão de quem faz, que *nem* castelos na Europa, não é tudo perfeito. Dom João VI era quase um porco. Não é que nem essas imagens bonitinhas do livro de história”<sup>54</sup>. Em outro momento, mencionou o conceito de simultaneidade: “Às 10h21 iniciou a explicação, abordando que a crise de 1929 é simultânea ao período de fascismo e nazismo<sup>55</sup>”.

Ao abordar o conteúdo acerca dos Hebreus, o professor passou uma visão mais histórica que religiosa da Bíblia. Disse que ela não se comprova totalmente, pois foi escrita por homens. Lecionou sobre o poder da Igreja, visão capitalista e manipulação da sociedade:

O professor reproduziu a questão que está no livro: “A bíblia serve à história?”, explicando que é preciso diferenciar a bíblia como livro religioso da bíblia como documento histórico. Discorreu que, na bíblia, constam indícios de organização de civilizações. Afirmou que não dá para comprová-la cem por cento, mas que pela arqueologia e genealogia se chega próximo dos clãs citados. Argumentou que Deus e Jesus não escreveram nada, que foram os homens. Um aluno comentou que o primo dele viu na *Sky*, tv a cabo, que antes do terceiro Papa da história, os padres frequentavam os bordéis e só depois que foi cortado o sexo. O professor ensinou que o sexo foi cortado entre os membros da Igreja Católica devido à divisão de bens, por questões de herança. Informou que antes homossexualismo e poligamia eram normais e que tinham os banhos públicos. Disse que, durante o processo de estruturação e organização da sociedade, a Igreja tinha muito poder. O professor argumentou que a Igreja usa o receio da morte para manipular e moldar a sociedade. Comentou que por um curto período teve a Papisa Joana, mas que a Igreja escondeu. Tocou o sinal<sup>56</sup>.

Quanto à utilização dos conteúdos meta-históricos, o Professor 2 respondeu: “No Ensino Médio, é muito difícil encontrarmos uma turma onde a maioria absoluta dos alunos demonstrem interesse e principalmente gostem de história o suficiente para trabalharmos a

---

<sup>53</sup> Caderno de Campo 1, observação do dia 14 de abril de 2015, 1º Ano, Ensino Médio, Período Matutino.

<sup>54</sup> Caderno de Campo 1, observação do dia 16 de abril de 2015, 1º Ano, Ensino Médio, Período Matutino.

<sup>55</sup> Caderno de Campo 1, observação do dia 3 de agosto de 2015, 3º Ano, Ensino Médio, Período Matutino.

<sup>56</sup> Caderno de Campo 1, observação do dia 28 de julho de 2015, 1º Ano, Ensino Médio, Período Matutino.

metodologia da ciência<sup>57</sup>”. Ele nega, de certa forma, a utilização de conteúdos meta-históricos. Todavia, selecionamos trechos do caderno de campo 2 que podem ser associados a uma discussão meta-histórica.

Ponto a ser mencionado é o fato de o Professor 2 possuir a visão de uma História estática: “Na história, o que muda é só o contemporâneo, o resto é só aprender uma vez, não muda”<sup>58</sup>. Em aula posterior:

Às 19h34, a professora disse: “Pronto, gente? Eu não sei se vocês perceberam, mas a história é repetitiva também, isso aqui é matéria do sexto ano, depois vê no Ensino Médio e na Faculdade é um pouquinho a mais.”. Contou que o que muda é a história contemporânea. Orientou aos alunos para lerem jornais, verem TV, sempre se atualizarem na história<sup>59</sup>.

A diferença entre o Professor 1 e o Professor 2 se evidencia na abordagem do conteúdo acerca dos Hebreus. O Professor 2 comentou a teoria de Darwin e disse que por ser católico acredita na teoria divina. “Argumentou que as teorias existem e acredita quem quiser, reforçando que o homem não cresceu da terra como uma batatinha”<sup>60</sup>.

Em outra aula, discorreu sobre a Bíblia, disse que seus relatos foram vivenciados por pessoas na Terra. “Segundo aprendemos, sabemos que a história é verdade, mas alguns historiadores acham que a Bíblia passou por modificações em seus textos com o passar do tempo”<sup>61</sup>. Mesmo após leitura de texto, no livro didático, que discorreu sobre o fato de a bíblia não ser um relato fiel dos acontecimentos e que os milagres são questionáveis:

A professora comentou que através da Bíblia podemos compreender o dia a dia e os mitos do passado, disse que alguns possuem dúvidas quanto aos fatos milagrosos. (...) “Para nós a bíblia é fonte de informação sagrada, há pessoas que não acreditam, mas eu não consigo acreditar que as pessoas não acreditam. O homem não faria a natureza, só pode ser um ser supremo”<sup>62</sup>.

Essencial na meta-história são as hermenêuticas a respeito do tempo histórico. O Professor 1 passou no quadro uma síntese das datas e marcos das idades antiga, medieval,

---

<sup>57</sup> Questionário. Professor 2. Setembro/outubro de 2015.

<sup>58</sup> Caderno de Campo 2, observação do dia 26 de junho de 2015, 3º Ano, Ensino Médio, Período Noturno.

<sup>59</sup> Caderno de Campo 2, observação do dia 10 de julho de 2015, 1º Ano, Ensino Médio, Período Noturno.

<sup>60</sup> Caderno de Campo 2, observação do dia 31 de julho de 2015, 1º Ano, Ensino Médio, Período Noturno.

<sup>61</sup> Caderno de Campo 2, observação do dia 28 de agosto de 2015, 1º Ano, Ensino Médio, Período Noturno.

<sup>62</sup> Caderno de Campo 2, observação do dia 28 de agosto de 2015, 1º Ano, Ensino Médio, Período Noturno.

moderna e contemporânea. A última frase do texto no quadro era: “O tempo histórico, portanto, acompanha os ritmos de transformação de cada sociedade, umas mais rápidas outras extremamente lentas”<sup>63</sup>.

Na aula seguinte, o professor levou texto da Revista de História da Biblioteca Nacional, sobre a história do calendário e contagens de tempo em diferentes culturas e apresentou diferentes percepções a partir do livro didático.

Escreveu no quadro: “Tempo cronológico: medidas. Tempo histórico: mudanças, permanências, continuidades”. Usou como exemplo a eucaristia na igreja católica como uma permanência. Continuando sobre catolicismo, o professor disse que a missa sofreu algumas alterações, que hoje em dia alguns momentos são cantados. O professor abordou outros tempos: “olhem aí, na página 13, tempo da natureza”, dizendo de calendários indígenas, cheias de rios, colheitas, etc. Também abordou o tempo das fábricas, principalmente após a revolução industrial, que desenvolveu mudanças nas condições de trabalho. Ainda disse do tempo da informática, que hoje se trabalha em casa, que a tecnologia está em quase todos os lugares<sup>64</sup>.

Explicou que cada acontecimento pode ser classificado em curta, média ou longa duração e exemplificou: “curta como a eleição para presidente; média como o mandato político e longa são as mudanças na estrutura como nos comportamentos ou na visão de família, por exemplo”<sup>65</sup>.

No período noturno, a abordagem do Professor 2 ocorreu de variadas formas, mas priorizou o cristão e o tradicional. “Nosso calendário é o cristão, depois de Cristo, crescente”<sup>66</sup>. “A professora disse que a pré-história é dividida em três partes e a história em quatro”<sup>67</sup>. Em certas aulas, discutiu sobre a incerteza que é o futuro, sendo pertencente a Deus: “A professora (...) voltou a conversar com os alunos evangélicos (...), disse a eles: “Que bom que vocês estão sendo o exército de Deus. Hoje estamos aqui, amanhã pertence a Deus”<sup>68</sup>. No final do mês seguinte, o Professor 2 reforçou a incerteza quanto ao futuro e a necessidade de estudos:

---

<sup>63</sup> Caderno de Campo 1, observação do dia 24 de março de 2015, 1º Ano, Ensino Médio, Período Matutino.

<sup>64</sup> Caderno de Campo 1, observação do dia 31 de março de 2015, 1º Ano, Ensino Médio, Período Matutino.

<sup>65</sup> Caderno de Campo 1, observação do dia 31 de março de 2015, 1º Ano, Ensino Médio, Período Matutino.

<sup>66</sup> Caderno de Campo 2, observação do dia 17 de abril de 2015, 1º Ano, Ensino Médio, Período Noturno.

<sup>67</sup> Caderno de Campo 2, observação do dia 19 de junho de 2015, 1º Ano, Ensino Médio, Período Noturno.

<sup>68</sup> Caderno de Campo 2, observação do dia 31 de julho de 2015, 1º Ano, Ensino Médio, Período Noturno.



“Futuro sem conhecimento é apavorante. Precisamos acreditar nos jovens. *Tá* uma podridão. O governo gosta. Quanto mais ignorante o povo, melhor para os políticos. Os professores de História têm que instigar os alunos. Não deixar a bandeira cair”. (...) Às 20h15, a conversa seguia sobre Jesus Cristo e o Apocalipse. “Nosso tempo hoje é diferente. Nosso tempo era contado de outra forma. Nossa história religiosa diz que estamos no fim dos tempos. Temos que viver bem, ajudar, não causar prejuízo. O que estamos falando aqui faz parte de nossa história, da história da humanidade. É uma história sagrada”<sup>69</sup>.

Segundo Cunha, são múltiplos os usos da oralidade na reinvenção das narrativas históricas dos docentes, de forma que não se pode atribuir aos professores o pertencimento exclusivo à perspectiva conservadora ou à perspectiva inovadora<sup>70</sup>, ou seja, a redução a determinado modelo explicativo não atende à complexidade do ensino de História praticado em sala de aula. Em nossas análises, concluímos que as orientações temporais ocorreram em momentos das observações, em maior medida, nas aulas do Professor 1. De acordo com os protocolos de análise elencados, mesmo sem o conhecimento aprofundado por parte dos professores sobre a teoria pautada em Rüsen e das metodologias que embasam as DCEs, a significação da História no presente foi fomentada.

O protocolo de análise protagonizado pela subjetividade do aluno, ou seja, pela capacidade do professor de explicar o conteúdo a partir de elementos conhecidos pelos discentes, ratifica que os docentes mobilizam seus saberes de forma astuciosa a fim de propiciar sentido à História.

Os professores não compreenderam com clareza os conteúdos meta-históricos. O Professor 1, em vários momentos, deu destaque aos conceitos históricos e o Professor 2 possui uma visão da história como conteúdo pronto junto a, grosso modo, uma visão religiosa que conflita com o surgimento dos conteúdos meta-históricos. Diante das análises, apreendemos que as DCEs possuem uma consistente carga teórica, mas de difícil recomposição didática para a sala de aula.

Não podemos classificar as práticas dos professores como tradicionais nem como temáticas, pois constatamos o ecletismo docente e a hibridização entre o tradicional e o temático. Em visão panorâmica, elas seriam tradicionais porque seguem uma sequência no livro didático e temáticas porque aproximam os conteúdos com aquilo que se supõe que os

---

<sup>69</sup> Caderno de Campo 2, observação do dia 28 de agosto de 2015, 1º Ano, Ensino Médio, Período Noturno.

<sup>70</sup> CUNHA, André Victor Cavalcanti Seal da. “O Professor de História como um narrador escolar” ou “os múltiplos usos da oralidade na (re)invenção das narrativas históricas escolares”, *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 1, n. 2, p. 107-124, jul.-dez. 2006.

alunos conheçam, além de eventualmente abordarem conteúdos meta-históricos.

O currículo, documento estratégico para a política e para a administração do ensino, fica submetido às táticas dos docentes. Sendo assim, reforça-se a necessidade de processos frequentes de encontros dos professores, visando contínuas reflexões sobre as práticas em relação aos currículos.

No caso das Diretrizes Paranaenses de História, continua a necessidade de ampliação da construção da orientação temporal com base na peculiaridade do conhecimento histórico como um saber. Que ela conste em currículos, mas que se torne prática visível para os professores e alunos. Nessa linha, importante se revela a pesquisa do tipo etnográfica no ensino de História, pois amplia conhecimentos acerca da realidade escolar cotidiana, necessários para o direcionamento de políticas públicas curriculares.