



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

ANDRÉ LUIZ DA SILVA CAZULA

**DIRETRIZES CURRICULARES ESTADUAIS DE HISTÓRIA
NO PARANÁ E ORIENTAÇÃO TEMPORAL:
PERSPECTIVAS E PRÁTICAS DE PROFESSORES DA REDE
ESTADUAL DE ENSINO. JACAREZINHO-PR. 2015**

Londrina
2016

ANDRÉ LUIZ DA SILVA CAZULA

**DIRETRIZES CURRICULARES ESTADUAIS DE HISTÓRIA
NO PARANÁ E ORIENTAÇÃO TEMPORAL:
PERSPECTIVAS E PRÁTICAS DE PROFESSORES DA REDE
ESTADUAL DE ENSINO. JACAREZINHO-PR. 2015**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Heloisa Molina.

Londrina
2016

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

Cazula, André Luiz da Silva.

Diretrizes Curriculares Estaduais de História no Paraná e Orientação Temporal : Perspectivas e Práticas de Professores da Rede Estadual de Ensino. Jacarezinho-PR. 2015. / André Luiz da Silva Cazula. - Londrina, 2016.
178 f.

Orientador: Ana Heloisa Molina.

Dissertação (Mestrado em História Social) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História Social, 2016.
Inclui bibliografia.

1. Currículo - Teses. 2. Orientação Temporal - Teses. 3. Cotidiano Escolar e Saberes Docentes - Teses. 4. Prática Docente - Teses. I. Molina, Ana Heloisa. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em História Social. III. Título.

ANDRÉ LUIZ DA SILVA CAZULA

**DIRETRIZES CURRICULARES ESTADUAIS DE HISTÓRIA NO
PARANÁ E ORIENTAÇÃO TEMPORAL:
PERSPECTIVAS E PRÁTICAS DE PROFESSORES DA REDE
ESTADUAL DE ENSINO. JACAREZINHO-PR. 2015**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de mestre.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Ana Heloisa Molina
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Dr. Paulo Eduardo Dias de Mello
Universidade Estadual de Ponta Grossa -
UEPG

Prof. Dr. Cristiano Gustavo Biazzo Simon
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 27 de abril de 2016.

Dedico este trabalho à Verônica Rodrigues de
Moraes.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha esposa Verônica Rodrigues de Moraes pelo apoio em todos os momentos.

Agradeço profundamente à minha orientadora, Professora Doutora Ana Heloisa Molina, pela constante orientação e pela amizade.

Agradeço à minha Orientadora da Graduação e Especialização Professora Doutora Marisa Noda, e a todos meus professores da Universidade Estadual do Norte do Paraná.

Agradeço aos membros de minha banca de qualificação e de defesa, Professor Doutor Paulo Eduardo Dias de Mello e Professor Doutor Cristiano Gustavo Biazzo Simon.

Agradeço aos meus professores do Programa de Mestrado, Francisco César Alves Ferraz, Ana Heloisa Molina, Cláudio DeNipoti, Antonio Paulo Benatte e Sylvia Ewel Lenz.

Agradeço aos meus companheiros de trabalho da Universidade Estadual do Norte do Paraná, Professora Marivete Bassetto de Quadros, Professor Maurício de Aquino, Professora Ana Paula Belomo Castanho Brochado e Professor Fábio Antonio Néia Martini, que me apoiaram para a realização deste mestrado.

Agradeço imensamente aos dois professores da Educação Básica colaboradores da pesquisa, bem como ao diretor do Colégio, pela confiança em mim depositada.

Agradeço a minha mãe, Regina da Silva Cazula, e a minha avó e tia-avó, Angélica Lomba da Silva e Josephina Lomba, que sempre me incentivaram a estudar.

Agradeço ao meu primo Eduardo Luciano da Silva pelo meu acolhimento em Londrina.

CAZULA, André Luiz da Silva. **Diretrizes Curriculares Estaduais de História no Paraná e Orientação Temporal: Perspectivas e práticas de professores da rede estadual de ensino.** Jacarezinho-PR. 2015. 2016. 178f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

RESUMO

Sabe-se que as Diretrizes Curriculares Estaduais de História no Paraná - DCE, de 2008, indicam, em certa medida, concepções teórico-metodológicas pautadas nas obras de Jörn Rüsen, que abordam a questão da orientação temporal e da função didática da História. Mas como as DCE são praticadas? O objetivo deste trabalho é refletir sobre a perspectiva e prática docente em relação à proposta temática das Diretrizes paranaenses. Para tanto, recorre a Michel De Certeau para construção de um ferramental de análise, bem como discute os saberes docentes a partir de Maurice Tardif, para apresentar os dados da investigação realizada. A pesquisa narrada neste trabalho é do tipo etnográfica, feita no Ensino Médio de Colégio estadual localizado no município de Jacarezinho, norte do Paraná, contou com a colaboração de dois professores da rede pública, e apresenta análises da Proposta Curricular para o Ensino de História do Projeto Político Pedagógico do Colégio; dos Planos de Trabalho Docente elaborados pelos professores para as séries observadas; dos cadernos de campo das observações em sala de aula; e das transcrições das entrevistas com os dois professores da Educação Básica. As práticas dos docentes não são definidas como tradicionais ou como inovadoras e temáticas, mas como ecléticas e híbridas, apesar do livro didático se apresentar como o principal organizador dos conteúdos, as táticas dos professores durante suas explicações, em vários momentos, consideraram os saberes cotidianos dos alunos, significando a história no presente, demonstrando a complexidade da prática do ensino de História.

Palavras-chave: Currículo. Orientação temporal. Cotidiano escolar. Saberes docentes. Prática docente.

CAZULA, André Luiz da Silva. **State Curriculum Guidelines History in Paraná and temporal orientation: Perspectives and practices teachers of the state school system.** Jacarezinho-PR. 2015. 2016. 178p. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

ABSTRACT

It is known that the State Curriculum Guidelines history in Parana - DCE, 2008, indicate, to some extent, theoretical and methodological concepts guided the works of Jörn Rüsen, which address the issue of temporal orientation and didactic function of history. But as the DCE are practiced? The objective of this paper is to discuss the teaching practice in relation to the proposed theme of the state's guidelines. The article draws to Michel de Certeau to build an analytical tools, and discusses the teaching knowledge from Maurice Tardif, to present the data of the research. Research narrated in this work is the ethnographic type, made in the State College High School located in the city of Jacarezinho, north of Paraná, with the collaboration of two public school teachers, and presents for analysis a Curriculum Proposal for the Teaching of History the Political Pedagogical College Project; the Teacher Work Plans prepared by teachers for the observed series; the field notes of observations in the classroom; and transcripts of interviews with two teachers of Basic Education. The practices of teachers are not defined as traditional or as innovative and thematic, but as hybrid , despite the textbook present as the chief organizer of the contents, the tactics of teachers in their explanations , at various times, considered the everyday knowledge of students , meaning in this story , showing the complexity of the practice of history teaching .

Keywords: Curriculum . Temporal orientation. School routine . Knowledge teachers. Teaching practice.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Demonstrativo das aulas observadas – Professor 1	97
Tabela 2 – Demonstrativo das aulas observadas – Professor 2	98
Tabela 3 – Demonstrativo total das aulas observadas	99
Tabela 4 – Conteúdos Básicos e “Conteúdos Específicos” das DCE	124
Tabela 5 – Conteúdos Básicos e Conteúdos Específicos do PPP do Colégio	125
Tabela 6 – Conteúdos Básicos dos PTD e conteúdos observados nas aulas	126

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPUH	Associação Nacional de História
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CB	Currículo Básico de 1990
CBA	Ciclo Básico de Alfabetização
CEE	Conselho Estadual de Educação da Paraná
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCE	Diretrizes Curriculares Estaduais de História no Paraná de 2008
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica
DEB	Departamento de Educação Básica
DEF	Departamento de Educação Fundamental
DGRST	<i>Délégation générale à la recherche scientifique et technique</i>
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
MEC/Usaid	Acordos entre o Ministério da Educação Brasileira e a <i>United States Agency for International Development</i>
NRE	Núcleo Regional de Educação
NSE	Nova Sociologia da Educação
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores
PCB	Partido Comunista do Brasil
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEED	Secretária de Estado da Educação
UENP	Universidade Estadual do Norte do Paraná

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	CURRÍCULO E ORIENTAÇÃO TEMPORAL NO PARANÁ	12
2.1	O CURRÍCULO CRÍTICO E O CURRÍCULO PÓS-CRÍTICO	12
2.2	O CURRÍCULO COMO FETICHE NO PARANÁ	29
2.3	A ORIENTAÇÃO TEMPORAL.....	47
3	O COTIDIANO ESCOLAR E OS SABERES DOCENTES PARA UMA PESQUISA DO TIPO ETNOGRÁFICA	59
3.1	COTIDIANO ESCOLAR.....	59
3.2	SABERES DOCENTES.....	74
3.3	UMA PESQUISA DO TIPO ETNOGRÁFICA.....	87
4	PERSPECTIVAS E PRÁTICAS DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA	100
4.1	PRIMEIRAS PERSPECTIVAS: TRAJETÓRIAS PESSOAIS, FORMAÇÃO PROFISSIONAL E APREENSÕES SOBRE O SER/FAZER PROFESSOR.....	100
4.2	OS PROFESSORES E AS DCE: MEMÓRIAS SOBRE A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DAS DCE E SUAS APROPRIAÇÕES EM SALA DE AULA	111
4.3	OS PROFESSORES E SUAS PERSPECTIVAS DE ORIENTAÇÃO TEMPORAL	116
4.4	A PROPOSTA CURRICULAR PARA O ENSINO DE HISTÓRIA DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO COLÉGIO E OS PLANOS DE TRABALHO DOCENTE	120
4.5	AS PRÁTICAS OBSERVADAS: COTIDIANO, SABERES E FAZERES.....	128
4.6	RETÓRICA: TECNOLOGIAS DA INTERAÇÃO.....	132
4.7	MISCELÂNEA	139
4.8	OS PROFESSORES E OS USOS DE FONTES HISTÓRICAS E DO LIVRO DIDÁTICO.....	142
4.9	SUBJETIVIDADE: APROXIMAÇÕES E ALUNOS	150
4.10	A UTILIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS META-HISTÓRICOS	159
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	169
	REFERÊNCIAS	176

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho possui como objetivo geral refletir sobre a prática docente do ensino de História, a partir da orientação temporal indicada pelas Diretrizes Curriculares Estaduais de História no Paraná - DCE, de 2008, de acordo com pesquisa do tipo etnográfica realizada no Ensino Médio, em Colégio do Município de Jacarezinho, com colaboração de dois professores da rede pública estadual de ensino.

O primeiro capítulo discute concepções de currículo e sua relação com o conhecimento, bem como busca situar o entendimento para os denominados currículo crítico e currículo pós-crítico. No segundo momento é tratado do desenvolvimento do currículo de História no Estado do Paraná, do Currículo Básico – CB, de 1990, e das DCE 2008, com ênfase ao cuidado dispendido à abordagem temporal dos conteúdos. Ainda nesta primeira parte é definida, de acordo com Jörn Rüsen, a orientação temporal como função didática na teoria da História.

No segundo capítulo, com respaldo, principalmente, em Michel De Certeau, problematiza-se o cotidiano escolar pelo uso de importantes categorias e conceitos metafóricos que almejam enunciar a prática cotidiana. Na sequência, são colocados em reflexão os saberes docentes, estudados por Maurice Tardif, e a retórica, como parte das narrativas da história escolar. A caracterização da pesquisa do tipo etnográfica realizada com a apresentação dos respectivos dados fecham o capítulo.

As fontes consideradas da pesquisa realizada foram: Proposta Curricular para o Ensino de História, retirada do Projeto Político Pedagógico do Colégio colaborador do trabalho; Planos de Trabalho Docente, dos Professores 1 e 2, ano de 2015, das quatro séries participantes da pesquisa, primeira e terceira séries, dos períodos matutino e noturno, do Ensino Médio; Caderno de Campo 1, relatórios de observação em sala de aula, professor 1, período matutino; Caderno de Campo 2, relatórios de observação em sala de aula, professor 2, período noturno; Entrevista com o Professor 1, transcrição de gravação em áudio; Questionário com o Professor 2, transcrição de respostas dissertadas.

Buscamos descobrir como a orientação temporal prescrita nas DCE vem sendo desenvolvida. A utilização de fontes históricas e historiografia não foram contempladas como orientam as DCE, mas por vezes, nas aulas, os professores

lecionaram que o conhecimento está na sociedade nas mais diversas formas. A capacidade dos professores de explicarem o conteúdo a partir de elementos conhecidos pelos alunos reforça que os docentes mobilizam seus saberes de forma astuciosa a fim de propiciar sentido ao aprendizado.

Os professores não possuem clareza sobre os conteúdos meta-históricos, todavia, o Professor 1, em vários momentos, deu destaque aos conceitos históricos, enquanto o Professor 2 possui uma visão sobre História que dificulta o surgimento dos referidos conteúdos em suas explicações.

As práticas dos professores não são definidas como tradicionais ou como temáticas, visto que pelas análises, o que irrompe é um ecletismo e uma hibridização entre o tradicional, no sentido de seguir uma sequência do livro didático, e o temático, devido às aproximações que os professores fazem dos conteúdos com aquilo que se supõe que os alunos conheçam e devido às abordagens aos conteúdos meta-históricos. Ocorreram momentos em que a prática significou a história no presente. Os conteúdos históricos contidos nos Planos de Trabalho Docente e no livro didático foram por vezes tematizados pelas táticas dos professores, demonstrando a riqueza e complexidade do ensino de História.

2 CURRÍCULO E ORIENTAÇÃO TEMPORAL NO PARANÁ

2.1 O CURRÍCULO CRÍTICO E O CURRÍCULO PÓS-CRÍTICO

O currículo para a discussão proposta nesta dissertação sobre a prática docente é o currículo para o ensino de História. Trata-se, mais especificamente, do caso das Diretrizes Curriculares Estaduais de História no Paraná – DCE, finalizadas em 2008, currículo oficial, provindo de políticas de Governo e/ou de Estado, que indica as bases do como, do que, e do porque se ensinar História, a partir de objetivos, justificativas, metodologias, e de um itinerário para a abordagem dos conteúdos.

Desde a emergência dos estudos sobre currículo, a etimologia da palavra expressa a ideia de corrida/trajetória, curso a ser seguido na realização de estudos para a formação dos sujeitos sociais, que requerem a prescrição de conteúdos organizados sequencialmente, em estágios e níveis. (HIDALGO et al., 2010, p. 21)

O currículo pedagógico para as instituições de ensino público da Educação Básica é entendido de diferentes formas: como conjunto de responsabilidades planejadas e dirigidas sob a supervisão da escola, como definição de conteúdo e matérias a serem superadas pelos alunos e professores, como condutor ou impulsionador do cidadão que se quer formar. Todavia, apesar das estruturas de poder, econômicas, legislativas, dentre outras, o currículo sofre influências da região, da escola, do local, do professor, dos alunos, todos sempre específicos, onde se busca uma prática real do prescrito.

Em certa análise, os currículos tendem para indicações teóricas e metodológicas aplicáveis a qualquer tema e passíveis de adequação a determinado tempo e espaço.

O público escolar existente (...) é heterogêneo e, para ser atendido em um nível aceitável de escolarização, além de investimentos consideráveis por parte do setor governamental, necessita de currículos no mínimo flexíveis, que possam se adequar às circunstâncias e situações diversas. (BITTENCOURT, 2004, p. 102)

Circe Bittencourt discorre sobre o currículo formal, aquele expresso por publicações oficiais, como, em nível nacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais

– PCN. Mas, a autora argumenta que o currículo praticado, aquele realizado em sala de aula, se desenvolve de forma peculiar, de acordo com o contexto e sujeitos envolvidos. A pesquisadora aborda ainda o currículo oculto. (BITTENCOURT: 2004).

Jean-Claude Forquin aborda o currículo oculto de acordo com autores da Nova Sociologia da Educação – NSE britânica, como “(...) resultados efetivos de sua execução, isto é, no que acontece realmente aos alunos, no plano cognitivo, mas também no plano afetivo e social, devido ao ensino que eles recebem e a sua experiência de escolarização.” (FORQUIN, 1993, p. 23).

O currículo oculto não é um programa de estudos ou de aprendizagem regularmente prescrito por uma instituição de educação formal, mas “(...) aquilo que acontece objetivamente ao aluno como resultado da escolarização enquanto experiência vivida.”. Forquin defende que “(...) uma teoria do currículo supõe sempre levar em consideração o que se passa no interior da “caixa preta” das salas de aula e das escolas e não apenas o que se passa na entrada e na saída.” (FORQUIN, 1993, p. 24). Ele discorre sobre a perspectiva que autores utilizaram para a noção de “currículo oculto”:

(...) para fazer sobressair bem a diferença entre o que é explicitamente perseguido pela escola e o que é efetivamente realizado pela escolarização enquanto desenvolvimento das capacidades ou modificação dos comportamentos nos alunos. O “currículo oculto” designará estas coisas que se adquirem na escola (saberes, competências, representação, papéis, valores) sem jamais figurar nos programas oficiais ou explícitos, seja porque elas realçam uma “programação ideológica” tanto mais imperiosa quanto mais ela é oculta (...) seja porque elas escapam, ao contrário, a todo controle institucional e cristalizam-se como saberes práticos, receitas de “sobrevivência” ou valores de contestação florescendo nos interstícios ou zonas sombrias do currículo oficial. (FORQUIN, 1993, p. 23)

As DCE 2008 logo de início questionam: “Afim, o que é currículo?” (PARANÁ, 2008, p. 15), e respondem, de acordo com Gimeno Sacristán, alguns entendimentos sobre currículo: como conjunto de conhecimentos ou matérias a serem superadas pelo aluno dentro de um ciclo; atividades planejadas, devidamente sequencializadas, ordenadas metodologicamente tal como se mostram num manual; como concretização do plano reprodutor para a escola de determinada sociedade, contendo conhecimentos, valores e atitudes; como tarefa e habilidade a serem dominadas como é o caso da formação profissional; como programa que proporciona conteúdos e valores para que os alunos melhorem a sociedade em relação à reconstrução social da mesma; dentre outros (PARANÁ: 2008) e ainda realizam uma crítica:

(...) parece não haver destaque para a discussão sobre como se dá, historicamente, a seleção do conhecimento, sobre a maneira como esse conhecimento se organiza e se relaciona na estrutura curricular e, consequência disso, o modo como as pessoas poderão compreender o mundo e atuar nele. (PARANÁ, 2008, p. 15)

Para o currículo atual do Paraná não se pode desprezar o caráter político das DCE. “Faz-se necessária, então, uma análise mais ampla e crítica, ancorada na ideia de que, nesse documento, está impresso o resultado de embates políticos que produzem um projeto pedagógico vinculado a um projeto social.” (PARANÁ, 2008, p.16). É defendido que o currículo deve ser fruto de amplos debates que envolvam professores, alunos, comunidades, e não ser fruto 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.” (PARANÁ, 2008, p. 16).

O que se questiona é a forma de participação ou a representação de todos professores, alunos, comunidades no processo de construção curricular das Diretrizes paranaenses. Mas, independente do envolvimento dos professores no processo de discussão curricular, o currículo documento dificilmente será cumprido como uma reprodução programada, com todos os professores o cumprindo de forma idêntica, considerando Michel de Certeau (1994), o sujeito sempre transgride, desvia, cria.

(...) quando uma nova proposição curricular é apresentada às escolas, como fruto de ampla discussão coletiva, haverá, também, criação de novas práticas que irão além do que propõe o documento, mas respeitando seu ponto de partida teórico-metodológico. (PARANÁ, 2008, p. 16)

As DCE assumem a tensão entre o currículo documento e o currículo como prática, colocam que o currículo documento deve ser objeto de análise contínua pelos sujeitos da educação, principalmente a concepção de conhecimento que ele carrega, pois, ela varia de acordo com as matrizes teóricas que o orientam e o estruturam.

O currículo como configurador da prática, produto de ampla discussão entre os sujeitos da educação, fundamentado nas teorias críticas e com organização disciplinar é a proposta destas Diretrizes para a rede estadual de ensino do Paraná, no atual contexto histórico. (PARANÁ, 2008, p. 19)

Antonio Flavio Moreira e Tomaz Tadeu da Silva fazem um estudo da tradição crítica do currículo, guiado principalmente por questões sociológicas, políticas e epistemológicas. Para eles, o currículo é um artefato social e cultural, indissociável de sua produção contextual, possui interesse de suas peculiaridades históricas, não é neutro. (MOREIRA & SILVA: 2008).

Estes autores trabalham a origem da crítica e da sociologia do currículo, em visão panorâmica, a partir do caso estadunidense e inglês. Sobre os Estados Unidos da América, dizem: “O sucesso na vida profissional passou a requerer evidências de mérito na trajetória escolar” (MOREIRA & SILVA, 2008, p. 10). Uma forma de seleção entendida como necessária, uma vez que a sociedade americana sofria modificações em seu meio rural e em relação à imigração. Era da concepção do Estado que havia uma ameaça à cultura “tradicional”.

Nesse momento o currículo escolar passou a ser compreendido como excelência no controle social. Nos anos 1960 aconteceram fortes movimentos de contra-cultura e a escola foi fortemente criticada pelo seu reprodutivismo. Muitas teorias se desenvolveram, neomarxismos, da escola como aparelho ideológico do Estado, da psicanálise, da fenomenologia, do simbólico, da antropologia, entre outras. Enfim, muitos se preocuparam com o currículo em suas diferentes relações com a estrutura, procurando reconceituá-lo. (MOREIRA & SILVA: 2008).

Podem-se localizar nesse período novos questionamentos: Para quem trabalha o currículo? Como ele pode trabalhar pelos oprimidos? Ele possui potencial libertador? Contemporâneo desse surgimento nos EUA, em Londres começava a Nova Sociologia da Educação, também num contexto de movimentos sociais, a NSE baseia-se, dentre outras teorias, na fenomenologia, no marxismo, na etnometodologia e no interacionismo simbólico. Apoia um exame da relação entre conhecimento e ação. A estrutura educacional escolar é vista como fonte institucional da desigualdade, desse modo, sociólogos britânicos intervêm na política educacional, por meio de um repensar sobre a formação do professor. (MOREIRA & SILVA: 2008)

A denúncia de que os projetos educacionais dos modelos técnicos deixam de lado questões importantes ganhou força nos Estados Unidos e na Inglaterra a partir da década de 1970, e no Brasil desde o fim da ditadura militar, nos anos 1980. (MACEDO, 2012, p. 722)

Elizabeth Macedo discorre que o debate curricular no Brasil foi muito

influenciado tanto pelas perspectivas técnicas quanto pelas perspectivas críticas. E que na década de 1980, fragmentos da teorização crítica da NSE e da tradição americana passaram a dividir espaço com as abordagens técnicas até então prevalentes. (MACEDO: 2012).

Na obra de 1993, *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*, Forquin apresenta reflexão sobre o currículo e a cultura na Grã-Bretanha, num recorte temporal de 1960 – 1985, centrado nas publicações com foco na própria escola e nos modos de estruturação, de legitimação, de transmissão da “cultura escolar”. Três capítulos são dedicados ao que se chamou de Nova Sociologia da Educação. Ele coloca que na Grã-Bretanha se discutiu muito os fatores culturais da escolarização. Para Forquin, o que caracteriza propriamente a abordagem da “nova sociologia” é o “(...) novo olhar crítico e ‘desconstrutor’ que ela põe sobre os saberes e sobre os conteúdos simbólicos veiculados pelo currículo.” (FORQUIN, 1993, p. 77).

(...) damo-nos conta de que a “nova sociologia da educação” se inspira principalmente em certos aportes do interacionismo simbólico americano, da fenomenologia social e da sociologia do conhecimento, bem como da antropologia cultural (e tendo ainda como pano de fundo o referencial marxista). (FORQUIN, 1993, p. 78)

A Nova Sociologia tendeu a acentuar processos pelos quais os professores e os alunos dão sentido a suas experiências cotidianas no interior das salas de aula e no modo pelo qual a realidade escolar é continuamente reconstruída pelas interações dos indivíduos. Todavia, autores da Nova Sociologia, a partir de leituras do marxismo, viram ingenuidade em se pensar que a consideração às práticas dos docentes bastava para provocar uma transformação na natureza de suas atividades, lamentaram a centralidade em pequenos detalhes da vida na sala de aula, que flutuam num vácuo social, com ênfase aos aspectos culturais, incapacitando aspectos históricos e políticos mais amplos. (FORQUIN: 1993).

Assim, a “nova sociologia” foi acusada de se centrar por demais exclusivamente na descrição das perspectivas subjetivas dos atores e nas interações simbólicas no interior das instituições de ensino negligenciando a dimensão macrosociológica dos fenômenos. (FORQUIN, 1993, p. 116)

Além da abordagem ao caso estadunidense e inglês MOREIRA & SILVA (2008) destacam três eixos temáticos acerca do currículo crítico: currículo e ideologia; currículo e cultura; e currículo e poder. Na relação com a ideologia compreendem a estrutura administrativa, política e econômica como determinante e

disseminadora, pelas instituições como a escola, das crenças e ideais com objetivos massificadores para a “harmonia” na sociedade.

Na relação com a cultura, de acordo com a visão tradicional, o currículo era o meio eficaz institucionalizado de transmitir uma cultura. Para a tradição crítica o currículo produz e cria símbolos, sentidos e sujeitos. Cada sujeito possui seu peculiar processo cognitivo, sendo a cultura não tanto o que se transmite, mas sim o que se faz com o que supostamente se transmite. No currículo se manifestam os conflitos culturais. A tradição crítica aponta que os “poderosos” que participam do processo de formulação do currículo impõem sua cultura. (MOREIRA & SILVA: 2008).

Na relação com o poder se evidencia a esfera política. A forma de tratar das divisões sociais ou do trabalho favorece determinados sujeitos ou grupos. Quem propõe o currículo? Quais divisões na sociedade ele aponta? De gênero? De etnia? De economia? O currículo é construído em meio a conflitos e disputas, em torno dos micros poderes das instituições, através de personagens que professam discursos, linguagens e narrativas em benefício de poucos ou próprio. (MOREIRA & SILVA: 2008).

Esses temas discutidos a partir da tradição crítica do currículo, ideologia, cultura e poder, demonstram preocupação com o humano, no sentido de fomentar reflexão sobre uma sociedade mais justa e igualitária. Nessa perspectiva, o conteúdo histórico não pode estar distante, ser uma memorização sem sentido, deve estar presente nas análises das relações atuais da sociedade.

O texto de Christian Laville, *Em educação histórica, a memória não vale a razão*, publicado em 2005, aborda, primeiramente, a memória em seu aspecto negativo de memorização, legitimação política, mitos, para desconfiar da relação entre história e memória. Narra que com o desfecho da II Guerra a ideia de cidadão-participante substituiu a de cidadão-súdito. Para o autor, as aulas de história devem buscar a “formação” de alunos que construam suas próprias narrativas. A compreensão da realidade do passado passou a interessar menos do que as percepções de hoje. “Mas foram, sobretudo, o surgimento da corrente denominada “virada linguística” e o movimento pós-modernista que mais afetaram o mundo do historiador.” (LAVILLE, 2005, p. 24 – 25).

Laville defende que em todo caso o que está em jogo é a imposição de uma dada narrativa histórica e, através dela, a inserção nas consciências de uma

determinada memória. Discorre que em vários países empresas privadas e homens de negócios financiam a formação de uma memória comum, pois determinado interesse econômico não quer o cidadão crítico. (LAVILLE: 2005).

Existem perspectivas que analisam o professor de história com foco no que separa, entendendo que a história deve ser um “laço unificador”. Por outro lado, crescem entendimentos que fomentam o pensamento histórico autônomo, com orientação crítica e útil à vida prática. É preciso o equilíbrio entre o distanciamento e engajamento em relação à oferta de valores sociais que o ensino de história deve respeitar, levando em conta a dupla realidade:

De um lado, uma educação histórica carregada de elementos que visam facilitar a vida em comum, que propõe uma identidade coletiva pelo meio de uma história compartilhada; e, de outro, o engajamento em desenvolver o pensamento histórico, sabendo que este permanecerá a chave da independência do espírito, da liberdade de escolha. (LAVILLE, 2005, p. 37)

Tomaz Tadeu Silva discorre que o início deste nosso novo século é um tempo ambíguo: “(...) mundo social onde novas identidades culturais e sociais emergem, se afirmam, apagando fronteiras, transgredindo proibições e tabus identitários.” (SILVA, 2003, p. 7). Ele aborda a miséria, a violência, a virtualidade, diversos temas, bem como coloca que todas as capacidades estão ampliadas e intensificadas. Contexto no qual, educadores e educadoras são moralmente obrigados a fazer perguntas cruciais sobre seu ofício e seu papel (SILVA: 2003).

Silva destaca a influência da construção de que a “boa” sociedade é a que possui um bom funcionamento do mercado, que forma dois tipos de sujeito, de um lado o otimizador do mercado, triunfante da nova “ordem” mundial, do outro os pertencentes a grande massa sem esperança em empregos monótonos ou desempregados.

É nossa tarefa e nosso trabalho, como educadores e educadoras crítico/as, abrir o campo do social e do político para a produtividade e a polissemia, para a ambiguidade e a indeterminação, para a multiplicidade e a disseminação do processo de significação e de produção de sentido. Os mestres pensadores da metafísica econômica querem reproduzir o espaço do político e do social às escolhas permitidas pelo mercado; nós queremos, em troca, ampliar o espaço público e o do debate coletivo sobre o que significa uma “boa” sociedade e quais as melhores maneiras de alcançá-la. Os mestres pensadores da “nova” metafísica educacional, os educadores e as educadoras do poder, os de sempre e os convertidos, querem circunscrever o conhecimento e currículo a míticos valores do passado ou a “modernos” imperativos econômicos; nós queremos, em contraposição, colocar em questão aqueles valores e aqueles imperativos. (SILVA, 2003, p. 9-10)

As DCE 2008 acusam os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, finalizados em 1996/97/98, de possuírem maior preocupação em preparar o indivíduo para o mercado de trabalho, cada vez mais competitivo e tecnológico, principalmente no Ensino Médio.

Para atender a essa demanda do mercado, a área de Ciências Humanas perdeu espaço no currículo. Essa situação repercutiu na Rede Pública Estadual do Paraná com a redução da carga horária da disciplina de História por causa da aprovação da Deliberação 14/99, pelo Conselho Estadual da Educação. (PARANÁ, 2008, p. 44)

Alice Casemiro Lopes ao abordar as políticas curriculares nacionais pós 2002 destaca que são orientações híbridas que associam discursos da perspectiva crítica, do construtivismo, de princípios gerais da escola nova e discursos que remetem à base do eficientismo social. “A formação de um sujeito autônomo, crítico e criativo é colocada a serviço da inserção desse sujeito no mundo globalizado, mantendo, com isso, a submissão da educação ao mundo produtivo.” (LOPES, 2004, p. 114).

“A tradição crítica compreendeu, há muito, que o currículo está no centro da relação educativa, que o currículo corporifica os nexos entre saber, poder e identidade.” (SILVA, 2003, p. 10). O autor discorre que o currículo é o espaço onde se concentram e se desdobram as lutas em torno de diferentes significados sobre o social e sobre o político. É por meio do currículo, concebido como elemento discursivo da política educacional, que os diferentes grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua “verdade”. “(...) as políticas curriculares, como texto, como discurso são, no mínimo, um importante elemento simbólico do projeto social dos grupos no poder” (SILVA, 2003, p. 11).

As políticas curriculares autorizam certos grupos e desautorizam outros. Buscam a constituição de um “real” que supostamente serve de referência. Geram uma série de outros textos: diretrizes, guias curriculares, normas, grades, livros didáticos. “A política curricular, metamorfoseada em currículo, efetua, enfim, um processo de inclusão de certos saberes e de certos indivíduos, excluindo outros.” (SILVA, 2003, p. 11-12).

A teorização educacional crítica precisa, em face de transformações da teorização social, dos estudos culturais, pós-modernismo, pós-estruturalismo,

repensar e renovar, constantemente, sua reflexão e sua prática curriculares. O autor destaca quatro tipos de currículo: o tradicional, humanista, de cultura fixa, estável, herdada; o tecnicista, similar ao tradicional, mas com ênfase nas dimensões instrumentais, utilitárias e econômicas da educação; o crítico, reflete sobre a reprodução das estruturas de classe da sociedade capitalista; e o pós-estruturalista, que retoma e reformula algumas análises da tradição neomarxista enfatizando o currículo como prática cultural e como prática de significação. (SILVA: 2003).

Tomaz Tadeu desenvolve a visão pós-estruturalista do currículo:

É o impacto das teorizações pós-modernistas e pós-estruturalistas, tais como representadas sobretudo pelos Estudos Culturais e sintetizadas na chamada “virada linguística”, que vem modificar radicalmente essas concepções iniciais. Nas novas concepções, ganham centralidade o papel da linguagem e do discurso na constituição do social.” (SILVA, 2003, p. 13-14)

Silva compreende o currículo e a cultura como prática de significação; prática produtiva; relação social; relação de poder; e prática que produz identidades sociais. Como prática de significação é destacada a produção de sentido. Os significados organizam-se em sistemas, em relações. Esses sistemas, essas relações, por sua vez, organizam-se como marcas linguísticas materiais, “(...) como tecido de signos, como textos, enfim.” (SILVA, 2003, p. 18).

Já a prática produtiva diz respeito à criação, ação, experiência. Que a produtividade das práticas de significação é função, entre outras coisas, “(...) do caráter indeterminado, aberto, incerto, incontido da atividade linguística” (SILVA, 2003, p. 20). “Embora o currículo esteja submetido a regras, a restrições, a convenções e a regulamentos próprios da instituição educacional, (...) é um campo de produção e de criação de significado.” (SILVA, 2003, p. 21).

O autor alerta que mesmo como produto acabado, concluído, o currículo não pode deixar de revelar as marcas das relações sociais de sua produção.

Desde sua gênese como macrotexto de política curricular até sua transformação em microtexto de sala de aula, passando por seus diversos avatares intermediários (guias, diretrizes, livros didáticos), vão ficando registrado no currículo os traços das disputas por domínio cultural, das negociações em torno das representações dos diferentes grupos e das diferentes tradições culturais, das lutas entre, de um lado, saberes oficiais, dominantes e, de outro, saberes subordinados, relegados, desprezados. (SILVA, 2003, p. 22)

Há um vínculo estreito e inseparável entre significação e relações de poder. Significar é fazer valer significados particulares, próprios de um grupo social, sobre os significados de outros grupos, o que pressupõe um diferencial de poder entre eles. “As lutas por significado não se resolvem no terreno epistemológico, mas no terreno político, no terreno das relações de poder.” (SILVA, 2003, p. 24). “(...) as relações de poder são inseparáveis das práticas de significação que formam o currículo (...) os efeitos de sentido são, fundamentalmente, efeitos de produção de identidades sociais particulares.” (SILVA, 2003, p. 25).

As identidades só se definem, entretanto, por meio de um processo de produção da diferença, contestações, negociações, transformações. Identidade e alteridade são, assim, processos inseparáveis. A questão da identidade social adquire importância crescente por causa da emergência e da visibilidade dos diferentes grupos e movimentos que reivindicam voz e participação no jogo da política de identidade. Para Silva a identidade hegemônica entrou claramente em crise. Sendo que a educação institucionalizada e o currículo estão no centro do processo de formação de identidade.

Como política curricular, como macrodiscurso, o currículo tanto expressa as visões e os significados do projeto dominante quanto ajuda a reforçá-las, a dar-lhes legitimidade e autoridade. Como microtexto, como prática de significação em sala de aula, o currículo tanto expressa essas visões e significados quanto contribui para formar as identidades sociais que lhes sejam convenientes. No currículo se joga um jogo decisivo. (SILVA, 2003, p. 29)

Tomaz Tadeu valoriza o discurso acerca da representação, discorre que Barthes, Foucault e Derrida desenvolveram três momentos em que a representação é revelada em toda a sua condição de “coisa feita”. “Barthes expõe sobre processos de construção pelos quais a representação nos aparece como idêntica à realidade” (SILVA, 2003, p. 58). Em Foucault o valor de verdade passa a ser concebido como “(...) efeito de discurso, em sua conexão com o poder”. (SILVA, 2003, p. 58). Com Derrida, “(...) a representação é caracterizada, definitivamente, como o resultado de uma cadeia diferencial de significantes e não como o lugar onde se aloja a presença do significado.” (SILVA, 2003, p. 58).

Juntos, eles subtraem a representação do mundo da “realidade” que ela supostamente retrata, fazendo retorná-la ao mundo ao qual verdadeiramente pertence: o mundo do discurso, da linguagem e das “coisas feitas”. Depois deles será impossível ao realismo reivindicar, de volta, o direito à representação. (SILVA, 2003, p. 58)

O autor buscou a definição do currículo como representação: um local em que circulam signos produzidos em outros locais, mas também um local de produção de signos; um suporte material do conhecimento em sua forma de significante; uma tentativa sempre frustrada de fixação, de fechamento, do processo de significação. (SILVA: 2003).

O currículo na intersecção entre poder e representação torna-se um local de produção da identidade e da alteridade, nesse ponto que o currículo, tal como o conhecimento, se torna um terreno de luta em torno da representação. (SILVA: 2003).

Os sistemas de significação dirigem a construção de representações, e o currículo é visto por Silva (...) como uma dessas representações, ou seja, um discurso que cria coisas que não são materialmente concretas, mas tem efeitos reais, efeitos de verdade ou efeitos de poder. (MACEDO, 2012, p. 730)

Para Elizabeth Macedo é a ideia de que o currículo como significação e representação é capaz de produzir efeitos de poder que permite ao autor sustentar que o currículo produz identidades sociais. “As identidades são apenas um dos efeitos de poder, um poder que constrange o que pode ser representado. É nesse sentido que o currículo é nominado por Silva (...) como “documento de identidade”.” (MACEDO, 2012, p. 731).

Nesse quadro teórico, o conhecimento não pode ser tomado como coisa a ser aprendida, pois está diretamente imbricado nos nexos entre saber e poder e, fundamentalmente, não se caracteriza como fonte de libertação, autonomia ou emancipação. O currículo não é capaz de produzir uma identidade desejada, um sujeito fora do sistema de significação e representação. Menos ainda, essa identidade pode ser construída pelo domínio de conhecimentos ou conteúdos que são externos ao sujeito. As identidades que se pretende produzir via currículo assumem um caráter de meta para a consecução da qual concorrem todas as experiências escolares, mas, principalmente, aquelas mediadas pelos conteúdos. (MACEDO: 2012).

Elizabeth Macedo, no texto *Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino* (2012), analisa a pretensão de fixação de sentidos para a definição do termo educação a partir da definição do termo ensino, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica – DCN, elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, publicadas em 2010.

Segundo a autora, as DCN abordam muitos aspectos da escolarização, sendo que o termo currículo assume sentidos diferentes.

Minha intenção é desconstruir os vínculos entre currículo e ensino, o que implica rever a centralidade do conhecimento nas definições de currículo que se produzem nos textos políticos, como as DCN, assim como na teoria curricular que os fundamenta. (MACEDO, 2012, p. 719)

Para problematização da escola enquanto lugar de ensino, Macedo destaca a perspectiva da tradição técnica, para a qual o currículo é uma listagem de objetivos e competências operacionais ou conteúdos objetificados, de forma a subsumir a educação ao ensino. “(...) muitos fragmentos dessa tradição enformam as políticas e a teoria curricular recente”. (MACEDO, 2012, p. 721). A autora também discorre sobre a teoria crítica:

Mas, para mim, o projeto crítico de currículo visando à emancipação reduz-se a um projeto de ensino, na medida em que da centralidade ao conhecimento como ferramenta dessa emancipação, um conhecimento que é, portanto, externo ao sujeito e, muitas vezes, apenas estratégico. (MACEDO, 2012, p. 722)

A autora destaca a perspectiva de conhecimento de Dermeval Saviani, “conhecimento como conteúdo” (MACEDO, 2012, p. 724), na pedagogia crítico-social dos conteúdos. Nessa linha, a escola deve oferecer ferramentas conceituais, conhecimentos sistematizados, habilidades e hábitos cognitivos de estudo, para que os alunos possam lutar pelo projeto de construção de uma sociedade mais justa. “Não se trata de desconsiderar, por exemplo, atitudes, convicções e valores, mas de tratá-los como conteúdos, como algo externo aos sujeitos que pode ser ensinado pela escola”. (MACEDO, 2012, p. 725).

No Brasil, a matriz crítica, embora prevalente, é mesclada com discussões pós-estruturais. Com isso, mesmo a virada pós-estrutural é deslocada, em alguma medida, para o interior de um quadro onde o conhecimento pode ser defendido como núcleo articulador do currículo. (MACEDO, 2012, p. 725)

A autora destaca trechos de teoria curricular que toma o conhecimento como categoria central, não como prática de significação, mas como coisa, como produto sócio-histórico que, uma vez selecionado, passa a fazer parte do currículo, defendendo que esse movimento tem implicações para a própria definição de educação escolar que acaba subsumida a ideia de ensino. O ensino transforma a

educação em mero reconhecimento, em inserção no já existente, em uma cultura já dada. Da mesma forma, ao analisar as DCN, Macedo demonstra uma redução do projeto educativo ao ensino, com seus efeitos de controle sobre a diferença, bem como evidencia em seus fundamentos um compromisso com um projeto educacional e social definido em termos amplos, um projeto de Nação. (MACEDO: 2012).

A partir do momento em que essa meta mais ampla se desdobra em ações e definições concretas, o projeto educativo passa a ser associado ao ensino, (...). Ganham primazia aspectos didático-metodológicos e discussões sobre a seleção e a organização do conhecimento. (MACEDO, 2012, p. 728)

Nesse sentido, a pesquisadora não estranha que o conhecimento assuma um caráter instrumental, técnico. Ela destaca o fato de que a definição do currículo como projeção de identidades e o caráter instrumental que o conhecimento ganha na construção dessa identidade são instrumentos poderosos de universalização. Ao longo da história do pensamento curricular, esses instrumentos vêm construindo um sentido para currículo que busca impedir o surgimento do imprevisto e a manifestação da alteridade. “Dessa forma, não apenas nas DCN, mas também nelas, a centralidade do conhecimento e a redução de educação a ensino funcionam como discursos poderosos no sentido do controle da diferença”. (MACEDO, 2012, p. 733).

A autora defende a redefinição do currículo para além do conhecimento, que é preciso bloquear o desenvolvimento excessivo da ideia de que o conhecimento é o núcleo central do currículo. “O projeto de uma identidade, somente se estabelece pela contraposição a outra(s) identidade(s) que lhe serve(m) de inimigo(s). É o inimigo que fecha simbolicamente o sistema.” (MACEDO, 2012, p. 735). Ela aposta no currículo como instituinte de sentidos, como enunciação da cultura, “como espaço indecidível em que os sujeitos se tornem sujeitos por meio de atos de criação.” (MACEDO, 2012, p. 735 – 736).

Alice Casemiro Lopes discute as teorias pós-críticas no campo curricular, explica que já circulam em língua portuguesa desde os anos 1990, mas apenas em meados dos anos 2000 elas se tornaram dominantes no Brasil, após uma apropriação inicial de Foucault e dos estudos culturais nos anos 1990, desenvolvidos, principalmente, por influência das várias traduções feitas Tomaz Tadeu da Silva. Ela aponta que no Grupo de Trabalho Currículo da Associação

Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd, que reúne as principais lideranças do campo no Brasil, é possível falar de uma hegemonia dos estudos de corte pós-crítico, argumenta que isso talvez se deva ao aprofundamento das características pós-modernas nos tempos em que vivemos. Um tempo de fim das utopias e das certezas. Um tempo de explosão das demandas particulares e das lutas da diferença. (LOPES: 2013).

Estamos aqui e ao mesmo tempo estamos noutra lugar e outros lugares e tempos estão em nós, fazendo com que relativizemos a ideia de passado e a de futuro, já que narramos a nossa vida tendo em vista um passado que inventamos e um futuro que projetamos, passado e futuro que não são os mesmos nos diferentes lugares. (LOPES, 2013, p. 8)

A pesquisadora discorre que a expressão teorias pós-críticas é vaga e imprecisa, que tenta dar conta de um conjunto de teorias que problematizam o cenário pós-moderno. “Esse conjunto de teorias inclui os estudos pós-estruturais, pós-coloniais, pós-modernos, pós-fundacionais e pós-marxistas” (LOPES, 2013, p. 10). Ela aponta que uma das principais marcas dos próprios estudos pós-críticos seja a de admitir a convivência com a imprecisão e a ambiguidade. Defende de forma sintetizada que os termos pós-estrutural, pós-colonial, pós-moderno, pós-fundacional e pós-marxista, ainda que conectados, se referem a estudos distintos. Todavia, destaca um ponto comum entre os argumentos contrários às teorias pós-críticas no currículo: o fato de elas serem consideradas como capazes de despolitizar os discursos curriculares. Contra essa perspectiva, a pesquisadora aposta numa hiperpolitização nas atuais discussões curriculares. (LOPES: 2013).

O pós-estruturalismo valoriza a linguagem como constituinte do social e considera a cultura em termos simbólicos e linguísticos. Autores muito distintos podem ser associados a esses encaminhamentos, tendo apenas em comum a crítica ao cientificismo das ciências humanas, à pretensão do estruturalismo de construir fundamentos epistemológicos e identificar estruturas universais comuns a todas as culturas e à mente humana em geral. As possíveis estruturações passam a ser compreendidas como descentradas e desestruturadas. A ideia de estrutura é substituída pela ideia de discurso. (LOPES: 2013).

De forma associada ao pós-estruturalismo organizam-se as teorias pós-coloniais. O pós-colonialismo, ao lidar com a análise dos efeitos políticos do colonialismo, questiona as noções hierarquizadas e verticalizadas entre

colonizador/colonizado nas ciências humanas e sociais, defendendo que há uma negociação com o *Outro*. O colonizador ao dominar o colonizado necessita admitir a possibilidade de negociação de sentidos. (LOPES: 2013).

As ideias de centro e margens, de superioridade cultural, disciplinaridade e nação, o eurocentrismo e os registros orientais no ocidente são questionados, de forma associada às discussões sobre gênero, raça, classe, sexualidade e linguagem. (LOPES, 2013, p. 15)

Lopes ainda explica que o pós-estruturalismo incorpora as discussões pós-coloniais, mas não é sinônimo de pós-modernidade. A pós-modernidade pode ser caracterizada pelo fim do otimismo em relação ao ser humano, diante da barbárie no século XX e genocídios de toda a espécie. “Princípios que eram vistos como capazes de garantir a emancipação humana passaram a ser pensados como um sistema de opressão universal em nome da libertação humana” (LOPES, 2013, p. 15). Como características gerais do pós-modernismo cita a incredulidade perante as metanarrativas de legitimação da ciência e da ação humana com as suas pretensões atemporais. O único consenso entre os pós-modernos é que não há possibilidade de consenso, não há autoridade final. (LOPES: 2013).

O pós-modernismo privilegia a heterogeneidade e a diferença como forças libertadoras do discurso cultural. Nesse sentido, o pós-modernismo é uma reação ao modernismo, um afastamento dele, não uma sucessão linear à modernidade. (LOPES, 2013, p. 16)

O pós-fundacionalismo, por sua vez, pode ser entendido como uma reação à pura dispersão da pós-modernidade, ou seja, ao caráter anti-fundacionalista do pós-modernismo. O pós-fundacionalismo não rejeita os fundamentos nem aposta na dispersão das diferenças e dos contextos isolados. “Concebe a necessidade de trabalharmos com fundamentos contingentes, mas pressupõe algum nível de fixação provisória de fundamentos instáveis.” (LOPES, 2013, p. 16).

No âmbito do pós-fundacionalismo temos o desenvolvimento do pós-marxismo. Na teoria do discurso, os pressupostos pós-estruturais são utilizados para reconfigurar o marxismo, questionando a submissão da política à economia e todo e qualquer determinismo sobre o social. Mas, ao mesmo tempo, o pós-marxismo inscreve-se no registro da esquerda que busca um caminho capaz de manter aberta

a possibilidade dos ideais anti-capitalistas de Marx, de uma aposta em alguma forma de justiça social e democracia, aceitando a reconfiguração das bases do próprio marxismo. (LOPES: 2013).

Todos esses movimentos se cruzam, se mesclam e por vezes também se confrontam, pertencendo a uma tradição que se remete aos pensamentos de Nietzsche, Heidegger e Derrida. São marcadamente anti-essencialistas, anti-objetivistas, críticos dos determinismos e valorizam a linguagem como central na mediação da compreensão do social, substituindo as estruturas pelo discurso e ampliando as discussões filosóficas da cultura. Nesse sentido, impactam particularmente no campo do currículo pela problematização das teorias críticas de registro sociológico, bem como favorecem a recuperação e reconfiguração de princípios anteriormente discutidos no âmbito dos enfoques fenomenológicos e autobiográficos. (LOPES, 2013, p. 17)

Alice Casemiro Lopes assinala que a incorporação desses registros teóricos, a noção de currículo como um conhecimento selecionado a partir de uma cultura mais ampla para ser ensinado a todos, em nome de um projeto de transformação social e de formação de sujeitos, é desestabilizado. Também são desestabilizados os projetos de formação de um sujeito emancipado e consciente, capaz de dirigir a transformação social. A autora questiona: “Como ter consenso sobre o passado e o presente que formarão esse futuro? Como construímos hoje, sem certezas, o futuro que um dia será o nosso presente?”. (LOPES, 2013, p. 18).

Se as demandas da diferença são mais significativas, de gênero, sexualidade, etnia, raça, região, religião e tantas mais, as demandas por um currículo multicultural multiplicam-se. Nessa perspectiva, muitos argumentam que vivemos um tempo de despolitização, decorrente da centralidade da cultura. “As teses do currículo político da teoria crítica seriam abandonadas em nome de um currículo fragmentado, centrado apenas nas diferenças contingentes, incapaz de provocar articulações dos sujeitos para lutas utópicas comuns.” (LOPES, 2013, p. 19).

Todavia, para Lopes, a partir de uma política compreendida como conectada à cultura e, por isso, também ressignificada, o contexto contemporâneo, se analisado e teorizado no âmbito do pós-fundacionalismo e do pós-estruturalismo, pode ser pensado como abrindo possibilidades para a hiperpolitização. “A politização não cessa nunca, uma vez que a indecidibilidade segue habitando a decisão” (LOPES, 2013, p. 20). Tal pensamento constrói-se no âmbito de uma concepção ampliada de política. O instituído, o conjunto de instituições e regras que regem

atividades da vida social, passa a ser visto como apenas uma das dimensões da atividade política. (LOPES: 2013).

Não há regras prévias estáveis que definam a política correta, racionalmente estruturada.

Mas assinalo ser possível extrair dessa teoria outra interpretação: a de que não há uma racionalidade obrigatória por trás de um ato de poder, e, se não há, a luta de poder permanece. Torna-se maior o espaço para a luta política, pois o outro não é quem detém a razão, mas quem provisória e contextualmente detém o poder. Se não há regras obrigatórias do jogo, as regras podem ser mudadas, o jogo pode ser outro e o futuro – como projeto que decidimos hoje – passa a estar em pauta. Não existem fundamentos fixados, de maneira a garantir a significação de algo que possamos denominar sociedade. Existem significações em disputa a respeito do que concebemos como social, como escola, como conhecimento, como currículo. (LOPES, 2013, p. 20)

Lopes defende que se trata de inventar o presente e o futuro da sociedade, considerando a possibilidade de decidir hoje por uma significação que não está determinada e que produzirá efeitos imprevistos no futuro.

2.2 O CURRÍCULO COMO FETICHE NO PARANÁ

Tomaz Tadeu da Silva relaciona o estudo do fetiche aos estudos do currículo, considerando que o fetiche deve sua existência à ambiguidade. “Material e transcendental. Conceito e coisa. Autônomo e dependente. O fetiche é feiticeiro” (SILVA, 2003, p. 71). Etimologicamente, do medievo português vem de “feitiço”, da “feitiçaria”, de práticas mágicas de grupos marginais relativamente à religião dominante. Regressando, ao território europeu, recuperado pela crítica social de Marx e de Freud, “são certas práticas características da “moderna” sociedade ocidental (sexuais, econômicas, sociais) que, numa inversão da “acusação” original, são vistas como fetichistas.” (SILVA, 2003, p. 72).

Para Silva, num mundo tão estreitamente controlado, o fetiche, sempre inapreensível, sempre inalcançável, sempre excedente, pode ser, talvez, o último recurso da crítica cultural. “E se o currículo fosse um fetiche?” (SILVA, 2003, p. 73 – 74).

Pela análise marxiana, é o valor de troca das coisas que é considerado, de alguma forma, frente ao seu valor de uso, “indevido” e “ilegítimo”. “A mercadoria passa, na crítica de Marx, de “outro” do fetiche a fetiche ela mesma”.

(SILVA, 2003, p. 81). Esquecendo-se do ato de criação as pessoas atribuem àquilo que criaram um poder transcendental, fetichizado. A tarefa da ciência social consistiria em denunciar esse fetichismo mais amplo. Benjamin foi um dos primeiros a descrever a atração da mercadoria. O papel das estratégias de estímulo ao consumo consiste precisamente em atribuir à mercadoria significados que extrapolam seu estrito valor de uso. (SILVA: 2003).

Segundo Silva, o fetichismo sexual trata do fenômeno de certas pessoas que tomam “(...) como objeto de excitação sexual certos objetos inanimados ou certas partes do corpo feminino.” (SILVA, 2003, p. 86). Visto na teoria freudiana como uma perversão e um desvio, ligada à teoria do complexo de Édipo e à ideia de castração, o fetichista se divide entre, de um lado, a afirmação da “realidade” e, de outro, a sua negação: entre o conhecimento e a crença, isto é, entre aquilo que “é” e aquilo que ele quer acreditar. “É precisamente essa indecisão do conhecimento que está no centro da ideia do fetiche sexual que vai ser explorada pela arte visual contemporânea, os surrealistas à frente, e pela análise fílmica.” (SILVA, 2003, p. 88).

O autor aborda ainda o fetiche no campo da visão, como no surrealismo, que se volta para outras culturas como forma de crítica a cultura ocidental, entendendo que nenhuma cultura vale mais que outra. “(...) os surrealistas efetuam uma operação de desfetichização sem, entretanto, lançar um olhar de desprezo, superior, ao fetiche.” (SILVA, 2003, p. 90). Também no campo da visão o autor destaca a crítica do cinema. “(...) o ato de ver um filme tem um comportamento de voyeurismo e um componente de fetichismo. (...) há uma distância entre quem vê e o objeto da visão”. (SILVA, 2003, p. 93). O espectador sabe que o filme não é real, mas age como se não soubesse.

“A característica comum mais saliente entre os três fetichismos – o antropológico, o marxiano e o freudiano – é, evidentemente, a materialidade do fetiche.” (SILVA, 2003, p. 95). Silva argumenta que a tarefa da análise social ou cultural consiste em fazer com que o fetichista, por uma reconstrução inversa desse processo, volte a reconhecer o fetiche como criação sua: o fetiche fica, assim, denunciado. (SILVA: 2003).

O currículo é um fetiche, antes de mais nada, para os “nativos”: alunos, professores, teóricos educacionais. Nesse culto “nativo” do fetiche, o currículo – o conhecimento, a informação, os “fatos” - é uma coisa que possui, que se carrega, que se transmite, que se transfere, que se adquire. O currículo é uma lista de tópicos, de temas, de autores. O currículo é um

guia. O currículo está num livro, o currículo é um livro. O currículo é, enfim, uma coisa. Na cultura “nativa”, o currículo é matéria inerte, inanimada, paralisada, a que se atribui, entretanto, poderes extraordinários, transcendentais, mágicos. Os poderes do fetiche “currículo” vêm do sobrenatural, do incógnito, do sobre-humano, do além. E operam maravilhas, milagres, prodígios. De posse do fetiche – o conhecimento corporificado no currículo – os “nativos” se sentem seguros, assegurados, protegidos contra a incerteza, a indeterminação e a ansiedade do ato de conhecer. O fetiche do currículo conforta e protege. O currículo enfeitiça. O currículo é um amuleto. (SILVA, 2003, p. 100 - 101)

Neste sentido, conviver com o currículo como fetiche implicaria também em admitir um certo hibridismo, uma certa mistura, uma certa promiscuidade, entre o mundo das coisas e o mundo social. “Os seres que habitam o mundo contemporâneo estão, inescapavelmente, embaraçados.” (SILVA, 2003, p. 102).

(...) o conhecimento corporificado no currículo é muito mais indeterminado do que pensamos. (...) numa situação semelhante ao do fetiche freudiano: sabemos que é assim, mas sustentamos ao mesmo tempo, disfarçadamente, a crença contrária. (SILVA, 2003, p. 102)

Pensar o currículo como fetiche significa também encarar o currículo como uma questão de representação. “Significa supor uma relação muito mais complicada não apenas entre o sujeito e as coisas, mas, sobretudo, entre o sujeito e as coisas que ele cria – entre o sujeito e seus fetiches.” (SILVA, 2003, p. 107).

Falar do currículo como fetiche pode significar restabelecer um elo entre conhecimento e desejo. A vontade de saber pode estar ligada, como argumenta Foucault, à vontade de poder, mas ela está ligada também, ao desejo e à energia erótica. Pensar no currículo como fetiche seria, nesse sentido, também pensar no conhecimento como capaz de, por meio das delícias da curiosidade, causar prazer e gozo. (...) Pensar o currículo como fetiche significa introduzir um elemento de erotismo no centro do conhecimento e do currículo. (SILVA, 2003, p. 107)

A teoria social nos acostumou a ver de forma depreciativa os fatos sociais que se tornaram fetichizados. Mas não seria o contrário? Questiona o pesquisador. “Não seria porque as coisas *não* são fetichizadas que elas continuam sem vida?” (SILVA, 2003, p. 108). “O fetiche está talvez, numa situação privilegiada, para ligar a natureza e a cultura, o concreto e o constructo, o material e o abstrato, o tangível e o transcendente, o sujeito e o objeto”. (SILVA, 2003, p. 108). “O fetiche é pós-humano.” (SILVA, 2003, p. 109).

A ditadura militar brasileira findada na década de 1980, em diversos momentos, afetou a discussão curricular no país, devido a uma “fetichização”

nacionalista dada às legislações educacionais.

As diretrizes estabelecidas pelo governo militar em relação ao ensino de história no Brasil não somente reforçam as características já presentes neste ensino desde, pelo menos, o início do século XX, como ajudaram a consolidar concepções tradicionais acerca do conhecimento histórico. Serviram também, para enraizar práticas já muito utilizadas em nossas escolas, deturpadoras das noções de produção do conhecimento, de análise crítica da realidade social, ainda hoje de difícil superação. (FONSECA, 2003, p. 51)

Segundo Flavia Eloisa Caimi a disciplina de História surge no Brasil, sob influência do pensamento francês, na terceira década do século XIX, com a criação do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, e do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro - IHGB, foi inserida na sexta série, com o papel de formar juízos de valor e o patriotismo. (CAIMI: 2001).

Arlette Medeiros Gasparello analisa a produção didática do Brasil no século XIX a partir de compêndios que foram adotados pelo Colégio Pedro II:

Mas os livros didáticos de *História do Brasil* no século XIX nos ensinam também que a *pedagogia da nação* não foi construída linearmente nem foi singular: ao longo do império, visões conflitantes, que ajudaram a fabricar diferentes representações da nação brasileira, estiveram presentes no jogo contraditório da vida cultural e ideológica. Os textos didáticos permitem ainda compreender como, nos recantos privilegiados das elites no poder, o esforço de vigilância e controle dos corações e mentes dos brasileiros, mesmo os situados próximos a essa elite, foi tarefa levada a sério e efetivada por diversos segmentos e escaninhos da rede de relações pessoais e institucionais. (GASPARELLO, 2015, p. 7)

Helenice Ciampi e Conceição Cabrini argumentam que o questionamento da postura historiográfica tradicional pode ser percebido no Brasil somente no final da década de 1960 e início da de 1970, "(...) inclusive, com a criação de novos departamentos de História e criação/estruturação dos cursos de pós-graduação." (CIAMPI e CABRINI, 2003, p.1). Momento em que as disciplinas de História e Geografia foram fundidas em Estudos Sociais. Do segundo grau foram excluídas as disciplinas de Filosofia, Psicologia e Sociologia. As disciplinas transformaram-se na esfera de uma "educação para a cidadania", a Educação Cívica, com Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira obrigatórias em todos os graus de ensino, com introdução de Estudos dos Problemas Brasileiros no ensino universitário.

Talvez o sucesso parcial da educação cívica do regime militar tenha se dado por apresentar uma orientação clara e facilmente compreensível e factível sobre o papel do cidadão para exercer sua cidadania: ficar no seu canto, cumprir seu papel no sistema produtivo (trabalho, estudo, esporte) e apoiar, por meio de gestos simbólicos, não o regime, mas “o Brasil”. (CERRI, 2003, p.114)

Itinerários sociais e críticos acerca do currículo ocorreram no Brasil na década de 1980.

No Brasil, as reformulações curriculares iniciadas no processo de redemocratização da década de 1980 pautaram-se pelo atendimento às camadas populares, com enfoques voltados para uma formação política que pressupunha o fortalecimento da participação de todos os setores sociais no processo democrático. (BITTENCOURT, 2004, p. 103)

Para a Professora Marisa Noda, a partir de década de 1980, se tem no Brasil a construção, por parte de alguns estados, “de currículos escolares amplos e que planificaram o ensino nas redes escolares públicas e privadas em todo o país”. (NODA, 2010, p. 2).

Na década de 1980 professores de História e membros de órgãos educacionais discutiram e redimensionaram a questão curricular, entendendo a História como fundamental para o enfrentamento dos problemas sociais, vendo-a como possibilidade emancipatória. Uma vez que o currículo visa modificar quem o segue, era preciso incorporá-lo às questões democráticas daquele momento, dando participação ao professor que ansiava por deixar de “obedecer” às resoluções implantadas pelos militares.

A implantação do Currículo Básico do Estado do Paraná e a Reestruturação do Ensino de 2º Grau de História têm início dentro deste contexto. A primeira legislava sobre o Ensino de 1º Grau e começou a ser discutida em 1987, neste ano foi extinta a disciplina de Estudos Sociais pela Deliberação 004/87 CEE - Conselho Estadual de Educação. Esta extinção significou a volta das disciplinas de História e Geografia às grades curriculares de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental. (NODA, 2010, p. 4)

Hidalgo, Mello e Sapelli (2010) buscam evidenciar os pressupostos filosóficos, pedagógicos e políticos subjacentes ao conjunto das diretrizes paranaenses, para contribuir com uma visão crítica dos currículos.

(...) entendemos que, no Brasil, e, também, especificamente, no Paraná, o processo de elaboração do currículo foi marcado por tensões entre diferentes grupos que defendiam distintas perspectivas pedagógicas. Houve contestação ao instituído, imposto, oficial e defesa calorosa dos processos de democratização, enfatizando o caráter político das decisões acerca do currículo. (HIDALGO et al., 2010, p. 23)

Os autores questionam quais as concepções de homem e de sociedade que sustentam o Currículo Básico de 1990 e as DCE de 2008, bem como se as atuais propostas aprofundam os embasamentos das de 1990 ou partem de pressupostos divergentes.

(...) o ideário das reformas curriculares foi sistematizado, em grande parte, por intelectuais que se identificavam nos anos 80, sobretudo com o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). Isso ocorreu no Paraná, nos governos Richa (1983 – 1986), Álvaro Dias (1987 – 1990), Requião (1991 – 1994 e novamente a partir de 2003). Interessante perceber que a formulação de propostas curriculares nas últimas gestões do governo Requião tem um caráter diferente daquela dos anos 1980 e 1990, pois nos últimos tempos ela sofre ação de grupos distintos nos departamentos da SEED, não mais especificamente por questões apenas de identificação partidária, permitindo, assim, uma heterogeneidade de perspectivas num mesmo governo, numa mesma secretaria e num mesmo momento educacional. (HIDALGO et al., 2010, p. 24 -25)

No Paraná, no final dos anos 1980, houve o processo de municipalização das escolas que atendiam aos anos iniciais do ensino fundamental, provocando a criação do Ciclo Básico de Alfabetização – CBA. Esse movimento de reestruturação curricular engendrou debates sobre a ampliação desse processo a todo o Ensino Fundamental e Médio. Tais discussões resultaram no Currículo Básico em 1990, cujos trabalhos começaram em 1987 com a participação das equipes de ensino dos Núcleos Regionais de Educação, da equipe do Departamento de Ensino de 1º Grau da SEED, dos Cursos de Magistério, da Associação dos Professores do Paraná, da União dos Dirigentes Municipais de Educação, das Instituições de Ensino Superior e de outros educadores da rede estadual, do Pré a 8ª série, do Estado do Paraná (HIDALGO et al.: 2010).

É indiscutível o avanço político-pedagógico do CB, embasado na teoria marxista, sobretudo quando se considera o contexto de um país recém-saído de um longo período da ditadura, o que demonstra que o CB é oriundo das demandas daquele momento histórico e é expressão de respostas as novas necessidades sociais. (HIDALGO et al., 2010, p. 25 - 26)

Porém, é em certa visão, consenso que, não ocorreram avanços significativos, foram poucos os momentos de formação continuada, assim como não houve uma compreensão aprofundada do método proposto pelos professores da rede pública de ensino. O processo de avaliação e atualização da proposta acabou não acontecendo, pois estava enfraquecida, devido ao processo de construção em

âmbito federal de um novo currículo, que respondia às diretrizes da Conferência Mundial de Educação para Todos, de 1992. (HIDALGO et al: 2010).

(...) essas diretrizes foram disseminadas facilmente no Estado, de modo que quando os Parâmetros/ Referenciais Curriculares Nacionais foram concluídos, havia um terreno fértil para sua implantação, efetivadas por meio de projetos que seguiram durante o governo Lerner. (HIDALGO et al., 2010, p.26)

Durante o governo Jaime Lerner (1995-2003), foram difundidos, por projetos de formação continuada, e encontros em Faxinal do Céu¹, entre outras formas, os Parâmetros Curriculares Nacionais lançados primeiramente no segunda metade da década de 1990. “Destaca-se que, devido a pouca apropriação do Currículo Básico no ensino da disciplina, o professor se viu na iminência de submeter-se aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e à orientação dos livros didáticos.” (PARANÁ, 2008, p. 43).

O Estado do Paraná incorporou, no final da década de 1990, os Parâmetros Curriculares Nacionais como referência para a organização curricular da Rede Pública Estadual. Tal implementação se deu de modo autoritário, apesar de ser garantida na LDB/96 a autonomia das escolas para elaborar suas propostas curriculares. (PARANÁ, 2008, p. 43)

As DCE 2008 criticam os PCN, dizem que a articulação entre os conteúdos propostos e as competências apresentadas remete à uma abordagem funcionalista, pragmática e presentista dos conteúdos de História. Abordam que a

¹ A ideia de concentrar a capacitação dos professores em Faxinal do Céu se deu porque lá existe uma estrutura, erguida na década de 1970, para abrigar os trabalhadores que construíram a Hidrelétrica de Foz do Areia. Em 05/06/2011 o Jornal Gazeta do Povo publicou a manchete “Universidade do Professor é fechada”, noticiando que a Secretaria de Estado da Educação - SEED suspendia oficialmente as atividades da chamada Universidade do Professor, espaço que promovia oficinas, palestras e cursos de capacitação direcionados aos professores das escolas públicas do Paraná. O complexo que conta com dois grandes auditórios com capacidade para acolher até mil pessoas e uma ampla estrutura de chalés para hospedagem, funcionava desde 1995 em Faxinal do Céu, no município de Pinhão (na Região Centro Sul). De acordo com o Jornal o convênio entre o governo do estado e a Copel, proprietária da área e dos imóveis lá existentes, foi posto em prática na primeira gestão do ex-governador Jaime Lerner, iniciada em 1995, foi considerado exemplo de sucesso pelos educadores e teve sequência na gestão de Roberto Requião. Ainda a Gazeta do Povo publicou nota da SEED, que informava que a proposta de formação continuada para a gestão 2011-2014 estava organizada de forma descentralizada, através de oficinas. (FREITAS, 2011, *on-line*). Ivo Zanella discorreu sobre o Programa de Capacitação para os professores do Paraná durante o governo Jaime Lerner (1995-2002): “Mesmo com o objetivo de estimular no professor a percepção da subjetividade, os Seminários de Educação Avançada da Universidade do Professor, em Faxinal do Céu, receberam críticas como a de adequar a educação aos interesses do Estado, superficialidade e falta de atenção aos conteúdos pedagógicos, qualificados como recanto de lazer e não de formação.” (ZANELLA, 2007, p. 41).

História foi mantida em sua especificidade, bem como integrada às demais áreas do conhecimento pelos chamados Temas Transversais. Afirmam ainda que os PCN foram referência para o Ensino Médio no tocante ao Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e para a definição de critérios para a seleção dos livros didáticos no Programa Nacional do Livro Didático – PNLD. (PARANÁ: 2008).

Ressaltou-se a relação que o conhecimento deve ter com a vivência do educando, sobretudo no contexto do trabalho e do exercício da cidadania. Essa perspectiva abriu espaço para uma visão *presentista* da História, porque não se ocupava em contextualizar os períodos históricos estudados. Além disso, muitos conceitos referenciais da disciplina foram preteridos em nome da aquisição de competências. (PARANÁ, 2008, p. 44)

Segundo as DCE, a implementação dos PCN na Rede Pública Estadual ofereceu pouca oportunidade de formação continuada aos professores de História. Os cursos foram reduzidos a um encontro anual e ocorriam em conjunto com outras disciplinas da área de humanas, com poucas vagas disponíveis nos chamados *Seminários da Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias*. (PARANÁ: 2008). “Esse conjunto de fatores marcou o currículo de História na rede pública Estadual até o ano de 2002” (PARANÁ, 2008, p. 45).

Com a mudança de governo, anunciou-se a intenção de ruptura com os PCN². “Em 2003, Requião e o PMDB assumiram novamente e a SEED iniciou o trabalho de reestruturação curricular.” (HIDALGO et al., 2010, p.29).

Há uma ênfase acentuada à proposta de gestão democrática que justificaria a participação do coletivo dos profissionais da educação nas discussões para a construção das diretrizes. Foi feito um grande esforço para que essa participação acontecesse, porém vários foram os fatores que contribuíram para tornar problemático esse processo: o tamanho do coletivo envolvido nas discussões, a distância geográfica existente entre os participantes, a diferença de domínio de conhecimento por parte dos profissionais, a não articulação de estratégias que garantissem o atendimento às especificidades da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, as trocas das pessoas que compuseram a equipe de coordenação e os custos operacionais. (HIDALGO et al., 2010, p. 31)

As Diretrizes foram finalizadas, na sequência foram produzidas listas de conteúdos mínimos para todas as disciplinas. A previsão é que seriam divulgadas em 2006, o que ocorreu, com o título de *Diretrizes Curriculares para Educação*

² Em 2006, durante o processo de construção das DCE no Paraná, foi publicado pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, documento intitulado *Orientações curriculares para o ensino médio*, em três volumes: *Linguagem, códigos e suas tecnologias*; *Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias*; e *Ciências humanas e suas tecnologias*. Sendo que este documento não é citado nas DCE, que citam apenas os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998 e de 2002.

Básica, o documento foi revisto e republicado em 2008 com o título de *Diretrizes Curriculares para os Anos Finais e para o Ensino Médio*, mudança pelo não aprofundamento das diretrizes para Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. (HIDALGO et al.: 2010).

Luís Fernando Cerri (2007) discute o início da elaboração das atuais Diretrizes pelo documento do Governo publicado em 2004: “Primeiras reflexões para reformulação curricular da Educação Básica do Estado do Paraná”, em que são condenadas as políticas neoliberais refletidas na educação escolarizada nos anos anteriores. Uma versão preliminar das Diretrizes publicada em 2005 envolveu, em seu processo de elaboração, cerca de 4.000 professores, sob responsabilidade do Departamento de Ensino Fundamental - DEF, assessorado por professores universitários. A Secretaria Estadual de Educação - SEED formou Grupos Permanentes, com representantes dos 32 Núcleos Regionais de Ensino - NRE. (CERRI: 2007). O autor disserta sobre os professores das escolas durante o processo de elaboração das diretrizes:

(...) o aprendizado no currículo oculto de práticas anteriores de elaboração curricular ou reforma educativa capacitou-os para análise mais acurada. Engana-se, portanto, quem considera que os professores das escolas podem ser explicados pelos seus problemas de formação, por sua resistência às melhorias, por sua falta de visão política ou qualquer outro preconceito (CERRI, 2007, p. 44)

Após uma primeira reunião com os Grupos Permanentes, tomou-se por objetivo organizar, em todas as cidades do Estado, o levantamento das ideias e necessidades dos professores. Após a realização do primeiro mapeamento, as atividades geraram alguns documentos, os quais tiveram síntese discutida em nova reunião com os Grupos Permanentes. Houve, ainda, uma nova necessidade de rediscutir, com “todos” professores, os consensos definidos. Feita uma nova reunião, outra síntese foi gerada e, por fim, se chegou há uma versão preliminar publicada em fevereiro de 2005. Versão que foi entregue aos professores juntamente com um questionário. O autor postula que os resultados dos questionários enviados pelas escolas à SEED-PR não tiveram retorno por mais de um ano, somente em agosto de 2006, um texto distinto do anterior é apresentado como preliminar, sendo em encontro dos Grupos Permanentes, “sem um tom de debate, nem abertura para questionamentos ou reformulações” (CERRI, 2007, p. 44). Não obstante, essa versão apresentada “representa uma quebra quase total em relação ao documento

de 2005”. (CERRI, 2007, p. 44).

É preciso salientar que, em 2007 e 2008, o texto das Diretrizes foi submetido à leitura crítica de especialistas, sendo que a equipe do Departamento de Educação Básica – DEB percorreu os 32 NRE para entrar em discussão com os professores, realizando o evento chamado DEB itinerante, “esses professores puderam, mais uma vez, discutir tanto os fundamentos teóricos das DCE quanto os encaminhamentos metodológicos de sua implementação em sala de aula”. (PARANÁ, 2008, p. 8). As Diretrizes Curriculares para o Ensino de História do Estado do Paraná é publicada definitivamente em 2008.

As DCE abordam o CB, que abrangia apenas o Ensino Fundamental:

Não se trata de uma idéia nova, já que, num passado não muito distante, fortes discussões pedagógicas se concretizaram num documento curricular que se tornou bastante conhecido, denominado Currículo Básico. Esse documento foi resultado de um intenso processo de discussão coletiva que envolveu professores da rede estadual de ensino e de instituições de ensino superior. Vinculava-se ao materialismo histórico dialético, matriz teórica que fundamentava a proposta de ensino-aprendizagem de todas as disciplinas do currículo. Chegou à escola em 1990 e vigorou, como proposição curricular oficial no Paraná, até quase o final daquela década. Estas Diretrizes Curriculares, por sua vez, se apresentam como frutos daquela matriz curricular, porém, duas décadas se passaram e o documento atual tem as marcas de outra metodologia de construção, por meio da qual a discussão contou com a participação maciça dos professores da rede. (PARANÁ, 2008, p. 20)

Circe Bittencourt, a partir da análise de cerca de trinta propostas curriculares para o ensino fundamental de História no período de 1990-1995, concluiu que um dos aspectos comuns entre todas as propostas analisadas foi a crítica à noção de tempo histórico:

De forma quase unânime as formulações de novas propostas curriculares são justificadas ao se apresentarem como meio de superar um ensino que se fundamenta na construção de um tempo histórico homogêneo, determinado pelo eurocentrismo e sua lógica de periodização baseada no sujeito histórico Estado-nação. E, nessa perspectiva, propõem-se a trabalhar com as diferentes temporalidades e diferentes sujeitos. (...) As justificativas das propostas apontaram para a alteração e superação da concepção de tempo histórico evolutivo e progressista. (BITTENCOURT, 1997, p. 2)

A autora alerta para a necessidade de articulação problematizadora entre o tempo vivido por alunos e professores e tempo histórico. “(...) a cultura capitalista vivenciada por alunos e professores torna-se necessariamente o referencial constante para se estabelecer a relação presente-passado-presente.”

(BITTENCOURT, 1997, p. 26). No Paraná, a proposta para História do Currículo Básico de 1990 é escrita por Judite Maria Barbosa Trindade e por Maria Auxiliadora M. Santos Schmidt, e logo no primeiro parágrafo anuncia a profundidade da intenção, “o que está em jogo é uma nova postura em relação à disciplina História, uma necessária renovação das concepções sobre a natureza do processo histórico e sobre o ensino de História” (PARANÁ, 1990, p. 81).

Os conteúdos atualmente trabalhados estão organizados segundo uma lógica que supõe que a História é composta de uma infinidade de fatos, identificados e isolados pelo historiador, e encadeados pela narrativa. A cronologia é linearizada, confundida com uma corrente de causas e efeitos, em linha ascendente, da pré-História aos nossos dias. Critérios mais geográficos que propriamente históricos norteiam a divisão dos conteúdos pelas diversas séries, seguindo essa concepção linear: História da Europa (Antiga, Medieval e Contemporânea), História da América, História do Brasil, História do Paraná (PARANÁ, 1990, p. 81)

O CB faz pesadas críticas ao ensino da História, assinalado como uma atividade que exige muito pouco, genérica, onde o aluno precisa memorizar e o professor vencer a matéria pela leitura simples do livro didático, “num imenso “tour” panorâmico sobre o passado” (PARANÁ, 1990, p. 81).

Os recortes geográficos e temporais são tidos como totalmente arbitrários:

Segundo essa estranha lógica, o estudo dos acontecimentos julgados relevantes deve ser conduzido cronologicamente – quando se trata da História Geral (leia-se européia). Quando vamos abordar a História do Brasil, um salto torna-se necessário: voltamos aos anos 1.500, para retornar, agora em escala mais reduzida ao desenrolar cronológico dos acontecimentos, até época contemporânea, quando se consegue ultrapassar a simples enumeração dos presidentes da república. Se o caso é estudar a História do Paraná, novo salto requerido: voltamos, num átimo ao século XVI, para descobrir o começo da linha que nos cabe desenrolar até chegar aos nossos dias, agora na escala diminuta da História regional (PARANÁ, 1990, p. 81)

Na sequência continua a justificativa da necessidade de uma concepção renovada da História, fica nítida a importância da relação entre o entendimento sobre o tempo e o conteúdo da disciplina nesse processo:

É necessário também romper com uma forma de ensino onde o aluno se encontre numa posição passiva de aprendizagem, num círculo vicioso de reprodução de um conhecimento fechado, enclausurado numa relação de causas e conseqüências, onde a História é tão somente o conhecimento do passado. (PARANÁ, 1990, p 81)

As autoras destacam três princípios para se buscar a prática da concepção renovada da História: primeiro, entender a História como devir do homem, como produto da ação de todos os homens, onde cada homem assume o papel de sujeito; segundo, a História é o produto da prática concreta do homem, visa resgatar a multilinearidade da História pela análise do homem em tempos e espaços diferentes; e terceiro, a História é um processo, movimento contínuo, dinâmico, total e plural, em constante transformação. (PARANÁ: 1990). “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.” (PARANÁ, 1990, p. 82).

O CB questiona se os conteúdos tradicionais ainda são pertinentes, pois afirma que a escolha desses jamais é irrefletida e que há razões para certas permanências. Propõe que os temas sejam extraídos da vida, do cotidiano, do imaginário. O conteúdo para ser significativo para o aluno deve ser vinculado ao seu entendimento de sua posição na sociedade, de sua cultura. O CB aborda que uma educação histórica permite selecionar, comparar, analisar e conservar. Nessa perspectiva, as autoras defendem que o desenvolvimento da historicidade, implica, na aquisição pelo aluno, além de conteúdos significativos, da noção de temporalidade. (PARANÁ, 1990).

Após esse destaque a noção de temporalidade, tão cara para a concepção renovada da História apresentada no CB, tem-se um denso desenvolvimento dessa questão:

Entendemos que a concepção de tempo não é a mesma em todas as sociedades. Esta noção é construída historicamente pelos homens em suas relações sociais. Assim, a temporalidade da sociedade capitalista não é a mesma da sociedade feudal, por exemplo. Além disto, uma determinada temporalidade produz uma correspondente cronologia. Desta forma, a cronologia imposta pela sociedade capitalista fica evidente na adoção de um determinado calendário. Esse calendário implica na divisão do tempo em semanas, meses, anos, séculos, milênios, tendo como referência a cristandade – a. c. e d. c. Isto não elimina a convivência de múltiplas temporalidades nesta mesma sociedade. A apreensão da dinâmica temporal dar-se-á nos seus vários aspectos: de ordem, de sucessão, de duração e de simultaneidade. Este procedimento possibilita o questionamento do arranjo de conteúdos tradicionalmente postos para o 1º grau, uma vez que o mesmo parte da existência de uma cronologia única, que organiza os fatos de forma linear, numa sucessão de causas e conseqüências em linha ascendente, da pré-História aos nossos dias. Entendemos que se deve buscar a recuperação da dinâmica própria das sociedades no tempo, evitando o etapismo e sem cair no presentismo. (PARANÁ, 1990, p. 83 – 84)

A relação exemplificada entre conteúdos e as temporalidades não cabem nessa dissertação. Vale dizer que os conteúdos são apresentados no CB em unidades anuais, em forma de temas, com seus subtemas, seguidos dos conteúdos correspondentes.

A avaliação é tida como função diagnóstica, democratizando a relação professor/aluno, priorizando que haja compreensão das transformações da unidade e da diversidade do social. Sugere ainda que as transformações e relações devem ser compreendidas em dimensões espaciais e temporais: Aqui/hoje; Hoje/em outro lugar; aqui/ontem. (PARANÁ: 1990)

Finalmente, queremos destacar que mesmo de forma difusa e assistemática, o aluno traz para escola as suas vivências temporais-biológicas e sociais, que são expressões de temporalidade de sua própria cultura. Ao avaliarmos é importante levarmos em consideração estas experiências culturais, explicitá-las, sistematizá-las, procurando levar o aluno à construção de temporalidade e à compreensão de que a própria temporalidade é uma construção histórica. (PARANÁ, 1990, p. 93)

As DCE, concluídas 18 anos depois da finalização do CB, iniciam agradecendo aos professores das escolas que, desde 2003, de acordo com esse documento oficial, participaram dos eventos propostos pela Secretaria de Estado da Educação e fizeram leituras críticas das versões preliminares enviadas às escolas, bem como agradece aos professores trabalhadores dos Núcleos. Em carta contida nas DCE, a Secretária de Estado, Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde, argumenta:

Tais políticas educacionais, estabelecidas no final da década de 1990, alteraram a função da escola ao negligenciar a formação específica do professor e esvaziar as disciplinas de seus conteúdos de ensino, de modo que o acesso à cultura formal ficou mais limitado, principalmente para as camadas socialmente marginalizadas.(...) a função da escola pública paranaense é ensinar, dar acesso ao conhecimento, para que todos, especialmente os alunos das classes menos favorecidas, possam ter um projeto de futuro que vislumbre trabalho, cidadania e uma vida digna. (PARANÁ, 2008, p.7)

As DCE 2008 de História propõe o ensino pautado nos seguintes conteúdos estruturantes: Relação de Trabalho, grosso modo, se refere à coexistência de diversas interpretações históricas de distintos tempos e espaços; Relação de Poder, não só do Estado, mas de todo discurso, com ideologias e efeitos; e Relações Culturais, significados e símbolos, representações e apropriações, individuais ou coletivas.

O documento enfatiza as leis para que se trabalhe cultura afro-brasileira, africana e indígena, o Paraná, problemas sociais, ambientais, sexuais, da drogadição e locais. Destacando o cumprimento da Lei n. 13.381/01, que torna obrigatório, no Ensino Fundamental e Médio da Rede Pública Estadual, os conteúdos de História do Paraná; da Lei n. 10.639/03, que inclui no currículo oficial a obrigatoriedade da História e Cultura Afro-Brasileira, seguidas das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; e da Lei n. 11.645/08, que inclui no currículo oficial a obrigatoriedade do ensino da história e cultura dos povos indígenas do Brasil. Cita a educação ambiental, mas as DCE são anterior a obrigatoriedade desse ensino, dada pela Deliberação n.º 04/2013, do Conselho Estadual de Educação do Paraná - CEE/PR, que institui normas estaduais para a Educação Ambiental no Sistema Estadual de Ensino.

As DCE frisam a interdisciplinaridade e o contexto do aluno, pois almeja a ação de todos na estrutura contraditória e aberta de uma comunidade historicamente situada. (PARANÁ: 2008). Percebe-se, em relação ao CB, a continuação da ênfase nas relações de trabalho, poder e cultura, agora a partir das correntes historiográficas, bem como a dinâmica das temáticas centrais para o ensino.

O documento traz um histórico da disciplina, sua fundação no Colégio Pedro II e a importância do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro – IHGB, a proposta de História do Brasil em 1901, a Escola Nova e os Estudos Sociais, a Lei 5692/1971, os acordos entre o Ministério da Educação Brasileira e a *United States Agency for International Development* - MEC-Usaid, o tecnicismo, e a partir de 1980 a Associação Nacional de História – ANPUH. (PARANÁ: 2008).

As DCE destacam três correntes historiográficas: a Nova História; a Nova História Cultural, incluindo a Micro-História; e a Nova Esquerda Inglesa. Cita ainda os brasileiros Sergio Buarque de Holanda, Gilberto Freyre, Caio Prado Junior, Nelson Werneck Sodr e e Celso Furtado. (PARAN A: 2008). No CB não se tem divisão em correntes historiográficas.

Os conteúdos estruturantes e as correntes historiográficas são indicados para serem trabalhados no ensino de História segundo a perspectiva da consciência histórica, guiada principalmente pela teoria do alemão J rn Rüsen, que trabalha a narrativa histórica através de uma matriz curricular, que se refere à

organização temporal do pensamento do sujeito, seu cotidiano e sua prática social no tempo. O que necessita de teorias, de critérios de sentido da ideia histórica, de pesquisa, verificações, classificações e de confrontações científicas, considerando que a estrutura sócio-histórica se relaciona com o agir, pensar, sentir, representar, imaginar, sob a perspectiva de transformação constante das estruturas culturais, sociais e políticas. (PARANÁ: 2008).

A consciência histórica é inerente à condição humana em sua diversidade e experiências. Rüsen orienta sobre as operações mentais de interpretação de ações no tempo, que expressos na narrativa histórica devem unir o múltiplo passado, o constante presente e as expectativas de futuro numa unidade integrada. Ele classifica em quatro a consciência histórica: a tradicional, em visão panorâmica, refere-se aos heróis; a exemplar, que segue as regras de conduta; a crítica, já não linear e de negação; e a ontogenética, a integração passado/presente/futuro. E também em quatro suas orientações: de afirmação, regularidade, negação e transformação, respectivamente (PARANÁ: 2008).

Os pesquisadores Itamar Freitas e Margarida Oliveira evidenciam da análise dos currículos dos estados Brasileiros, que nos indicadores de tempo, durações, espaço e escalas, os dados expressam maior preocupação com a experiência do contemporâneo (57%); Moderna (18%); Antiga (6%); pré-história (4%); medieval (3%). Seis Estados optaram por objetivos que não prescrevem temporalidade, sugerindo conteúdos substantivos não datados ou conteúdos meta-históricos. Constata-se cada vez menor a presença do antigo e do medieval. Nas conclusões, mencionando o tempo, os autores afirmam: “É provável que o contemporâneo só interrompa esse crescimento quando a historiografia didática assumir a rubrica do ‘tempo presente’ como novo período da experiência humana”. (OLIVEIRA & FREITAS, 2012, p. 296).

De acordo com as DCE o procedimento metodológico ligado à categoria histórica tempo foi construído historicamente e modificou-se de acordo com o surgimento e a transformação das sociedades:

Com relação à temporalidade, os historiadores da Nova Esquerda Inglesa valorizaram metodologicamente a relação dialética entre as permanências e as mudanças, e privilegiam as rupturas como elementos dinamizadores do processo histórico. Quanto à periodização, esses historiadores romperam com a concepção etapista dos modos de produção, mas consideraram as estruturas materiais e simbólicas como grandes

contextos que delimitam e possibilitam as ações humanas no tempo. Sob esse aspecto, Hobsbawm, a partir de Gramsci, propôs o conceito de bloco histórico, uma forma de periodização que leva em conta uma macroestrutura espaço-temporal, a qual valoriza a análise das relações entre as ações humanas e as estruturas sócio-históricas, em um período definido por marcos históricos precisos. Os historiadores da Nova História Cultural tenderam a adotar o conceito de temporalidade criado por Fernand Braudel relativo à longa duração (estruturas), à média duração (conjunturas) e à curta duração (acontecimentos). O historiador Roger Chartier procurou detectar quais as permanências e mudanças presentes nas práticas e nas representações culturais dos sujeitos. Por sua vez, Carlo Ginzburg investigou como as temporalidades se relacionam com a circularidade cultural entre os sujeitos e como se dão as defasagens temporais entre os sujeitos de uma localidade com as grandes estruturas da História. (PARANÁ, 2008, p. 62 - 63)

O procedimento metodológico indica a utilização das ideias de processo, mudança, permanência, ruptura, simultaneidade, transformação, descontinuidade, deslocamento, recorrência. O tempo antes tradicional e exemplar é agora crítico e transformador, envolve abordagens macroestruturais de longa duração, ao mesmo tempo em que reconhece a defasagem de um suposto tempo estrutural, em relação ao tempo dos costumes cotidianos de uma pequena localidade. O passado nasce do presente para a luz do futuro em temáticas dinâmicas.

Para o historiador inglês Eric Hobsbawm (1998), o “sentido do passado” na sociedade é localizar suas mudanças e permanências. Portanto, a confecção da linha do tempo só terá sentido nas aulas de História se contribuir para que os alunos construam e apreendam as noções de temporalidade a partir dos conceitos históricos. Quanto à noção de periodização, deve-se relativizar a importância dada à compartimentação da História em Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea, pois esta é uma divisão francesa que tem como marcos somente acontecimentos históricos europeus. O mesmo vale para a classificação periódica em Brasil Colônia, Império e República. Para romper com essa tradição a construção de um quadro sinótico, por exemplo, poderá levar os alunos a perceberem como se organiza a periodização da História de outros povos com marcos referenciais diferentes do europeu, tais como os indígenas, africanos, arborígenes, polinésios e chineses. (PARANÁ, 2008, p.73)

Colocado com ênfase pelo CB e também destacado pelo DCE, a questão da interpretação do tempo para produção de uma consciência crítica e autônoma é indispensável para o Ensino de História. Busca-se a reflexão de um tempo histórico, de articulações de processos, da relação passado – presente – futuro, não numa concepção linear, que vive um constante progresso, mas na realidade de sentido plural que caminha livremente na linha do tempo de acordo com o tema em estudo.

“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”. (PARANÁ, 2008, p. 46). Os conteúdos estruturantes, relacionados ao trabalho, à cultura e ao poder, desdobrados nos conteúdos específicos, utilizando-se das correntes historiográficas, devem orientar o pensamento do sujeito e alicerçar sua prática social no tempo, que considera o múltiplo passado, o constante presente e as expectativas de futuro, pela perspectiva da consciência histórica do alemão Jörn Rüsen, que afirma:

A consciência histórica dá estrutura ao conhecimento como um meio de entender o tempo presente e antecipar o futuro. Ela é uma combinação complexa que contém a apreensão do passado regulada pela necessidade de entender o presente e de presumir o futuro. (RÜSEN, 2006, p. 14)

As DCE indicam a utilização de diferentes fontes históricas e trazem que elas devem ser selecionadas a partir das pistas deixadas pelas narrativas dos alunos. “Uma consciência histórica para este tempo exigirá uma idéia dinâmica de História, assente não só na construção narrativa (não fragmentada) do passado como também na interpretação criteriosa de uma multiplicidade de fontes” (BARCA, 2007, p. 116 – 117). Assim, os alunos perceberão que a História está narrada em livros, filmes, canções, palestras, relatos de memória, que ela encontra-se em múltiplos suportes, sendo que os historiadores se utilizam dessas fontes para construir suas narrativas históricas.

Por outro lado, Cerri (2007) tece críticas às Diretrizes, entende que no que tange ao aspecto metodológico o material é pobre, que consciência histórica é conceito, parte de uma teoria, e 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”. (CERRI, 2007, p. 47). Percebemos, de fato, nas DCE, uma carga teórica complexa, de difícil assimilação didática.

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 expectativas reivindicam a contribuição de Eric Hobsbawn e Edward Thompson (trabalho), Norberto Bobbio e Michel Foucault (poder), Raymond Williams, Roger Chartier e Carlos Ginzburg (cultura). (OLIVEIRA & FREITAS, 2012, p. 272 - 273)

Os autores abordam também que nos indicadores de prescrição em termos de conhecimentos e habilidades nos objetivos específicos são citados conteúdos meta-históricos, que se referem às habilidades do ofício do historiador e às operações processuais da pesquisa e escrita da história, e os conteúdos substantivos, os ‘fatos’ e ‘conteúdos’. Os autores indicam que no Estado do Paraná 45% dos objetivos específicos são meta-históricos e 55% substantivos. (OLIVEIRA & FREITAS: 2012).

Noda e Galuch (2013) discutem qual o papel que o professor da rede ocupou no processo de elaboração das Diretrizes e questionam:

(...) considerando que os professores participaram da elaboração das DCE-História mediante orientações teórico-metodológicas do DEF (Departamento de Ensino Fundamental), essas orientações foram incorporadas em sua prática pedagógica em sala de aula? (GALUCH & NODA, 2013, p. 2)

A problemática de investigação que se coloca é: como está se efetivando a proposta das Diretrizes no tocante à temporalidade histórica em sala de aula? Elas difundem a necessidade do Ensino de História ser trabalhado por temas porque entende que assim o método de ensino não fica preso no tempo cronológico recortado, bem como fomenta a significação da História no presente. Nessa perspectiva, o ensino capaz de promover a relação entre ensino de História, cidadania e democracia é o ensino de História *temático*. A defesa é por um ensino que supere a concepção linear da história - caracterizada por uma narrativa factual, com ênfase no político institucional e na memorização – e possibilite a *problematização* dos conteúdos.

O tema é passível de investigação em qualquer tempo. O ensino temático não prende o tema a determinado tempo e possibilita pensar a relação entre passado, presente e futuro por outros parâmetros que não aqueles vinculados a uma concepção de tempo evolutivo. As Diretrizes afirmam: “fica claro que os sujeitos fazem relação passado/presente o tempo todo em sua vida cotidiana” (PARANÁ, 2008, p. 46), “as ações dos sujeitos permitem espaços para escolhas e projetos de futuro” (PARANÁ, 2008, p. 46), e ainda:

(...) a finalidade da História é a busca da superação das carências humanas fundamentadas por meio de um conhecimento constituído por interpretações históricas. Essas interpretações são compostas por teorias que diagnosticam as necessidades dos sujeitos históricos e propõem ações no presente e projetos de futuro. (PARANÁ, 2008, p. 47)

Deseja-se que, ao final do trabalho na disciplina de História, os alunos tenham condições de identificar processos históricos, reconhecer criticamente as relações de poder neles existentes, bem como intervirem no mundo histórico em que vivem, de modo a se fazerem sujeitos da própria História.” (PARANÁ, 2008, p. 84)

Coloca-se em xeque um ensino definido por termos como *tradicional, oficial, positivista, historicista*. (TURINI: 2006). Esse ensino estaria ancorado em uma concepção de história definida por termos como linear, factual, etapista e teria como contraponto, um ensino de História crítico.

2.3 A ORIENTAÇÃO TEMPORAL

Peter Lee em seu texto, *Em direção a um conceito de literacia histórica*, questiona: Como eu aprendi pensar historicamente? Por que alguém pensa historicamente? Como as experiências dos alunos se orientam em direção ao passado? Lee discute o desenvolvimento de estruturas históricas aproveitáveis do passado, argumenta que a história não pode se conformar com um pluralismo lento. “As considerações históricas são construções e não cópias do passado” (LEE, 2006, p. 140).

Jörn Rüsen interroga em um de seus textos: Qual a utilidade da História já que se aproxima de outras ciências? Qual a importância social histórica? O autor destaca quatro itens para a discussão: a metodologia de instrução, “(...) sabemos muito pouco sobre a maneira como a história é percebida e os efeitos da introdução da história na sala de aula.” (RÜSEN, 2006, p. 13); a História na vida pública, “(...) discussões sobre quais são os problemas e o que deveria e poderia ser feito” (RÜSEN, 2006, p. 13); os objetivos da educação histórica, “(...) leva a uma investigação crítica dos conteúdos da educação histórica” (RÜSEN, 2006, p. 14); E a análise da natureza, função e importância da consciência histórica.

A consciência histórica dá estrutura ao conhecimento como um meio de entender o tempo presente e antecipar o futuro. Ela é uma combinação complexa que contém a apreensão do passado regulada pela necessidade de entender o presente e de presumir o futuro. (RÜSEN, 2006, p. 14)

Para o autor a consciência histórica representa uma diferenciação e uma expansão da consciência do tempo, realizada na tradição como orientação temporal da vida prática. O ensino de História temático possui como pressupostos a ruptura com a sequência cronológica dos temas selecionados para o estudo e a problematização do presente a partir da relação entre múltiplos tempos.

A História, portanto, tem sido temática e as propostas de ensino variam desde aquelas que propõem, numa perspectiva da dialética marxista, o estudo das formações sociais, das totalidades contraditórias, até aquelas que tem como pressuposto a abordagem a partir do cotidiano, da micro-história, onde não se guarda nenhuma hierarquia nos assuntos. (NADAI, 1992, p.159)

Segundo Turini (2006) as temáticas têm a função de criar condutos lógicos que costuram os conteúdos, dando-lhes significado. Eles devem, por isso, ter ligação com a vivência e o cotidiano do aluno. Porém, a ligação com o cotidiano e com a vivência do aluno tem gerado algumas condutas que levam ao presenteísmo. A História então se limita à História Imediata ou à História do tempo presente. Além do presenteísmo, outra preocupação relacionada a um ensino de História por eixos temáticos é que o tempo - e não os homens – é transformado no sujeito da história. (TURINI: 2006).

Turini encontrou diversas críticas aos PCNs, ela destaca que neles o tempo histórico é *transformado* em estruturador do conhecimento histórico. De um lado, um tratamento do tempo histórico como conteúdo e, de outro, como conceito estruturador de outros conteúdos. O tratamento do conceito de tempo como conteúdo, ou, dito nos termos da pesquisadora, a *escolarização* do tempo histórico, é uma possibilidade colocada já no início da educação escolar. (TURINI: 2006).

De acordo com Rüsen, a pesquisa e a historiografia nada têm de estático, cabe à teoria mostrar como esse sistema é um processo dinâmico. Ele apresenta uma matriz disciplinar, vendo-a como sinônimo de paradigma, e definindo-a como “o conjunto sistemático dos fatores ou princípios do pensamento histórico determinantes da ciência da história como disciplina especializada”. (RÜSEN, 2010, p. 29). Essa matriz é composta por cinco fatores interdependentes de um sistema dinâmico: interesses (vida prática); ideias (ciência especializada); métodos (ciência especializada); formas (ciência especializada); e funções (vida prática). Ideia é o passo científico do interesse oriundo da vida prática, que dá bases para escolha do método, que depois aparece nas formas de apresentação e retorna com funções orientadoras na vida prática. (RÜSEN: 2010).

Para o autor, com esses fatores articulados, a matriz curricular “(...) permite distinguir o pensamento histórico constituído cientificamente do pensamento histórico comum.” (RÜSEN, 2010, p. 35). Segundo o teórico, “História como ciência é a forma peculiar de garantir a validade que as histórias, em geral, pretendem ter.”. (RÜSEN, 2010, p. 97). Ele compreende que a cientificidade no âmbito das

operações da consciência histórica e no âmbito da narrativa histórica consiste, por conseguinte, na regulação metódica dessas operações e conclui: “Ciência é método”. (RÜSEN, 2010, p. 98).

Nessa linha, as histórias são especificamente científicas quando a fundamentação sistemática de sua pretensão de validade é parte essencial delas mesmas, ou seja, quando elas são narradas de forma continuamente fundamentada. “(...) significa, pois, proceder metodicamente ao rememorar o passado humano a fim de orientar o agir e o sofrer no tempo presente.” (RÜSEN, 2010, p. 99).

O autor descreve a metodização com relação à experiência, com relação às normas e com relação às ideias. A experiência diz respeito aos vestígios ainda presentes do passado. As histórias podem remeter à uma instância de autenticação. Essa instância consiste na contemporaneidade factual do passado. “O pensamento histórico faz-se científico ao se submeter, por princípio, à regra de tornar o conteúdo empírico das histórias, controlável, ampliável e *garantível* pela experiência.” (RÜSEN, 2010, p. 101). Esses constructos de fatos podem ser superados, a todo instante, por novas pesquisas.

Em relação às normas, o teórico se refere à reflexão sobre o referencial. ““Referencial” quer dizer o modo e a maneira com que os homens (indivíduos, grupos, sociedades, culturas) experimentam e interpretam sua própria situação em interação com os demais.” . (RÜSEN, 2010, p. 112). O relativismo na relação do conhecimento histórico com as normas parece ser incontornável.

Enfim, a metodização da relação com as ideias:

As histórias tornam-se científicas, com respeito à pertinência narrativa, quando suas narrativas obedecem às regras da teorização construtiva. Essas regras submetem o pensamento histórico ao imperativo de controlar, ampliar e garantir o sentido das histórias por recurso às teorias. A história como ciência promove, com a metodização da relação com as ideias, uma consolidação duradoura da identidade. (RÜSEN, 2010, p. 126)

Rüsen apresenta ainda três formas de objetividade histórica: de fundamentação, a empiria; de consenso, as referenciais; e a construtiva, a ideia. “A objetividade construtiva é uma síntese das duas outras formas de objetividades históricas.” (RÜSEN, 2010, p. 147). Para o teórico, os três tipos de objetividade constituem um todo sistemático na forma de um contexto de mediação mútua. Pode-se denominar esse contexto de potencialidades racionais do pensamento histórico. Essas potencialidades seriam uma resposta à pergunta sobre o que significa pensar,

racionalmente, a história.

Não é apoiando a metodologia tradicional que Rüsen defende a cientificidade da História, mas por uma matriz que cria a pesquisa a partir da vida diária e retorna a ela seu resultado. O método é tido como principal para a ciência, na indissociabilidade entre a objetividade e subjetividade. Para ele, a metodização das operações de fundamentação do pensamento histórico apresenta potencialidades de racionalidade. “A história como disciplina especializada é uma instituição em que essas potencialidades estão institucionalizadas.” (RÜSEN, 2010, p. 175).

Rüsen busca “enunciar a “história”, a partir da experiência da mudança no tempo, como representação de um processo temporal significativo, (isto é, apto a orientar)”. (RÜSEN, 2010, p. 23). Quando o teórico aborda a questão da experiência do tempo e auto-identidade 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 suma 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. (RÜSEN, 2010, p. 56 – 57)

O autor aborda a divergência entre tempo como intenção e tempo como experiência. “A consciência histórica é, assim, o modo pelo qual a relação dinâmica entre experiência do tempo e intenção no tempo se realiza no processo da vida humana.” (RÜSEN, 2010, p. 58). A consciência histórica é o trabalho intelectual realizado pelo homem para tornar suas intenções de agir conformes com a experiência do tempo. Esse trabalho é efetuado na forma de interpretações das experiências do tempo. “(...) a consciência histórica se constitui também como a *constituição do sentido da experiência do tempo*.” (RÜSEN, 2010, p. 59).

Em um ato de fala (...) no qual a consciência histórica se realiza, com efeito existe: *a narrativa (histórica)*. Com essa expressão, designa-se o resultado intelectual mediante o qual e no qual a consciência histórica se forma e, por conseguinte, fundamenta decisivamente todo pensamento-histórico e todo conhecimento histórico científico. (RÜSEN, 2010, p. 61)

Rüsen discorre sobre a narrativa histórica, “(...) a narrativa precisa ser concebida como uma operação mental de constituição de sentido e ponderada quanto à sua função constitutiva do pensamento histórico”. (RÜSEN, 2010, p. 154).

De acordo com o teórico, para a narrativa histórica é decisivo que, sua constituição de sentido se vincule à experiência do tempo, de maneira que o passado possa tornar-se presente no quadro cultural de orientação da vida prática contemporânea. Pois ao tornar-se presente, o passado adquire o estatuto de “história”. (RÜSEN: 2010)

A constituição de sentido produzida pela narrativa histórica a partir da experiência do tempo opera-se em quatro planos: a) no da percepção de contingência e diferença no tempo; b) no da interpretação do percebido mediante a articulação narrativa; c) no da orientação da vida prática atual mediante os modelos de interpretação das mudanças temporais plenos da experiência do passado e, por fim, d) no da motivação do agir que resulta dessa orientação. “Sentido” articula percepção, interpretação, orientação e motivação. (RÜSEN: 2010).

É exatamente isso que quer dizer o termo “narrativismo”. O caráter de um enunciado, de uma simbolização, de uma apresentação, de uma articulação ou manifestação de sentido, é histórico se o sentido intencionado abrange um contexto narrável entre o passado, o presente e (tendencialmente) também o futuro, sentido esse no qual a experiência do passado é interpretada de forma que o presente possa ser entendido e o futuro, esperado. O sentido histórico requer três condições: formalmente, a *estrutura de uma história*; materialmente, a *experiência do passado*; funcionalmente, a *orientação da vida humana prática* mediante representações do passar do tempo. (RÜSEN, 2010, p. 160 – 161)

Rüsen compreende ser um equívoco comum organizar a disciplina “história”, nas escolas, como uma miniatura da especialidade científica.

(...) entre ensinar e o aprender história na universidade e na escola há uma diferença qualitativa, que logo se evidencia quando se promove a reflexão sobre os fundamentos do ensino escolar de maneira análoga à que se faz com a teoria da história como disciplina especializada. Com isso obtém-se um quadro dos fundamentos do ensino de história – “currículo” é o termo técnico para designá-lo. (RÜSEN, 2010, p. 50)

As perspectivas orientadoras e os métodos da pesquisa histórica são totalmente distintos das perspectivas orientadoras e dos métodos do ensino de história. De um lado, tratam do quadro de referências da interpretação histórica e de regras de procedimento, de acordo com as quais as teorias são concretizadas pela experiência histórica; de outro lado, as perspectivas orientadoras são teorias do aprendizado histórico que explicam o processo evolutivo da consciência histórica nos adolescentes, cujos métodos consistem em regras de procedimento de

comunicação. (RÜSEN: 2010).

O texto de Isabel Barca, *Marcos de consciência histórica de jovens portugueses*, define consciência histórica, de acordo com Rüsen, no âmbito da filosofia analítica da História, como atitude de orientação temporal do ser humano sustentada pelo conhecimento histórico.

Assim, entende-se a consciência histórica como uma atitude de orientação de cada pessoa no seu tempo, sustentada reflectidamente pelo conhecimento da História. Distingue-se de uma simples resposta de senso comum às exigências práticas dessa mesma orientação temporal, baseada exclusivamente em sentimentos de pertença - de identidade local, nacional, profissional ou outra. (BARCA, 2007, p. 116)

A consciência não é uma única narrativa substantiva, não é o saber, mas formas de saber, pois a abordagem teórica esta aberta à discussão e as histórias passíveis de desconstrução. É a argumentação racional e o respeito pela evidência que ajudarão a decidir entre respostas mais ou menos válidas sobre os tempos. Considera-se que ter consciência histórica avançada implica adquirir um certo sentido do que é a história como disciplina académica, dominar competências historiográficas, construir uma narrativa consistente da condição humana e refletir em consonância com o esquema mental que cada um vai dinamicamente formando. A pesquisadora parte do pressuposto que as várias vozes representam vários modelos mentais de consciência histórica. (BARCA: 2007).

Destaca-se a temática da subjetividade e da objetividade como indissociáveis para a pesquisa e o ensino da História. Carla Barros em seu texto *Para um novo paradigma historiográfico* realiza alguns apontamentos, dentre eles, e em linhas gerais, direciona para uma teoria da história que se engendre a partir de um pressuposto que considere objetividade e subjetividade como indissociáveis.

A autora aborda a discussão sobre uma crise historiográfica. Na década de 1970 o paradigma estruturalista, economicista e determinista recebem seu primeiro golpe historiográfico com o retorno do sujeito. A historiografia francesa desenvolveu o que se denominou história das mentalidades, se desdobrando em história do imaginário, antropologia histórica, nova história cultural, dentre outras. Os ingleses também desenvolveram um novo tipo de história social, oriunda do materialismo histórico, mas com base empírica e antropológica. (BARROS: 1998).

Esses avanços historiográficos, (...), devolveram o sujeito ao centro da história, são, portanto, uma referência indispensável para as discussões em curso sobre o novo paradigma, que tem como desafio principal a integração, num só enfoque, da história objetiva e da história subjetiva. (BARROS, 1998, p. 3)

Rüsen alerta para a reflexão entre os dois extremos:

A concepção de um paradigma histórico (...) que satisfaça pretensões de racionalidade tem de desvencilhar-se da ideia de que somente exista um paradigma único, de forma unívoca e determinadora da práxis. (...). Diferença e pluralidade não são incompatíveis com coerência. (RÜSEN, 2010, p. 170)

Nos anos 1980 acontecem movimentos político-ideológicos nos “grandes países”, grosso modo, neoliberalismo e pós-modernismo entram em cena, em visão panorâmica, ocorre a “fragmentação” da história. Chega-se a escrever sobre o “final da história”. Mas não se pode radicalizar e entender que se acabaram as certezas e que cada pesquisador fará o que bem entender, supondo que o novo paradigma é o próprio pluralismo pela força das linguagens ou pelas possíveis micro-histórias.

Pensamos que o aprofundamento do embate entre os pressupostos do pós-modernismo, com sua perspectiva relativista, e do materialismo histórico dialético, com sua proposta universalizadora, pode ajudar-nos na compreensão do debate atual acerca do currículo e no encaminhamento das práticas pedagógicas. (HIDALGO et al., 2010, p. 22)

Barros apresentou no final da década de 1990 que era hora de buscar uma nova modernidade: “mais autocrítica, local e global, social e cultural, estatal e livre-cambista, (...), que não abandone o criticismo, mas que tampouco renuncie a transformação da sociedade, com a liderança da razão (...).” (BARROS, 1998, p. 6).

Antonio Paulo Benatte coloca que na nossa contemporaneidade, com a crise dos grandes modelos explicativos e suas filosofias, voltam à baila temas clássicos da epistemologia da história, dentre eles, os temas da neutralidade, da objetividade e da subjetividade. Discorre que o Iluminismo operou os primeiros movimentos de separação entre uma história “racional” e uma história “beletrista”. “De certa forma, a oposição das ciências às letras está na origem da consciência histórica moderna, que opõe imediatamente o real à fantasia, a objetividade à subjetividade, o verdadeiro ao belo”. (BENATTE, 2000, p. 68).

Pensou-se a narrativa como ficção, no sentido de uma personalidade que não deve pertencer à ciência da história. Mas sabe-se que toda história se utiliza de elementos textuais e não é por isso que ela é totalmente ficção, assim

como não é totalmente relato fiel exato do que aconteceu. O que se pode destacar também com a evidência dos sujeitos é que cada um deles produz sua própria narrativa, de sentido próprio relacionado às práticas do cotidiano em que age.

Jörn Rüsen em seu texto, *Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão*, fala da virada paradigmática da autoconsciência da História nas décadas de 1960/70, quando se detecta que a História profissional falha ao confrontar problemas reais da educação histórica. Rüsen coloca que da Antiguidade ao século XVIII a História era guiada pelos problemas práticos da vida e não por problemas teóricos e empíricos da cognição metódica, mas no século XIX, quando a História é definida como disciplina, a didática histórica é substituída pela metodologia da pesquisa histórica, o que Jörn identifica como “‘irracionalização’ da história” (RÜSEN, 2006, p. 9).

Até o século XVIII, e sem contradição com o ideal de discurso verdadeiro sobre o passado, o texto histórico confundia-se com o texto que hoje chamamos “literário”. (...). Com o orgulho racionalista do século das luzes, a cosmovisão burguesa penetrou a historiografia. A recusa da fábula como o “outro” da verdadeira história foi o primeiro passo na adoção de uma série de paradigmas científicos que levaria a um verdadeiro obliteramento da narrativa na historiografia dos séculos XIX e XX. (BENATTE, 2000, p. 68 – 69)

Tinha-se então, para um historicismo alemão, como em Ranke, a associação da subjetividade a perda do teor do conhecimento, sendo a objetividade da história conquistada com o rigor do método, livre da imaginação por meio de palavras, assim como para uma história positivista, como em Langlois e Seignobos, o combate às “pretensões literárias” era feito em nome da “exposição científica”, “objetiva e simples”, como nas ciências naturais, recalando a subjetividade do historiador como escritor da história. (BENATTE: 2000).

Para Tomaz Tadeu da Silva, “o que a análise cultural contemporânea tem questionado é precisamente essa rígida separação entre o social, o cultural e o subjetivo de um lado, e o científico, o natural e o objetivo, de outro.” (SILVA, 2003, p. 103). Ele afirma: “uma certa simpatia para com o fetiche implicaria admitir que a consciência e a subjetividade constituem uma região muito mais cinzenta, dividida, contraditória e ambígua do que supõe sua crítica.” (SILVA, 2003, p. 104).

A subjetividade está, assumida ou não, na objetividade proposta pela pesquisa. Não dá para negar a naturalidade do sentido da linguagem – em certo grau, em certos tempos e espaços, convencionalizada culturalmente e socialmente –

nem negar a individualidade psicológica. “(...) a própria estrutura narrativa da obra historiográfica – da qual os historiadores, quer queiram, quer não, não conseguem se livrar – foi considerada algo menor e secundário em relação ao seu conteúdo”. (BENATTE, 2000, p. 78).

Para Rüsen, a elaboração da História contempla a empiria, as fontes e provas históricas; as normas, a historiografia; mas são as ideias, nas formas de narrativa, que constroem o sentido e articulam empiria e normas. Para ele assumir a subjetividade coopera para uma objetividade na história. Para o ensino as ideias dos alunos são elementares para se planejar a aula.

O primeiro texto das DCE 2008, intitulado *A Educação Básica e a opção pelo currículo disciplinar* inicia com a seguinte citação:

O passado concentra no presente (e portanto *aufgehoben* no sentido dialético) cria natureza humana, isto é, a “substância” que inclui tanto a objetividade quanto a subjetividade, tanto as relações materiais e as forças objetivas, quanto a faculdade de “ver” o mundo e de explicá-lo por meio dos vários modos de subjetividade – cientificamente, artisticamente, filosoficamente, poeticamente, etc. (KOSIK, 2002 *apud* PARANÁ, 2008, p. 13)

Trata o sujeito da educação básica como fruto de seu tempo histórico, “(...) das relações sociais em que está inserido, mas é, também, um ser singular, que atua no mundo a partir do modo como o compreende e como dele lhe é possível participar.” (PARANÁ, 2008, p. 14). Nessa perspectiva, coloca como elementar o currículo vinculado às subjetividades e experiências vividas pelo aluno.

As DCE se postam contrárias as verdades prontas e definitivas, recusando o ensino de História marcado pelo dogmatismo e pela ortodoxia. Também são rechaçadas as produções historiográficas que afirmam não existir objetividade possível em História, pois consideram todas as afirmativas igualmente válidas. “Destaca-se que os consensos mínimos construídos no debate entre as vertentes teóricas não expressam meras opiniões, mas implicam fundamentos do conhecimento histórico que se tornam referenciais nestas Diretrizes.” (PARANÁ, 2008, p. 45).

As correntes historiográficas das DCE combatem ideias da escola metódica e positivista, que “(...) reduzia-se aos fatos políticos e à história como produto da ação de heróis. A história era considerada uma ciência que estudava exclusivamente o passado.” (PARANÁ, 2008, p. 48). Nessa escola “(...) a

objetividade é confundida com neutralidade, ou seja, o historiador deveria se despir de toda a subjetividade e de toda a reflexão teórica, o que inviabilizaria uma concepção crítica dos próprios acontecimentos narrados.” (PARANÁ, 2008, p. 48).

Na historiografia utilizada na argumentação das DCE percebe-se a defesa de que novas fontes e novas formas de explicar a realidade são o que as novas correntes historiográficas do século XX trazem à tona. Essas, “(...) propuseram, de uma forma mais radical, a construção de uma nova racionalidade não-linear do pensamento histórico sem eliminar as necessárias contribuições da antiga racionalidade.” (PARANÁ, 2008, p. 49).

As DCE apontam como limites da Nova História a desvalorização das investigações ligadas às ações produzidas pelos sujeitos e o conseqüente abandono da análise das estruturas políticas, destacam também poucas tentativas de articulação e organização de sínteses entre a história local e a história global. E explicam que a partir dessas críticas, alguns historiadores migraram para a Nova História Cultural, a qual foi o campo de investigação resultante das tendências advindas dos estudos do historiador italiano Carlo Ginzburg e do francês Roger Chartier. (PARANÁ: 2008).

Já sobre a corrente historiográfica denominada Nova Esquerda Inglesa afirmam:

Os historiadores dessa corrente consideram a subjetividade, as relações entre as classes e a cultura. Defendem, ainda, que a consciência de classe se constrói nas experiências cotidianas comuns, a partir das quais são tratados os comportamentos, valores, condutas, costumes e culturas. (PARANÁ, 2008, p. 54)

Conhecer a subjetividade dos alunos torna-se então um desafio para o professor, pois esta é tida como fundamental para a elaboração do Plano de Trabalho Docente:

Nas narrativas produzidas pelos estudantes estão presentes as concepções históricas da comunidade à qual pertencem, seja na forma de adesão a essas ideias, seja na sua crítica. Tais ideias históricas, além do caráter de pertencimento social e cultural, são conhecimentos que estão em processo de constante transformação. Como tal, precisam ser consideradas na definição e problematização dos conteúdos específicos. (PARANÁ, 2008, p. 73)

No livro *Razão histórica* Rüsen busca o sentido cognoscível da História, “como se constitui o pensamento sobre a história que se apresenta como ciência.” (RÜSEN, 2010, p. 12), sendo que a “(...) a teoria desempenha um

importante papel na *profissionalização didática* dos historiadores.” (RÜSEN, 2010, p. 38). Dos significados da teoria da História elencados por RÜSEN nos interessa a função defendida para a formação histórica. “Trata-se de um campo a que pertencem inúmeros fenômenos (...): o ensino de história nas escolas, a influência dos meios de comunicação de massa (...) em suma, esse campo é extremamente heterogêneo.” (RÜSEN, 2010, p. 48).

A teoria da história assume, uma *função didática de orientação*. A teoria da história torna-se, assim, uma didática, uma teoria do aprendizado histórico; ela transpõe a pretensão de racionalidade que o pensamento histórico em sua cientificidade possui para o enraizamento da história como ciência na vida prática, em que o aprendizado histórico depende sempre da razão. (RÜSEN, 2010, p. 49)

De acordo com Rüsen subjetivismo e objetivismo são duas respostas possíveis à pergunta sobre o que é a “história” como conteúdo da consciência histórica. “o subjetivismo leva em conta as intenções determinantes do agir com relação ao tempo, e o objetivismo, as experiências do tempo determinantes do agir.” (RÜSEN, 2010, p. 70 – 71). Entende-se, nessa visão, em sentido radical, que uma teoria subjetivista da história tende para o decisionismo, e que uma teoria objetivista tende, inversamente, para o dogmatismo, e que se deve buscar um caminho equidistante entre as duas:

Uma posição mediana desse tipo poderia, em contraposição ao decisionismo e ao objetivismo, chamar-se *pluralismo* do potencial interpretativo da consciência histórica, que abriria um espaço não arbitrário de interpretação do pensamento histórico. Tal pluralismo estabeleceria uma relação equilibrada entre memória e experiência. Ele projetaria o futuro, como ocasião de novas constelações temporais para além das do agir humano passado, e asseguraria, empiricamente, orientações para o agir referidas ao futuro. (RÜSEN, 2010, p. 72)

Rüsen argumenta que a história como objeto, como conteúdo da consciência histórica, não deve ser reificada como uma grandeza, nem diluída em um constructo do passado que o presente elaboraria a seu gosto. O teórico discorre sobre um caráter “plástico” da história:

Propõe-se, atribuir à história um caráter “plástico”, ou seja, uma posição mediana entre a ausência caótica de qualquer forma (como na teoria do conhecimento de Max Weber) e uma objetividade rígida (como em algumas variantes dogmáticas do materialismo histórico). Essa determinação da história como estado de coisas tampouco convence, pois limita-se apenas a enunciar o que a história não é (ou seja, nem puramente objetiva, nem meramente resultado de atribuição de sentido; poder-se ia mesmo dizer: nem carne nem peixe). (RÜSEN, 2010, p. 72)

A experiência do passado representa, nesse momento, mais que a matéria-prima bruta de histórias produzidas para fazer sentido, mas algo que já possui, em si, a propriedade de estar dotado de sentido, de modo que a constituição consciente de sentido da narrativa histórica se refere diretamente a ela e lhe dá continuação. (RÜSEN: 2010).

A História busca a objetividade, em visão panorâmica, busca estar o mais próximo da verdade, sendo assim verossímil, possui provas e métodos, todavia, sabe-se que a experiência do sujeito e o lugar social do pesquisador ou do professor influenciam suas atribuições de sentidos e suas construções narrativas. Portanto, além de não se poder ter “ao pé da letra” para a ciência da história o modelo da teoria das ciências naturais como referência, não há como se separar mais, tanto para a pesquisa quanto para o ensino, objetividade de subjetividade quando se pensa na possibilidade de um paradigma atual para a teoria da História.

Com as mudanças ocorridas nos últimos trinta anos, os modelos de explicação do passado têm sido questionados. Essa crise dos paradigmas explicativos ocasionou rupturas profundas na História e permitiu a inclusão de diferentes propostas e abordagens que incluíam a cultura como ponto de partida para a análise histórica. (PARANÁ, 2008, p. 67)

Existe um raio de ação para o sujeito cultural, interlocutor único, onde ele traça seu desvio em relação ao mundo que muito o determina em alguns aspectos, como os econômicos e legais. É de certa forma, consenso, que as histórias, mesmo acadêmicas, são versões, pontos de vista, construções. “Evidências (de novas fontes) possibilitou aos historiadores construir narrativas históricas que incorporavam olhares alternativos quanto às ações dos sujeitos.” (RÜSEN, 2010, p. 68)

O que parece estar em jogo, quando se coloca a teoria da história para o ensino da história, são maneiras de compreender o desenvolvimento da inteligibilidade crítica pela formação histórica enquanto processo simultaneamente objetivo e subjetivo, e suas possibilidades de dar bases de orientação para a vida prática de cada sujeito.

Observamos que existem inúmeras abordagens para o currículo escolar, que, grosso modo, no Brasil ocorre um hibridismo entre aspectos tecnicistas com teorias críticas e pós-críticas, nessa perspectiva, a atenção foi dada para o currículo como representação, com ênfase aos discursos, sentidos e narrativas, que

nas disputas de poder pelas definições do conhecimento influenciam nas identidades sociais. Sobre o Paraná, discutiu-se o engendramento do CB e das DCE, com destaque a tão debatida questão temporal. A orientação temporal almejada pelo currículo em vigor no Paraná foi aprofundada a partir do teórico Rösen. As discussões presentes neste capítulo são fundamentais para as propostas de análise desta dissertação.

3 O COTIDIANO ESCOLAR E OS SABERES DOCENTES PARA UMA PESQUISA DO TIPO ETNOGRÁFICA

3.1 COTIDIANO ESCOLAR

O objetivo geral desta dissertação é refletir sobre como a proposta temática das Diretrizes Curriculares Estaduais de História no Paraná, de 2008, está sendo efetivada. As análises se darão a partir das perspectivas e práticas de dois professores do Ensino Médio do Núcleo Regional de Jacarezinho da Rede Pública, tendo como objeto oriundo das DCE a orientação temporal. Mas qual o ferramental de análise para tal pesquisa? A obra *A invenção do cotidiano* de Michel De Certeau concede certo respaldo a este trabalho de interpretação.

Michel De Certeau fornece importantes categorias sobre as formas de se enunciar pesquisas acerca do cotidiano³, que podem ser associadas à arte do fazer docente. A partir de De Certeau consideramos conceitos metafóricos que fornecem bases para se construir um ferramental de análise, como estratégia, tática, economia escriturística, o oral, o ordinário, espaço, lugar e relato. Discute o raio de ação do sujeito, que não se reduz à vigilância nem a pré-programações. O autor fornece indícios que podem ser apropriados para o procedimento de investigação sobre o modo de operação dos professores.

A obra *A Invenção do cotidiano* é fruto de uma pesquisa financiada pela agência do governo francês *Délégation générale à la recherche scientifique et technique - DGRST*, entre os anos de 1974 e 1978, contou com a ajuda de Augustin Girard, então Ministro da Cultura, teve como objetivo constituir um plano político de metas para a cultura na França. De acordo com Luce Giard, pesquisadora integrante

³ Optamos pela discussão sobre cotidiano feita por Michel De Certeau (1994) para construção de um ferramental de análise, todavia, vale mencionar que Henri Lefebvre proporciona importante referencial teórico para pesquisas empíricas que consideram a referida reflexão acerca da vida cotidiana. De acordo com Ana Cristina Arantes Nasser (2013) a noção lefebvriana de cotidiano destaca três elementos na sociedade capitalista, o trabalho, a família e o lazer, sendo que o estudo das representações adquire importância fundamental, pois é por meio delas que se torna possível construir a crítica da vida cotidiana, superando-se a separação entre o conhecimento e o vivido. Para Lefebvre as *representações* constituem a mediação pela qual se estabelece a relação dialética entre o ser e o conhecer, entre o representante e o representado, entre o *vivido* (individual, mas também social e coletivo) e o *concebido* (a teoria). “As representações, sob a forma de signos e símbolos, tomam o lugar das coisas, como um substituto da *presença* na *ausência*, tornando possível designar, por meio da linguagem, o objeto ausente, preenchendo sua ausência com as representações construídas sobre ele”. (NASSER, 2013, p. 131).

do terceiro dos três círculos de interlocutores organizados por Michel De Certeau para o referido trabalho, a primeira inversão que fundamenta a referida obra “desloca a atenção do consumo supostamente passivo dos produtos recebidos para a criação anônima, nascida da prática do desvio no uso desses produtos”. (GIARD, 1994, p. 13). O foco “afasta-se da sondagem estatística, o que mais lhe interessa: as operações e os usos individuais, suas ligações e as trajetórias variáveis dos praticantes.” (GIARD, 1994, p. 15).

De acordo com Luce Giard, Michel de Certeau apesar de considerar a realidade maciça dos poderes e das instituições, sem ilusões quanto a seu funcionamento, discernia micro-resistências, ligadas a microliberdades, que mobilizam recursos insuspeitos para deslocar fronteiras da dominação dos poderes sobre a multidão. Ele refutou as teses sobre a passividade dos consumidores e a massificação dos comportamentos. “Há uma multiplicidade de saberes e métodos, aplicados segundo procedimentos variados, escolhido segundo a diferença das práticas consideradas.” (GIARD, 1994, p. 20).

Por meio dos escritos de Certeau pode-se imaginar, por exemplo, uma cultura docente enquanto apropriação e/ou reapropriação, de consumo e/ou recepção, dos currículos para maneiras de lecionar. Uma pesquisa sobre ensino de história nessa perspectiva aponta para uma teoria das práticas cotidianas escolares. Nesse âmbito, o trabalho caminha para a percepção das microdiferenças, de minúsculos espaços de jogos. Rüsen aborda a questão da diversidade:

As formulações paradigmáticas já não servem para identificar a plenitude da diversidade do pensamento histórico como um tipo inequívoco de racionalidade, mas sim destacar sua pluralidade, sua divergência e ambivalência, suas múltiplas e heterogêneas mediações das muitas estratégias de pensamento e formas de apresentação. Agora, os temas são: diferença, pluralidade, mutabilidade, ambivalência, contingência, proximidade com a experiência real; déficits de sentido, sentidos difusos. (RÜSEN, 2010, p. 169)

Para De Certeau, “são as molas do agir uma “arte”, um “estilo”. Na cultura ordinária “a ordem é exercida por uma “arte” que se exerce e se burla”. (CERTEAU, 1994, p. 20). Ele busca encontrar meios para “distinguir maneiras de fazer”, de pensar “estilos de ação”. Em nossa pesquisa pensa-se o docente, mais que o aluno, como receptor do currículo, e busca compreender, dentre outras questões, qual a profundidade da “propagação” das DCE para os sujeitos pesquisados, lembrando que de 2004 a 2008 os professores foram “autores” das

DCE. Vale dizer que o objetivo do presente trabalho não aborda ações governamentais curriculares. Mas aponta a necessidade de investigar como as DCE aparecem no Projeto Político Pedagógico - PPP da escola, no planejamento anual da disciplina, bem como discutir sobre como os professores que fizeram parte da pesquisa organizam suas práticas e como eles agem.

As formalidades das práticas ocorrem por operações multiformes e fragmentárias, relativas a ocasiões e a detalhes, tem funcionamentos de acordo com situações sociais e relações de forças. Para Tomaz Tadeu da Silva, uma indicação para se trabalhar com o espaço do currículo crítico é considerar que a prática de significação não pode ser controlada por completo. “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.” (SILVA, 2003, p. 15).

A presença e a circulação de uma representação como as DCE não indica de modo algum o que ela é para seus usuários. É necessário analisar a sua manipulação pelos praticantes. “Só então é que se pode apreciar a diferença ou a semelhança entre a produção da imagem e a produção secundária que se esconde nos processos de sua utilização.” (CERTEAU, 1994, p. 40).

Noutros termos, sempre é possível uma prática desviacionista. A dissertação de Jeferson Rodrigo da Silva, *Artes de fazer o ensino de história: professor, aluno e livro didático entre os saberes admitido e inventivo* analisa práticas de leitura do livro didático com base, dentre outros autores, em De Certeau, destacando os conceitos de estratégia e tática.

Silva (2012) realiza suas análises, tanto da construção do material didático quanto da prática docente, pelo binômio tático/estratégico e pode-se a critério de elucidação, aproximar o conceito de tática a subjetividade e o conceito de estratégia a objetividade.

(...) chamo de estratégia o cálculo das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder é isolável de um ambiente. Ela 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. (CERTEAU, 1994, p. 46)

Para Certeau a instituição científica foi construída segundo esse modelo estratégico, mais próximo da visão de conjunto, da coletividade, mas não de uma ideologia que não permite e/ou aceita ações, é uma estratégia que sabe da

existência das astúcias da ação individual que ocorrem naturalmente, mas delimita-se, cria uma hierarquia, possui burocracia, possui fiscalização, regras, locais de ação predeterminados, um o que fazer para cada um. O governo, o sistema educacional, a Secretaria de Estado da Educação, a escola, o espaço físico, as divisões, os horários, o planejamento, os conteúdos e formas prescritos.

Na pesquisa de Silva (2012) a estratégia é o admitido, autorizado, institucional, e se pode acrescentar aqui as DCE, que por mais que tenha individualidades em sua construção é um documento estratégico. Há a necessidade de discussão e consciência sobre o currículo. Desprezar o currículo é como desprezar as políticas públicas em educação, mas elas estão aí, ideológicas e estratégicas. Atentar ao currículo fomenta uma articulação entre políticas públicas e corpo docente.

(...) 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 a 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." (DE CERTEAU, 1994, p. 46 – 47)

O professor cria enquanto prática, ele é astucioso, realiza desvios, para Silva (2012) é o inventivo.

O *admitido* mostrou-se pelas demarcações, pelas seleções, pelas ênfases em sala de aula. O *inventivo* não teve a mesma visibilidade, foi dissimulado, mas foi o elemento que permitiu as práticas não corresponderem à reprodução pura e simples de algo escrito. (SILVA, 2012, p. 255)

As práticas dos professores são do tipo tático, ocorrem na escola, que é o lugar próprio da estratégia quanto à educação escolarizada. Os professores constantemente jogam com os acontecimentos para transformá-los em "ocasiões", por mais que se tenha o discurso e o conteúdo dominados a ponto de *falar sobre* tranquilamente, cada segundo é uma imagem, uma tonalidade, um estado emocional, ainda com os alunos, que a qualquer momento podem fazer gestos ou enunciados dos mais inesperáveis. É um articular *sobre* que se faz não só com o planejado para a aula, mas com muito outros *insights* que espontaneamente irrompem.

Certeau joga com as palavras e dá diferentes definições para as táticas: pequenos sucessos, artes de dar golpes, astúcias de ‘caçadores’, mobilidades da mão-de-obra, simulações polimorfas. “As táticas do consumo, engenhosidades do fraco para tirar partido do forte, vão desembocar então em uma politização das práticas cotidianas” (CERTEAU, 1994, p. 45). O autor explica que as táticas apontam para uma hábil utilização do tempo, enquanto que as estratégias apontam para a resistência que o *estabelecimento de um lugar* oferece ao gasto do tempo. (CERTEAU: 1994).

Essas táticas manifestam igualmente a que ponto a inteligência é indissociável dos combates e dos prazeres cotidianos que articula, ao passo que as estratégias escondem sob cálculos objetivos a sua relação com o poder que os sustenta, guardado pelo lugar próprio ou pela instituição. (CERTEAU, 1994, p. 47)

A sociedade se organiza pela economia escriturística, pelo domínio com base no escrito. Nessa perspectiva as DCE são um mecanismo dessa economia no que tange à busca do controle social pelas instituições escolares. O currículo documento “isola” a voz e valoriza o “escrito”. Engendra um domínio da forma textual sobre o falado, sendo a formação escolar também uma prática escriturística. Pode-se encarar as DCE como produto. “A ilha da página é um local de passagem onde se opera uma inversão industrial: o que entra nela é um ‘recebido’ e o que sai dela é um ‘produto’.”. (CERTEAU, 1994, p.226). Todavia, as falas e as ações têm mais práticas e sentidos que os escritos. O lugar de onde se fala é exterior ao empreendimento escriturístico. De qualquer forma, recai sobre o professor indicações pedagógicas com objetivo de maquiná-lo para sua ação.

A origem não é mais aquilo que se narra, mas a atividade multiforme e murmurante de produtos do texto e de produzir a sociedade como texto. O “progresso” é de tipo escriturístico. De modos mais diversos, define-se portanto pela oralidade (ou como oralidade) aquilo de que uma prática “legítima” – científica, política, escolar etc. – deve distinguir-se. “Oral” é aquilo que não contribui para o progresso; e, reciprocamente, “escriturístico” aquilo que se aparta do mundo mágico e da tradição. (CERTEAU, 1994, p. 224)

O jogo escriturístico possui um espaço de formalização e visa atuar na exterioridade/realidade, em uma relação com a linguagem. Surge o problema da comunicação, o professor se apodera de um espaço e se coloca “intermediário” da

escritura. Para que a lei se inscreva sobre os corpos é preciso aparelhos que mediem a relação dela com os outros, momento que para a educação escolar o professor é o sujeito principal operador da escritura, desempenhando sua importante parte na produção do corpo social.

Portanto, com toda a razão, nos últimos três séculos aprender a escrever, define a iniciação, por excelência em uma sociedade capitalista e conquistadora. É a sua *prática* iniciática fundamental. Foi preciso sentir os efeitos inquietantes de um tão prodigioso avanço para que se suspeitássemos ser a formação da criança moderna uma prática escriturística. (CERTEAU, 1994, p. 227)

A ideologia dominante se muda em técnica, tendo por programa essencial *fazer* uma linguagem e não mais lê-la. “A própria linguagem deve ser agora fabricada, “escrita”.” (CERTEAU, 1994, p. 230). A escritura se torna um princípio de hierarquização social. “Ela funciona como a lei de uma educação organizada pela classe dominante que pode fazer da linguagem (retórica ou matemática) o seu instrumento de produção.” (CERTEAU, 1994, p. 230). O direito então se escreve sobre os corpos:

Do nascimento ao luto, o direito se “apodera” dos corpos para fazê-los seu texto. Mediante toda sorte de iniciações (ritual, escolar, etc.), ele os transforma em tabuas da lei, em quadros vivos das regras e dos costumes, em atores do teatro organizado por uma ordem social. (CERTEAU, 1994, p. 231)

Certeau discorre que todo poder, inclusive o do direito e o do saber, se traça primeiramente em cima das costas de seus sujeitos. O autor defende que a escritura adquire um direito sobre a história, em vista de corrigi-la, domestica-la ou educa-la. Nessa perspectiva, o autor substitui o binômio produção-consumo pelo binômio escrita-leitura.

A pesquisa de Silva (2012) parte do pressuposto que na prática ocorrem maneiras de ler, mas existe uma leitura autorizada. Que o livro didático exerce um controle sobre o escrito, prescrevendo conhecimentos autorizados que o professor utiliza como recurso básico na definição de currículos e no trabalho com os conteúdos em sala. Existe uma “hierarquização do saber em que o lugar ocupado pelo livro didático, pelo professor e pelos alunos implica em um monopólio do conhecimento.” (SILVA, 2012, p. 4). Ele define que os manuais didáticos tornaram-se centrais para as disciplinas escolares, centralidade devido a sua *totalidade* – aspecto de real, “verdade”, constituída pelo controle sobre o escrito, em relação à política e à

administração pública para a educação a favor do projeto nacional.

Jeferson Rodrigo da Silva define o livro didático como mais efetivo que propostas curriculares, como o principal organizador das aulas. Porém, adverte, “(...) o professor e os alunos realizam outras leituras que não correspondem à reprodução do texto tal como ele se apresenta para seus leitores.” (SILVA, 2012, p. 10). A pesquisa considera a utilização não sistemática do livro didático e parte do pressuposto da triangulação entre três personagens, o livro didático, o professor e o aluno. O pesquisador entende “(...) o cotidiano da sala de aula como limite e possibilidade dessas práticas, bem como a própria escrita dessas vivências constitui o limite e a possibilidade de sua explicação.” (SILVA, 2012, p. 26). É uma pesquisa situada em:

(...) “território” constituído do movimento, inventividade e provisoriedade onde é possível considerarmos, na apropriação dos textos por meio da oralidade, as possíveis investidas de artimanha sobre o que deveria ser ensinado e aprendido. (SILVA, 2012, p. 27)

O professor possui papel “mediador” para atribuição de sentido aos conteúdos, definindo os saberes admitidos e suas formas, o que viabiliza os desvios, os golpes, as táticas. O professor demonstra conteúdos e informações que não constam no currículo, de maneira que o estudioso conclui que práticas são inusitadas, inventivas, particulares e as apropriações são diversas e contingentes, possuindo criticidade a priori.

Uma característica fundamental das práticas de leitura em sala de aula consiste no fato de serem, de certa forma, impositivas. Por mais que consideremos as aberturas de diálogo, ainda haviam prescrições a serem seguidas pela professora e seus alunos. A isso damos o nome de currículo. (SILVA, 2012, p. 253)

De Certeau entende por crença “(...) o investimento das pessoas em uma proposição, o ato de enunciá-la considerando-a verdadeira” (CERTEAU, 1994, p. 278). Escreve que as crenças possuem energias, mas que a sofisticação da disciplina não é capaz de compensar o desengajamento das pessoas.

(...) os poderes de nossas sociedades desenvolvidas dispõem de procedimentos bastante finos e firmes para vigiar todas as redes sociais: são os sistemas administrativos e “panópticos” da polícia, da escola, da saúde, da seguridade social, etc. . Mas vão lentamente perdendo toda a credibilidade. Dispõe agora de mais força e menos autoridade. (CERTEAU, 1994, p. 280)

Nesse contexto, a citação é uma arma do fazer crer. Ela joga com aquilo que o outro supostamente crê. “Citar o outro em seu favor é portanto dar credibilidade aos simulacros produzidos num lugar particular.” (CERTEAU, 1994, p. 290).

No começo da escrita existe uma perda. O que não se pode dizer – impossível adequação entre a presença e o sinal – é o postulado do trabalho sempre recomeçando que tem como princípio um não-lugar da identidade e um sacrifício da coisa. (...) A escritura repete essa falta com cada um de seus sinais gráficos, relíquias de uma caminhada através da linguagem. Ela soletra uma ausência que é o seu preâmbulo e o seu destino final. (CERTEAU, 1994, p. 299)

A invenção do cotidiano trata do homem ordinário, personagem disseminada, caminhante inumerável, que vem ocupando espaços nas cenas científicas numa sociologização e antropologização das pesquisas. Considera em uma das abordagens a Freud, que “o enfoque da cultura começa quando o homem ordinário se torna narrador, quando define o lugar (comum) do discurso e o espaço (...) de seu desenvolvimento.” (CERTEAU, 1994, p. 63).

Na realidade, diante de uma produção racionalizada, expansionista, centralizada, espetacular e barulhenta, posta-se uma produção de tipo totalmente diverso, qualificada como “consumo” que tem como característica suas astúcias, seu esfarelamento em conformidade com as ocasiões, suas “piratarías”, sua clandestinidade, seu murmúrio incansável, em suma, uma quase-invisibilidade, pois ela quase não se faz notar por produtos próprios (onde teria o seu lugar?) mas por uma arte de utilizar aqueles que lhes são impostos. (CERTEAU, 1994, p. 94)

Certeau argumenta que Foucault aborda a reorganização clandestina do funcionamento do poder que ocorre por meio de procedimentos técnicos “minúsculos”, atuando sobre e com os detalhes, que redistribuí o espaço para transformá-lo no operador de uma “vigilância” generalizada, mas questiona quais procedimentos populares jogam com os mecanismos da disciplina e não se conformam com eles a não ser para alterá-los.

A escola como estrutura tecnocrática faz-nos pesquisar as formas que são assumidas pela criatividade dispersa, tática e bricoladora dos docentes influenciados pelas redes de “vigilância”. “Esses modos de proceder, essas astúcias, compõem, no limite, a rede de um antidisciplina.” (CERTEAU, 1994, p. 41 – 42).

Para Alice Casemiro Lopes as políticas curriculares se desdobram pelas conexões da sociedade em rede:

Nessa rede, há uma crescente bricolagem de discursos e textos, acentuando o caráter híbrido das políticas culturais, dentre elas as políticas curriculares. Concepções as mais distintas são associadas nas políticas, perdendo sua relação com os discursos originais. (LOPES, 2004, p. 113)

Ao discutir a teoria de Bourdieu, De Certeau destaca que para analisar as táticas é importante ver o presente como desvio de uma sociedade de tempos passados, que volta até nós, ou como outras regiões que fornecem aquilo que uma cultura já excluiu de seu discurso. “Em suma, “como os indivíduos não sabem, propriamente falando, o que fazem, o que fazem tem mais sentido do que sabem”. “Douta ignorância”, portanto, habilidade que se desconhece.” (CERTEAU, 1994, p. 124). Explica que na medida em que a sociologia define “estruturas objetivas” e “conjunturas objetivas” “(...) precisa compreender o ajustamento – ou o desnível – das práticas em relação a essas estruturas.” (CERTEAU, 1994, p. 125).

De Certeau diz que em nome da urgência da teoria não se questionou sobre a “objetividade” suposta nas estruturas, nem sobre os limites das práticas em relação aos modelos estruturais. “Bourdieu deve encontrar *alguma coisa* que ajuste as práticas às estruturas e que, no entanto, explique também os desníveis entre elas.” (CERTEAU, 1994, p. 125). Para De Certeau, Bordieu aborda a interiorização das estruturas (pela aquisição) e a exteriorização do adquirido (ou *habitus*) em práticas. De Certeau critica o *habitus* que surge como modelo fixo, onde o sujeito passivo toma o lugar da multiplicidade das estratégias e se conforma aos fenômenos maiores constatados em uma sociedade. Ele discorre que Bordieu reduz as práticas à uma realidade mística: o *habitus*, sob a lei da reprodução, numa estranha combinação do sabe-se da diferença entre as práticas, mas apesar de tudo deve existir um sentido totalizante.

Certeau argumenta que começa a faltar o terreno da linguagem verbal, e critica Foucault e Bourdieu, pois, eles articulam seus discursos sobre práticas não discursivas e fazem duas variantes de uma “maneira de fazer” a teoria das práticas. Resumem-se em dois momentos: O primeiro gesto destaca certas práticas, uma parte observável por ter sido circunscrita é considerada representativa da totalidade indefinível das práticas. O segundo gesto *inverte* a unidade assim obtida pelo isolamento ao inserir as práticas numa análise maior, num “modelo geral” para a conjuntura e/ou estrutura. Foucault e Bourdieu transformam práticas impossibilitadas de falas e secretas na peça-mestra da teoria. (CERTEAU: 1994).

Certeau problematiza mais as práticas do espaço, maneiras de

frequentar um lugar, e na presente dissertação, logo, dá-se atenção ao espaço escolar. O professor atua em circunstâncias específicas e joga com elas. Ocorre influência de cotidianidades diversas e alteridades com astúcias e táticas de diversas pessoas, diretores, pedagogos, técnicos administrativos, pais, alunos “(...) algo essencial se joga nessa *historicidade* cotidiana, indissociável da *Existência* dos sujeitos que são os atores e autores das operações conjunturais.” (CERTEAU, 1994, p. 82). Os acontecimentos pertencem às efetivações particulares e “(...) representam uma sucessão de combinações entre todas aquelas possibilitadas pela organização sincrônica de um espaço, de regras, dados, etc.” (CERTEAU, 1994, p.84).

Certeau diferencia lugar de espaço: “Um lugar é (...) uma configuração instantânea de posições. Implica uma indicação de estabilidade.” (CERTEAU, 1994, p. 201). “Espaço é o efeito produzido pelas operações que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em unidade polivalente de programas conflituais ou de proximidades contratuais. (CERTEAU, 1994, p. 202). Para o autor, em suma, “o *espaço é um lugar praticado*.” (CERTEAU, 1994, p. 202). O lugar representa uma lei “morta” e o espaço as operações pelas ações dos sujeitos. Do mesmo modo, a leitura é o espaço produzido pela prática no lugar constituído por um sistema de signos – um escrito. “Os relatos efetuam portanto um trabalho que, incessantemente, transforma lugares em espaços ou espaços em lugares.” (CERTEAU, 1994, p. 203).

Certeau discorre que o relato “(...) abre um *teatro* de legitimidade a ações efetivas. Cria um campo que autoriza práticas sociais arriscadas e contingentes.” (CERTEAU, 1994, p. 210 – 211). Entende que a atividade narrativa, fragmentada e disseminada, “(...) não cessa de efetuar operações de demarcação.” (CERTEAU, 1994, p. 211), pois, “os relatos são animados por uma contradição que neles representa a relação entre a fronteira e a ponte, isto é, entre um espaço (legítimo) e sua exterioridade (estranha).” (CERTEAU, 1994, p. 212).

Para o autor o relato privilegia, por suas histórias e interação, uma “lógica da ambiguidade”. Ele é narração, instaura uma caminhada e transgride. Para dar conta das práticas, Certeau recorre à categoria de “trajetória”. Ela deveria evocar um “movimento temporal no espaço, isto é, a unidade de sucessão diacrônica de pontos percorridos.” (CERTEAU, 1994, p. 98). As instituições escolares são os “próprios” da política pública estratégica para educação sendo que a arte de dar um golpe é o senso da ocasião. (CERTEAU: 1994). De um lugar inicial no espaço se

aciona a memória, experiência do tempo, para determinado momento oportuno, que promoverá modificações no espaço. De outra forma, de uma ordem estabelecida se aciona o dado invisível da memória.

A memória mediatiza transformações especiais. Segundo o modo do “momento oportuno” (kairós), ela produz uma ruptura instauradora. Sua estranheza torna possível uma transgressão da lei do lugar. Saindo de seus insondáveis e móveis segredos, um “golpe” modifica a ordem local. (...). Mas essa mudança tem como condição os recursos invisíveis de um tempo que obedece a outras leis e que, por surpresa, furta alguma coisa à distribuição proprietária do espaço. (CERTEAU, 1994, p. 161)

A memória não possui uma organização já pronta de antemão que ela apenas encaixaria em determinada ocasião. Ela se mobiliza relativamente ao que acontece. Ela só se instala num encontro fortuito, no outro (...) “uma “arte” da memória desenvolve a aptidão para estar sempre no lugar do outro mas sem apossar-se dele, e tirar partido dessa alteração mas sem se perder aí.” (CERTEAU, 1994, p. 163). A memória possui mobilidade, é o espaço do não-lugar.

As relíquias verbais de que se compõe o relato “produzem, portanto, no espaço estruturado do texto, antitextos, efeitos de dissimulação e de fuga, possibilidades de passagem a outras passagens (...)” (CERTEAU, 1994, p. 188). Silva (2012) disserta a seguinte síntese: “Entre os lugares e os espaços, existe uma tensão constitutiva na forma dos relatos, que podem ser definidos como a sintaxe que organiza os lugares e traça os itinerários do espaço” (SILVA, 2012, p. 41).

As aulas são percursos de espaço. Os relatos são geografias da ação, aventuras narradas. “Todo relato é um relato de viagem – uma prática do espaço.” (CERTEAU, 1994, p. 200). Esses “comportamentos” de relato oferecem um campo muito rico à análise da espacialidade. Certeau dá ênfase à ação narrativa, no sentido de que as estruturas narrativas têm valor de sintaxes espaciais. “Noutras palavras, o discurso normativo só anda se já se houver tornado um relato, um texto articulado em cima do real e falando em seu nome, isto é, uma lei historiada e historicizada, narrada por corpos.” (CERTEAU, 1994, p. 241). Pode-se, portanto, pelas entrevistas, mensurar até que ponto as DCE são relatos para os professores pesquisados, e pelas observações das aulas, discorrer como as táticas e estratégias estão se efetivando em relação à orientação temporal prescrita pelo ensino de história escriturístico do Estado do Paraná.

Agnes Heller inicia seu texto *O Cotidiano e a História* discutindo a

teoria de Marx, aponta que os homens fazem sua própria história, mas em condições previamente dadas, por um lado, a tese da imanência, e, por outro, a da objetividade. Essas condições determinadas são as relações e situações sócio-humanas, as próprias relações e situações humanas mediatizadas pelas coisas. Para ela, não há atividade “moral” autônoma. A moral é uma relação entre as atividades humanas. Essa relação é, numa expressão, a conexão da particularidade com a universalidade genericamente humana. A portadora dessa universalidade de gênero é sempre alguma estrutura social concreta, alguma organização ou idéia, alguma comunidade. (HELLER: 1992).

Pode-se associar o conceito de estratégia de Certeau com a universalidade genericamente humana, e o conceito de tática a particularidade. Nessa perspectiva, as DCE representam, de certo modo, a universalidade genericamente humana do ensino de história no Paraná, que está conectada a comunidades de professores. Heller ressalta que o tempo é a irreversibilidade dos acontecimentos sociais, que ele não se altera, mas o ritmo da alteração das estruturas sociais é desigual nas esferas heterogêneas. “(...) a própria realidade é bastante heterogênea e, além disso, há sempre a possibilidade de que divirjam intensamente uns dos outros (ou mesmo se contradigam) os diferentes aspectos axiológicos de cada decisão.” (HELLER, 1992, p. 12).

Para Heller as escolhas entre alternativas, juízos, atos, têm um conteúdo axiológico objetivo. Mas os homens jamais escolhem valores. Escolhem sempre ideias, finalidades e alternativas concretas. “Seus atos concretos de escolha estão naturalmente relacionados com sua atitude valorativa geral, assim como seus juízos estão ligados à sua imagem no mundo.” (HELLER, 1992, p. 14). O sujeito participa no seu cotidiano com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Coloca-se “em funcionamento” “todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, ideias, ideologias.” (HELLER, 1992, p. 17).

A vida cotidiana heterogênea também é hierárquica em função das diferentes estruturas econômico-sociais. O amadurecimento do homem significa, em qualquer sociedade, que o indivíduo adquira todas as habilidades imprescindíveis para a vida cotidiana da sociedade, camada social, em questão. Esse “amadurecimento” para a cotidianidade começa sempre “por grupos”, de modo geral, na família, na escola, em pequenas comunidades. E esses grupos *face-to-face*

estabelecem uma mediação entre o indivíduo e os costumes, as normas e a ética de outras integrações maiores. “A vida cotidiana não está “fora” da história, mas no “centro” do acontecer histórico, sendo a verdadeira “essência” da substância social.” (HELLER, 1992, p. 20).

A individualidade contém tanto a particularidade quanto o humano-genérico que funciona consciente e inconsciente no homem. Os choques entre a particularidade e a genericidade não costumam tornar-se conscientes na vida cotidiana, ambas submetem-se sucessivamente uma à outra “mudamente”. Com isso, aumentam as possibilidades que tem a particularidade de submeter a si o humano-genérico e de colocar as necessidades e interesses da integração social em questão a serviço dos afetos, dos desejos, do egoísmo do indivíduo. (HELLER: 1992).

O homem singular não é pura e simplesmente indivíduo, no sentido aludido; nas condições da manipulação social e da alienação, ele se vai fragmentando cada vez mais “em seus papéis”. *O desenvolvimento do indivíduo é antes de mais nada – mas de nenhum modo exclusivamente – função de sua liberdade fática ou de suas possibilidades de liberdade.* (HELLER, 1992, p. 22)

Liberdade fática no sentido da linguística, caracterizada pela função que garante o contato entre o falante e aquele com quem se fala. Por mais intenso que seja o esforço “transformador” e “culturalizador” da moral, não se supera sua função inibidora e essa se impõe na medida em que a estrutura da vida cotidiana está caracterizada basicamente pela muda coexistência de particularidade e genericidade.

Quanto mais intensa é a motivação do homem pela moral, isto é, pelo humano-genérico, tanto mais facilmente sua particularidade se elevará (através da moral) à esfera da genericidade. (...) é necessário o conhecimento do próprio Eu. (...) a fim de que o homem seja capaz de decidir elevando-se acima da cotidianidade. (HELLER, 1992, p. 24)

O professor ser capaz de elevar-se acima da cotidianidade não significa uma abolição da particularidade. Mas sim que a consciência individual está mais articulada com o humano genérico. Para a autora, o indivíduo pode escolher sua própria comunidade e seu próprio modo de vida no interior das possibilidades dadas.

A maioria das ações e escolhas tem motivação heterogênea; as motivações particulares e as genérico-morais encontram-se e se unem, de modo que a elevação acima do particular-individual jamais se produz de maneira completa, nem jamais deixa de existir inteiramente, mas ocorre geralmente *em maior ou menor medida*. (HELLER, 1992, p. 25)

O cume da elevação moral acima da cotidianidade é a catarse. Na catarse, de acordo com Heller, “o homem torna-se consciente do humano-genérico de sua individualidade.” (HELLER, 1992, p. 26). Na perspectiva de que a atividade prática do indivíduo só se eleva ao nível da práxis quando é atividade humano-genérica consciente. No âmbito da presente dissertação, a pesquisa realizada demonstrará nas análises, formas de elevação consciente do professor às indicações curriculares.

Em nenhuma esfera da atividade humana (...) é possível traçar uma linha divisória rigorosa e rígida entre o comportamento cotidiano e o não cotidiano. (Estamos pensando, naturalmente, no caso dos comportamentos em que seja possível uma elevação consciente ao humano-genérico.). (HELLER, 1992, p. 26)

Heller aborda nessa discussão a alienação, vista sempre em face das possibilidades concretas de desenvolvimento genérico da humanidade. Segundo a autora, a vida cotidiana, de todas as esferas da realidade, é aquela que mais se presta à alienação. Por causa da coexistência “muda”, em si, de particularidade e genericidade, a atividade cotidiana pode ser atividade humano-genérica não consciente. De toda forma, a estrutura da vida cotidiana não é de nenhum modo necessariamente alienada. (HELLER: 1992).

Existe alienação quando ocorre um abismo entre o desenvolvimento humano-genérico e as possibilidades de desenvolvimento dos indivíduos humanos, entre a produção humano-genérica e a participação consciente do indivíduo nessa produção. A condução da vida supõe, para cada um, uma vida própria, embora mantendo a estrutura da cotidianidade. Cada qual se apropria a seu modo da realidade e impõe a ela a marca de sua personalidade. (HELLER: 1992).

Para Heller a característica dominante na vida cotidiana é a espontaneidade.

(...) em todos os casos, a espontaneidade é a *tendência* de toda e qualquer forma de atividade cotidiana. A espontaneidade caracteriza tanto as motivações particulares (...) quanto as atividades humano-genéricas que nela têm lugar. O ritmo fixo, a repetição, a rigorosa regularidade da vida cotidiana (...) não estão absolutamente em contradição com essa espontaneidade; ao contrário, implicam-se mutuamente. (HELLER, 1992, p. 30)

Outra característica da vida cotidiana é que o homem atua sobre a base da possibilidade, “(...) jamais é possível, na vida cotidiana, calcular com segurança científica a consequência possível da ação.” (HELLER, 1992, p. 30). Para a autora, é possível falar de unidade imediata de pensamento e ação na cotidianidade, sendo que as ideias necessárias à cotidianidade jamais se elevam ao plano da teoria, do mesmo modo como a atividade cotidiana não é práxis. (HELLER: 1992).

A autora destaca ainda como característica do pensamento cotidiano a ultrageneralização. Os juízos ultrageneralizadores são juízos provisórios que a prática confirma ou não refuta, durante o tempo em que, baseados neles, manifesta formas capazes de atuar e de orientar. Não há tempo para examinar todos os aspectos do caso singular, nem mesmo os decisivos, há de situá-lo o mais rapidamente possível sob o ponto de vista da tarefa colocada. E isso só se torna possível graças à ajuda dos vários tipos de ultrageneralização. É assim, por exemplo, que se recorre à analogia. É através dela que, principalmente, funciona o conhecimento cotidiano do homem. (HELLER: 1992).

O pensamento cotidiano apresenta-se repleto de pensamentos fragmentários, de material cognoscitivo e até de juízos que nada têm a ver com a manipulação das coisas ou com nossas objetivações coisificadas, mas que *se referem exclusivamente a nossa orientação social*. (HELLER, 1992, p. 32)

A autora argumenta que, naturalmente, a atividade individual é muito poucas vezes *completamente* individual, que em geral, é uma projeção das aspirações e dos interesses de uma camada ou classe social. O indivíduo dispõe de um âmbito de movimento, de um raio de ação, no qual pode escolher, de certa forma, seu próprio modo de vida no interior das possibilidades dadas em sua comunidade. “Quanto maior for a alienação produzida pela estrutura econômica de uma sociedade dada, tanto mais a vida cotidiana irradiará sua própria alienação para as demais esferas.” (HELLER, 1992, p. 38).

Nesta perspectiva, pesquisar a ação docente permite discorrer sobre a elevação da individualidade do professor aos saberes genéricos da profissão de professor, regras da escola, das ciências da educação, dos currículos, entre outros, pois o docente mobiliza saberes para a ação, de acordo com suas astúcias e táticas, em relação a cada situação concreta da estratégia humano-genérica.

(...) se os pesquisadores universitários querem estudar os saberes profissionais da área do ensino, devem sair de seus laboratórios, sair de seus gabinetes na universidade, largar seus computadores, largar seus livros e os livros escritos por seus colegas que definem a natureza do ensino, os grandes valores educativos ou as leis da aprendizagem, e ir diretamente ao lugares onde os profissionais do ensino trabalham, para ver como eles pensam e falam, como trabalham na sala de aula, como transformam programas escolares para torná-los efetivos, como interagem com os pais dos alunos, com seus colegas, etc. (TARDIF, 2002, p. 258)

Portanto, na área do ensino é crucial se pesquisar a prática docente no cotidiano escolar, visto que somente a partir do chão da escola, da sala de aula, se pode mensurar sobre as astúcias e táticas dos professores em relação às estratégias para as instituições escolares, somente de acordo com ambiente da ação, no contato direto com os professores e seus alunos, se consegue narrar sobre a relação entre a individualidade espontânea e o humano-genérico da profissão pela busca da concretização do ensino de História.

3.2 SABERES DOCENTES

O livro *Saberes docentes e formação profissional*, de Maurice Tardif, trata dos saberes docentes, explica que são compostos por vários saberes de diferentes fontes. Tardif propõe um modelo de análise baseado na origem social, por entender que abrange melhor a diversidade. Para ele, os saberes docentes são constituídos pelo saber pessoal da história de vida; pela formação escolar anterior aos estudos para o magistério; pelos saberes da formação profissional, ciências da educação e ideologias pedagógicas, da formação e socialização nas instituições de formação; pelos saberes curriculares, dos programas, livros didáticos, conteúdos, métodos, entre outros; e pelos saberes experienciais ou práticos, advindos da experiência profissional.

(...) o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e com a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do saber docente. (TARDIF, 2002, p. 11)

Tardif busca situar o saber docente entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, para captar a natureza social e individual como um todo, em uma pesquisa que persegue o saber a serviço do trabalho nas situações cotidianas e

concebe este saber como temporal, pelo contexto de vida e de carreira profissional. O autor valoriza a experiência do trabalho enquanto fundamento do saber e alerta que o professor tende a hierarquizar seus saberes em vista de sua pluralidade e em consideração a suas funções de utilidade no ensino.

Nessa ótica, os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiana parece constituir o alicerce da prática e da competência profissionais, pois essa experiência é, para os professores, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais. Ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho. (TARDIF, 2002, p. 21)

O autor defende a pluralidade dos saberes docentes e pontua alguns, destaca a importância dos saberes da história de vida de cada professor, como os pessoais e familiares, bem como discute os saberes da escolarização anterior ao Ensino Superior, “(...) esse saber herdado da experiência escolar anterior é muito forte (...) ele persiste através do tempo, e (...) a formação universitária não consegue transformá-lo nem muito menos abalá-lo” (TARDIF, 2002, p. 20).

Discorre também sobre os saberes da formação profissional, das ciências da educação e da ideologia pedagógica, que são transmitidos pelas instituições de formação, que buscam fornecer saberes pedagógicos, que são concepções provenientes de reflexão racional e normativa sobre a prática, sendo que os saberes pedagógicos articulam-se com as ciências da educação para legitimarem-se. (TARDIF: 2002).

A respeito dos saberes curriculares, define:

Estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar. (TARDIF, 2002, p. 38)

De acordo com o pesquisador, a prática docente depende da capacidade do professor de dominar, integrar e mobilizar os saberes enquanto condições para a sua prática. Os saberes docentes, em geral, os de formação profissional, disciplinar e curricular, parecem ser sempre de segunda mão, incorporados sem serem produzidos ou legitimados por aqueles que praticam a docência. “Noutras palavras, a função docente se define em relação aos saberes, mas parece incapaz de definir um saber produzido ou controlado pelos que a exercem.” (TARDIF, 2002, p. 40). Nesse sentido, “os saberes disciplinares e

curriculares que os professores transmitem situam-se numa posição de exterioridade em relação à prática docente.” (TARDIF, 2002, p. 40).

Sobre essa posição de exterioridade o autor traz alguns elementos explicativos, discorre que antes os próprios produtores de ciência “cuidavam” do ensino, que a expansão por força da lei do ensino para as massas proletarizou o corpo docente e “sucateou” o ensino. O professor se tornou o executor atomizado no universo do trabalho capitalista, monopolizado por grupos de especialistas e profissionais, e integrados a sistemas públicos de formação. Explica que os mestres assistiram a mudança da natureza de seu saber para procedimento de transmissão de saber. Destaca a emergência das ciências da educação e transformação do discurso pedagógico, abordando um enraizamento nos saberes psicológicos, bem como a transformação para um saber profissional especializado que “cientificou” e “tecnologizou” a pedagogia para os aplicadores do conhecimento, além de citar os fenômenos ideológicos onde o ato de fazer saber se tornou mais importante que o saber. (TARDIF: 2002).

Tardif coloca também como influente na ação docente a erosão do capital de confiança no saber. Que saber ensinar? “Surge então a necessidade de microestratégias cujo desafio consistiria em determinar quais são os saberes socialmente pertinentes dentre os saberes escolares.” (TARDIF, 2002, p. 47). Ele não deixa de associar a escolarização à lógica do consumo dos saberes escolares, tidos nessa perspectiva, como saberes-instrumentos, saberes-meios, para o mercado de trabalho, onde a função do professor é equipar o aluno de acordo com as leis do mercado.

Os saberes práticos são tidos como os fundamentais para a competência profissional, oriundos do cotidiano e da experiência.

Nossa pesquisa indica que o corpo docente, na impossibilidade de controlar os saberes disciplinares, curriculares e da formação profissional, produz ou tenta produzir saberes através dos quais ele compreende e domina sua prática. Esses saberes lhe permitem, em contrapartida, distanciar-se dos saberes adquiridos fora dessa prática. (TARDIF, 2002, p. 48)

Os saberes práticos ou experienciais se originam na prática cotidiana da profissão e são por ela validados. É a partir deles que os professores julgam sua formação anterior ou sua formação ao longo da carreira, e julgam a pertinência ou o realismo das reformas introduzidas nos programas ou nos métodos. “Enfim, é a

partir dos saberes experienciais que os professores concebem os modelos de excelência profissional dentro de sua profissão.” (TARDIF, 2002, p. 48). Estes saberes práticos formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as ações, constituem, por assim dizer, “a cultura docente em ação.” (TARDIF, 2002, p. 49).

Acerca das interações entre pessoas o autor relaciona três “objetos” do saber experiencial: as relações e interações com os demais atores no campo de sua prática é o choque da “dura realidade”, que reflete a defasagem entre os saberes experienciais e os adquiridos na formação; as diversas obrigações, entendendo que o processo de “aprendizagem rápida”, de 1 a 5 anos, forma a experiência fundamental; e a Instituição enquanto meio organizado, que tem sua hierarquia, num contexto onde reger uma sala é mais importante que conhecer os mecanismos da secretaria de educação, ou relacionar-se com os alunos é mais importante que se relacionar com os especialistas. (TARDIF: 2002).

O autor compreende que “(...) as certezas subjetivas devem ser, então, sistematizadas a fim de se transformarem num discurso de experiência capaz de informar ou formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas” (TARDIF, 2002, p. 52).

Nessa linha, o docente é também um formador. Os professores dividem uns com os outros seus saberes práticos de suas atuações.

Os saberes experienciais adquirem também uma certa objetividade em relação crítica aos saberes disciplinares, curriculares e de formação profissional. (...) os professores não rejeitam os outros saberes totalmente, pelo contrário, eles os incorporam à sua prática, retraduzindo-os, porém, em categorias de seu próprio discurso (...) eliminando o que lhes parece inultimamente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhe de uma maneira ou de outra. A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. (TARDIF, 2002, p. 52)

A práxis, o trabalho, desencadeia uma transformação real no trabalhador. De todo um saber em sentido amplo. “(...) os professores destacam a sua experiência na profissão como fonte primeira de sua competência, de se “saber-ensinar”.”. (TARDIF, 2002, p. 61). Tardif coloca que em suas pesquisas verificou que para os professores a experiência da profissão é o principal do saber-ensinar, mas foi notado também a importância atribuída a fatores cognitivos: sua personalidade,

talentos diversos, o entusiasmo, a vivacidade, o amor às crianças, etc.

A prática cotidiana do magistério constitui a base para a validação das competências dos professores. Aquilo que chamamos de “teoria”, de “saber” ou de “conhecimentos” só existe através de um sistema de práticas e de atores que as produzem e as assumem, num espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes. “(...) quando esses saberes são mobilizados nas interações diárias em sala de aula, é impossível identificar imediatamente suas origens (...)” (TARDIF, 2002, p. 64). Para o autor, os saberes que servem de base para o ensino são caracterizados por aquilo que se pode chamar de sincretismo. “se os saberes dos professores possuem uma certa coerência, não se trata de uma coerência teórica nem conceitual, mas pragmática e biográfica.” (TARDIF, 2002, p. 65).

Nessa linha, a inscrição no tempo é importante para compreender a genealogia dos saberes docentes.

A estrutura temporal da consciência proporciona a historicidade que define a situação de uma pessoa em sua vida cotidiana como um todo e lhe permite atribuir, muitas vezes a posteriori, um significado e uma direção à sua própria trajetória de vida. (TARDIF, 2002, p. 68)

Os saberes experienciais são temporais porque se desenvolvem no processo temporal de vida profissional. São destacados dois fenômenos essencialmente temporais: a trajetória pré-profissional, referente a história pessoal e social, bem como a experiência como aluno anterior a profissão, e a carreira. No período pré-profissional o professor convive com esquemas, regras, hábitos, procedimentos, tipos, categorias, produzidos pela socialização, através do processo de imersão dos indivíduos nos diversos mundos socializados, famílias, grupos, amigos, escolas, entre outros, nos quais eles constroem, em interação com os outros, sua identidade pessoal e social. Já a carreira diz respeito a uma posição ocupada, institucionalizada, que possui representação subjetiva entre os atores de uma categoria coletiva. Na carreira a ação remodela as normas. (TARDIF: 2002).

A coerência do saber do professor é pragmática e biográfica, podendo cair na rotinização. Os atores agem através do tempo, fazendo das suas próprias atividades recursos para reprodução e modificação, construindo, desse modo, “maneiras de ser”, “estilo”, “personalidade profissional”.

Para Tardif, é impossível compreender a questão da identidade dos

professores sem inseri-la imediatamente na história dos próprios atores, enquanto o magistério merece ser descrito e interpretado em função das condições, condicionantes e recursos que determinam e circunscrevem a ação cotidiana dos profissionais. (TARDIF: 2002).

Tardif se aproxima de algumas concepções de Certeau, no sentido que atribui ao docente à função de improvisar, vendo a educação enquanto arte na aproximação com o cotidiano e com a linguagem. Certeau aborda a economia escriturística e atenta para a questão das tecnologias e ferramentas para inscrição da lei no corpo, para Tardif, ensinar é utilizar, obrigatoriamente certa tecnologia, uma dimensão instrumental do ensino.

A pedagogia é o conjunto de meios empregados pelo professor para atingir seus objetivos no âmbito das interações educativas com os alunos. Noutras palavras, do ponto de vista da análise do trabalho, a pedagogia é a “tecnologia” utilizada pelos professores em relação ao seu objeto de trabalho (os alunos), no processo de trabalho cotidiano, para obter um resultado (a socialização e a instrução). (TARDIF, 2002, p. 117)

A “tecnicidade” é inerente ao trabalho e o professor é um trabalhador interativo. O docente durante sua ação com seus alunos na sala de aula elabora estratégias e esquemas cognitivos, simbólicos, que o ajudam a transformar a matéria em função de condicionantes como o tempo, o programa, o projeto pedagógico da escola, a velocidade de assimilação dos alunos, os limites impostos pela avaliação, a motivação dos alunos, entre outros. Tardif aborda o conhecimento pedagógico do conteúdo. (TARDIF: 2002).

Noutras palavras, o conteúdo ensinado em sala de aula nunca é transmitido simplesmente tal e qual: ele é “interatuado”, transformado, ou seja, encenado para um público, adaptado, selecionado em função da compreensão do grupo de alunos e de indivíduos que o compõem. (TARDIF, 2002, p. 120)

O pesquisador afirma que se existe realmente uma “arte de ensinar”, essa arte se faz presente apenas quando as técnicas de base do trabalho são assimiladas e dominadas. “Um professor perito é semelhante a um músico ou a um ator que improvisa: ele cria coisas novas a partir de rotinas e de maneiras de proceder já estabelecidas.” (TARDIF, 2002, p. 121). A pedagogia é entendida como uma tecnologia constantemente transformada pelo trabalhador, que a adapta às exigências variáveis da tarefa realizada, “(...) os professores precisam interpretar os objetivos, dar-lhes sentido em função das situações concretas de trabalho.” (TARDIF,

2002, p. 128).

O objeto do trabalho do professor é o humano, caracterizado pela individualidade e heterogeneidade, sendo que educador responde diferentemente a certos alunos, naturalmente. É um objeto que escapa ao controle do trabalhador, possui dimensão afetiva. Alunos oferecem resistência, estão obrigados na escola, exigem imposição e negociação dos professores.

Ensinar é, portanto, fazer escolhas constantemente em plena interação com os alunos. Ora, essas escolhas dependem da experiência dos professores, de seus conhecimentos, convicções e crenças, de seu compromisso com o que fazem, de suas representações a respeito dos alunos e, evidentemente, dos próprios alunos. (TARDIF, 2002, p. 132)

Há o problema do controle da educação, “(...) o caso do ensino, é difícil, senão impossível, especificar claramente se o produto do trabalho foi realizado” (TARDIF, 2002, p. 133), uma verificação nessa perspectiva está imbricada de conflitos de interpretação. Sobre as técnicas dos professores, “(...) não se apoiam nas ciências ditas positivas, mas sobretudo nos saberes cotidianos, em conhecimentos comuns, sociais, baseados na linguagem natural.” (TARDIF, 2002, p. 136). São as tecnologias da interação que permitem um professor atingir seus objetivos nas atividades com os alunos. Podem ser identificadas três grandes tecnologias da interação: a coerção, a autoridade e a persuasão. “Elas permitem que o professor imponha o seu programa de ação em detrimento daquelas ações desencadeadas pelos alunos que iriam em sentido contrário a esse programa.” (TARDIF, 2002, p. 137).

A coerção se dá por um olhar ameaçador, são trejeitos, insultos, ironia, como apontar com o dedo, por exemplo. A autoridade refere-se ao sujeito carismático, racional-legal, “o carisma se refere às capacidades subjetivas do professor de conseguir a adesão dos alunos” (TARDIF, 2002, p. 139). A autoridade reside no “respeito”. Quanto à persuasão, ela é a arte de convencer por recursos retóricos. “Sua importância vem do fato de a língua ser o vetor principal da interação entre os professores e alunos. Ensinar em contexto escolar presencial é agir falando. A palavra eleva-se aí à condição de ato.” (TARDIF, 2002, p. 140).

Tardif dá vários predicados ao saber do professor: experiencial, prático, interativo, sincrético e plural, heterogêneo, complexo, aberto, poroso, permeável, personalizado, existencial, temporal, evolutivo e dinâmico. “Ele é muito mais

consciência no trabalho do que consciência sobre o trabalho”. (TARDIF, 2002, p. 110).

A obra relatada também se aproxima das teorias de Rüsen. Relaciona-se na abordagem da racionalidade, vendo que a educação deve ter sentido para a vida e não só para o mundo do trabalho capitalista. Entende que o professor pensa com a vida por ser um ator racional, com representações, juízos e argumentos. Tardif apresenta três concepções de saber: o sujeito, a representação; o juízo, o discurso assertórico; o argumento, a discussão. “(...) essas três concepções possuem algo em comum: elas associam sempre a natureza do saber a exigências de racionalidade.” (TARDIF, 2002, p. 198). O autor propõe, de maneira global, a noção de saber associada a ideia de exigências de racionalidade.

Decorre daí, concretamente, que uma das principais estratégias de pesquisa relacionada com essa visão do saber consiste em observar atores e/ou falar com eles, mas fazendo-lhes perguntas sobre suas razões de agir ou de discorrer, ou seja, no fundo, sobre os saberes nos quais eles se baseiam para agir ou discorrer. (TARDIF, 2002, p. 200)

Para o autor existe na educação uma forte tendência a racionalização. Os próprios atores sociais são dotados de racionalidade, “(...) da capacidade de agir, de falar e de pensar elaborando uma ordem de razão para orientar sua prática”. (TARDIF, 2002, p. 203). O professor se baseia em sua “experiência vivida” como fonte viva de sentido a partir da qual o passado lhe permite esclarecer o presente e racionar o futuro.

(...) ao identificar saberes e exigências de racionalidade, estamos tornando possível a constituição de um verdadeiro repertório de conhecimentos para o ensino que reflita os saberes dos professores (...). Pensamos, com efeito, que esse repertório de conhecimentos poderá existir se, e somente se, reconhecermos que os professores possuem a capacidade de racionalizar sua própria prática, de nomeá-la, de objetivá-la, em suma, de definir suas razões de agir. (TARDIF, 2002, p 205)

O trabalho dos professores Ana Maria F. C. Monteiro e Fernando de Araújo Penna, *Ensino de História: saberes em lugar de fronteira* discute a construção teórico-metodológica de pesquisa sobre a relação entre saberes docentes e escolares em narrativas da história escolar.

Nas explicações analisadas, os professores de História utilizaram comparações, ilustrações, exemplos, metáforas, analogias para negociar a distância entre os saberes de seus alunos e os saberes objeto de ensino/aprendizagem, nos processos de produção e atribuição de sentidos aos saberes escolares. (MONTEIRO; PENNA, 2011, p. 192)

Os autores trabalham as possibilidades do uso da análise retórica neste processo. Partindo do pressuposto de que o conhecimento escolar possui especificidades em relação ao conhecimento histórico produzido pelos historiadores de ofício, os pesquisadores definem que os professores, muito frequentemente, realizam um movimento para relacionar os fatos estudados com a realidade dos alunos, e questionam: Como fazem isso? Por que fazem isso?

Tornou-se necessário investigar os processos de associação realizados pelos docentes, pois verificamos que a racionalidade comparativa era operação teórica frequentemente realizada para tornar possível a atribuição de sentidos pelos alunos aos conteúdos estudados. A compreensão do currículo como prática de significação (Silva, 1995) emergiu com força, exigindo alternativas teóricas para abordar e analisar estes encaminhamentos. (MONTEIRO; PENNA, 2011, p. 192)

Para analisar as observações das aulas e as entrevistas com os professores os autores utilizaram da extensiva taxionomia das técnicas discursivas, trabalhando a retórica como instrumento teórico que engendra a negociação de distância entre os sujeitos. Visto que os autores discutem o ensino de história como lugar de fronteira, considerando que fronteira é lugar onde são demarcadas diferenças, mas onde também é possível produzir aproximações, diálogos, ou distanciamento entre culturas que entram em contato. “(...) um lugar de *negociação da distância* entre os homens através da linguagem” (MONTEIRO; PENNA, 2011, p. 194).

Os autores citam a obra Rüsen (2010), no que tange ao reconhecimento da narrativa histórica como estruturante do discurso historiográfico. Para Michel De Certeau, estudos apontam que os empregos de palavras em sentido figurado, fornecem modelos e hipóteses à análise das maneiras de se apropriar dos lugares.

Existem estudos que supõem que os “tropos” (emprego de uma palavra em sentido figurado) catalogados pela retórica forneçam modelos e hipóteses à análise das maneiras de se apropriar dos lugares. Como exemplo, nos relatos da prática de espaço, a sinédoque, que designa uma parte no lugar do todo que a integra, ou o assíndeto que é a supressão dos termos de ligação. Toda caminhada saltita, realiza elipses (omissão de palavras sem prejudicar a clareza). Entre demais figuras de linguagem para homologias entre figuras verbais e figuras ambulatórias. (CERTEAU, 1994, p. 182)

Na perspectiva da problemática da enunciação privilegia-se o ato de falar:

(...) este opera no campo de um sistema linguístico; coloca em jogo uma apropriação, ou uma reapropriação, da língua por locutores; instaura um presente relativo a um momento e a um lugar; e estabelece um contrato com o outro (o interlocutor) numa rede de lugares e de relações. (CERTEAU, 1994, p.40)

Ocorrem nas aulas metamorfoses do currículo. A retórica e as práticas docentes são definíveis como manipulações internas a um sistema - o da língua. O enunciado em seu contexto de uso na relação com a circunstância fornece um modelo que se relaciona com outras práticas não linguísticas (movimentos, olhares, entre outras). Ele instaura um presente, uma localização no tempo. Elementos que fazem dele um nó de circunstâncias inseparáveis do “contexto”, do qual abstratamente se distingue. O professor produz, age e reage pelo seu consumo, que é astucioso nas “maneiras de empregar” os produtos impostos por uma ordem economicamente dominante ou acadêmica e politicamente dominante. Figuras e metáforas analisadas na teoria da retórica permitem analisar melhor as práticas. Duplos sentidos, emprego múltiplo do mesmo material, operações polimórficas, achados alegres, poéticos e bélicos, condensações elípticas, miniaturizações metonímicas, etc. (CERTEAU: 1994).

Enquanto a gramática vigia pela “propriedade” dos termos, as alterações retóricas (...) indicam o uso da língua por locutores nas situações particulares de combates linguísticos rituais ou efetivos. São indicadores de consumo ou de jogos de forças. Estão na dependência de uma problemática do enunciado. Por isso, embora (ou por serem) excluídas em princípio do discurso científico, essas “maneiras de falar” fornecem à análise “maneiras de fazer” um repertório de modelos e hipóteses. Afinal de contas, são apenas variantes, numa semiótica geral das táticas. (CERTEAU, 1994, p. 103)

Dizer é uma arte, a narrativização das práticas seria uma “maneira de fazer” textual, com seus procedimentos e táticas próprios.

A análise retórica se revelou importante ferramenta teórica ao nos possibilitar focalizar os discursos produzidos pelos docentes em suas aulas e as formas buscadas para torná-los possíveis de serem compreendidos e aprendidos pelos alunos. Tornava-se necessário, cada vez mais, *negociar distâncias* teóricas para analisar a *negociação de distâncias* nas aulas de história. (MONTEIRO; PENNA, 2011, p. 198)

Monteiro e Penna recorrem a Meyer (2007) para explicarem a retórica,

discorrem que ela provém da relação entre si e outrem via uma linguagem ou um instrumento de comunicação. Já a partir de Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996) discute a relação entre o discurso, o orador e auditório, definindo que na retórica o auditório é sempre uma construção do orador. (MONTEIRO; PENNA: 2011).

(....) [os meios de persuasão] são de ordem racional alguns, de ordem afetiva outros. Ou melhor dizendo: uns mais racionais, outros mais afetivos, pois em retórica razão e sentimentos são inseparáveis. Os meios de competência da razão são os argumentos. [...] Os meios que dizem respeito à afetividade são, por um lado o *ethos*, o caráter que o orador deve assumir para chamar a atenção e angariar a confiança do auditório, e por outro lado o *pathos*, as tendências, os desejos, as emoções do auditório das quais o orador poderá tirar partido. [...] Em resumo, o persuasivo do discurso comporta dois aspectos: um a que chamaremos de "argumentativo"; e outro, de "oratório". Dois aspectos nem sempre fáceis de distinguir. (MONTEIRO; PENNA, 2011, p. 200)

A retórica engloba, portanto, o aspecto racional (argumentação) e o emocional (oratória). O trabalho realizado pelos professores encontrou indícios que confirmam que ambos os aspectos são importantes: “os alunos indicaram como características de seus professores marcantes tanto a habilidade de explicar bem, quanto o estabelecimento de uma relação pessoal com os alunos.” (MONTEIRO; PENNA, 2011, p. 200).

Ainda a partir de Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996), o estudo das técnicas argumentativas engloba exemplos, ilustrações, comparações, analogias, causalidade, metáforas, dentre outras. O professor busca estabelecer um fio de sentido que organiza as informações apresentadas e, neste processo de mobilização de saberes, ele explica ao mesmo tempo em que narra, sem fazer menções explícitas a autores e suas pesquisas, pois não é um texto científico. “(...) tendo por base o referencial da retórica, percebemos um *ethos* bem claro, ou seja, o caráter que o orador deve assumir para chamar a atenção e angariar a confiança do auditório.” (MONTEIRO; PENNA, 2011, p. 201).

Das análises procedidas pelos pesquisadores, destacam-se alguns exemplos, quando o professor em sua fala visa “corrigir” algum conteúdo que normalmente se aprende “errado” ele está utilizando do argumento de autoridade. “É importante destacar que o *argumento de autoridade* é uma forma muito utilizada para explicar algo na cultura escolar - o auditório não é constituído por seus pares e sim pelos alunos que estão ali para aprender.” (MONTEIRO; PENNA, 2011, p. 203).

Outro exemplo de técnica discursiva é a ilustração, como quando o

professor utiliza os alunos como personagens em sua explicação. A ilustração tem a função de reforçar a adesão a uma regra conhecida e aceita, fornecendo casos particulares que esclarecem o enunciado geral, aumentando a presença na consciência. Diferentemente do exemplo, a *ilustração* pode ser um caso ficcional. (MONTEIRO; PENNA: 2011).

Os autores destacam também a comparação, discorrem o caso em que o professor comparou o “traficante do morro ou dono do morro” com o coronel do período conhecido como coronelismo.

A comparação no ensino de história certamente merece uma maior atenção, inclusive na sua fronteira com a analogia, mas, no âmbito deste artigo, a entendemos como a identificação de semelhanças e diferenças entre dois fenômenos históricos semelhantes, muitas vezes com a intenção de negociar a distância entre o estranho e familiar. (MONTEIRO; PENNA, 2011, p. 205)

Além disso, os pesquisadores destacam que cabe questionar se a referência contemporânea presente no estereótipo do *traficante do morro*, ao ser associada aos *coronéis* da república velha brasileira, não estará induzindo a erros na construção conceitual pertinente. O uso da comparação no ensino de história, tão frequente e comum, necessita ser objeto de análises mais aprofundadas, de forma a avaliar os riscos e possibilidades implícitos no seu uso. O anacronismo é sempre uma *armadilha* para os professores, mas não comparar torna-se quase impossível no ensino. (MONTEIRO; PENNA: 2011).

Os autores concluem que o ensino de história é lugar de fronteiras, lugar de encontros, diálogos, mas, também, de *marcação de diferenças*, apontando para uma visão de currículo como "espaço-tempo de interação entre culturas", em que as culturas são vistas como repertórios partilhados de sentidos.

Assim, o currículo, como espaço-tempo de fronteira e de negociação de diferença, foi objeto de pesquisa, na qual referenciais teóricos em *lugar de fronteira* foram articulados para realizar a investigação que, através do diálogo e de negociação de distâncias, tornou possível, em nosso entender, ampliar as possibilidades de compreensão dos processos em curso neste campo de grande complexidade que é o currículo. Espaço de interlocução teórica, a pesquisa sobre o currículo como *lugar de fronteira* nos desafiou e desafia a questionar/investigar os saberes *ensinados*, pensados como produções/enunciados, significados hibridizados e contingentes, constituídos por e instituintes de relações de poder. (MONTEIRO; PENNA, 2011, p. 207)

Tardif (2002) vê a relação entre a pesquisa universitária e o trabalho docente nunca como uma relação entre uma teoria e uma prática, mas uma relação entre atores, entre sujeitos cujas práticas são portadoras de saberes. De acordo com este autor, o professor da escola de educação básica passa a ser visto como colaborador ou co-pesquisador. Exige que a universidade abra um espaço maior para os conhecimentos dos práticos dentro do próprio currículo. Todavia, o autor argumenta que a desvalorização dos saberes dos professores pelas autoridades educacionais, escolares e universitárias não é um problema epistemológico ou cognitivo, mas político. (TARDIF: 2002).

Importante que a Universidade estabeleça um trabalho permanente com as escolas, que a formação profissional seja redirecionada para a prática e, por conseguinte, para escola enquanto lugar de trabalho dos professores.

Nessa perspectiva, os saberes transmitidos pelas instituições de formação devem ser concebidos e adquiridos em estreita relação com a prática profissional dos professores nas escolas. A formação disciplinar deve ser vinculada ao exercício da profissão. Noutras palavras, a prática profissional não é mais considerada como sendo um objeto ou um campo de pesquisa, mas um espaço de produção da competência profissional pelos próprios professores. O que está em jogo é a identidade profissional tanto dos professores quanto dos formadores universitários. “Defendo, portanto, a unidade da profissão docente do pré-escolar à universidade”. (TARDIF, 2002, p. 244).

Para o pesquisador, as reformas que vem sendo realizadas expressam a vontade de encontrar, nos cursos de formação de professores, uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades a respeito do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas.

A prática profissional não é vista, assim, como um simples campo de aplicação de teorias elaboradas fora dela, por exemplo nos centros de pesquisa ou nos laboratórios. *Ela torna-se um espaço original e relativamente autônomo de aprendizagem e de formação para os futuros práticos, bem como um espaço de produção de saberes e de práticas inovadoras pelos professores experientes.* Esta concepção exige, portanto, que a formação profissional seja redirecionada para a prática e, por conseguinte, para escola enquanto lugar de trabalho dos professores. Nessa perspectiva, os saberes (...) transmitidos pelas instituições de formação (...) devem ser concebidos e adquiridos em estreita relação com a prática profissional dos professores nas escolas. (TARDIF, 2002, p. 286)

É reconhecido que os práticos do ensino possuem um saber original, oriundo do próprio exercício da profissão, que se denomina, conforme o caso, de “saber experiencial”, “saber prático”, “saber da ação”, “saber pedagógico”, “saber da ação pedagógica”, entre outras possibilidades de definição.

3.3 UMA PESQUISA DO TIPO ETNOGRÁFICA

O texto de Marli E. D. A. André, *Etnografia da Prática Escolar*, discute a pesquisa da prática escolar cotidiana e investiga as ações e relações que configuram o dia-a-dia da experiência escolar. A abordagem neste sentido é qualitativa, que tem suas raízes históricas no final do século XIX para o estudo dos fenômenos humanos e naturais “(...) quando cientistas sociais defendem a perspectiva idealista-subjetivista de conhecimento e estabelece-se um amplo debate entre o quantitativo e o qualitativo.” (ANDRÉ, 1995, p. 15). A autora conclui que os termos qualitativos e quantitativos devem designar apenas o tipo de dado coletado, pois para se identificar a modalidade de pesquisa é necessário emprego de termos mais precisos, como etnográfica, participante, entre outras.

André argumenta que a concepção idealista-subjetivista de conhecimento que dá origem à abordagem qualitativa, as ideias do interacionismo simbólico, da etnometodologia e da etnografia, derivam da fenomenologia. (ANDRÉ: 1995)

A fenomenologia enfatiza os aspectos subjetivos do comportamento humano e preconiza que é preciso penetrar no universo conceitual dos sujeitos para poder entender como e que tipo de sentido eles dão aos acontecimentos e às interações sociais que ocorrem em sua vida diária. O mundo do sujeito, as suas experiências cotidianas e os significados atribuídos às mesmas são, portanto, os núcleos de atenção da fenomenologia. (ANDRÉ, 1995, p. 18)

Os fenômenos humanos e sociais são complexos e dinâmicos, dentro de um contexto, de forma que o foco da investigação centra-se na compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações. É o estudo do fenômeno em seu acontecer natural, que considera todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas. (ANDRÉ: 1995).

A autora discorre que a etnografia é uma tendência da antropologia, que sua principal preocupação é com o significado que têm as ações e os eventos

para as pessoas ou os grupos estudados. “Alguns desses significados são diretamente expressos pela linguagem, outros são transmitidos indiretamente por meio das ações.” (ANDRÉ, 1995, p. 19).

O etnógrafo encontra-se diante de diferentes formas de interpretação da vida e em meio a significados variados atribuídos pelos participantes às suas experiências e vivências, e tenta mostrar esses significados múltiplos ao leitor. Para a pesquisadora, o etnógrafo chega cada vez mais perto da concepção de realidade partilhada pelo grupo. (ANDRÉ: 1995).

Abordando Geertz (1973) a professora trata da etnografia como a tentativa de descrição densa da cultura, explica que etimologicamente etnografia significa “descrição cultural”, descreve a cultura como sendo práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens, significados de um grupo social. A autora concebe que na área da educação essas concepções ganharam destaque apenas na década de 1960, buscando os pontos de vistas dos atores e não só dos que detinham o “poder”. (ANDRÉ: 1995).

André discorre sobre a maleabilidade de um estudo etnográfico, que, por exemplo, pode seguir uma linha funcional-estruturalista ou pode situar-se nas diferentes matizes da fenomenologia ou ainda pode vincular-se à teoria crítica ou ao materialismo histórico. Prosseguindo, a pesquisadora conta que nos anos 1980 a pesquisa qualitativa se popularizou na área da educação, apontando os tipos de pesquisa qualitativa: pesquisa etnográfica; estudo de caso; pesquisa participante; pesquisa-ação. Atentaremos a pesquisa do tipo etnográfica.

A pesquisa do tipo etnográfica caracteriza-se pela interação constante entre o pesquisador e o pesquisado, sendo o pesquisador o instrumento principal na coleta e análise dos dados; pela ênfase no processo e não nos resultados finais; pela preocupação com o significado, com a maneira própria com que as pessoas veem a si mesmas; pelo trabalho de campo, o pesquisador aproxima-se de pessoas, situações, locais, eventos, mantendo com eles um contato direto e prolongado; pela descrição e indução, o pesquisador faz uso de uma grande quantidade de dados descritivos: situações, pessoas, ambientes, depoimentos, diálogos, que são por ele reconstruídos em forma de palavras ou transcrições literais. (ANDRÉ: 1995).

As análises do capítulo final, sobre a prática docente em relação à orientação temporal indicada pelas DCE 2008, serão realizadas a partir de pesquisa

concluída em colégio estadual da periferia da cidade de Jacarezinho⁴, Paraná, no ano letivo de 2015, ano de greve que interrompeu a pesquisa por um tempo, em parceria com dois professores de carreira, na primeira e terceira série do Ensino Médio matutino com o Professor 1 e na primeira e terceira série do Ensino Médio noturno com o Professor 2.

As fontes de análise obtidas são: o Projeto Político Pedagógico atual do Colégio; os Planos de Trabalho Docente dos professores para as séries participantes da pesquisa; os cadernos de campo, transcrição dos relatórios escritos durante as observações participantes; a entrevista, transcrição de gravação em áudio com o professor 1; e o questionário, transcrição das respostas dissertadas pelo Professor 2.

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. (ANDRÉ, 1995, p. 28)

Neste trabalho de campo não há pretensão de mudar o ambiente. A pesquisa etnográfica faz uso de um plano de trabalho aberto e flexível, com os fundamentos teóricos constantemente repensados. A etnografia descreve a cultura de um grupo social. “O que se tem feito, pois é uma adaptação da etnografia à educação, o que me leva a concluir que fazemos estudos do tipo etnográfico e não etnografia no sentido estrito.”. (ANDRÉ, 1995, p. 28).

O uso de entrevista-questionário e caderno de campo foi realizado mediante autorização institucional e dos envolvidos, sendo que a identidade da escola e dos professores não constam na presente dissertação. Para Marli André, o

⁴ Emancipada à condição de Município em 1900, recebeu inicialmente o nome de Nova Alcântara. Em 1903 recebeu o nome de Jacarezinho. Cidade do norte do Paraná, com população estimada em 40.243 habitantes de acordo com dados do IBGE, faz divisa com o Município de Ourinhos, estado de São Paulo, e com os municípios paranaenses Ribeirão Claro, Santo Antônio da Platina e Cambará. Fica aproximadamente a 400 km de São Paulo, capital, e também de Curitiba. Até meados da década de 1960 o café era predominante. Posteriormente, as lavouras de cana-de-açúcar passaram a ser maioria. A partir da década de 1970 iniciaram outras plantações como soja e trigo, bem como atividades da avicultura e suinocultura. A cidade possui uma Universidade Estadual, um Instituto Federal, e Polo da Universidade Aberta do Brasil, além das instituições privadas, recebe destaque na região devido à oferta de curso superior. Destacam-se ainda os afrescos de Sigaud, na Catedral Diocesana. (Prefeitura de Jacarezinho: 2015).

pesquisador neste tipo de trabalho gera documentos influenciados por sua subjetividade. (ANDRÉ: 1995).

Quanto à aproximação com a antropologia discorre a pesquisadora:

(...) a investigação de sala de aula ocorre sempre num contexto permeado por uma multiplicidade de sentidos que, por sua vez, fazem parte de um universo cultural que deve ser estudado pelo pesquisador. Através basicamente da observação participante ele vai procurar entender essa cultura, (...). Os dados são considerados sempre inacabados. O observador não pretende comprovar teorias nem fazer “grandes” generalizações. O que busca, sim, é descrever a situação, compreendê-la, revelar os seus múltiplos significados, deixando que o leitor decida se as interpretações podem ou não ser generalizáveis, com base em sua sustentação teórica e sua plausibilidade. (ANDRÉ, 1995, p. 38)

Há razões para o uso da etnografia no estudo da prática escolar cotidiana. O pesquisador tem contato direto com a situação pesquisada, podendo, de certo modo, reconstruir processos e relações do dia-a-dia escolar. Conhecer a escola mais de perto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia-a-dia, identificando as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar, e compreendendo o papel e a atuação de cada sujeito nesse complexo interacional onde ações, relações, conteúdos são construídos, negados, reconstruídos ou modificados. (ANDRÉ: 1995).

A autora concebe a necessidade de estudar pelo menos três dimensões no estudo da prática escolar cotidiana. A primeira é a institucional ou organizacional, as formas de organização do trabalho pedagógico, estruturas de poder e de decisão, disponibilidade de recursos humanos e materiais, é a configuração do contexto, que pode abranger influências indiretas como políticas educacionais, pressões e expectativas dos pais. “A dimensão institucional age, assim, como um elo de ligação entre a *práxis* social mais ampla e aquilo que ocorre no interior da escola.” (ANDRÉ, 1995, p. 43).

A segunda dimensão é a instrucional ou pedagógica, do encontro professor-aluno-conhecimento, das formas de comunicação e avaliação, diz respeito à apropriação do conhecimento pela mediação dos professores. A terceira dimensão destacada é a sociopolítica/cultural, sobre determinantes macroestruturais da prática educativa, exige reflexão sobre o momento histórico, sobre as forças políticas e sociais do presente da sociedade. Enquadra-se nesta terceira dimensão o contexto de greve. (ANDRÉ: 1995).

Ao abordar problemas nos estudos sobre a prática escolar cotidiana a

pesquisadora aponta:

(...) a pesquisa etnográfica não pode se limitar à descrição de situações, ambientes, pessoas, ou à reprodução de suas tarefas e de seus depoimentos. Deve ir muito além e tentar reconstruir as ações e interações dos atores sociais segundo seus pontos de vista, suas categorias de pensamento, sua lógica. Na busca das significações do outro, o investigador deve, pois, ultrapassar seus métodos e valores, admitindo outras lógicas de entender, conceber e recriar o mundo. A observação participante e as entrevistas aprofundadas são, assim, os meios mais eficazes para que o pesquisador aproxime-se dos sistemas de representação, classificação e organização do universo estudado. (ANDRÉ, 1995, p. 45)

A autora alerta também que não se deve enaltecer uma teoria nem supervalorizar o empírico. As indicações de Marli André se enquadram na perspectiva de Tardif, considerando que ele aborda que a etnografia propõe “uma volta à realidade” (TARDIF, 2002, p. 256), isto é, um processo centrado no estudo dos saberes dos atores em seu contexto real de trabalho, em situações concretas de ação.

(...) existe um saber que vai sendo construído pelos professores com base nas situações concretas encontradas no seu ambiente de trabalho e que estão relacionadas ao tipo de aluno que eles têm, às condições e aos recursos institucionais, às representações que eles vão gerando sobre o seu trabalho, as quais por sua vez decorrem de experiências vividas – seu meio cultural, sua prática social, sua origem familiar e social, sua formação acadêmica. (ANDRÉ, 1995, p. 81)

André afirma ainda três determinantes fundamentais que afetam o trabalho do professor: o ambiente familiar/cultural, o processo de escolarização, e o ambiente de trabalho.

No contexto entre a formação acadêmica recebida e a prática da sala de aula, o professor gera uma “didática prática”, na qual podem estar contidos germes de uma prática pedagógica alternativa voltada à realidade dos alunos que frequentam a escola pública (...). Essa “didática prática” envolve pressupostos que precisam ser explicitados, compreendidos e analisados em profundidade para que possam ser esboçadas mudanças na direção pretendida. (ANDRÉ, 1995, p. 107)

De forma geral, as direções da pesquisa etnográfica em educação sugerem uma preocupação do investigador com questões de ética e de valor relativas aos sujeitos ou aos grupos investigados e ao “consumidor” da pesquisa. “(...) aceita-se que os leitores possam desenvolver as suas representações do real e que essas possam ser tão significativas quanto a do pesquisador.” (ANDRÉ, 1995, p. 56).

Feitas as considerações de que a pesquisa narrada nesta dissertação é do tipo etnográfico, em consideração ao cotidiano escolar e aos saberes docentes, seguiremos para o tema pesquisado, a orientação temporal almejada pelo currículo paranaense. Neste objetivo, com base nas discussões apresentadas no primeiro capítulo, os protocolos para análise das fontes são: valorização da subjetividade do aluno; uso dos conteúdos estruturantes, básicos e específicos; uso de fontes históricas; uso das correntes historiográficas; uso dos conteúdos meta-históricos.

Pesquisa-se a valorização da subjetividade do aluno porque as DCE destacam a necessidade do professor considerar as narrativas produzidas pelo estudante, a problematização de seu conhecimento prévio, vendo-o como fruto de seu tempo histórico e como um ser singular.

Outro tópico para as discussões é o uso dos conteúdos estruturantes, básicos e específicos. Os conteúdos estruturantes - relações de poder, relações de trabalho e relações culturais - são apresentados como “os conhecimentos de grande amplitude que identificam e organizam os campos de estudos de uma disciplina escolar” (PARANÁ, 2008, p. 63). Já os conteúdos básicos são os conhecimentos fundamentais a serem trabalhados em cada ano/série, deles, o professor selecionará conteúdos específicos que serão elencados em seu Plano de Trabalho Docente. “Os conteúdos básicos são considerados aqui como sinônimos dos temas históricos, os quais problematizam as carências de orientação no tempo.” (PARANÁ, 2008, p. 63).

Por meio destes Conteúdos Estruturantes, o professor deve discorrer acerca de problemas contemporâneos que representam carências sociais concretas. Dentre elas, destacam-se, no Brasil, as temáticas da História local, História e Cultura Afro-Brasileira, da História do Paraná e da História da cultura indígena, constituintes da história desse país, mas, até bem pouco tempo, negadas como conteúdos de ensino. (PARANÁ, 2008, p. 64)

Outro protocolo diz respeito à utilização de diferentes fontes históricas. Para as DCE as fontes devem ser selecionadas a partir das narrativas dos alunos. “Recorrer ao uso de vestígios e fontes históricas nas aulas de História pode favorecer o pensamento histórico e a iniciação aos métodos de trabalho do historiador”. (PARANÁ, 2008, p. 69). É de certa forma, consenso, que as histórias, mesmo acadêmicas, são versões, pontos de vista, construções. O conceito de documento foi ampliado: imagens, objetos materiais, oralidade, jornais, histórias em quadrinhos, fotografias, pinturas, gravuras, museus, a partir dos quais é possível

produzir o conhecimento histórico. O livro didático é visto como fonte histórica. (PARANÁ: 2008).

Dentre as correntes historiográficas discutidas, a Nova História, a Nova História Cultural, incluindo a Micro-História, e a Nova Esquerda Inglesa, mesmo a Nova História Social Alemã, grosso modo, apreende-se que dos novos conjuntos de fontes consideradas possibilitaram-se significações de temas como família, morte, sentimentos, dentre muitos, mais significativos e antes não presentes. A historiografia utilizada no currículo oficial do Paraná valoriza uma diversidade de fontes e uma diversidade de temáticas.

Nesse sentido, o trabalho pedagógico com os conteúdos históricos deve ser fundamentado em vários autores e suas respectivas interpretações, seja por meio dos manuais didáticos disponíveis ou por meio de textos historiográficos referenciais. Espera-se que, ao concluir a Educação Básica, o aluno entenda que não existe uma verdade histórica única, e sim que verdades são produzidas a partir de evidências que organizam diferentes problematizações fundamentadas em fontes diversas. (PARANÁ, 2008, p. 69)

De acordo com as DCE, o trabalho pedagógico, com diversos documentos e fontes, exige atenção do professor para a rica produção historiográfica que tem sido publicada em livros, revistas especializadas e outras voltadas ao público em geral, muitas das quais disponíveis também nos meios eletrônicos. (PARANÁ: 2008).

Outro ponto de análise é referente ao uso de conteúdos meta-históricos. A maleabilidade necessária aos currículos por toda diversidade existente é favorecida pelos conteúdos que difundem os procedimentos da operação historiográfica e da construção do texto histórico. As meta-narrativas 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”. (RÜSEN, 2010, p. 15).

As pesquisas preocupam-se em ancorar o conhecimento de uma ideia substantiva (marcadores históricos, marcos e protagonistas, mensagens nucleares) em ideias de segunda ordem (estrutura narrativa e conceitos de mudança), que permitem usar esse conhecimento para análise crítica do mundo, bem como explorar vários sentidos identitários, numa perspectiva relacional, inclusiva, integrando os conhecimentos a escala global. (BARCA: 2007).

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, explicação, evidência, inferência, empatia, significância, narrativas históricas, etc.). (PARANÁ, 2008, p. 57)

Para Peter Lee, uma primeira exigência da literacia histórica é que os alunos entendam algo do que seja a história, como um “compromisso de indagação”, com suas próprias marcas de identificação, com ideias características organizadas e um vocabulário de expressões com significado especializado. (LEE: 2006).

Além dos protocolos específicos destacados, a discussão deve refletir sobre o início da aula, a apresentação; a rotina da aula; a apresentação do tema; as intervenções do professor e dos alunos; a sistematização do tema; o cotejamento com o planejamento escolar; e peculiaridades do dia-a-dia.

O Colégio que a pesquisa foi realizada é localizado na periferia do município de Jacarezinho, possui alunos de vários bairros, está situado numa comunidade de classe média baixa, e atende nos três períodos. A instituição, mantida pelo poder público estadual, foi criada no ano de 1949 com a denominação de Grupo Escolar, em 1966 teve autorização para funcionar como Ginásio Estadual, passou por outras modificações e atualmente mantém os seguintes cursos: Ensino Fundamental de 6ª a 9ª séries; Ensino Médio; Curso Profissionalizante Técnico em Redes de Computadores - com duração de 4 anos – Integrado, e com duração de 1 ano – Subsequente; Curso Profissionalizante Técnico em Manutenção e Suporte em Informática, com duração de 4 anos – Integrado, e com duração de 1 ano e meio – Subsequente; e Curso Profissionalizante Formação de Docentes - com duração de 4 anos – Integrado. 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.

No início de meu segundo ano na Pós-Graduação, ano de 2015, procurei dois professores do Ensino Médio do Paraná para a realização da pesquisa. A primeira professora em que pensei estava lecionando apenas para o Movimento Sem Terra em Jacarezinho, que segue outras diretrizes curriculares. De qualquer forma, ela me apresentou um professor, mas não chegamos a conversar mais. Minha orientadora indicou uma professora que conheço, de Jacarezinho, mas após

contato, soube que ela estava residindo na cidade de Maringá.

Conversei com os professores da UENP, que fizeram algumas indicações. Mas na sexta-feira, 13 de março, eu estava no Campus de Jacarezinho da UENP para evento científico, conversando com um Professor de História do Colegiado, este comentou sobre um Colégio, no qual são desenvolvidas algumas atividades de projetos de História da Universidade. Comentou sobre dois professores que estão com os padrões na escola. Um dos professores mencionados eu conhecia da própria Universidade, onde estudei, ele lecionou aulas para a Graduação em Pedagogia, e também em curso do Plano Emergencial para a Formação da Educação Básica - PARFOR. Foi também orientador de um amigo meu em curso de Pedagogia a distância do qual era tutor. Logo adicionei o professor no *facebook*, depois perguntei se ele estava lecionando e qual o melhor horário para conversarmos, isso foi dia 16 de março, marcamos no dia 20 durante sua hora atividade.

No dia 20 de março no Colégio expliquei sobre minha pesquisa, que o ponto de partida para ver as práticas são as Diretrizes paranaenses para História, mas disse que não concordo nem discordo delas, que tem textos que a criticam bastante, e que não estaria ali para verificar uma prática certa ou errada, que a pesquisa visa o múltiplo. Contei da necessidade de permanecer nas aulas observando por mais de um bimestre, assistindo todas as aulas, para realização de caderno de campo, bem como de realizar entrevistas e ainda de documentação da escola. O professor concordou.

Comentei sobre a minha participação e autorização para frequentar a escola. Ele disse que era tranquilo porque o diretor fez mestrado. Perguntei e fui anotando alguns dados sobre o professor. Ele é formado em Pedagogia e em História, Mestre em Educação, e está no segundo ano (2015) do doutorado, foi supervisor PIBID e é atualmente (2015) supervisor do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. É professor de História da rede pública desde 2005, também pedagogo desde 2012. Está com toda a carga de trabalho no mesmo Colégio. Leciona no primeiro e no terceiro ano do Ensino Médio, período matutino. Disse a ele que pretendia acompanhar todas as aulas nessas duas séries. Comecei a acompanhar da quarta aula do ano em cada turma. O Professor disse que na primeira tinha sido uma conversa, na segunda revisão, e na terceira começou trabalhar alguns conceitos do conteúdo “novo”. Apresentou o livro didático utilizado

no Colégio: *História – Sociedade e Cidadania*, de Alfredo Boulos Junior, Editora FTD, do PNLD para os anos de 2015/16/17.

O Diretor do Colégio, professor de história, foi meu professor no Ensino Médio, quando eu e o professor conversamos com ele, eu disse que estudo currículo, prática docente, cotidiano escolar. Ele foi receptivo. Também falei com a Pedagoga, que estava na sala junto com o diretor, ela disse que disponibilizaria toda documentação necessária. Neste dia comentei com o professor que em evento da Associação Nacional de História – ANPUH, em Campo Mourão, perguntei à representante da SEED, presente em mesa redonda, sobre as DCE 2008 e ela disse que é um documento que precisa de revisão e que “tem aí acontecendo o Pacto”, se referindo ao Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. O professor do Colégio da Educação Básica, denominado na pesquisa como professor 1, disse que o Pacto não influencia nessas questões de orientação curricular, que numa segunda rodada terá discussão sobre currículo, mas que as Diretrizes 2008 é o documento para os professores seguirem, “é a verdinha”, disse o professor. Fiz o primeiro contato em 16 de março e no dia 20 fui à escola, no dia 23 realizei a primeira observação.

Conversando com o Professor 1 sobre a necessidade da pesquisa que desenvolvo contar com dois professores colaboradores ele comentou sobre alguns professores, inclusive da professora desse mesmo colégio, que trabalha no Ensino Médio do período noturno, contou que deve faltar uns cinco ou seis anos para ela aposentar. Falei para o professor 1 que poderia contar para a professora sobre mim e meu trabalho. Ele conversou com ela no dia 09 de abril.

No dia 10 de abril fui conversar com a Professora, me apresentei, e contei um pouco sobre minha pesquisa. Ela aceitou que eu a acompanhasse em suas aulas e que a entrevistasse. Foram os dois primeiros horários de sexta-feira na primeira série e os dois últimos na terceira série. Nesta primeira conversa, ela me disse que eram uns 20 alunos no primeiro e uns 40 no terceiro. Ela é professora do PIBID-UENP, mas para o noturno o projeto não funciona. Ela pediu para eu começar na semana seguinte que naquele dia ela aplicaria avaliação. Eu concordei. Na sexta-feira, dia 17 de abril, iniciei a observação.

No primeiro dia de observação no período noturno cheguei um pouco antes, a professora já estava lá e começamos conversar, ela me contou que o ensino é mais leve porque eles trabalham, que se dar aula como de manhã não fica

ninguém. Disse que alguns não comem antes da aula, que é escola de bairro, de periferia, que na época da colheita de cana os alunos faltam mais, que antigamente faltavam mais ainda na época referida, disse que muitos alunos são *bóia-fria* e que tem uma “meninada” que trabalha no comércio.

A professora falou que duas aulas por semana é muito pouco, que ela procura fazer um apanhado das coisas importantes. Perguntei se a turma era participativa e ela respondeu que eles participam pouco, que são passivos e em seguida me perguntou sobre a pesquisa, se eu vou anotar e para que, respondi que anotaria o máximo que conseguisse e que é para fazer a dissertação. Neste dia entreguei a carta de apresentação na escola, assinada pela orientação, constando resumo da pesquisa, metodologia, objetivos e sugerindo contra-partidas possíveis para a escola. Seguem, na sequência, tabelas demonstrativas da quantidade de aulas observadas:

TABELA 1 – Demonstrativo das aulas observadas – Professor 1

PROFESSOR 1 – ENSINO MÉDIO – PERÍODO MATUTINO – AULAS OBSERVADAS (2015)			
1º (Primeira) Série (Aulas de 50 min.)		3º (Terceira) Série (Aulas de 50 min.)	
Dia	Horário	Dia	Horário
24/03 – terça	3º (09h00 às 09h50)	23/03 – segunda	4º (10h05 às 10h55)
26/03 – quinta	1º (07h20 às 08h10)	26/03 – quinta	4º
31/03 – terça	3º	06/04 – segunda	4º
07/04 – terça	3º	09/04 – quinta	4º
09/04 – quinta	1º	13/04 – segunda	4º
14/04 – terça	3º	16/04 – quinta	4º
16/04 – quinta	1º	20/04 – segunda	4º
23/04 – quinta	1º (aula de 30 min.)	23/04 – quinta	4º (aula de 30 min.)
INTERROMPIDO PELA GREVE		INTERROMPIDO PELA GREVE	
16/06 – terça (segunda aula após retorno da greve)	3º	15/06 – segunda (segunda aula após retorno da greve)	4º
18/06 – quinta	1º	18/06 – quinta	4º
23/06 – terça	3º	22/06 – segunda	4º
25/06 – quinta	1º	25/06 – quinta	4º
02/07 – quinta	1º	02/07 – quinta	4º
09/07 – quinta	1º	09/07 – quinta	4º
15/07 – quarta (quinta pelo calendário de reposição de aulas)	1º	13/07 – segunda	4º
21/07 – terça	3º	15/07 - quarta (quinta pelo calendário de reposição de aulas)	4º
28/07 – terça	3º	16/07 – quinta (segunda pelo calendário da reposição)	4º
30/07 – quinta	1º	20/07 – segunda	4º
04/08 – terça	3º	27/07 – segunda	4º
		30/07 – quinta	4º
		03/08 – segunda	4º
		10/08 – segunda	4º

TABELA 2 – Demonstrativo das aulas observadas – Professor 2

PROFESSOR 2 – ENSINO MÉDIO – PERÍODO NOTURNO – AULAS OBSERVADAS (2015)			
1º (Primeira) Série (Aulas de 45 min.)		3º (Terceira) Série (Aulas de 35 min.)	
Dia	Horário	Dia	Horário
17/04 – sexta	1º (19h00 às 19h45)	17/04 – sexta	4º (21h30 às 22h05)
17/04 – sexta	2º (19h45 às 20h30)	17/04 – sexta	5º (22h05 às 22h40)
24/04 – sexta	1º	24/04 – sexta	4º
24/04 – sexta	2º	24/04 – sexta	5º
INTERROMPIDO PELA GREVE		INTERROMPIDO PELA GREVE	
19/06 – sexta (terceira aula após retorno da greve)	1º	19/06 – sexta (terceira aula após retorno da greve)	4º
19/06 – sexta	2º	19/06 – sexta	5º
26/06 – sexta	1º	26/06 – sexta	4º
26/06 – sexta	2º	26/06 – sexta	5º
03/07 – sexta	1º (dois alunos)	03/07 – sexta – Sem alunos – (Noite de forte chuva)	
03/07 – sexta	2º (dois alunos)		
10/07 – sexta	1º (quatro alunos)	10/07 – sexta – Sem alunos – (Noite de Festa Popular Municipal – FETEXAS)	
10/07 – sexta	2º (quatro alunos)		
17/07 - semana sem sexta no calendário de reposição		17/07 – semana sem sexta no calendário da reposição	
24/07 – não pude ir à escola		24/07 – não pude ir à escola	
31/07 – sexta	1º	31/07 – sexta (continuidade de filme da disciplina de Sociologia)	4º
31/07 – sexta	2º	31/07 – sexta (continuidade de filme da disciplina de Sociologia)	5º
07/08 – sexta	1º	07/08 – sexta	4º
07/08 – sexta	2º	07/08 – sexta	5º
14/08 – sexta	1º	14/08 – sexta	1º (aula simultânea com 1º ano devido à falta de professor)
14/08 – sexta	2º	14/08 – sexta	2º (aula simultânea com 1º ano devido à falta de professor)
21/08 – não pude ir à escola		21/08 – não pude ir à escola	
28/08 – sexta	1º	28/08 – sexta	4º
28/08 – sexta	2º	28/08 – sexta	5º
04/09 – Sexta- feira sem aulas - Festa do Calouro no Colégio		04/09 – Sexta- feira sem aulas - Festa do Calouro no Colégio	
11/09 – sexta	1º	11/09 – sexta	1º (aula simultânea com 1º ano devido à falta de professor)
11/09 – sexta	2º	11/09 – sexta	2º (aula simultânea com 1º ano devido à falta de professor)

TABELA 3 – Demonstrativo total das aulas observadas

	Quantidade de aulas observadas	Tempo em horas	Período
Observação Professor 1	41 (19 na 1º série e 22 na 3º série)	33h30	24/03 a 10/08/2015
Observação Professor 2	40 (22 na 1º série e 18 na 3º série)	24h40	17/04 a 11/09/2015
Total de Observações	81	58h10	24/03 a 11/09/2015

Neste capítulo, o cotidiano escolar e os saberes docentes foram problematizados com a finalidade de subsidiarem as análises da prática docente, os protocolos de análise para a orientação temporal foram definidos, bem como se caracterizou a pesquisa etnográfica realizada.

4 PERSPECTIVAS E PRÁTICAS DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

As fontes levantadas durante a pesquisa foram: a Proposta Curricular para o Ensino de História, retirada do Projeto Político Pedagógico do ano de 2014 do Colégio de realização do trabalho; os Planos de Trabalho Docente, do Professor 1 e do Professor 2⁵, ano de 2015, das quatro séries participantes da pesquisa, primeira e terceira séries, dos períodos matutino e noturno, do Ensino Médio; Caderno de Campo 1, relatórios de observação em sala de aula do professor 1, período matutino; Caderno de Campo 2, relatórios de observação em sala de aula do professor 2, período noturno; Entrevista com o Professor 1, transcrição de gravação em áudio; Questionário com o Professor 2, transcrição de respostas dissertadas.

4.1 PRIMEIRAS PERSPECTIVAS: TRAJETÓRIAS PESSOAIS, FORMAÇÃO PROFISSIONAL E APREENSÕES SOBRE O SER/FAZER PROFESSOR

Para nos referirmos aos docentes da Educação Básica participantes da pesquisa utilizaremos a palavra professores, nomeando de forma direta. Tardif (2002) usa o termo professores colaboradores por entender que eles não são os pesquisados, mas sim agentes no trabalho. De fato, durante todo o período no colégio, dentro e fora da sala de aula, eles foram parceiros no direcionamento da investigação. Sendo assim, nossa utilização do termo *professores* designa tais profissionais como atores e produtores de saberes e fazeres em sala de aula.

Neste capítulo de análises vale primeiro pensar em quem são esses professores. O professor 1, nascido em 1979, concluiu Licenciatura em História no ano 2000, na época, pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jacarezinho – FAFIJA⁶, bem como possui segunda graduação em Pedagogia, concluída na Faculdade de Filosofia em Piraju, estado de São Paulo, “...aquela complementação, não é aquela faculdade com... é... que dá habilitação para Anos Iniciais, eu fiz só aquela parte que dá Licenciatura Plena, mas só habilitação *pra* atuação na parte de

⁵ O Professor 1 é de sexo masculino e o Professor 2 de sexo feminino, utilizamos as denominações Professor 1 e Professor 2 para que as interpretações apresentadas não sejam associadas ao gênero, pois seria um equívoco.

⁶ A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jacarezinho passou a ser o Centro de Ciências Humanas e da Educação e Centro de Letras, Comunicação e Artes, do Campus de Jacarezinho, da Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP, criada pela Lei Estadual do Paraná n.º 15.300 do ano de 2006, autorizada pelo Decreto Estadual do Paraná n.º 3.909 do ano de 2008.

administração escolar...” (Entrevista. Professor 1. Em 18 de setembro de 2015). Ele possui Especialização em Alfabetização, Recepção e Produção de Texto, pela FAFIJA. Concluiu em 2013 o Mestrado em Educação e atualmente (2016) cursa o Doutorado em Educação, ambos pela Universidade Estadual de Maringá – UEM.

Quando perguntado se desenvolveu ou desenvolve outros trabalhos além da docência, o Professor 1 contou do início de sua docência, quando trabalhou na função de atendimento permanente para lecionar em substituição, também falou que trabalhou em colégio particular, em faculdades particulares e no Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP, disse que foi tutor de Educação à Distância da UEM, participou do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID⁷, como professor supervisor, e está (2016) como membro do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio⁸. Ele não mencionou na entrevista, mas durante as aulas comentou que trabalhou no comércio do município de Ourinhos, estado de São Paulo, onde reside.

O Professor 1 é docente da rede estadual de ensino do Paraná desde 2005, possui também um padrão de professor pedagogo desde de 2012, desde de 2010 é professor de História no Colégio de realização da pesquisa, quando assumiu trabalhou três anos no Setor de Recursos Humanos do Núcleo Regional de Educação de Jacarezinho. Ao responder se gosta de ser Professor explicou:

Gosto, não vejo outra... é... eu já falei, não me vejo em outra situação, já pensei várias vezes em... em fazer outras graduações... fazer outras coisas, mas sempre quando penso, eu penso: *ah*, mas daí eu posso dar aula disso, *né*. Não tem outra... (Entrevista. Professor 1. Em 18 de setembro de 2015)

Sobre a carreira do magistério o Professor 1 discorreu:

⁷ O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID foi criado em 2007 pelo Ministério da Educação e implementado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, para a valorização da formação de professores para a educação básica. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola.

⁸ O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, instituído pela Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, representa a articulação e a coordenação de ações e estratégias entre a União e os governos estaduais e distrital na formulação e implantação de políticas para elevar o padrão de qualidade do Ensino Médio brasileiro, em suas diferentes modalidades, orientado pela perspectiva de inclusão de todos que a ele tem direito.

A sociedade não valoriza o professor. Mas, mesmo assim ainda existe reconhecimento, né, a gente... dependendo do tipo de profissional que você é, você consegue um reconhecimento, de ex-alunos, de pais, dessa... né... de uma comunidade menor que não a sociedade maior digamos assim. (Entrevista. Professor 1. Em 18 de setembro de 2015)

Para o Professor 1, apesar de toda uma situação política, financeiramente o professor do Estado tem uma condição satisfatória, mas ressaltou que se tivesse uma valorização financeira maior em reconhecimento a todo investimento que faz em educação sua vida seria mais confortável.

É... mas eu penso assim, a gente deveria pensar na condição de... é... trabalhar menos, no sentido assim, de conseguir ter menos aulas, né, e... manter esse padrão satisfatório que eu falo, mas também junto com isso teria que vir uma conscientização por parte dos professores de que, olha, já que eu tenho essa condição eu tenho que fazer valer essa condição, então daí, para que o professor pudesse estudar mais, para que o professor pudesse se capacitar. Então eu acho que falta isso, porque o professor às vezes ele fica reclamando, né, na... da condição das salas... da condição da escola, da condição do salário, mas ele não faz, não muda essa condição, pra poder cobrar, olha, eu sou capacitado, eu sou formado, então... (Entrevista. Professor 1. Em 18 de setembro de 2015)

O Professor 2, nascido em 1960, formou-se em História pela FAFIJA em 1993, em resposta ao questionário discorreu que possui duas Especializações, em História, e em Metodologia do Ensino de História, não apontando em qual Instituição e ano de conclusão. Quando perguntado se desenvolveu ou desenvolve outros trabalhos além da docência, respondeu que não, que trabalha na escola e na própria casa, sendo que reside a dois quarteirões do colégio. O Professor 2 em 2015 foi professor supervisor do PIBID, sendo que é Professor de História da rede estadual de ensino e do colégio de realização da pesquisa desde 1995.

“Sim, me sinto realizada na profissão” (Questionário. Professor 2. setembro/outubro de 2015), respondeu o Professor 2 quando perguntado se gostava de ser professor, bem como respondeu que a carreira do magistério é “bastante árdua mas gratificante ao mesmo tempo”. (Questionário. Professor 2. setembro/outubro de 2015). Todavia, no dia que lhe entreguei o questionário, após folheá-lo durante a aula, comentou olhando para mim: “Antes dar aula era um sonho, agora é um pesadelo”. (Caderno de Campo 2, observação do dia 11 de setembro de 2015, 1º Ano, Ensino Médio, Período Noturno).

Buscamos na entrevista e no questionário explorar os saberes docentes discutidos por Maurice Tardif (2002). Nessa direção, questionamos como o

professor avalia sua vida escolar na educação básica, da pré-escola ao Ensino Médio, bem como porque se tornou professor. O Professor 1 respondeu que sua experiência como aluno foi tranquila, que ele não possui traumas, e tinha facilidade para aprender, “só hoje eu vejo que faltou alguns embasamentos, algumas, alguns conhecimentos que deveria ter tido que hoje eu percebo que fizeram falta naquela época”. (Entrevista. Professor 1. Em 18 de setembro de 2015). Ele contou que a partir do sétimo ano do fundamental passou a estudar a noite, e concluiu o Ensino Médio integrado com curso técnico de contabilidade no período noturno. Sobre porque se tornou professor relatou dois motivos:

Primeiro, meu pai sempre falava que era pra gente ser professor, só que ele falava que era pra ser professor de matemática ou física porque era o que faltava na visão dele, meu pai só tem, né, só tinha o ensino médio, mas ele tinha essa visão, não sei se pela experiência dele porque ele fez ensino médio depois, e segundo, por uma professora de história que eu tive, que ela, é... eu percebia nela né, o gosto por história, o gosto por ensinar, mas assim, é, mesmo com essas situações a minha intenção era prestar direito, mas aí eu não sei, acabei indo pra história, acabou dando certo... (Entrevista. Professor 1. Em 18 de setembro de 2015)

O professor 2 avalia sua vida escolar anterior aos estudos em nível superior “com muito trabalho e dedicação” (Questionário. Professor 2. setembro/outubro de 2015), e sobre porque ser professor argumenta que “sempre foi um sonho. Quis ser professora desde criança, brincava com os coleguinhas de ensinar”. (Questionário. Professor 2. setembro/outubro de 2015).

Dos saberes da formação profissional procuramos ver como os professores avaliam a formação no curso de História. Quanto às disciplinas teóricas metodológicas cursadas o Professor 1 acredita que contribuiu para conhecimento, mas sem preparação integral para docência, “não que a formação teórica seja total, isso não vai acontecer nunca, mas teve uma base, que precisou ser complementada, mas a prática ficou um pouco *pra* aprender no dia-a-dia mesmo.”. (Entrevista. Professor 1. Em 18 de setembro de 2015). Já o Professor 2 dissertou: “...muitas disciplinas foram falhas quanto à metodologia. Várias metodologias desenvolvi na profissão.”. (Questionário. Professor 2. setembro/outubro de 2015).

A respeito das disciplinas de conteúdo específico (História Antiga, História Medieval, por exemplo), o Professor 1 contou:

Teve a formação, mas, é... eu acho que a tentativa era de aprofundar conhecimentos só que ao mesmo tempo que aprofundava ficava no mesmo, então, assim, tentava-se passar uma coisa que era *pra* aprofundar mas acabava não aprofundando e acabava não ensinando a relação da prática, mas trouxe conhecimentos, e... e lógico que também na... na condição que foi feita pelos professores que eu tive na época, às vezes, mantinha aquilo que era tradição, *né*, então. É... usava lá um livro que você sabia que tinha... que o professor usava desde o começo, *né*... às vezes os métodos não eram aquele de discussão. Eu não tinha hábito de leitura. Então teve a formação *né*, mas foi a básica mesmo. (...) Eu acho que é difícil, tanto *pra* gente como *pros* alunos, a parte de História antiga, que eu acho que é mais complicado da gente falar sobre ela... (Entrevista. Professor 1. Em 18 de setembro de 2015)

O docente relatou sobre um ensino superficial que possibilitou alguns conhecimentos, em contraposição, o Professor 2 rememorou um aprendizado profundo de conceitos imutáveis: “Em relação às disciplinas de conteúdo posso afirmar que os conceitos passados na época foram adequados à minha prática e apesar do aparecimento de novas discussões permanecem intactos em suas estruturas”. (Questionário. Professor 2. setembro/outubro de 2015).

Sobre as disciplinas transversais (Antropologia, Sociologia, por exemplo) o Professor 1 colocou que foi passado muito rápido. “É... (...) então não foi uma coisa que se aprofundou. Então mais ou menos assim, passou, você tem o conhecimento, e pronto *né*, não foi aprofundado.”. (Entrevista. Professor 1. Em 18 de setembro de 2015). O Professor 2 escreveu: “as contribuições das ciências auxiliares continuam fundamentais ao meu embasamento”. (Questionário. Professor 2. setembro/outubro de 2015), dando à História o posto de ciência principal.

Quanto às disciplinas voltadas à Educação e ao Ensino de História o Professor 1 comentou sobre a falta de professores, disse que demorava as contratações, criticou que a professora de Psicologia da Educação não era formada em Psicologia, e também que esperava um pouco mais de uma professora de Didática porque tinha “nome”, ele considerou que quando estava na graduação em História “...não havia uma política de educação tão aberta como é hoje. Então eu penso que foi aquele básico” (Entrevista. Professor 1. Em 18 de setembro de 2015). O Professor 2 vê de outra forma: “proporcionaram-me e ainda fazem a ligação necessária na linguagem pedagógica que sustenta minha prática”. (Questionário. Professor 2. setembro/outubro de 2015).

Ainda sobre a avaliação da formação em História perguntamos sobre o estágio supervisionado realizado. O Professor 1 falou que faltou um Colégio de

Aplicação na Faculdade e que os professores das escolas, muitas vezes, se incomodam com os estagiários:

Então o estágio era feito daquela maneira, a professora fazia as explicações. Aí o tempo maior se debruçava em cima das fichas *né*, que tinha que fazer as fichas de estágio. Os relatórios *né*, por aula. E... particularmente como eu trabalhava oito horas por dia o estágio você ia quando dava, se conseguisse um professor que assinasse era uma outra situação e foi isso *né*... No Ensino Fundamental eu até fiz mais, porque daí eu conseguia conciliar horários, às vezes, faltava na Faculdade *pra* ir no estágio, *né*. Agora do Ensino Médio não. Do Ensino Médio o professor assinou. (Entrevista. Professor 1. Em 18 de setembro de 2015)

Para o Professor 2 “o estágio não era supervisionado. Fazia estágio aquele que queria ser professor”. (Questionário. Professor 2. setembro/outubro de 2015).

Deixado aberto para o Professor 1 fazer considerações em relação à sua trajetória escolar e acadêmica, ele disse que apesar de saber que poderia ter se dedicado mais, não teve dificuldades, momento em que abordou a vida profissional, contando que desde que acabou a Faculdade conseguiu colocações e trabalho como docente: “Não me vejo fazendo outra coisa que não seja isso. Eu me sinto bem, eu me divirto.”. (Entrevista. Professor 1. 18 de setembro de 2015). Deixado aberto para o Professor 2, ele dissertou:

Percebi que ao longo dos anos a escola, apesar dos esforços e políticas públicas, vêm perdendo a luta para a rua que, cada vez mais atraente, absorveu o ambiente escolar. Enquanto a escola não decodificar a rua, com seus códigos e sinais, o processo de ensino-aprendizagem não acontecerá. (Questionário. Professor 2. setembro/outubro de 2015).

As primeiras experiências como docente do Professor 1 foi através de contratação na Prefeitura de Ourinhos como atendimento permanente. Ele relembra que foi chamado à Secretaria Municipal de Educação para tomar ciência do que faria e pediram para ele ir direto para a escola, de bairro afastado, lá chegando a Diretora lhe disse que começaria naquele dia mesmo:

Eu falei: mas eu não tenho preparado nada, por que... não foi essa informação que... Daí veio aquela conversa: não, você faz qualquer coisa na sala. Aí falei está bem, e... Fui pra casa, peguei o material lá, *né*, feliz da vida que tinha conseguido o que queria, e voltei, daí nesse dia eu dei cinco aulas pro sexto ano hoje, que era quinta série, *né*. E foi um desastre assim. No primeiro momento foi um desastre, porque, *né*, o modelo que eu tinha de professor eram os meus professores, não era o que precisava pra realidade. Daí eu preparei uma atividade, achei que eles iam... Ainda tinha aquela

visão assim, você prepara uma atividade, você sabe o resultado. Então, os alunos, logo, os alunos farão aquilo que você quer que eles façam né, e na verdade não é, porque eles fazem o que eles entendem, o que eles querem da forma como eles querem... (Entrevista. Professor 1. Em 18 de setembro de 2015)

O Professor 1 relatou dificuldades no início da profissão. O Professor 2 abordou a ocorrência de sucessos e fracassos, como segue:

Comecei em 1991, sentia que poderia fazer a diferença e penso que tive sucessos e também fracassos, no entanto meus acertos e sucessos, meus erros e fracassos sempre tiveram meu nome e minha cara. Creio que dei o melhor, que embora não fosse o suficiente, continuo amando. Para educar e transformar é necessário conquistar e para conquistar você precisa gostar de "gente". Resumindo: Existem professores que amam. Este é o meu caso! (Questionário. Professor 2. setembro/outubro de 2015).

Os professores demonstram a importância da prática, seja na avaliação que fazem da formação superior ou nos relatos das primeiras experiências como docentes. Neste sentido, confirmam o destaque dado por Tardif (2002) ao saber prático como o mais importante da atividade docente. Questionado sobre o saber prático ser fundamental para a competência profissional o Professor 1 respondeu compreendendo saber prático como qualquer prática do cotidiano em geral, não dizendo de uma saber específico do professor em relação a sua profissão, ele abordou a importância de relacionar o conteúdo histórico com as práticas do presente.

Sobre o saber prático o Professor 2 deu a seguinte resposta:

A competência profissional é formada pela prática e conhecimento científico. O resultado da prática bem sucedida é a conquista, a vontade no olhar do aluno que percebe segurança no professor e prepara-se internamente para receber o saber científico bem elaborado pelo mestre, que em nosso meio existem muitos, porém poucos são professores. Questionário. Professor 2. setembro/outubro de 2015).

Nota-se que o Professor 2 aborda uma relação entre a prática e o conhecimento científico, na qual a prática é bem-sucedida quando os alunos se interessam e prestam atenção no professor, todavia, não se percebe uma relação de alteridade ou de troca entre professor e aluno em sua concepção de aprendizagem, pois *receber* conhecimentos *elaborados pelo mestre* desvincula o conhecimento histórico do conhecimento do aluno. O Professor 2 em sua resposta, grosso modo, diferencia *mestre*, aquele que elabora o conhecimento, do *professor*, aquele que

transmite o conhecimento. Em uma observação, aguardando os alunos chegarem à sala de aula, o Professor 2 conversou comigo:

(...) me disse que o que muda é só a história contemporânea, eu não respondi, apenas concordei, (...). Ela continuou contando, disse que estava na Faculdade por causa do PIBID e o professor de lá teimou com ela que toda história muda. Mas ela disse que o que muda são os autores, os acontecimentos são os mesmos, e que o professor da faculdade perguntou: “Quem falou?”. ela contou que respondeu: “Eu estou falando!”. (Caderno de Campo 2, observação do dia 17 de abril de 2015, 1º Ano, Ensino Médio, Período Noturno)

No questionário o Professor 2 dissertou que “teoria é diferente de prática em qualquer tempo” (Questionário. Professor 2. setembro/outubro de 2015), explicando que alguns conteúdos nunca serão utilizados, bem como abordou a relação entre Escola Básica e Universidade: “...o diálogo necessário entre Universidade e escola ainda não aconteceu. Talvez algumas tentativas como o PIBID representam uma resposta inteligente ao enfrentamento.”. (Questionário. Professor 2. setembro/outubro de 2015)

O Professor 2 descreveu da seguinte forma a rotina de suas aulas: “Início minhas aulas revisando conteúdos estudados nas aulas anteriores. Apresento novo assunto a ser estudado. Faço explanação do conteúdo e aplico atividades à respeito do assunto estudado.”. (Questionário. Professor 2. setembro/outubro de 2015). Quando perguntado sobre a rotina de suas aulas o Professor 1 contou que possui um planejamento, “não tenho porque não dizer, mas é bem tradicional assim, é... tradicional no sentido de organizado, disciplinado”. (Entrevista. Professor 1. Em 18 de setembro de 2015). Explicou que nas primeiras aulas mostra como trabalha aos alunos, momento que são feitos os acordos, “ouço o que os alunos têm pra dizer”. (Entrevista. Professor 1. Em 18 de setembro de 2015).

Funciona assim... é... a gente tem o livro didático, *né*. Eu faço a anotação de itens no quadro que eu acho importante, *né*, *pros* alunos terem anotado no caderno, e... também... é... isso daí tem dois objetivos, *né*, primeiro é *pra* facilitar a organização do pensamento de ideias, *né*, porque eu não tenho essa, é... chega e fala, você consegue, mas eu prefiro ter uma organização porque às vezes você troca um dado e fica complicado, por exemplo, de um primeiro ano que você está ensinando história antiga e você vai *pra* um terceiro que você vai ensinar segunda guerra mundial a cabeça tem que ter uma organização também. É, daí os alunos anotam isso, e também com a função de... é... *pra* que eles escrevam também, *né*, porque a gente tá perdendo essa questão do aluno escrever mesmo, de conhecer palavras, escrever de forma correta... (Entrevista. Professor 1. Em 18 de setembro de 2015)

O Professor 1 disse também que prefere que a parte prática, as atividades, sejam feitas em sala de aula, que encaixa nos bimestres atividades extras valendo nota, e ressaltou as avaliações, a turma toda faz avaliação e a turma toda faz a recuperação, em aulas seguidas.

Para a questão da rotina é preciso relevar dois contrapontos entre os docentes. O tempo de aula do Professor 1 é de 50 minutos hora/aula, período matutino, sendo aulas alternadas; o tempo de aula do Professor 2 é de 45 minutos hora/aula nos dois primeiros, e apenas 35 minutos hora/aula nos dois últimos, período noturno, sendo aulas seguidas. No período matutino os alunos possuem livros didáticos, no período noturno não. Segue fala do Professor 2 enquanto aguardávamos alunos em uma sexta-feira para aula com início às 19h00:

Chegamos à sala eu e a professora às 19h11, tinham três alunos. A professora pediu para os alunos buscarem os livros didáticos na biblioteca. Eu sentei no fundo da sala. A Professora comentou comigo: “a rotina é essa: chega tem que buscar material”. Pediu à única aluna que estava na sala para lhe mostrar o caderno para ela ver onde parou a matéria, e falou, se referindo à sala praticamente vazia: “É desse jeito”. A aluna comentou: “é sexta e não vem ninguém”. (Caderno de Campo 2, observação do dia 17 de abril de 2015, 1º Ano, Ensino Médio, Período Noturno)

Observando a Tabela 2 desta dissertação, no demonstrativo das aulas observadas – Professor 2, percebe-se a sexta-feira, período noturno, como período de menos aula e menos frequência, três sextas-feiras não tiveram aula, uma porque a chuva estava forte, outra porque era noite de festa popular na cidade, e ainda a terceira porque teve Festa do Calouro no Colégio. Duas sextas-feiras o Professor 2 deu aula simultaneamente ao 1º Ano e ao 3º Ano.

A partir da rotina dos professores que agem através do tempo surge a improvisação. Sobre se concorda que os docentes improvisam o Professor 1 discorreu:

o improviso é necessário, mas ele não deve ser rotina, *né...* às vezes eu preciso, (...). Existem duas situações eu penso, *né*, que de repente acabou meu conteúdo ali... (...) no sentido de continuar, mas não tal qual planejado, e às vezes o improviso é necessário porque (...) você percebe que é necessário (...) um tempo, *né*, deixar ali o conteúdo em *stand by* ali, parado um pouquinho, *pra* que os alunos percebam que existem mais coisas ali. Mas tem muita gente que improvisa no sentido de, *ah*, vou fazer qualquer coisa e, não dá não, mas é... Eu penso que o improviso é válido, mas não é o válido de fazer qualquer coisa, é o válido de tentar fazer alguma coisa, que você vai tentar resgatar depois *pra* fazer seu trabalho. (Entrevista. Professor 1. Em 18 de setembro de 2015)

Sobre a questão da improvisação o Professor 2 afirmou que primeiro deve-se ter o planejamento, pois é preciso evitar o improviso, contando que raríssimas vezes improvisou.

Para o Professor 1 e para o Professor 2 o improviso não é uma constante no cotidiano, não é algo que se faz a partir do preparado. Para os professores o improviso é o extra planejado. Todavia, como abordado no Capítulo 2 desta dissertação, o ensino de História é visto enquanto arte na aproximação com o cotidiano e com a linguagem. “Um professor perito é semelhante a um músico ou a um ator que improvisa: ele cria coisas novas a partir de rotinas e de maneiras de proceder já estabelecidas.” (TARDIF, 2002, p. 121).

Considerando De Certeau (1994) as DCE pertencem à economia escriturística, o que necessita de tecnologias e ferramentas para inscrição da lei no corpo, para Tardif (2002) ensinar é utilizar, obrigatoriamente, certa tecnologia, uma dimensão instrumental do ensino. Abordando que Tardif compreende coerção, autoridade e persuasão como tecnologias da interação, perguntamos aos professores como eles agem no controle da sala. O Professor 1 contou que não sabe ao certo, se por sua formação ou por sua visão de educação, possui uma autoridade “natural”, “dá impressão que quando chego nos lugares o negócio já meio que se organiza.” (Entrevista. Professor 1. Em 18 de setembro de 2015).

Eu busco isso, autoridade, não autoritarismo, e... mesmo com essa autoridade eu dialogo bem com os alunos, *né*, porque tem que ter essa organização, *senão* tiver essa organização não funciona, então é aquela história, *né*, a gente conversa, eu procuro conversar muito com meus alunos, eles podem não perceber, eu não sei se percebem, mas eu os conheço, lógico que não cem por cento, mas eu conheço o comportamento de cada um, e, ao mesmo tempo que existe essa liberdade... essa autoridade, existe a liberdade, é... eles são livres mas eles têm a responsabilidade deles. Então eu não sei, eu não... não vejo isso como autoridade, sou eu, não sei dizer... (Entrevista. Professor 1. Em 18 de setembro de 2015).

Já o Professor 2 proferiu:

O segredo é que não controlamos nada, nem ninguém. Coerção, autoridade, persuasão depende de ferramentas para acontecerem em um grupo social temporário, complexo, extremamente dependente e economicamente diverso. Existem teorias. Algumas verdadeiras e comprováveis, porém o enfrentamento é diário e mutável. Sem trocadilhos: Cada aula, uma “História”. (Questionário. Professor 2. setembro/outubro de 2015)

Sobre o controle da sala o Professor 2 argumenta que os professores

não controlam nada porque dependem de ferramentas, mas não diz quais ferramentas. Após, aborda um *grupo social temporário, complexo, extremamente dependente e economicamente diverso*, que se subentende ser o grupo social escolar em sua comunidade. Em resposta já citada neste trabalho o Professor 2 coloca que a escola *vem perdendo a luta para a rua*.

Na questão de como avaliam as atividades desenvolvidas pelo colégio em relação à participação da equipe pedagógica, corpo docente, corpo discente, família dos alunos e participação da comunidade o Professor 2 respondeu que existem falhas e ausências e que neste questionamento incluiria as políticas educacionais. O Professor 1 comentou que o colégio é um dos “mais bem estruturados de Jacarezinho, possui um ambiente agradável, é organizado, é limpo”. (Entrevista. Professor 1. Em 18 de setembro de 2015). Contou que a Direção desenvolve um bom trabalho, que a equipe pedagógica dá suporte e quanto à família e comunidade:

A família é mais complicado, mas assim... Eu acho que de cem por cento a família... a gente consegue ter uma participação de uns trinta, quarenta por cento que ainda vem... é... participar... porque se não tivesse nem esses trinta quarenta por cento as condições seriam diferentes. E sempre que precisa a gente chama, a gente, é... pedi *pra* vir, a maior parte vem, mas não... não tenho precisado chamar tanto assim. (Entrevista. Professor 1. Em 18 de setembro de 2015).

O Professor 2 incluiu a responsabilidade das políticas educacionais nesse contexto de relação do professor com os sujeitos da escola e com a comunidade. O Professor 1 ressaltou uma determinada participação das famílias dos alunos, todavia, argumentou que não precisa *chamar tanto assim*. Tanto o Professor 1 quanto o Professor 2 não relataram uma diferenciada interação da comunidade com colégio.

Para fechar esse primeiro momento de busca para conhecer os professores mencionamos que o Professor 1 respondeu que o último livro/texto/artigo de historiografia lido por ele envolve questões da Companhia de Jesus, bem como Marx e Gramsci, devido ao doutorado e o Professor 2 respondeu: “Escravidão e Pastoreio no Rio Grande do Sul (Sinopse)”. (Questionário. Professor 2. setembro/outubro de 2015).

4.2 OS PROFESSORES E AS DCE: MEMÓRIAS SOBRE A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DAS DCE E SUAS APROPRIAÇÕES EM SALA DE AULA

Neste segundo momento de análise exploraremos as perspectivas dos professores sobre o currículo, em especial quanto ao desenvolvimento do currículo oficial do estado do Paraná. Primeiramente, sobre a concepção de currículo, o Professor 1 explanou:

Eu entendo currículo como sendo a... a organização dos... é... como a gente costuma dizer em história, *né*... a organização dos conteúdos... é... construídos historicamente, que são organizados *pra* que se faça o processo de ensino com os alunos. Então entendo que existam... no caso de história, *né*... existem... é... conteúdos construídos historicamente, *né*, aqueles que são necessários *pra* disciplina. Então o currículo seria a organização desses conteúdos *pra* se passar *pros* alunos. Esse é meu entendimento. (Entrevista. Professor 1. Em 18 de setembro de 2015).

O Professor 1 colocou que o valor do currículo para o trabalho docente é o caminho pela sistematização dos conteúdos. Já o Professor 2 citou Tomaz Tadeu da Silva, trecho do texto “Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996”:

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais. (Questionário. Professor 2. setembro/outubro de 2015)

Considerando aos professores que autores entendem o currículo oculto como uma transformação real desenvolvida no aluno, mas que de certa forma, não é prevista ou reconhecida, perguntamos como eles veem a relação entre o currículo oficial e o currículo oculto.

O Professor 1 abordou então três currículos, o real, o praticado e o oculto, disse que depende de questões ideológicas ou pessoais de cada professor, explicou:

O currículo oculto é aquele que é não pensado, mas que acaba sendo ensinado, que daí ele vem a partir do praticado, *né*. É... e existem intenções porque lógico que eu quero, *né*, que eu penso em coisas que são boas pra mim, eu penso que vão ser boas *pros* outros, *né*, então você acaba deixando isso meio que... que praticado nesse currículo oculto, *né*, você acaba encaminhando, é lógico que, por exemplo, eu queria que todos os meus alunos adorassem ler, estudar assim *pro* resto da vida. Então você

acaba meio que na formação ali, no currículo real e no praticado, você acaba dizendo, olha, é importante, e daí tenta colocar isso como sendo bom, mas a decisão acaba sendo deles mesmos, *né*, o que vai ser ou não, mas tem uma relação muito presente nisso. (Entrevista. Professor 1. Em 18 de setembro de 2015).

O Professor 1 deixa claro que coloca intenções em suas aulas, como a de que todos seus alunos adorassem ler, mas finaliza dizendo que é uma decisão de cada discente. Enquanto o Professor 2 discorre: “Em um currículo oculto, as suposições em sala de aula não podem ser planejadas, pelo próprio fato de serem tácitas e incidentais. Dessa maneira, um tema importante ou um assunto de interesse fica sujeito a um acontecimento para vir à tona.”. (Questionário. Professor 2. setembro/outubro de 2015).

Adentrando ao currículo paranaense vale dizer que a entrevista e o questionário focaram apenas nas DCE 2008. De início, contamos que com a mudança de Governo no Paraná em 2003, anunciou-se a intenção de se construir novas diretrizes, uma versão preliminar das Diretrizes foi publicada em 2005 e envolveu em seu processo de elaboração cerca de 4.000 professores, sob responsabilidade do Departamento de Ensino Fundamental - DEF, assessorado por professores universitários, sendo que a Secretaria Estadual de Educação - SEED formou Grupos Permanentes com representantes dos 32 Núcleos Regionais de Educação - NRE. Questionamos o que os professores recordavam ou sabiam desse processo. O Professor 1 respondeu:

Nada, apesar de eu estar no Núcleo eu não vi esse Grupo acontecer. Eu só vi de... Hoje em dia eu vejo ainda que, *né*, o pessoal: nós elaboramos, nós... mas eu não vi ação efetiva mesmo. Engraçado, *né*? Estando lá dentro eu não vi essa atuação efetiva. Eu lembro que uma vez, não lembro quando que foi, se foi 2007, aí eles me chamaram um dia *pra* fazer uma apresentação lá, mas aí... não... não foi uma coisa muito boa, não. Então, eu não lembro dessa efetiva discussão aí não. (Entrevista. Professor 1. Em 18 de setembro de 2015).

Enquanto o Professor 2 escreveu: “Houve um grande movimento de trocas de experiências, onde os professores de acordo com suas disciplinas e áreas contribuíam em relação aos conteúdos e metodologias. Esse movimento acontecia indo *pra sua* e voltando.”. (Questionário. Professor 2. setembro/outubro de 2015).

Outro momento relatado para os professores foi sobre 2007 e 2008, quando o texto das Diretrizes foi submetido à leitura crítica de especialistas, sendo

que a equipe do Departamento de Educação Básica – DEB percorreu os 32 NRE para debater com os professores, realizando o evento chamado DEB itinerante. Da mesma forma, perguntamos o que os professores lembravam ou sabiam deste processo, o Professor 1 compartilhou sua experiência:

É... eu participei dos DEB, *né*, dos que tiveram aqui, que era assim... foram... acho que três etapas. A primeira era os professores... a SEED que vinha, a segunda era o Núcleo... técnicos do Núcleo que faziam e a terceira eram os professores que faziam, que até nessa terceira eu fiz uma... uma oficina, mas eu fiz sobre diversidade... gênero e diversidade sexual. É... houve sim uma... uma discussão. Aí foi... foi uma tentativa de apresentar. Mas na oficina que eu participei, a menina que veio lá da secretaria, *né*, a professora que veio, ela simplesmente mostrou como que era o planejamento a partir da diretriz, o que tinha que fazer, *né*, e... daí a segunda parte foi uma explicação também... continua... então na verdade assim, eles não esmiuçaram a diretriz, eles mostraram como fazer a partir da diretriz. Então tipo, nós vamos entender as diretrizes então vamos entender o que fundamentou teoricamente as diretrizes, não! Revolução industrial, como que você vai trabalhar a Revolução Industrial a partir da diretriz. Então essa foi a... a forma como eles fizeram. E hoje não tem mais esses... esses eventos assim. (Entrevista. Professor 1. Em 18 de setembro de 2015)

Percebemos uma queixa do Professor 1 quanto à focalização no trabalho com o conteúdo feita no DEB-itinerante, todavia, ele finaliza que não ocorreram mais eventos dessa natureza. Sobre o DEB-itinerante, de forma simples e em desacordo com as críticas de Luís Fernando Cerri (2004; 2007) o Professor 2 dissertou: “Foi uma continuidade do processo acima descrito, agora envolvendo o departamento de Educação Básica.”. (Questionário. Professor 2. setembro/outubro de 2015). O *processo acima descrito* referido é o dos Grupos Permanentes.

Indagamos então se os professores veem as DCE como fruto de trabalho coletivo com participação dos docentes e da comunidade. O Professor 1 entende que da comunidade e da comunidade escolar não, mas, “(...) dos docentes até sim, mesmo eu não tendo visto no concreto a gente é... é... existem informações ou falas de que algumas pessoas participaram dessa construção.”. (Entrevista. Professor 1. Em 18 de setembro de 2015). “Professor que fala que participou, que foi, mas... eu não vi acontecer, entendeu! Alguém dizer assim: Ó, hoje tem um evento que é *pra* discutir isso. Não me recordo disso.” (Entrevista. Professor 1. Em 18 de setembro de 2015). Já o Professor 2 respondeu: “Sim, foi um processo coletivo, mas sem a participação da comunidade diretamente.”. (Questionário. Professor 2. setembro/outubro de 2015).

Se é cobrada a utilização das DCE nas atividades e planejamento escolar, se são fomentadas pelo Governo, NRE ou ainda de outra forma, o Professor 2 respondeu que “sim, procuramos trabalhar baseado nas DCE, que são um dos documentos norteadores do nosso trabalho. (Questionário. Professor 2. setembro/outubro de 2015). O Professor 1 colocou que são cobradas pelo colégio, que inclusive aparecem nos Planos de Trabalho Docente, mas que pelo Núcleo Regional e Secretaria de Estado não, e explicou uma questão política de troca de governo:

Mas daí quando entrou o novo governo, *né*. Quase cinco anos atrás, que acabou o governo anterior que elaborou as diretrizes, o novo governo ele tentou que, meio que encaixotar as diretrizes, engavetar as diretrizes, e coloca aquela... como que ele coloca lá... é... orientadoras lá... diretrizes orientadoras, *né*... acho que é isso que ele coloca, que é um documento novo que saiu... é... que daí na verdade... caderno orientador... uma coisa assim... sei que tem orientador na palavra. Na verdade ele tenta dar uma cara nova *pra* aquilo que é o mesmo, então é como se fosse o mais do mesmo, *né*, só *pra* dizer assim... olha... é... aquela coisa, *né*... aquela coisa de política de governo, *né*, isso é daquele governo, *né*, então a gente vai *pra* esse governo aqui agora e a gente tem que seguir esses cadernos orientadores. É, o nome é cadernos orientadores, que na verdade acaba sendo a diretriz mesmo, mas com uma característica mais que, é mais própria de governo mesmo, *né*. Então, e... e os Núcleos não tão vindo tanto assim, é o que eu falei, eu não sei... não sei se eu não percebo, mas eles não tem vindo tanto cobra isso, tentar é... bater em cima disso, não. (Entrevista. Professor 1. Em 18 de setembro de 2015)

O Professor 1 avalia as DCE como sendo um caminho, mas ressalta que o professor tem condições de selecionar o que cabe na aula, sem ser uma questão ideológica, mas de necessidade, dizendo que alguns conteúdos da Antiguidade, do Egito Antigo e da Mesopotâmia estão superados:

Eu tenho que saber o que eu tenho que fazer. Só que a forma como eu vou fazer sou eu que decido, eu não tenho que deixar alguém decidir por mim. Então é... por exemplo lá, dá o conteúdo, organiza por... por ano, por série e deixa o professor trabalhar. (Entrevista. Professor 1. Em 18 de setembro de 2015)

Essa fala do Professor 1 reforça sua visão de currículo com foco no conteúdo. O Professor 2 avalia as DCE como um documento que dá base ao trabalho do professor.

Questionamos os professores se eles se reconheciam nas DCE:

Aquela questão de... que foi falado assim *pra... pra gente, né*: Ó, você tem que aplicar o conteúdo, você tem que trabalhar relação de trabalho, poder... cultura, você tem que trabalhar tudo isso. Então se você vai trabalhar e falavam assim, se você trabalhar mulher na Grécia, você tem que trabalhar mulher na Grécia, mulher na idade média, mulher na idade moderna, e mulher na contemporânea, *né*. E na época eu ainda era bem inexperiente ainda, (...) mas aí você ficava aquela confusão, como que eu vou fazer isso e vou voltar *pra cá e pra lá*, e daí acabou que eu não me reconhecia, depois eu percebi que na verdade era o caminho que tinha que se fazer mesmo, *né*. Eu simplesmente tinha que em cada conteúdo que eu trabalhasse fazer essa relação, *né*, esses conteúdos... é... estruturantes aí. E daí hoje eu vejo que... que eu faço, *né*, isso em todos os conteúdos que a gente passa, então posso dizer que hoje eu tenho uma aproximação maior com as Diretrizes. (Entrevista. Professor 1. Em 18 de setembro de 2015)

O Professor 1 abordou que teve dificuldade, a princípio, com a história temática contida nas DCE, porém, entende que realiza as conexões com os conteúdos estruturantes, relação de trabalho, relação de poder e relações culturais. Por outro lado, o Professor 2 se reconhece de forma a enaltecer as DCE:

Sim. Uma mãe reconhece o filho. As diretrizes são frutos de produção coletiva, nas situações que dizem respeito ao ensino aprendizagem, nas possibilidades de construção do saber histórico no ambiente escolar como resultado do conhecimento científico e elaborado principalmente. (Questionário. Professor 2. setembro/outubro de 2015)

Por fim, nesta elucidação da relação entre os professores com as DCE, indagamos se as DCE são incorporadas na prática. O Professor 2, de forma direta, respondeu que “sim, são conteúdos importantíssimos para elevar o patamar dos conhecimentos dos alunos”. (Questionário. Professor 2. Setembro/outubro de 2015) e o Professor 1:

Na minha prática dessa forma que eu te falei elas são orientadoras, mas aí eu seleciono e organizo a prática mesmo da maneira que eu acho necessária, *né*. Porque é, assim, não sei se eu vou estar abrindo um pouco a discussão, mas eu penso assim, existem... é... que eu falei, *né*, existem conceitos e conhecimentos construídos historicamente, só que a... a... história, ela se alarga, *né*, e vai descobrindo cada vez mais. Então a História é uma coisa que não vai parar como as outras disciplinas. Então eu penso que está na hora da gente parar e pensar o seguinte na questão da História: olha, disso daqui o *que que* eu preciso ensinar, o *que que* é conhecimento historicamente construído hoje, porque tem coisa por exemplo que eu... que *tá* ali no livro didático, que *tá* na Diretriz, que eu não preciso debruçar um tempo tão grande como de repente *chega* lá no nono ano, no terceiro ano, não me sobra espaço livre lá no final *pra* discutir atualidade, do governo atual, porque eu tenho um conteúdo *pra* cumprir, então, é.. é... a gente tem que pensar dessa forma. (Entrevista. Professor 1. Em 18 de setembro de 2015)

As DCE são parte do conhecimento humano-genérico da profissão professor, porém para dizermos da elevação consciente dos professores a esse conhecimento, na perspectiva de Heller (1992), precisamos considerar também as anotações do caderno de campo que serão apresentadas neste trabalho. No entanto, podemos dizer que o Professor 1 foi mais cauteloso ao abordar o currículo oficial do Paraná, demonstrando um fetiche quanto ao conhecimento, à informação, aos “fatos”, pelo currículo ser algo que possui, que se carrega, que se transmite, por ser uma lista de tópicos, de temas, de autores. O Professor 2 afirma as DCE, desde sua construção coletiva até seu uso em sala de aula, tendo então um fetiche mais relacionado ao currículo amuleto, poderoso, que dá segurança.

4.3 OS PROFESSORES E SUAS PERSPECTIVAS DE ORIENTAÇÃO TEMPORAL

De forma sintetizada, de acordo com Rüsen e com as DCE, foi apresentada aos professores a consciência história em relação à orientação temporal, no sentido de que a consciência histórica dá estrutura e atitude ao conhecimento como um meio de entender o tempo presente e antecipar o futuro, sendo uma combinação complexa que contém a apreensão do passado regulada pela necessidade de entender o presente e de presumir o futuro. Na entrevista e no questionário perguntamos aos professores se eles concordavam com tal síntese. O Professor 1 discorre que a questão do passado, presente e futuro é necessária, mas ao mesmo tempo complicada:

A gente precisa ter o conhecimento do passado, mas saber que ele está lá, pronto que eu não vou mudar. E... aí eu tenho o presente, *né*, que é o que eu tô aqui vivendo, *né*. Então a partir do conhecimento de lá eu entendo o que tem aqui. (Entrevista. Professor 1. Em 18 de setembro de 2015)

O Professor 1 destaca que o passado não será mudado por ele, e que em suas aulas reforça que é conhecendo o passado que entendemos o presente, e dá uma exemplo da questão histórica portuguesa no Brasil, explicando a diferença entre o Brasil e os Estados Unidos da América:

Eu sempre dou um exemplo assim *porque que* o Brasil tá na condição hoje e *porque que* o Estados Unidos que também foi um pedaço colonizado está em outra condição, *né*. Sempre uso esse exemplo, aí eu falo assim: que o Brasil é uma casa alugada e os Estados Unidos é uma casa comprada. A

casa alugada eu não cuido porque é de alguém, eu só tô usando e a casa comprada eu invisto porque é minha. Então a gente tem que parar e pensar nessa situação *pra* entender esse processo de passado e presente, (...).(Entrevista. Professor 1. Em 18 de setembro de 2015)

Quanto ao futuro, primeiro o Professor 1 disse: “não tem como a gente fazer previsão” (Entrevista. Professor 1. Em 18 de setembro de 2015), mas ao final da fala abordou que pela História se faz previsão e não afirmação, admitindo a possibilidade de se pensar o futuro pelo conhecimento histórico: “e o futuro a gente não... a gente faz previsão, *né*, não afirmação digamos assim, às vezes as previsões também nem dão certo, *né*.”. (Entrevista. Professor 1. Em 18 de setembro de 2015)

Para a referida afirmação sobre consciência histórica e orientação temporal o Professor 2 respondeu:

Existem elementos constitutivos do conhecimento que são responsáveis pela própria constituição do indivíduo, que fazem parte de sua essência. Essa condição só é possível pela apreensão do passado. O entendimento do presente, hoje transformado em aceitação pela sociedade moderna é elemento característico do atual cenário político educacional e quanto à presunção do futuro, uma análise mais criteriosa nos direciona para um lugar comum: Um cenário educacional de incertezas. (Questionário. Professor 2. Setembro/outubro de 2015)

Para o Professor 2 o passado é constitutivo do conhecimento e do indivíduo, o presente é aceito pela sociedade, característico do cenário político educacional, e o futuro são as incertezas. O Professor 2 não faz uma ligação direta entre passado e presente como fez o Professor 1, mas também apresenta “insegurança” quanto à presunção do futuro.

No presente trabalho é defendido que a história temática, por possibilitar a união de diferentes temporalidades históricas em prol do tema histórico, possui maior potencial de significar a história no presente. Foi afirmado aos professores que as DCE propõem um ensino temático pautado em três conteúdos estruturantes: relação de trabalho, relação de poder e relações culturais. O Professor 1 enfatizou que o ensino temático o incomoda, que ele não gosta e não faz, que prefere seguir a linearidade: “Lógico que se precisa eu abordo, eu faço uma contextualização, mas eu prefiro não fazer, que eu acho que a gente tem que pensar racional, *né*, racional no sentido de... no sentido de linear.”. (Entrevista. Professor 1. Em 18 de setembro de 2015). O Professor 1 amarra a racionalidade à linearidade, mas admite fazer contextualizações.

O Professor 2 entende que o ensino temático “é um trabalho que explora todos os conteúdos temáticos de acordo com suas dimensões” (Entrevista. Professor 1. Em 18 de setembro de 2015), não abordando diretamente as temporalidades históricas. Grosso modo, questionamos os professores se eles entendem que atualmente o ensino é mais do tipo temático e menos do tipo denominado de tradicional. O Professor 1 respondeu que sim, mas criticou a história temática, explicando que este ensino, de certa forma, é mais fácil que o ensino tradicional: “Que daí você joga um tema lá e todo mundo acha que está trabalhando o que tinha que trabalhar e na verdade não *tá, né*. Acaba sendo menos trabalhoso.” (Entrevista. Professor 1. Em 18 de setembro de 2015). O Professor 2 também respondeu que sim: “o aluno tem mais liberdade e o professor é menos dominador”. (Questionário. Professor 2. setembro/outubro de 2015).

De forma direta perguntamos aos professores como eles organizam/apresentam as temporalidades históricas aos seus alunos em sala de aula. O Professor 1 respondeu:

Linear, *né*, de forma linear. Aí vai se desdobrando, e... como não... nós somos... não existe aquela separação entre História do Brasil e História Geral você tem que pen... *né*, fazer a... o, nós estávamos vendo, por exemplo lá, segunda guerra mundial, só que no Brasil nesse momento, na mesma época, acontecia o governo Getúlio Vargas, *né*, então é linear mesmo, não tem como pensar de outra forma. (Entrevista. Professor 1. Em 18 de setembro de 2015)

O Professor 1 abordou a simultaneidade entre espaços durante o mesmo período histórico. O Professor 2 respondeu que utiliza em sua organização temporal uma linha do tempo de acordo com os conteúdos trabalhados. Os dois professores afirmam que trabalham com os conteúdos históricos de forma linear e não temática.

Citando aos professores que as DCE indicam a utilização das ideias de processo, mudança, permanência, ruptura, simultaneidade, transformação, descontinuidade, deslocamento, recorrência, entre outras, indagamos como eles veem a questão da interpretação do tempo histórico pelos alunos. O Professor 1 respondeu que no começo do ano, mais na primeira série do Ensino Médio do que no sexto ano do Ensino Fundamental, existem meios de aprofundar as reflexões

sobre o tempo histórico, explicando que utiliza a divisão de Braudel⁹.

Eu costumo basear na questão do Braudel, *né*. A teoria dos três tempos lá, *né*. Ou das três fases como a gente pode colocar, que aquilo que permanece, aquilo que muda e aquilo que... falhou o outro... curta, média e longa duração, é, então eu tento mostrar isso pra eles, *né*, tem coisas que permanecem, coisas que ficam, e eles tem que perceber isso, e eu dou o exemplo dos costumes deles do dia-a-dia, *ó*, isso é uma coisa que vem lá de longa data, *né*, coisas que passam por mudança muito rápida e as coisas que de repente ficam ali um tempo e constroem um contexto histórico. Então eu tento mostrar *pra* eles a história... que a história... que o tempo na história não tem a mesma proporção que o tempo cronológico. *Ó*, deu meia noite... por exemplo hoje é dia dezoito, deu meia noite é dia dezanove, na história não, o dia dezoito interfere no dia dezanove, então eu sempre costumo dizer isso, que é um processo *né*, principalmente quando eu vou explicar a questão de passar de... é... de idade antiga para idade moderna... idade média... idade média *pra* idade moderna... *ó* não é porque hoje é dezoito e amanhã dezanove que acabou a idade média e começou a idade moderna, *né*, eu explico: olha, é um processo de transição, então essa transição aliada a questão do tempo eu sempre trabalho com eles. (Entrevista. Professor 1. Em 18 de setembro de 2015)

Percebe-se que o Professor 1 possui e busca utilizar em sala de aula algumas das ideias a respeito do trato temporal dos conteúdos contidas nas DCE, como a de permanência e a de mudança, sendo dada ênfase à ideia de processo. O Professor 2 respondeu que vê a questão da interpretação do tempo histórico “de maneira clara e objetiva pela maioria dos alunos”. (Questionário. Professor 2. setembro/outubro de 2015).

Apontamos aos professores que a matriz teórica curricular construída por Rüsen é um esquema que se inicia da vida prática cotidiana, perpassa pela ciência especializada em três fases, ideias, métodos e formas, para retornar a vida cotidiana com funções orientadoras, em seguida, questionamos sobre o mundo cotidiano em relação ao conteúdo histórico, se essa relação pode orientar o aluno em seu dia-a-dia. O Professor 1 explicou que sempre procura relacionar o cotidiano

⁹ O historiador francês Fernand Braudel (1902-1985) decompõe o tempo histórico em três durações — longa, média e curta. A *longa duração* é ligada aos aspectos *estruturais* que conformam uma sociedade tais como o tempo geográfico, considerada uma história que se move lentamente, relacionada ao homem em suas relações com o meio que o cerca, assim como com os aspectos mentais, considerados ativismos das sociedades. A *média duração* é ligada aos aspectos *conjunturais* que conformam uma sociedade em uma instância de tempo social, relacionado a “forças de profundidade” articuladas às estruturas econômicas, sociais e políticas, que atuam de forma “lentamente ritmada”. A *curta duração* é ligada ao tempo individual, do tempo presente, dos acontecimentos, o tempo das “oscilações breves, rápidas, nervosas”, mas que são, por sua vez, manifestações desses largos destinos, forças de fundo e que “só se explicam por elas”. (POBLET: 2011).

dos alunos com o conteúdo histórico:

Sim, pode, porque, até se eu não me usar desse recurso em alguns momentos eu não consigo explicar nada, porque daí perde o interesse. Se eu ficar na história pura lá, eu não consigo, então, o meu exercício é sempre assim: eu vou explicar tal coisa então eu trago *pro* cotidiano do aluno e depois isso vem *pra* sala de aula e daí volta *pra* ele, exemplo: é... conteúdo sobre o Egito, processo de mumificação, explico todo o processo, conto *pra* eles, *né*, tentando dar ênfase aos detalhes de tirar o cérebro pelo nariz, de fazer toda aquela coisa toda, daí eu trago *pra* eles, dizendo que isso daí deu base *pra* o que acontece hoje com os nossos mortos, *né*, na questão da conservação, na questão da autópsia. Então assim, é só um exemplo básico *pra* dizer que a realidade de lá está presente na realidade daqui. (Entrevista. Professor 1. Em 18 de setembro de 2015)

Fica clara uma relação constante entre passado e presente na fala do Professor 1. O Professor 2 afirmou que geralmente aproveita o conhecimento ou bagagem que o aluno possui. Os professores entendem que lecionam a partir de uma organização linear do tempo histórico, bem como possuem receios quanto a abordar o futuro em relação ao conhecimento histórico.

4.4 A PROPOSTA CURRICULAR PARA O ENSINO DE HISTÓRIA DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO COLÉGIO E OS PLANOS DE TRABALHO DOCENTE

A Proposta Curricular para o Ensino de História do Projeto Político Pedagógico do Colégio – PPP em seu primeiro parágrafo traz que a presença da disciplina de História “(...) tem por finalidade expressar o processo de produção do conhecimento humano sob a forma da consciência histórica dos sujeitos.”. (Projeto Político Pedagógico do Colégio; 2014, p. 502). Aborda que as contribuições das correntes Nova História, Nova História Cultural e Nova Esquerda Inglesa presentes no próprio documento são tidas a partir da matriz disciplinar da História defendida por Rüsen. “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-linear e multitemporal.” (Projeto Político Pedagógico do Colégio; 2014, p. 502).

A Proposta de História do PPP coloca que para seu objetivo ser alcançado é preciso a exploração de metodologias ligadas à epistemologia da História, sendo importante considerar na abordagem dos conteúdos temáticos múltiplos recortes temporais; diferentes conceitos de documentos; múltiplos sujeitos

e suas experiências; formas de problematização em relação ao passado; elaboração e compreensão de conceitos que permitam pensar historicamente; superação da história como verdade absoluta por meio da percepção dos tipos de consciência histórica expressas em narrativas históricas. (Projeto Político Pedagógico do Colégio: 2014).

Na sequência, é apresentado um histórico da disciplina de História, desde o Colégio Pedro II e IHGB. Destaca-se a seguinte afirmação: “Durante o regime militar, a partir de 1964, o ensino de História manteve seu caráter estritamente político, pautado no estudo de fontes oficiais e narrado apenas do ponto de vista factual.” (Projeto Político Pedagógico do Colégio: 2014, p. 504). Essa fala generalista afasta a ideia dos muitos desvios que os professores fizeram a partir de suas astúcias durante o regime militar. É enfatizada a formação tecnicista do referido período, colocado que os conteúdos estudados tinham uma abordagem factual e linear.

O texto aborda o Currículo Básico de 1990 e, abordando as reformas democráticas faz interessante menção ao livro didático: “A produção de livros didáticos e paradidáticos procurou incorporar novas historiografias e, em alguns casos, chegou a ditar o currículo.”. O PPP coloca que os Parâmetros Curriculares Nacionais foram implementados no Paraná de forma autoritária, na mesma linha apresentada pelas DCE 2008. Por fim, no histórico da disciplina, é colocado o ano de 2002 como término de um período para a disciplina de História no Paraná, pois em 2003 iniciou-se o processo de construção de novas Diretrizes.

Da Proposta Curricular para História extrai-se a seguinte citação:

Segundo Rüsen (2006, p. 16), a aprendizagem histórica é uma das dimensões e manifestações da consciência histórica. Está articulada ao modo como a experiência do passado é vivenciada e interpretada de maneira a fornecer uma compreensão do presente e a construir projetos de futuro. (Projeto Político Pedagógico do Colégio: 2014, p. 514)

Fica clara na parte textual a aproximação com as DCE. De acordo com a Proposta do PPP a metodologia deve ser problematizadora e processual, de forma a mostrar que novas descobertas validam ou refutam conhecimentos anteriores, considerando a realidade local, a diversidade cultural e as diferentes formas de apropriação do conhecimento. Ela aborda diferentes fontes históricas, a

historiografia e narrativas históricas. De forma não prioritária sugere para se trabalhar temas indicados pelas legislações, como História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, Educação Ambiental, dentre outros. No tocante à avaliação, não destoia do texto das DCE, enfatizando os conteúdos estruturantes.

Quanto aos Planos de Trabalho Docente – PTD, os quatro apresentam o mesmo objetivo geral:

Formar alunos(as) com embasamento teórico sobre os conhecimentos históricos mundiais e nacionais para uma efetiva ação na sociedade, e aprimorar os conhecimentos do(s) aluno(s) relacionando com o conhecimento histórico científico; desenvolver a capacidade crítica e participativa para atuação efetiva em sociedade e capacitar os(as) alunos(as) para a produção e interação com o conhecimento científico. (Planos de Trabalho Docente, 2015)

O objetivo geral enfatiza a efetiva ação/atuação na sociedade condicionando-a ao conhecimento histórico científico. Os objetivos específicos também são bastante próximos entre os Professores, para a 1º série: “apresentar os conceitos de concepção histórica, de cultura, e da evolução e organização social dos seres humanos e das primeiras estruturas sociais” (Planos de Trabalho Docente, 2015); e para a 3º série: “apresentar os conceitos do mundo moderno ao contemporâneo, das transformações sociais, políticas, culturais, econômicas e ideológicas, e da Nova Ordem Mundial em nível mundial.” (Planos de Trabalho Docente, 2015).

Nos PTD os Professores colocam o encaminhamento metodológico por meio de aulas expositivas, pesquisas e produção de textos, atividades interpretativas e/ou objetivas, rodas de conversa, leitura e interpretação de textos variados e análise e interpretação de gravuras. Sobre recursos materiais e humanos colocam que dispõem de livros/textos, TV multimídia, projetor de imagens, revistas e jornais, papel sulfite, cola, tesoura e cartolina, CDs e DVDs com seus aparelhos. A avaliação se obtém por uma nota que varia de 0,0 (zero) a 10,0 (dez), sendo 7,0 (sete) de avaliação e 3,0 (três) de atividades diversificadas, com respectivas recuperações. Os PTD apresentam ainda um referencial de conteúdos diversificados no tocante às legislações.

Na Proposta Pedagógica os conteúdos para o Ensino Médio não estão divididos em séries, mas, conforme direciona as DCE, em conteúdos estruturantes, conteúdos básicos e conteúdos específicos. Primeiro, para cada série aparecem os

conteúdos estruturantes: relação de trabalho, relação de poder e relações culturais, de acordo com as DCE, e que se repetem como primeiros conteúdos a aparecer nos Planos de Trabalho Docente das quatro séries observadas.

Quanto aos Conteúdos Estruturantes, o professor deverá investigar como os estudantes compreendem as relações de trabalho no mundo contemporâneo, as suas configurações passadas e a constituição do mundo do trabalho em diferentes períodos históricos, considerando os conflitos inerentes a essas relações. No que diz respeito às Relações de Poder, o professor precisa investigar como os estudantes compreendem essas relações que se apresentam em todos os espaços sociais. Também deve diagnosticar como eles identificam, localizam os espaços decisórios e os processos históricos que as constituíram. Referente às Relações Culturais, o professor deverá investigar se os estudantes reconhecem a si e aos outros como construtores de uma cultura comum, consideradas as especificidades de cada grupo social e as relações entre eles. Deverá entender como eles compreendem a constituição das experiências culturais dos sujeitos ao longo do tempo e das permanências e mudanças nas diversas tradições e costumes sociais. (Projeto Político Pedagógico do Colégio: 2014, p. 516)

Na Proposta Curricular de História do Colégio estão indicados para o Ensino Médio, da mesma forma que nas DCE, seis temas como conteúdos básicos - Tema 1: Trabalho Escravo, Servil, Assalariado e o Trabalho Livre; Tema 2: Urbanização e Industrialização; Tema 3: O Estado e as relações de poder; Tema 4: Os sujeitos, as revoltas e as guerras; Tema 5: Movimentos Sociais, políticos e culturais e as Guerras e as Revoluções; Tema 6: Cultura e Religiosidade.

Todavia, os conteúdos básicos nos Planos de Trabalho Docente são a reprodução do sumário do livro didático *História – Sociedade e Cidadania*, de Alfredo Boulos Junior, Editora FTD, do PNLD para os anos de 2015/16/17, sendo o livro didático, grosso modo, o selecionador dos conteúdos nas quatro séries participantes da pesquisa.

Nas DCE não aparecem conteúdos específicos, mas no item avaliação, na parte que mostra os conteúdos estruturantes, conteúdos básicos e abordagem teórico-metodológica, apreende-se um esmiuçar maior dos conteúdos, mesmo que ainda de forma um tanto temática. Na Proposta Curricular do Colégio tem-se uma relação de conteúdos específicos, por tema, de acordo com os Conteúdos Básicos. Nos Planos de Trabalho Docente também não aparecem conteúdos específicos, somente o sumário do livro didático, todavia, para fazermos alguns cruzamentos de dados, consideraremos os conteúdos trabalhados pelos professores de acordo com os relatórios dos cadernos de campo.

Sobre as primeiras séries o Professor 1 e o Professor 2, por exemplo, trabalharam a Mesopotâmia, indicada como conteúdo específico na Proposta Curricular do Colégio, vinculada aos temas 1 e 2 dos conteúdos básicos, que de acordo com as DCE se encaixam na questão do trabalho nas primeiras sociedades e na compreensão das sociedades antigas, respectivamente. Ainda sobre as primeiras séries podemos citar os conteúdos a respeito dos Hebreus, que também estão na Proposta Curricular como específicos, e se vinculam ao tema 1, já mencionado, ao tema 3: que inclui compreensão dos Estados, incluindo o antigo e o teocrático, bem como ao tema 6: que contempla a compreensão dos mitos, ritos, e imaginário dos povos.

Quanto às terceiras séries, o Professor 1 trabalhou, dentre outros conteúdos, Revolução Russa, Fascismo, Nazismo, conteúdos específicos da Proposta do Colégio vinculados ao tema 5 dos conteúdos básicos, que inclui Ditaduras, Revoluções e conquista de direitos; como também, para ilustrar, os professores lecionaram sobre a Primeira Guerra Mundial, ligada ao tema 4: sujeitos, revoltas e guerras.

Seguem três tabelas para melhor visualização dessa análise acerca dos conteúdos históricos:

TABELA 4 – Conteúdos Básicos e “Conteúdos Específicos” das DCE

DIRETRIZES CURRICULARES ESTADUAIS DE HISTÓRIA NO PARANÁ – DCE	
Conteúdos Básicos	“Conteúdos Específicos” – Item Avaliação vinculado aos Conteúdos Básicos
Tema 1: Trabalho Escravo, Servil, Assalariado e o Trabalho Livre.	Pretende perceber como os estudantes compreendem: o conceito de trabalho; o trabalho livre nas sociedades do consumo produtivo (primeiras sociedades, indígenas, africanas, nômades, semi-nômades); o trabalho escravo e servil; a transição do trabalho servil e artesanal para o assalariado; o sistema industrial, Taylorismo, Fordismo e Toyotismo; o sindicalismo e legislação trabalhista; as experiências do trabalho livre nas sociedades revolucionárias; a mulher no mundo do trabalho (...).
Tema 2: Urbanização e Industrialização.	Pretende perceber como os estudantes compreendem as cidades na História (neolíticas, antigüidade greco-romana, da Europa Medieval, pré-colombianas, africanas e asiáticas); ocupação do território brasileiro e formação de vilas e cidades; urbanização e industrialização no Brasil; urbanização e industrialização nas sociedades ocidentais, africanas e orientais; urbanização e industrialização no Paraná no contexto da expansão do capitalismo; modernização do espaço urbano (...)
Tema 3: O Estado e as relações de poder.	Pretende perceber como os estudantes compreendem: os Estados teocráticos; os Estados na antigüidade clássica; o poder descentralizado e a Igreja Católica na sociedade medieval; a formação dos Estados Nacionais; as metrópoles européias, as relações de poder sobre as colônias na expansão do capitalismo; o Iluminismo e os processos de independência da América Colonial; o Paraná no contexto da sua emancipação; o Estado e as doutrinas sociais (anarquismo, socialismo, positivismo); o nacionalismo nos Estados ocidentais; o populismo e as ditaduras na América Latina; o Estado e as relações de poder na segunda metade do século XX; o Estado na América Latina no contexto da Guerra Fria; o Estado, ideologia e cultura; a independência das colônias africanas e asiáticas.
Tema 4: Os sujeitos, as revoltas e as guerras.	Tema 4: Pretende perceber como os estudantes compreendem: as relações de dominação e resistência nas sociedades grega e romana na Antigüidade: (mulheres, crianças, estrangeiros e escravos); as guerras e revoltas na Antigüidade Clássica: Grécia e Roma; relações de dominação e resistência na sociedade medieval: (camponeses, artesãos, mulheres, hereges e doentes); as relações de resistência na sociedade ocidental moderna; as revoltas indígenas, africanas na América portuguesa; os quilombos e comunidades quilombolas no território brasileiro; as revoltas sociais na América portuguesa; as revoltas e revoluções no Brasil no século XVII e XIX; [...]
Tema 5: Movimentos Sociais, políticos e culturais e as Guerras e as Revoluções.	Pretende perceber como os estudantes compreendem: as revoluções democrática-liberais no Ocidente: Inglaterra, França e EUA; as guerras mundiais no século XX; As revoluções socialistas na Ásia, África e América Latina; os movimentos de resistência no contexto das ditaduras da América Latina; os Estados africanos e as guerras étnicas; a luta pela terra e a organização de movimentos pela conquista do direito a terra na América Latina; a mulher e suas conquistas de direitos nas sociedades contemporâneas.
Tema 6: Cultura e Religiosidade.	Pretende perceber como os estudantes compreendem: os rituais, mitos e imaginários dos povos (africanos, asiáticos, americanos e europeus); os mitos e as artes greco-romanos e a formação das grandes religiões (hinduísmo, budismo, confucionismo, judaísmo, cristianismo, islamismo); os movimentos religiosos e culturais na passagem do feudalismo para o capitalismo; o modernismo brasileiro; representação dos movimentos sociais, políticos e culturais por meio da arte brasileira; as etnias indígenas e africanas e suas manifestações artísticas, culturais

	e religiosas; as festas populares no Brasil: congadas, cavalhadas, fandango, folia de reis, boi de mamão, romaria de São Gonçalo e outras.
--	--

TABELA 5 – Conteúdos Básicos e Conteúdos Específicos do PPP do Colégio

Proposta Curricular para o Ensino de História do Projeto Político Pedagógico do Colégio	
Conteúdos Básicos	Conteúdos Específicos
Tema 1: Trabalho Escravo, Servil, Assalariado e o Trabalho Livre.	Os Povos da Mesopotâmia; O Egito Antigo; Os Hebreus; Os Fenícios; A Grécia Antiga; A Roma Antiga; O Feudalismo; Tráfico Negroiro; A luta pelo fim da Escravidão.
Tema 2: Urbanização e Industrialização.	A Revolução Industrial; A Unificação da Itália e Alemanha; A Era Vargas; As indústrias brasileiras.
Tema 3: O Estado e as relações de poder.	Os povos da Mesopotâmia; O Egito Antigo; Os Hebreus; Os Fenícios; A Grécia Antiga; A Roma Antiga; A América Portuguesa; O Primeiro Reinado; O Segundo Reinado; A República Brasileira; Governos Militares.
Tema 4: Os sujeitos, as revoltas e as guerras.	As Cruzadas; A Guerra de Cem Anos; A Baixa Idade Média; Movimentos Regionais contestatórios (Revolta de Bechman, Emboabas, Guerra dos Mascates, Conjuração Mineira e Baiana); A Guerra de Secessão; A Independência dos EUA; A Primeira Guerra Mundial; A Segunda Guerra Mundial; A Guerra Fria.
Tema 5: Movimentos Sociais, políticos e culturais e as Guerras e as Revoluções.	A Revolução Gloriosa; Revolução Francesa; Independência Política do Brasil; Movimentos Regionais Contestatórios; A Primeira Guerra Mundial; A Segunda Guerra Mundial; A Revolução Russa; Regimes Totalitários; O Socialismo; Governos Militares; O Período Democrático; A Revolução Chinesa.
Tema 6: Cultura e Religiosidade.	O Egito Antigo; Os Hebreus (Judaísmo); A Grécia Antiga; O mundo Islâmico; O Feudalismo; A Igreja e a Cultura Medieval; O Renascimento; Reformas Religiosas; O Iluminismo e o despotismo; A Administração portuguesa e a Igreja Católica; Religiões de matrizes africanas; Hinduísmo; A Cultura Chinesa.

TABELA 6 – Conteúdos Básicos dos PTD e Conteúdos observados nas aulas

Primeiras Séries			Terceiras Séries		
Conteúdos Básicos contidos nos Planos de Trabalho Docente	Conteúdos trabalhados nas aulas observadas – Professor 1	Conteúdos trabalhados nas aulas observadas – Professor 2	Conteúdos Básicos contidos nos Planos de Trabalho Docente	Conteúdos trabalhados nas aulas observadas – Professor 1	Conteúdos trabalhados nas aulas observadas – Professor 2
<p>Sumário do Livro Didático:</p> <p>Técnicas, tecnologias e vida social: História, tempo e cultura; Cidades, passado e presente: Mesopotâmia; África Antiga: Egito e Núbia; Hebreus, fenícios e persas; A China antiga; O mundo grego e a democracia; Cultura, religião e a arte grega; O Império Romano; A crise de Roma e o Império Bizantino; Os francos; Feudalismo europeu: gestão e crise; Tempos dos reis poderosos e impérios extensos; Civilização árabe-muçulmana; Formação de políticas africanas; China Medieval.</p>	<p>Pré-História e seus períodos – periodização histórica; tempo histórico; Fontes históricas – calendário; A cultura; Mesopotâmia; Império Acádio; os Amoritas; os Assírios; os Caldeus; os Babilônios; África Antiga: Egito e Núbia; Hebreus; Fenícios; Persas.</p>	<p>Pré-História; Mesopotâmia; Aspectos das sociedades indígenas; Os Hebreus.</p>	<p>Sumário do Livro Didático:</p> <p>Resistência e Dominação: Industrialização e Imperialismo; A Primeira Guerra Mundial e a Revolução Russa; Dominação e Resistência; Propaganda política, esporte e cinema; A Segunda Guerra Mundial; Movimentos sociais: Passado e presente; Independências: África e Ásia; O socialismo real; De Dutra a Jango; O Regime Militar; Meio Ambiente e Saúde; O fim do bloco soviético e a nova ordem mundial; O Brasil na nova ordem mundial.</p>	<p>Revolução Industrial – Taylorismo, Fordismo e toyotimo – holding, truste, cartel; ação imperialista; Primeira Guerra mundial; revolução Russa; Primeira República; Canudos; Contestado; Revolta da Vacina; Revolta da Chibata; O cangaço; Movimento Operário – Fábricas no início do século XX; A grande depressão; Fascismo e Nazismo.</p>	<p>Primeira Guerra Mundial; Aspectos das sociedades indígenas.</p>

A Proposta de História do Colégio indica o trabalho não-linear com os conteúdos. Os Planos de Trabalho Docente não assumem o linear nem o não-linear. Porém a articulação fomentada pelas DCE entre os conteúdos estruturantes, básicos e específicos se alinha com o caminho da não-linearidade, influenciado pelas concepções de orientação temporal a partir do conhecimento histórico de acordo com a teoria de Rüsen. A verificação se os conteúdos estruturantes estão sendo efetivados na prática aparecerá, nem sempre de forma direta, nas análises dos cadernos de campo.

Percebemos que a não indicação de conteúdos específicos pelas DCE deixa, de alguma maneira, para o Professor a realização de tal seleção, todavia, identificamos a influência do livro didático na seleção dos conteúdos prescritos nos Planos de Trabalho Docente. Por exemplo, não contém nas DCE nem no PPP do Colégio, de forma nominal, indicação para abordar certos conteúdos, como os Acádios, os Amoritas, os Assírios, os Caldeus, que foram lecionados durante as observações.

Em suma, por mais que se tenha algum universo das DCE assumido pelos professores, permeado no PPP e nos PTD, por mais que se tenha o livro didático como o principal selecionador de conteúdos e como respaldo no cotidiano escolar, a personalidade dos professores e seus saberes, a relação entre suas individualidades e o humano-genérico de sua profissão, bem como suas astúcias, fazem com que eles criem, inovem, desviem, a cada aula.

Considerando Michel de Certeau (1994), essa análise de conteúdo, bem como as expressões das tabelas acima, demonstram nada mais que o igual, pois, grosso modo, ficam presas ao mundo das estatísticas. Por outro lado, esse esboço de análise da relação entre os diferentes conteúdos, prescritos em diferentes documentos, elucidam parte do contexto programado, a partir do qual os professores põem em prática suas constantes táticas.

4.5 AS PRÁTICAS OBSERVADAS: COTIDIANO, SABERES E FAZERES

Nesta primeira abordagem das práticas é importante destacar o início das aulas e a apresentação e sistematização do tema, ou seja, características ligadas ao desenvolvimento das aulas. De acordo com as anotações do caderno de campo, o Professor 1 quando chega à sala de aula, em dia de trabalho com

conteúdo histórico “novo”, acomoda o material na mesa, faz poucos comentários, apresenta o tema da aula, passa um texto resumo do conteúdo na lousa. “Pessoal, vamos lá então, vou passar o capítulo 5, vou passar um por vez, primeiro Hebreus, depois Fenícios, e ainda os Persas”. (Caderno de Campo 1, observação do dia 28 de julho de 2015, 1º Ano, Ensino Médio, Período Matutino). Na primeira aula observada o Professor 1 entrou na sala e logo escreveu no quadro: “O que foi a Revolução Industrial?” (Caderno de Campo 1, observação do dia 23 de abril de 2015, 3º Ano, Ensino Médio, Período Matutino). Na sequência o Professor aguarda os alunos copiarem, faz a chamada, realiza algumas anotações em seu material. Geralmente decorre de dez a quinze minutos do início da explanação. Ele começa a exposição oral mencionando conteúdos já estudados. “Ó, na última aula eu passei sobre taylorismo, agora vou passar sobre o fordismo e toyotismo”. (Caderno de Campo 1, observação do dia 6 de abril de 2015, 3º Ano, Ensino Médio, Período Matutino). Quando a explicação se encerra faltando ainda algum tempo, o professor retorna a passar mais um pouco de síntese de conteúdo no quadro e a explicar após os discentes copiarem. Durante sua apresentação, o Professor 1 grifa palavras do resumo passado na lousa.

Além das aulas do Professor 1 com conteúdos “novos”, presenciei dias de provas, com direito a pesquisas no caderno e no livro didático, bem como observei aplicação de atividade extra, sendo a elaboração de redações a partir de tema instruído pelo professor. Outro ponto a se destacar são as aulas de realização de tarefas a partir do livro didático, que se dividem em três etapas, todas realizadas em sala de aula pelo Professor 1, a explicação das tarefas, a execução com ajuda do professor quando solicitada, e a correção das atividades. Na correção o professor questiona os alunos, instigando-os a responderem. Durante as aulas o Professor 1 pede agilidade aos alunos, às vezes eles se dispersam, se agitam, às vezes o professor prende a atenção da turma.

Nas aulas do Professor 2, período noturno da sexta-feira, primeiramente, decorre de dez a quinze minutos esperando os alunos chegarem e para buscar os livros didáticos na sala de apoio ou na biblioteca. Os alunos continuam chegando, a professora olha o caderno de algum discente para ver onde parou o conteúdo.

Chegamos à sala de aula às 09h33, havia duas alunas e a professora comentou: “sexta-feira é um caos”, e em seguida: “gente, vamos ver onde paramos”. Uma aluna comentou: “a senhora estava passando...”, e a professora: “Primeira Guerra”, a aluna: “parou em políticas das alianças, a última palavra é entente”. A professora falou que terminaria de passar no quadro sobre a guerra e depois passaria um “trabalhinho” abrangendo desde a Europa no século XIX. (Caderno de Campo 2, observação do dia 24 de abril de 2015, 3º Ano, Ensino Médio, Período Noturno)

Em aulas com o livro didático, solicita aos alunos para abrir determinada página, explica o conteúdo por alguns minutos e orienta os alunos a produzirem uma síntese do livro didático em seus cadernos, orientando-os a selecionarem somente o mais importante. No início de uma aula observada o Professor 2 solicitou aos alunos que sintetizassem no caderno da página 24 a 40 do livro didático. As aulas do Professor 2 oscilam entre trabalho com o livro didático e passar texto na lousa, sendo os alunos mais indisciplinados que os do período matutino.

Também do Professor 2 observei aplicação de provas, e explicação, desenvolvimento e correção de atividades contidas no livro didático. Como atividade extra presenciei o trabalho com conteúdo indígena, sendo escrita de texto base no quadro para cópia do aluno, explicação do conteúdo do texto pelo professor e elaboração pelos discentes de questões e respostas a partir do conteúdo passado. O Professor 2 se utilizou em algumas aulas do ditado de palavras, bem como do visto no caderno do aluno: “Gente, quem já está terminando, eu já estou dando visto e lançando nota no livro”. (Caderno de Campo 2, observação do dia 14 de agosto de 2015, 1º Ano, Ensino Médio, Período Noturno).

Os professores me apresentaram para as turmas nas primeiras observações:

O professor me apresentou, disse que faço “estágio” para pesquisa de mestrado para dissertação que tenho que desenvolver em programa da Universidade Estadual de Londrina, momento em que um aluno comentou: “não *vô fala* mais nada”. A sala estava agitada e o professor falou: “Vamos continuar da onde parou”. (Caderno de Campo 1, observação do dia 23 de março de 2015, 3º Ano, Ensino Médio, Período Matutino).

No 1º ano, o Professor 1 “(...) disse que faço mestrado na Universidade Estadual de Londrina e só estou ali para observar, que não vou influenciar em nada e o ritmo da sala não mudará.” (Caderno de Campo 1, observação do dia 24 de março de 2015, 1º Ano, Ensino Médio, Período Matutino). Procurei nas observações

interagir o menos possível com a turma, mas estava dentro da sala de aula, interferindo de alguma forma:

Uma aluna perguntou o que eu anoto. O professor respondeu que não sabe porque não lê. Mas que depois que eu concluir o trabalho minha dissertação ficará disponível na internet no banco de dados nacional. Outra aluna disse: “Tá todo mundo curioso.”. “Depois ele pode vir aqui no final e expor.” falou o professor. (Caderno de Campo 1, observação do dia 9 de abril de 2015, 3º Ano, Ensino Médio, Período Matutino).

No período matutino o Professor 2 me apresentou como professor André, “(...) fazendo observação para o mestrado de Londrina. As alunas conversavam sobre seus cabelos.” (Caderno de Campo 2, observação do dia 17 de abril de 2015, 1º Ano, Ensino Médio, Período Noturno). Já no 3º ano um aluno comentou: “é P2 (policial disfarçado).” (Caderno de Campo 2, observação do dia 17 de abril de 2015, 3º Ano, Ensino Médio, Período Noturno). Nas observações fiquei a maioria das vezes em carteira no fundo da sala, em silêncio, anotando quase o tempo todo, e em poucos momentos, sentia que talvez, causasse algum desconforto aos alunos e ao Professor.

A professora terminou de passar o texto no quadro, um aluno que estava sentado na frente se levantou e foi ao fundo da sala, um aluno na última carteira disse: “você não veio peidar aqui não?” E a professora, brava, disse: “Olha vou mandar gente *pra* fora, vocês vão passar vergonha, tem gente estranha na sala, o moço que esta fazendo mestrado está aqui.”. Um aluno comentou: “gente estranha”, e outro: “*enforca ele*”, e um respondeu: “cala a boca”. (Caderno de Campo 2, observação do dia 24 de abril de 2015, 3º Ano, Ensino Médio, Período Noturno).

O Professor 1 não me solicitou nenhum trabalho, ou “ajuda”, mas digitei, a pedido, prova na sala de computadores do colégio para o Professor 2. “Quando cheguei à sala dos professores às 18h50 a professora me pediu para digitar no terceiro horário na sala de computadores da escola uma prova que ela elaborará nos primeiros horários para o 3º ano fazer nos dois últimos.” (Caderno de Campo 2, observação do dia 19 de junho de 2015, 1º Ano, Ensino Médio, Período Noturno). O Professor pediu minha opinião em uma questão da referida prova:

A professora veio até mim, eu estava na última carteira da fila do meio, ela se sentou ao meu lado e pediu ajuda para elaboração das questões para a prova do 3º ano. Mostrou-me a página do livro didático que abordava holding, truste e cartel e perguntou como daria para elaborar essa questão. Eu disse a palavra diferencie. (Caderno de Campo 2, observação do dia 19 de junho de 2015, 1º Ano, Ensino Médio, Período Noturno).

Da referência direta a minha presença em sala de aula podemos destacar a brincadeira do Professor 2 respondendo a questão de um aluno: “Pede ajuda aos universitários, olha um lá atrás”. (Caderno de Campo 2, observação do dia 19 de junho de 2015, 1º Ano, Ensino Médio, Período Noturno), e também:

A professora disse que para o próximo bimestre tentará elaborar uma apostila, e uma aluno respondeu: “mas não vai cobrar nada não né”. “Tem professor que faz isso e depois cobra”. “Eu não ganho igual professor.”. Outro aluno perguntou: “quanto um professor ganha?”. Um outro respondeu: “No começo é 1000, depois 2000, mas que nem a professora assim, ganha 5000.”. E a professora explicou que para chegar a ganhar melhor não é fácil. “é muito trabalho, é árduo”, e disse pergunte ao professor do teu lado (falando de mim) o tanto que ele está batalhando. E ele perguntou. Eu disse que fui ano passado toda semana para Londrina, tenho muitos livros para ler, além da pesquisa. O aluno disse: “pra quem pode”. Esse aluno trabalha como servente de pedreiro e a professora disse a ele que mestres de obras ganham melhor que ela. (Caderno de Campo 2, observação do dia 24 de abril de 2015, 1º Ano, Ensino Médio, Período Noturno)

Neste tópico demonstramos rapidamente a rotina das aulas e aspectos de minha presença em sala, de acordo com os cadernos de campo, com a finalidade de ampliar a contextualização da pesquisa.

4.6 RETÓRICA: TECNOLOGIAS DA INTERAÇÃO

As frases ditas pelos professores e pelos alunos durante as aulas constituem um repertório das orientações narrativas no cotidiano em sala de aula. Para Certeau nas situações particulares de combates linguísticos rituais ou efetivos ocorrem as alterações retóricas, “(...) essas “maneiras de falar” fornecem à análise “maneiras de fazer” um repertório de modelos e hipóteses. Afinal de contas, são apenas variantes, numa semiótica geral das táticas.” (CERTEAU, 1994, p. 103). Como quando o professor mantém o conteúdo da aula após intervenção de um aluno: “(...) momento em que um aluno perguntou: “A igreja tacava fogo nos outros?”. O professor respondeu: “sim, mas isso é tema de outra aula.” (Caderno de Campo 1, observação do dia 24 de março de 2015, 1º Ano, Ensino Médio, Período Matutino), ou quando chama a atenção para a importância do raciocínio individual:

O primeiro parágrafo falou da antiguidade, do relógio de sol, outro aluno leu o segundo parágrafo, sobre astronomia, ano bissexto, origem dos nomes dos meses. O professor ensinou como contar quantos dias tem o mês através da mão fechada e pelos ossos e vão dos ossos dos dedos. Os alunos não conheciam. Um aluno comentou: “é melhor usar o celular”. O professor respondeu: “É melhor a gente pensar porque ninguém pensa pela gente”. (Caderno de Campo 1, observação do dia 26 de março de 2015, 1º Ano, Ensino Médio, Período Matutino)

O professor 1 provocou os alunos para nomear, de acordo com atividade do livro didático sobre pintura rupestre:

Passou para a questão 5, também de análise de imagem rupestre, para dar nome à figura e identificar o período de sua construção. O docente perguntou: “O que é?”. Um aluno: “vacas”. O professor: “O que eles estão fazendo com essas vacas?” e “Qual o nome podemos dar para essa imagem?”. Ninguém respondeu. O professor: “Vamos”. Um aluno: “É difícil pensar”. O professor: “Falem o que vocês estão vendo.”. Os alunos falam. O professor: “E o que quer dizer?”. Um aluno: “alimentação da vaca”. O professor: “Pode ser”. (Caderno de Campo 1, observação do dia 16 de junho de 2015, 1º Ano, Ensino Médio, Período Matutino)

O Professor 2 em aula do 3º ano noturno em que a sala estava indisciplinada, recorreu, no final da aula, ao ditado de palavras para o controle da sala, e mesmo durante o ditado, os alunos não se continham:

Às 22h24 a professora começou a apresentação oral, começou a leitura do texto, e logo parou para dar bronca, voltou a explicar e parou novamente, os alunos estavam agitados e falando alto. A professora ameaçou ditar a matéria e um aluno perguntou: “A senhora está cansada quer água?”. E ela disse: “pula um linha e escreve lá: política da aliança (e começou a ditar) os países europeus começaram a fazer alianças políticas e militares desde o final do século XIX (os alunos perguntam como se escreve dezenove e a professora: “*xis, pauzinho e xis*”) durante os conflitos essas alianças permaneceram (“calma dona”, disse um aluno) de um lado (“como que escreve lado mesmo?” perguntou outro aluno) a tríplice aliança formada pela Itália (“e por Roma” disse outro aluno) império Austro-húngaro e Alemanha. A Itália passou para a outra aliança em 1915. (um aluno perguntou: “acabou?” e a professora falou: “o que acabou?”). A tríplice entente se formou em 1907, com Rússia, França e Reino Unido. O Brasil teve participação enviando para os campos de batalha enfermeiros e medicamentos (“para hemorroidas”, disse um aluno) para ajudar os países da tríplice entente, ponto final.”. Eram 22h35 e um aluno disse: “se eu fosse a senhora diria: pode ir todo mundo”. E a professora proferiu: “Você não é Ave Maria, mas é cheio de graça. Tá bom, podem ir!”. (Caderno de Campo 2, observação do dia 17 de abril de 2015, 3º Ano, Ensino Médio, Período Noturno)

Em outro momento o Professor 2 pediu aos alunos para estudarem além da escola:

Às 20h04 a professora se aproximou de duas alunas e perguntou: “O que vocês querem ser daqui uns anos?”. Uma aluna respondeu advogada. Os alunos riram. A professora comentou que advogado tem que ler muito: “Vocês tem preguiça de ler um textinho pequeno desses, isso é muito pouco, a escola é muito pouco, vocês precisam ler em casa, buscar mais coisas.”. (Caderno de Campo 2, observação do dia 31 de julho de 2015, 1º Ano, Ensino Médio, Período Noturno)

Vimos no capítulo 2 que a retórica engloba o aspecto racional (argumentação) e o emocional (oratória), sendo o professor passível de ser encarado como o orador que faz seu discurso a partir da sua visão sobre os alunos, seu auditório. Todavia, neste caso, muitas vezes, não há uma atenção voluntária do auditório, para Tardif (2002) as falas são as tecnologias da interação. Ele discorre sobre três grandes tecnologias da interação: a coerção, a autoridade e a persuasão.

A coerção se dá por um olhar ameaçador, são trejeitos, insultos, ironia, como apontar com o dedo, por exemplo. Vejamos alguns exemplos retirados dos cadernos de campo: “Ô pessoal, tem quase cinquenta alunos aqui, se cada um quiser falar mais alto que o outro ninguém escuta ninguém. Conversar pode, mas todo mundo gritando fica insuportável”. (Caderno de Campo 1, observação do dia 24 de março de 2015, 1º Ano, Ensino Médio, Período Matutino); ““*Tá* muito alta essa conversa. Vamos! Tem coisa aqui já!”, apontando o quadro.” (Caderno de Campo 1, observação do dia 26 de março de 2015, 3º Ano, Ensino Médio, Período Matutino); “Se aumentar muito o volume a coisa pode ficar feia *pra* vocês, quem já foi meu aluno conhece”. (Caderno de Campo 1, observação do dia 26 de março de 2015, 3º Ano, Ensino Médio, Período Matutino); “*Tá* complicado hoje. Será que vou ter que começar mudar vocês de lugar”. (Caderno de Campo 1, observação do dia 31 de março de 2015, 1º Ano, Ensino Médio, Período Matutino); “A prova que eu elaboro eu sei responder, já vocês não.” (Caderno de Campo 1, observação do dia 31 de março de 2015, 1º Ano, Ensino Médio, Período Matutino); “*Oh!* Já na hora da correção fica aquele silêncio mortal. A conversa vai mudar *tá!* Acho que vocês entenderam o recado, *né?*”. (Caderno de Campo 1, observação do dia 9 de abril de 2015, 3º Ano, Ensino Médio, Período Matutino); “Se vocês quiserem ficar sentados nesses lugares que estão, quando eu estou explicando eu estou explicando, se não vamos trocar de lugar, e se precisar de confusão a gente arranja confusão.”. (Caderno de Campo 1, observação do dia 21 de julho de 2015, 1º Ano, Ensino Médio, Período Matutino); “Se for *pra* vocês ficarem dormindo dentro da sala poderiam ter ficado lá fora, não precisava entrar.”. (Caderno de Campo 1,

observação do dia 3 de agosto de 2015, 3º Ano, Ensino Médio, Período Matutino).

Das observações do período noturno destacamos: “Gente, dá licença, faz favor, tô passando o texto para vocês estudarem para avaliação” (Caderno de Campo 2, observação do dia 17 de abril de 2015, 3º Ano, Ensino Médio, Período Noturno) “Ô gente, por favor, quem não quiser assistir aula pode sair”. (Caderno de Campo 2, observação do dia 24 de abril de 2015, 3º Ano, Ensino Médio, Período Noturno); “Não quero conversa, cada um faz o seu trabalho, terminou, tchau.” (Caderno de Campo 2, observação do dia 19 de junho de 2015, 3º Ano, Ensino Médio, Período Noturno); “Se não obedecer eu pego a prova daí é zero e tchau.” (Caderno de Campo 2, observação do dia 19 de junho de 2015, 3º Ano, Ensino Médio, Período Noturno).

Logo tocou o sinal, são aulas seguidas. A professora falou: “Pessoal, agora faz favor, nós vamos fazer um trabalhinho, sexta que vem é feriado (1º de maio), e na outra nós temos prova”. Uma aluna falou: “Professora, dá *pra* gente fazer em casa”, e a professora: “quando eu dou tarefa para casa vocês reclamam”. A professora conversou sério com eles, disse que dá a matéria resumida porque eles reclamam que trabalham, e esbravejou: “Palhaçada. Vou mudar o jeito de dar aula. Por o tema e pronto. Igual na faculdade.” Disse que perde muito tempo chamando a atenção, pediu para os alunos ficarem em casa, vendo TV e dormindo, disse que toda aula é assim, e depois no fim do ano são aquelas notas, disse que passa todo mundo empurrado: “umas provas que dá vontade de jogar no lixo”. E um aluno disse *pra* outro: “vai cagar no mato”. E a professora continuou, falou que não são todos que mereciam escutar tudo isso. “A escola não tem nada de atraente, vocês vêm para bagunçar. Prova dia 8, sem pesquisa, estuda a matéria do caderno.” E disse: “escreve aí no caderno”, começou a ditar: “primeira questão. Explique a primeira guerra mundial.” (Caderno de Campo 2, observação do dia 24 de abril de 2015, 3º Ano, Ensino Médio, Período Noturno)

Nesse entendimento da alteridade durante a docência em ação, a autoridade reside no respeito, refere-se ao sujeito carismático. “Entramos na sala de aula eu e o professor, os alunos estavam comportados e o professor falou: “Nossa que silêncio”. Um aluno respondeu: “é o respeito”.” (Caderno de Campo 1, observação do dia 31 de março de 2015, 1º Ano, Ensino Médio, Período Matutino). O Professor 1 é próximo de seus alunos, o que lhe permite como tática, ser descontraído em uma situação que poderia gerar atrito: “Um aluno chamou outro de filho da puta e o professor tranquilamente disse a eles: “Olha, intimidade do casal deixa pra depois”, eles ficaram em silêncio.” (Caderno de Campo 1, observação do dia 21 de julho de 2015, 1º Ano, Ensino Médio, Período Matutino). E ainda podemos citar:

Um aluno deu o fone de ouvido do celular para o professor escutar. Outro aluno se levantou, foi até o professor e brincando ameaçou pegar o celular, dizendo: “Isso não pode aqui, celular só para uso didático.”. O professor sorriu e respondeu: “Tá com ciúme”. (Caderno de Campo 1, observação do dia 21 de julho de 2015, 1º Ano, Ensino Médio, Período Matutino)

Alguns alunos conversam sobre uma pessoa, um disse: “Ele é de Jeová”, outro disse: “ele é maçom”, outro ainda: “é chupa cabra”. Uma aluna perguntou ao professor: “O senhor é budista, judeu ou ateu?”. Ele respondeu: “Sou professor”. E depois: “Sou ateu graças a Deus”, e continuou a escrever no quadro. Outra aluna comentou: “O professor de filosofia é ateu.”. Um aluno disse que outro aluno beijou a “fulana”. Todos da sala gritam alto: “Uh!”. O professor dá bronca, mas continua descontraído. (Caderno de Campo 1, observação do dia 26 de março de 2015, 3º Ano, Ensino Médio, Período Matutino)

Do professor 2 seguem dois trechos do caderno de campo para tentativa de vislumbrar a autoridade na retórica: “O objetivo do professor na sala é transmitir algum conhecimento ao aluno.” (Caderno de Campo 2, observação do dia 26 de junho de 2015, 3º Ano, Ensino Médio, Período Noturno), e:

“Vamos gente, nós estamos na trajetória dos hebreus, 1800 a.C.”. Chegaram mais quatro alunos, um não era da turma e a professora pediu para ele se retirar, ele argumentou que o diretor havia deixado, “O diretor não manda na minha sala”, disparou a professora, o aluno saiu em seguida. (Caderno de Campo 2, observação do dia 11 de setembro de 2015, 1º Ano, Ensino Médio, Período Noturno)

Quanto à persuasão, ela é a arte de convencer por recursos retóricos:

O professor contou que achou grosseira uma imagem do livro didático da “evolução”, que mostra do macaco ao homem, disse que não eram macacos, eram homínídeos. “não foi Deus que colocou um monte de macaco e *pi ri lim pim pim*, esses evoluíram e depois parou de evoluir”. (Caderno de Campo 1, observação do dia 13 de abril de 2015, 3º Ano, Ensino Médio, Período Matutino)

Um aluno perguntou sobre a Revolta da Vacina. O professor explicou: “O pessoal foi mandado morar no morro”. O aluno: “Ouvi dizer que era vacina para matar pobre.”. O professor explicou que ocorreu de pessoas tomarem a vacina e morrerem, mas não que a vacina seja a causa da morte. Disse que poucos anos atrás uma idosa tomou vacina para gripe e morreu e daí no ano seguinte nenhum idoso tomou vacina. (Caderno de Campo 1, observação do dia 2 de julho de 2015, 3º Ano, Ensino Médio, Período Matutino)

Um aluno perguntou: “O que é o sertanejo?”. O professor respondeu que no contexto do conteúdo estudado é quem mora no Sertão. Outra aluna questionou: “São todos pobres?”. O professor: “Não necessariamente, é um estado de vida mais rural.”. (Caderno de Campo 1, observação do dia 9 de julho de 2015, 3º Ano, Ensino Médio, Período Matutino)
Na sequência foi mais uma questão abordando Hitler. O professor discorreu que os políticos têm preparo para falar, que quando eles conversam com as

peças eles dão a entender que já as conhecem, muitas vezes por reproduções do que as próprias pessoas falaram. (Caderno de Campo 1, observação do dia 10 de agosto de 2015, 3º Ano, Ensino Médio, Período Matutino)

Os alunos do período noturno não possuem os livros didáticos e isso gera, de acordo com as observações, a necessidade dos alunos terem que copiar a matéria no caderno, logo, o professor 2 busca persuadir os alunos a copiarem matéria, e eles, por outro lado, demonstram que não querem copiar: “*Pra* vocês estudarem depois”. (Caderno de Campo 2, observação do dia 17 de abril de 2015, 1º Ano, Ensino Médio, Período Noturno); “Um aluno perguntou se é para copiar no caderno, a professora respondeu: “Sim, senão onde vocês vão estudar depois.”” (Caderno de Campo 2, observação do dia 17 de abril de 2015, 1º Ano, Ensino Médio, Período Noturno); “Vocês tem preguiça de ler, se não ler não dá *pra* responder”. (Caderno de Campo 2, observação do dia 31 de julho de 2015, 1º Ano, Ensino Médio, Período Noturno); e ainda:

Escreveu no quadro: “Trabalho de recuperação, nome, número, série. Faça uma síntese – página 24 a 40.”. A professora distribuiu folhas de papel almaço para a turma. Às 19h10 tinham 11 alunos na sala. A professora disse: “*Oh*, pessoal, vamos fazer silêncio para todo mundo fazer um trabalho legal. Próxima aula já é segundo bimestre.”. Um aluno disse: “Nossa, até a página 40 é muito.”. A professora: “Mas é pouco, é muita figura.”. (Caderno de Campo 2, observação do dia 26 de junho de 2015, 1º Ano, Ensino Médio, Período Noturno)

Um aluno perguntou: “Copio o mais importante?”. A professora: “Você sabe o que é um resumo?”. O aluno: “mais ou menos, não me dou bem com essas coisas”. (...) Os alunos começaram a conversar, um entregou o papel almaço e disse: “Professora do céu, não tenho paciência de fazer isso não.”. Outro aluno que estava ainda fazendo disse: “Professora, não aguento mais copiar isso aqui”. (Caderno de Campo 2, observação do dia 26 de junho de 2015, 1º Ano, Ensino Médio, Período Noturno)

Outro assunto que fez parte da retórica dos professores, não poderia ser diferente, foi a greve.¹⁰ Devido à única aula que ocorreu no sábado um aluno disse: “Essa greve quebrou” (Caderno de Campo 1, observação do dia 18 de junho de 2015, 1º Ano, Ensino Médio, Período Matutino). O Professor respondeu: “Quem tem 16 anos corra tirar o título *pra* não fazer essas *mercadoria*”. (Caderno de Campo 1, observação do dia 18 de junho de 2015, 1º Ano, Ensino Médio, Período Matutino). Em outra aula um aluno disse: ““Olha, um professor ganha cinco mil para dar cinco minutos de aula. Faz greve ainda. Fica em casa comendo, a professora *fulana* tava

¹⁰ A greve teve dois períodos de paralisação das aulas em 2015, de 09 de fevereiro com retorno às aulas em 11 de março, e de 27 de abril com retorno às aulas em 10 de junho.

louca.”. Os alunos deram risada, o professor continuou passando matéria no quadro.” (Caderno de Campo 1, observação do dia 21 de julho de 2015, 1º Ano, Ensino Médio, Período Matutino).

Em aula sobre Itália o Professor 1 explicou que com apoio dos ricos e das forças armadas não restou escolhas a não ser Mussolini assumir o controle, e comparou:

Hoje em dia se os policiais militares do Paraná se posicionarem contra o Governo eles são punidos. Deu o exemplo da greve recente, disse que se um policial participasse poderia sofrer processo disciplinar e administrativo e ser mandado embora. O professor argumentou que há uma manobra política. “Eles devem ter conseguido alguma coisa”, afirmou, e ainda: “Os que bateram devem ter recebido alguma coisa”. (Caderno de Campo 1, observação do dia 3 de agosto de 2015, 3º Ano, Ensino Médio, Período Matutino)

No período noturno conversas sobre a greve levaram o Professor 2 a explicar a diferença do governo estadual e do governo federal, pois um aluno culpava a Presidenta da República. “A professora explicou que o colégio é do governo do Paraná.” (Caderno de Campo 2, observação do dia 17 de abril de 2015, 1º Ano, Ensino Médio, Período Noturno). “Outro aluno perguntou sobre a greve e a professora respondeu que o problema é porque o governo não cumpriu nada do que prometeu. Um aluno comentou: “normal”.”. (Caderno de Campo 2, observação do dia 24 de abril de 2015, 3º Ano, Ensino Médio, Período Noturno).

A professora disse: “Os professores não fizeram greve? Está na hora de vocês e os pais fazerem greve! Queríamos o sexto horário e o governo não deixou.”. A professora defendeu a greve, disse que está na constituição e é direito. Um aluno brincou: “Se eu reprovar fico direto”. As alunas voltaram com os livros às 21h41. A professora comentou que na reposição senão tiver aluno não conta, disse que pela falta de transporte não foi permitida aula no sábado. A professora argumentou que o governo está colocando na mídia salários mentirosos de professores que ganham mais que prefeito. Disse: “Já está na hora de vocês acordarem, juntos todos nós podemos dar um basta nesse governo”. E também: “É lei, greve é direito do trabalhador. Olha a situação dessa escola (apontou as paredes, nesta sala não tem pintura), essa escola ainda é uma das melhores. Tem outra escola na cidade que não tem vidro nem janela.”. A docente disse que o governo roubou o dinheiro da aposentadoria do professor. “O que ele põe na mídia não é verdade”, disse a professora, e também: “Vocês podem aguardar, senão pagar o combinado em outubro é greve de novo. Não é só os professores que podem ir para a briga em Curitiba, vocês também. Eu como professora de história tenho que fazer vocês se tornarem pessoas críticas.”. (Caderno de Campo 2, observação do dia 19 de junho de 2015, 3º Ano, Ensino Médio, Período Noturno)

O Professor 1 também culpou o governo: “tudo isso é culpa do governo, vocês podem ter certeza”. (Caderno de Campo 1, observação do dia 15 de junho de 2015, 3º Ano, Ensino Médio, Período Matutino). A greve afetou o desenvolvimento do ensino e não deixou de ocupar espaço das aulas após seu fim. Percebemos os dois professores se posicionando de forma contrária ao Governo do Estado, e por consequência de interesse dos alunos, argumentando os fatos e demonstrando pontos de vista.

Nestes destaques retóricos visualizamos maneiras como os professores se posicionam na liderança da sala de aula, chamando a atenção dos alunos para a seriedade, em processo de comunicação a partir de seus saberes e de suas astúcias.

4.7 MISCELÂNEA

Este item vem reforçar o quanto é imprevisível os acontecimentos em sala de aula, é aluno que se levanta e sai correndo, outro que imita um personagem brasileiro que diz ser Jesus Cristo, um que canta música. Tem dia de buscar boletim. Discente que exagera um espirro. Discente que canta aos gritos: “Jesus humilha o Satanás”. (Caderno de Campo 1, observação do dia 24 de março de 2015, 1º Ano, Ensino Médio, Período Matutino).

Acontecem intervenções de diversas formas. No início de uma das aulas uma aluna perguntou: “Quem foi Aleijadinho?”. (Caderno de Campo 1, observação do dia 26 de março de 2015, 1º Ano, Ensino Médio, Período Matutino). Neste dia, “(...) Um vendedor entrou na sala para pegar panfletos que foram entregues anteriormente para preenchimento dos alunos que se interessaram em comprar, em quatro vezes, material de estudo para ENEM e vestibular.” (Caderno de Campo 1, observação do dia 26 de março de 2015, 3º Ano, Ensino Médio, Período Matutino).

Em aula que discutia o avanço da tecnologia um aluno perguntou: “será que vamos trabalhar a troco de água?”. (Caderno de Campo 1, observação do dia 31 de março de 2015, 1º Ano, Ensino Médio, Período Matutino). O professor respondeu que não sabe, mas que terão que achar uma alternativa para a falta de água e que o preço tende a ficar cada vez mais caro. “Um aluno disse que em

Ourinhos (cidade do professor) tem gente filtrando a urina já.” (Caderno de Campo 1, observação do dia 31 de março de 2015, 1º Ano, Ensino Médio, Período Matutino). São muitas as situações que levam os professores a improvisarem suas falas.

São diversas brincadeiras que os jovens com grande energia fazem: “o estouro de uma “bombinha”, um barulho bem alto, não sei se na escola ou fora dela, todos se assustaram.” (Caderno de Campo 1, observação do dia 7 de abril de 2015, 1º Ano, Ensino Médio, Período Matutino). Em outro dia: “Dá para ouvir o diretor da escola dando bronca em outra sala. Um aluno disse alto: “*Carca o fumo*”. O professor fechou a porta.” (Caderno de Campo 1, observação do dia 14 de abril de 2015, 1º Ano, Ensino Médio, Período Matutino).

No período que freqüentei a escola, presenciei alunos fazendo tarefa de outra disciplina, ocorreram jogos estaduais, uma aluna chorou de soluçar durante a aula. Em determinado dia, esperando o sinal tocar:

O Professor conversou com alguns alunos da sala. Uma aluna comentou de uma novela, que todo mundo quer pegar o homem, que tem prostituta, o professor pediu para ela falar mais educadamente. Um aluno pediu para ir embora e o professor respondeu que o sinal ainda não tinha tocado. Alguns alunos conversaram sobre bebida. O professor comentou: “*Que fervô*”. Uma aluna comentou que maconha não mata. Tocou o sinal e os alunos foram embora. (Caderno de Campo 1, observação do dia 23 de abril de 2015, 3º Ano, Ensino Médio, Período Matutino)

Após a greve ocorreu a divisão do 1º ano em duas turmas. Teve um dia que uma aluna do curso de Pedagogia esteve presente na aula para realização de estágio curricular obrigatório. “Os alunos conversaram sobre a Fetexas (feira tradicional do município), depois sobre dinheiro, falaram sobre gravidez, o professor aguardou eles terminarem de copiar.” (Caderno de Campo 1, observação do dia 13 de julho de 2015, 3º Ano, Ensino Médio, Período Matutino). “O professor circulou pela sala e disse que parecia uma sinfonia a “sugação” de nariz que estava. Os alunos riram”. (Caderno de Campo 1, observação do dia 15 de julho de 2015, 1º Ano, Ensino Médio, Período Matutino).

Um aluno não foi ao colégio devido aos compromissos com o Tiro de Guerra, contaram ao professor e ele conversou com a turma sobre alistamento militar. Em outra aula os alunos criticaram a merenda da escola e o professor pediu para eles diminuírem os comentários.

Enquanto o professor passava matéria no quadro a turma conversava sobre um concurso de talentos que está sendo organizado na escola, momento em que reclamaram que será cobrado dois reais na entrada. O professor argumentou que muita coisa na escola não é o Governo que paga e sim as arrecadações da escola. Uma aluna ficou brava. Após terminar de passar no quadro o professor se sentou e fez a chamada. Às 10h27 os alunos do Grêmio Estudantil entraram para apresentar o Show de Talentos, inscrições, datas e procedimentos. (Caderno de Campo 1, observação do dia 30 de julho de 2015, 3º Ano, Ensino Médio, Período Matutino)

Já no contexto das aulas da noite os alunos reclamam que trabalham:

Um aluno reclamou que a professora de português da muito trabalho para casa e que ele não tem tempo para fazer, porque trabalha, pega na enxada, bate concreto. A professora respondeu que não é errado passar tarefa para casa e falou para ele conversar com a professora de português para ela deixar ele fazer o trabalho na sala de aula. O aluno continuou reclamando: “vontade de meter o pé em tudo.”. A professora falou que com o estudo da para ele conquistar uma oportunidade melhor, que sem estudo vai ficar batendo concreto mesmo. E incentivou os alunos dizendo que se eles estão na escola é porque estão tentando. (Caderno de Campo 2, observação do dia 17 de abril de 2015, 1º Ano, Ensino Médio, Período Noturno)

Em outra aula O Professor 2 conversou sobre dieta com um aluno. “A Professora contou que tem diabete e o arroz parboilizado possui o mesmo efeito que o integral e é mais barato.” (Caderno de Campo 2, observação do dia 24 de abril de 2015, 1º Ano, Ensino Médio, Período Noturno). Neste dia, no terceiro ano, “durante a passagem do texto no quadro chegou uma criança na porta, os alunos comentaram sobre ele, um falou: “sai daqui *pioiento*, vou falar com seu pai, aquele gordo, barrigudo, viado.” A turma seguiu bem agitada.”. (Caderno de Campo 2, observação do dia 24 de abril de 2015, 3º Ano, Ensino Médio, Período Noturno). Certa vez, o Professor 2 levou um aluno à direção:

Um aluno a chamou uma vez, e de novo, ainda novamente, ela gritou: “calma!”. O aluno ficou bravo e a professora tomou a prova dele. Ele a chamou de surda. Ela o chamou para levá-lo à direção e pediu a mim que tomasse conta da sala. Eu nada fiz além de observar. Os alunos levantaram das carteiras, conversaram uns com os outros. Um colocou música no celular para tocar. 20h18. A professora retornou após uns 10 minutos e deu uma bronca na turma. Apenas três alunos ainda não tinham entregado as provas. (Caderno de Campo 2, observação do dia 19 de junho de 2015, 1º Ano, Ensino Médio, Período Noturno)

Em outra ocasião, um aluno reclamou que estava com fome e perguntou a professora o que iria ter de merenda, ela foi ver, retornou disse que era iogurte com bolacha. “O aluno disse: “Nossa, eu *tô* com fome *vai dar orgute*”. A professora: “Mas tem pouco aluno na escola.”. (Caderno de Campo 2, observação do dia 10 de julho de 2015, 1º Ano, Ensino Médio, Período Noturno).

Às 19h26 a professora veio até mim e perguntou mostrando o livro didático se eu conhecia uma palavra: societal, estava no texto *modelo societal*. Eu respondi que acreditava ser o mesmo que sociedade ou modelo social. Em seguida ela me perguntou se havia essa palavra no dicionário e eu respondi que às vezes não, que não é certeza que tenha. Ela disse: “Vou até a pedagoga que é professora de Português para perguntar.”. Avisou a classe que sairia e disse: “Já volto”. (Caderno de Campo 2, observação do dia 07 de agosto de 2015, 1º Ano, Ensino Médio, Período Noturno)

Em uma aula, “às 19h55, a professora informou os alunos que ligaria para filha que havia ido ao hospital para ver se ela estava bem e saiu da sala para ligar.” (Caderno de Campo 2, observação do dia 28 de agosto de 2015, 1º Ano, Ensino Médio, Período Noturno). Outro trecho do caderno de campo 2 conta do aluno mostrando uma lanterna que dá choque. “O aluno voltou com os livros e mostrou uma lanterna com mecanismo que dá choque, explicando que atravessa um trecho que não é iluminado para chegar até sua casa.” (Caderno de Campo 2, observação do dia 11 de setembro de 2015, 1º Ano, Ensino Médio, Período Noturno)

Interessante este tópico de miscelânea para mostrar como o cotidiano escolar é plural e apresenta situações das mais distintas. Os professores não ficam indiferentes a todos esses ocorridos, sendo que as referidas situações contribuem com a complexidade do desenvolvimento de uma aula.

4.8 OS PROFESSORES E OS USOS DE FONTES HISTÓRICAS E DO LIVRO DIDÁTICO

As DCE associam a utilização de fontes históricas e de historiografia durante as aulas como necessária para se cumprir o objetivo do ensino de história de fazer valer para vida o conhecimento histórico. Quando perguntado ao Professor 1: “Como e com que frequência você utiliza fontes históricas durante as aulas? Quais as mais utilizadas e por quê?” Ele respondeu:

É... sempre que eu vejo um documento importante, né... assim que... um relato, um livro, eu procuro trazer. Lógico que é aquilo que eu falei, a gente não tem recurso tecnológico *pra* tanto, mas eu vou dar um exemplo de uma que eu vou até usar daqui uns dias que é a questão da carta testamento do Vargas, que é uma fonte histórica *pra* gente poder entender o fato então, por exemplo, a carta testamento do Vargas. Esses tempos atrás eu... A gente estava vendo sobre a questão da segunda guerra e eu trouxe a... uns pedaços do... do diário de Anne Frank. Então acaba sendo coisa assim que não sei se reconhecida como fonte, mas eu acho que traz uma realidade *pra* eles aí. (Entrevista. Professor 1. Em 18 de setembro de 2015)

Presenciei aula no 1º ano em que o tema era fontes históricas, quando o professor passou o seguinte texto no quadro:

Fontes históricas – tudo aquilo que pode oferecer ao historiador informações sobre o passado. Exemplo: visual – fotografia, oral – entrevista, escrita – texto de lei, cultura material – móveis e imóveis. O trabalho do historiador é semelhante ao do detetive, que usa os vestígios deixados pelos envolvidos, como um fio de cabelo, um brinco, uma lata vazia, o historiador age da mesma forma, utiliza dos vestígios e pistas disponíveis para construir um conhecimento sobre a História. Os vestígios (escritos, imagens, objetos, etc.) produzido pelos seres humanos nas suas passagens é que são as fontes históricas. (Caderno de Campo 1, observação do dia 26 de março de 2015, 1º Ano, Ensino Médio, Período Matutino)

Lecionando sobre as referidas fontes explicou:

“Tudo é história”, disse o professor, que explicou como exemplo que os cadernos dos alunos são uma fonte histórica, que em uma pesquisa permitem que se analise tipos de perfis e tipos de letras, bem como o comportamento dos alunos. “Seu caderno de estudante passa a ser fonte histórica”, afirmou o professor. O professor continuou abordando o historiador detetive, citou as pinturas de Sigaud na Catedral Diocesana de Jacarezinho para ilustrar novamente a cultura material, assim como retornou ao Aleijadinho, sobre o qual a aluna havia questionado no começo da aula. (Caderno de Campo 1, observação do dia 26 de março de 2015, 1º Ano, Ensino Médio, Período Matutino)

O Professor 1 citou os cadernos dos alunos como fonte de pesquisa em educação, bem como ilustrou a cultura material citando a catedral católica da cidade. Foram observadas referências a filmes, aluno que perguntou ao professor se ele havia assistido *Uma Odisseia no espaço*, quando o conteúdo era ligado à Pré-História, sendo que o professor em seguida comentou sobre o filme *A guerra do fogo*. Em aula sobre o cangaço, o professor indicou como fonte o filme *Auto da Compadecida*, para ver cenário, roupas e como o cangaceiro resolve: “é contratado e mata.” (Caderno de Campo 1, observação do dia 13 de julho de 2015, 3º Ano, Ensino Médio, Período Matutino).

Em aula sobre nazismo:

(...) houve matança em massa e campos de concentração. Um aluno comentou do filme *A vida é bela* e o professor comentou sobre *A lista de Schindler* e *Olga*, quando disse: “Por isso que quando as pessoas falam que querem a ditadura de volta tem que tomar muito cuidado”. O professor comentou que havia muito pouca negociação, que o povo não decidia nada. (Caderno de Campo 1, observação do dia 3 de agosto de 2015, 3º Ano, Ensino Médio, Período Matutino)

A maioria das referências às fontes históricas são feitas a partir do livro didático, que traz gráficos, mapas, fotografias, reproduções diversas. “O professor trabalhou as figuras do livro didático, aproximando temas da pré-história com fontes históricas. Ele ficou com o livro aberto enquanto discorria sobre as figuras.” (Caderno de Campo 1, observação do dia 31 de março de 2015, 1º Ano, Ensino Médio, Período Matutino).

Passando à página 16 o professor abordou a questão das fontes históricas novamente, citando o vestígio e o registro, que é tudo que é produzido pelo homem e exemplificou fonte escrita como os cadernos dos alunos; disse que imagética são as diversas formas de imagens; e oral os depoimentos. Um aluno disse: “igual depoimento de sobrevivente da segunda guerra mundial.” O professor comentou: “Isso”. O professor pediu para que os alunos olhassem a imagem de arcada dentária da pré-história na página 18 como exemplo de fonte histórica. (Caderno de Campo 1, observação do dia 31 de março de 2015, 1º Ano, Ensino Médio, Período Matutino)

As atividades do livro didático trazem questões do ENEM e de diferentes vestibulares, da UFSM, UERJ, Fuvest, UDESC, dentre várias Universidades, bem como trazem muitas imagens. Certa aula o Professor 1 comentando uma imagem da pré-história mencionou a obra *O grito do Ipiranga* e disse: “É a história do vencedor, as coisas não são bonitinhas assim.” (Caderno de Campo 1, observação do dia 16 de abril de 2015, 1º Ano, Ensino Médio, Período Matutino).

Foram discutidos os fósseis como fonte histórica:

O Docente instigou os alunos a responderem: “Pessoal, para começar um estudo da pré-história eu preciso do que?”. Um aluno respondeu: “pesquisadores”. O professor: “Que mais?”. Outro aluno: “fósseis”. O professor: “Então gente, sem fóssil vai estudar como? É só formar a resposta.”. (Caderno de Campo 1, observação do dia 16 de junho de 2015, 1º Ano, Ensino Médio, Período Matutino)

O professor fez referência aos programas de TV: “No canal de TV Bis passou e será reprisado nos dias 22 e 23 programa sobre a história do samba.”. (Caderno de Campo 1, observação do dia 18 de junho de 2015, 3º Ano, Ensino Médio, Período Matutino). Discorrendo sobre a Revolta da Vacina: “Falou das fotos do morro a partir do livro didático. Lembrou-se da novela das seis da Rede Globo, com Lázaro Ramos e Camila Pitanga. Os alunos e o professor tentaram lembrar o nome da novela.” (Caderno de Campo 1, observação do dia 13 de julho de 2015, 3º Ano, Ensino Médio, Período Matutino). “A novela que fez referência à Revolta da

Vacina é *Lado a Lado*, ressaltando o choque entre os moradores do morro e cidade, Camila Pitanga, negra, grávida, filha de Baronesa falida.”, disse o professor.” (Caderno de Campo 1, observação do dia 15 de julho de 2015, 3º Ano, Ensino Médio, Período Matutino)

Fonte tradicional de destaque são os mapas, que aparecem várias vezes no livro didático. Também constam reproduções de charges, para ilustrar o voto de cabresto o professor levou o livro didático do nono ano para mostrar charges diferentes.

Na aula que foram estudados os conteúdos referentes à Mesopotâmia o Professor 1 explicou: “Parte dessas histórias se encontram na Bíblia.” (Caderno de Campo 1, observação do dia 2 de julho de 2015, 1º Ano, Ensino Médio, Período Matutino). Ele explicou que para ver a vê-la como fonte histórica deve-se deixar as convicções religiosas de lado.

Também indicada como fonte é a internet: “Eu ía explicar na hora que eu estava falando de Hamurabi, no museu do Louvre da *pra fazer tour* virtual, não sei se o código está disponível”. (Caderno de Campo 1, observação do dia 9 de julho de 2015, 1º Ano, Ensino Médio, Período Matutino). Uma aluna disse: “Esses dias eu fiz o *tour* virtual no Coliseu, muito massa!”. (Caderno de Campo 1, observação do dia 9 de julho de 2015, 1º Ano, Ensino Médio, Período Matutino).

Os alunos cobraram o professor sobre idas a locais para estudos. Não presenciei nenhuma saída dos alunos da escola com finalidade de estudar História. “O professor comentou sobre uma exposição que a Universidade Estadual do Norte do Paraná está organizando, quando a turma comentou sobre uma viagem a Marília que fizeram.” (Caderno de Campo 1, observação do dia 13 de julho de 2015, 3º Ano, Ensino Médio, Período Matutino).

Quanto às fontes musicais o Professor 1 explicou sobre Luiz Gonzaga para trabalhar o Cangaço e fez a indicação em referência a Revolta da Chibata da música de Aldir Blanc, “Mestre Sala dos Mares”. (Caderno de Campo 1, observação do dia 13 de julho de 2015, 3º Ano, Ensino Médio, Período Matutino).

O Professor 2 quando perguntado: “Como e com que frequência utiliza fontes históricas durante as aulas? Quais as mais utilizadas e por quê?”, respondeu: “A história se utiliza do processo histórico e evolução dos homens sempre. Através de filmes, relatos, fontes escritas e não escritas, etc.” (Questionário. Professor 2. setembro/outubro de 2015).

Nas aulas presenciei a utilização de mapas contidos no livro didático, mapas de alimentos por região do planeta, do caminho do homem da África para o resto do mundo, da trajetória dos Hebreus, entre outros. “O livro didático traz a reprodução de mapas que mostram os rios Tigre e Eufrates, na Mesopotâmia; o Nilo no Egito; e o Azul e o Amarelo na China. A Professora explicou sobre as civilizações fluviais a partir dos mapas do livro didático.” (Caderno de Campo 2, observação do dia 24 de abril de 2015, 1º Ano, Ensino Médio, Período Noturno).

Quando o assunto foi o fogo: “um aluno descreveu o filme *Náufrago*. A Professora então, a partir do livro, trabalhou a reprodução da imagem de *Luzia*, fóssil muito antigo descoberto no Brasil.” (Caderno de Campo 2, observação do dia 24 de abril de 2015, 1º Ano, Ensino Médio, Período Noturno). “A docente indicou o filme *A guerra do fogo*, disse ser atraente, comentou também sobre o filme *A ilha das flores*: “A história da humanidade é muito bonita, muito interessante.” (Caderno de Campo 2, observação do dia 10 de julho de 2015, 1º Ano, Ensino Médio, Período Noturno). Em uma sexta-feira a professora de sociologia pediu espaço da aula de História para terminar de passar o filme *O quarto poder* ao 3º ano.

Na abordagem da Primeira Guerra Mundial: “a professora comentou que passou no jornal o americano que fez a bomba de Hiroshima e Nagasaki, que ele se arrependeu e comentou que se sair outra guerra está tudo perdido.” (Caderno de Campo 2, observação do dia 07 de agosto de 2015, 1º Ano, Ensino Médio, Período Noturno).

De acordo com as DCE o livro didático é uma fonte histórica. Perguntamos ao Professor 1 como e com que frequência ele utiliza o livro didático em sala de aula, ele respondeu:

Diariamente porque é o material que a gente tem, é aquilo que eu falei, se eu tivesse tecnologia disponível eu não precisaria. Mas a minha tecnologia hoje é o livro didático. Então eu preciso, porque, *né*, também aquilo que eu falei lá atrás... é... é comprovado, não adianta eu querer ficar falando cinquenta minutos na cabeça do aluno porque eu não vou conseguir nada. Então, *né*, até complementando aquela pergunta, por isso que eu organizo assim, *né*. Eu chego na sala, a gente se organiza, se acalma, se... conversa, descontra, aí você vai *pro* quadro, e daí naqueles... o tempo que... às vezes até extrapola, *né*, os quinze vinte minutos ali de explicação é o que a gente tem que, é como eu costumo brincar, você tem que moer digamos assim o aluno ali *pra* você fazer prestar atenção porque se não, se você ficar falando quarenta, cinquenta minutos não funciona. (Entrevista. Professor 1. Em 18 de setembro de 2015)

Seguem abaixo trechos de aula com o uso livro didático:

O professor abordou que o livro fala dos franceses na África, fala da exploração do marfim, que a página 18 mostra a África dividida em vários países. Tinha dezesseis alunos presentes apenas, eles estavam em silêncio. O Professor discorreu rapidamente sobre as referidas páginas do livro, sobre Índia, Inglaterra, China, seda, que na China o ópio é extraído da tulipa e é uma droga alucinógena. Momento em que um aluno disse: “Aí sim!”, e o professor seguiu explicando a guerra do ópio. Falou que a Inglaterra possuía artimanhas de dominação e exploração, pois obrigou a China a assinar o Tratado de Nanquim, ele discorreu sobre o controle dos ingleses em Hong Kong, que os ingleses, mesmo na China, eram julgados pelas leis da Inglaterra. E citou o recente caso de brasileiros executados na Indonésia por causa de tráfico de drogas. O professor antes de entrar nas atividades tratou ainda da questão da modernização do Japão: “você pode assumir a coca-cola, mas não pode abandonar o tradicional como o chá.” e após essa abordagem disse: “Vamos para as atividades, primeira lá”. (Caderno de Campo 1, observação do dia 9 de abril de 2015, 3º Ano, Ensino Médio, Período Matutino)

Outro aluno voltou à leitura, que abordou a divisão do Reino de Israel e do Reino de Judá. Em continuação o professor comentou que o livro didático possui várias informações sobre as sucessões de poder e citou o cativo da Babilônia. Depois abordou a Diáspora. O docente explicou que na sequência o livro aborda religião e cultura, disse que mesmo com a dispersão dos judeus pelo mundo eles mantiveram seus costumes. Contou que os homens judeus usam o quipá na cabeça. Falou que na página 87 tem exemplos de manifestações religiosas judaicas. O professor passou por um trecho que resumiu quase um milênio. (Caderno de Campo 1, observação do dia 30 de julho de 2015, 1º Ano, Ensino Médio, Período Matutino)

O Professor 2 respondeu a pergunta sobre como e com que frequência utiliza o livro didático em sala de aula da seguinte forma: “Sempre que necessário, pois o livro didático é apenas uma das fontes para o estudo.”. Seguem abaixo reproduções do Caderno de Campo 2 sobre a utilização do livro didático:

Ela disse para os alunos fazerem resumo do que foi explicado, da página 32 a 36, para copiar só o mais importante. (No período matutino nesta mesma escola pela manhã os estudantes do Ensino Médio ganham o livro didático para levarem para casa). Um aluno disse: “dá os livros *pra* gente levar *pra* casa”. A professora disse que não tem livro para todo mundo. Outro aluno disse: “É porque privilegia os alunos da manhã!”. E a professora: “Não é isso! O professor usa de manhã e eu depois, compramos uma caixa de mercado *pra* guardar”. Outro aluno reclamou de ter que copiar. Às 19h55 os alunos copiavam em silêncio. (Caderno de Campo 2, observação do dia 24 de abril de 2015, 1º Ano, Ensino Médio, Período Noturno)

A professora pediu que abrissem o livro na página 51: “Podem ler aí que daqui a pouquinho vou dar atividades para vocês. Daí na próxima aula que tiver todo mundo aqui eu explico, esse assunto é *facinho*, Mesopotâmia. Vocês já viram toda história até o nono ano. Quando voltam no Ensino Médio revisam tudo de novo, já expliquei tudo isso para vocês, leiam devagar, prestem atenção.”. (Caderno de Campo 2, observação do dia 3 de julho de 2015, 1º Ano, Ensino Médio, Período Noturno)

Percebe-se que o livro didático, utilizado na maioria das aulas, não tem seus conteúdos questionados historicamente, bem como as fontes que eles trazem são mais trabalhadas de forma complementar do que problematizadora.

Para fecharmos esta parte consideraremos a questão da utilização de historiografia durante as aulas. O Professor 1 sobre como e com que frequência utiliza textos historiográficos, publicados em suportes diversos, em suas aulas, argumentou:

É sempre que necessário, sempre que eu... que eu vejo alguma coisa interessante, que eu busco alguma... seja um texto, um vídeo, um... vídeo nem tanto, mais texto, porque a gente *né*, mais... Igual, por exemplo, esses dias saiu uma reportagem de uma... também sobre a segunda guerra mundial, não tem como não fazer referência, mas sobre uma senhora de noventa e poucos anos que processou um... um rapaz no facebook... processou um rapaz porque ele fez um comentário no facebook sobre a época que ela estava em Auschwitz, que ela, não sei se você chegou a ver, ela... ela... *pra* ela não ser morta ela fazia parte da banda nazista e essa banda tocava *pras* pessoas quando as pessoas iam *pra* execução, e daí o cara fez um comentário, assim, *né*, falando como que ela podia fazer isso, ela sendo judia, né, e vendo tantos judeus... e daí ela fala que ela fez isso *pra* não morrer. Então é uma reportagem, é um texto... de mídia aí, que, *né*, entra nesse contexto. Sempre que sai alguma coisa eu procuro trazer *pra* eles. (Entrevista. Professor 1. Em 18 de setembro de 2015)

Não foram observadas nas aulas referências diretas à historiografia debatida nas DCE, como a Nova História, a Nova Esquerda Inglesa, a Nova História Cultural ou a Miro-História. Mas foi visto com maior frequência discussões a partir de textos complementares do livro didático, com referências apresentadas. O Professor 1 em uma aula levou impresso para os alunos a parte *Diálogo com o autor* da Revista de História da Biblioteca Nacional, “contendo respostas do Professor da UFMT, Leandro Rust, sobre questões a respeito de calendário. Sendo que no final da leitura constava toda a referência.” (Caderno de Campo 1, observação do dia 26 de março de 2015, 1º Ano, Ensino Médio, Período Matutino). O professor ressaltou e leu toda a referência bibliográfica.

Pelo livro didático foi trabalho o tema cultura a partir de três textos, um deles de Darcy Ribeiro. Em outra aula sobre História Antiga o Professor 1 leu e explicou um recorte de texto de Jaime Pinsk. “O primeiro exercício é a partir de um fragmento de livro de Jaime Pinsk que aborda textos sobre a história antiga. A atividade é que se faça uma ficha com os dados do texto e mais algumas questões de interpretação.” (Caderno de Campo 1, observação do dia 7 de abril de 2015, 1º Ano, Ensino Médio, Período Matutino).

Depois outra aluna iniciou a leitura sobre socialismo científico, de trecho constando pensamento de Marx e Engels. O professor afirmou que não é fácil entender Marx, que em cada leitura você interpreta de um jeito. Discorreu que ele faz análises do operariado e das classes sociais, que Marx não queria fazer a revolução, apenas se dedicou a pensar. Outro aluno prosseguiu a leitura. O professor discorreu que Marx queria que “nós”, a maioria tomasse o poder e buscasse diminuir as desigualdades, que a luta de classes move a sociedade. Contou que ele escreveu sobre uma sociedade sem classes, enfatizou: “É preciso percorrer o caminho”, explicando que o socialismo é o caminho a ser percorrido para a extinção do Estado. (Caderno de Campo 1, observação do dia 18 de junho de 2015, 3º Ano, Ensino Médio, Período Matutino)

Foi lido ainda, a partir do livro didático, sobre socialismo utópico, trecho que consta resumo do pensamento de Saint-Simon, Charles Fourier e Robert Owen. (Caderno de Campo 1, observação do dia 18 de junho de 2015, 3º Ano, Ensino Médio, Período Matutino). Assim como para o tema cultura, o livro didático trouxe o tema movimento modernista a partir de fragmentos de três textos:

Às 10h40 o professor pediu aos alunos para abrirem o livro didático na página 72 e disse: “Só pra gente ver aqui, página 72, na questão 8 lá, o livro traz 3 textos lá, três fontes, é interessante a gente ler e discutir sobre o movimento modernista e ver que naquela época já havia contestação ao poder instituído”, e pediu a um aluno para ler o primeiro texto, sobre o início do movimento e a semana de arte moderna. (Caderno de Campo 1, observação do dia 27 de julho de 2015, 3º Ano, Ensino Médio, Período Matutino)

Na mesma aula da citação acima, o Professor 1 lecionou que, “tanto Gilberto Freyre quanto Sergio Buarque de Holanda, em *Casa grande e senzala* e em *Raízes do Brasil* abordam o cotidiano do país.” (Caderno de Campo 1, observação do dia 27 de julho de 2015, 3º Ano, Ensino Médio, Período Matutino).

O Professor 2 para a questão sobre como e com que frequência utiliza textos historiográficos, publicados em suportes diversos, em suas aulas, respondeu: “Tudo depende da preparação de cada aula, de acordo com o meu planejamento”. (Questionário. Professor 2. setembro/outubro de 2015). Nas observações do período noturno observei o trabalho com o texto do livro didático: ““Um mito mesopotâmico relatado por um historiador atual”, de Marcelo Rede, que aborda o mito da criação do homem na Mesopotâmia.” (Caderno de Campo 2, observação do dia 31 de julho de 2015, 3º Ano, Ensino Médio, Período Noturno), bem como nas atividades extras sobre o indígena o Professor 2 passou no quadro os textos do livro didático, mas não escreveu as referências bibliográficas.

Vimos que as fontes históricas, em grande maioria, oriundas do livro didático, de maneira geral, não são problematizadas como documento histórico, bem

como o livro didático, por mais que tenha sofrido críticas pelos professores em sala de aula, é mais tido como um guia de conteúdos do que algo a ser desconstruído. Por fim, a abordagem da historiografia nas aulas é rara, ocorre mais utilização de trechos de textos acadêmicos contidos no livro didático.

4.9 SUBJETIVIDADE: APROXIMAÇÕES E ALUNOS

O capítulo 2 ressalta a valorização da subjetividade dos alunos porque as DCE destacam a necessidade do professor considerar as narrativas produzidas pelos estudantes, ou seja, conhecer os alunos, bem como mostra que os pesquisadores Ana Maria F. C. Monteiro e Fernando de Araujo Penna (2011) definem que os professores, muito frequentemente, realizam um movimento para relacionar os fatos estudados com a realidade dos alunos, com vista a significar o conteúdo histórico. Nas aulas observadas vimos diversas vezes esse movimento, que não aborda diretamente uma subjetividade individual dos alunos, mas recorre aos contextos que os cercam.

Perguntamos ao Professor 1 como ele analisa sua prática docente em relação à subjetividade dos alunos, ele explicou:

Eu penso assim, os nossos alunos aqui, eles tem, é... eles tem um conhecimento e acho que de forma geral os alunos tem. 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 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 desestímulo não, mas posso dizer assim, a partir disso eu avalio que eles tem essa questão de trazer... essa questão de assimilar, conseguir fazer relações eles... eles conseguem fazer isso sim. Eles tem o conhecimento, pelo menos uma parte, lógico que nunca cem por cento. (Entrevista. Professor 1. Em 18 de setembro de 2015)

O Professor argumentou que o colégio não possui tecnologia suficiente para materializar as possíveis relações entre o cotidiano dos alunos e o conteúdo histórico, mas afirmou que eles fazem essas relações. Trabalhando com o conteúdo da Revolução Industrial: “em sua explicação, o docente discorreu sobre o tear manual, uma aluna comentou que sua avó possui esse tear, mas o professor seguiu com sua explicação sobre a evolução da produção de tecidos.” (Caderno de Campo

1, observação do dia 23 de março de 2015, 3º Ano, Ensino Médio, Período Matutino). Neste caso, foi o aluno que viu proximidade de sua experiência com o conteúdo abordado na aula.

Todavia, visando elucidar o referido tema o professor fez relação com as indústrias da cidade, onde pais de alunos trabalham:

O professor fez relação do conteúdo com a contemporaneidade dos alunos, citou a Usina de cana de açúcar, presente fortemente na região, para tratar da relação entre máquina e agricultura, como também citou a fábrica da *Yoki* em Cambará, cidade vizinha, para tratar das relações capitalistas desenvolvidas após a Revolução Industrial, visto que a prefeitura concedeu alguns benefícios, como parte do terreno e tratamento diferenciado em questões de impostos, para que a empresa se instalasse no município. (Caderno de Campo 1, observação do dia 23 de março de 2015, 3º Ano, Ensino Médio, Período Matutino)

Continuando o conteúdo, o professor abordou o telégrafo, o denominando como primeira forma de e-mail, buscando a proximidade com os alunos, acabou descobrindo que dos orelhões atualmente as ligações para telefones fixos são gratuitas:

Às 10h32, o professor iniciou a exposição, lembrou da aula passada e abordou que o telégrafo pode ser visto como a primeira forma de e-mail, comentando também que foi em um museu em Minas Gerais que continha muitos computadores antigos. Falou que antes telefone era artigo de “luxo” e explicou como funcionava, abordou o orelhão que era acionado por ficha, nesse momento uma aluna disse que hoje do orelhão para telefone fixo a ligação é gratuita. O professor disse que não sabia e que aprendeu mais uma. (Caderno de Campo 1, observação do dia 26 de março de 2015, 3º Ano, Ensino Médio, Período Matutino)

Sobre a divisão do trabalho o Professor novamente abordou as fábricas da região:

Disse também como exemplo da montagem de carros, falou da JBS, empresa que industrializa frangos e possui filial em Jacarezinho. Os alunos apontaram uma aluna que trabalha na referida empresa. O professor perguntou o que ela faz, ela ficou resistente, mas respondeu: “Pego o fígado e o coração”. Os alunos fizeram perguntas a aluna: “o frango vem vivo?”, “você gosta de coração?”. O professor interveio e mudou de exemplo, passando para a *Yazaki* na cidade de Cambará. (Caderno de Campo 1, observação do dia 26 de março de 2015, 3º Ano, Ensino Médio, Período Matutino)

O professor contando de si é um item que podemos mencionar como parte da discussão da proximidade com o aluno, ele contou de trabalho anterior à docência para ilustrar o capitalismo, bem como para o mesmo fim, recorreu à propaganda de celular da televisão:

O professor contou que ele trabalhou nas *Casas Bahia*, que havia uma faxineira que ajudava na função de “pacote”, com o tempo e troca de funcionários ela chegou a ser vendedora, porque ela mostrou que tinha capacidades de desenvolver outras funções. O professor explicou que o capitalismo permite essa situação, que é o liberalismo que causa desigualdade. O professor relacionou esse raciocínio com o imperialismo, com necessidade de mercado, depois contextualizou rapidamente a II Revolução Industrial, do envolvimento entre países, da necessidade do capital circular. Disse também do lançamento de produtos, que o brasileiro teve aumento no poder aquisitivo e pôde comprar por parcelas, porque o “mercado se faz de amigo”. Daí comentou sobre a propaganda da Claro onde mostra a possibilidade do contrato onde você está sempre pagando e todo ano recebe um aparelho novo, mais moderno. (Caderno de Campo 1, observação do dia 6 de abril de 2015, 3º Ano, Ensino Médio, Período Matutino)

Em aula sobre holding, truste e cartel, deu exemplos localizáveis pelos alunos:

Às 10h45 retomou a explicação verbal, explicando sobre o texto no quadro. Como exemplo de holding comentou sobre a *Chiquinho sorvetes* que abriu franquia recentemente em Jacarezinho; sobre truste disse das *Casas Bahia*, que possui uma linha de produção de móveis; e referente a cartel falou dos postos de gasolina de grandes cidades, todos baixam o preço para vender mais, ainda comentou que pode acontecer com o mercado como o de arroz ou feijão. (Caderno de Campo 1, observação do dia 6 de abril de 2015, 3º Ano, Ensino Médio, Período Matutino)

São diversos os exemplos da referida proximidade nas aulas do Professor 1, quando discorreu sobre o controle dos ingleses em Hong Kong, que os ingleses, mesmo na China, eram julgados pelas leis da Inglaterra, “citou o recente caso de brasileiros executados na Indonésia por causa de tráfico de drogas.” (Caderno de Campo 1, observação do dia 9 de abril de 2015, 3º Ano, Ensino Médio, Período Matutino). Abordando a importância da burocratização da estrutura organizacional comentou: “Por exemplo, aqui na escola, temos 400, 500 alunos, senão tiver um direcionamento para os funcionários seria complicado”. (Caderno de Campo 1, observação do dia 18 de junho de 2015, 1º Ano, Ensino Médio, Período Matutino)

Ao trabalhar o socialismo o Professor abordou o controle da televisão, *Mc-Donalds* e *Coca-cola*:

O professor explicou que é menos radical que o comunismo, que o socialismo visa uma sociedade mais igualitária, que Cuba “não conseguiu” ficar socialista porque eles não tiveram acesso ao que a gente tem, que em Cuba a televisão é estatal, o Estado que controla, que antes produtos como *coca-cola* e *mc-donalds* não entravam lá. Mas comentou que em Cuba em nível social as pessoas são iguais, e deu o exemplo que se uma pessoa

tiver mais TV do que precisa deve dar as que sobram a quem não tem. Discorreu que é diferente do capitalismo, que o comunismo prega o fim do Estado com as pessoas se auto governando. (Caderno de Campo 1, observação do dia 18 de junho de 2015, 3º Ano, Ensino Médio, Período Matutino)

Vale dizer que se busca neste tópico a significação que o professor almeja fazer do conteúdo histórico com o que se supõe que os alunos conheçam e não discutir conteúdo. Em leitura que abordou Mikhail Bakunin e o anarquismo ou ausência de poder, o professor deu como exemplo: “pensar a anarquia na escola: “não teria nota, nem chamada, o professor estaria na escola, e o aluno conforme sua própria vontade buscaria informação.”” (Caderno de Campo 1, observação do dia 18 de junho de 2015, 3º Ano, Ensino Médio, Período Matutino). Já em discussão sobre como funcionam as Cidades-Estado: “explicou que hoje a federação brasileira é hierárquica, deu como exemplo, para se pensar hoje em dia, que entraria em extinção o Estado do Paraná, pois cada cidade seria por si só. (Caderno de Campo 1, observação do dia 2 de julho de 2015, 1º Ano, Ensino Médio, Período Matutino).

Ainda sobre anarquismo, o professor comentou que reverter o capitalismo não funciona e contou notícia recente da política de Jacarezinho:

O professor lecionou que é difícil, que não dá para pensar no anarquismo hoje em dia, que reverter o capitalismo não funciona. Falou sobre troca de favores. O professor informou que os vereadores aprovaram o aumento de quatro cadeiras, de nove para treze, na Câmara Municipal, além de aumentarem seus salários. Contou que um vereador afirmou que com treze vereadores é mais difícil do prefeito comprar votos e questionou: “Então com nove o prefeito compra? Temos que estar bem atentos nas próximas eleições.”. (Caderno de Campo 1, observação do dia 15 de julho de 2015, 3º Ano, Ensino Médio, Período Matutino)

Dando aula sobre Canudos fez relação com o Movimento Sem-Terra:

Discorreu que Antônio Conselheiro dava as diretrizes administrativas e os conselhos espirituais. O professor associou Canudos com o Movimento Sem-Terra, que nesse movimento existem pessoas que contestam a estrutura do governo. Enfatizou que Canudos era independente do Governo, incomodando-o. Detalhou que foi preciso três ataques para acabar com tudo. Enfatizou que Antônio Conselheiro não morreu na batalha, morreu de “corredeira”, dor de barriga, diarreia, desidratação, e mesmo assim, o Governo deixou seu corpo exposto. (Caderno de Campo 1, observação do dia 9 de julho de 2015, 3º Ano, Ensino Médio, Período Matutino)

Já sobre o Cangaço ensinou que algumas características existem ainda hoje, comparando o cangaceiro a Robin Hood:

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.” (Caderno de Campo 1, observação do dia 13 de julho de 2015, 3º Ano, Ensino Médio, Período Matutino)

Sobre a Semana da Arte Moderna enfatizou que logo completará 100 anos e comentou entrevista de cantor que viu na TV:

O docente ensinou que eram intelectuais e pensadores que refletiam sobre um Brasil próprio e argumentou: “Interessante se pensar que daqui 7 anos faz 100 anos, ontem vi entrevista com um cantor que ganhou prêmio da música brasileira, falou que é necessário fazermos um resgate da cultura brasileira, pois se valoriza muito o que vem de fora. Da impressão que não se produz mais nada. Quem sabe se com os 100 anos de arte moderna se tem um trato dessa questão”. (Caderno de Campo 1, observação do dia 27 de julho de 2015, 3º Ano, Ensino Médio, Período Matutino)

Ao abordar os Hebreus mencionou os noticiários da TV, “muita sucessão de poder, até hoje, vocês veem a Palestina na TV, é uma bagunça danada, problemas de questão religiosa e de questão econômica.” (Caderno de Campo 1, observação do dia 28 de julho de 2015, 1º Ano, Ensino Médio, Período Matutino). O professor comentou que existem muitos judeus no mundo, mas o Brasil é mais cristão, principalmente católico. Explicou a monolatria comparando com o Candomblé:

Explicou a monolatria como crença em um único deus, mas com admissão da existência de outros, comparou com *terrerros* de pai de santo, pois contou que o pai de santo possui seu orixá, mas acredita na existência de outros orixás. Ensinou que o monoteísmo ético é o seguimento das regras de Deus. Contou que o Torá é o velho testamento. Comentou que o calendário judeu está muito mais avançado que o cristão, que os judeus não creem que Jesus Cristo seja o Messias – o escolhido. (Caderno de Campo 1, observação do dia 28 de julho de 2015, 1º Ano, Ensino Médio, Período Matutino)

Ao abordar o Êxodo explicou o que é clã e como este originou a organização de família que se tem atualmente com a inferioridade da mulher:

Ressaltou que a mulher vem superando, de certo modo, essa posição. Comentou de reportagem que assistiu que a mulher só vai igualar seu salário ao dos homens em 2086: “A sociedade ainda é, em certa medida, patriarcal e machista.” (Caderno de Campo 1, observação do dia 30 de julho de 2015, 1º Ano, Ensino Médio, Período Matutino)

Discutindo Nazismo e Fascismo, o professor afirmou que em toda guerra se gasta muito dinheiro: “deu o exemplo da greve dos professores do presente ano, disse que para cobrir todas as idas a Curitiba os professores pagaram duas mensalidades de uma só vez ao Sindicato.” (Caderno de Campo 1, observação do dia 30 de julho de 2015, 3º Ano, Ensino Médio, Período Matutino); bem como contou que no Brasil há três meses localizaram uma piscina com a suástica nazista no fundo. “Ensinou que o conceito de raça não é mais usado e a xenofobia é aversão ao estrangeiro.” (Caderno de Campo 1, observação do dia 3 de agosto de 2015, 3º Ano, Ensino Médio, Período Matutino).

Enquanto o professor explicava que a derrota na I Guerra Mundial fez com que os alemães fossem mais facilmente convencidos do nazismo, um aluno perguntou se Marilyn Monroe havia se suicidado e a abordagem de biografias de famosos feita pelo docente prendeu a atenção da turma:

O professor disse que não e começou a falar sobre famosos que morreram e da condição de vida dos artistas, abordou a depressão falando que é difícil lidar com a fama e com a perda dela. Comentou da obra sobre Renato Russo, que traz relatos do próprio Renato escritos quando ele estava internado numa clínica. Os alunos ficaram interessados. O professor indicou leitura de biografias. (Caderno de Campo 1, observação do dia 10 de agosto de 2015, 3º Ano, Ensino Médio, Período Matutino)

Nessa questão da proximidade vale considerar que o Professor 1 possui *facebook*, sendo amigo de vários alunos na rede social, 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. O Professor indicou shows e oficinas de música para os alunos, bem como compartilhou momentos de sua vida:

O professor compartilhou que em 1988 cursou a disciplina de *Educação Moral e Cívica*, que era propaganda do Regime Militar em relação ao Brasil, que tinha que decorar os hinos, os brasões, as datas comemorativas, que era um ensino para o nacionalismo. Começou a contar que Mussolini para o controle da massa se utilizava também da escola e dos esportes, quando tocou o sinal. (Caderno de Campo 1, observação do dia 3 de agosto de 2015, 3º Ano, Ensino Médio, Período Matutino)

Passemos agora às análises de proximidade com os alunos nas aulas do Professor 2, perguntado sobre a valorização do conhecimento prévio dos alunos, ele respondeu da 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. (Questionário. Professor 2. setembro/outubro de 2015)

No caderno de campo 2 são menos os trechos que podemos identificar relação do conteúdo com o conhecimento do aluno. Abordando a Idade dos Metais o Professor 2 interagiu com os alunos que trabalham em construção de casas:

Seguindo discorreu que com o tempo o homem passou a utilizar de materiais mais resistentes. Os onze alunos estavam em silêncio, mas não por isso podemos dizer que estavam prestando atenção à aula. A professora abordou o ferro, que é mais resistente, que até hoje é muito importante na nossa vida, para segurar a casa. Um aluno disse: “Opa, disso aí eu entendo, alicerce”. A professora respondeu que hoje vivemos na era da tecnologia, mas o ferro ainda é importante na construção. Dois alunos comentam que ferro é o que mais se utiliza e é o mais caro. (Caderno de Campo 2, observação do dia 17 de abril de 2015, 1º Ano, Ensino Médio, Período Noturno)

Em aula sobre a II Guerra Mundial um aluno questionou a utilidade do conteúdo, quando o Professor disse da necessidade do estudo de forma geral:

Foi quando um aluno disse que o que importa é a prática, que não adianta saber sobre a II Guerra Mundial. A professora falou que na sociedade é assim, quanto mais se estuda, melhor se ganha, disse que até hoje, após mais de vinte anos dando aulas, ela precisa estudar. (Caderno de Campo 2, observação do dia 17 de abril de 2015, 1º Ano, Ensino Médio, Período Noturno)

Ainda nesta aula sobre Guerra um aluno disse: ““guerra é contra a dengue”, e a docente concordou.” (Caderno de Campo 2, observação do dia 17 de abril de 2015, 3º Ano, Ensino Médio, Período Noturno). Prosseguindo disse das intervenções feitas pelo fim de guerras, discorrendo que a ONU sempre intervêm nos conflitos entre países. “É que estamos correndo para uma terceira guerra mundial, será muito mais desastrosa por causa do armamento, por isso que o papa e os países poderosos pedem e intervêm.” (Caderno de Campo 2, observação do dia 17 de abril de 2015, 3º Ano, Ensino Médio, Período Noturno).

Ensinando sobre a questão indígena mencionou que os índios que ainda existem estão com os dias contados e que a arqueologia tem muito para descobrir:

A professora falou que os homens viviam aqui muito antes do ano 1.500, que eles já possuíam religião, medicina, que o europeu quando chegou acabou com tudo que tinha. Disse ainda que as pequenas aldeias indígenas que ainda existem estão com os dias contados, por causa do aumento da população e do desmatamento. A professora continuou sua explicação, que pela arqueologia há ainda muita coisa para ser descoberta, que temos nossa história, mas somando tudo se tem a história da humanidade. (Caderno de Campo 2, observação do dia 24 de abril de 2015, 3º Ano, Ensino Médio, Período Noturno)

Ainda tratando de conteúdo relacionado aos índios comentou da evolução das técnicas de construção, quando um aluno contou que conheceu um índio:

A professora proferiu: “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 evolução das técnicas de construção. Um aluno contou que no sítio do tio dele, quando ele era pequeno, um índio foi trabalhar lá, e construir 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. Um aluno falou: “baldão de barro”. (Caderno de Campo 2, observação do dia 10 de julho de 2015, 1º Ano, Ensino Médio, Período Noturno)

Dessa menção às casas antigas de Jacarezinho o Professor 2 contou de sua infância e dialogou com um aluno retomando a inteligência do homem:

“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. O homem é esperto, desde a Idade Antiga comia a carne e usava a pele do animal.”. Um aluno comentou sobre a “evolução do fogo”, pedras, raios, a professora lhe deu parabéns. A professora ensinou: “Desde que o homem viu que poderia dominar outro semelhante começou o trabalho servil. Sempre o homem viveu em grupo, sempre precisou do outro. Ninguém é uma ilha.”. Um aluno comentou que na Idade Antiga durante o dia o homem caçava veado e mamute e a noite pintava na parede seu dia: “Eles eram inteligentes”, disse. (Caderno de Campo 2, observação do dia 10 de julho de 2015, 1º Ano, Ensino Médio, Período Noturno)

Neste dia o Professor 2 realizou uma conversa com os alunos, ele incentivou a leitura:

Às 20h05 a professora disse: “Vamos escrever mais um pouquinho gente. *Pra* você aprender gravar o que leu a leitura tem que ser como se tivesse visto um filme, tem que interpretar e saber falar sobre aquilo, senão entender o que leu não aprendeu nada. Um dos maiores problemas da educação é a falta de concentração. Tem que se dedicar, se empolgar, ler com atenção.”. Um aluno falou: “Antes eu gostava de história só por causa da guerra mundial, hoje eu gosto de mais”. A professora contou que quando era pequena só tinham livros pequenos e sem figuras, relatou que lia no colchão de palha com luz de fogo de lamparina: “Um dia pegou fogo na cama, deu trabalho para apagar, tinha que pegar água do poço”. Disse que leitura é uma viagem no tempo e no espaço. Um aluno: “Legal, você fica imaginando, todo *brisado*.”. (Caderno de Campo 2, observação do dia 10 de julho de 2015, 1º Ano, Ensino Médio, Período Noturno)

Em outra aula no 1º ano voltou a abordar a importância da leitura:

A professora discorreu que no tempo que ela estudava os professores cobravam muitos questionários, mas que o que importa é entender o texto e saber falar sobre ele. “A história gente é muito bonita e interessante, é a mesma coisa que estudar a bíblia, você começa e você viaja, quando você tá lendo a matéria, qualquer coisa, você sai do seu mundinho.” (Caderno de Campo 2, observação do dia 28 de agosto de 2015, 1º Ano, Ensino Médio, Período Noturno)

No 3º ano explicando texto sobre os indígenas, “comentou que recentemente viu no *Globo Repórter* que foi descoberto no Amazonas tribo que nunca teve contato com o chamado homem civilizado.” (Caderno de Campo 2, observação do dia 7 de agosto de 2015, 3º Ano, Ensino Médio, Período Noturno). Mas em seguida abordou o índio “atual”:

A professora explicou que quando se pensa em índio se imagina pessoas seminuas, penas, vida nas beiras dos rios, mas alertou que hoje em dia essas sociedades se vestem como “nós”, que eles, os índios, atualmente, possuem televisão, carros, enfatizou que teve indígena que foi deputado e disse: “Hoje não são mais como na época da colonização. O europeu roubou praticamente tudo.” (Caderno de Campo 2, observação do dia 7 de agosto de 2015, 3º Ano, Ensino Médio, Período Noturno)

Também observei menções ao *facebook* em conversas do Professor 2 com os alunos. Nesta questão de proximidade destaca-se um relato pessoal:

Ela 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 os anjos de luz e os anjos de Satanás”. Os alunos abordaram histórias de assombração. Tocou o sinal. (Caderno de Campo 2, observação do dia 28 de agosto de 2015, 1º Ano, Ensino Médio, Período Noturno)

Por fim, reproduziremos do caderno de campo 2 um trecho do relatório de aula sobre os Hebreus onde se tematizou a escravidão:

A professora comentou imagem de maquete do templo de Jerusalém constante no livro didático. Explicou que impostos e exploração deixava o povo desanimado: “Gente, já expliquei para vocês, escravidão não tem nada haver 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 negreiro. 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 trabalharem 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. (Caderno de Campo 2, observação do dia 11 de setembro de 2015, 1º Ano, Ensino Médio, Período Noturno)

Percebemos que o movimento feito pelos professores para aproximar o conteúdo histórico da realidade dos alunos provem, principalmente, de menções às indústrias e ao comércio da cidade e região, bem como da televisão e da internet. Neste sentido, conforme argumenta o pesquisador André Victor Cavalcanti Seal da Cunha (2006), são múltiplos os usos da oralidade na reinvenção das narrativas históricas dos docentes.

4.10 A UTILIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS META-HISTÓRICOS

Na entrevista foi afirmado ao Professor 1 que os conteúdos meta-históricos dizem respeito a 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, por exemplo, temporalidade, explicação, evidência, inferência, empatia, significância, narrativas históricas, entre tantas. Em seguida, perguntado como e com que frequência ele utiliza de conteúdos meta-históricos em suas aulas, obtivemos a seguinte fala:

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. (Entrevista. Professor 1. Em 18 de setembro de 2015)

Neste momento eu intervi e disse ao Professor: “É a reflexão sobre a História. Meta-histórico é refletir sobre a construção científica da História.” (Entrevista. Professor 1. Em 18 de setembro de 2015). O Professor prosseguiu:

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 pensar 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. (Entrevista. Professor 1. Em 18 de setembro de 2015)

O Professor 1 deixa amarrado o entendimento de meta-histórico ao reconhecer-se na História. Logo em uma de minhas primeiras observações o

professor ressaltou a influência da experiência histórica:

Ao abordar o período paleolítico, o professor disse que tudo estava por fazer, não se tinha conhecimento dos fazeres, usou como exemplo a salada, momento em que um aluno disse: “poderia ser veneno”. O professor concordou e complementou dizendo da importância da experiência para o desenvolvimento histórico. (Caderno de Campo 1, observação do dia 24 de março de 2015, 1º Ano, Ensino Médio, Período Matutino)

Buscamos encontrar nos cadernos de campo os conceitos utilizados no pensamento histórico, como o citado acima. 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.”. (Caderno de Campo 1, observação do dia 14 de abril de 2015, 1º Ano, Ensino Médio, Período Matutino)

Os alunos solicitaram maiores orientações e o docente voltou a explicar: “É para perceber a importância da história em nossa vida, é para cada um se perceber, mesmo que de forma micro, como sujeito histórico.” (Caderno de Campo 1, observação do dia 14 de abril de 2015, 1º Ano, Ensino Médio, Período Matutino). Um aluno manifestou que ainda não havia entendido. “O professor falou: “Como não entendeu. Você vai falar da história que aprendemos até agora e de você como sujeito nesse processo.”.” (Caderno de Campo 1, observação do dia 14 de abril de 2015, 1º Ano, Ensino Médio, Período Matutino). Após a chamada o Professor reforçou:

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, produzindo o texto. (Caderno de Campo 1, observação do dia 14 de abril de 2015, 1º Ano, Ensino Médio, Período Matutino)

Durante a avaliação do 1º bimestre um aluno questionou o Professor e ele respondeu: “Você vai comentar essa afirmação, dizer o que é sujeito histórico e se todos nós somos.”. (Caderno de Campo 1, observação do dia 23 de junho de

2015, 1º Ano, Ensino Médio, Período Matutino). Na aula seguinte, na prova de recuperação o Professor passou as seguintes questões: “Todos somos sujeitos históricos? Comente.” e “História: ciência do cotidiano? Comente”. (Caderno de Campo 1, observação do dia 25 de junho de 2015, 1º Ano, Ensino Médio, Período Matutino)

Em determinada aula o Professor criticou as imagens do livro didático que retratavam a Antiguidade dizendo, de alguma forma, que a história é a versão de quem escreve e que a televisão é uma forma de alienação:

“A história é relatada na versão de quem faz” afirmou o professor, “que nem castelos na Europa, não é tudo perfeito. Dom João Sexto era quase um porco. Não é que nem essas imagens bonitinhas do livro de história”. E disse que na pré-história os hominídeos usavam as unhas, não se depilavam e andavam descalços. Passou para a página seguinte do livro que mostrava imagens sobre a evolução das ciências. Explicou sobre fósseis e diferenças de ossos de homens e de mulheres. Comentou um caso da cidade de São Sebastião da Amoreira das meninas achadas na floresta, como as “meninas lobo”, uma aluna disse: “Amala e Kamala”, o professor apontou que a pessoa é a sua experiência. Citou o filme o *Enigma de Kaspar Houser* e ligou com o mito da caverna sobre o qual fez explicações: “Como as tirinhas de Maurício de Souza retrata, que os homens saem da caverna, mas só um vai explorar, o resto vai pra televisão, só muda a forma de alienação.”. (Caderno de Campo 1, observação do dia 16 de abril de 2015, 1º Ano, Ensino Médio, Período Matutino)

No 3º ano como atividades extras o Professor passou: “Produção de Texto. Roteiro: Ação imperialista: objetivo e desenvolvimento; As transformações da Segunda Revolução Industrial; Segunda Revolução Industrial X sociedade contemporânea: consequências e influências. 30 linhas”. (Caderno de Campo 1, observação do dia 16 de abril de 2015, 3º Ano, Ensino Médio, Período Matutino). O professor na referida atividade atentou a três conceitos do raciocínio histórico, transformação, consequência e influência.

O significado de utopia foi discutido em aula sobre o socialismo. Percebemos uma menção direta ao conteúdo estruturante relações de poder, colocado como existente independente do dinheiro e do mundo capitalista:

A aluna continuou a leitura sobre socialismo utópico, de trecho que consta resumo do pensamento de Saint-Simon, Charles Fourier e Robert Owen. Um aluno pediu ao professor a definição de utopia. (...) O docente comentou que é complicado: “Mesmo num poder socialista de todos teria o grupo de líderes, numa sociedade de troca um planta feijão, outro cria boi, as coisas teriam valor, e a troca fica como se fosse venda, por isso que é utópico, pensar no fim das relações de poder.”. (Caderno de Campo 1, observação do dia 18 de junho de 2015, 3º Ano, Ensino Médio, Período Matutino)

O Professor comentou sobre o nome do capítulo do livro didático sobre o conteúdo da Primeira República, aparece “dominação e resistência”, que começa mostrando o poder e na segunda parte trabalha a resistência.” (Caderno de Campo 1, observação do dia 9 de julho de 2015, 3º Ano, Ensino Médio, Período Matutino). Em aula sobre o movimento operário do início do século XX no Brasil o professor falou das relações de poder:

O professor discorreu sobre a exploração do trabalho. Disse que no Brasil não havia uma organização como na Europa, que na Itália as ideias marxistas eram mais influentes. Abordou sobre luta de classes, pobres e ricos. Os alunos escutavam atentamente: “A burguesia de certa forma ocupou o lugar dos poderosos de antes e o proletariado não conseguiu fazer a revolução.”. O professor discorreu sobre a chegada dos imigrantes, que eles favoreceram a formação de organizações e sindicatos com suas ideias socialistas e anarquistas. Explicou que somente no Governo Vargas que a Consolidação das Leis de Trabalho foi criada, que antes não havia direitos, enfatizando que o que se tem hoje é conquista de muita luta. O professor prosseguiu a leitura do texto. Contou de várias greves que ocorreram em favor da jornada de trabalho de 8 horas diárias. Comentou sobre expulsão de estrangeiros no referido período. Uma aluna perguntou como os estrangeiros foram expulsos. O professor explicou que não se tinha tanta flexibilização como hoje, muitos não possuíam documentação, alguns eram mandados embora ou assassinados: “Quando se tem o poder se faz”, afirmou o docente. Comentou que do Regime Militar pós 1964 muitos ainda estão desaparecidos. (Caderno de Campo 1, observação do dia 15 de julho de 2015, 3º Ano, Ensino Médio, Período Matutino)

Em outro momento de aula mencionou o conceito de simultaneidade:

Às 10h21 iniciou a explicação abordando que a crise de 1929 é simultânea a esse período de fascismo e nazismo. Abordou o totalitarismo: “Uma ditadura mais pesada”. Um aluno perguntou: “Como mais pesada?”. O professor respondeu que as imposições são mais pesadas, que esses regimes não ficam restritos em seus países, eles extrapolam fronteiras, suas práticas se ramificam pelo mundo. “No Brasil a ditadura ficou no Brasil”. (Caderno de Campo 1, observação do dia 3 de agosto de 2015, 3º Ano, Ensino Médio, Período Matutino)

A partir da leitura do poema *Ode ao burguês*, de Mário de Andrade, contido no livro didático, o professor problematizou a formação de conceitos, “(...) que o conceito de burguesia não é um conceito brasileiro: “As pessoas devem parar de pensar como burgueses e pensar em como abrigar-se.”” (Caderno de Campo 1, observação do dia 27 de julho de 2015, 3º Ano, Ensino Médio, Período Matutino). Já em outra aula comentou que o conceito de civilização varia: “O que é civilizado para mim pode não ser civilizado para você. As imagens que estão no livro didático são para ilustrar as riquezas: o candelabro judeu, a escultura persa e o pingente fenício de ouro em forma de barco.” (Caderno de Campo 1, observação do

dia 28 de julho de 2015, 1º Ano, Ensino Médio, Período Matutino).

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

O professor reproduziu a questão que está no livro: “A bíblia serve a 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 comprovar cem por cento a bíblia, 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, 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. (Caderno de Campo 1, observação do dia 28 de julho de 2015, 1º Ano, Ensino Médio, Período Matutino)

Em aula posterior:

O professor escreveu monoteísmo ético no quadro e dividiu: mono igual um, teísmo igual Deus e ético como código moral: “código moral do Deus único”, e disse: “A religião não é feita por Deus, mas por pessoas.”. O professor disse que em História sempre que se aborda religião é preciso afastar-se do pessoal. (Caderno de Campo 1, observação do dia 4 de agosto de 2015, 1º Ano, Ensino Médio, Período Matutino)

No questionário entregue ao Professor 2 havia a mesma definição para conteúdos meta-históricos, que dizem respeito a 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, por exemplo, temporalidade, explicação, evidência, inferência, empatia, significância, narrativas históricas, entre tantas. Sendo na sequência perguntado como e com que frequência ele utiliza conteúdos meta-históricos em suas aulas. Ele dissertou a seguinte frase: “No Ensino Médio é muito difícil encontrarmos uma turma onde a maioria absoluta dos alunos demonstrem (sic) interesse e principalmente gostem de história o suficiente para trabalharmos a metodologia da ciência.” (Questionário. Professor 2.

Setembro/outubro de 2015), negando, de certa forma, a utilização de conteúdos meta-históricos. Todavia, selecionamos trechos do caderno de campo 2, que podem ser associados a uma discussão sobre meta-história.

Em dia de prova:

Às 19h37 um aluno perguntou: “Para que serve a história?”. É uma questão que está na prova, a professora respondeu com duas perguntas: “Por que estudamos história? Qual a função da história?”. Às 19h39 a professora atendeu um aluno em sua carteira. A sala estava em silêncio. Outro aluno perguntou: “Quem é o sujeito da história?”. A professora respondeu: “eu, tu, ele, nós, vós, eles”. Uma aluna perguntou: “Essa é a resposta?” A professora: “Ué! De onde vem a história?”. (Caderno de Campo 2, observação do dia 19 de junho de 2015, 1º Ano, Ensino Médio, Período Noturno)

Ponto a ser mencionado é que o Professor 2 possui a visão de uma História estática: “Na história o que muda é só o contemporâneo, o resto é só aprender uma vez, não muda.”. (Caderno de Campo 2, observação do dia 26 de junho de 2015, 3º Ano, Ensino Médio, Período Noturno). Em aula posterior:

Às 19h30 chegou mais um aluno e pediu para a professora passar filme e ela discordou e disse a ele para copiar matéria, o aluno disse que sabia tudo de cor. 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 do cotidiano. Às 19h36 a professora disse: “Vou aguardar vocês copiarem.”. (Caderno de Campo 2, observação do dia 10 de julho de 2015, 1º Ano, Ensino Médio, Período Noturno)

Contraponto evidente entre o Professor 1 e o Professor 2 parte da questão religiosa:

A professora (...) leu o texto do livro didático: “Um mito mesopotâmico relatado por um historiador atual”, de Marcelo Rede, que aborda o mito da criação do homem na Mesopotâmia. Às 19h11 chegou um aluno. A professora afirmou que naquela época se acreditava que o homem foi criado para fazer o trabalho braçal. Um aluno perguntou: “Mas é verdade isso aí?”. A professora explicou que a própria palavra mito significa algo que não aconteceu, que é uma criação humana: “Assim como a palavra utopia é uma coisa obscura”. A professora comentou a teoria de Darwin e disse que enquanto católica acredita na teoria divina. Argumentou que as teorias existem e acredita quem quiser, reforçando que o homem não cresceu da terra como uma batatinha. (Caderno de Campo 2, observação do dia 31 de julho de 2015, 1º Ano, Ensino Médio, Período Noturno)

Enquanto os alunos faziam a tarefa a professora parou próxima a um grupo de alunos perto da porta e conversou um pouco com eles, disse: “Lógico que deve haver um ser supremo que deu origem ao homem”. Comentou que não sabe como pode existir tanta gente que não acredita em Deus. Falou que há anjos de luz do bem e anjos de luz de Lúcifer. A professora

continuou conversando sobre Deus. Um aluno perguntou se a questão três era pessoal e a professora respondeu que sim e perguntou a ele: “Por que a escrita é importante para você?”, a questão é sobre importância do surgimento da escrita. A professora contou que a bíblia é um livro difícil de interpretar, que se tem interpretações diversas. (Caderno de Campo 2, observação do dia 31 de julho de 2015, 1º Ano, Ensino Médio, Período Noturno)

Em outra aula a professora discorreu sobre a bíblia, disse que os relatos nela constantes 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”. (Caderno de Campo 2, observação do dia 28 de agosto de 2015, 1º Ano, Ensino Médio, Período Noturno). Mesmo após leitura de texto no livro didático, que abordou Abraão, Isaac, Jacó, que a bíblia não é relato fiel dos acontecimentos e que se pode questionar os milagres:

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”, argumentou a professora. Na sequência pediu aos alunos para resolverem quatro questões presentes no livro didático sobre o texto lido: se o texto é historiográfico, religioso ou literário; a quem o texto é dirigido; se o texto responde a seu título; e se a bíblia pode ser considerada a única fonte para conhecimento dos hebreus. A professora comentou as questões, quando abordou a quarta questão um aluno disse: “O boca a boca”, e a professora comentou que existem literatura e muitas outras fontes além da bíblia. (Caderno de Campo 2, observação do dia 28 de agosto de 2015, 1º Ano, Ensino Médio, Período Noturno)

Visualizamos casos de abordagens meta-históricas, mais no caderno de campo 1, sendo que o Professor 1 discutiu alguns conceitos e chegou a abordar que a história é a versão de quem escreve. Por outro lado, o Professor 2 acredita numa história imutável do passado, em verdade história e em verdade religiosa.

O tempo histórico foi conteúdo específico no 1º ano matutino, sendo que o Professor 1 passou no quadro um texto que trazia uma síntese das datas e marcos das idades antiga, medieval, moderna e contemporânea. (Caderno de Campo 1, observação do dia 24 de março de 2015, 1º Ano, Ensino Médio, Período Matutino).

A última frase do texto do quadro foi: “o tempo histórico, portanto, acompanha os ritmos de transformação de cada sociedade, umas mais rápidas outras extremamente lentas.”. Momento em que o professor explicou a curta, média e longa duração, a curta como o mandato de um prefeito e a longa como a mudança de paradigma. (Caderno de Campo 1, observação do dia 24 de março de 2015, 1º Ano, Ensino Médio, Período Matutino)

Na aula seguinte o professor levou o texto da Revista de História da Biblioteca Nacional, sobre o calendário:

(...) Os alunos foram lendo o texto, cada qual um parágrafo, o texto ainda, dentre outras informações, trouxe sobre a influência do Catolicismo, o Concílio de Niceia e da contagem para se chegar no dia de Páscoa, que em 1582 foi pulado onze dias, que o calendário gregoriano sucedeu o juliano. O professor frisou no final, como aponta o texto, a existência de outros calendários, como o chinês, o judeu, e o muçulmano. (Caderno de Campo 1, observação do dia 26 de março de 2015, 1º Ano, Ensino Médio, Período Matutino)

Ainda na aula seguinte sobre tempo histórico o professor discorreu a partir do livro didático sobre diferentes concepções de tempo:

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. (Caderno de Campo 1, observação do dia 31 de março de 2015, 1º Ano, Ensino Médio, Período Matutino)

Sobre o referido tempo da informática o professor deu destaque a educação a distância, que de qualquer lugar se estuda, abordando novamente a curta, média e longa duração:

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 como mudanças na estrutura como nos comportamentos e como na visão de família e evolução do biquíni, por exemplo. (Caderno de Campo 1, observação do dia 31 de março de 2015, 1º Ano, Ensino Médio, Período Matutino)

O livro didático possui como exercício um texto escrito por um índio norte-americano que reflete sobre o tempo:

O texto afirma que o tempo que temos não é utilizado de forma útil e o exercício pede a opinião dos alunos sobre esta colocação. O professor disse que é uma afirmação questionável e que é importante organizar o tempo: “essa resposta é pessoal e não vou por isso no quadro.”. (Caderno de Campo 1, observação do dia 9 de abril de 2015, 1º Ano, Ensino Médio, Período Matutino)

No período noturno o Professor 2 quando questionado por um aluno sobre o calendário, respondeu: “Nosso calendário é o cristão, depois de Cristo, crescente.”. (Caderno de Campo 2, observação do dia 17 de abril de 2015, 1º Ano, Ensino Médio, Período Noturno). “A professora disse que a pré-história é dividida em três partes e a história em quatro”. (Caderno de Campo 2, observação do dia 19 de junho de 2015, 1º Ano, Ensino Médio, Período Noturno). Em uma das aulas falou da 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.”.” (Caderno de Campo 2, observação do dia 31 de julho de 2015, 1º Ano, Ensino Médio, Período Noturno). No final do mês seguinte o Professor 2 reforçou a incerteza quanto ao futuro e a necessidade de estudos:

A professora relatou que no período da manhã disse a um aluno “baderneiro”: “Nosso futuro é incerto. Vir pra escola *pra* bagunçar. É você que está perdendo. Eu não perco. Dia 30 ou 31 meu salário *tá* na conta. Você precisa ser um buscador de conhecimento. Não pode ser bobo dos outros. Tem que ser crítico. Buscar informações.”. E ainda alertou: “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 tem que instigar os alunos. Não deixar a bandeira cair.”. A professora incentivou os alunos a buscarem força em Deus para estudarem. Disse a eles para nunca desistirem, para mostrarem força: “Deus em primeiro lugar, sem ele eu não sou nada.”. Um aluno disse que o professor de Filosofia falou o contrário. Ela respondeu que é obrigação do professor falar, conversar, mas que muitos se fazem de surdo e mudo e cego, pois não veem Deus do lado mostrando as maravilhas. Os dois alunos evangélicos se entretêm com a professora. Às 20h15 a conversa seguia sobre Jesus Cristo e 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.”, argumentou a docente. (Caderno de Campo 2, observação do dia 28 de agosto de 2015, 1º Ano, Ensino Médio, Período Noturno)

Por fim, vejamos como os professores veem o cumprimento das DCE por eles, sendo que ressaltamos antes da pergunta, que ao final do trabalho com a disciplina de História, de acordo com o currículo paranaense, espera-se que os alunos tenham condições de identificar processos históricos, reconhecer

criticamente as relações de poder neles existentes, bem como intervirem no mundo histórico em que vivem, de modo a se fazerem sujeitos da própria História. O Professor 1 discorreu:

Eu poderia afirmar que isso acontece em... em uma porcentagem satisfatória, é... não sendo presunçoso, mas se esse alunos ficassem comigo do sexto ano ao terceiro ano do ensino médio, *né*. Porque, é... não dá *pra* dizer isso, mas pelo menos tenho essa tentativa e assim, em alguns alunos eu já percebo isso, até esses dia eu... uma menina que ficou um ano comigo, mas daí ela é dedicada também, mas tem outros casos, mas eu vou citar o dela, por exemplo. E daí a gente falando sobre Marx na questão da educação e ela fez um... ele teve uma sacada assim... aquela sacada que ela teve valeu a nota dela, que é a questão, assim... lógico que tem um contexto, mas aquilo ali foi muito importante porque ela pensou histórica e criticamente, *né*, e a gente vê que os alunos, eles trazem muita coisa pra sala de aula então eles conseguem fazer essa... esse pensamento histórico crítico, *né*. Até mesmo os menores já conseguem fazer isso, pelo menos, *né*, eu tenho essa intenção com eles. (Entrevista. Professor 1. Em 18 de setembro de 2015)

Em outra momento abordou a relação dos conteúdos com as práticas do presente:

(...) a história faz parte da vida da pessoa, eu costumo dizer *pros* alunos assim, quando a gente vai... quando eu falar da minha disciplina, *né*. Eu falo, olha, é uma das primeiras, senão a primeira que vocês começam a participar, *né*, lógico que tem a questão biológica, mas, a partir do momento da concepção, a partir do momento de antes da concepção, tem ali uma questão histórica, *né*, o relacionamento de pais, como que aconteceu, *né*, a... a concepção. Então ali já começa a... a fazer história, e mesmo que não seja uma história em nível nacional, mundial, uma macro história digamos assim, e a sua história e você está inserido nesse contexto, então o que você é... o que vai te determinar tem relação com o que nós falamos aqui. Então, é... é... sempre quando eu explico alguma coisa eu trago, *né*, eu tento trazer *pra*... *pra* hoje, *pra* que faça essa relação, aconteceu lá atrás, mas hoje a gente percebe a mesma situação. Então forma sim, *né*. Eu acho que... eu penso que... que o conteúdo escolar forma *pra*.. *pra* conteúdo profissional, *pra* conteúdo pessoal, é porque vai usar. E a preocupação é grande porque são esses alunos e aí a gente até sai um pouquinho do conteúdo *pra* pensar mais na questão de... de pessoa, de ser humano, porque são esses alunos que daqui alguns anos vão estar nos atendendo por aí. (Entrevista. Professor 1. Em 18 de setembro de 2015)

Para a mesma pergunta o Professor 2 respondeu: “É aproveitado tudo aquilo que pode ser inserido na minha disciplina.” (Questionário. Professor 2. setembro/outubro de 2015).

Categorizamos detalhadamente as fontes de acordo com as discussões apresentadas nos capítulos 1 e 2, sendo que as análises da pesquisa do tipo etnográfica desenvolvida nos permite afirmar que é vago e simplista acusar

determinada prática de tradicional ou de temática. Em analogia com a indissociabilidade entre a objetividade e a subjetividade existente na pesquisa e no ensino de História, levando em conta as perspectivas e práticas dos dois professores da rede estadual de ensino no ano de 2015, podemos indicar que a investigação da prática docente no ensino de História deve considerar a hibridização entre aspectos do ensino tradicional e aspectos do ensino temático.

Segundo Cunha (2006) 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, ou seja, a redução a determinado modelo explicativo não atende à complexidade do ensino de História praticado em sala de aula. Em nossas análises, vimos que a orientação temporal ocorreu, principalmente nas aulas do Professor 1, não em todas as observações, mas de acordo com os protocolos de análise elencados, em muitos momentos de várias aulas, mesmo sem o conhecimento aprofundado por parte dos professores da teoria pautada em Rüsen e das metodologias que embasam as DCE.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As fontes para estudo, produzidas durante a pesquisa apresentada nesta dissertação, visaram às perspectivas e práticas dos professores de História do Ensino Médio, em relação à orientação temporal consubstanciada nas Diretrizes Curriculares Estaduais para História no Paraná (2008). A parceria com os dois professores demonstrou diversos contrapontos, deixando claro quão produtiva é a investigação no terreno da aula em ação.

O Professor 1, com 37 anos de idade e 10 anos de carreira em 2015, licenciou-se com 27 anos, sendo que trabalhou no comércio e como professor substituto antes de iniciar a carreira. O professor 2, com 56 anos de idade e 20 anos de carreira em 2015, graduou-se com 33 anos, sendo que não mencionou trabalho anterior a docência.

O Professor 2 preferiu responder por escrito o questionário, o que fez suas respostas serem menores. Contudo, vimos que os 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 que foi uma base que precisou ser complementada, sem relação com a prática. O Professor 2 também teceu críticas para sua formação superior, entendendo que não foi uma preparação integral para a docência, todavia, para algumas disciplinas atribuiu elogios.

Vale também lembrar que as aulas observadas do Professor 1 foram no período matutino e do Professor 2 no período noturno, o que representa, apesar de ser o mesmo colégio, distintos contextos. O tempo de aula é menor no período noturno, que possui alunos com faixa etária acima da idade regular para as séries e que não recebem o livro didático para levarem para casa.

Exploramos o significado das DCE para os professores. O Professor 1 não se recordou de efetiva discussão no período dos Grupos Permanentes (2004 e 2005), processo de construção que envolveu cerca de quatro mil docentes. Enquanto o Professor 2 escreveu sobre um grande movimento de trocas de experiências, sem detalhar sua participação. No que diz respeito ao DEB – Itinerante (2007 e 2008), o Professor 1 relatou participação em apenas um encontro, quando criticou a focalização no trabalho com o conteúdo, deixando de lado a discussão sobre a teoria-metodológica defendida pelas DCE. Por outro lado, o Professor 2

dissertou que o DEB – Itinerante foi uma continuidade dos Grupos Permanentes, porém, sabemos que não foi, pois o texto apresentado pelo DEB – Itinerante era distinto do produzido pelos Grupos Permanentes.

O Professor 1 ressaltou que não viu, concretamente, a construção das DCE, que ela não foi fruto da comunidade escolar, mas em certa visão, fruto do conjunto dos professores. O Professor 2 afirmou que as DCE são produto de processo coletivo, mas sem a participação da comunidade diretamente. As DCE são exigidas pelo Colégio, aparecem nos Planos de Trabalho Docente, mas não são cobradas pelos Núcleos Regionais de Educação ou por outros mecanismos da Secretária de Estado e a esse respeito destacam-se a troca de governo, sendo que as DCE são fruto do governo anterior, e o governo atual (2015) divulgou outros materiais orientadores, porém sem descartar as DCE.

O Professor 1 relatou que teve dificuldades, a princípio, com a história temática contida nas DCE, porém, afirmou que realiza as conexões com os conteúdos estruturantes. Por outro lado, o Professor 2 enalteceu as DCE, afirmando que as utiliza na prática. No entanto, as fontes produzidas durante a pesquisa não nos permitem discorrer sobre profundas apropriações das prescrições curriculares oficiais do Paraná ou da denominada história temática.

Como mencionado nas análises, o Professor 1 foi cuidadoso ao abordar as DCE, demonstrando um fetiche 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, enquanto o Professor 2, uma vez que afirma as DCE, desde sua construção coletiva até seu uso em sala de aula, possui um fetiche mais relacionado ao currículo amuleto, poderoso, que dá segurança.

As DCE difundem a necessidade de cada aluno se orientar temporalmente em sua vida com base no conhecimento histórico, sendo a orientação temporal uma atitude da consciência histórica, na integração do passado, presente e futuro. 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 que é conhecendo o passado que se entende o presente. O Professor 2 afirmou que o passado é constitutivo do conhecimento, o presente é aceito pela sociedade e o futuro são as incertezas. Os professores apresentaram preocupações sobre pensar historicamente o futuro.

Os dois professores afirmaram que trabalham com os conteúdos

históricos de forma linear e não temática, contrariando a Proposta de História do Projeto Político Pedagógico do colégio, que prescreve para o Ensino Médio um ensino não linear e multitemporal. Todavia, o Professor 1 utilizou em sala de aula alguns conceitos a respeito do trato temporal dos conteúdos contidos nas DCE, como o de permanência e o de mudança, dando ênfase ao processo histórico, relacionando constantemente o passado e o presente em suas falas.

Vimos que a Proposta de História do Projeto Político Pedagógico do colégio está alinhada com as DCE e que os Planos de Trabalho Docente enfatizam que a efetiva ação/atuação na sociedade está condicionada ao conhecimento histórico científico. De toda forma, na contramão da Proposta de História do colégio e das DCE os Planos de Trabalho dos professores reproduziram o sumário do livro didático na indicação dos conteúdos básicos. As DCE deixam para os professores a realização da seleção de conteúdos, no entanto, o livro didático exerceu esse papel.

A maioria das referências sobre fontes históricas foram feitas a partir do livro didático, que traz diversas questões do ENEM e de diferentes vestibulares. Nesse contexto, não são trabalhados textos historiográficos, porém trechos de textos acadêmicos. A utilização de fontes históricas e de historiografia indicada pelas DCE foi apresentada nesta dissertação como protocolo para identificação da orientação temporal. O livro didático apareceu como material base neste tópico, de forma a não atender, na maior parte do tempo, a concepção das Diretrizes. Os professores em sala de aula realizaram críticas ao livro didático, mas ele surge mais como um guia de conteúdos do que fonte a ser desconstruída.

No que concerne à subjetividade dos alunos os cadernos de campo mostram a riqueza das astúcias dos professores em suas retóricas para aproximar o conteúdo histórico ao presente.

O Professor 1 abordou o telégrafo, o denominando como primeira forma de e-mail, o que representa uma busca da significação da História. Em suas táticas, o Professor 1 contou de suas experiências, bem como para explicar anarquia discorreu como seria uma anarquia na escola. Nesses desvios, para abordar as cidades-estado ele supôs a relação das cidades no Paraná caso fossem independentes. Relacionou a Guerra de Canudos com o Movimento Sem-Terra, comparou o cangaceiro a Robin Hood. Em aula sobre os Hebreus disse da delicada situação da Palestina. Para explicar a monolatria fez comparação com o Candomblé. Ao abordar o Êxodo, entrevistou sobre o machismo, a mulher e a desigualdade. Em aula

sobre Nazismo, após questionamento de um aluno, foi feita abordagem de biografias de famosos, o que prendeu a atenção da turma.

No caderno de campo 2, os trechos que indicam uma relação do conteúdo com os conhecimentos do presente apareceram com menor frequência. Ensinando sobre a questão indígena, o Professor 2 mencionou que as pequenas aldeias indígenas que ainda existem estão em processo de extinção, por causa do aumento da população e do desmatamento. Em aula sobre os Hebreus a escravidão foi tematizada, no Brasil, do índio, do negro, sendo contado aos alunos sobre empreiteiras de São Paulo que levam pessoas carentes do interior para trabalharem a troco de salário injusto.

Sobre a utilização dos conteúdos meta-históricos, na entrevista, o Professor 1 associou o entendimento de meta-histórico ao reconhecer-se na História. Ele utilizou em suas aulas conceitos da pesquisa histórica e da construção do texto histórico, como o de influência, de experiência e de consequência. Como atividades extras, o professor solicitou aos alunos que fizessem redações temáticas abordando processos de construção, de transformação e de entendimento histórico. Em determinada aula afirmou que a história é a versão de quem escreve. Em duas aulas fez menção direta às relações de poder, que existem independentes do mundo capitalista e resultam em exploração do trabalho. Outro conceito histórico mencionado foi o de simultaneidade. Certa vez problematizou a formação de conceitos, dizendo que o de burguesia não é brasileiro e que o de civilização possui diferentes interpretações. Ao abordar o conteúdo acerca dos Hebreus o Professor 1 passou uma visão histórica e não religiosa da Bíblia, abordando o poder da Igreja, e que para estudos nessa área o aluno deve afastar-se de suas convicções pessoais.

Em contraponto, o Professor 2 negou a utilização de conteúdos meta-históricos, afirmando que os alunos não possuem condições de entenderem a metodologia da ciência. Ele possui a visão de uma História estática, na qual apenas o contemporâneo sofre mudanças. Contraste evidente entre o Professor 1 e o Professor 2 diz respeito a abordagem de questões vinculadas com religiosidade em sala de aula, pois, nas falas do Professor 2, percebemos a crença em verdade histórica e em verdade religiosa.

Especificamente sobre tempo foram trabalhados em sala pelo Professor 1 as datas e marcos das idades antiga, medieval, moderna e contemporânea; as ideias de curta, média e longa duração; diferentes calendários;

diferentes concepções de tempo a partir do livro didático, com destaque ao tempo da informática. Na abordagem ao Cangaço o Professor 1 utilizou o termo atemporal, para se referir a práticas que continuam ocorrendo (2015). Enquanto o Professor 2 explicou sobre o calendário cristão, bem como lecionou que a pré-história é dividida em três partes e a história em quatro, sendo que realizou afirmações de que o futuro é incerto e a Deus pertence.

Perguntado aos professores se cumprem com o objetivo prescrito, de todos os alunos tornarem-se sujeitos da própria história, o Professor 1 respondeu que sim se os alunos ficassem com ele todo o Ensino Fundamental e Médio, entendendo que muitos alunos desenvolvem um pensamento histórico e crítico. O Professor 2 não respondeu sim nem não, justificando que aproveita tudo que pode em suas aulas.

A pesquisa no colégio ocorreu durante sete meses com o objetivo de descobrir como a orientação temporal prescrita nas DCE se desenvolveu. A utilização de fontes históricas e historiografia não foram contempladas como consta nas DCE, mas foi por vezes difundido nas aulas que o conhecimento está na sociedade nas mais diversas formas, assim como fomentada a importância de se pesquisar além da escola, em filmes, em livros, em museus, em músicas, em imagens, na internet, nas conversas, nos passeios, dentre outras possibilidades de se fazer relações com a História.

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 alunos, ratifica que os docentes mobilizam seus saberes de forma astuciosa a fim de propiciar sentido aos alunos. Com referências às notícias atuais e ao contexto da cidade e região, os professores, em maior frequência o Professor 1, demonstraram inventividade no desempenhar das aulas.

Os professores não compreenderam com clareza os conteúdos meta-históricos, de toda forma, o Professor 1 em vários momentos deu destaque aos conceitos históricos. Já o Professor 2 possui uma visão da história como conteúdo pronto e uma visão religiosa que dificulta o surgimento dos conteúdos meta-históricos em suas explicações. Diante das análises, apreendemos que as DCE possuem para os professores um caráter academicista.

Não podemos classificar as práticas dos professores de tradicional, nem de temática, visto que pelas análises o que irrompe é um ecletismo, uma

hibridização entre o tradicional e o temático: tradicional no sentido de seguir uma sequência do livro didático, e temático devido às aproximações que os professores fazem dos conteúdos com aquilo que se supõe que os alunos conheçam e devido às abordagens de conteúdos meta-históricos. Ocorreram momentos em que a prática cotejou os conteúdos estruturantes, relações de trabalho, relações de poder e relações culturais, significando a história no presente. As práticas surgidas a partir dos Planos de Trabalho Docente e do livro didático foram por vezes temáticas pelas táticas dos professores.

Portanto, defendemos o currículo crítico voltado para questões sociais, fomentando que toda pessoa seja sujeito ativo com consciência histórica autônoma, para que a sociedade caminhe para a diminuição das desigualdades econômicas e conquista de qualidade de vida para todos. Com efeito, as teorias pós-críticas mostram que na segunda década do século XXI as possibilidades de politização pelos sistemas educacionais são imensuráveis.

Referente ao futuro, quanto mais o ensino de História propiciar a significação da História aos alunos, maior embasamento para leitura do mundo eles terão, de forma a modificarem seus destinos.

Nesta dissertação, indicamos a existência da diversidade, da pluralidade, e nesta perspectiva, importante se revela a pesquisa do tipo etnográfica no ensino de História, pois amplia conhecimentos acerca da realidade cotidiana escolar, necessários para o direcionamento de políticas públicas curriculares.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

BARCA, Isabel. Marcos de consciência histórica de jovens portugueses. **Currículo sem Fronteiras**, v. 7, nº 1, pp. 115-126, Jan/Jun 2007 (revista portuguesa online).

BARROS, Carla. **Para uma novo paradigma historiográfico**. Versão escrita das conferências realizadas, com esse mesmo título, no dia 23 de abril de 1998, na Faculdade de Ciências Sociais de La Universidad Autónoma de Chiapas (San Cristóbal de las Casas) e, no dia 24 de junho de 1998, na Facultad de Humanidades e Artes da Universidad do Rosario (Argentina). 1998.

BENATTE, Antonio Paulo. História, Ciência, Escritura e Política. P. 63 – 103. In: RAGO, Margareth; GIMENES, Renato Aloizio de Oliveira. **Narrar o passado, repensar a história**. Campinas, SP: UNICAMP, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. 2000.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004 – (coleção docência em formação. Série ensino fundamental / coordenação Antonio Joaquim Severino, Selva Garrido Pimenta).

_____. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes.(Org.) **O saber histórico em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997.

CAIMI, Flavia Eloísa. **Conversas e Controvérsias: O Ensino de História no Brasil (1980 – 1998)**. UPF editora. Passo Fundo, 2001.

CERRI, Luis Fernando. Ensino de história e cidadania no regime militar no Brasil: características e um caso característico. In: CERRI, Luis Fernando. (Org.) **O ensino de história e a ditadura militar**. Curitiba. Aos Quatro ventos. 2003.

_____. **Diretrizes Curriculares Estaduais – História: Legitimidade, Autonomia Docente e Currículo Oculto**. Ver. Teoria e Prática, v. 10, n. 1, p. 41 – 49, jan./abr. 2007.

_____. **A História e a Elaboração de Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental no Paraná – Reflexões Iniciais**. Faxinal do Céu / Ponta Grossa, Maio de 2004.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do Cotidiano: Artes de fazer**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CIAMPI, Helenice; CABRINI, Conceição. Ensino de história: história e vivências. In: CERRI, Luis Fernando. (Org.) **O ensino de história e a ditadura militar**. Curitiba. Aos Quatro ventos. 2003.

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, PR. v 1, n. 2, p. 107 – 124, jul.-dez. 2006.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História Ensinada**. Campinas, SP: Papirus, 1993.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. O ensino de História do Brasil: concepções e apropriações do conhecimento histórico (1971 – 1980). In: CERRI, Luis Fernando. (Org.) **O ensino de história e a ditadura militar**. Curitiba. Aos Quatro ventos. 2003.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar; tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREITAS, Ismael de. Universidade do Professor é fechada. **Jornal Gazeta do Povo**, Curitiba, 06 jun. 2011. Caderno educação. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/universidade-do-professor-e-fechada-4e66qfhlpj2lgtumda2jfhv7y>>. Acesso em: 12 set. 2015.

GASPARELLO, Arlette Medeiros. **A pedagogia da nação nos livros didáticos de História do Brasil do Colégio Pedro II (1838-1920)**. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema6/0655.pdf>>. Acesso em 12 set. 2015.

GIARD, Luce. História de uma pesquisa. In: CERTEAU, Michel de. **A invenção do Cotidiano**: Artes de fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a História**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. São Paulo, SP: Paz e Terra, 4º ed., 1992.

HIDALGO, Angela Maria; MELLO, Claudio José de Almeida; SAPELLI, Marlene Lucia Siebert. **Fundamentos das orientações curriculares no Paraná**: Do currículo básico às atuais Diretrizes Curriculares. In: HIDALGO, Angela Maria; MELLO, Claudio José de Almeida; SAPELLI, Marlene Lucia Siebert. (Orgs). **Pluralismo metodológico nas diretrizes curriculares do Paraná**. Guarapuava: Unicentro, 2010.

KOSIK, K. Dialética do concreto. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica – História**. Curitiba, 2008.

LAVILLE, Christian. **Em educação histórica, a memória não vale a razão!** Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 41, p. 13 – 41. Jun. 2005.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar em Revista**. Numero especial. Curitiba. Ed. UFPR, nº1, Janeiro 2006.

LOPES, Alice Casemiro. Políticas Curriculares: continuidade ou mudança de rumos. **Revista Brasileira de Educação**. , nº 26, Maio/Jun/Jul/Ago, 2004.

_____. Teorias pós-críticas, política e currículo. Dossier Temático: configurações da investigação educacional no Brasil. **Educação, Sociedade & Cultura**, n° 39, 2013, p. 7 – 23.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. **Cadernos de Pesquisa**. v. 4, n. 147, p.716 – 737, set./dez. 2012.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa; PENNA, Fernando de Araujo. 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>.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: Uma Introdução**. In. MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.) Currículo, Cultura e Sociedade. São Paulo, Cortez, 2008.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. In: **Revista Brasileira de História**. Memória, Historiografia: Dossiê Ensino de História. ANPUH, Editora Marco Zero, vol. 13, n° 25/26, setembro 1992/agosto 1993.

NASSER, Ana Cristina Arantes. A sociologia da vida cotidiana e a formação de uma geração. **Revista de Ciências Sociais**, n. 39, Universidade de São Paulo, Outubro de 2013, pp. 127-138

NODA, Marisa. **Analisando a Reestruturação do Ensino de 2º Grau de História de 1988 para uma reflexão das Diretrizes Curriculares de História para a Educação Básica**. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/587-4.pdf?PHPSESSID=2009060908175561>>. Acesso em: 15 Abr. 2010.

NODA, Marisa; GALUCH, Maria Terezinha Bellanda. **O Trabalho do Professor na Elaboração de Currículos Escolares: Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná – História**. Seminário de Pesquisa do PPE. Universidade Estadual de Maringá. 12 a 14 de junho de 2013.

OLIVEIRA, Margarida. FREITAS, Itamar. Currículos de História e expectativas de aprendizagem para os anos finais do ensino fundamental no Brasil (2007-2012). **Revista História Hoje** (Revista eletrônica de história e ensino). junho de 2012.

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.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica – História**. Curitiba, 2008.

POBLET, Maria Del Mar Ferrer Jordá. **A dimensão espaço-temporal em Fernand Braudel: Aportes teóricos para a Geografia**. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Minas Gerais, Instituto de Geociências, Programa de Pós-Graduação em Geografia. Belo Horizonte, 2011.

Prefeitura de Jacarezinho. História. Disponível em:
<<http://www.jacarezinho.pr.gov.br/conteudo/mostrar/id/188>>. Acesso em: 01 out. 2015.

RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, PR. v. 1, n. 2, p. 07 – 16, jul. – dez. 2006.

_____. **Razão histórica**: teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1º reimpressão, 2010.

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, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História Social. Londrina, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O Currículo como fetiche**: A poética e a política do texto curricular. 2º reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TURINI, Leide Divina Alvarenga. **O tempo histórico na pesquisa sobre ensino de história**: um balanço historiográfico. (Tese de Doutorado). Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação. Campinas, SP: 2006.

ZANELLA, Ivo. **A formação continuada de professores de Geografia de Francisco Beltão**: Análise do período de 1995 a 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Programa de Pós-Graduação em Educação. Ponta Grossa, 2007.