



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

ESTELA DE FÁTIMA CAMATA

VOZES NA HISTÓRIA:

FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROGRAMA DE
DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL (PDE-LONDRINA)

Londrina
2013

ESTELA DE FÁTIMA CAMATA

VOZES NA HISTÓRIA:
FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROGRAMA DE
DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL (PDE-LONDRINA)

Dissertação apresentada ao Exame de
Qualificação junto ao Programa de Mestrado
em História Social da Universidade Estadual de
Londrina. (História Social, na Linha de História
e Ensino).

Londrina
2013

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da
Universidade Estadual de Londrina**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

C173v Camata, Estela de Fátima.
Vozes na História: formação continuada do programa de desenvolvimento educacional (PDE – Londrina) / Estela de Fátima Camata. – Londrina, 2014.
145 f. : il.

Orientador: Maria de Fátima Cunha
Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História Social, 2014.
Inclui bibliografia.

1. História e ensino – Teses. 2. Professor PDE – Teses. 3. Formação continuada – Teses. 4. Aprendizagem significativa – Teses. 5. Narrativa de professores – Teses. I. Cunha, Maria de Fátima. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em História Social. III. Título.

CDU 93:371.13

ESTELA DE FÁTIMA CAMATA

VOZES NA HISTÓRIA:

**FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROGRAMA DE
DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL (PDE-LONDRINA)**

Dissertação apresentada ao Exame de
Qualificação junto ao Programa de Mestrado
em História Social da Universidade Estadual de
Londrina. (História Social, na Linha de História
e Ensino).

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dr^a Maria de Fátima da Cunha
UEL – Londrina - PR

Profa. Dr^a Tânia Maria F. Braga Garcia
UFPR - Curitiba - PR

Profa. Dr^a Claudia Prado Fortuna
UEL – Londrina - PR

Londrina, 31 de outubro de 2013.

Dedico esta dissertação a minha família. A minha querida mãe Alcídia que sempre me incentivou a dedicar-me aos estudos e a tudo que me propus a fazer. A meu esposo Nelson que incondicionalmente esteve ao meu lado apoiando, sendo paciente e companheiro e os meus filhos Camila e Arthur que souberam compreender e apoiar meu sonho.

Quase todos os seres humanos são curiosos a respeito de suas origens e de seu destino; e, nesse sentido, o estudo de “nossa história” requer pouca justificção. Contudo, uma apreciação da disciplina de história transcende a curiosidade pessoal. Só quando os estudantes adquirem uma nítida percepção das contribuições concorrentes de que a história se nutre e dos modos conflitantes de atribuir aos textos e outras formas de documentação uma certa lógica é que eles começam a entender que a história não é um dado: qualquer relato histórico deve ser construído e aqueles que realizam a construção ajudam a definir a nós mesmos [...] e às nossas opções (inclusive as nossas escolhas morais).

Howard Gardner

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha Orientadora Professora Dr^a. Maria de Fátima Cunha, que sempre me apoiou acreditando em meu sonho de chegar onde estou, me ajudando a superar as falhas, sempre com muita dedicação, estando pronta a ouvir, orientar, uma profissional competente, dedicada e presente e tornou-se uma amiga em minha.

Aos meus professores do Curso de Mestrado em História Social, especialmente o Professor Dr. Gabriel Giannattasio, Professora Dr^a Márcia Elisa Teté Ramos e a Professora Dr^a Regina Célia Alegro, que muito contribuíram para meu trabalho e à coordenação do Programa de Mestrado em História Social, na pessoa da Professora Dr^a. Silvia Cristina Martins de Souza.

Aos meus colegas da linha de história e ensino: Fernando, Willian e Janaina pelas discussões e contribuições para o desenvolvimento do trabalho.

Aos professores PDE que aceitaram participar da pesquisa e contribuíram para torná-la um instrumento de reflexão sobre a relevância da formação continuada para os professores.

À Banca Examinadora de Qualificação, Professora Dr^a Márcia Elisa Teté Ramos e a Professora Dr^a. Claudia Prado Fortuna por suas contribuições.

Aos professores que compuseram a Banca, Profa. Dr^a Tânia Maria F. Braga Garcia (UFPR) e a Profa. Dr^a Claudia Prado Fortuna (UEL), pela leitura cuidadosa do trabalho e por contribuições significativas para o trabalho final.

Aos amigos, especialmente aos companheiros de trabalho do Colégio Atílio Codato que sempre me incentivaram, apoiaram e acreditaram em mim.

A minha família: Nelson meu esposo e meus filhos Camila e Arthur, que acreditaram que seria possível a realização desse trabalho e estiveram sempre ao meu lado compreendendo minha ausência em momentos onde estava me dedicando aos estudos para ingressar no Mestrado e no decorrer do mesmo.

Para encerrar, agradeço a Deus que através da Fé tem me fortalecido e sustentado nos momentos de provação e em minha vida tem realizado maravilhas.

CAMATA, Estela de Fátima. **Professores PDE de História: vozes de uma História** (Londrina-PR). Dissertação (Mestrado em História Social). Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2012.

RESUMO

Esta dissertação de mestrado tem como objetivo apresentar uma discussão referente à Formação Continuada do Professor de História no Programa de Desenvolvimento da Educação-PDE, sua participação, sua atuação, seu compromisso, sua postura durante o processo. Trazendo para o debate autores que nos levem a refletir sobre o processo ensino aprendizagem e a produção de conhecimento no Ensino Fundamental e Médio da Rede Estadual de Ensino do Estado do Paraná, propondo como centro das discussões, leituras, autores que reflitam e tenham como prática educativa a possibilidade de tornar a “aprendizagem significativa” um instrumento de aprendizagem no ensino de História, tornando, assim, a disciplina teórica em prática para a vida dos alunos. Desta forma, investigamos as narrativas produzidas pelos professores através da aplicação de um instrumento investigativo e, posteriormente através do Grupo Focal, o que significou para o professor PDE a experiência de participar de uma Formação Continuada que lhe deu a oportunidade de se afastar de suas atividades para estudo, retornando à academia e como esta experiência influenciou sua prática pedagógica.

Palavras-chave: História e ensino. Professor PDE. Formação continuada. Aprendizagem significativa. Narrativas de professores.

CAMATA, Estela de Fatima. **Teachers PDE Story: voices of a History** (Londrina-PR). Dissertation (Master's degree in Social History) . Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

ABSTRACT

This master's thesis aims to discuss about Continued Teacher Training in the Education Development Program (PDE), its participation, its work, its commitment, its posture during the process. We bring to the debate authors that lead us to reflect on the teaching and learning process and the making of knowledge in Elementary and High School in the Public Education System in the State of Parana, Brazil, proposing as the center of discussion, readings, authors that reflect on, defend, and prove the possibility of making the "meaningful learning" as a learning tool in the teaching of History, making the theoretical discipline into practice to the students' lives.

Keywords: History and teaching. PDE teacher . Continued Education. Meaningful learning. Narratives of Teachers.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Relatório Detalha do das Atividades Desenvolvidas pelo Professor PDE (2010)	14
Tabela 2 - Matriz Teórica de Rüsen	70
Tabela 3 - Tabela de Vagas do PDE, por área, em 2006.....	101
Tabela 4 - Quadro de referência para a transformação paradigmática da ciência a partir das ideias de Vasconcelos.....	105

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I QUESTIONAMENTOS A PARTIR DA PRÁTICA EM SALA DE AULA: A MINHA BUSCA PESSOAL	13
1.1 ALGUMAS DISCUSSÕES SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA.....	19
1.2 MINHA EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO CONTINUADA PDE: TRABALHANDO COM PROFESSORES.....	26
1.3 “PÓS-MODERNIDADE” E O “CHÃO DA SALA DE AULA”.....	47
1.4 APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: UMA POSSIBILIDADE PENSADA PELO PROFESSOR?.....	58
CAPÍTULO II O PROFESSOR PDE E SABERES DOCENTES	65
2.1 INCERTEZAS NO CAMPO DO ENSINO DE HISTÓRIA: UMA BUSCA DE PRÁTICAS QUE POSSAM DAR VOZ AO “OUTRO”.....	69
2.2 SABERES DOCENTES NA PRÁTICA DO PROFESSOR PDE.....	78
CAPÍTULO III A EXPERIÊNCIA DO PDE NO PARANÁ	95
3.1 A ESCOLA E O ALUNO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA NA VOZ DOS PROFESSORES PDE (LONDRINA).....	103
3.2 A EXPERIÊNCIA DO GRUPO FOCAL.....	112
CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
REFERÊNCIAS	131
ANEXOS	135
ANEXO A - Secretaria de Estado Da Educação.....	136
ANEXO B - Carta do Secretário.....	141
ANEXO C – Questionário.....	142

INTRODUÇÃO

Este trabalho se propõe a discutir a Formação Continuada oferecida pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná - SEED, o Programa de Desenvolvimento da Educação PDE, oferecido aos professores da Rede.

Investiga qual o olhar do professor PDE sobre a escola e os alunos que fazem parte de seu cotidiano de trabalho, apresenta discussões recentes sobre os chamados “Saberes Docentes”, “Consciência Histórica”, “Aprendizagem Significativa”, na área de ensino de História. Tendo como objetivo analisar o que significou para o professor PDE a experiência de participar de uma Formação Continuada que lhe desse a oportunidade de se afastar de suas atividades para estudo, retornando à academia e os resultados que proporcionou para sua prática pedagógica. Mas o que é o PDE, aqui no Paraná?

O Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE tem duração de dois anos e é dividido em quatro períodos, sendo que o professor no primeiro ano tem o direito de se afastar de suas atribuições de professor 100% de sua carga horária efetiva, possibilitando ao professor participar de cursos de formação e receber orientação dos professores das IES- Instituições de Ensino Superior em todo o Estado do Paraná, para a elaboração de um Projeto de Intervenção e a Produção Didática Pedagógica.

No segundo ano do programa, o professor retorna para sua sala de aula com uma carga horária reduzida, tendo que cumprir 75% dela. Nesse período o professor tem que aplicar sua intervenção pedagógica, elaborado através do material didático produzido, fruto de um projeto construído durante o primeiro ano do programa, que pode ser aplicado para professores através de oficinas de formação continuada ou em sala de aula com os alunos.

Nesse período, o professor também participa de um Grupo de Trabalho em Rede - GTR, através da plataforma MOODLE/e-escola ambiente virtual de aprendizagem, com uma carga horária de 64 horas, onde ele tem a possibilidade de compartilhar com professores da rede de ensino seu projeto de intervenção, sua produção didática, propondo atividades e, através do fórum, compartilhar e trocar experiência entre os participantes. Todas as tarefas são acompanhadas pelo professor

tutor¹ e, ao final do curso, todos os professores do grupo passam por uma avaliação e recebem um certificado. Vale lembrar que o professor PDE passa por um treinamento que o habilita a ser tutor do curso que por ele será ministrado no ambiente virtual MOODLE/ e-escola.

Cabe também nesse momento esclarecer que, em 2010, o programa passou por uma mudança feita pelo governo do Estado. E a partir de então uma alteração significativa se implantou com relação ao afastamento das salas de aula. Nos primeiros três anos do programa (2008-2009- 2010) os professores tinham garantido o afastamento de 100% de toda sua carga horária no primeiro ano, sendo ela de seu padrão de concurso, ou das aulas extraordinárias². Todavia, a partir de 2011 os professores tiveram garantido o afastamento somente das aulas do padrão efetivo, ou seja, 20 horas ou 40 horas do seu concurso. As aulas extraordinárias deveriam ser ministradas pelo professor PDE, não dando direito ao afastamento. Essa mudança ocorreu a partir de 2012 com a troca de governo do Estado do Paraná, ressaltando que no ano de 2011 não houve processo para formação de turma PDE.

Apesar de vários percalços, o PDE representou, particularmente em minha experiência, um exemplo de formação continuada que sempre almejava. E pude perceber que também tem despertado o interesse de vários profissionais da educação. O programa implantado pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, o Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE apresenta uma carga horária de 900 horas, além de o professor ter a obrigatoriedade de cumprir 64 horas em cursos complementares indicados pelos orientadores e ofertados pelas Instituições de Ensino Superior - IES.

Assim, procurando refletir sobre esta experiência, este trabalho foi orientado por autores que pudessem propor discussões sobre como é possível se produzir conhecimento em sala de aula, como: Peter Lee, Ana Maria Monteiro, David P. Ausubel, Marco Antonio Moreira, Elisdon A. Paim, Jörn Rösen e outros que nos conduziram a uma análise do contexto ao qual estamos inseridos. Contexto no qual, durante as discussões construiu-se uma reflexão sobre a prática e o papel da escola na sociedade atual.

¹ O professor PDE que está desenvolvendo seu trabalho no Programa através do Grupo de Trabalho em Rede-GTR.

² Aulas extraordinárias são aquelas que o professor tem direito, quando há de mandar, para ampliar sua carga horária semanal de 20 horas, para 40 horas.

No primeiro capítulo apresentamos, a partir de nossas preocupações oriundas da vivência em sala de aula, as questões que refletimos durante a experiência do PDE. Também abordamos as discussões ocorridas nas oficinas realizadas com professores da rede pública como parte das atividades em nossa experiência do PDE. Dessas discussões percebemos, entre outras coisas, como a formação continuada é necessária na vida de todo profissional da educação, pois é a oportunidade de estarmos promovendo uma discussão sobre o “saber docente”, relacionando-o com os saberes que ensinamos e como estes se mobilizam para mediar à construção do conhecimento em sala de aula.

Em seguida, no segundo capítulo, fazemos uma reflexão dos resultados de um instrumento de investigação com uma série de perguntas, enviados aos professores PDE, via e-mail. Salientamos que demos preferência às reflexões feitas pelos professores PDE que se referem ao seu cotidiano. Pois os mesmos relatam as dificuldades em preparar suas aulas, corrigir avaliações, trabalhos, interagir com as novas tecnologias, dedicar-se ao estudo e leituras, devido a sua extensa carga horária, sem deixar de ressaltar as novas posturas e metodologias que o professor tem que desempenhar em seu cotidiano profissional.

Por fim, no terceiro capítulo, nossa atenção se desloca em especial para o trabalho com professores através do Grupo Focal, enfatizando algumas questões ainda pouco exploradas durante a aplicação do Instrumento de Investigação. Nesta oportunidade, investimos em questões que enfatizavam a experiência do PDE, de forma mais sistematizada, e também buscamos refletir com os professores sobre a escola, o aluno e a sociedade atual, uma realidade que se apresenta muito diferente do contexto que muitos de nós professores conhecemos quando fomos alunos no Ensino Fundamental e Médio.

Podemos afirmar que experiência de participação no PDE e as reflexões que buscamos fazer neste trabalho sobre o significado da mesma experiência para outros professores de História, trouxeram, no mínimo, uma inquietação ainda maior. Pois raramente, como professores, podemos expressar as nossas incertezas. E, como tivemos a oportunidade de verificar nas falas de nossos colegas, foi uma possibilidade de reflexão da sociedade em que estamos inseridos e de sua complexidade, sob o olhar desses professores a partir de sua prática de sala de aula.

CAPITULO I

QUESTIONAMENTOS A PARTIR DA PRÁTICA EM SALA DE AULA: MINHA BUSCA PESSOAL

Podemos afirmar que este trabalho nasceu de reflexões a partir da minha prática em sala de aula, ao longo de vinte anos de exercício de magistério na rede pública estadual, na área de história, na cidade de Cambé³, vizinha à Londrina, no Paraná. Essas inquietações nos levaram também a participar do PDE⁴ e concomitantemente fazer o curso de mestrado em História Social, da UEL, na linha de História e Ensino.

Assim, entendemos que este trabalho é fruto de interrogações que se fizeram presentes no cotidiano da escola e que foram sendo perseguidas durante os cursos do mestrado, na convivência com professores e colegas de classe.

Ao falar de cotidiano, partimos, entre outras questões, da nossa árdua carga de trabalho como professora do Ensino Fundamental e Médio que corresponde a quarenta horas semanais e bem sabemos que o trabalho não se restringe apenas a sala de aula. Pois, é nos horários “livres” que preparamos aulas, corrigimos provas e trabalhos.

³ Cambé cidade localizada ao Norte do Estado do Paraná, com hoje com uma população de aproximadamente 100 mil habitantes. Existe uma teoria que aponta que o nome do município tem origem caingangue. Outra teoria, porém, diz que "cambé" origina-se da língua tupi (Caá significando "mata, árvore" e mbê, "raízes aéreas"). A Enciclopédia dos Municípios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística traduz a denominação para "Passo do veado", de origem Tupi, porque, segundo consta, "...aquele a região era abundante em caça, daí derivam do nome de Cambé". Atualmente, a cidade tem sua agricultura voltada à soja e possui um rico parque industrial onde se destacam a agroindústria e indústrias químicas. Cambé compõe a região Metropolitana de Londrina possibilitando que muitos jovens frequentem as Universidades de Londrina, como também muitos recém-formados na área de licenciatura atuem no Município de Cambé.

⁴ O PDE, de acordo com a Secretaria de Educação do Estado do Paraná, consiste em “uma política pública que estabelece o diálogo entre os professores da Educação Superior e os da Educação Básica, através de atividades teórico-práticas orientadas, tendo como resultado a produção de conhecimento e mudanças qualitativas na prática escolar da rede pública paranaense. O Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, integrado às atividades da formação continuada em Educação, disciplina a promoção do professor para o Nível III da Carreira, conforme previsto no Plano de Carreira do Magistério Estadual, Lei Complementar nº 103, de 15 de março de 2004. O programa tem o objetivo de proporcionar aos professores da rede pública estadual subsídios teórico-metodológicos para o desenvolvimento de ações educacionais sistematizadas, e que resultem em redimensionamento de sua prática. O PDE se destina aos professores do Quadro Próprio do Magistério – QPM, que se encontram Nível II, Classe 8 da Tabela de Vencimentos do Plano de Carreira. O professor que ingressar no PDE terá garantido o direito a afastamento remunerado de 100% de sua carga horária efetiva no primeiro ano e de 25% no segundo ano do Programa. Este afastamento é regulamentado pela **Resolução 1670/2009.**” (SEED, Pr).

O desenvolvimento do programa pode ser visualizado no relatório apresentado a seguir:

Tabela 1 - Relatório Detalha do das Atividades Desenvolvidas pelo Professor PDE (2010)

Curso	Instituição	C.H.
1º Período:		
1º Seminário Integrador	UEL	16hs
Curso Específico I – História	UEL	64hs
Curso Geral I	UEL	64hs
Educação Digital	EMBAP, FAP, FAFIPA, FECILCAM, FAFIUUV, FAFIPAR, UENP, UTFPR, UNIOESTE, UNICENTRO, UFPR, UEPG, UEM, UEL.	40hs
Elaboração do Projeto de Intervenção Pedagógica	EMBAP, FAP, FAFIPA, FECILCAM, FAFIUUV, FAFIPAR, UENP, UEPR, UTFPR, UNIOESTE, UNICENTRO, UFPR, UEPG, UEM, UEL.	64hs
Encontros de Orientação 1º Período/2010	UEL	32hs
2º Período:		
Curso Específico II – História	UEL	64hs
Curso Geral II	UEL	64hs
Elaboração da Produção Didático Pedagógica	EMBAP, FAP, FAFIPA, FECILCAM, FAFIUUV, FAFIPAR, UENP, UEPR, UTFPR, UNIOESTE, UNICENTRO, UFPR, UEPG, UEM, UEL.	64hs
Encontros de Orientação 2º período/2010	UEL	32hs

Formação para Professores Tutores EAD-2010	EMBAP, FAP, FAFIPA, FECILCAM, FAFIUUV, FAFIPAR, UENP, UEPR, UTFPR, UNIOESTE, UNIC ENTRO, UFPR, UEPG, UEM, UEL	64hs
I Encontro de Área – História	UEL	12hs
II Encontro de Área – História	UEL	12hs
II SEMINÁRIO INTEGRADOR-NRE LONDRINA	UEL	16hs
3º Período:		
Encontros de Orientação - 3º Período/2010	UEL	32hs
GTR – Grupo de Trabalho em Rede.	EMBAP, FAP, FAFIPA, FECILCAM, FAFIUUV, FAFIPAR, UENP, UEPR, UTFPR, UNIOESTE, UNIC ENTRO, UFPR, UEPG, UEM, UEL.	64hs
Implementação do Projeto na Escola	EMBAP, FAP, FAFIPA, FECILCAM, FAFIUUV, FAFIPAR, UENP, UEPR, UTFPR, UNIOESTE, UNIC ENTRO, UFPR, UEPG, UEM, UEL	64hs
4º Período:		
Elaboração do Artigo Final.	EMBAP, FAP, FAFIPA, FECILCAM, FAFIUUV, FAFIPAR, UENP, UEPR, UTFPR, UNIOESTE, UNIC ENTRO, UFPR, UEPG, UEM, UEL	64hs
Encontros de Orientação - 4º Período/2010	UEL	32hs
Seminário de Encerramento PDE/2010	UEL	08hs

Seminário Temático-2010	EMBAP, FAP, FAFIPA, FECILCAM, FAFIUUV, FAFIPAR, UENP, UEPR, UTFPR, UNIOESTE, UNICENTRO, UFPR, UEPG, UEM, UEL	28hs
Total de Horas		900 hs

Tabela elaborada pela autora, a partir das informações do PDE.

Portanto, em sua formulação, o PDE é considerado um processo historicamente inovador na Formação Continuada, pois, oferece aos professores a oportunidade de afastar-se de suas atribuições, e dedicar-se exclusivamente aos estudos, com o compromisso de no decorrer do segundo ano do programa aplicar seu projeto junto aos professores ou alunos da Rede, tendo como objetivo final a qualidade do Ensino.

Por outro lado, entendemos que o grande desafio do programa é gerar mudanças nas práticas pedagógicas, com inserção às tecnologias educacionais, valorização dos profissionais, e desenvolver um diálogo e aproximação da educação básica com as Universidades. Igualmente, consideramos que quando levado a cabo com dedicação pode oportunizar acesso a leituras de pensadores, educadores, historiadores, na busca de conceitos e métodos de ensino condizentes com o aluno que se encontra em sala de aula. E que é pensado por muitos como um sujeito que não consegue dar significado ao seu aprendizado e, tampouco relacioná-lo a sua realidade.

Quando pensamos em aprendizado com significado, partimos do pressuposto de que exista um descompasso entre a metodologia de ensino de história que ocorre na maioria das salas de aula do país e uma nova realidade do público escolar, vinda das mudanças de interesse, pensamento, acesso à informação e uso de tecnologias. Maria Auxiliadora Schmidt vê um desacordo entre uma escola baseada em um modelo pedagógico que objetiva formar um “cidadão” que responda ao Estado e ignora não somente os debates historiográficos do século XX como também as novas demandas de uma “escola de massa” (SCHMIDT, 2009, p. 10, Apud ROSSI, 2013). Ainda segundo a autora, diante do declínio da escola enquanto detentora desta função de formação cidadã, novas teorias educacionais

como a Educação Histórica permitem entendê-la a partir dos processos de ensino e aprendizagem e das experiências dos sujeitos ao mesmo tempo em que se amplia o conceito de “escola”, passando a ser entendido como qualquer ambiente em que ocorra relação com o conhecimento (SCHMIDT, 2009, p. 11, Apud Rossi, 2013). Deste modo, pensamos que regulamentações, hábitos, métodos e procedimentos desenvolvidos em outros contextos políticos e sociais acabam por desconvidar a possibilidade de criação de conhecimentos em sala de aula e um diálogo multilateral entre todos os envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem.

Assim com o Rossi, (2013), quando pensamos na possibilidade do professor auxiliar o aluno a produzir conhecimento no âmbito escolar, precisamos refletir sobre o tipo de conhecimento e quais as suas características que o fazem ser desejável para o processo de aprendizagem.

Nossa abordagem sobre o ensino de história visa superar esta falta de sintonia entre uma metodologia chamada por alguns de tradicional – que não cria possibilidades para se pensar o conhecimento histórico de forma diferenciada, incluindo-se também os desenvolvidos na academia – e se apegar a métodos e abordagens chamados de “positivistas” ou metódicos. Marco Antônio Moreira elenca algumas características investigadas por Postman e Weingartner em 1965 que ainda hoje podemos verificar nos métodos de ensino utilizados em muitas escolas brasileiras: conceito de “verdade” absoluta, fixa e imutável; conceito de apenas uma resposta “certa”; estudo de conceitos isolados de seus pares; conceito de causalidade simples, única e mecânica; conceito de diferença apenas como formas paralelas e opostas: bom-ruim, certo-errado; conceito de que o conhecimento é supostamente “transmitido” por uma autoridade. Em contrapartida, este tipo de ensino deixaria de lado a discussão e construção de significados para conceitos como “relatividade, probabilidade, incerteza, sistema, função, assimetria, causalidade múltipla, graus de diferença, representações, modelos”. (MOREIRA, 2000, p. 3, Apud ROSSI, 2013).

Através de uma metodologia de mediação, esperamos no futuro desenvolver uma abordagem sobre o ensino de história que supere ao menos algumas destas críticas relacionadas pelos autores e que nos permita lidar de forma mais satisfatória com as novas demandas destes alunos contemporâneos. Para tanto, entendemos que o ensino de história deve compreender a possibilidade de criação de conhecimentos dentro da sala de aula, o que pode ser compreendido

pelo entendimento das disciplinas escolares como autônomas, embora relacionadas, às disciplinas acadêmicas.

Neste sentido, podemos pensar no trabalho de André Chervel (1990), o qual defende que as disciplinas escolares devem ser entendidas a partir da sua historicidade e de sua relação com a cultura escolar e a cultura da sociedade em geral. Deste modo, as disciplinas ofereceriam influências das demandas da sociedade e da comunidade escolar e não se configurariam em abordagens exclusivas de uma ciência pura advinda da academia. Irlen Gonçalves e Luciano Faria Filho entendem que a investigação do funcionamento interno da instituição escolar permite uma compreensão de que

no seu interior existe uma cultura em processo de formação que, ainda que possa ser considerada particular, pelas especificidades das variadas práticas dos sujeitos que ocupam este espaço, articula-se com outras práticas culturais mais amplas da sociedade. (GONÇALVES, FILHO, 2005, p. 32).

Circe Bittencourt (2004) demonstra este relacionamento entre as especificidades próprias do universo escolar e a sociedade ampla, como levantado por Chervel, Gonçalves e Faria Filho através da diferenciação dos objetivos das disciplinas de referência (acadêmicas) e escolares. Um curso acadêmico teria por objetivo formar um profissional capaz de empreender e refletir sobre as teorias e métodos inerentes ao seu campo de conhecimento. Entretanto, o que se espera de um aluno é que ele seja formado como um cidadão e adquira nas aulas “ferramentas intelectuais variadas para situar-se na sociedade e empreender o mundo físico e social em que vive”. (BITTENCOURT, 2004, p. 47).

A atuação do professor, a partir de uma abordagem mediadora, ocorreria no intuito de auxiliar os alunos no desenvolvimento destes conhecimentos próprios do ambiente escolar, superando uma relação unilateral – em que o conhecimento seria transmitido do professor para o aluno – para uma relação complexa em que professor e alunos trocam conhecimentos de forma dialógica, resultando na construção de um novo saber, o qual, embora individual, é fruto desta troca de informações e é característico do meio em que foi construído.

Portanto, o conhecimento produzido por alunos e professores no ambiente escolar possuiria características próprias e que responderia às necessidades que os membros desta comunidade possuem e trabalham para responder. O saber escolar adquire, desta forma, uma relativa autonomia que lhe dá a possibilidade de atender demandas exercidas sobre o meio escolar, tendo em vista uma concepção de escola que desejamos ser formadora de cidadãos críticos e participativos na sociedade. Ao mesmo tempo, este saber não ignora o desenvolvimento teórico e metodológico de novos conhecimentos característico das “ciências de referência”, os quais dão ferramentas, métodos e teorias para que a disciplina também produza um conhecimento coerente e com rigor.

1.1 ALGUMAS DISCUSSÕES SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA

Podemos dizer que o processo de formação continuada de professores não é novidade. Segundo Chimentão (2009), vários são os autores que apresentam discussões sobre esta temática e ressaltam sua relevância para os profissionais do ensino, como Candau (1997), Nascimento (2000), Pimenta (2002), entre outros. No entanto, salienta a sua importância, relacionando-a com a necessidade de mudança da escola. Pois, para a autora, para que as mudanças que ocorrem na sociedade atual possam ser acompanhadas, é preciso um novo profissional do ensino, ou seja, um profissional que valorize a investigação como estratégia de ensino, que desenvolva a reflexão crítica da prática e que esteja sempre preocupado com a formação continuada. Assim, a formação continuada passa a ser um dos pré-requisitos básicos para a transformação do professor, pois é através do estudo, da pesquisa, da reflexão, do constante contato com novas concepções, proporcionada pelos programas de formação continuada, que é possível a mudança. E, igualmente, fica mais difícil de o professor mudar seu modo de pensar o fazer pedagógico se ele não tiver a oportunidade de vivenciar novas experiências, novas pesquisas, novas formas de ver e pensar a escola.

Conforme a autora, a formação continuada de professores tem sido entendida como um processo permanente e de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional, realizado após a formação inicial, com o objetivo de assegurar um ensino de melhor qualidade aos alunos. Ressalta que a formação continuada não descarta a necessidade de uma boa formação inicial, mas

para aqueles profissionais que já estão atuando, há pouco ou muito tempo, ela se faz relevante, uma vez que o avanço dos conhecimentos, tecnologias e as novas exigências do meio social e político impõem ao profissional, à escola e às instituições formadoras, a continuidade, o aperfeiçoamento da formação profissional. Mas, segundo ela, para que realmente a formação continuada atinja seu objetivo, precisa ser significativa para o professor. Entende que as propostas de capacitação dos docentes têm apresentado baixa eficácia, e algumas das razões apontadas são: a desvinculação entre teoria e prática; a ênfase excessiva em aspectos normativos; a falta de projetos coletivos e/ou institucionais; entre outros. Tais deficiências nos programas de formação continuada, muitas vezes, têm levado ao desinteresse e reações de indiferença por parte dos professores, por perceberem que certas atividades que prometem ser de formação, quase sempre, em nada contribuem para o desenvolvimento profissional. Consequentemente, sua realidade do dia-a-dia em sala de aula também permanece inalterada. Esta sensação de ineficácia dos processos de formação continuada é o sentimento que tem acompanhado muitos professores, atualmente.

Ainda para Chimentão (2009), inegavelmente, é difícil que o processo de formação continuada contemple as necessidades dos docentes como, por exemplo, no estado do Paraná, dada a diversidade do grupo. Ou seja, cada professor tem uma história pessoal e profissional peculiar, assim como cada escola tem sua própria história e filosofia. No entanto, é possível imaginar que a combinação de alguns fatores possa levar a uma capacitação, no mínimo, mais eficaz. Retomando Candau (1997) a autora apresenta três aspectos fundamentais para o processo de formação continuada de professores: a escola, como locus privilegiado de formação; a valorização do saber docente; e o ciclo de vida dos professores. De acordo com Chimentão (2009), isto significa dizer que a formação continuada precisa: primeiro, partir das necessidades reais do cotidiano escolar do professor; depois, valorizar o saber docente, ou seja, o saber curricular e/ou disciplinar, mais o saber da experiência; por fim, valorizar e resgatar o saber docente construído na prática pedagógica, teoria mais prática.

Já para Bernadete Gatti (2008), na primeira década do século XXI, cresceu geometricamente o número de iniciativas colocadas sob o grande guarda-chuva do termo “educação continuada”. As discussões sobre o conceito de educação continuada nos estudos educacionais não ajudam a precisar o conceito, e

talvez isso não seja mesmo importante, aberto que fica ao curso da história. Apenas sinalizamos que, nestes estudos, ora se restringe o significado da expressão aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após o ingresso no exercício do magistério, ora ele é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional – horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet etc.), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de formação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação. Uma vastidão de possibilidades dentro do rótulo de educação continuada.

Ainda para a autora, à parte das discussões conceituais, no âmbito das ações dirigidas e qualificadas explicitamente para esse tipo de formação, vê-se que, sob esse rótulo, se abrigam desde cursos de extensão de natureza bem diversificada até cursos de formação que outorgam diplomas profissionais, seja em nível médio, seja em nível superior. Muitos desses cursos se associam a processos de educação a distância, que vão do formato totalmente virtual, via internet, até o semipresencial com materiais impressos. Torna-se difícil obter um número exato das iniciativas colocadas nessa rubrica, porque provêm de inúmeros setores dentro do sistema público, estadual, municipal ou federal (tanto dos setores propriamente da gestão educacional como de outros setores, por exemplo, saúde, cultura, trânsito etc.), como de escolas e de organizações de natureza diversa – de organizações não governamentais, fundações, instituições e consultorias privadas, com durações previstas desde meio período de um dia até dois, três ou quatro anos. O que se pode constatar é que essas atividades, pelo Brasil, são inúmeras, mas muito abundantes, sobretudo, no Sul/Sudeste. Um universo extremamente heterogêneo, numa forma de atuação formativa que, em sua maioria, não exige credenciamento ou reconhecimento, pois são realizadas no âmbito da extensão ou da pós-graduação *lato sensu*.

Gatti ainda afirma que, o surgimento de tantos tipos de formação não é gratuito. Tem base histórica em condições emergentes na sociedade contemporânea, nos desafios colocados aos currículos e ao ensino, nos desafios postos aos sistemas pelo acúmulo cada vez maior de crianças e jovens, nas dificuldades do dia-a-dia nos sistemas de ensino, anunciadas e enfrentadas por gestores e professores e constatadas e analisadas por pesquisas. Criou-se o discurso da atualização e o discurso da necessidade de renovação. Nos últimos anos do século XX, tornou-se forte, nos mais variados setores profissionais e nos setores universitários, especialmente em países desenvolvidos, a questão da imperiosidade de formação continuada como um requisito para o trabalho, a ideia da atualização constante, em função das mudanças nos conhecimentos e nas tecnologias e das mudanças no mundo do trabalho. Ou seja, a educação continuada foi colocada como aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais. Incorporou-se essa necessidade também aos setores profissionais da educação, o que exigiu o desenvolvimento de políticas nacionais ou regionais em resposta a problemas característicos de nosso sistema educacional. No Brasil, assistimos à assimilação dessa posição, porém concretamente ampliou-se o entendimento sobre a educação continuada, com esta abrangendo muitas iniciativas que, na verdade, são de suprimento a uma formação precária pré-serviço e nem sempre são propriamente de aprofundamento ou ampliação de conhecimentos. Isso responde a uma situação particular nossa, pela precariedade em que se encontram os cursos de formação de professores em nível de graduação.

Assim, conforme a autora, problemas concretos das redes inspiraram iniciativas chamadas de educação continuada, especialmente na área pública, pela constatação, por vários meios (pesquisas, concursos públicos, avaliações), de que os cursos de formação básica dos professores não viam (e não vêm) propiciando adequada base para sua atuação profissional. Muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação – posto nas discussões internacionais –, que seria o aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas, dando

sustentação à sua criatividade pessoal e à de grupos profissionais, em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais.

Na opinião de Gatti, pode-se exemplificar com dois programas de educação continuada implementados na segunda metade dos anos 1990, que se apresentaram com destaque na literatura educacional, inclusive por serem considerados inovadores: o Programa de Capacitação de Professores (PROCAP), desenvolvido no estado de Minas Gerais pela Secretaria Estadual de Educação, tendo como foco professores de 1ª a 4ª séries das redes estadual e municipais (Minas Gerais, 1996); e o Programa de Educação Continuada (PEC), da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo para todo o ensino fundamental.

O PROCAP tinha como pretensão capacitar mais de oitenta mil docentes do primeiro ciclo nos conteúdos de português, matemática, ciências, geografia, história e reflexões sobre a prática pedagógica. A modalidade escolhida foi a distância, com os professores na própria escola, com horário dentro do calendário escolar. A proposta era centralizada e tinha unidade curricular. O PEC (1996-1998), visando ao desenvolvimento profissional dos educadores, foi descentralizado regionalmente, tendo atingido dirigentes regionais e técnicos, diretores, coordenadores pedagógicos e professores do ensino fundamental (1ª a 8ª séries), em sistema presencial. As ações do projeto foram desenvolvidas com base nas necessidades colocadas pela rede em 19 pólos, por universidades e agências capacitadoras, cada uma responsável por um ou mais pólos regionais (Universidade de São Paulo – USP, Universidade Estadual Paulista – UNESP, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, Universidade de Mogi das Cruzes – UMC, Instituto Paulo Freire, Universidade de Taubaté, Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR, Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – CENPEC, Cooperativa Técnico-Educacional, Escola da Vila). Houve grande diversidade entre as iniciativas implementadas regionalmente, tendo atingido mais de noventa mil atores da rede escolar.

De acordo com Gatti (2008), ambas as propostas foram financiadas pelo Banco Mundial, segundo ela, há um interessante estudo, feito por Vanda C. Duarte (2004), comparando os dois programas. Segundo o trabalho, a avaliação externa do programa mineiro foi menos detalhada e abrangente do que a paulista. A maior homogeneidade do programa em Minas Gerais trouxe menos

questionamentos por parte dos participantes. Em São Paulo, os questionamentos foram de várias naturezas, diferentes entre as regiões. As explicações que a autora aventa para isso são:

o fato de que programas mais padronizados e centralizados geralmente implicam pouco questionamento por parte dos treinados, que estão habituados a apresentar uma postura passiva diante da capacitação; segundo, programas não padronizados podem gerar satisfação e insatisfação, dependendo de como e por quem são ministrados; terceiro, programas abertos que mobilizem postura mais ativa e crítica diante da capacitação podem resultar em avaliações com o mesmo perfil; quarto, falhas no processo de avaliação, que não captou as dificuldades/insatisfações. (DUARTE, 2004, p. 162 Apud, GATTI, 2008, p. 53).

Gatti (2008) considera que, com a multiplicação da oferta de propostas de educação continuada, apareceram preocupações quanto à “criteriosidade”, validade e eficácia desses cursos, nas discussões da área educacional em geral, nas falas de gestores públicos da educação, em instituições da sociedade civil financiadoras de iniciativas dessa natureza e nas discussões e iniciativas dos legisladores. Essa preocupação apresentou-se, por exemplo, em alguns administradores públicos, que em seu campo de atuação implementaram, ou encontraram em implementação, programas de educação continuada para professores ou outros segmentos escolares. Alguns desses administradores já vinham tomando medidas para tentar garantir certa qualidade a esses programas na seara pública, com estabelecimento de critérios, em editais e resoluções executivas, para as instituições que se responsabilizariam pelos trabalhos, investindo nas mais credenciadas, com financiamento de avaliações externas para acompanhamento das ações formativas nesta modalidade ou estruturando tais iniciativas com seus próprios quadros.

E, por fim, conforme a autora salienta a penetração, nos vários setores, das orientações, normatizações e legislações dos últimos anos certamente ainda levará algum tempo, mais ainda pela grandeza de nosso território, pelo volume das iniciativas e pelos interesses em jogo nesse campo. Após dez anos da promulgação da LDBEN, observamos a preocupação do legislador com aspectos básicos relativos a alguns dos meios formativos mais utilizados em propostas de educação continuada e suas metodologias, como as relativas à educação à distância e aos cursos de especialização, enquanto pós-graduação *lato sensu*. Isso

é fruto, evidentemente e, tanto do percurso histórico nestes últimos dez anos das práticas nesse campo como das discussões encaminhadas na própria área de educação em função do que e como se vêm realizando propostas de educação continuada, discussões feitas em especial pelos pesquisadores que têm acompanhado com seus estudos algumas das iniciativas nessa modalidade e que têm tentado compreender o emaranhado de propostas existentes, públicas e privadas.

Segundo Marli André (2010), ter um objeto próprio é, sem dúvida, um importante critério para delimitar uma área de estudo. Assim, pode-se identificar tanto nos escritos de vários estudiosos da temática, quanto em encontros científicos, em especial nas reuniões anuais do Grupo de Trabalho Formação de Professores, da ANPEd (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação), esforços reiterados para clarificar o que constitui realmente o objeto da formação docente. Nos escritos, encontramos diferentes formas de olhar para a questão, o que enriquece o debate. Por exemplo, para alguns pesquisadores o foco da formação docente deve estar nos processos de aprendizagem da docência (MIZUKAMI et al., 2002).

Já Imbernón (2002), de acordo com André, concebe a formação docente como um processo contínuo de desenvolvimento profissional, que tem início na experiência escolar e prossegue ao longo da vida, vai além dos momentos especiais de aperfeiçoamento e abrange questões relativas a salário, carreira, clima de trabalho, estruturas, níveis de participação e de decisão. Garcia define com o objeto da formação docente

os processos de formação inicial ou continuada, que possibilitam aos professores adquirir ou aperfeiçoar seus conhecimentos, habilidades, disposições para exercer sua atividade docente, de modo a melhorar a qualidade da educação que seus alunos recebem. (GARCIA, 1999, p.26)

Essa definição, bastante abrangente, para a autora, tem sido aceita por muitos estudiosos da área, que consideram de grande importância a atenção nos processos de preparação, profissionalização e socialização dos professores, tendo em vista a aprendizagem do aluno.

Em anos bem recentes, alguns autores como Nóvoa (2008), Imbernón (2009) e Marcelo (2009) vêm centrando suas discussões no conceito de

desenvolvimento profissional docente (em substituição ao de formação inicial e continuada).

A preferência, conforme André, pelo seu uso é justificada por Marcelo (2009, p. 9) porque marca mais claramente a concepção de profissional do ensino e porque o termo desenvolvimento sugere evolução e continuidade, rompendo com a tradicional justaposição entre formação inicial e continuada. Essas ponderações parecem muito justas e convincentes para que passemos a considerar o desenvolvimento profissional como objeto da formação. No entanto, precisamos estar atentos ao fato de que esse conceito é muito abrangente, o que pode levar a uma diluição do objeto. Há um risco de fomentar a dispersão dos estudos em lugar de delimitá-los. Daí a necessidade de clarearmos muito bem o conceito. Marcelo Garcia explica que o conceito sofreu modificações na última década, em decorrência da evolução em nosso entendimento de como ocorrem os processos de aprender a ensinar. Dessa forma, o desenvolvimento profissional passa a ser considerado, segundo ele, como “um processo a longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências planejadas sistematicamente para promover o crescimento e o desenvolvimento profissional”.

Nesta atualização do conceito, de acordo com André, fica mais claro o caráter intencional envolvido nos processos de desenvolvimento profissional e a importância do planejamento. Marcelo Garcia (2009, p. 15) salienta ainda que esses processos visam promover a mudança. Ao recorrer a um processo intencional e planejado de atividades e experiências que possam promover o desenvolvimento profissional dos docentes, objetiva-se atingir a qualidade do ensino e, em última (ou primeira) instância, a qualidade da aprendizagem dos alunos. Garcia (2009) ainda nos lembra de que ainda nesses processos de desenvolvimento profissional deve-se dar grande atenção às representações, crenças, preconceitos dos docentes porque vão afetar sua aprendizagem da docência e possibilitar ou dificultar as mudanças. Torna-se, pois, necessário, fazer vir à tona essas representações e analisá-las criticamente, junto com os professores, para poder encontrar formas de transformá-las na direção desejada.

O autor, segundo André, destaca ainda a identidade profissional como um elemento inseparável do desenvolvimento profissional e menciona tanto os vários fatores que a afetam (como a escola, as reformas e contextos políticos), como suas implicações, ou seja: “o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender

a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional”.

O processo de constituição da identidade profissional deve ser, portanto, um dos componentes da proposta curricular que dará origem aos cursos, atividades, experiências de desenvolvimento profissional dos docentes.

Concordamos com André (2010) que podemos concluir nas leituras dos autores mais recentes que a formação docente tem que ser pensada como um aprendizado profissional ao longo da vida, o que implica envolvimento dos professores em processos intencionais e planejados, que possibilitem mudanças em direção a uma prática efetiva em sala de aula.

Já António Nóvoa (s/d) tece algumas considerações muito interessantes pensando a formação dos professores em Portugal, que pensamos poder trazer alguma reflexão para a nossa pesquisa. Segundo Nóvoa, a formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma "nova" profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas. No entanto, a formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo "formar" e "formar-se", não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação.

E, para Nóvoa (s/d), também não se tem valorizado uma articulação entre a formação e os projetos das escolas, considerada como organizações dotadas de margens de autonomia e de decisão de dia para dia mais importante. Estes dois "esquecimentos", em sua opinião, inviabilizam que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores, na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente. Ainda para ele, a formação deve estimular uma perspectiva crítica e reflexiva que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo, e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Nóvoa (s/d) também chama a atenção para uma questão que, achamos de fundamental importância: o professor é uma pessoa. E uma parte

importante da pessoa é o professor. Desta forma, para ele, urge reencontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida. A formação não se constitui por acúmulo (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexão e crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. O processo de formação está dependente de percursos educativos, mas não se deixa controlar pela pedagogia. O processo de formação alimenta-se de modelos educativos, mas asfixia quando se torna demasiado "educado". A formação vai e vem, avança e recua, construindo-se num processo de relação ao saber e ao conhecimento que se encontra no cerne da identidade pessoal.

A partir de Ivor Goodson (1991), Nóvoa (s/d) ressalta a necessidade de investir a prática como lugar de produção do saber e de conceder uma atenção especial às vidas dos professores. Enfatiza que a teoria fornece-nos indicadores e grelhas de leitura, mas o que o adulto retém como saber de referência está ligado à sua experiência e à sua identidade. Por fim, o autor afirma que a formação contínua dos professores é crucial, sobretudo porque não há ainda uma tradição que condicione as práticas e os modelos a implantar. É preciso, em sua opinião, fazer um esforço de troca e de partilha de experiências de formação, realizadas pelas escolas e pelas instituições de ensino superior, criando progressivamente uma nova cultura da formação de professores.

Em relação à formação continuada de professores de História, Selva Guimarães Fonseca afirma que o tema merece ser abordado a partir das seguintes questões: quais os paradigmas de formação têm norteado as práticas dos Cursos Superiores de História? O que propõe o texto/ documento das Diretrizes Curriculares para os Cursos de História, produto das novas políticas educacionais do MEC, para a formação inicial de professores? Como se articulam as questões da formação inicial/universitária, a construção dos saberes docentes e as práticas pedagógicas no ensino de História?

Para Fonseca (s/d), historicamente, o debate sobre a formação e a profissionalização de historiadores e professores de história tem se pautado em torno de alguns dilemas políticos e pedagógicos que envolvem historiadores, professores formadores da área pedagógica, professores de História dos vários

níveis e sistemas ensino, associações sindicais e científicas, mais precisamente, a ANPUH (Associação Nacional de História) que, desde meados dos anos 70, tem uma participação ativa no processo de discussões, trocas de experiências, proposições e publicações na área. Assim, falar das questões propostas, especialmente, num fórum de debates educacionais significa, de certa forma, intervir num campo de acirradas disputas teóricas e políticas.

Tornou-se lugar comum, de acordo com Fonseca, afirmar que a formação do professor de História se processa ao longo de toda sua vida pessoal e profissional, nos diversos tempos e espaços sócio-educativos. Entretanto é, sobretudo na formação inicial, nos cursos superiores de graduação que os saberes históricos e pedagógicos são mobilizados, problematizados, sistematizados e incorporados à experiência de construção do saber docente. Trata-se, de um importante momento de construção da identidade pessoal e profissional do professor, espaço de construção de maneiras de ser e estar na futura profissão. O profissional, egresso dos Cursos de Licenciatura de História, que exerce o trabalho pedagógico é um professor. Óbvio!? Não é bem assim! Há inúmeras controvérsias sobre este ponto, óbvio para os educadores, mas para os historiadores, não. Para exemplificar esta dificuldade, o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos Superiores de História, sequer menciona a palavra professor! Cabe questionar: os Cursos de Licenciatura em História acompanham o movimento histórico de transformações do ofício do docente? Qual (is) modelo(s) de formação inicial de professores de História prevalece (m) no Brasil?

Conforme Fonseca, pesquisas realizadas nos anos 70, 80 e 90 do século XX (Fenelon, Nadai, Silva, Bitencourt, Zamboni, Fonseca e outros) sobre as mudanças ocorridas no ensino de História e os processos de formação de professores, demonstraram a enorme distância e, até mesmo a discrepância, existentes entre as práticas e os saberes históricos produzidos, debatidos e transmitidos nas Universidades e aqueles ensinados e aprendidos nas escolas de ensino fundamental e médio. Enquanto nos cursos superiores os temas eram objeto de várias leituras e interpretações, predominava uma diversificação de abordagens, problemas e fontes, na escola fundamental e média, de uma maneira geral, as práticas conduziam à transmissão de apenas uma história, uma versão que se impunha como a verdade. A formação universitária constituía o espaço da diversificação, do debate, do confronto de fontes e interpretações. Na escola, o lugar da transmissão. E o livro didático, na

maioria das vezes, a principal, senão, a única fonte historiográfica utilizada por professores e alunos.

Estas evidências, para a autora, não são isoladas do conjunto de processos que envolvem a produção e a difusão do conhecimento histórico, das relações entre os diferentes espaços de formação e produção de saberes, bem como da lógica subjacente a estas relações. Analisando, retrospectivamente, podem os afirmar que esta configuração é fruto do modelo de formação inicial de professores de História e Geografia, realizado nos Cursos de Licenciatura Curta de Estudos Sociais, instituídos no Brasil durante a Ditadura Militar, no interior do projeto de descaracterização das humanidades no currículo escolar e de (des)qualificação dos professores de História. Trata-se de um projeto de desqualificação estratégica, articulado a diversos mecanismos de controle e manipulação ideológica que vigoraram no Brasil no período do Regime Militar.

Já nos anos 1980, para Fonseca, ampliou-se o debate entre os profissionais da área, a luta em defesa de outro processo de formação, da profissionalização dos professores e de um novo ensino de História. A crítica à formação livresca, distanciada da realidade educacional brasileira, da dicotomia bacharelado/licenciatura se processa articulada à defesa de uma formação que privilegia o professor/pesquisador; isto é, o professor de História, produtor de saberes, capaz de assumir o ensino e quanto descoberta, investigação, reflexão e produção. A defesa desta outra concepção de formação de professores de História é recorrente na literatura da área, a partir das críticas ao modelo vigente nos diversos programas.

Conforme Fonseca, em 1983, Fenelon denunciava:

é fácil constatar que o profissional do ensino de História, recém formado, tendo de enfrentar a realidade de uma sala de aula com 40, 50 alunos, 30, 40 horas semanais e péssimas condições de infraestrutura, para não falar do desincentivo da remuneração aviltante, na maioria das vezes, se sente perdido, não sabe o que vai fazer. Passou quatro anos estudando a sua disciplina e de repente se vê perplexo diante da realidade – quase sempre não tem mesmo a segurança sobre sua própria concepção de História, de ensino – e na confusão tenta reproduzir o que aprendeu com a intenção de fazer o melhor possível. Sente-se perdido até mesmo quanto aos critérios de escolha dos livros didáticos... sente-se culpado, sua formação ainda é deficiente... E o círculo vicioso se completa, pois a única segurança que lhe foi transmitida é a do mito do saber, da cultura, dos dogmas que estão nos livros, na academia. (FONSECA, 1983, p 53)

A crítica a esta concepção foi intensamente debatida entre nós, especialmente nos anos 1990, valendo-se das contribuições de pesquisadores de diferentes países, como Donald Shon, Zeichner, Gaulthier, Tardif, Nóvoa, Alarcão e outros. Vale lembrar, para a autora, que segundo Shon, as duas grandes dificuldades na formação de professores reflexivos são a epistemologia dominante na Universidade e o seu currículo profissional normativo:

Primeiro ensinam-se os princípios científicos relevantes, de pois a aplicação desses princípios e, por último, tem-se um *practicum* cujo objetivo é aplicar à prática quotidiana os princípios da ciência aplicada. Mas, de fato, se o *practicum* quiser ter alguma utilidade, envolverá sempre outros conhecimentos diferentes do saber escolar. Os alunos-mestres têm geralmente consciência deste desfase, mas os programas de formação ajudam-nos muito pouco a lidar com estas discrepâncias⁵. (SHON, 1995, p. 91)

Trata-se, segundo Fonseca, de um modelo inadequado ao campo de ação do profissional docente, regido pela lógica disciplinar e aplicacionista e que, historicamente, cumpre funções ideológicas, epistemológicas e institucionais precisas na organização e manutenção do *status quo*. O exercício da docência consiste no domínio, transmissão e produção de um conjunto de saberes e valores através de processos educativos desenvolvidos no interior do sistema de educação escolar. Este saber docente é, de acordo com a literatura da área, um saber plural, heterogêneo construído ao longo da história de vida do sujeito. É constituído pelo conhecimento específico da disciplina, no caso, o conhecimento historiográfico, os saberes curriculares (objetivos, conteúdos, metodologias e materiais), os saberes pedagógicos (concepções sobre a atividade educativa) e os saberes práticos da experiência. Assim, o historiador-educador ou professor de História é alguém que domina não apenas os mecanismos de produção do conhecimento histórico, mas um conjunto de saberes, competências e habilidades que possibilitam o exercício profissional da docência.

Diante de todas estas questões, considerando as críticas e os problemas do modelo da racionalidade técnica normadores da organização dos programas de formação de professores de História, Fonseca questiona: como a formação inicial universitária pode contribuir para a atuação, o papel ou a produção

⁵ SHON, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p.91.

do professor, diante deste conjunto plural e complexo de saberes requerido na contemporaneidade? O que propõe o texto/documento das Diretrizes Curriculares para os Cursos de História, produto das novas políticas educacionais do MEC, para a formação inicial de professores?

Para a autora, em 1997, em consonância com as diretrizes expressas na nova Lei de Diretrizes e Bases, a Secretaria de Ensino Superior do MEC publicou edital solicitando propostas de diretrizes curriculares para os cursos superiores de Graduação. Foram nomeadas Comissões de Especialistas para cada área a partir dos nomes sugeridos pelas instituições, entidades e organizações. A Comissão de Especialistas de História, nomeada pelo MEC, juntamente com a ANPUH (Associação Nacional de História) desenvolveu, discutiu e elaborou o documento no período de junho a novembro de 1998. O texto/documento das Diretrizes Curriculares para os Cursos de História é constituído de um “prêmbulo” no qual os autores apresentam a proposta, situam historicamente o problema e explicitam a forma de elaboração do documento. A seguir são delineadas as diretrizes, em oito itens, versando sobre: o perfil do profissional, as competências e habilidades, os conteúdos, a estruturação dos cursos, a duração mínima, os estágios e atividades complementares, a formação continuada e a conexão com a avaliação institucional.

Uma questão proposta por Selva G. Fonseca é muito relevante: o que o documento nos diz sobre a formação do professor de História? A autora inicia pelo perfil do profissional:

O graduado deverá estar capacitado ao exercício do trabalho do historiador em todas as suas dimensões, o que supõe pleno domínio da natureza do conhecimento histórico e das práticas essenciais de sua produção e difusão. Atendidas estas exigências básicas e conforme as possibilidades, necessidades e interesses das IES, com formação complementar e interdisciplinar, o profissional estará em condições de suprir demandas sociais relativas ao seu campo de conhecimento (magistério em todos os graus, preservação do patrimônio, assessorias a entidades públicas e privadas nos setores culturais, artísticos, turísticos etc.) uma vez que a formação do profissional de História se fundamenta no exercício da pesquisa⁶.

⁶ MEC. SESU. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos Superiores de História**. Brasília, s/d, p.4. Apud, Fonseca (s/d).

De acordo com Fonseca, na tentativa de combater a operação que produz o silêncio, registro a voz de um outro historiador sobre a formação professor de História:

revelando, acentuando ou pelo contrário, escondendo as disposições inatas ou adquiridas, entrando em composição com as influências, as circunstâncias da existência têm um papel determinante na formação de um historiador, assim como de todos os homens. As circunstâncias são, em primeiro lugar, a profissão, e a profissão para os historiadores, é geralmente o mesmo: na nossa sociedade, raros são os verdadeiros historiadores que não sejam professores⁷.

É interessante observar, segundo a autora, a separação que o documento traz entre o que é básico e elementar e o que é complemento na preparação dos profissionais de História. Os saberes pedagógicos são “complementares”, sucedem os básicos. Não se articulam, nem se relacionam com os conhecimentos específicos da disciplina, situam-se no campo da “instrumentação” para o mercado, da aplicação prática das teorias. Os saberes experienciais construídos pelos futuros profissionais ao longo da vida sequer são mencionados. O texto, ao reafirmar um paradigma conservador, propõe uma perspectiva inadequada ao momento histórico ao ignorar, como sustenta Morin (2000) que “as realidades e os problemas e cada vez mais multidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais e planetários”⁸.

Quando trata da organização e reestruturação dos cursos, o documento preserva o modelo “três + um”, e reforça mais uma vez, a necessidade de assegurar a formação do historiador. A palavra professor sequer é mencionada. Os estágios e atividades acadêmicas complementares, tais como “as atividades de prática de ensino deverão ser desenvolvidas no interior dos programas de História, e sob sua responsabilidade...”⁹ Esta novidade é um dos dilemas políticos no interior das instituições universitárias. Quem deve assumir a prática de ensino? Qual “compartimento”, ou “departamento” deve se responsabilizar por esta disciplina? Dentre a diversidade de programas existentes em faculdades isoladas e universidades, constata-se que em algumas instituições, a Prática de Ensino está sob a

⁷ REMOND, R. O contemporâneo do contemporâneo. In: CHAUNU, P. et alii. **Ensaio de Ego-história**. Lisboa, Edições 70, 1987, p.312.

⁸ MORIN, E. *Os Sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2000, p.36.

⁹ MEC. *SEU. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos Superiores de História*. Brasília, MEC s/d, p.6

responsabilidade dos Departamentos, Institutos ou Faculdades de História. Na maioria das universidades públicas, a Prática de Ensino e as demais disciplinas pedagógicas, são desenvolvidas apenas nas Faculdades ou Centros de Educação. Cabe questionar se esta diretriz visa romper com a desarticulação existente entre as disciplinas específicas e as pedagógicas ou, reforçar a hiperespecialização do historiador, o fechamento total das fronteiras do território de formação do professor de História? Manter a Prática de Ensino longe da “Pedagogia” assegurará a construção de um novo paradigma de formação? Contribuirá para a melhoria da qualidade da formação do professor de História?

Vale lembrar aqui, segundo a Fonseca, como a compartimentalização do saber e a estruturação disciplinar fazem parte das lutas estratégicas de exercício de poder no interior das instituições, corporações e aparatos burocráticos. A força da lógica disciplinar na organização curricular dos Cursos de História nos remete a análise foucaultiana sobre as relações saber e poder. Michel Foucault ao analisar os mecanismos de controle dos discursos, dominação e exclusão dos sujeitos nas instituições universitárias, afirma: “uma disciplina se define por um domínio de objetos, um corpus de proposições consideradas verdadeiras um jogo de regras e definições, de técnicas e de instrumentos. E uma proposição deve preencher exigências complexas e pesadas para poder pertencer ao conjunto de uma disciplina; antes de poder ser declarada verdadeira ou falsa, deve encontrar-se ‘no verdadeiro’”.¹⁰

Diante deste conjunto de diretrizes e dilemas é necessário repensar as articulações entre a formação inicial/ universitária, a construção dos saberes docentes e as práticas pedagógicas no ensino de História. Fonseca(S/D) considera pertinente a questão de Morin: “de que nos serviriam todos os saberes parcelados, se nós não os confrontássemos, a fim de formar uma configuração que responda às nossas expectativas, às nossas necessidades e às nossas interrogações cognitivas?”¹¹ De que nos serviriam, questiona a autora, um currículo que separa tão rigidamente teoria e prática, que super valoriza o conhecimento específico da disciplina em detrimento dos outros saberes no atual contexto histórico e educacional de formação do profissional docente?

¹⁰ FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 1996, p.30,34

¹¹ MORIN, E. Articular os saberes. In: ALVES, N e GARCIA, R.L.(Orgs). *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP& A, 2000, p.79.

A busca de respostas a essas inquietações aos dilemas políticos e pedagógicos tem um alvo, de acordo com Fonseca, pode ser equacionada através da educação escolar. Pois, em sua ótica, a escola, como lugar social, local de trabalho, espaço de conflitos, de formas culturais de resistência, exerce, um papel fundamental na formação da consciência histórica dos cidadãos. A História e o seu ensino são, fundamentalmente, formativos. Esta formação não se dá exclusivamente na educação escolar, mas é na escola que vivenciamos as relações entre a formação, os saberes, as práticas, os discursos, os grupos e os trabalhos cotidianos. Os professores de História sujeitos do processo vivenciam uma situação extremamente complexa e ambígua: trata-se de uma disciplina que é ao mesmo tempo extremamente valorizada, estratégica para o poder e a sociedade e ao mesmo tempo desvalorizada pelos alunos e por diversos setores do aparato institucional e burocrático.

Assim, concordamos com Selva G. Fonseca que é na instituição escolar que as relações entre os saberes docentes e os saberes dos alunos defrontam-se com as demandas da sociedade em relação à reprodução, “transmissão” e produção de saberes e valores históricos e culturais. Neste sentido, as práticas escolares exigem dos professores de História muito mais que o conhecimento específico da disciplina, adquirido na formação universitária. Ora, o que o professor de História ensina e deixa ensinar na sala de aula vai muito além da sua especialidade. Daí decorre, o que parece óbvio: a necessidade de articular diferentes saberes no processo de formação. No caso, do professor de História, as dimensões éticas e políticas da formação, são extremamente importantes, pois o objeto do ensino de História é constituído de tradições, ideias, símbolos e representações que dão sentido às diferentes experiências históricas vividas pelos homens nas diversas épocas.

Este objeto e as finalidades da disciplina estão explícitos, para Fonseca, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, nos materiais institucionais, como os programas e currículos das Secretarias de Educação, no projeto pedagógico da escola e nos materiais didáticos. Estão explícitos e/ou implícitos, também, nos discursos dos setores sociais e políticos dirigentes; nos meios de comunicação de massa; no discurso dos especialistas, na tradição educativa de cada escola; nas representações de grupos de trabalho, alunos e pais. As Diretrizes Curriculares Nacionais, ao privilegiar tão somente a formação do pesquisador, desconsideram o objeto do ensino

de História e o ensino de História como objeto de reflexão permanente do historiador/professor.

Corroboramos com Fonseca quando afirma que àqueles historiadores e educadores que se ocupam da elaboração de currículos e do ensino, cabe dizer que ignorar o professor, hoje, é colocá-lo no centro dos debates. Isto decorre do reconhecimento de uma questão óbvia: não há educação e ensino sem professor, e o professor de História é uma pessoa que está inserido nela, ou seja, assim como a faz, sofre, desfruta e transforma.

1.2 MINHA EXPECTATIVA NA FORMAÇÃO CONTINUADA PDE: TRABALHANDO COM OS PROFESSORES

Durante a realização do PDE diversas leituras realizadas nos cursos oferecidos e também aquelas indicadas pela nossa orientadora, respondiam várias interrogações e outras tantas surgiram. Também novas percepções em torno da realidade da sala de aula se fizeram presentes.

Entre as novas interrogações surgidas a partir de nossas leituras, percebemos que nossa sociedade vive um tempo de mudanças, onde a Escola com um tipo de estrutura atual deve se adaptar, se organizar de forma a atender as exigências da sociedade atual.

Uma sociedade onde predomina a instabilidade, a incerteza do futuro, a complexidade, a subjetividade e conflitos de valores (Gómez, 1995-99), e onde tudo acontece muito rápido e, muitas das vezes os professores não conseguem mobilizar os seus “saberes do centes”, Tardif, (1999); Tardif, Lessard e Lahaye, (1991) para acompanhar os alunos enquanto sujeitos complexos.

Segundo Laville:

a história [...] não é uma ciência fácil. [...] A história é provavelmente a mais abstrata das disciplinas. Menos do que todas as outras, ela pode se submeter à experimentação. O laboratório do historiador é inteiramente imaginário. Sem contar ainda que a história utiliza uma linguagem e conceitos complexos, mutáveis, frequentemente diferentes em suas concepções históricas e no seu senso corrente. Estes fatores fazem da disciplina história um domínio do saber particularmente difícil ao acesso pelas inteligências dos adolescentes. (LAVILLE: 1975, p. 33-34).

Assim, nós professores de história, temos um grande desafio no ensino de história, desenvolver metodologias que possam despertar o interesse em nosso aluno e ele possa sair da zona de conforto de mero expectador e se reconhecer como sujeito dessa história.

Partindo desta realidade, vivemos momentos de angústia e ao mesmo tempo, nós professor buscamos por uma formação continuada que possa desenvolver práticas pedagógicas condizentes com as exigências da sociedade na qual estamos inseridos. Práticas que possam tornar o ensino de história significativo, que tenha sentido na vida de nossos alunos, pois o “saber docente” exerce importante papel para tornar real esta prática de ensino. Portanto,

nas condições mais adversas de trabalho, o desejo de se tornarem cada vez mais qualificados [...] vão investindo na melhoria de sua performance e patrocinando, em muitos casos de seu próprio bolso, curso de especialização, mestrado e doutorado. (NUNES, 2007: p. 51).

Essa é a realidade que nos cerca e ao mesmo tempo nos cobra, como ser professor nos dias atuais sem refletir sobre essa realidade, sem buscar formação que possibilite reelaborarmos nossos conhecimentos e aplicá-los em nossa sala de aula.

Durante todo processo que pudemos participar do PDE, foi possível perceber que essas novas ideias que tanto nos haviam tocado poderiam ser repassadas aos professores do Ensino Fundamental e Médio em forma de uma formação continuada. No meu caso, especificamente, a intervenção pedagógica¹² se deu em oficinas no período noturno, com professores da rede pública, quando se poderiam discutir ideias que tanto chamam nossa atenção.

Nas oficinas¹³ refletimos com os professores a formação continuada como uma prática presente na vida de todo profissional da educação, pois é a oportunidade de estarmos promovendo uma discussão sobre o “saber docente”,

¹² Essa intervenção ocorreu a partir da produção de um material didático-pedagógico a ser elaborado para a utilização durante o processo de implementação do Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola, sob a orientação do Professor Orientador da IES. Considerando a natureza do Projeto, esta produção poderia ser em forma de um Caderno Pedagógico, uma Unidade Didática, Material Multimídia, Produção de Softwares Educativos, Atlas, Mapa, e Ensaio de Artigo.

¹³ As oficinas desenvolvidas por mim no PDE aconteceram no Colégio Estadual Atílio Codato Ensino Fundamental e Médio na cidade de Cambé, com professores de história e áreas afins da rede Estadual de Ensino, no período noturno. Distribuídas em cinco encontros de 20 horas e 12 horas para leituras, totalizando de 32 horas de curso.

relacionando-o com os saberes que ensinamos e como estes se mobilizam para mediar a construção do conhecimento em sala de aula. Com este compromisso levantamos alguns questionamentos com os professores:

- Como trabalhar os conteúdos do currículo de forma que sejam relevantes para a vida de nossos alunos?
- Como estes podem contribuir na construção de sua identidade como sujeito social, tornando assim o ensino de História significativo em suas vidas?
- Como os professores têm buscado sua formação continuada? Mesmo com extensa carga horária os professores têm conquistado uma formação continuada de qualidade?

Para desenvolver essas discussões fundamentamos nossa argumentação nos artigos: *Formação do Profissional de História e a Realidade do Ensino* de Dea Fenelon, (1987), e do *Formar ao Fazer-se Professor* de Alison Paim, (2007), os quais, entendemos, apresentam discussões comprometidas e preocupadas com a formação do professor, em momentos históricos diferentes, e pudemos encontrar subsídios para reforçar a nossa busca pessoal.

Da mesma forma, assumindo o compromisso de desenvolver um trabalho de pesquisa no qual traga para os professores argumentos, experiências, fundamentação teórica que torne possível que os mesmos atuem como mediadores na aprendizagem do “saber docente” para o saber ensinado e assim, concordamos, com Ana Maria Monteiro, quando afirma que:

os professores de história mobilizam os saberes que dominam para lidar com os saberes que ensinam formas, essas nas quais são articulados saberes disciplinares, saberes curriculares, saberes pedagógico e saberes da experiência, numa criação própria e significativa para o aluno. (MONTEIRO, 2007: p 14).

Deste modo, traçamos nossos objetivos para desenvolver as oficinas de uma forma muito relacional, buscando o através da fundamentação teórica e partindo da experiência dos professores que participaram da implementação do Projeto de Intervenção, oferecido aos professores de história e áreas afins que participaram dos encontros em nossas oficinas.

Foram organizados encontros de quatro horas, uma vez por semana, no período noturno, quando trabalhamos temas e textos que refletiram

sobre as experiências vivenciadas como: as diversidades presentes no âmbito escolar, metodologias que possam tornar o ensino de história significativo para a vida e principalmente a importância de construirmos uma cultura voltada na busca pela formação continuada.

Nestes encontros os principais teóricos a serem trabalhados foram: AUSUBEL, David. P. “Aquisição e Retenção de Conhecimento: Uma perspectiva Cognitiva”; CAIMI, F. E. “História escolar e memória coletiva: como se ensina? Como se aprende?”; FISCHER, R. M.B. “Identidade, Cultura e Mídia: A Complexidade de Novas Questões Educacionais na Contemporaneidade”; GREEN, Bill; BIGUM, Chris. “Alienígenas em Sala de Aula- uma introdução aos estudos culturais em educação”; LEE. P. “Em direção a um conceito de literacia histórica”; RÜSEN, J. “Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão, e O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral”; SILVA, T. T. “O projeto educacional moderno: identidade terminal?”.

Nas oficinas também propusemos a análise de documentos escritos relatos de torturas, certidões de óbito do período da Ditadura Militar, e visuais com o fotografias e filmes. Os filmes trabalhados foram *A cidade dos homens*, episódio: “A coroa do imperador” e “11 de setembro: 11 minutos, 09 segundos e 01 imagem”¹⁴. As imagens analisadas serão da Associação do Arquivo do Estado de São Paulo,

¹⁴ O Filme “A cidade dos Homens” é o título de uma série de teledramaturgia exibida pela Rede Globo, durante quatro temporadas, entre 15 de outubro de 2002 e 16 de dezembro de 2005. A série ambientava-se nas favelas do Rio de Janeiro e, na trama, os dois protagonistas, *Acerola* (Douglas Silva) e *Laranjinha* (Darlan Cunha), vivenciavam dilemas próprios da adolescência, tanto os universais quanto aqueles relativos aos problemas específicos nas comunidades carentes do Rio de Janeiro. São temas recorrentes o contraste entre ricos e pobres, a problemática do poder paralelo estabelecido pelo tráfico de drogas, a violência urbana, dificuldades financeiras e a cultura das favelas. O episódio “A coroa do Imperador” foi ao ar em 15 de outubro de 2002, com roteiro de Cesar Charlone, Fernando Meirelles e Jorge Furtado. E tem direção de Cesar Charlone. Neste episódio, onde as crianças mais uma vez enfrentam em seu cotidiano experiências de violências, a professora de história propõe aos alunos um passeio ao Museu Imperial de Petrópolis, desde que os alunos respondam questões sobre o conteúdo “A chegada da família real ao Brasil”. Já o Filme “11 de setembro, 11 minutos, 09 segundos e 01 imagem”, aborda o ataque às torres gêmeas nos Estados Unidos, através de 11 curta-metragens, dirigidos por 11 diretores consagrados. Todos eles provenientes de várias nacionalidades. Nos curtas, é possível ver diversos aspectos dos ataques terroristas aos Estados Unidos, ocorridos em 11 de setembro de 2001. O episódio que trabalhamos, é dirigido pela iraniana Samira Makmalbaf, e a bordo a “boa intenção” de uma professora que tenta explicar o ataque a um grupo de crianças que vivem em uma realidade completamente distante da americana, em um campo de refugiados. Ver “11 de setembro, 11 minutos, 09 segundos e 01 imagem”. Direção: de A. G. Iñárritu, A. Gitaï, C. Lelouch, D. Tanovic, I. Ouedraogo, K. Loach, M. Nair, S. Makmalbaf, S. Penn, S. Imamura, Y. Chahine, 135 min. França, 2002.

com imagens e documentos escritos sobre as torturas sofridas no período da ditadura, cedido pela Professora Dra. Maria de Fátima Cunha.

No final do processo de Intervenção foi realizada uma pesquisa com os participantes através de um instrumento de investigação que tinha como objetivo conhecer a realidade de trabalho e as posturas dos professores sobre formação continuada, resultado que foi exposto e refletido ao final do PDE na forma de artigo¹⁵.

Como exemplo do que foi perguntado aos professores citaremos neste momento apenas uma questão: pedimos aos professores que listassem cinco palavras ou expressões que melhor definissem para eles formação continuada, e obtivemos respostas, tais como:

C.S: *Pensamento crítico, atualização, recomeçar, reavaliar, pesquisa científica, mudança de hábitos.*

C.A.B: *Humildade, troca, parceria, práxis, processo.*

E.T.P: *Conhecimento, Aluno, Escola, aprendizado, autonomia.*

H.R.S: *Atualização, conhecimento, troca, experiência, capacitação.*

I.C.G.P: *Atualização, formação teórica, troca de experiência, metodologia, processo.*

M.R.A.B: *Conhecimento, inovação, teoria, alicerce, prática “nova”.*

R.A.S.S: *Necessária, conhecimento, troca, amizade, discernimento.*

S.R.M.B: *Aperfeiçoamento, responsabilidade, determinação, interesse, dedicação.*

T.P.S: *Possibilidade, maturidade, experiência, troca, planejamento.*

Através dessas afirmações foi possível perceber o que esses professores esperam de uma formação continuada: “troca de experiência, conhecimento, atualização, aperfeiçoamento, reavaliar, recomeçar, mudança de hábitos, capacitação”.

Foram momentos em que o professor pôde desabafar sobre suas angústias com relação à diversidade que nos apresenta uma sala de aula e os desafios que a educação representa na sociedade atual. No decorrer do trabalho essas falas serão apresentadas e poderemos refletir sobre elas.

¹⁵ Artigo Científico, constitui o trabalho finalização da participação do professor no programa. Sua abordagem deverá estar centrada nos resultados observados durante o decorrer das atividades, com destaque para a fase de implementação do Projeto PDE na Escola. É produzido com a orientação do professor orientador da IES. Depois de concluído o Artigo é publicado pelo PDE, em meio digital e impresso.

A participação dos professores nos encontros de Implementação Pedagógica foi de fundamental importância para refletirmos sobre o ensino de história, sobre nossas práticas, a realidade a qual estamos inseridos, o perfil do aluno que temos em nossas salas de aula, por isso concordamos com Déa Fenelon quando diz que,

O verdadeiro ensino sempre pressupõe pesquisa e descoberta. Queremos um profissional de História que seja capaz de transmitir uma História viva e não morta, queremos um profissional capaz de ensinar uma História na qual as pessoas possam se reconhecer e se identificar, porque para nós a História é uma experiência que deve ser também concretizada no cotidiano, porque é a partir dela que construiremos o hoje e o futuro. (FENELON, 1987: p.31).

Para indicar como esta questão foi percebida, apresentamos a opinião dos professores que participaram do projeto de intervenção. Quando questionados sobre:

Questão nº3: *Qual sua opinião sobre o processo de formação continuada para a vida profissional do professor? Responderam:*

C.S: *Essencial, necessária para a vida docente.*

C.A.B: *A formação continuada seja ela institucionalizada ou autodidata é pré-suposto para a profissão do educador.*

E.T.P: *É de suma importância. Pois neste processo que se manifesta uma reflexão sobre as práxis pedagógicas utilizadas no dia a dia de sala de aula.*

H.R.S: *É fundamental, pois é a forma de atualização e complementação do conhecimento e da prática pedagógica utilizada em sala de aula.*

I.C.G.P: *É fundamental, pois é necessário, além da atualização, a troca de experiência entre os professores.*

M.R.A.B: *É muito importante, principalmente para quem já está atuando há algum tempo. O tempo passa, inovações surgem e quem não busca fica para trás.*

M.A.J.G.B: *Permite a aquisição de novos conhecimentos para que nossa prática pedagógica alcance resultados mais significativos no processo ensino e aprendizagem.*

R.A.S.S: *Necessária, vejo a formação continuada uma direção, atualização, trocas de experiências, sair da rotina e inovar.*

S.R.M.B: *Em qualquer profissão, a necessidade de aperfeiçoamento é indispensável. Em relação ao professor, o processo de formação continuada deve fazer parte da sua rotina de trabalho.*

T.P.S: *Amplia a visão de conhecimento do professor e habilita para possibilidade de se trabalhar em diferentes situações de forma diferenciada.*

Podemos perceber na fala dos professores que existe uma concordância sobre a importância da formação continuada para a vida profissional dos mesmos, e o quanto essa formação contribui para o processo ensino e aprendizagem, em sua atuação, como também nos resultados que pretendem alcançar.

Percebemos claramente na fala dos professores que participaram do processo de intervenção, quando afirmam que a formação continuada é “necessária, amplia a visão de conhecimento, permite a aquisição de novos conhecimentos...”, possibilitando o “fazer-se” professor, contribuindo na superação dos desafios que o processo educacional cobra do professor na sociedade atual.

Quando o professor aponta a formação continuada como sendo, “muito importante, principalmente para quem já esta atuando há algum tempo. O tempo passa, inovações surgem e quem não busca fica para traz” (M.R.A.B), esta fala representa o anseio do professores estar sempre atualizado para exercer sua profissão. Essa afirmação fortalece a argumentação do professor quando coloca, “em qualquer profissão, a necessidade de aperfeiçoamento é indispensável [...] em relação ao professor o processo de formação continuada deve fazer parte de sua rotina de trabalho” (S.R.M.B).

Portanto, podemos perceber que os professores que responderam as perguntas assumem uma postura positiva em relação à formação continuada em suas vidas profissionais.

Outro aspecto levantado foi com relação à realidade vivida por esses professores em seu cotidiano de trabalho e que não podemos deixar de ressaltar, para isso foi questionado:

Questão nº 4: *Qual sua carga horária de trabalho?*

C.S: *40 horas semanais.*

C.A.B: *27 aulas*

E.T.P: 40 horas, sendo 20 horas com Educação Especial e 20 horas Ensino Fundamental

H.R.S: 35 horas semanais, sendo 15 horas no Estado e 20 horas na Prefeitura.

I.C.G.P: 50 horas

M.A.J.G.B: 40 horas semanais.

R.A.S.S: 60 horas, sendo 20 horas na Prefeitura e 40 horas no Estado.

S.R.M.B: 35 horas

T.P.S: 35 horas semanais.

Percebemos pelas respostas, que se trata de professores que têm uma carga horária semanal bastante extensa, e mesmo assim procura dedicar seu tempo a formação continuada, e com seus pares trocar experiências em busca de metodologias para melhor desempenharem suas atividades.

Gostaria de destacar o caso das professoras H.R.S., e R.A.S.S., com uma carga horária de 60 horas semanais, que ainda encontram disposição de participar de curso de formação continuada, pois podemos confirmar pelas respostas a questão de número nº 3, quando afirmam, “*É fundamental, pois é a forma de atualização e complementação do conhecimento e da prática pedagógica utilizada em sala de aula*” H.R.S., e a professora R.A.S.S. “*É Necessária, vejo a formação continuada uma direção, atualização, trocas de experiências, sair da rotina e inovar*”.

Assim concluímos que, pelo menos para estes professores, a formação continuada é uma prática em suas vidas.

Outro aspecto relevante para nossa profissão é a hora atividade de, momento em que o professor planeja suas aulas, corrige avaliações e trabalhos e que hoje representa somente 20% da carga horária do professor, no Estado do Paraná. Desta forma, foram questionados:

Questão nº 5: *A hora atividade é suficiente para você planejar suas aulas, corrigir avaliações e trabalhos? Justifique.*

C.S: *Não é suficiente. Dar aula vai além da sala de aula, ou seja, o estudo, a pesquisa contínua faz parte da vida profissional.*

C.A.B: *Não, pois a preparação, elaboração de atividades e avaliações são feitas fora da instituição escolar, em ambiente privado. Na escola é feita parte para preenchimento de livros de chamada.*

E.T.P: Não. Na maioria das vezes nesse tempo me direciono apenas para organizar os conteúdos programados para a semana de trabalho.

H.R.S: Não, o planejamento para uma boa aula exige mais tempo, sendo assim o professor deve escolher entre a correção de atividades ou planejamento, levando trabalho para casa ocupando o fim de semana.

I.C.G.P: Não, na preparação nas aulas há necessidade de pesquisas, o que requer muitas horas. As correções das avaliações também requerem muitas horas, pois no caso de perguntas abertas requer atenção.

M.A.J.G.B: Não é suficiente para preparar avaliações, correção de trabalhos e provas, preparar aulas com qualidade.

R.A.S.S: Não, acho a caderneta muito burocrática tomando muito tempo, provas e trabalhos são muitos, falta tempo para leitura e preparar aulas.

S.R.M.B: Não. Além de corrigir trabalhos e avaliações, também temos que atender pais de alunos e organizar as cadernetas. Temos que corrigir as avaliações e preparar atividades nos fins de semana em casa.

T.P.S: Jamais! Grande parte das atividades e preparação de aula, correção de provas e trabalhos necessitam ser levados para casa

Analisando as respostas dos professores, percebemos que neste horário o professor tem que se dedicar a várias coisas e nem sempre consegue dar conta de tudo, como percebemos na fala dos professores que foram provocados com o questionamento.

Muitos disseram que a hora atividade não é suficiente para dar conta de correção de avaliações, trabalhos e do planejamento das aulas e afirmaram que muito deste trabalho é levado para ser feito em casa e nos finais de semana.

Em nossa hora atividade, muitas vezes, nos dedicamos ao atendimento de pais e atividades burocráticas, como é enfatizado pelas professoras, **R.A.S.S.** “acho a caderneta muito burocrática tomando muito tempo”, e **S.R.M.B.** “também temos que atender pais de alunos e organizar as cadernetas”, sendo assim, muito do trabalho do professor tem continuidade nos horários de “descanso”, e as cinco aulas semanais (20% da carga horária semanal) que temos para estudo, planejamento de aulas, elaboração de avaliações e correções são insuficiente.

Outro assunto muito discutido no curso foram as condições de trabalho do professor em relação a sua sala de aula, portanto o questionamento

apresentado na questão de nº6 teve como objetivo colocar em discussão a realidade da sala de aula, e as diversidades que ela apresenta.

Questão nº 6: *Qual sua maior dificuldade em sala de aula? Exemplifique.*

C.S.: *O número de alunos na sala de aula, falta de tempo fora da sala, falta de subsídio para permanecer na sala de aula.*

C.A.B: *Bom, existem diversas, mas a maior é a preocupação com a heterogeneidade conceitual discente, uma vez que alguns alunos “captam” com muita facilidade e outros com maior dificuldade, somando a isto a atenção ou desatenção dos alunos.*

E.T.P: *Minha maior dificuldade é manter a disciplina por um tempo prolongado principalmente a volta do lanche.*

H.R.S: *A maior dificuldade é despertar o interesse dos alunos para o conteúdo. Estes, só realizam as atividades propostas se forem avaliativas ou se houver um incentivo muito grande para tal.*

I.C.G: *Fazer com que os alunos prestem atenção participem das aulas e principalmente que estudem.*

M.A.J.G.B: *Salas heterogêneas e super lotadas, alunos sem compromisso/ responsabilidade e imaturos.*

R.A.S.S: *Falta de interesse aos conteúdos principalmente alunos do noturno, tenho trabalhado outro temas paralelamente em busca de motivá-los.*

S.R.M.B: *A falta de interesse dos alunos em relação a aprendizagem dos conteúdos propostos é a maior dificuldade. Além disso, os alunos não têm o hábito na sua maioria de estudar em casa. Neste caso falta o acompanhamento dos pais.*

T.P.S: *Muitas vezes e muitas mesmo, a necessidade de estar buscando sempre temáticas e metodologias diferenciadas para atrair o interesse dos alunos. A concorrência com a tecnologia muitas vezes exige bastante do professor.*

É perceptível nas respostas dos professores que as dificuldades transitam em vários espaços, desde a indisciplina até “concorrência com a tecnologia”, que a meu ver estão diretamente ligadas, pois esta faz parte da vida dos alunos que hoje estão em nossas salas. Não reconhecemos isso como fatal para nossa atuação.

Entretanto, os professores discorrem outros fatores, como: o número de alunos por sala, clientela heterogênea, dificuldade em manter a disciplina,

despertar o interesse do aluno para o conteúdo, nossos alunos não se dedicam em aos estudos, pois são e apresentam descomprometidos e imaturos. Outros ainda indicam a falta de acompanhamento dos pais nos estudos em casa e da necessidade de estar sempre buscando temáticas e metodologias diferenciadas.

Além das dificuldades apresentadas pelos professores, somamos ainda: extensa carga horária de trabalho que a maioria se dedica, hora ativa de insuficiente para o montante de fazeres, perfil do aluno contemporâneo. Portanto, percebemos na profissão de professor, uma atribuição muito maior com o seu “fazer”, e com a intenção de contribuir, propomos essa reflexão junto aos professores. Pois, apesar de todas as dificuldades que enfrentamos no cotidiano de nossa profissão, entendemos ser necessário procurar construir uma formação continuada que nos proporcione subsídios para continuarmos na busca de um ensino de História que tenha sentido na vida de nossos alunos.

A Formação Continuada do professor pode ocorrer de várias formas, como já citamos, através de especialização, mestrado ou doutorado. Contudo, muitas vezes, o professor do Ensino Fundamental e Médio, somente tem acesso à formação continuada oferecida pelas Secretarias de Educação, seja Municipal ou Estadual.

Neste caso, muitos professores participam imbuídos apenas do desejo de alcançar as elevações no Plano de Cargos e Carreira. O que não pode ser generalizado, mas é uma realidade presente no espaço escolar, como também não pode ser condenado, pois durante anos era a única maneira de o professor obter reajuste em seus vencimentos.

Por essa razão, no artigo final que apresentamos no PDE, propomos leituras fundamentadas e apoiadas em autores que pesquisam sobre formação continuada do professor, como também da troca de experiências com os colegas no decorrer da Intervenção Pedagógica, refletindo sobre nossa realidade; pois assim entendemos que através de formação continuada encontraremos respostas e metodologias para desenvolvermos nossas aulas e superar as dificuldades elencadas.

Ainda quando refletimos junto com os professores sobre formação continuada e “aprendizagem significativa”, nos apoiamos na fala de Marco Antonio Moreira que afirma,

Na aprendizagem significativa, o aprendiz não é um receptor passivo. Logo disso. Ele deve fazer uso dos significados que já internalizou, de maneira substantiva e não arbitrária, para poder captar os significados dos materiais educativos. Nesse processo, ao mesmo tempo que está progressivamente diferenciando sua estrutura cognitiva, está também fazendo a reconciliação integradora de modo a identificar semelhanças e diferenças e organizar seu conhecimento. Quer dizer, o aprendiz constrói seu conhecimento, produz seu conhecimento. (MOREIRA, 2006: p. 4).

Neste contexto, há necessidade de quebrarmos paradigmas em relação à formação continuada, pois esta pode contribuir no sentido de aliviar o trabalho do professor.

Conhecendo as dificuldades enfrentadas no cotidiano da sala de aula, é indispensável ao professor alcançar seus objetivos, uma formação que o ajude a mobilizar competências, as quais, em sua prática diária atuem como mediadores entre o “saber docente” e os “saberes escolares”, relacionando-os aos conteúdos que temos que desenvolver, envolvendo o aluno no processo de aprendizagem. Com essa postura entendemos que a aprendizagem significativa pode ser entendida como conhecimento no ensino de História.

1.3 “PÓS-MODERNIDADE” E O “CHÃO DA SALA DE AULA”

Outra questão que chamou nossa atenção nas leituras feitas durante a experiência do PDE e do mestrado foi a necessidade de compreendermos a chamada “crise educacional” e fazermos uma reflexão sobre algumas questões trazidas segundo alguns autores, pela modernidade. Como, por exemplo, o tipo de vida social que temos.

Para Bauman, a instituição escolar e suas características são um projeto da sociedade moderna ao qual não se enquadra mais a realidade vivida pela sociedade contemporânea. Pois como afirma:

A atual crise educacional é, antes e acima de tudo, uma crise de instituições e filosofias herdadas. Criadas para um tipo diferente de realidade, e las acham cada vez mais difícil absorver, acomodar e manter as mudanças sem uma revisão metódica dos marcos conceituais que empregam [...]. A crise pós-moderna aflige, de cima para baixo, todas as instituições educacionais. (BAUMAN, 2007: p 164).

Portanto, analisar a escola pública no seu contexto moderno se faz necessário, pois, a educação é um projeto da sociedade moderna, a qual defende princípios centrados no Iluminismo — onde em nome da Razão, defendeu-se a liberdade e igualdade de direitos. Percebe-se que a escola pública sempre foi e “continua sendo” em muitos casos, a principal encarregada de transmiti-los. Princípio estes, como aponta Tomaz Tadeu da Silva,

representados num certo momento pelas teorias da reprodução, de certa forma se restringiam a cobrar da educação liberal e moderna suas promessas não cumpridas de acesso universal, de igualdade de tratamento e de não discriminação. A educação liberal e capitalista era condenada não por seus ideais, mas pela falta de sua realização. (SILVA, 1995: p 246).

Percebemos então que, em grande parte, o discurso não condiz com a realidade, pois sabemos que, o que se constata na sociedade é o grande abismo social que se construiu a partir da sociedade moderna. Todo o discurso de igualdade foi ideologicamente construído para manter a sociedade órfã de “pai e mãe”, pois aqueles que não conquistassem seu lugar na sociedade capitalista de oportunidades são por sua própria conta e risco, os únicos culpados.

Portanto, se a educação era a garantia de que todos teriam a mesma oportunidade, percebe-se que na prática isto se torna mais difícil, pois bem sabemos que a realidade é bem outra:

Enfim, a questão relativa à crise da educação tem a ver com a crise da Razão moderna, do projeto de sociedade planejado no âmbito das transformações socioculturais do “século das luzes” precedido pelo século XVII, o “século científico”, e chega aos nossos dias como uma razão fragmentada, emasculada das noções de totalidade, universalidade; enfim, fatigada por tanta responsabilidade em tornar a nossa finitude e efemeridade terrenas em discurso privilegiado da eternidade. (CALLONI, 2005: p 55).

Desta maneira, questionar alguns princípios da chamada sociedade moderna, é questionar sua instituição por excelência, a escola. A partir do momento que esta não consegue cumprir com sua promessa de igualdade social, de progresso eminente, ela passa a perder credibilidade.

Na verdade, é o que se pode vivenciar no cotidiano escolar, onde em muitas ocasiões as diferenças se tornam gritantes, os alunos percebem a

discrepância, reforçadas pelo cotidiano social ao qual estão inseridos. Assim, tornam-se vítimas ou agressores procurando demonstrar suas insatisfações e suas descrenças em discursos que não podem mais ser sustentados.

Somando-se a esta realidade, a sociedade capitalista apresenta o projeto neoliberal, que tem como objetivo “redefinir os propósitos do estado e da política para realinhá-lo aos objetivos e interesses do capital. [...] No centro dessa estruturação está o corte de gastos sociais”. (SILVA, 1995: p 252).

A partir desta constatação, levantamos outra problemática: se pelo discurso moderno a escola pública representa garantia de que todos tenham a mesma oportunidade para conquistar igualdade de direitos, cidadania? Com a política neoliberal tornam-se mais claras e acirradas as diferenças.

Assim, ocorre uma transferência de obrigações, pois o Estado não é mais o único a promover a educação, mas transfere para empresas privadas a mesma responsabilidade. “A educação deixa de ser um direito, destinado a compensar desvantagens hereditárias, para ser um bem de consumo, obtido em níveis compatíveis com o poder de compra dos clientes”. (GENTILLI, 1995).

Desta maneira, as diferenças se tornam mais evidentes, pois aqueles com condições financeiras privilegiadas podem almejar e conquistar uma educação diferenciada e ao mesmo tempo estar mais preparado para concorrer a posições na sociedade, que de longe a maioria da população tem acesso, alargando definitivamente as diferenças sociais instaladas na sociedade. Para o projeto neoliberal a racionalidade é opressiva e estabelece novas relações de poder.

Refletir sobre mudança de paradigma, a sociedade atual, o mundo globalizado, a revolução tecnológica e a cultura midiática são de vital importância para encaminhar uma discussão acerca da cultura escolar e o ensino de História.

Outro fator a ser destacado é o papel que a universidade exercia na sociedade moderna, e que representava autonomia e centralidade. Neste contexto, a garantia de obter-se conhecimento e consequentemente alcançar o poder, “saber para ter o poder atual”, ideia sustentada por autores como Augusto Comte, não é mais uma característica premente em nossa sociedade.

A questão não se refere ao fato de que as instituições educacionais perderam seu valor como ícone de conhecimento. Mas considerar que na sociedade atual as Universidades como também o Ensino Fundamental e Médio perderam seu poder de “sedução”, ou seja, nesta sociedade outras agências melhor

instrumentalizadas para propagar sua mensagem, ao contrário das instituições educacionais, e como já foi colocado, são o mais sedutoras. As novas mensagens representam poder, popularidade, evidência, como aponta Bauman,

ao moldar hierarquias de influência, a notoriedade substitui a fama, a visibilidade pública afastou com os cotovelos as credenciais acadêmicas, e assim o processo não é mais controlado, mas tratado informalmente por agências especializadas no gerenciamento da atenção pública. (BAUMAN, 2007: p 166).

Nesta realidade desigual, as instituições educacionais e também nós, professores, perdemos terreno para nossa grande rival, a mídia. A partir da revolução tecnológica um novo sujeito se constituiu.

O chamado sujeito pós-moderno, cujas características podem ser percebidas em nossas crianças e jovens, aqueles com os quais temos um encontro marcado todos os dias em nossa sala de aula, esperam de nós algo a mais. Por isso, precisamos rever nossa pedagogia. A cultura impressa deu lugar à cultura visual, e desta maneira conduzir nossas aulas da mesma forma como vem sendo, é reforçar as diferenças, pois de forma nenhuma estaremos desenvolvendo o interesse dos alunos, para uma reflexão a qual possa levar a despertar interesse, concordando com Bill Green e Chris Bigum quando apontam que,

A cultura da mídia, entendida em sentido amplo, produz novas formas de vida e pelo menos algumas são humanas ou reconhecíveis como tal. É compreensível, como Hayles (1990) sugere, que sintamos uma certa ambivalência em relação a essas transformações, porque elas nos obrigam a confrontar a diferença e a ideia de que escolarizar o futuro significa necessariamente ensinar para e com a diferença. (GREEN e BIGUN, 1995: p 226).

No mundo atual não podemos deixar de confrontar ideias e opiniões. Não podemos nos esquivar de trazer para o debate questões como a globalização, e os efeitos que esta realidade tem provocado no mundo econômico, político e social. Questões como uso de drogas e seus efeitos, o uso indiscriminado da bebida entre os jovens e a sexualidade, não podem deixar de se levar para a sala de aula através desses debates.

Enquanto não assumimos nossa parte de responsabilidade , os meios de comunicação de massa têm feito, de forma infame e sem promover uma reflexão dos fatos apresentados, desta maneira concordamos com Ernâni Lampert,

A televisão tem efeito hipnótico. Entende-se por esse efeito um torpor, uma indiferença, uma inércia, que toma conta do telespectador. A razão desse efeito se deve à forma como o homem percebe o mundo que nos cerca a acreditamos em tudo o que vemos. E reagimos em função disso. Mas não em sempre vemos a realidade”. (LAMPERT, 2005: p 29 apud MARCONDES, MENEZES, TOSHIMITSU, 2003: p 23).

Esta afirmação nos remete ao questionamento que cada um de nós, em nosso “chão”, poderia fazer a cada dia: *como utilizar este meio de informação em sala de aula?*

Refletindo sobre esse questionamento, Foucault, citando Nietzsche, alerta que “não é preciso verdades científicas para fazer história...”. (apud FISCHER, 1996, p: 43). Assim entendemos que o professor, talvez mais do que ninguém, conhece seu aluno e a realidade que o cerca. É este professor que planeja suas aulas, “atenado” na realidade atual. Pois, nunca o acesso à tecnologia esteve tão à disposição, do professor, quanto do aluno como agora. E deve-se dizer que será malsucedido o professor que não se utilizar de estratégias, metodologias visando despertar o interesse de seus alunos pelo conteúdo proposto.

Esta afirmação não quer dizer que o professor seja um mago, para despertar, como se fosse possível, como num passe de mágica o interesse do aluno. Uma metodologia pautada na prática da problematização, o uso da mídia escrita, falada, a música, um trecho de filme, um enunciado bem elaborado, que se apresenta de forma desafiadora, poderá fazer a diferença no desenvolvimento de um conteúdo, como nos alerta Foucault em “Arqueologia do Saber”,

uma afirmação, um conjunto de imagens e sons, todas essas formas de expressão – são atraídos por enunciados, por elementos de uma discursividade que precisam ser complexificados, multiplicados, através de um minucioso trabalho que consiste, basicamente, em colocar as coisas ditas na situação de coisas relacionais. (Apud FISCHER, 1996: p 51).

Partindo da realidade vivida no cotidiano escolar o professor vai a busca de sua formação continuada, conhecimento que lhe dê segurança no

exercício de sua profissão como afirma Alison Paim: “entendemos formação como um processo contínuo que ocorre ao longo de toda uma vida e não apenas num dado momento ou lugar”. (PAIM, 2007: p 162).

Assim, desenvolver conhecimento sobre mudança de paradigma tradicional para o novo-paradigma emergente, pensamento sistêmico, tem relevante importância na formação do professor.

Estamos inseridos em um mundo globalizado, onde os efeitos políticos e econômicos do outro lado do globo afetam nossas vidas e até nossa identidade. Em uma sociedade onde as relações são complexas, causais recursivas (os sujeitos fazem a cultura e a cultura os faz); onde a imprevisibilidade está presente na vida familiar, profissional e as pessoas não possuem controle sobre seu futuro, além principalmente da subjetividade, ou seja, o conhecimento depende de outras pessoas, de atitudes de empatia, solidariedade, de práticas coletivas, de movimentos em rede.

Esse mundo sistêmico, complexo está presente em nossas instituições universitárias, escolares, produzindo uma cultura escolar. É no convívio entre alunos e professores, pais e outros sujeitos envolvidos com o cotidiano da escola que podemos ter clareza desta realidade. Esta mesma realidade que pode ajudar a nos identificarmos como sujeitos de uma prática pedagógica que faça sentido aos alunos; e que será o alicerce para o desenvolvimento de uma consciência histórica, bem como na construção da identidade dos sujeitos que estarão inseridos neste contexto.

Tarefa difícil, mas que se torna possível quando encontramos profissionais abertos, disponíveis, comprometidos com a continuidade de sua formação.

Poderemos constatar essa afirmação refletindo sobre questionamentos que foram levantados no instrumento de investigação e aplicados aos professores que participaram da Implementação Pedagógica, como a:

Questão nº 7 *Relate como você avalia a sua experiência em cursos de formação continuada?*

C.S: *Retiro tudo que é bom e descarto o que não me interessa, aplico o positivo, discuto com meus colegas de trabalho, sempre com uma visão crítica e construtiva sobre o assunto.*

C.A.B: *Nem sempre os cursos de formação continuada fornecem instrumentos e clareza de objetivos, sendo por vezes desnecessários, pois pouco acrescenta. No entanto, como tenho como prática a busca da formação já frequentei cursos muito bons.*

E.T.P: *Bem, alguns cursos que realizei não me acrescentaram muito na práxis pedagógica.*

H.R.S: *Particpei de poucos cursos até agora, pois comecei há pouco tempo no ensino público, mas busco realizá-los, além de me atualizar por conta própria.*

I.C.G.P: *Já participei de inúmeros cursos. Alguns foram inúteis, como a última Semana Pedagógica. Contudo algumas oficinas que se direcionavam para questões metodológicas, foram ótimas.*

M.R.A.B: *Sim me ajudado muito. Mesmo que conheço o assunto a ser tratado, sempre a gente aprende algo.*

M.A.J.G.B: *Oferece ao professor uma oportunidade de parar para rever conceitos, romper com metodologias ultrapassadas, estabelecer novos rumos tornando a sua prática mais comprometida.*

R.A.S.S: *Boa, fui receptiva as informações.*

S.R.M.B: *Tenho aprendido muito nos cursos ofertados, porém, gostaria que os textos trabalhados fossem mais adequados à nossa prática de ensino. Alguns cursos são realizados com duração insuficiente, o que atrapalha muito em relação ao aproveitamento dos conteúdos propostos.*

T.P.S: *Depende dos cursos, mas muitos deles ampliam a visão sobre a educação através das trocas de experiências e contatos com ideias divergentes e construtivas através da bibliografia estudada.*

Observamos nas respostas a importância de sempre estar participando de cursos. Colocam que nem sempre encontram o que esperavam, mas o importante é participar e refletir sobre suas práticas.

Pelas falas dos entrevistados podemos constatar que na maioria das vezes os professores sempre buscam aproveitar o que melhor o curso ofereceu como também se apresenta como uma oportunidade de troca de experiências. Assim afirma a professora M.A.J.G.B.: *“Oferece ao professor uma oportunidade de parar para rever conceitos, romper com metodologias ultrapassadas, estabelecer novos rumos tornando a sua prática mais comprometida”.*

Sobre formação continuada também perguntei especificamente sobre o curso ao qual estavam participando, ou melhor, da Intervenção Pedagógica a resultado de uma formação continuada oferecida pelo Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE.

Questão nº8 *Relate sua experiência neste curso de intervenção pedagógica do PDE direcionado aos professores.*

C.S.: *Produtiva, quanto à discussão sobre os autores mencionados, a pesquisa científica sempre vai ser o melhor caminho para ensinar e aprender.*

C.A.B: *A experiência foi positiva uma vez que professora foi muito clara e objetiva em suas exposições, abrindo espaço para as intervenções dos professores.*

E.T.P: *A minha experiência neste curso foi encontrar quem são os alienígenas na sala de aula. Achei muito interessante e ao mesmo tempo intrigante.*

H.R.S: *- Foi o primeiro desse tipo (sem conteúdo específico) que participei e acho que foi muito proveitoso já que estou no início da carreira e necessito de orientação para segui-la.*

I.C.G.P: *É fundamental a leitura e os debates, para fundamentarmos teoricamente nossa prática escolar.*

M.R.A.B: *A teoria embasa nossa prática. É de suma importância conhecer o que os teóricos falam e poder avaliar a prática e mudar o que for necessário. O curso foi muito bom.*

M.A.J.G.B: *O curso veio ao encontro das minhas expectativas, pois a oportunidade de ter contato com as contribuições dos colegas de outras áreas.*

R.A.S.S: *Contribuiu para refletir minha prática pedagógica, fiquei motivada a estudar, a ensinar, a melhorar o que já faço, me senti orgulhosa.*

S.R.M.B: *É muito gratificante perceber que nossos colegas de trabalho estão buscando aperfeiçoamento e dividindo seu aprendizado. Compartilhar conhecimento enriquece o aprendizado.*

T.P.S: *Essa experiência foi muito importante, visto pela maturidade e riqueza das discussões e dos textos trabalhados.*

Muitos avaliaram positivamente e destacam que o melhor caminho para ensinar e aprender é se pautar na pesquisa científica, na fundamentação teórica para orientar as discussões com os seus pares, valorizando a troca de experiência, ouvindo os colegas e assim avaliar sua prática, mudando o que for

necessário, despertando a vontade de estudar, ensinar e como resultado melhorar o seu “fazer”.

Destacaram também que houve clareza de objetivos e a abertura para participar das discussões com os professores da mesma área e de colegas das áreas afins como a troca de experiência entre os pares.

Dando continuidade ao questionamento sobre a Intervenção Pedagógica a qual estavam participando, os professores foram provocados com a questão a baixo:

Questão n°9 Em sua opinião, qual foi a melhor experiência durante o curso de intervenção?

C.S.: *O momento sobre as discussões da prática pedagógica em sala de aula, seus limites e posturas dos professores diante das dificuldades contemporâneas.*

C.A.B.: *A troca de ideias, experiência, angústias a partir da leitura/reflexão de textos teóricos dos diferentes professores partícipes.*

E.T.P.: *A melhor experiência foi as informações trazidas pela prof^a. Dr^a. Maria de Fátima Cunha, análise de documentos e imagens.*

H.R.S.: *A troca de experiência entre os professores participantes, principalmente da própria Estela, no que diz respeito ao que deu (dá) certo ou não, ao que pode ser melhorado, o aperfeiçoamento da prática em sala de aula.*

I.C.G.P.: *A troca de ideias entre os participantes e a intervenção da prof^a Fátima, que exemplificou por meio de práticas o que debatemos sobre a teoria.*

M.R.A.B.: *Ver o fato histórico enquanto fato, suas características e diferentes ângulos de visão.*

M.A.J.G.B.: *Participação de todos, proporcionando troca de experiência e valiosas informações que oportunizaram direcionar o trabalho pedagógico em várias situações.*

R.A.S.S.: *Explicações das leituras teóricas exemplo Peter Lee, Foucault.*

S.R.M.B.: *Penso que uma aula do curso complementava a outra, havendo sempre ligação entre os assuntos abordados. Sendo assim, todas foram de grande valia.*

T.P.S.: *As discussões, as trocas de experiências e a visita da orientadora do projeto.*

Percebe-se nas respostas da questão nove que os professores vivenciaram o que estavam buscando, pois em questões anteriores foi pedido, por exemplo, que listassem cinco palavras ou expressões que melhor definisse

formação continuada e a opinião sobre este processo para sua vida profissional, e suas expectativas foram atendidas como pudemos constatar nas respostas.

Encontramos nas falas dos professores, a importância de todos os temas propostos no curso terem sido pautados em uma fundamentação teórica, sempre ocorrendo uma complementação deles, e a troca de ideias e experiências entre os participantes. Ressaltamos também a importância das discussões e a participação da Prof^a Dr^a Maria de Fátima Cunha em um dos encontros que através de atividades práticas expôs com clareza o que foi sendo debatido.

Outro tema levantado no curso, que despertou interesse, foram as posturas dos professores diante das dificuldades contemporâneas, com o cita a professora C.S, e a análise de documentos e imagens feitas em um dos encontros pela Prof^o Dr^a. Maria de Fátima Cunha citado pela professora E.T.P.. E ainda a contribuição da professora S.R.M.B colocando: *“Penso que uma aula do curso complementava a outra, havendo sempre ligação entre os assuntos abordados. Sendo assim, todas foram de grande valia”*.

Para finalizar esta reflexão, foi pedido aos professores citarem as contribuições que as discussões no campo do ensino de História trouxeram.

Interessante observarmos como despertou nos participantes uma mudança no “olhar” para o aluno, provocados pelos autores que foram selecionados para a leitura e discussão no decorrer do curso.

Os professores perceberam que o aluno contemporâneo tem um perfil diferente e ao ser instigado a participar, através de metodologias mediadas pelo professor, o aluno interage com sua participação, como coloca a professora C.A.B. em sua fala, *“me aprofundar nas leituras de Jorn Rüsen, pois vejo ser importantíssimo pensar e instrumentalizar-me no sentido de como o aluno dá sentido e significado ao que aprende. E esta noção/intenção partiu das aulas-encontros ministradas pela professora Estela”*.

Questão nº 10 *Você poderia citar as contribuições que as discussões no campo do ensino de História trouxeram, ou poderão trazer futuramente para sua prática em sala de aula.*

C.S: *Pesquisar sempre, não só para dar aulas, mas para a vida, pois um professor preparado pode contribuir para o ensino e para a vida do aluno, com seu exemplo e postura.*

C.A.B: *Sim, pretendo me aprofundar nas leituras de Jorn Rüsen, pois vejo ser importantíssimo pensar e instrumentalizar-me no sentido de como o aluno dá sentido e significado ao que aprende. E esta noção/intenção partiu das aulas-encontros ministradas pela professora Estela.*

E.T.P: *As discussões lançadas durante o curso contribuíram na postura em sala de aula, alerta sobre questionamentos na introdução de conteúdos não vistos pelos alunos.*

H.R.S: *Olhar o aluno de forma “diferente”, aproveitar o conteúdo que ele tem a contribuir e a partir disso levar o conhecimento até ele. Trazer o aluno o mais próximo possível da sua vivência e relacionar isso ao conteúdo estudado.*

I.C.G.P: *A principal contribuição é perceber como há pesquisa que tem se dedicado a estudar como os alunos aprendem história. Por meio do contato com estas pesquisas, podemos pensar no nosso aluno e tentar assim orientar o nosso trabalho.*

M.R.A.B: *1) Ensinar história não como “coisa velha e antiga”, mas como algo para compreender o atual. 2) Fazer uso de diferentes linguagens para discutirmos os fatos históricos e suas implicações.*

M.A.J.G.B: *Faz surgir novas reflexões permitindo enriquecer o trabalho quanto as sugestões voltadas ao processo ensino e aprendizagem.*

R.A.S.S: *Trechos de filmes- visões diferenciadas de época, reportagens, diversas fontes, origem... A mesma informação de vários ângulos.*

Conhecer a Orientadora Prof^ª Fátima, receber matérias.

S.R.M.B: *Interessante notar que um fato histórico pode ser interpretado de diversas formas, dependendo da forma como foi apresentado, da cultura da pessoa, das consequências que causou. Devemos respeitar as diferentes interpretações e mostrá-las aos alunos para que os mesmos possam refletir a respeito*

T.P.S: *Diferentes abordagens e a possibilidade de se trabalhar algumas temáticas, textos e novas metodologias para o ensino de História e outras áreas.*

Segundo os professores, partici par da Intervenção Pedagógica, conhecer teóricos como Jörn Rüsen os faz refletir sobre o ensino de História, sobre a prática pedagógica, sobre nosso aluno e como ele dá sentido ao que aprende; de como a História pode ser analisada de ângulos diferentes, construindo novas posturas e orientar nossos alunos na construção do conhecimento.

1.4 A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: UMA POSSIBILIDADE PENSADA PELO PROFESSOR?

Durante a nossa experiência no PDE e no mestrado, algumas questões referentes à aprendizagem significativa se destacaram em nossas reflexões. Procuramos investigar se essas interrogações também foram percebidas pelos professores que participaram da Intervenção Pedagógica desenvolvida por mim no PDE, visto que os textos selecionados para o processo de Intervenção foram os mesmos.

Em nosso caso particular, notamos que, apesar de percebermos e intuirmos as mudanças na sociedade atual, no meio familiar, escolar, profissional e nos evidentes avanços da tecnologia, isto não era suficiente. Fez-se necessário debruçarmos sobre uma reflexão teórica que nos levasse a uma prática onde a aprendizagem possa ser significativa na sala de aula, como também apresentar e dialogar com autores, que não necessariamente dialogam entre si, mas com os quais buscamos o nosso diálogo, a partir de questões mobilizadas pelos mesmos, como: Ausubel, Peter Lee, Marco Antonio Moreira e Jörn Rösen. Nesta esteira, pensamos propor práticas a partir do pressuposto de que o ensino de “história só tem sentido quando serve para a vida prática”. (RÜSEN, 1997).

Na última parte do artigo final do PDE exploramos o pressuposto que o objetivo de todo professor de História é que seu aluno aprenda, e que esta aprendizagem tenha significado e faça sentido para ele. Este pressuposto vem acompanhado de alguns questionamentos: Como tratar dos conteúdos de forma que desperte interesse nos alunos? Como desenvolver neles a consciência histórica? Como levá-los a perceberem-se como sujeitos históricos na sociedade?

Esses questionamentos estão presentes na prática pedagógica levando-nos a buscar formação e a constante superação dos limites, é nesta esteira que procurei pautar meu trabalho.

Para Ausubel, a aprendizagem significativa é um processo pelo qual uma nova informação se relaciona com um aspecto relevante de conhecimento do indivíduo e é por ele elaborado, sendo um importante instrumento de aprendizagem. Segundo ele, no processo de assimilação na fase da aprendizagem significativa, incluem:

(1) ancoragem seletiva do material de aprendizagem às ideias relevantes existentes na estrutura cognitiva; (2) interação entre as ideias acabadas de introduzir e as ideias existentes (ancoradas), sendo que o significado das primeiras surge como produto desta interação; e (3) a ligação dos novos significados emergentes com as ideias ancoradas por respondentes no intervalo de memória (retenção). (AUSUBEL, 2003: p.8).

Podemos entender que nossos alunos aprendem quando encontram sentido no que aprenderam. Em outras palavras, ocorre quando os conceitos que já possuem, as experiências vividas se relacionam com os conceitos aprendidos, ou seja, ao iniciar um conteúdo novo, o interesse do aluno será despertado, dependendo da forma que o professor mediar o processo. A valorização dos conhecimentos prévios ou ainda a “internalização, aprendemos a partir do que já temos em nossa estrutura cognitiva” Moreira (2006: p.3), é importante para o aluno construir seu conhecimento.

É necessário nos colocarmos na condição de professores com competência de tornar a aprendizagem dos alunos um processo significativo em suas vidas, consciente que esta prática pedagógica não é tão simples e fácil como parece. Pois reconhecemos que precisamos nos “exorcizar” de conceitos enraizados, ter coragem e humildade de admitirmos que não somos donos da verdade, e que nosso aluno não é uma “tábua rasa”, por essa razão seu conhecimento deve ser externado e valorizado, para que ele possa através desta prática encontrar os nexos para sua aprendizagem.

Um novo conceito de aprendizagem é sair do senso comum, e assim os professores através de sua mediação alcançar novos e mais significativos resultados de aprendizagem.

Entendemos que não só este último aspecto é primordial para levar o aluno a uma aprendizagem significativa, como também que esta aprendizagem, “é aquela perspectiva que permite ao sujeito fazer parte de sua cultura e ao mesmo tempo, estar fora dela” (Moreira, 2006: p. 6). Isto poderia ser entendido que através dela nosso aluno tem identidade, “o aluno poderá fazer parte de sua cultura e, ao mesmo tempo, não ser subjulgado por ela, por seus ritos, mitos e ideologias”. (MOREIRA, 2006: p. 6).

Um exemplo muito atual diz respeito ao fato de que nossos alunos convivem numa cultura do consumismo. Mas, ao mesmo tempo, não serem

subjugados por ela. Ou seja, ele desenvolve uma visão crítica sobre consumismo; percebe que consumir significa a saber, o que é importante para atender suas necessidades e não um consumismo desenfreado e sem objetivos.

Principalmente, porque a educação tem papel imprescindível na construção de uma consciência que respeite o meio ambiente, e assim, concordamos com Calloni quando afirma que “a crise da educação é tradução imediata da crise de objetivos e da saturação do modelo capitalista”. (CALLONI, 2005: p.69).

Este conhecimento significativo poderá ser conquistado através de práticas de ensino e aprendizagem que valorize o conhecimento prévio do aluno, como aponta Peter Lee,

Há mais na história do que somente acúmulo de informações sobre o passado. O conhecimento escolar do passado e atividades estimulantes em sala de aula são inúteis se estiverem voltadas somente à execução de ideias de nível muito elementar, como que tipo de conhecimento é a história, e estão simplesmente condenadas a falhar se não tomarem como referência os pré-conceitos que os alunos trazem para suas aulas de história. (LEE, 2006: p. 136).

Como também o conhecimento tácito como denomina Polanyi, ou ainda conhecimento pré-existente, ou ancorado, como se refere Ausubel, pois o conhecimento é fruto de uma experiência pessoal do sujeito no processo de interação com o coletivo.

Portanto, metodologias que possam desenvolver a produção do conhecimento em sala de aula, como por exemplo, a construção de Mapas conceituais “aprendizagem como processo no qual o aprendiz relaciona a informação que lhe é apresentada com seu conhecimento prévio sobre esse tema”, método que leva o aluno a se relacionar com o conteúdo, pois ao mesmo tempo em que ele interage com seu conhecimento prévio, busca ancoragem para novos conhecimentos. (TAVARES, 2007, p 72).

Todavia, não podemos deixar de salientar a importância no uso da mídia: explorando trechos de filmes, análise de imagens, documentos históricos, que venham a despertar a participação do aluno. Para Rüsen (2010, p 57), “a história é um nexos significativo entre o passado, o presente e o futuro”, isto nos faz lembrar que nosso aluno vive uma experiência de um presente contínuo. A sua relação com

o passado é algo muito estranho, longínquo. Assim o professor de História tem entre suas funções desenvolver em seus alunos a consciência histórica.

Rüsen nos apresenta alguns pontos de sua teoria sobre consciência histórica, que pode nos ajudar a compreender melhor como se dá esse processo na aprendizagem,

Primeiro, a consciência histórica não pode ser equacionada como simples conhecimento do passado, pois ela dá a estrutura ao conhecimento histórico 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. Segundo, a consciência histórica pode ser analisada como um conjunto de operações mentais que definem a peculiaridade do pensamento histórico e a função que ele exerce na cultura humana. Terceiro, através da análise das operações que a consciência histórica e das funções que ela cumpre, isto é, pela orientação da vida através da estrutura do tempo. (RÜSEN, 1987, 2010, p.36-38).

Dialogando com os pensadores até aqui apresentados, acreditamos estar no caminho para desenvolver uma nova postura em sala de aula, possibilitando aos nossos alunos um pensamento histórico que não tenha como conceito um passado morto e acabado.

Mas que a partir de questões problematizadoras, presentes no seu meio, ele possa se orientar no tempo, relacionando presente, passado e futuro e encontrar sentido para o ensino de História,

[...] a história é o espelho da realidade passada na qual o presente aponta para aprender algo sobre seu futuro. A consciência histórica deve ser conceituada como uma operação do intelecto humano para aprender algo nesse sentido. A consciência histórica trata do passado como experiência, nos revela o tecido da mudança temporal dentro da qual estão presas as nossas vidas, e as perspectivas futuras para as quais se dirige a mudança. (RÜSEN, 1992, 2010, p. 56-57).

Assim, esta proposta foi levada para o processo de Intervenção aos professores de História e áreas afins, para compartilharmos de um ensino desta disciplina que possibilite despertar o interesse dos alunos, fazendo-os perceber que ela é parte integrante de suas vidas, conhecendo-a, conhecem a si próprios e o mundo que os cerca.

Ao fim destes encontros, percebemos que significaram momentos de reflexão sobre nosso papel e a busca pela compreensão desse mundo complexo no qual estamos todos inseridos.

Desta forma precisamos pensar nos alunos como sujeitos que sofrem a influência da mídia, da tecnologia e apresentam suas experiências, suas expectativas com relação a sua escolarização.

Para entendermos essa afirmação, questionamos os professores participantes da Intervenção sobre:

Questão nº11 Sua participação neste curso mudou seu conceito de ensino? O curso contribuiu para repensar sua prática em sala?

C.S: *A postura do professor adquirida com seu contexto de vida, os cursos contribuem para refletir, mudar ou melhorar faz parte do cotidiano com reflexões, mas nem todas as pessoas são atingidas com esse pensamento de estar sempre recomeçando.*

C.A.B: *Contribuiu para repensar a prática em sala de aula uma vez que é necessário penetrar nos mais amplos aspectos e esferas do ambiente escolar/educacional, e o curso procurou fornecer, a meu ver, instrumentos para os docentes.*

E.T.P: *O conceito de ensino se manteve em alguns pontos. O que mais me valeu dentro das contribuições literárias fora como repensar minha postura em sala.*

H.R.S: *Contribui para eu repensar na minha prática em sala.*

I.C.G.P: *Eu já havia tido contato com os teóricos estudados, mas todo debate sempre apresenta ideias novas e nos faz repensar nossa prática.*

M.A.J.G.B: *Reforça a opinião quanto a necessidade da atualização permanente do professor que tem que buscar sempre uma preparação para atuar atendendo aos desafios que é ser educador.*

M.R.A.B: *Contribuiu muito. Acho que a escola em que atuo está no caminho certo. Enquanto pedagoga, agora, tenho mais conhecimento para dialogar com minhas professoras.*

R.A.S.S: *Contribui para repensar minha prática em sala.*

S.R.M.B: *Minha participação no curso serviu para que eu continue tendo em mente que ensinar exige conhecimento e que esse conhecimento precisa ser buscado constantemente.*

T.P.S: *Contribuiu bastante para ampliar as visões de como se trabalhar algumas temáticas e a possibilidade da aplicação de outras metodologias diferenciadas e enriquecedoras.*

Percebemos que os professores corroboram a mesma opinião, a participação no curso contribuiu para repensar sua prática, na fala da professora M.A.J.G.B. podemos perceber claramente o posicionamento de todos, ela enfatiza: *“Reforça a opinião quanto à necessidade da atualização permanente do professor que tem que buscar sempre uma preparação para atuar atendendo aos desafios que é ser educador”.*

Assim, uma formação continuada que permita uma reflexão sobre nossas práticas e contribua com ações pedagógicas e metodologias, nos ajuda repensar nossa atuação, o ensino de História e nosso aluno, essa é uma das falas mais evidentes dos professores.

Ainda como “provocação”, questionei:

Questão nº12 Você acredita que este curso e suas leituras poderão mudar, ou mudaram a sua forma de perceber o aluno em sala de aula? Fale sobre.

C.S: *Os cursos sempre contribuem para reflexões. O relacionamento com os alunos é algo complexo, determinar normas e regras em sala de aula é sempre necessário para um bom relacionamento, mas não podemos esquecer do lado humano, pois cada gesto e palavras durante as aulas.*

C.A.B: *Sim, pois ao parar para refletir/trocar experiências/ler teorias a respeito da prática educativa me sinto mais segura em relação a forma de trabalho em sala de aula e mais atenta em situações do cotidiano escolar.*

E.T.P: *Sim. Todo conhecimento literário traz consigo citações onde apresentam dicas para transmitir conhecimento científico para os educandos nos moldes da visão correta dos fatos, nas entrelinhas.*

H.R.S: *Sim, conforme respondi na questão nº10. Ajuda a refletir um pouco mais sobre as atitudes dos alunos, já que este é mais uma vítima do sistema de educação atual.*

I.C.G.P: *Pensar no aluno deve ser sempre a nossa principal preocupação, portanto toda leitura ou texto que discuta sobre o mesmo e assim sobre o processo de ensino e de aprendizagem é fundamental.*

M.A.J.G.B.: *Não respondeu*

M.R.A.B: *Sim, sempre aprendemos algo novo e isto muda a prática e quem ganha é a educação. O aluno é parte integrante do processo e deve ser respeitado em sua individualidade.*

R.A.S.S: *Ajuda refletir, repensar, não desistir. Mas mudar a forma de perceber o aluno não, pois as leituras e a palestrante me passaram a acreditar eu que a mesma forma de perceber o aluno em sala.*

S.R.M.B: *Acredito que a troca de experiência entre os participantes do curso, as leituras disponibilizadas, os vídeos apresentados e a fala da professora Estela foram muito importantes para melhorar minha prática pedagógica.*

T.P.S: *Certamente, a troca de experiência e as leituras abriram um leque de possibilidades para trabalhar com meu aluno, inclusive o texto Alienígenas em sala de aula, ampliou tremendamente a visão sobre a nova geração e a necessidade de o professor estar preparado para esse “novo” momento da educação*

Nota-se nas afirmações dos professores como foi positiva a fundamentação teórica e ao mesmo tempo a troca de experiência com os colegas. Segundo os posicionamentos, é possível acreditar, que as oficinas alcançaram seu objetivo.

Apesar de todas as dificuldades apontadas pelos professores no exercício de suas atribuições, o que realmente importa ressaltar, é que o professor demonstra sua preocupação, seu comprometimento com o ensino e aprendizagem e tem buscado se atualizar através de uma formação continuada.

Para finalizar nossas discussões, gostaria de citar Ausubel, que nos provoca dizendo, “o fator isolado mais importante influenciando a aprendizagem é aquilo que o aluno já sabe, determine isso e ensine-o de acordo”.

Com essa citação encerro esse capítulo, pois pensar nosso aluno e sua efetiva participação, passa pela valorização do que ele já sabe, conhece, e a possibilidade de se construir novos conhecimentos, é simples e objetivo. Também nos perguntamos se a discussão sobre o tipo de sociedade em que vivemos, considerada por nós como sociedade sistêmica, que tanto nos chamou a atenção, também é levada em consideração por nossos professores do PDE, em sua prática de sala de aula. Esta questão será debatida no terceiro capítulo, a seguir.

CAPÍTULO II

O PROFESSOR E SUA PARTICIPAÇÃO NO PDE ATRAVÉS DE NARRATIVAS

Apresentamos neste capítulo uma reflexão de um primeiro momento de nossa pesquisa quando enviamos, via e-mail, para alguns professores inseridos no PDE de História, um instrumento de investigação com uma série de perguntas, que iremos analisar neste capítulo. Infelizmente apenas alguns professores responderam os instrumentos, mas mesmo assim, decidimos analisar as narrativas, dado a riqueza das mesmas. Esses professores iniciaram o PDE em 2008, 2009 e 2010, e se formaram na década de 1980 e 1990, ou seja estão aproximadamente com mais de vinte anos de sala de aula e no último nível do plano de cargos e carreiras. Aliás, este era um dos critérios para participar do programa até o ano de 2010. A partir das turmas de 2012 para fazer parte do processo o professor deveria estar no nível 08 de sua carreira, todos trabalham quarenta horas semanais, ou mais, atuando no Ensino Fundamental e Médio. São eles:

E.M- *Atua no Ensino Fundamental e Médio, formada desde 1989, com 40 horas de carga horária semanal.*

E.M.S- *Atua no Ensino Fundamental e Médio, formada desde 1999, com 40 horas de carga horária semanal.*

J.P.C- *Atua no Ensino Médio, formado desde 1992, com 40 horas de carga horária semanal.*

M.J.L.E- *Atua no Ensino Fundamental, formada desde 1994, com 40 horas de carga horária semanal.*

M.S.L.G- *Atua no Ensino Fundamental e Médio, formada desde 1987, com 40 horas de carga horária semanal.*

R.A- *Graduada em Ciências Sociais, atuando no Ensino Fundamental e Médio, formada desde 1988, com 40 horas de carga horária semanal.*

R.C.A- *Atua no Ensino Fundamental e Médio na Escola Pública e Privada, formado desde 1989, com 48 horas de carga horária semanal.*

R.A.B- *Atua no Ensino Fundamental e Médio, formada desde 1987, com 40 horas de carga horária semanal.*

V.M.A.S- *Atua no Ensino Fundamental e Médio, formada desde 1984, com 40 horas de carga horária semanal.*¹⁶

Salientamos que, demos preferência às reflexões feitas pelos professores PDE que se referem ao seu cotidiano. Pois os mesmos relatam as dificuldades em preparar suas aulas, corrigir avaliações, trabalhos, interagir com as novas tecnologias, dedicar-se ao estudo e leituras, devido a sua extensa carga horária, sem deixar de ressaltar as novas posturas e metodologias que o professor tem que desempenhar em seu cotidiano profissional.

Um aspecto apontado pelos professores se relaciona à sua vivência em sala de aula, através da seguinte pergunta: “Qual sua maior dificuldade em sala de aula? Exemplifique”.

A falta de interesse dos nossos educando pelos estudos, o que causa a indisciplina. (E.M).

É levar metodologias diversificadas e também dificuldades em trabalhar com as mídias. Um pouco por não dominar a tecnologia e bastante porque não tenho tempo para aprender (baixar, converter, etc..), nem para ficar buscando em internet ou no portal dia-a-dia. Mas gostaria de usar muito mais do que uso. (E.M.S).

Em minha opinião, o maior problema ainda é a “indisciplina” dos alunos que por mais que se queira motivar as aulas e trabalhar com materiais diversos (vídeo, músicas, slides, entre outros), não param de conversar, não prestam atenção nas explicações, atrapalham o professor e a sala de aula como um todo. (J.P.C).

Fazer com que o aluno se interesse por História [...] O desinteresse dos alunos, sua falta de identidade para com a escola, estão ali por estar, são bem poucas as estratégias para motivação. O grande problema me parece, é justamente, a falta de identidade, de objetividade e de intencionalidade que a Escola hoje apresenta. Estudar o que? Fazer o que? [...] Situação piorada onde os professores não percebem com clareza essa situação, não identificando quem são seus alunos – periferia do capitalismo – “candidatos à “mão de obra” barata. E o que é mais complicado ainda: nossos alunos, oriundos em sua quase totalidade dos extratos mais pobres da sociedade, não aceitam sequer pensar e refletir sobre suas condições, pensar que a escola possa ser uma ponte de transformação social. Estamos bem longe disso. É uma realidade cruel. (M.J.L.E).

O desinteresse dos alunos, sua falta de identidade para com a escola, estão ali por estar, são bem poucas as estratégias para motivação. (M.S.L.G.)

Atualmente acredito que seja o desinteresse por parte de alguns alunos, que mesmo utilizando de estratégias variadas, ficam inatingíveis. Outro fator é a jornada exaustiva. (R.A)

A falta de interesse e a indisciplina. (R.A.B)

¹⁶ Esclarecemos que, como combinamos com os professores por e-mail, faremos a identificação deles apenas através das iniciais.

É complexa a questão, a escola não segue o mesmo ritmo das mídias, das tecnologias, da sociedade em geral, por isso, em função dessas dinâmicas os problemas constantemente ganham novos formatos e não estamos preparados efetivamente para enfrentá-los. Um exemplo é o constante contato com alunos com necessidades especiais, precisamos de constante aprimoramento para atuar com alunos inclusos e que não temos conhecimento aprofundado ou informações sobre tais questões. (R.C.A)

São algumas dificuldades que prejudicam a aprendizagem do aluno: número muito grande de alunos por turma, equipamentos que nem sempre funcionam e que atrasam a aula (TV pendrive, DVD, rádio), carteiras que não dão conforto mínimo para o aluno, ainda não temos computadores suficientes para o trabalho com os alunos, deficiência da equipe pedagógica do Colégio. (V.M.A.S.)

As respostas dos professores passam pela falta de interesse dos alunos causando a indisciplina, como também a dificuldade de adequar, ou melhor, trabalhar em nossas aulas com metodologias ligadas às novas mídias. Como também a diversidade apresentada em nossas escolas e a importância de nós professores estarmos preparados para atender alunos com necessidades especiais como ressaltou o Professor R.C.A.

É bem provável que as dificuldades estejam interligadas, uma gerando a outra, tornando o ensino muitas vezes desinteressante para os alunos e, para os professores, um grande desafio.

Como podemos perceber pelo relato dos professores, o aluno atual exige muito mais do professor. É um sujeito que recebe muita informação, mas, no entanto, precisa de orientação para que a mesma se torne um conhecimento útil, que tenha sentido para sua vida.

Desta forma, o professor ao iniciar um processo de aprendizagem ou um conteúdo, o interesse ou o comprometimento do aluno desperta, dependendo da forma que o professor mediar o processo. “A valorização dos conhecimentos prévios ou ainda a “internalização”, aprendemos a partir do que já temos em nossa estrutura cognitiva” Moreira (2006), será importante para o aluno construir seu conhecimento e contribuir para o processo de aprendizagem.

Como também quando o professor utiliza em suas aulas a tecnologia, o uso de imagens, por exemplo, requer dele tempo, dedicação e muito trabalho.

No entanto, o professor precisa ter esse tempo para se preparar, organizar ideias, problematizar seu conteúdo de forma que, partindo de questões

atuais, possa levar seu aluno a refletir sobre o passado. E isto de tal forma que consiga interpretar seu presente para orientar seu futuro, desenvolvendo nele o pensamento histórico. Segundo Cerri,

no ensino de História, o mais importante não é estudar os conteúdos em si, mas o método, a forma de pensar, produzir e criticar o saber sobre os seres humanos no tempo [...]. Talvez essa seja uma das contribuições mais importantes do “pensar historicamente” para a construção da cidadania [...]. (CERRI, 2011, p. 65).

Com essa postura o aluno encontrará no ensino de História sentido, pois encontrará os nexos para refletir sobre sua vida prática.

Para desenvolvermos esta metodologia o professor se apresenta como um mediador da aprendizagem do aluno aguçando nele o interesse em conhecer a História, através de métodos como a investigação, a problematização, o levantamento de hipóteses, a compreensão de conceitos, o estudo com fontes, tendo o cuidado de despertar no aluno as diferenças e peculiaridades do tempo histórico que contribuam no entendimento do ensino de História e venha desenvolver princípios como os que Schmidt e Garcia apontam,

Primeiro: O Conhecimento do passado é sempre parcial e se dá a partir de testemunhos, muitas vezes contraditório;
 Segundo: A História é uma ciência com uma metodologia própria e que muda com o tempo;
 Terceiro: Que existem diversos níveis de análise sobre o passado, bem como diferentes construções conceituais, as quais se denominam historiografia;
 Quarto: Os grandes modelos históricos são elaborados a posteriori, a partir de estudos parciais, locais e pontuais;
 Quinto: Que cada geração e cada indivíduo podem apontar novas questões ou criticar o discurso aceito. (SCHMIDT, GARCIA, 2003, p. 225).

Portanto, o ensino de história não pode significar na formação dos nossos alunos apenas o acúmulo de fatos e conteúdos, os professores às vezes precisam repensar o seu papel, principalmente por estarem inseridos em uma sociedade complexa. Pois a escola está no centro desta complexidade e nela o aluno pode encontrar um lugar onde se identifica com algum vínculo que o conecta com o mundo que o cerca.

Assim, uma interrogação se apresenta: como formaremos indivíduos reflexivos se não oprimos a eles o questionamento, se não problematizamos acontecimentos atuais, reais, que os levem ao exercício da própria construção de seu conhecimento?

Não sabemos se existe uma resposta fácil ou única para esta questão. Pois, como já dissemos no decorrer deste trabalho, o ensino de história não é uma disciplina fácil, requer formação e preparo na sua atuação, para sua reflexão e entendimento.

Refletindo sobre tudo que foi focado, a contribuição de Schmidt e Garcia, e dos depoimentos dos professores, percebemos que, entre outras coisas: buscar, conquistar, e estarmos abertos a uma formação continuada, uma formação na qual como ressalta Schmidt e Garcia,

recuperar o processo de construção do método de ensino de História a partir do diálogo entre Didática Geral e a Didática específica da História [...] enfocando elementos na pesquisa bibliográfica [...] para a formação de professores e na perspectiva do trabalho de campo, [...] levando a reflexão acerca da prática cotidiana do professor de História. (SCHMIDT, GARCIA, 2003, p. 223).

Isto pode possibilitar alcançarmos os objetivos por uma educação onde a escola represente um espaço a ideias que busquem respeito pela diversidade. E quem sabe contribuir na formação de sujeitos capazes de atitudes de alteridade, atentos e preparados aos novos paradigmas, como, a indeterminação, a imprevisibilidade, a falta de controle que a sociedade pós-moderna tem nos apresentado.

2.1 I INCERTEZAS NO CAMPO DO ENSINO DE HISTÓRIA: UMA BUSCA DE PRÁTICAS QUE POSSAM OUVIR A VOZ DO "OUTRO".

Viver na sociedade atual pode significar estar inserido na complexidade dos relacionamentos, nos mais diversos espaços, família, escola, trabalho, até mesmo nas relações de lazer. Fazer parte deste contexto pode levar-nos a incertezas e à busca pela melhor compreensão dos conflitos, a sistematizar, a questionar, muitas vezes para discordar, mas o que não podemos fazer é fechar os olhos para as mudanças que ocorreram/ocorrem.

Pensando desta maneira, e vivenciando os conflitos instalados no interior da escola, podemos identificar o momento atual como uma crise educacional, assim como identificamos no primeiro capítulo deste trabalho.

Para sobrevivermos, uma opção seria sair do comodismo e buscar encontrar um caminho para, não diria superar a crise, mas aprender a conviver e entendê-la para melhor lidar, encontrando alternativas para o ensino de História que possam fazer diferença na aprendizagem de nossos alunos.

Estar inserido nesta realidade, nos fez buscar respostas, ou tentar entender a crise. Com suas especificidades, o ensino de História pode ser desenvolvido a partir de conceitos, com práticas que se relacionem com a vida do aluno, para que desta forma tenha sentido para a sua vida prática, como propõe Jörn Rüsen. Em sua Matriz Disciplinar de História sobre a questão da produção de sentido ao tempo histórico.

A Matriz Disciplinar de Rüsen é por ele apontada como:

Tabela 2 - Matriz Teórica de Rüsen

TEORIA	FORMAS
(Conteúdo)	(Interpretação)
Disciplina de História	

Prática de Vida	
INTERESSES	FUNÇÃO
(Interpretação de necessidade para orientação no tempo)	(Orientação)

Analisando a Matriz Disciplinar de Rüsen, concluímos que o ensino de História tem como uma de suas principais funções, trabalhar junto a seu aluno a consciência histórica. Explicando melhor: consciência histórica todos nós temos, mas é através de uma metodologia aplicada pelo professor para estudar a História onde, partindo-se de acontecimentos, experiências do presente o aluno estará conhecendo o passado. E essas reflexões poderão orientar a sua vida no presente.

Outro aspecto que deve ser pensado, é que a grande maioria dos alunos do curso de História ao se formarem, dedica sua carreira à licenciatura e estarão diretamente envolvidos com a prática da sala de aula. O que nos faz querer investigar como vem sendo ministrado o ensino de História nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Levando em consideração que os atuais professores atuantes nestas séries são professores que se formaram nos últimos vinte anos, muitos deles sem uma formação específica de História para trabalharem nas séries iniciais (1º a 5º ano) como é o caso dos pedagogos e professores com formação em Estudos Sociais ministrando aulas no 6º ano ao 9º ano e Ensino Médio. Este quadro leva-nos a perguntar: Como vêm sendo conduzindo o ensino de História a partir desta realidade? E como este professor tem enfrentando a realidade complexa dos alunos, que recebem em suas salas de aula?

Por essa e outras questões, é que a Linha de História e Ensino deste Programa de Mestrado, tem se pausado na pesquisa como, por exemplo: sobre o uso do livro didático, o currículo, o uso das mídias e como tem sido conduzida a formação continuada dos professores.

Nesta perspectiva, a consciência histórica, como objeto de pesquisa e sendo desenvolvida na prática em sala de aula no Ensino Fundamental e Médio, poderia desenvolver práticas que levem a disciplina de História a ter sentido para a vida prática de nossos alunos.

Por essa razão dedicamos essa pesquisa a entender como os professores da Rede Estadual de Ensino têm conduzido e recebido a formação continuada em sua vida profissional. Inseridos neste processo de formação contínua, percebeu-se que o currículo apresenta um grau de importância que não podemos deixar de incorporar ao debate, pois o professor deve conhecer os objetivos e metas da proposta curricular que lhe é apresentada para que possamos identificar qual o melhor viés para desenvolver práticas, que corroborem na formação de alunos conscientes de seu papel, críticos, comprometidos com o social. Ou seja, que através do currículo que estará no centro da formação dos alunos haja uma conexão entre o saber e as relações de poder, qual o significado do poder em suas vidas, como também o processo de construção da identidade deste aluno:

Não é preciso dizer que a educação institucionalizada e o currículo – oficial ou não – estão, por sua vez, no centro do processo de formação de identidade. O currículo, como um espaço de significação está estreitamente vinculado ao processo de formação de identidades sociais. [...] A tradição crítica em educação nos ensinou que o currículo produz formas particulares de conhecimento e de saber, que o currículo produz dolorosas divisões sociais, identidades divididas, classes sociais antagônicas. Dessa perspectiva, o currículo não pode ser visto simplesmente como um espaço de transmissão do conhecimento. O currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz. (SILVA, 2001, p.27).

Assim, é necessária a adoção de um currículo que melhor caracterize as necessidades e urgências de uma sociedade que precisa repensar suas posturas individualistas para desenvolver indivíduos altruístas e mais comprometidos com o coletivo.

Outro ponto que não podemos deixar de indicar, diz respeito à diversidade cultural que existe no interior de nossas escolas e na sociedade contemporânea, o que influencia na formação da identidade de nossos alunos, e que muitas vezes, e em muitas fases de suas vidas, sofrem com incertezas, com o posicionar-se e assumir seu espaço.

Nosso papel então é estar presente com ações concretas no ensino de História que contribuam com as escolhas e posicionamentos dos alunos, pois como aponta Bauman, “identidade é o papo do momento, um assunto de extrema relevância e em evidência”. BAUMAN p.23, 2008.

Nossos alunos sofrem a ação de uma avalanche de influência que recebem das mídias e muitas vezes as famílias não conseguem lidar com toda essa dinâmica e incertezas que nossos adolescentes apresentam.

Assim, o ensino de História tem um importante papel na formação da identidade dos jovens que frequentam nossa sala de aula, tanto no sentido deles se identificarem e assumirem posturas próprias, livres de influências que os levem, por exemplo, a escolhas erradas, como também ao respeito à diversidade de identidades que convivemos, assim o,

O “multiculturalismo” se constitui num movimento, num campo político de embates, de constituição de identidades, no qual as relações de classe, gênero, etnia são relações de poder, autoridade, dominação e resistência na lógica da sociedade capitalista. (SILVA, FONSECA, 2007, p 45).

Tornando nossas salas de aula um “laboratório” de experiências vividas e relacionadas aos acontecimentos históricos, onde nosso aluno reflet e sobre o passado, interage com o presente e orientando-se para o futuro, o professor apresenta-se como mediador nesse processo.

Pensando esta realidade, perguntamos para aos professores qual a opinião sobre o currículo na escola, na universidade, e se esse currículo atende as expectativas dos alunos e no trabalho de sala do professor? Os professores responderam:

Não. É um documento formal, obrigatório. A realidade de sala é outra. Muitas vezes até tentamos seguir o que está estabelecido, mas como não é verificado e papel aceita tudo, em sala vemos que o professor segue se quiser e do jeito que quiser. (E.M)

Um pouco, o currículo é muito diferente da realidade escolar, além de vir “de cima para baixo”, parece que é elaborado por profissionais que não estão no dia a dia da escola e geralmente não é cumprido na íntegra devido à dinâmica da escola (reuniões, falta de professores, ocorrências entre outras). Poderia haver uma participação maior dos professores na sua elaboração. (J.P.C.)

Existe hoje uma abertura muito grande em relação aos conteúdos de sala de aula, é claro que não podemos abandonar as diretrizes curriculares, pois apesar de muitas críticas, é necessária a padronização do que deve ser trabalhado. Devemos adaptar os conteúdos conforme a realidade e interesse de nossos alunos. (R.A.)

Nem sempre, às vezes prioriza essa ou aquela disciplina, e nem sempre leva em conta as necessidades dos alunos. (R.A.B)

Acho que não. Precisamos discutir mais e adequar o currículo aos interesses dos alunos para que haja uma efetiva aprendizagem. (V.M.A.S.)

Os professores concordam que muitas vezes o currículo não atende as necessidades e a realidade do aluno, mas vale lembrar, como a professora R.A. aponta muito bem, as Diretrizes Curriculares representam um norte, pois a diversidade que encontramos no ambiente escolar é extremamente grande, mas cabe à escola, direção, equipe pedagógica, professores, estabelecerem as metas de trabalho adequadas a realidade da sua clientela. Como afirma Lima,

um currículo para a formação humana é, assim, aquele orientado para a inclusão de todos ao acesso dos bens culturais e ao conhecimento. Está, assim, a serviço da diversidade. [...] Como a diversidade de toda a forma é hoje recebida na escola, há a demanda, óbvia, por um currículo que atenda a todo tipo de diversidade. (LIMA, 2007, p. 18).

Portanto, por se tratar de uma pesquisa que se propõe a entender a crise instalada na educação atual e propor a formação continuada como uma prática

para toda a vida profissional do professor apresentou-se como fonte de pesquisa um questionário respondido por professores inseridos no Programa de Desenvolvimento da Educação PDE desde 2008, 2009 e 2010.

Assim, analisando e refletindo sobre o material coletado, propus apresentar leituras de pesquisadores que da mesma forma veem a formação continuada como uma estratégia para convivermos com as mudanças constantes na sociedade atual e propor metodologias aos que estão intimamente ligados ao Ensino Fundamental e Médio, por essa razão, vale a pena destacar e classificar esta pesquisa como sendo uma pesquisa que classifica Jean Lacouture “A história imediata”, ou seja, uma pesquisa que está sendo construído a partir da realidade atual, no chão da sala de aula, como ele mesmo esclarece,

Também é preciso lembrar que essa fórmula de “história imediata”, um pouco provocadora, vulgarizada no início dos anos sessenta e que se tornou usual na linguagem corrente, não tende apenas a encurtar os prazos entre a vida das sociedades e sua primeira tentativa de interpretação, mas também a dar a palavra aos que foram os atores dessa história. Ela não aspira apenas à rapidez dos reflexos. Ela quer se elaborar a partir desses arquivos vivos que são os homens. Não se trata de privilegiar o oral, de vilipendiar o documento escrito. Por que, porém, inversamente, dar crédito às anotações de Las Cases do que à voz de Davoust – supondo-se, é claro, que tenha sido possível entrevistar o vencedor de Auerstaedt na noite dos adeuses de Fontaine bleau? (LACOUTURE, 1998, p. 217).

Portanto, refletir sobre mudança de paradigma, sobre a sociedade atual, o mundo globalizado, a revolução tecnológica e a cultura midiática, currículos, identidades torna-se de vital importância para encaminhar uma discussão sobre ensino de História, fortalecendo assim a teoria que essa pesquisa se identifica como estando no plano da história imediata, como corrobora Silva e Fonseca,

da história imediata (o presente vivido por historiadores, professores e alunos), muitos exemplos de cultura material se encontram na própria sala de aula e nos corredores da escola [...]. Essa amostragem, mesmo no limite do imediato, é muito restrita, considerando-se a infinidade de outras experiências que lhe são contemporâneas noutras escolas, noutras cidades, noutras países, noutras camadas sócias. (SILVA, FONSECA, 2007, p. 69).

Esta afirmação nos remete a questionamentos que cada um de nós, em nosso “chão”, deve fazer a cada dia: É possível repensar o currículo para que ele atenda as necessidades da sociedade atual? Como utilizar os meios de informação midiáticos em sala de aula? Como é possível o professor mediar o processo de aprendizagem dos alunos na sociedade contemporânea? Como com sua ação mediadora o professor pode contribuir na formação de identidades dos jovens em nossas salas de aula?

As realidades nas quais estamos inseridos podem nos ajudar a identificarmos os sujeitos e nos identificarmos como agentes de uma prática pedagógica que faça sentido aos alunos e que se torne o alicerce para o desenvolvimento da consciência histórica. Bem como na construção da identidade dos sujeitos que estarão inseridos neste contexto.

O presente trabalho é uma pesquisa que pretende ouvir a voz do “outro”, seja o professor, seja o aluno, buscando a alteridade nas relações. Pois entendemos que a partir de uma prática pedagógica em que o aluno participa efetivamente com suas experiências o processo será construído por vias de mão dupla, através da mediação do professor e da efetiva contribuição do aluno e somente assim será possível começar a interpretar essa crise educacional que se instalou em nossas Instituições Educacionais.

Uma pesquisa que percebemos ser urgente e o papel do professor pesquisador nesse processo é de extrema relevância, pois poderá contribuir para mudanças que precisam sem demora acontecer. Segundo os PCN,

a percepção da diferença (o “outro”) e da semelhança (“nós”) varia conforme a cultura e o tempo e depende de contexto, experiências e valores pessoais e coletivos. [...] A percepção do “outro” e do “nós” está relacionada à possibilidade de identificação das diferenças e, simultaneamente, das semelhanças. A sociedade atual solicita que se enfrente a heterogeneidade e que se distingam as particularidades dos grupos e das culturas, seus valores, interesses e identidades. Ao mesmo tempo, ela demanda que o reconhecimento das diferenças não fundamente relações de dominação, submissão, preconceito ou desigualdade. (Brasil, 2002, p. 302).

Como também, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica da disciplina de História, contribui,

A depender das políticas públicas em vigor, o papel da escola define-se de formas muito diferenciadas. Da perspectiva das teorias críticas da educação, as primeiras questões que se apresentam são: Quem são os sujeitos da escola pública? De onde eles vêm? Que referências sociais e culturais trazem para a escola? Um sujeito é 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... Nestas diretrizes, propõe-se uma reorientação na política curricular com o objetivo de construir uma sociedade justa, onde as oportunidades sejam iguais para todos.

Neste processo a escola, especialmente o professor em suas aulas tem a responsabilidade enorme de tornar real o entendimento e as posturas dos sujeitos.

Somando a isso, práticas pedagógicas como, o desenvolvimento da consciência histórica, possibilita o ensino de História contribuir na formação das identidades. Desta forma, vale a pena lembrar que todo esse processo será possível se o professor estiver “atentado” e na busca de uma formação continuada que possa lhe assegurar as competências necessárias para repensar o currículo e desenvolver metodologias e conteúdos para atender a diversidade que encontramos em nossas escolas.

Nesta imensa diversidade de culturas que convivem no ambiente escolar, a escolha de um currículo que tenha no centro de sua discussão o respeito; que esteja dialogando com a diversidade, desenvolva a alteridade entre os pares, aquele que identificamos como o “outro”, estará da mesma forma que “nós”, (refiro-me aqui à diversidade encontrada em sala de aula como: de etnia, de gênero, social, ou mesmo entre professor e aluno), em condições de sugerir, criticar, se posicionar. Ou seja, dar sua contribuição, tornando a sala de aula um espaço onde os valores e princípios de uma sociedade são experienciados como em um laboratório, possam fazer a diferença nos relacionamentos no cotidiano da sociedade atual.

Desta forma levantamos alguns questionamentos que podem contribuir para essa pesquisa, como por exemplo, quando perguntamos aos professores PDE: *Qual o tema de sua pesquisa?* Pudemos perceber que a sala de aula tornou-se um laboratório, onde através de sua mediação os alunos ou mesmo as oficinas com professores foi propiciado à reflexão sobre diversos temas como demonstra as respostas e os temas trabalhados no PDE pelos professores pesquisados, são eles,

Políticas públicas de construção da cidadania dos (as) afro-brasileiros (as) e o Estatuto da Igualdade Racial. (E.M)

A atuação do(a) professor(a) de História no período militar, em Londrina. (E.M.S)

Imagem publicitária (Título: As representações publicitárias midiáticas e o consumo entre jovens adolescentes na sociedade contemporânea). (J.P.C.)

O uso de material didático nas aulas de História – música e cinema. (M.J.L.E.)

A História como ferramenta de inclusão social. (M.S.L.G.)

Metodologia e prática do ensino de história e o uso do lúdico em sala de aula. (R.A.)

Preconceitos em sala de aula: como a história pode trabalhar a construção das diferenças. (R.A.B)

Cenas de filmes para o ensino de História (R.C.A)

O cinema como fonte de pesquisa para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana: uma abordagem sobre as representações do negro produzidas pelo cinema. (V.M.A.S.)

Contribuindo ainda mais com essa reflexão os professores foram provocados com o questionamento de como se deu a intervenção na Escola? A este questionamento deram as seguintes respostas:

Foi de forma tranquila, a turma era participativa, me ajudaram nas entrevistas. (E.M.S.)

Excelente, pois houve uma identificação da proposta de trabalho com os alunos e a comunidade escolar. Houve um envolvimento dos participantes que superaram as expectativas onde se puderam desenvolver as atividades e os debates a respeito da temática em estudo com relevância dos envolvidos no Projeto. Acredito ter podido contribuir para que os alunos pudessem refletir sobre os apelos sedutores e fascinantes (cores, sons, aventuras desafiadoras, emoções e situações envolventes entre outras) que as imagens publicitárias, por meio da mídia e dos comerciais, causam no nosso cotidiano estimulando o consumo exagerado de mercadorias, muitas vezes, supérfluas. Os alunos puderam perceber que isso pode influenciar na formação de suas identidades pessoais e coletivas prejudicando as suas relações pessoais, com a escola e a sociedade. (J.P.C.)

Sem muito interesse por parte dos professores, e depois, com algumas dificuldades em relação aos alunos, que não tiveram os conceitos básicos para entrar no assunto que escolhi. (M.J.L.E.)

Através de oficinas de textos do livro de Regina Célia Alegro sobre a colonização do norte do Paraná em conjunto com fotos tiradas de um dos locais que deram origem à minha cidade (Alvorada do Sul) e artigos de jornais. (M.S.L.G.)

Por meio de um curso ministrado aos docentes do Ensino Fundamental e médio do município de Cambé. (R.A.)

Foi muito boa. Houve uma receptividade dos alunos em torno do tema que me surpreendeu. Por meio deste tema e do cinema foi possível discutir alguns conceitos como racismo, preconceito e discriminação que estão enraizados em nossa sociedade. (V.M.A.S.)

Os professores E.M e R.A.B somente responderam que o tema foi desenvolvido com alunos e o professor R.C.A. desenvolveu sua intervenção pedagógica com oficinas de professores.

Percebemos pelos temas desenvolvidos nas intervenções pedagógicas dos professores de relevante importância, temas que muitas vezes temos dificuldade de trabalhar em sala de aula, ou mesmo uma busca, uma preocupação em desenvolver temas e metodologias que possam contribuir com o processo ensino e aprendizagem. As falas destes profissionais revelam que esses professores buscaram ir a fundo ao seu processo de formação continuada e que as experiências vividas no Programa de Desenvolvimento Educacional pudessem estar contribuindo para sua prática pedagógica.

Encontramos nas respostas e experiências vividas por esses professores resultados, como eles mesmos identificaram como sendo excelentes, muito boa, de forma tranquila, como também, que não surtiu o efeito esperado por eles, mas o que não podemos eximir de comentar é o processo de reflexão que passa todos os envolvidos no processo de uma formação continuada, seja ele positivo ou negativo.

2.2 “SABERES DOCENTES” NA PRÁTICA DO PROFESSOR PDE

Ao iniciarmos este tema temos que trazer para discussão alguns questionamentos, como: É possível produzir conhecimento nas salas de aula do Ensino Fundamental e Médio? A produção de conhecimento está a cargo somente da pesquisa acadêmica? Ou, como nos dias atuais, nas condições atuais da sala de aula (salas numerosas, professor com carga horária de 40 horas semanais ou mais, Hora Atividade insuficiente, clientela extremamente heterogênea e complexa), o professor de História produz conhecimento em suas aulas?

Desta forma iniciamos esta reflexão questionando os professores do PDE sobre suas condições de trabalho, especialmente sobre a hora atividade.

Perguntamos então: “A hora atividade é suficiente para você planejar suas aulas, corrigir avaliações e trabalhos? Justifique”, tivemos as seguintes respostas:

Não. Nossas horas atividades são utilizadas para repor aulas devidas por problemas de saúde ou cobrir professores (colegas) que estão faltando por problemas de saúde. A quantidade de alunos por sala e o número de aulas para a correção não são compatíveis, além de termos que manter os livros de registros em ordem e planejar aulas, atividades e avaliações. (E.M)

Não é suficiente, porque é obvio: temos o dobro de trabalho e acabamos fazendo em casa. (E.M.S).

Não, o tempo destinado à hora atividade é muito “curto”, ou seja, sair da sala de aula, arrumar o material, começar a desenvolver os trabalhos, por mais rápido que se faça isso o rendimento é o mínimo possível, pois já temos que voltar para a aula seguinte. (J.P.C)

Não, pois é necessário levar trabalho para casa, já que, com 40 h., o nº de alunos é bem grande, e há, além de provas, trabalhos e recuperações bimestrais, sem contar com as aulas que temos de preparar, e conquistar a atenção dos alunos. (M.J.L.E).

Não. É pouco tempo para planejamento, correção ou preparação de recursos para usar em sala de aula. A hora atividade deveria ser ampliada [...] com os recursos e disponibilidade para o professor estruturar sua aula, até porque, custa bastante tempo o preparo do arsenal tecnológico que se requer hoje. (M.S.L.G).

Não, para realizar todas as atividades há necessidade de utilizar minhas horas vagas nos sábados e domingos. (R.A)

Não, pois sempre tenho que levar trabalho para casa e a forma como as horas atividades são distribuídas também não facilita o trabalho. (R.A.B.)

Não, acrescentaria nesse espaço também, tempo para a leitura, pesquisa e não é suficiente. (R.C.A)

Os 20 % de hora atividade não são suficientes. Primeiro porque são fragmentadas (no meio das aulas), também porque nem sempre há espaço propício para o trabalho e também um ambiente que possibilite silêncio e tranquilidade para os estudos. (V.M.A.S)

No que diz respeito ao tema em discussão, os professores ressaltam que a carga horária de 20% garantido para o exercício da hora atividade é insuficiente, pois as atribuições do professor são inúmeras, como por exemplo: deveria ser um tempo que teríamos para pesquisar, estudar, planejar, mas também corrigimos avaliações, trabalhos.

Desta forma, muito do que temos que cumprir passa a ser feito em nossas casas, fora do horário de trabalho, principalmente nos finais de semana. Vale a pena também comentar que os professores não apenas reclamam que a hora atividade é insuficiente, mas eles argumentam e citam as várias situações que comprovam a necessidade de uma extensão destas horas para desenvolverem seu trabalho com qualidade e dignidade.

Isso ocorre porque no Ensino Médio a carga horária por turma é de duas aulas semanais, ou seja, para compor nossa carga horária de trabalho em sala, temos que ter oito turmas com uma média de 35 alunos por turma o que significa 280 alunos, isso se o professor trabalhasse somente 20 horas semanais, o que podemos perceber tanto nas oficinas da Intervenção Pedagógica apresentada nessa pesquisa no primeiro capítulo, como para os professores PDE, não é a realidade da maioria dos professores que trabalham 40 (com 560 alunos em média) ou mais horas semanais.

Diante desta realidade percebemos a complexidade a qual estamos inseridos, como também a responsabilidade que nos cabe na formação desses sujeitos em nossa realidade escolar.

Durante muito tempo as aulas de História representavam apenas a reprodução de um passado pronto e indiscutivelmente inquestionável, quantos de nós passamos horas reproduzindo os fatos, respondendo questionários sem, ao menos questionar a razão de tudo aquilo, para que serviria ou em que contribuiria para nossa vida.

Acredito que muitos irão concordar que os alunos das salas de aula daquela época em nada se parecem com os alunos que temos hoje e que nós, professores, encontramos todos os dias. Como também as relações pessoais, interpessoais, as necessidades e exigências, as informações e os meios de informações, são extremamente diferentes daqueles tempos.

Fazer parte daquela realidade como aluno, década de 1970/80 e ser professor nos dias atuais, são realidades completamente diferentes. Ser profissional da educação de hoje com aquela formação representa superar paradigmas e estar preparado para conquistar competências para conduzir e mediar o ensino e aprendizagem de nossos alunos na disciplina de História de forma que atendam as múltiplas exigências da sociedade contemporânea.

Por essa razão trago para esta reflexão a importância do professor estar constantemente envolvido com sua formação continuada, pois, acreditamos que é nela que encontrará subsídios e formação para dar conta das inúmeras “faces” que o ensino de História exige dele no Ensino Fundamental e Médio. Desta forma questionei os professores PDE, como ele avalia a sua experiência no programa, eles responderam,

Foi maravilhoso poder voltar para universidade rever colegas e professores, fazer novos colegas e principalmente ter tempo para repensar as ações em sala de aula e entrar em contato com as novas discussões acadêmicas. (E.M)

Penso que foi muito boa a experiência. Gostei muito dos cursos, das apresentações que tive que fazer sobre o tema pesquisado (em Faxinal do Céu), do trabalho com os (as) alunos(as), enfim de ter um tempo para entrar em contato com novas pesquisas, caminhos e possibilidades para entender e ensinar a História. (E.M.S.)

Positiva e gratificante como um todo, pois houve a possibilidade de se retornar a academia, fazer varias leituras e debates nos cursos, reencontrar os colegas e os professores ministrantes, os quais não via há muito tempo, conhecer novos colegas e professores palestrantes, trocar experiências com os colegas, aperfeiçoar as leituras e o que se discute atualmente. Enfim, acredito que foi uma oportunidade única que tivemos a felicidade de participar. (J.P.C.)

Enquanto cursista, estudando e escrevendo sobre o material didático e o artigo científico, excelente, mas com o repasse da experiência aos outros professores e intervenção junto aos alunos, ruim. (M.J.L.E.)

O tempo de professora estudante foi magnífico, adorei e aproveitei bastante as oportunidades que me foram dadas pelo Estado e pela Universidade (UEL). Foi um dos períodos mais produtivos de minha vida. (M.S.L.G.)

Uma oportunidade única oferecida pelo governo Estadual, onde o retorno à academia proporcionou aos professores a possibilidade de repensar a prática em sala de aula, melhorando sua metodologia e utilização de recursos e técnicas variadas. (R.A.)

Foi uma ótima oportunidade para reciclar meus conhecimentos, conhecer novas metodologias, e conhecer pessoas interessantes como a minha orientadora. (R.A.B)

Muito boa, compartilhamos muitas experiências e exercitamos a escrita, a pesquisa e a socialização das nossas práticas. (R.C.A)

Foi maravilhosa! Retornar à Universidade depois de tanto tempo foi demais. Voltar a estudar e perceber as mudanças que ocorreram no curso de História foi muito importante para a minha formação. Tudo mudou! O modo de pensar a História hoje é bem diferente da época em que estudei. Por mais que tenha feito alguns cursos na UEL, o PDE proporcionou mais tempo com o Departamento de História e perceber as mudanças. (V.M.A.S.)

Dar voz a esses professores para que eles expressem a experiência vivida no Programa de Desenvolvimento Educacional, e no seu processo de formação continuada, nos faz e espero que faça refletir e comprovar a necessidade, a importância para o professor e para as práticas pedagógicas de novos compromissos. Que possamos contribuir para que essas posturas sejam construídas, tanto em nível de políticas públicas de educação como também para professores em sua prática diária no “chão” de sua sala de aula.

Continuando os questionamentos os professores foram provocados a dar sua opinião sobre qual foi a melhor experiência no PDE? As respostas foram, *Entrar em contato com os professores da academia, conhecer minha orientadora, ser obrigada a utilizar as tecnologias para aplicar o curso à distância, o que proporcionou desenvoltura para novos desafios. Ter uma visão geral e final de como elaborar um projeto, executá-lo e refletir sobre ele. Refletir (E.M)*

Talvez tenha sido escrever o artigo, porque em sala de aula estamos sempre fazendo coisas novas, tentando novas metodologias, mas quase nunca registramos, quando muito escrevemos um projeto para apontar no Projeto Político Pedagógico. Mas fica só nisso, não apontamos ali nossas impressões, depois prática, o resultado, as falhas, os acertos. No PDE foi diferente, implementamos o projeto e depois escrevemos sobre os resultados. Foi um desafio. (E.M.S.)

Acredito que “tudo” foi muito significativo, mas o que eu destacaria foi o contato com os colegas e a troca de experiências que o Programa proporcionou. (J.P.C.)

Poder voltar para a universidade, com excelentes professores, discutir junto a colegas interessados, poder escrever sobre isto. (M.J.L.E.)

Estudar e preparar um projeto prático de trabalho. (M.S.L.G.)

Os cursos realizados e o contato com professores de outras instituições e escolas, proporcionando a troca de experiências, mas principalmente o tempo disponível para estudos. (R.A.)

Aprender a elaborar e aplicar o projeto, e o GTR. (R.A.B)

Cada etapa teve sua especificidade, mais destacaria a prática com os professores e o GTR. (R.C.A)

Sem dúvida voltar a estudar na Universidade Estadual de Londrina. (V.M.A.S.)

As respostas dos professores são diversas. Entre elas podemos destacar a volta à Universidade possibilitando acesso às leituras atualizadas, o tempo para estudar e refletir sobre suas práticas, a chance de desenvolver um projeto de intervenção, como organizar e aplicar um Grupo de Trabalho em Rede - GTR, principalmente para professores que demonstram insegurança com novas tecnologias, nesse processo é possível perceber a possibilidade de trabalhar a autoestima e dar segurança aos professores, como a oportunidade das trocas de experiência entre os pares que também é muito ressaltado.

O aluno do século XXI é aquele que tem uma capacidade enorme de questionar, mas ao mesmo tempo com uma capacidade de se desinteressar ou não dar importância ao que se ensina em aula, assim o ensino de História não pode ser aquele que simplesmente não acrescenta nada a sua vida prática.

Acreditamos que ensino de história “deveria” representar e fazer a diferença, levando o aluno refletir sobre sua condição de sujeito da História e que suas ações refletem no outro e no meio em que vive. Ou seja, que o ensino de História faça sentido para sua vida prática.

Toda essa reflexão nos traz ao centro da questão: É possível produzir conhecimento nas salas de aula do Ensino Fundamental e Médio? Sabemos que, para isso se efetivar no processo de ensino e aprendizagem no ensino de História, o professor tem que estar preparado.

Portanto, o questionamento que se faz ao professor nesse momento da pesquisa é como foi o seu retorno à vivência escolar após sua participação no PDE?

Muito boa. Sinto-me capaz de repetir esta experiência, de planejar, aplicar e refletir, mesmo em proporções menores e em menos tempo. Adquiri o hábito de guardar os resultados já pensando em possíveis melhoras, ajustes para retomar o projeto em outras séries e anos letivos. (E.M)

Foi um pouco decepcionante, pois estudamos os textos, montamos uma proposta, mas depois que a apontamos em prática parece que fica um vazio. Sabemos que devemos, e podemos fazer diferente, mas acabamos caindo no embalo das 40 horas, provas, recuperações, conteúdos, etc....que quando percebemos estamos fazendo “coisas” diferentes, mas não toda nossa prática está diferente e que vai salvar a educação. Mas também sabemos que essa “salvação” não depende apenas de nós, o importante é não se deixar levar pelo comodismo, ainda acredito que podemos muito e que basta darmos o comando, ou as ideias, e os(as) alunos(as) vão e fazem, constroem o seu conhecimento. (E.M.S.)

Foi de certa maneira “renovador”, onde se pode olhar de uma maneira diferenciada a realidade escolar, a metodologia desenvolvida até a realização do Programa, o relacionamento entre os colegas da escola e os alunos. (J.P.C.)

Como quando saímos da universidade. Cheia de expectativa para apontamento do aprendizado junto aos alunos. (M.J.L.E.)

Minha intervenção se deu em duas turmas distintas. Um 2º ano regular, onde o trabalho todo foi muito bom em termos de estruturação e resultados e uma turma de 1º ano Blocado, onde os resultados nem existiram tamanho foram os problemas encontrados. Para que o trabalho pedagógico aconteça, é imperativo que se tenha tempo para conhecer os alunos, o que o Blocado não permite. (M.S.L.G.)

Não me afastei 100% dos alunos, continuei lecionando no período vespertino, mas é claro que o retorno é sempre um pouco temeroso, pois fica o receio de aceitação em sala de aula, conquistar os alunos e recomeçar o trabalho é sempre um grande desafio. (R.A.)

Difícil, achei que não ia me adaptar novamente, mas depois tudo voltou a ser como antes. (R.A.B)

Desgastante, o ritmo foi muito forte de imediato. (R.C.A)

Foi muito boa, porque pude apontar em prática o que aprendi na academia. (V.M.A.S.)

Vivenciar, refletir as falas dos professores, nos remete à sala de aula, e permite perceber a diversidade das respostas dadas ao questionamento, pois bem conhecemos o cotidiano e a realidade das escolas.

As respostas como, renovador, muito boa, um pouco decepcionante, cheia de expectativas, um grande desafio, difícil, desgastante, principalmente porque no retorno, além aplicar a intervenção pedagógica, também acontece o GT R, e isso tudo somando a expectativa do retorno e dos resultados é normal gerar vários sentimentos como foi demonstrado nas respostas dos professores.

Entretanto, analisando os posicionamentos dos profissionais, a experiência vivida nesse modelo de formação continuada, o professor conquistou essa competência, mas entendemos também, a importância de se ter garantido as condições de trabalho (hora atividade condizente para a realização do seu “fazer”, menor número de alunos por turma), isso é o mínimo para tornar real esta forma de ensino.

Por essa razão pesquisar sobre a formação continuada dos professores no PDE, representa investigar se esta formação tem dado instrumentos ao professor para que ele torne a produção do conhecimento uma prática em suas aulas, se esta formação despertou nele a importância de estar sempre na busca de sua formação continuada, como também evidenciar as diversidades e dificuldades que ele enfrenta em sua prática, para fundamentar esta argumentação podemos citar Charlot,

o papel da pesquisa não é dizer o que o professor deve fazer. O papel da pesquisa é fornecer instrumentos, ferramentas para melhor entender o que está acontecendo na sala de aula; é criar inteligibilidade para melhor entender o que está acontecendo ali. (CHARLOT, 2002, p. 91, apud SILVA e FONSECA, 2007, p. 29).

Como também nos leva a corroborar com a afirmação de Silva e Fonseca,

Compartilhamos essas preocupações e defendemos a construção de projetos em que a pesquisa seja, de fato, o pressuposto do ensino. Logo, defendemos as pesquisas colaborativas e o papel dos professores como pesquisadores. As práticas, as experiências, os saberes históricos, pedagógicos, curriculares não são apenas objetos de ensino, mas também de investigação. Dessa perspectiva, os professores da educação básica não são meros técnicos, reprodutores, transmissores, mas, sim, sujeitos produtores de conhecimento. (SILVA, FONSECA, 2007, p. 29).

O importante é superar a ideia de “divisão de papéis na produção do conhecimento, a academia cabe à produção do conhecimento e a escola, a transmissão” (PAIM, 2007). Cabem sim, através do trabalho do professor desenvolver práticas no ensino com metodologias investigativas utilizando, documentos, fontes escritas, problematizando questões do presente para interpretar o passado, levantando hipóteses, partindo das experiências vividas pelos alunos, percebendo-se como “produtor do conhecimento em conjunto com seu aluno, respeitando a diferença, compreendendo-os como possuidores de saberes que precisam ser respeitados”. (PAIM, 2007).

As ideias de Ana Maria Monteiro confirmam esta argumentação, “professores e alunos são sujeitos, portadores de visões de mundo e interesses diferenciados, que estabelecem relações entre si com múltiplas possibilidades de apropriação e interpretação”. (MONTEIRO, 2007, p. 82).

Neste contexto, o professor no intuito de alcançar seus objetivos, mobiliza competências as quais, em sua prática diária atua como mediador entre o “saber docente” e os “saberes escolares”. E no cotidiano aproxima-os dos conteúdos que temos que desenvolver e assim desenvolver um relacionamento com seus alunos que torne a aprendizagem e a produção de conhecimento possível em sala de aula.

Contamos também com o que Tardif (2000) chama atenção, acerca de que, em seu trabalho, um professor se serve de sua cultura pessoal, que provém de sua história de vida e de sua cultura escolar anterior. Mas, também se apoia em certos conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, assim como em certos conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos de sua formação profissional. E, da mesma forma, se apoia também naquilo que podemos chamar de conhecimentos curriculares veiculados pelos programas, guias e manuais escolares.

O professor também se baseia em seu próprio saber ligado à experiência de trabalho, na experiência de certos professores e em tradições peculiares ao ofício de professor, como aponta Hobsbawm “os historiadores, cujo ofício é lembrar o que os outros esquecem, tornam-se mais importantes que nunca”. (HOBBSAWM, 1995, p. 13).

Esse desafio se iguala aquele que nos propõe Koselleck,

conhecer um mundo histórico é responder a esta questão maior: como, em cada presente, as dimensões temporais do passado e do futuro foram postas em relação? Reconhecer, pois, a historicidade do presente constitui-se num grande desafio para historiadores e para professores de História. (KOSELLECK, 1990 p, 98, apud MONTEIRO, 2003, p, 24).

Para Ana Maria Monteiro (2001) os saberes da experiência surgem a partir da articulação e reorganização que se fazem dos mesmos. Para Monteiro e outros autores citados, os saberes da experiência não são saberes como os demais, eles são, ao contrário, formados de todos, porém retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e no vivido.

Outro aspecto que destacamos é a influência da tecnologia, pois a escola sendo equipada com computadores e acesso a internet, televisão e vídeo, nos faz refletir sobre a concepção de que a imagem pode colaborar com a aprendizagem, como comenta Bill Green e Chris Bigum,

Antes de mais nada, parece evidente que está sendo construída, atualmente, uma nova relação entre escolarização e a mídia.[...] É que não se trata apenas da crescente penetração da mídia no processo de escolarização, mas também, de forma mais geral, da importância da mídia e da cultura da informação para a escolarização. (GREEN e BIGUM, 1995, p. 214).

Ou seja, o trabalho do professor não pode estar desvinculado do uso das mídias, por isto inferimos então que para que isso ocorra o professor terá que mobilizar forças, tempo e habilidades no uso desta tecnologia. Se isso não ocorrer seu trabalho ficará comprometido, pois, a utilização das mídias em sala de aula está diretamente comprometida com o resultado da aprendizagem dos alunos do século XXI, esta é mais uma das exigências aos professores na atualidade.

No caso do ensino de História a utilização da mídia pode contribuir e muito, na análise de músicas, filmes, imagens, documentários, conduzindo esta prática de aprendizado para o campo da imaginação reflexiva, levando o aluno a desenvolver sua capacidade de pensar historicamente.

Portanto, entendemos que muito do que os alunos aprendem na escola estão relacionadas com suas experiências vividas e a tecnologia, e que as mídias estão intensamente presentes no cotidiano destes alunos.

Podemos até afirmar que nunca se teve tanto acesso à informação como nos dias atuais, mas também concluímos que nem sempre informação representa conhecimento. Assim, o professor em sua atuação mobiliza seus “saberes” para orientar seu trabalho de forma que o conteúdo a ser ministrado seja internalizado pelo aluno, levando-o através de sua experiência temporal orientá-lo na vida prática. Para fundamentar essa afirmação, citamos Rösen (2010), quando aponta sobre as quatro formas de consciência,

O tipo tradicional, a consciência histórica funciona em parte para manter vivas essas tradições.
 O tipo exemplar, não são as tradições que utilizamos aqui como argumento, mas as regras.
 O tipo crítico, a narração deveria apresentar uma negação.
 O Tipo genético, no centro das narrações aparecia uma transformação dos modelos de orientação temática. (RÜSEN, 2010, p. 62)

É importante registrar que os quatro tipos de consciência histórica podem coexistir no mesmo indivíduo. Isto é, para que uma ocorra não é necessária a superação da outra, ou seja, em determinada situação o aluno pode apresentar uma consciência tradicional e em outro momento a genética, como aponta Cerri,

Os quatro tipos de geração de sentido histórico [...]. Embora crescente e em complexidade cognitiva, a nosso ver eles não são hierárquicos ou etapas necessárias de desenvolvimento, como estágios do desenvolvimento cognitivo da psicologia genética, por exemplo. Assim, lograr a geração de sentido de tipo genético não implica “superação” dos tipos anteriores, mas sim ter mais ferramenta, mais uma alternativa na produção de sentido aplicáveis à vida prática. (CERRI, 2011, p.100).

Assim, podemos dizer que as tipologias da consciência histórica fornecidas por Rösen nos dão a possibilidade de compreender como o estudo

histórico relaciona-se com os valores morais que orientam a vida das pessoas. A partir da percepção da complexidade do pensamento humano, podemos perceber os tipos de pensamento histórico utilizados, inclusive a “mescla” de várias concepções de história e o inter-relacionamento entre elas a fim de dar um sentido, uma explicação e uma orientação da vida cotidiana.

Portanto, o professor de História tem um papel importantíssimo no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. E mais uma vez chamamos a atenção para inferirmos valor aos “saberes docentes” aliados ao “saberes da experiência” do “fazer-se professor” em nossa atuação em sala, envolvendo, “seduzindo” nosso aluno no processo de aprendizagem.

Em pesquisa sobre como professoras elaboraram e articularam saberes e práticas no seu trabalho cotidiano Schmidt e Garcia (2001), concluem que aprendizagens se tornaram possíveis para o grupo de professoras estudado, a partir de um conjunto de atividades que, ao longo de três anos e meio de trabalho, foram sendo desenvolvidas e discutidas do ponto de vista teórico.

No entanto, a investigação permitiu compreender também que tais conhecimentos novos não são transpostos de forma direta para o conjunto de saberes que as professoras devem mobilizar e articular ao preparar e desenvolver suas aulas de História, cotidianamente, dando uma nova dimensão à ideia de que há também um processo de transformação dos saberes a serem ensinados em saberes ensinados.

Para as autoras, o material de apoio produzido para servir de referência ao trabalho foi incorporado, em muitos casos, ao conjunto de outros materiais já disponíveis na escola e que, necessariamente, não se organizam a partir dos mesmos referenciais teórico-metodológicos. Na mesma perspectiva, ainda que a importância de usar documentos no ensino de História e também a forma pela qual podem ser usados fosse conhecida pelas professoras, isso não significou uma incorporação dessas “estratégias” em todas as aulas de História. Tais constatações reafirmam a relevância dos processos de formação continuada de professores. (SCHMIDT & GARCIA, 2001, p. 6).

Assim, entendemos que uma das formas de “sedução” é levar nosso aluno a contribuir com seu conhecimento prévio, para que o conhecimento que estará sendo posto possa representar algum sentido para ele, como expõe Ausubel em sua teoria,

(1) ancoragem seletiva do material de aprendizagem às ideias relevantes existentes na estrutura cognitiva; (2) interação entre as ideias acabadas de introduzir e as ideias existentes (ancoradas), sendo que o significado das primeiras surge como produto desta interação; e (3) a ligação dos novos significados emergentes com as ideias ancoradas correspondentes no intervalo de memória (retenção). (AUSUBEL, 2003, p.8).

Como também, aponta Peter Lee,

Há mais na história do que somente acúmulo de informações sobre o passado. O conhecimento escolar do passado e atividades estimulantes em sala de aula são inúteis se estiverem voltadas somente à execução de ideias de nível muito elementar, como que tipo de conhecimento é a história, e estão simplesmente condenadas a falhar se não tomarem como referência os pré-conceitos que os alunos trazem para suas aulas de história. (LEE, 2006. p. 136).

E como afirma Polanyi, “o conhecimento tácito, do qual fazem parte as percepções daquele que conhece, bem como sua própria história de vida” (POLANYI, 2004, p.11).

Assim, o conhecimento tácito como denomina Polanyi; ou conhecimento prévio para Peter Lee; ou conhecimento pré-existente, ou ainda ancorado, como se refere Ausubel, comprova que o conhecimento é fruto de uma experiência pessoal do sujeito no processo de interação com o coletivo. E, assim, representa de maneira significativa a possibilidade de se produzir conhecimento em sala de aula. Também através de metodologias que possam desenvolver a produção do conhecimento em sala de aula, o professor apresenta ao aluno o conteúdo, e ao mesmo tempo, ele interage com seu conhecimento prévio e busca ancoragem para novos conhecimentos.

Todavia, não podemos deixar de salientar a importância no uso das mídias, explorando, por exemplo, trechos de filmes, análise de imagens, documentos históricos que venham a despertar a participação do aluno, como foi apontado logo acima, à tecnologia como instrumento de aprendizagem.

Portanto, o resultado de sua busca como professor em constante formação, o torna reflexivo e questionador do seu papel. Preocupado em dar sentido ao ensino de História em sala de aula, esta pesquisa vai à busca de uma didática e de metodologias que levem nossos alunos a exercer seu pensamento histórico dando sentido e ação a sua consciência Histórica.

Como dispõe Rüsen,

Consciência histórica é uma categoria geral, que não é apenas a relação com o aprendizado e o ensino de história, mas cobre todas as formas de pensamento histórico, através dela se experimenta o passado e se interpreta como história. (RÜSEN, 2006).

Portanto, se na prática pedagógica a consciência histórica for vivenciada em sala de aula, se o professor conseguir mediar este processo, estará conquistando o reconhecimento de que o ensino de História não é meramente o estudo do passado. Para legitimar esta ideia não podemos deixar de citar a fala de Rüsen,

A consciência histórica não pode ser meramente equacionada como simples conhecimento do passado. A consciência histórica dá a estrutura do conhecimento histórico como 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).

Ou seja, a atuação mediadora do professor de História articulando seus “saberes docentes” é de fundamental importância para tornar realidade esta metodologia nas aulas de História. E quem sabe o ensino de História mediante esta nova postura passe a ser considerada pelos alunos uma disciplina que faça reconhecivelmente diferença em sua formação escolar refletindo em suas atuações na vida prática.

Confirmando estas afirmações perguntamos aos professores PDE, a opinião dele sobre a relevância da prática do professor na formação continuada?

Podemos observar que concordam sobre a importância do professor participar de formação continuada de qualidade,

É muito importante e nos dá a oportunidade de retornarmos à Universidade, não apenas para fazermos curso de um dia, mas como alunos mesmo. (E.M.S)

Acho de suma importância, pois estamos sempre lendo o básico, aquilo que precisamos para a sala de aula, de imediato, sem tempo e sem dinheiro para nos atualizarmos, por isto a importância do PDE. (M.J.L.E).

Como um momento para refletir suas práticas,

Talvez seja a única condição para que os professores enxerguem os problemas de sua realidade e parem de acreditar em contos de fada burgueses. Mas precisa ser uma formação feita com objetividade e realmente continuada para que comece a

aparecer luz no fim do túnel. Quando se pensa em FC e PDE, a maioria de nós só pensa em progressão, o que é natural nesse sistema meritório em que estamos. Está faltando clareza e objetividade nas duas pontas: na SEED e nos professores, mas não podemos desistir, e sim, insistir para seu aprimoramento. (M.S.L.G).

Oportunidade para se atualizar, se aprimorar,

Buscar novas estratégias de ensino. Metodologias atualizadas, exemplos que deram certo. (E.M)

É fundamental, pois o professor deve sempre estar procurando “novos meios e situações atualizadas” para desenvolver seu trabalho, trocar experiências com os colegas sobre a realidade escolar vivenciada por cada um nas suas respectivas escolas e rotina diária no processo ensino e aprendizagem. (J.P.C)

Essencial, pois esta é uma forma de atualizar o professor e proporcionar o aprimoramento de suas aulas. A formação continuada tem que ser realizada de forma constante, pois repensar o trabalho docente é urgente. (R.A)

É fundamental que o professor se mantenha atualizado. (R.A.B)

Ela ainda não contempla pontos próximos a realidade dos professores. São instrumentos que são formatados muito distante da prática que temos nas escolas. (R.C.A)

É de extrema importância para a formação do professor, pois desta maneira estará estudando e buscando novas metodologias no sentido de possibilitar uma melhor qualidade no processo ensino e aprendizagem. (V.M.A.S)

Percebemos claramente a postura dos professores em ressaltar a importância de sua formação continuada, especialmente o processo ao qual participaram no PDE, dando a oportunidade de estar em contato com a Universidade com autores e bibliografia atualizada, a possibilidade de trocar experiência com colegas, de se atualizar para melhor desempenhar seu papel de professor.

Nessa linha de questionamento ainda perguntamos aos professores pesquisados se poderiam citar as contribuições que as discussões no campo do ensino de História trouxeram para sua prática em sala de aula. As respostas foram, *A elaboração de projetos com começo meio e fim e principalmente com reflexão metodológica e didática de sua utilização. Para o antes, durante e depois. O uso das tecnologias para o ensino, utilizando por exemplo, a internet e as redes sociais para me aproximar de meus alunos. Segurança em buscar mudanças, saindo da zona de conforto que acaba nos viciando em algumas práticas. Antes do PDE não havia feito nenhum GTR, embora um dos critérios para seleção tivesse sido este item. Agora já estou trabalhando com meus alunos com orientações via facebook, grupos fechados para orientar de tarefas e trabalhos. (E.M)*

Uma delas acho que já coloquei, que é a do (a) professor(a) mediador(a). (E.M.S.)

Um olhar diferenciado na abordagem dos conteúdos, na metodologia desenvolvida em sala de aula, no processo de avaliação, enfim, uma “renovação” na prática diária escolar. (J.P.C.)

Acho que tudo foi relevante. Os ânimos se renovaram. (M.J.L.E.)

Apenas iriam aprimorar meu pensamento e prática dialógicos e de inclusão transformadora da realidade de meus alunos, mas a doença não permitiu avanços, estou em licença médica sem perspectivas de volta. Infelizmente. (M.S.L.G.)

Como desenvolvi meu projeto baseado na metodologia de sala de aula, os estudos realizados foram contribuições riquíssimas para o ensino de História. Passei, entre outras coisas, a utilizar mais imagens, filmes e textos complementares, deixando o livro didático apenas para complementação de conteúdo e não o instrumento principal de estudos percebo que os alunos estão mais motivados e participativos. (R.A.)

Hoje me sinto mais preparada para abordar temas como gênero, diversidade cultural, racismo etc. (R.A.B)

O olhar para abordagens problematizadoras que possibilitaram levar aos alunos o exercício da indagação. Ensiná-los a perguntar e refletir sobre as possibilidades de respostas que encontram na produção do conhecimento. (R.C.A)

Percebi que houve uma mudança de postura enquanto professora. Preparo melhor as minhas aulas e estou dando mais sentido aos conteúdos que trabalho com os alunos. Além disso, procuro utilizar várias estratégias para ensinar História, diversificando as aulas por meio da utilização de vídeos, H.Q., música, charges e outros. Minhas aulas ficaram mais dinâmicas. Ainda preciso melhorar, mas tenho consciência disso e estou buscando!!!! (V.M.A.S.)

Verificamos que os professores apresentam em suas respostas o despertar de posturas que levam ao domínio de que o ensino de história tem suas especificidades, e a utilização de imagens, filmes, trechos de filmes, charges, abordagens de gênero, abordagens problematizadoras, o uso da mídia colaborando para o envolvimento dos alunos, pois é uma realidade que faz parte do seu cotidiano, proporcionando uma reflexão no uso da tecnologia com responsabilidade e no intuito de usá-la como instrumento na construção de posturas reflexivas, participativas, proporcionando ao aluno identificar o conhecimento adquirido, ou seja, tendo como estratégia de ensino várias maneiras de abordar um conteúdo e o ensino de História.

Para finalizar essa reflexão perguntamos aos professores se a experiência no PDE mudou o seu conceito de História? Explique como era e o que mudou.

Confesso que em muitos momentos e com frequência antes do PDE, me perguntava, para que estava ensinando aquilo? Como aquilo ou aquele conteúdo seria útil na vida de meu aluno (a) e, não conseguia dar um sentido para o aprendizado e muito menos para o ensino. Ensinava por obrigação. Agora, o processo de exploração de um texto e de seleção de materiais se dá de forma diferente, mais leve e mais solto, sem amarras, sem estar engessada pelo livro ou pelo currículo escolar. Aproveito situações e fatos atuais para fazer o gancho com o assunto que devo trabalhar, assim como fazer parceria com as outras disciplinas. Passei a observar mais o meu aluno (a) e estar suprindo as suas curiosidades, as suas necessidades educacionais sem sofrer ou fazer sofrer, sem perder o foco e os objetivos da aula. A História passou a estar mais viva e dar vida as minhas aulas. Estou trabalhando mais segura e mais leve. (E.M)

Não, grande parte do que penso sobre a História ou sobre como ensiná-la, foi o que reví nos cursos. Muita coisa aprendi, como trabalhar com documentos históricos, por exemplo, o filme, o jornal, a fonte oral, e outros. Mas foi apenas um novo olhar sobre esse material, que muitas vezes sabíamos que poderíamos usá-lo, mas tínhamos resistência. Foi importante entrar em contato com uma historiografia “pós-história nova”, que aponta-nos novos caminhos, ou reflexões. Mas, mudar o meu conceito de História, isso não. Ainda bem. (E.M.S.)

Um pouco, ou seja, muita “coisa” do que eu acreditava foi reafirmado por meio do Projeto (a atuação do professor, a sua metodologia, a sua forma de avaliar, enfim, a sua postura como educador não pode estar condicionada a políticas educacionais governamentais passageiras, que muda a cada governo causando transtornos e prejuízos a educação, aos docentes, discentes, comunidade escolar e a sociedade). (J.P.C.)

Voltei a ser aquela pessoa com idealismo, coisa que já tinha deixado de lado por causa da realidade educacional. (M.J.L.E.)

Não mudou, apenas aprimorou através dos novos estudos de outros autores mais contemporâneos que eu não conhecia, como J. Rusen, e que fortaleceram minha dinâmica didática e pedagógica. (M.S.L.G.)

Fica difícil responder tal questão, mas com certeza passei a relacionar a História com a realidade dos alunos, procurando torná-la mais significativa, pois “inteligente é aquele que aprende com seus próprios erros, sábio é aquele que aprende com os erros dos outros!” (R.A.)

Sempre fui consciente da importância da História, mas confesso que o PDE Serviu para ampliar esse conceito. (R.A.B)

Ainda estamos absorvendo, compartilhando, experimentando, é pretensioso no momento querer ver novos conceitos em História, não são os mesmos, o tempo vem fazendo com que conheçamos cada vez mais a História. (R.C.A)

Sim, embora ainda tenha que mudar muito, percebi que hoje me preocupo mais em dar sentido aos conteúdos trabalhados e também na participação mais efetiva dos alunos no processo ensino e aprendizagem. (V.M.A.S.)

Falamos logo acima sobre a especificidade do ensino de História e percebemos nas falas, que o processo ao qual o professor esteve inserido oportunizou desenvolver um olhar para sua realidade de sala de aula e o resultado foi muito positivo, como se registra nos depoimentos relatados.

Quando vemos o professor confessando que durante muito tempo não encontrava sentido no que estava fazendo em sala de aula, ou mesmo no conteúdo que estava desenvolvendo com os alunos é riquíssimo perceber que o processo ao qual passamos no PDE com novas leituras, novos olhares para o aluno e para o ensino de História, tornou ou desenvolveu uma sensibilidade para metodologias que possam tornar a realidade vivida em matéria de reflexão para fatos históricos.

O contato com novos autores, a possibilidade de sermos orientados por Doutores no processo de elaboração de um Projeto, na pesquisa, na produção de um Artigo Científico, onde nossa experiência era ponto central, servindo como reflexões sobre nós mesmos e nossas posturas em sala de aula, é natural ver respostas como, aprimorou meu conceito de História, retomei meu idealismo, o apontamento de novos caminhos para o ensino, serviu para ampliar os conhecimentos e o olhar para o aluno, enfim para concluirmos cito a fala da professora E.M. *“A História passou a estar mais viva e dar vida as minhas aulas. Estou trabalhando mais segura e mais leve”.*

CAPÍTULO III

A EXPERIÊNCIA DO PDE NO PARANÁ

O Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE nacional foi lançado pelo Ministério da Educação – MEC em 24 de abril de 2007, com uma recepção favorável e atenta da opinião pública, pois foi amplamente divulgado. De acordo com Moraes, Gomes e Teruya (2011), o aspecto que mais chama a atenção em relação ao Plano do Governo Federal foi sobre a qualidade do ensino da Educação Básica e a formação dos docentes que atuam nesta modalidade de ensino. Um plano ao demonstrar em seu teor preocupação com a qualidade do ensino de um país, ganha legitimidade, porque se espera uma preocupação legítima da parte de seus dirigentes.

Segundo as autoras, Saviani (2009) empreende uma análise do PDE nacional que vai além das primeiras impressões, discute a lógica que se encontra na base da formulação do plano quanto das expectativas favoráveis que alimentam a grande aprovação quando o mesmo foi anunciado. Segundo o autor, o PDE nacional aparece como um projeto guarda-chuva que abrigaria a maioria dos programas em desenvolvimento pelo MEC. A partir do lançamento do Programa de Aceleração do Crescimento - PAC, lançado em 28 de janeiro de 2007 pelo Governo Federal, cada um dos ministérios teria que indicar ações para se enquadrarem no referido programa. Neste intuito, o MEC lança o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, para atrelar diversas ações e os devidos ajustes, que já se encontravam na pauta do Ministério. Essas ações teriam como obrigatoriedade abranger todos os níveis e modalidades de ensino, além ainda de medidas de apoio e de infraestrutura.

Ainda para as autoras, entre as ações que incidiam sobre a Educação Básica, situam-se o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Fundeb e o Plano de metas do PDE nacional - IDEB. São duas ações relacionadas ao piso do magistério e a formação de professores/as.

Em suas opiniões, o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE/PR, objeto desse trabalho, tem relação com a política maior do Governo Federal, contudo, existe uma distinção entre as duas propostas. A Secretaria de

Estado da Educação – SEED do Paraná com a Secretaria de Estado da Ciência e Tecnologia e Ensino Superior instituem o PDE/PR como uma política educacional de formação continuada dos professores da rede pública estadual. O programa propõe um conjunto de ações organicamente articuladas, que foram delineadas a partir da necessidade da Educação Básica, e buscou no Ensino Superior a contribuição teórica e prática para melhorar a qualidade da Educação Pública paranaense. Documentos oficiais que se apresentam como uma nova concepção de formação continuada que integram a política de valorização de professores atuantes na Rede Pública Estadual de Ensino do Estado do Paraná. A justificativa para implantação desse Programa é a idealização e materialização de uma capacitação de professores, em que os mesmos sejam produtores de conhecimento no processo de ensino e aprendizagem.

Da mesma forma que as autoras, entendemos que essas políticas públicas educacionais estão inseridas em um cenário amplo de transformações econômicas, políticas e geopolíticas que caracterizam o mundo contemporâneo. As diretrizes organizacionais e curriculares são portadoras de intencionalidades, ideias, valores e atitudes que influenciam as escolas e seus profissionais na configuração das práticas pedagógicas, determinando um tipo de sujeito a ser formado. Entretanto, os profissionais da educação podem aderir ou resistir a essas políticas e diretrizes, ou ainda dialogar com elas, para formular e realizar coletivamente práticas pedagógicas em razão de outro tipo de sujeito a ser educado.

Também como as autoras, percebemos como já afirmamos anteriormente, que o PDE/PR se configura como um programa de formação continuada atento às reais necessidades de enfrentamento de problemas ainda presentes na Educação Básica, buscando superar o modelo de formação continuada concebido de forma homogênea e descontínua. Trata-se de um programa integrado às instituições de ensino superior e ainda, segundo as diretrizes norteadoras, com possibilidades de criação de condições efetivas, no interior da escola, para debate e promoção de espaços para a construção coletiva do saber.

Conforme as autoras, o referido programa foi idealizado durante a elaboração do Plano de Carreira do Magistério (Lei Complementar n. 103, de 15 de março de 2004). Foi aprovado o plano de carreira do Magistério Público do Estado do Paraná logo após reuniões conjuntas entre gestores da Secretaria de Estado da Educação - SEED e representantes do Sindicato dos professores - APP - Sindicato

dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná. Neste programa, o governo do Estado do Paraná tinha a incumbência de cumprir a legislação maior, a LDB 9394/96, que em seu teor garante a necessidade de um programa formativo em serviço para os trabalhadores da Educação. A partir de 1996 quando a LDB é promulgada, em relação à formação de professores é conferido particular relevo, sendo, portanto, direito de todos os professores, ampla participação em serviços a programas de formação continuada.

A proposta de valorização da carreira docente em comum acordo com a APP- Sindicato foi discutida amplamente nas instâncias governamentais e na APP- Sindicato, as quais buscavam um formato adequado que correspondesse ao consenso entre as partes. Entre 2005 e 2006 foi aprovada a proposta do PDE/PR, um programa de formação continuada de professores da rede pública de Educação Básica do Paraná, que materializa o plano de cargos e salários dos trabalhadores em educação do Estado. No ano de 2006, a Secretaria de Estado da Educação – SEED/PR aprovou o programa para ascensão na carreira do magistério, com o discurso de promover melhorias na qualidade de educação do Estado. Com a concordância dos representantes dos professores e dos gestores da SEED, o PDE/PR iniciou suas atividades a partir de 2007, com o objetivo de concretizar as ações estabelecidas nas diretrizes do programa paranaense. O governo do Estado do Paraná fez um convite às universidades estaduais e federais do Estado para que articuladas à Secretaria de Estado da Educação SEED/PR assumissem esse projeto de formação de professores. Este diálogo com as universidades aconteceu em vários momentos, e a partir destes, foi reformulado o plano de formação, que inicialmente não previa avanço para os/as professores/as já titulados, mestres e doutores, o que para as Instituições de Ensino Superior - IES significa a deslegitimação de seus próprios programas de formação em nível *strictu sensu*. (MORAES, GOMES, TERUYA, 2011, p. 4).

Assim, em suas opiniões, participar desse programa institucional de formação que articulou as IES e as escolas de educação básica é uma possibilidade de se consolidar uma formação continuada ao longo da vida profissional, no entanto, a preocupação das instâncias formadoras é sobre a necessidade da garantia de que possa vir a se constituir como política de Estado. Como já foi apresentado no primeiro capítulo, o Professor PDE (nome dado ao profissional inserido no PDE/PR) tem afastamento integral no primeiro ano para se dedicar aos estudos e pesquisas,

devendo frequentar assiduamente os cursos e eventos oferecidos pela universidade. No segundo ano, este professor retorna à escola de origem para cumprir uma carga horária de 75%, ficando 25% para implementar seu plano de ação elaborado a partir da pesquisa desenvolvida junto ao Professor Orientador das IES. Ao optar pela implementação do PDE/PR, o Paraná corrobora o PDE nacional, apesar de inovar, pois estabelece uma interlocução junto às universidades públicas do Estado. Na formação presencial, há um tempo para estudo e contato direto com docentes que se dispõem a colaborar com a formação continuada. Diferentemente do PDE nacional que prevê a formação continuada à distância organizada pela Universidade Aberta do Brasil – UAB. Dessa forma, há uma tendência em deslegitimar as IES públicas e os cursos presenciais para a formação de professores no país.

O programa proporciona aos professores o retorno às atividades acadêmicas junto às Instituições de Ensino Superior públicas do Estado na modalidade presencial e semipresencial. Quando os professores PDE entram em contato com seus pares nas escolas por meio de atividades online, postadas na página do Portal Dia a dia Educação e disponibilizadas pela Secretaria de Estado da Educação, têm a oportunidade de realizar atividades colaborativas nesse ambiente. Essa formação entre os pares denomina-se formação continuada em rede – Grupo de Trabalho em Rede – GTR.

De acordo com as autoras, nesse sistema online, os professores PDE inserem e discutem com outros colegas, os textos acadêmicos e as experiências docentes com o objetivo de instituir uma dinâmica permanente de reflexão, utilizando o aparato tecnológico disponibilizado pelo Estado. Essa experiência com o uso de computadores conectados à Internet propicia a aproximação dos professores PDE com os colegas nas escolas. Ainda há professores com dificuldades em lidar com essas tecnologias *online*. Não houve um trabalho anterior de formação para o uso das novas tecnologias que são exigidas quando da participação no programa. Essa inter-relação entre a escola básica e a universidade possibilita o redimensionamento das práticas docentes, as reflexões pertinentes sobre a organização do trabalho pedagógico, a natureza e especificidade da escola, o currículo, a gestão escolar, o projeto político-pedagógico e a avaliação, entre outras discussões relevantes. Essa proposta de formação visa o fortalecimento da articulação entre os dois níveis educacionais: a Educação Básica e o Ensino Superior.

Concordamos com as autoras quando afirmam que o grande problema encontrado nos programas organizados para atender a demanda de formação de educadores no Brasil e no Estado do Paraná tem sido a oferta de cursos aligeirados, uma vez que a progressão da carreira é garantida com o acúmulo de certificações de cursos estanques e aleatórios. As políticas educacionais até então e as ações para a formação profissional têm estado distantes de uma reflexão crítica sobre sua área de atuação e derivadas de práticas isoladas. Assim compreende-se que o PDE/PR Paraná parece significar um avanço para a formação de professores já que proporciona o retorno dos mesmos/as às atividades acadêmicas para elaborar um plano de trabalho com orientação de um professor orientador de uma universidade. No primeiro momento, esse plano de trabalho é uma proposta de intervenção na sua realidade escolar e está estruturada em três eixos, a saber: a proposta de estudo, a elaboração de material didático e a coordenação de Grupo de Trabalho em Rede, este desenvolvido na modalidade semipresencial com seus pares nas escolas da rede estadual.

Para a implementação desse modelo de formação, a Secretaria de Estado da Educação assegurou aos professores PDE a infraestrutura, as ferramentas tecnológicas e o afastamento remunerado de suas atividades regulares para propiciar o bom aproveitamento e desenvolvimento da formação docente. Os fundamentos explicitados do Programa de formação da Secretaria de Estado da Educação baseiam-se nos seguintes eixos orientadores (MORAES, GOMES, TERUYA, 2011, p. 9):

- compromisso com a diminuição das desigualdades sociais;
- articulação das propostas educacionais com o desenvolvimento econômico, social, político e cultural da sociedade;
- defesa da educação básica e da escola pública, gratuita de qualidade, como direito fundamental do cidadão;
- articulação de todos os níveis e modalidades de ensino;
- compreensão dos profissionais da educação como sujeitos epistêmicos;
- estímulo ao acesso, à permanência e ao sucesso de todos os alunos na escola;
- valorização do professor e dos demais profissionais da educação;
- promoção do trabalho coletivo e da gestão democrática em todos os níveis institucionais;

- atendimento e respeito à diversidade cultural.

Para as autoras, de acordo com os documentos oficiais, as diretrizes adotadas enfatizam a relação entre os conteúdos de referência e os saberes escolares das disciplinas que compõem a matriz curricular. A proposta pedagógica segue uma concepção teórico-metodológica diferente da pedagogia das competências e dos PCN, cujos fundamentos apóiam-se nos quatro pilares da educação propostos pela UNESCO: aprender a aprender; aprender a ser; aprender a viver com; e aprender a fazer. A decisão de não utilizar os fundamentos dos PCN para a elaboração dos parâmetros dessa modalidade de formação, corrobora a leitura das Instituições de Ensino Superior (IES), que questionam e refutam o ideário da pedagogia das competências. A proposta tem como pano de fundo a promoção da leitura, da escrita, da interpretação e da inserção crítica do jovem no mundo do trabalho.

Assim, por sua natureza de programa inter-institucional, o PDE/PR envolve a Secretaria de Estado da Educação (SEED) a Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia (SETI), as cinco Instituições de Ensino Superior estaduais: Universidade Estadual de Londrina-UEL, Universidade Estadual de Maringá - UEM, Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO, Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE e Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG e as duas instituições federais: Universidade Federal do Paraná - UFPR e Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR. O PDE/PR destina-se a atender 44.400 professores da rede estadual de ensino de forma indireta, por meio dos Grupos de Trabalho em Rede, e, diretamente, 1.200 professores PDE pertencentes ao Quadro Próprio do Magistério – QPM, Nível II, Classe 11, em pleno exercício de suas atividades. O objetivo é promover para o Nível III, conforme dispõe o Plano de Carreira dos Professores da Rede Pública de Ensino do Paraná na Lei Complementar n. 103, de 15 de março de 2004. (MORAES, GOMES, TERUYA, 2011, p. 10).

O primeiro processo de seleção ao PDE/PR ocorreu em 2006, para preencher as 1.200 vagas distribuídas em dezessete áreas curriculares. No quadro a seguir indicam as vagas proporcionalmente distribuídas de acordo com o número de professores em serviço na rede pública estadual (MORAES, GOMES, TERUYA, 2011, p. 10):

Tabela 3 - Tabela de Vagas do PDE, por área, em 2006

Total de vagas: 1200

01	Português	200
02	Matemática	160
03	Geografia	80
04	História	110
05	Ciências	80
06	Educação Física	90
07	Educação Artística	40
08	Física	30
09	Química	30
10	Biologia	30
11	Filosofia	10
12	Sociologia	10
13	Pedagogia	130
14	Línguas Estrangeiras Modernas	80
15	Educação e Trabalho	20
16	Gestão Escolar	50
17	Educação Especial	50

De acordo com as autoras, o Programa Curricular toma como referência as Diretrizes Curriculares da SEED e os Fundamentos Político-Pedagógicos do PDE/PR. O Professor PDE deve participar das seguintes atividades oferecidas pela universidade: Aula Inaugural, Seminários, Cursos das Disciplinas específicas, Elaboração e Execução do Plano de Trabalho, Coordenação de Grupos de Trabalho em Rede e Elaboração de Materiais Didáticos. Propõe um conjunto de conteúdos constantes nas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, os quais deverão ser desenvolvidos no âmbito do Programa a ser executado pelas IES. O Programa Curricular está dividido em dois grandes blocos de conteúdos, constituídos da seguinte forma (MORAES, GOMES, TERUYA, 2011, p. 10):

Bloco I – Fundamentos Político-Pedagógicos da SEED, cujas temáticas serão desenvolvidas pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná por meio de Aula Inaugural e Seminário Geral.

Bloco II – Conteúdos das Áreas Curriculares Específicas, que serão desenvolvidos nos Seminários Específicos, Cursos das Disciplinas específicas e atividades pertinentes à elaboração e execução do Plano de Trabalho dos professores PDE.

Fundamentos Político-Pedagógicos - SEED

Literatura e escola – concepções e práticas.

Linguística aplicada e ensino de Língua Portuguesa.

Análise do discurso aplicada ao ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.

Ensino e aprendizagem de leitura.

Conteúdos específicos das áreas - IES

Articulação entre a Educação Básica e o Ensino Superior.

Conhecimento e Teorias Pedagógicas.

A Educação e o Mundo do Trabalho.

Ciência e Cultura na contemporaneidade.

Educação a Distância e Tecnologias Educacionais

Da mesma forma que as autoras, acreditamos que o Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE apresenta uma possibilidade para a formação de professores da rede pública do Estado do Paraná e entre suas propostas pedagógicas oferece subsídios para pensar a discussão de um tema relevante ao cenário educacional brasileiro: a necessidade da criação de um sistema integrador entre as escolas de Educação Básica e as Instituições de Ensino Superior. Para que isso se efetive, acreditamos também que seja necessário um trabalho coletivo entre as instâncias formativas ensejando e lutando pela materialidade de novas políticas e práticas que contemplem uma educação de qualidade, cujo objetivo não esteja relacionado apenas à classificação estatística das crianças e das escolas. A criação, implantação e divulgação de possíveis programas de formação de professores e professoras é uma possibilidade ímpar de aliar a universidade e a escola básica para além das práticas de tergiversação.

3.1 A ESCOLA E O ALUNO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA NA VOZ DOS PROFESSORES PDE (LONDRINA)

Após a aplicação do instrumento investigativo e da análise das narrativas obtidas através do mesmo, decidimos verificar algumas questões que ficaram pendentes através do Grupo Focal. Além do mais, esta foi uma sugestão da

banca de qualificação. Então, nesta oportuna unidade, investimos em questões que enfatizavam a experiência do PDE, de forma mais sistematizada, e também buscamos refletir com os professores sobre a escola, o aluno e a sociedade atual, realidade que se apresenta muito diferente do contexto que muitos de nós professores conhecemos quando fomos alunos no Ensino Fundamental e Médio, pois não podemos nos esquecer de que os relacionamentos e o ensino de história fundamentam-se nas relações humanas, como Ankersmit aponta muito bem,

A tarefa da história é nos fornecer um senso da nossa própria identidade, mas de uma forma que estimule e facilite nossa cooperação com outras pessoas, outras nações e outras culturas. (ANKERSMIT, 1998, p. 88 apud LEE, 2005, p. 135).

Portanto, os textos e as reflexões que nortearam nossa pesquisa de Mestrado, e que levamos aos professores no processo de Intervenção Pedagógica do PDE, diz respeito ao cenário de discussão do mundo complexo ao qual estamos inseridos, conduzindo para o contexto do ensino de História o pensamento sistêmico e a mudança de paradigmas na ciência, na sociedade e na educação.

Não tivemos aqui a pretensão de defender ou criticar a pós-modernidade, mas sim, trazer à tona esta discussão, falar sobre uma realidade que estamos vivenciando, mas que nem sempre no “chão da escola”, se percebe a enorme complexidade a que fazemos parte. E entendemos que não falar, ou não buscar compreender este contexto, somente problematiza ainda mais as relações humanas, principalmente nas instituições escolares.

Desta forma, nesse capítulo uma análise sobre abordagens sistêmicas, ou os novos paradigmas da ciência que influenciam as ciências humanas e a pesquisa no campo do ensino de História se faz necessário e como essas mudanças refletem nos relacionamentos em salas de aula.

Buscamos através desse estudo, conhecer e entender o conceito “novo paradigma da ciência”, e esse possa contribuir para os relacionamentos pessoais, como profissionais, o qual traria para nós o contexto novas posturas e práticas pedagógicas em sala de aula.

E assim, a ideia de que a consciência histórica contribui na formação da identidade dos sujeitos, ajudando a conhecer o presente e partir dele entendermos o passado e vice-versa, que o princípio da dialogia, do pensamento

recursivo, pensamento em rede, da contextualização, tem muito a contribuir no campo educacional. Essa realidade não pode ser expressa através de sentimentos de angústia, mas, ao contrário, abrir novas perspectivas para o ensino de História.

Para colaborar com essa reflexão, citamos um trecho da música de Raul Seixas/Paulo Coelho, que muito me fez refletir o mundo sistêmico, complexo, pós-moderno, como preferir, e começar a olhar o contexto escolar com um 'novo olhar', e uma postura aberta para novos conhecimentos ¹⁷:

O caminho se faz caminhando 'e você ainda me pergunta onde eu quero chegar se há tantos caminhos na vida e pouquíssima esperança no ar e até a gaivota que voa já tem seu caminho no ar'.
(Raul Seixas/Paulo Coelho, 1971).

O caminho se apresenta, cabe a cada um de nós a pergunta: onde quero chegar? Pois, a sala de aula se apresenta todos os dias como um espaço complexo e ao mesmo tempo um mundo a ser revelado, não somente a nós professores, mas, aos nossos alunos. Assim necessitamos trilhar esse caminho, revelando as múltiplas possibilidades que ele nos apresenta.

Paradigma, segundo Thomas Kuhn, pode ser considerado como a estrutura conceitual ou teoria, com suas regras e padrões, partilhados por uma comunidade científica em dado momento, e a visão de mundo de uma época, o conjunto de crenças subjacentes à prática científica.

Para essa discussão apresentamos um quadro que confronta a Ciência Tradicional e a Ciência Novo-paradigmática. Analisando o quadro, nos atentarmos para a mudança de paradigma na ciência, vejamos:

¹⁷ Esta canção era sempre lembrada pelo Professor Gabriel Gianattasio nas aulas de Teoria da História no ano de 2011 e que muito me fez refletir.

Tabela 4 - “Quadro de referência para a transformação paradigmática da ciência”, a partir das ideias de Vasconcelos. (2002: p 102):

CIÊNCIA TRADICIONAL	CIÊNCIA NOVO-PARADIGMÁTICA EMERGENTE
-Simplicidade análise relações causais linear	-Complexidade contextualização relações causais recursivas
-Estabilidade determinação – previsibilidade Reversibilidade – controlabilidade	-Instabilidade indeterminação – imprevisibilidade irreversibilidade – incontrolabilidade
-Objetividade subjetividade entre parênteses uni-verso	-Intersubjetividade Objetividade Multi-versa

O confronto apresentado no quadro nos ajuda a entender melhor os relacionamentos desta nova ciência novo-paradigmática emergente, como procurei explanar nas considerações anteriores, acreditando também, que a mudança de paradigma na ciência nos leva a refletir sobre a complexidade da sociedade em que estamos inseridos, como no processo educacional ao qual, nesse momento da discussão pretende ater-se, pois como Edgar Morin afirma,

Ainda estamos cegos ao problema da complexidade [...] Ora, esta cegueira faz parte de nossa barbárie. Precisamos compreender que continuamos na era bárbara das ideias. Estamos ainda na pré-história do espírito humano. Só o pensamento complexo nos permitirá civilizar nosso conhecimento. (MORIN, 2006, p.)

Foi de relevante importância conhecer a abordagem sobre a mudança de paradigma na ciência tradicional para a ciência novo-paradigmática emergente, pois esta representou refletir a sociedade atual e principalmente as relações educacionais.

A ciência tradicional, também conhecida como ciência clássica, apresenta três pressupostos, o da Simplicidade, o da Estabilidade, e o da Objetividade:

- 1- O pressuposto da simplicidade: a crença em que, separando-se o mundo complexo em partes, se encontra elementos simples, em que é preciso separar as partes para entender o todo, ou seja, o pressuposto de que “o microscópio é simples”. Daí decorre, entre outras coisas, a atitude de análise e a busca de relações causais lineares.
- 2- O pressuposto da estabilidade do mundo: a crença em que o mundo é estável, ou seja, em que “o mundo já é”. Ligados a esse pressuposto estão a crença na determinação com a consequente previsibilidade dos fenômenos – e a crença na reversibilidade – com a consequente controlabilidade dos fenômenos.
- 3- O pressuposto da objetividade: a crença em que “é possível conhecer objetivamente o mundo tal como ele é na realidade” e a exigência da objetividade como critério de cientificidade. Daí decorre os esforços para colocar entre parênteses a subjetividade do cientista, para atingir o universo, ou versão única do conhecimento. (VASCONCELOS, 2002: p. 69).

A seguir apresentaremos de forma sucinta alguns aspectos de cada pressuposto, e ao mesmo tempo faremos uma relação com o ensino de História, tentando relacioná-lo com nossa realidade.

Pressuposto da Simplicidade: No contexto histórico o pressuposto da simplicidade é aplicado de forma que os fatos históricos se apresentam separadamente numa disposição linear, ou como conhecemos através do modelo quadripartite: Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea, cada uma delas marcada por eventos que dão início e encerram cada período dando continuidade ao próximo. As relações são analisadas a partir da causalidade, “a cada fenômeno observado (Y), corresponde uma causa (X) e cada fenômeno observado (Y) tem efeito (Z)”. (VASCONCELOS, 2002: p.76).

Neste pressuposto, os fatos são vistos como “verdades absolutas”, o historiador considera o acontecimento histórico a partir de uma única visão, o objeto pesquisado não tem versões diferentes “ou” aconteceu daquela determinada forma “ou” não.

Assim aprendemos, e como professor muitas vezes acabamos reproduzindo, a história através do pressuposto da simplificação “analítica,

fragmentadora, disjuntiva, reducionista que resulta na compartimentação do saber, a fragmentação do conhecimento científico”. (VASCONCELOS, 2002: p75).

Com dificuldade em desenvolvermos a interdisciplinaridade, damos a parecer que os fatos aconteciam isolados e estanques de outras áreas, e pior, não despertando o interesse de nossos alunos pelo conteúdo proposto, bem como não dando condições para que o aluno construa o conhecimento histórico.

Pressuposto da Estabilidade: O pressuposto da estabilidade nos dá a dimensão de uma “crença em que o mundo é estável, em que o mundo já é, e em que nelas as coisas se repetem com regularidade”. (VASCONCELOS, 2002: p. 81).

Nestas concepções estão à crença na *determinação*, com a consequente *previsibilidade* (qualidade de previsível, que pode ser previsto) dos fenômenos, e a crença na *reversibilidade* (reverter, processo, capacidade de experimentar alterações, voltando ao estado inicial), com a consequente *controlabilidade* dos fenômenos.

O cientista fundamentado na ciência tradicional ao analisar um fenômeno da natureza procura reproduzir em laboratório as condições para sua observação e consequente conclusão sobre o fenômeno observado. Quando isso ocorre não podemos deixar de ressaltar que o objeto a ser observado está fora de seu *habitat* natural e isto pode trazer resultados nem sempre confiáveis. E, como afirma Vasconcelos: “Levando o fenômeno para o laboratório, excluía o contexto e a complexidade, e focalizando apenas no fenômeno que estava acontecendo naquele momento, excluía toda sua história.” (VASCONCELOS, 2002: p 82)

No contexto histórico um historiador orientado pela ciência tradicional, ao pesquisar um fato histórico se baseava em grandes heróis, reis, batalhas, conquistas, sem sequer preocupar-se com a maioria ou com o social. Isto “porque a maioria da história escrita por cronistas contemporâneos e estudiosos subsequentes desde o início da escrita até, digamos, o fim do século XX nos diz tão pouco sobre a grande maioria dos habitantes dos países ou Estados que ela esteve registrando”. (HOBBSAWM, 2006: p 216).

O historiador não se preocupava em trazer para o palco da investigação a opinião, a vivência daqueles que estavam à frente das batalhas, os responsáveis pelas construções e manutenção de reinos. Desta forma, produzia-se uma história na qual tudo parecia determinado, previsível, irreversível e controlado

pela vontade de Deus ou da minoria, num mundo estável, em que nele as coisas se repetem com regularidade.

Pressuposto da Objetividade: Percebe-se que o pressuposto da objetividade pode ser aplicado praticamente sem problemas pelas ciências físicas e biológicas, ou seja, “a crença que é possível conhecer objetivamente o mundo, tal como ele é na realidade, e o estabelecimento da objetividade como critério de cientificidade”. (VASCONCELOS, 2002: p 89).

Para estes cientistas, o pressuposto da objetividade é necessário para se obter os resultados em suas pesquisas, como afirma Vasconcelos (2002: p 90, apud MORIN, 1983: p 17) , “o mundo que a ciência (tradicional) quer conhecer tem que ser um mundo objetivo, independente do seu observador”.

No caso das Ciências Humanas a adoção do pressuposto da objetividade torna-se controverso, pois o objeto de observação nesta área é o homem, e separar o sujeito pesquisado do sujeito pesquisador, sua subjetividade torna-se algo extremamente difícil.

A proposta positivista defendida por Comte adotava o pressuposto da objetividade a exemplo das ciências naturais, buscando o status de ciência, o próprio Comte funda a sociologia como referência a ciência da sociedade humana. O dilema consistia em que a objetividade seria palco de muitas controvérsias entre os cientistas. Assim,

As ciências humanas resgatam então essas convicções: de que existe uma distinção polar entre ser humano e a natureza; de que os fenômenos humanos são de natureza subjetiva e não se deixam captar pela objetividade como acontece com os fenômenos naturais; de que o cientista social não pode libertar-se dos valores que informam sua prática, não só cotidiana, como científica. (VASCONCELOS, 2002: p 97).

O fato é que durante muito tempo no campo histórico tentou-se aplicar este pressuposto (Objetividade). O resultado era algo pronto e acabado, fatos que não eram questionados, apresentando-se como uma história de causalidade, factual e linear, sem a riqueza da diversidade e do valor das relações humanas.

Salientamos ainda que esta forma de ver, conhecer e fazer História não se encaixa mais no ensino de História, as mudanças de paradigmas que

sofremos atingiram diretamente a escola e seus sujeitos, por essa razão refletirmos sobre essas mudanças é salutar e um compromisso de todos.

Na Intervenção Pedagógica, os professores percebem a necessidade de lançar um novo olhar para o aluno. Um exemplo disso constatamos na fala de uma professora, “o texto Alienígenas em sala de aula, ampliou tremendamente a visão sobre a nova geração e a necessidade de o professor estar preparado para esse “novo” momento da educação”. (T.P.S).

Outro momento no desenvolvimento do PDE que é importante citar foi o Grupo de Trabalho em Rede – GTR, neste trabalho os professores contribuíram com o tema em discussão, como podemos observar:¹⁸

Hoje estamos vivendo em um mundo em que as tecnologias tomam espaços, ou melhor, estão na vanguarda da vida humana. Isso faz com os educadores busquem uma atualização constante e continua, pois, os educando dessa nova era digital, buscam o aprendizado inovador. Quando o educador não consegue fazer uma aula dinâmica e dentro dos padrões da atualidade, os alunos tendem a ter desgosto pela aprendizagem, principalmente pela disciplina de história, onde é a busca pelo passado que esta em evidencia, por este motivo, os educando "pensam" que história não lhes interessa, porque o que eles querem é entender ou conhecer o futuro. Os educandos de hoje necessitam de professores preparados para atender seus anseios F.S

Entendo que não somente a disciplina de História como a educação como um todo, tem encontrado dificuldades para atrair a atenção do educando. A busca pela efetivação das práticas disciplinares e a aprendizagem dos conteúdos, tem se tornado um grande desafio para os professores, haja vista que por mais que educadores se esforcem, por mais que se apliquem na produção de materiais pedagógicos e aulas consideradas mais "atrativas" para os alunos, muitas vezes o insucesso toma parte do cotidiano dos professores o que o leva muitos professores ao ostracismo e a falta de motivação. (A.M.)

Em nossa sala de aula nos deparamos com um aluno complexo e que interage com vários momentos e lugares ao mesmo tempo. (A.L.)

Portanto, nos depoimentos se percebe o perfil do aluno, um sujeito conectado ao sistema, que está em vários lugares ao mesmo tempo e ao trabalhar esse aluno, que muitas vezes nos parece fragmentado, mas apesar da fragmentação aparente tem capacidade e condições de associar coisas, e ter

¹⁸ GTR – Grupo de Trabalho em Rede é desenvolvido com professores da Rede que previamente se inscrevem no Portal dia-a-dia educação para participar. Esse curso acontece no terceiro período em que o professor PDE está desenvolvendo o Programa. É importante ressaltar que nesse momento o professor já retornou para sala de aula com 75% de sua carga horária. Os cursistas recebem um certificado com 64 horas, o curso tem aproximadamente a duração de 2 meses.

domínio do conhecimento, pois faz parte de um sistema conectado por redes de relacionamento.

Sistêmico quer dizer, o sistema se conecta em rede, não são fragmentadas, as coisas estão todas ligadas e complexas e a sala de aula evidencia o mundo complexo ao qual estamos inseridos.

Todavia, às vezes me parece que o professor não tem clareza sobre a mudança de paradigmas na sociedade atual, mas através da fala eles expressam suas preocupações, angústias, principalmente quando não conseguem despertar o interesse dos alunos pelas aulas de história.

O professor está imerso no mundo complexo, ele sente nas relações e, ao mesmo tempo, não consegue refletir sobre o processo no qual está inserido, hora você está dentro, hora está fora, por isso “complexo”.

Após essa reflexão, “abordagem sistêmica”, “sociedade complexa”, voltamos a um pressuposto: a formação continuada oferecida aos professores no PDE tem possibilitado a ele, apropriar-se desse novo olhar para a sociedade e a escola e se efetivamente tem se tornado sua prática.

Logo, se o objetivo do professor é formar alunos reflexivos, com identidade, desenvolvendo nele a consciência histórica, desconsiderar alguns conceitos que ainda possam estar presentes no ensino de história, como por exemplo: que existe uma “verdade” absoluta ou de que o conhecimento é “transmitido”, se faz necessário.

Por exemplo, se a metodologia desenvolvida para estudar “A Chegada dos Europeus na América” não for problematizadora, levando o aluno a questionar como os povos ameríndios viveram esse processo, como podemos desenvolver neles significados e levá-los a experimentar? Como já foi dito acima, não se podem analisar os fatos históricos somente por um prisma, para não criar o conceito da “verdade” absoluta. E também que o seu conhecimento vai sendo construído e não apenas “transmitido” e que a partir desta metodologia nosso aluno também desenvolve uma postura de se colocar no lugar do outro.

Vale ressaltar a importância de o professor mediar um ensino onde nossos alunos através de suas conclusões e reflexões desenvolvam uma postura de se colocar no lugar do outro. Ele perceberá que o estudo de História contribuirá no sentido de se perceber as diferenças de interesses, as relações de poder que envolvem um fato histórico.

Por exemplo, utilizar como metodologia o *significado de conceitos*, chamar a atenção dos alunos sobre o significado que algumas palavras têm, pode facilitar o entendimento que os mesmos irão construir de certos conteúdos, tomando o cuidado de não cometermos anacronismo, pois “o significado dos conceitos atuais deve ser redefinido se pretendermos traduzir o passado através deles”. (MONTEIRO, 2003, p. 26 apud PROST, 1996, p. 141).

E ainda reforçando esse posicionamento,

O conceito está relacionado a uma palavra, mas o está também ao mesmo tempo a mais de uma palavra; uma palavra se torna um conceito quando a plenitude de um contexto sociopolítico de significados e experiência dentro do qual e para o qual uma palavra é usada, pode ser condensado em uma palavra. (MONTEIRO, 2003, p. 25-26 apud KOSELLECK, 1985, p. 84).

Entretanto, para efetivarmos a aprendizagem dos alunos em um processo que desentido em suas vidas, desenvolver uma “*Aprendizagem significativa crítica*”, que possibilite um ensino de História promotor da criticidade do aluno, Moreira (2006) aponta:

Aprender/ensinar perguntas ao invés de respostas. (Princípios da interação social e do questionamento).
 Aprender a partir de distintos materiais educativos. (Princípios da não centralidade do livro de texto).
 Aprender que somos perceptores e representantes do mundo. (Princípio do aprendiz como perceptor/representador).
 Aprender que a linguagem está tão intimamente implicada em qualquer e em todas as tentativas humanas de perceber a realidade. (Princípio do conhecimento como linguagem).
 Aprender que o significado está nas pessoas, não nas palavras. (Princípio da consciência semântica).
 Aprender que o homem aprende corrigindo seus erros. (Princípio da aprendizagem pelo erro).
 Aprender a desaprender, a não usar conceitos e estratégias irrelevantes para a sobrevivência. (Princípio da desaprendizagem).
 Aprender que as perguntas são instrumento de percepção e que definições e metáforas são instrumentos para pensar. (Princípio da incerteza do conhecimento).
 Aprender a partir de distintas estratégias de ensino. (Princípio da não utilização do quadro-de-giz). (MOREIRA, 2004: p.15-16).

Essa citação nos leva a refletir sobre o processo educacional e qual caminho, metodologia temos abordado para desenvolver os conteúdos em nossa sala de aula, ou seja, como temos conduzido nosso trabalho em sala. Estamos

contribuindo para formar sujeitos autônomos, que refletem seu contexto social, que está pronto para contribuir com os outros, que questiona porque sabem, suas dúvidas geram certeza ou incertezas, mas através delas é possível conhecer um pouco mais do mundo ao qual estão inseridos.

Assim, através da formação continuada o professor constrói subsídios para superar o que possa parecer obstáculo ao fazer pedagógico, buscando tornar o ensino de História significativo ao aluno e não meramente o estudo de coisas do passado.

3.2 A EXPERIÊNCIA DO GRUPO FOCAL

A opção pelo Grupo Focal permitiu aos professores voluntários¹⁹ que se expressassem com mais liberdade, dando "espaço" para narrativas orais que, como eles próprios apontam, muitas vezes não conseguem desenvolver-se no ambiente escolar marcado pelo grande número de alunos e obrigações de horários, conteúdos e trâmites letivos. Desta modo, esta etapa que se constitui o cerne da nossa pesquisa e nela foi delimitado a um grupo de oito alunos voluntários que, embora não possam representar a totalidade dos estudantes da sua escola, fornecem elementos importantes para a reflexão do processo de aprendizado e da prática de mediação pelo professor.

Luciana Kind (2004) verifica diversas bibliografias e chega à conclusão de que não há consenso entre os autores estudiosos da técnica sobre a quantidade ideal do número de participantes. Os números sugeridos variam de um mínimo entre seis a oito e de, no máximo, dez a quinze participantes e as principais preocupações nesta definição são em relação ao tempo da atividade e a condição de que todos os envolvidos possam participar de forma satisfatória. O Grupo Focal pode ser definido como:

uma técnica de Pesquisa na qual o Pesquisador reúne, num mesmo local e durante um certo período, uma determinada quantidade de pessoas que fazem parte do público-alvo de suas investigações, tendo como objetivo coletar, a partir do diálogo e do debate com e entre eles, informações acerca de um tema específico (NETO; MOREIRA; SUCENA, 2002, p. 5, Apud, ROSSI, 2013).

¹⁹ Participaram do Grupo Focal seis professores PDE no dia 18-05-2013 em um sábado reunido no salão do Edifício Solar de Coimbra em Londrina.

Seu funcionamento se constitui basicamente em uma discussão a partir de um roteiro com questões-chave concebidas pelo pesquisador e que propiciem o levantamento e a obtenção de informações elucidativas acerca dos objetivos específicos propostos pela pesquisa. As questões-chave realizam a função de temas que são colocados aos participantes e servem como guias para a discussão. (NETO; MOREIRA; SUCENA, 2002, p. 11, apud, ROSSI, 2012).

Durante a elaboração do roteiro, sob cada questão-chave, o pesquisador pode elaborar tópicos que ele espera que sejam abordados pelos participantes, como por exemplo, o usado por nós:

O PDE, como formação continuada, possibilitou que você mobilizasse os saberes de sua experiência e novos saberes, promovendo uma reelaboração dos mesmos para resolver situações em sala de aula? Dê um exemplo.

O que mais te marcou no PDE como formação continuada?

Os textos lidos durante o programa deram significados às suas interrogações como professor?

Esses textos foram usados como referencial teórico em sua pesquisa e para a elaboração de seu Artigo final?

A participação no PDE mudou sua prática em sala de aula? Ou não mudou? Por quê?

Indique um texto que mais te instigou durante o PDE. E diga qual (is) o (s) motivo (s).

Como você analisa os alunos de hoje, comparando com o seu tempo de escola.

Como você considera a sociedade na qual o seu aluno está inserido? Ou você não leva isto em consideração? Fale a respeito.

Por essa razão o objetivo desta pesquisa é conhecer qual a apropriação o professor PDE fez na sua formação continuada e se o resultado desse processo tem se efetivado na prática pedagógica do professor. É o que pretendemos tratar refletindo as falas do professor no grupo focal, onde alguns professores aceitaram contribuir respondendo e dando voz a sua experiência no PDE, como também no capítulo dois desta pesquisa, os professores responderam a um questionário.

Durante o grupo focal foram elencados alguns questionamentos aos professores que se referiam às contribuições ou não do Programa, na sua prática em sala de aula e questões que refletissem sobre o aluno que encontramos em nosso cotidiano inserido nas diversidades, e particularidades da sociedade contemporânea.

Podemos observar que, boa parte dos professores afirma que, a experiência do PDE pode ser definida como um “divisor” em suas vidas profissionais²⁰.

J. P. C.- *Sim, a temática desenvolvida no PDE (publicidade, mídia e consumo entre os adolescentes), possibilitou “romper” com certos mecanismos que eram utilizados excessivamente em sala de aula como, por exemplo, o livro didático. Ou seja, mesmo que se procurasse uma melhor compreensão para certos acontecimentos utilizando outras fontes históricas como filmes e músicas sempre tinham que retornar aos livros para se fazer a sistematização dos conteúdos estudados. Por meio da publicidade, mídia e consumo presente nos diferentes tempos históricos, podem-se analisar as diferenças e semelhanças, as rupturas e permanências entre os períodos históricos estudados com a atualidade, propiciando uma melhor relação nas transformações sociais, políticas, econômicas e culturais presentes nas sociedades humanas ao longo do tempo. O mais “legal” é que em vários momentos houve uma identificação com os adolescentes que estavam desenvolvendo o projeto, pois falava deles, do seu modo de viver, agir e pensar é claro respeitando as diferentes temporalidades, o que foi muito mais significativo para o aluno do que ficar restrito ao livro didático.*

De outra forma, para todos, foi possível elaborar uma “nova leitura” de suas práticas:

L. H.- *Você como aluno da Universidade, depois você volta como professor, alguns com 10, 15, 20 anos de magistério, aí você faz uma nova leitura.*

V. A.- *É outro momento.*

L. H. – *é um outro momento porque a visão é outra, eu tomei o cuidado de reler um ou dois livros do meu tempo de acadêmica e depois que fiz o PDE, e a visão foi outra [...] porque eu li “Utopia” [...] o ponto de vista mudou [...] como foi importante, como permitiu mudar a postura de sala de aula, aumentou a paciência, porque eu sou muito agitada [...] eu fiz uma releitura e percebi, eu diria, que aconteceu uma compreensão melhor do mundo deles, e isso tem me ajudado muito na sala de aula, porque eu encontrei dificuldade com a leitura de alguns textos, alguns autores [...], porque lá eu me sentia aluna, bom se eu tive dificuldade como aluna, voltar para sala de aula me fez entender a dificuldade de alguns alunos, [...] estou inclusive tentando usar a tecnologia, contando com a colaboração deles, eu acho que a aula*

²⁰ Nesta oportunidade, também identificaremos os professores pelas iniciais.

tem ficado mais interessante, porque estou tentando me aproximar mais dos meus alunos e isso pós PDE.

Ainda em relação ao PDE, os professores puderam repensar porque vários momentos “valeram a pena”:

J. P. C.- *Houve vários momentos importantes durante a realização do PDE, rever os amigos e os professores de academia, as palestras, a “desintoxicação rotineira da sala de aula”, entre outras, mais o que considero realmente como significativo foi estar em contato com novas possibilidades de se estudar a História como a publicidade, a qual, até pouco tempo não era considerada como uma fonte histórica, devido a sua fracionalidade. No entanto, novas pesquisas nessa área demonstraram que é perfeitamente possível a compreensão de determinados acontecimentos por meio de sua utilização. Por exemplo, o “marketing” utilizado pelos governantes como a propaganda nazista, o getulismo, a era Collor, o fusquinha do Itamar Franco, o Brasil para Todos, ajudam a “perpetualizar” a ideologia de quem está no poder com mais facilidade devido aos “jingles”, as musiquinhas que “ficam na cabeça” como os “90 milhões em ação” na época da Ditadura Militar, as imagens coloridas de um país que “vai para frente”, é fantástico o que os “marqueteiros” são capazes de criar em nome de uma pseudo-governabilidade.*

R. A.- *O que marcou também, como que é cansativo ficar sentado ouvindo, e o professor exige que fiquem sentados, fiquem quietos, [...] então eu tenho que me colocar no lugar deles, eu tenho que fazer minha aula mais atrativa porque não é fácil, então esse repensar aconteceu no PDE. Uma coisa que eu observava na academia, com relação a conversa paralela, o professor da academia tinha problema com as pessoas que conversavam, como é que nossos alunos não vão conversar, então a gente tem que parar para pensar sobre isso.*

L. H.- *A gente fala que tem melhorar a qualidade da aula, e perceber se a gente cansa, eles também cansam, mas também percebi durante o processo da nossa formação continuada que a todo o momento se resgatava a questão do conhecimento e do saber e isso não pode ser perdido de referência, então foi possível também fazer um mediação, entender que você melhora sua aula, que você chega mais perto do aluno, mas que não pode perder a qualidade da formação do aluno, isso é ponto indiscutível, você melhora mais não perde isso como referência, [...] então a gente volta para a sala de aula com essa postura de dosar, de não perder a referência de saber dosar.*

V. A.- *O que mais chamou a atenção no PDE, [...] foi as novas metodologias.*

R. A.- *Várias formas de ver a história.*

MEDIADOR- *Vocês acham que essas novas metodologias como: cinema, charge, isso ainda é interessante para vocês, não cansou ainda?*

V. A.- *É, porque, nós não estávamos no pique da academia, talvez para a academia estivesse saturado, para nós que já estamos a algum tempo longe da academia, não [...] hoje preparo as minhas aulas além do conteúdo, lógico, mas buscando uma*

nova forma de trabalhar esse conteúdo em sala de aula. [...] a releitura de obras de arte, porque em história você associar um a obra de arte a um contexto histórico, então depois que eu voltei, eu comecei a trabalhar com releitura de algumas obras dos operários.

R. A.- *Novo olhar.*

V. A. - *Depois que eu voltei, eu comecei a trabalhar com releitura de algumas obras dos operários, [...] também trabalhei com Abdias Nascimento que era a primeira ideia minha e eles fizeram a releitura das obras do Abdias Nascimento [...] porque a partir disso ele vai pesquisar, ele vai buscar saber sobre autor, sobre a história, naturalmente ele esta inserido.*

MEDIADOR- Então você acha que essas novas metodologias ajudaram a reelaborar sua experiência como professora (a) em sala de aula.

V. A. - *Com certeza, eu achei que foi o que mais me tocou que mais contribuiu para minha prática.*

R. A.- *Porque dentro da escola antes de fazer o PDE à gente percebia que quando ia passar um filme, principalmente a equipe pedagógica colocava como “matação” de aula. Quando eu fui para o PDE, eu tinha como provar que era importante, a academia mostrou esse lado, não é “enrolação” de aula e teoricamente você tem respaldo.*

Essa constatação dos professores corrobora as afirmações de Flávia Caimi (2008) de que:

Quanto ao uso de tais documentos/fontes em sala de aula, há importantes indicações metodológicas que preconizam o papel ativo do estudante nos procedimentos de compreensão e interpretação. Mais do que objetos ilustrativos, as fontes são trabalhadas no sentido de desenvolver habilidades de observação, problematização, análise, comparação, formulação de hipóteses, crítica, produção de sínteses, reconhecimento de diferenças e semelhanças, enfim, capacidades que favorecem a construção do conhecimento histórico numa perspectiva autônoma. (CAIMI, 2008, p. 141).

E continuando com a mesma preocupação, perguntamos:

MEDIADOR- Por que tem um planejamento?

R. A.- *Tinha planejamento, não é jogar um filme simplesmente, por jogar.*

MEDIADOR- Não era a imagem pela imagem o filme pelo filme... pra gente aquilo é um documento, você tem toda uma elaboração a partir de um conteúdo, previamente trabalhado, que você vai aproveitar aquilo, é mais uma ferramenta para o professor.

V. A.- *No meu caso que me formei em 1983, a história hoje é vista de uma nova forma, então, a partir dos annales, novos documentos históricos e filmes é documento, não ver o filme como um entretenimento [...] então a partir do PDE, daí veio a minha pesquisa [...] comecei a fazer leituras, a pesquisar e a trabalhar com filmes de uma outra forma, já trabalhava com roteiro, nunca trabalhei filme por si só, mas a partir do PDE eu comecei a ter outra visão, uma outra leitura.*

R. A.- *Você passou a ter a fundamentação teórica.*

L. H.- *Até para perceber a interferência do próprio produtor, do diretor do filme e aí você, a conotação mudou totalmente, porque aí foi possível aprender que até a posição da câmera, na hora de filmar tem uma intenção, e antes a gente não percebia isso, que tem alguém por de trás.*

E. L.- *E também a questão de ter de passar o filme inteiro, você pode pegar alguns trechos, o conhecimento tecnológico que o PDE nos trouxe nos possibilitou isso.*

A afirmação da V.A é uma questão apontada por vários professores PDE, sobre discussões que não existiam na época em que se formaram. A esse respeito Caimi (2008) afirma que:

Alicerçada nas novas orientações historiográficas e nas recentes transformações pedagógicas que emergem no cenário educativo nacional, a história escolar vai, aos poucos, redesenhando suas concepções e proposições para a sala de aula. É bem verdade que o ideário pedagógico e historiográfico avança a passos mais largos do que as efetivas transformações que se operam no “chão da escola”. (CAIMI, 2008, p. 140).

E os professores continuam em outra direção:

E. L. - *Eu estou desenvolvendo um projeto com eles pelo facebook, coisa que eu nunca fiz, comecei a elaborar um projeto para a sala de aula, que eu tinha uma imensa dificuldade. Tinha a ideia, começava a colocar em prática, mas não conseguia finalizar, porque não colocava no papel, então às vezes eu iniciava, mas eu não tinha o fecho, uma conclusão, avaliar se realmente foi bom ou não, eu tinha essa dificuldade, já fiz outros projetos em sala, não só o que elaborei para o PDE e agora estou com os 9º anos desenvolvendo o projeto do facebook.*

R. A. - *O projeto tem um tema específico? Ou você foca somente na questão tecnológica?*

E. L. - *O título é “Educar para o Futuro” o tema específico “Como usar o facebook”, a partir de textos que falam como ele pode ser eficaz na educação, não só para eles no dia-a-dia, mas para a gente estar passando informação para eles. O face é muito acessado por eles [...], a intenção agora é educar de como usar o facebook e suas consequências e depois entrar com os conteúdos históricos, hoje já postei uma*

atividade, eles vão fazer um tour pelo Conselho Nacional de Segurança, tem uma cartinha sobre o bullying e eles vão responder uns questionamentos que eu coloquei, e assistir um vídeo sobre a atuação da Polícia Federal [...] para eles terem conhecimento que existe órgãos que cuidam de segurança e se ele sofre ou promove bullying eles vão ter que responder por isso.

MEDIADOR- E também tem onde reclamar.

E.L.- E que órgão ele tem que procurar para se defender.

MEDIADOR - Então não tem um tema? Se você quiser trabalhar a questão da identidade, você pode fazer isso?

E.L.- Pode. Nesse momento do projeto é mais a questão da aproximação com eles, da questão da legislação, das consequências dos atos deles na internet, prá depois entrar nos conteúdos específicos de história, quero que eles visitem museus e direcionar para os conteúdos de sala de aula. Eu estou colhendo depoimentos deles, e um colocou assim, “você vai deixar o facebook chato, passando tarefa” e um outro colocou assim é, “não, legal, quando eu ia imaginar que a minha professora de história ia passar tarefa pelo facebook”, então, tem aqueles que são a favor, outros que são contra, mas acabam fazendo.

MEDIADOR- Você passou a pensar nisso depois do PDE?

E. L.- Depois do PDE, porque nos aprendemos durante o curso, aquela formação para ser tutor do GTR, [...] isso trouxe conhecimento e ampliou a visão de sala de aula.

MEDIADOR - E você mesclou com o que você aprendeu com o específico de história?

E. L.- Sim, com certeza.

E. L. S – É a escola do futuro.

E. L. - É a escola do futuro, [...] a gente tem que começar a trazer isso para eles, porque não é só a sala de aula, eles têm uma informação toda fora. Eles falam a professora é “antenada” [...] eles passam a ter um olhar diferente para nós, mudou o nosso relacionamento em sala de aula, eles estão muito mais próximos, me respeitam, por conta dessa interação fora de sala de aula.

MEDIADOR - Eles se identificam, e na verdade isso é uma forma como V.A. tinha colocado da questão da metodologia, e essa é uma metodologia, é uma forma de você reelaborar os saberes que você já tinha e possibilitou que você tivesse novos olhares. Através da fundamentação teórica como R.A. falou, ajudou você reelaborar todo esse conhecimento e estar aplicando de outra forma. Lembrei também do Rüsen , o conteúdo fazer sentido na vida prática do aluno.

Todos concordam...

MEDIADOR - Lembra também o texto da Ana Maria Monteiro que fala sobre formação continuada, ela vai falar do professor de sala de aula, porque a gente é uma soma de tudo, vocês já falaram, porque a gente já foi aluno, e não só na academia, alunos desde pequeno, então quando você busca um modelo de professor, dificilmente você busca o modelo do professor da universidade.

R. A. - É verdade.

E. L. - O meu modelo foi na universidade, eu tinha como base o exemplo da Professora E. L.

MEDIADOR - A E. L é um modelo para todos, [...] mas a gente é tudo isso, nossa história de vida, faz que o professor leve, toda essa bagagem, tudo isso prá nossa prática, e você reelabora, [...] a Ana Maria Monteiro diz que tudo que a gente produz em sala de aula, a forma como trabalhamos e lidamos com o aluno é resultado de tudo [...] a gente retraduz, né, tudo aquilo que vocês viram no PDE, o facebook, as metodologias, o lúdico, a arte, qualquer coisa a gente retraduz, a gente faz o conhecimento polido. A forma de você ver o consumismo, não é L.H.?

L. H. - Sim, acho que sim...

E. L. - E aquele encontro que nós tivemos lá, que cada um expôs o seu trabalho, foi importante porque, quando eu pego uma charge, por exemplo, eu já tenho uma forma diferenciada de observar aquilo e também favoreceu e ampliou a minha visão, quando pego um jogo e já me lembro do trabalho da minha amiga e da forma que ela abordou no trabalho dela.

V. A. - Eu vejo que é inevitável hoje em sala de aula você não buscar esses novos meios, novas formas.

E. L. - Você tem que se aproximar do aluno.

V.A. - Principalmente a história que sempre foi muito sisuda, muito séria, muito quadro [...] é inevitável, ou a gente avança, busca outras formas, porque não adianta a gente querer mais aquele aluno que lê o texto e responde questionário como foi na nossa época.

L. H. - Ele vai ter que ler texto, mas a gente vai trabalhar diferente.

V. A. - Sim, ele tem que ler...

MEDIADOR - Não só a leitura pela leitura e responder questões.

R. A. - Ou a gente usa a tecnologia a nosso favor ou vamos sofrer.

V.A. - Dar sentido, aí eu acho que vem tudo o que a gente falou, dar sentido, dar significado e o professor ter autonomia, a gente tem que avançar.

Parte dessas questões levantadas pelos professores parece indicar uma preocupação existente da necessidade de um ensino que ensine os alunos a pensarem historicamente e não apenas “acumular informação”. Neste sentido as preocupações dos professores são muito próximas daquelas levantadas por P. Lee (2006), quando afirma que este processo de pensar as diferenças no passado e no presente fornece condições para que se estabeleça o que Lee chama de *literacia histórica*: ou seja, uma “alfabetização histórica” que forneça meios para que o estudante pense e se oriente no tempo, de modo que compreenda a temporalidade dos eventos estudados e seja capaz de relacionar o seu presente com o passado. Compreendendo, desta forma, a sua sociedade atual e se preparar para o desenvolvimento futuro da mesma. Assim Peter Lee nos mostra que a partir de uma “ação diferenciada do professor é possível colaborar para que os alunos construam estruturas históricas utilizáveis” (LEE, 2006, p. 146) de modo que estas estruturas de conhecimento superem os fragmentos factuais de eventos históricos e possibilitem uma compreensão mais complexas tanto do presente como do passado.

Continuando a discussão prosseguimos:

MEDIADOR – *E. L. S., tem alguma coisa que te marcou no PDE, e que você gostaria de relatar?*

E. L. S. - *O que me marcou fora essas questões de novas metodologias, novos encaminhamentos, que a gente com nossa formação continuada vamos adquirindo novos conhecimentos, novos saberes. Eu penso que a gente tem que colocar as coisas bem mais simples principalmente para esse pessoal de periferia.*

MEDIADOR - *Uma formação para a vida?*

E. L. S. - *Uma formação para a vida, para o dia-a-dia dele, principalmente para nós que trabalhamos com escola pública. Eu falo para os alunos, se a escola não mudou um pouco a vida de vocês, não valeu a pena, se não transformou, não ofereceu novas oportunidades de perspectiva de vida, mudança de horizonte, então não valeu a pena. E falo isso para os professores, como diretor, não percam o foco, os alunos tem que saber por que eles estão aqui, o que vocês estão transmitindo tem ajudado eles na vida, se estão ajudando bola pra frente.*

V. A. – *Outra coisa que nós temos que pensar é de não subestimar os nossos alunos, porque eu vejo, muitas vezes quando lançamos um desafio, um teatro, e eu sou muito travada para trabalhar com teatro, eles produzem muito, muitas vezes você lança a ideia e eles vão em frente, por isso que não devemos subestimá-los, por achar que o limite deles é o mesmo que o nosso.*

E. L. - *Às vezes você deixa de propor por que não gosta e por achar que não vai dar conta.*

E. L. S. - Com certeza.

MEDIADOR - Com relação às leituras, os textos lidos deram significação e foram usados como referencial teórico em seu trabalho?

J. P. C. - É difícil elencar um único texto, pois para desenvolver a pesquisa foram utilizados um conjunto de textos que foram essenciais para a sua conclusão como, por exemplo: o texto “Para que serve a História” do professor Gilmar Arruda que aborda uma reflexão sobre a memória histórica que foram transmitidas até o momento, ou seja, a dos heróis e o nosso papel enquanto guardiões da memória histórica; o texto de Bauman, “Vida para o consumo”, que aponta para a diferença entre consumo o que é necessário para a nossa sobrevivência e consumismo, ou seja, aquilo que é consumido em excesso, por “capricho”, desnecessariamente em uma sociedade líquida onde quase tudo acaba sendo supérfluo e descartado; o texto de Eric Hobsbawm a “Era dos Extremos”, que trabalha as questões da sociedade contemporânea; o texto de Ignacio Ramonet, “O quinto poder”, que trabalha a questão da mídia e das corporações midiáticas que controlam a sociedade e que propõe a construção do observatório da imprensa como maneira de fazer frente a esse monopólio das grandes empresas de comunicação; o texto “Por uma leitura crítica da linguagem publicitária em sala de aula” da Márcia Teté Ramos, que aborda a utilização da publicidade enquanto fonte histórica; o texto das professoras Marlene Cainelli e Maria A. Shimidt, “Ensinar História”, que aborda as questões didáticas metodológicas sobre o Ensino de História e outros, não menos importantes, que contribuíram para elaboração e conclusão do Artigo Final. Todos os textos foram instigantes, mas o texto da professora Márcia Teté Ramos, “Por uma leitura crítica da linguagem publicitária em sala de aula”, chamou a atenção para o fato da utilização da linguagem publicitária em sala de aula, apontando o método de estudo para sua utilização enquanto fonte histórica dentro dos parâmetros científicos de investigação histórica.

L. H. - Quero citar um exemplo, Boris Kossoy, que trabalha com fotografia, eu já gostava de trabalhar com fotografia, mas não tinha ideia da importância enquanto documento, então depois que eu li o texto dele, uma das medidas que eu tomei logo depois do retorno em minhas aulas, eu falei para meus alunos, como vocês veem a história? Sobre a interferência que a gente pode ter e pedi que eles fossem para frente da sala para fotografá-los, e aí eles se arrumavam [...] E trabalhei com eles a forma como eles se comportaram para tirar as fotos, em seguida pegamos fotos antigas para observar, posturas, e como eles reagiram ao tirar fotos. Depois trabalhei com eles as fotos, como a gente interfere naquele momento, dependendo da ocasião, se é aniversário, se é casamento e se a foto sofre a interferência daquele momento, então percebi que a leitura da foto mudou, mudou muito minha prática para ler documentos, porque em nosso livro didático trás muitas fotos para ser analisadas, então a leitura do texto do Boris contribuiu muito para essa leitura.

MEDIADOR - Com relação a isso, aos textos, os textos que marcaram vocês têm a ver com a prática de vocês em sala de aula?

TODOS- Sim, tem.

J. P. C. - Com certeza, os textos foram muito significativos, bem selecionados, com leituras e propostas atualizadas sobre a História e a educação de uma “maneira geral”. Os textos auxiliaram nas reflexões e na compreensão do momento pelo qual a sociedade contemporânea apresenta as suas diversidades acadêmicas e sociais.

R. A. - A partir do momento que nós entramos lá (referindo-se ao PDE) o nosso objetivo era a sala de aula, porque nós somos professores de sala, então tudo o que a gente buscava lá era pensando, a isso vai dar certo.

MEDIADOR -E, por exemplo, os textos teóricos?

V. A. - O que a gente percebe é que só a teoria muitas vezes a gente tem ou não tem, esse conhecimento todo.

MEDIADOR - Os professores que estão nos textos, que eu estou chamando de teóricos, vocês aproveitaram isso, dava para filtrar, ou tinha algum momento que vocês estavam ali, e pensavam: eu não vou usar isso.

J. P. C. - Com certeza mudou, porque algumas práticas alternativas que já vinham sendo utilizadas, foram fundamentadas e validadas como a utilização de outras fontes de pesquisa como a publicidade. Isto trouxe uma “nova” dinâmica para a sala de aula, a nossa sociedade inserida no contexto capitalista prioriza o consumo de mercadorias que são veiculadas pela mídia por meio dos anúncios publicitários, vestuário, carros, moradia, alimentação, bebidas alcoólicas e refrigerantes, modo de pensar, de viver, moral, costumes, tradições, onde é “fantástico o show da vida” e nossos alunos e nós mesmos estamos em constante contato com estas informações que estão sendo utilizadas nas aulas de uma maneira crítica e, até certo ponto, divertidas”, pois os alunos gostam, se identificam e participam mais ativamente dos debates e reflexões sobre o saber histórico.

V. A. - Com certeza, no início quando se falou que a gente voltou para a academia e nós sentamos lá naquela cadeira como alunos, nossa foi muito claro isso, porque é o mesmo sentimento que o nosso aluno tem na sala de aula, então nós tivemos aulas mais teóricas, e que às vezes me perguntava, prá que isso?

E. L. - Nós ficamos mais críticos ainda, e a gente chegou a criticar o professor da academia, da postura dele, da fala dele, o material que ele trouxe. Teve professor que chegou com transparência.

L. H. - A transparência não é o problema, mas você percebe que é o mesmo material, e se falou tanto em mudança, e nós estávamos ali para conhecer novas metodologias [...] mas a maior parte dos textos foi possível filtrar para o trabalho.

Neste sentido, as falas dos professores corroboram as afirmações de Seal da Cunha (2010) quando este aponta que no cotidiano da sala de aula os professores acabam de certa forma “reinventando” as informações obtidas na sua formação. O autor percebe nessas características o que ele denomina de “narrativas híbridas”. Uma espécie de fusão matricial, na qual se percebe elementos característicos de matrizes teóricas diferenciadas em um mesmo corpo discursivo, por exemplo, “tradicional” e “marxista”. Assim como Tardif, Cunha afirma que isto acontece devido ao caráter pragmático das preocupações dos professores. Ou seja, em sala de aula os desafios acontecem e conforme as dificuldades são apresentadas os professores recorrem ao seu repertório de saberes adquiridos em espaços diversos, como o da formação e do fazer docente, sem uma fidelidade a nenhuma determinada matriz teórica. Pois, a aula “tem que dar certo” dependendo do momento e da situação. (Apud CUNHA, 2010, p. 213).

E continuando.

MEDIADOR – *Essa criticidade... serve para a gente?*

E. L. - *Para perceber quando a gente vai trabalhar e o aluno diz: “isso de novo”?*

MEDIADOR - *A partir do PDE foi possível analisar se existe uma diferença entre o nosso aluno e o aluno que fomos?*

J. P. C. - *Uma das especificidades da História é analisar as diferenças e semelhanças, as rupturas, as permanências e mudanças das sociedades ao longo do tempo e ao fazermos essa atividade de análise podemos perceber como a época em que éramos alunos é diferente a dos nossos alunos. Hoje temos muito mais recursos físicos e tecnológicos, mais liberdade de expressão, no entanto quando éramos alunos parece que havia um certo comprometimento maior com relação aos problemas de nossa época e de nossas vidas. Temos que respeitar os jovens atuais, seu momento, mas ao mesmo tempo, temos que nos preocupar com algumas questões como a superficialidade presente em suas vidas, como se suas vidas só existisse naquele momento, talvez, seja isso mesmo, não sei, cada um vive a sua vida de acordo com os valores de sua época.*

L. H. - *Estava comentando com a V.A. nós temos o aluno da Manhã, Tarde e Noite, que são realidades muito diferentes. O aluno do noturno apresenta que não tem tempo, eu vejo por outro lado, mas é o que eles alegam que eles não têm tempo para leitura, não dá para eles pesquisarem, não querem fazer trabalho, ele vem para um passeio na Escola, é mais para concluir o Ensino Médio e não tem uma preocupação com a formação. O aluno da tarde, a gente encontra um aluno ainda pré-adolescente que vem de um desencontro familiar, eu sei que isso não deveria interferir, mas interfere, moram com outras pessoas que não os pais, pais não são*

os mesmos dos irmãos, e querendo ou não isso acaba interferindo nele enquanto aluno, porque são sérios problemas familiares, e um dia você socorre porque um está batendo no outro, e um outro que já apanhou em casa.

MEDIADOR - Comparando com o aluno do nosso tempo?

J. P. C. - A sociedade a qual pertencemos está inserida no contexto das sociedades capitalistas de produção e isto tem que ser levado em consideração devido ao fato de termos de sobreviver. Ou seja, temos de trabalhar, comprar e consumir os produtos necessários para a nossa sobrevivência. O que acontece é que existe uma preocupação muito grande por parte dos capitalistas em lucrar e ganhar dinheiro a todo custo, não se importando para as consequências que isto possa causar, principalmente entre os jovens, por exemplo: O “mundo capitalista” apresenta as pessoas e principalmente aos jovens uma sociedade onde “tudo é possível” se ele consumir determinado produto. Isto causa um pseudo status social, poder aparente entre os grupos sociais, alienação e frustrações se não forem conseguidos. Nós e nossos alunos estamos inseridos neste contexto, então fica difícil, por exemplo, falarmos em igualdade social se uns poucos têm muito e uns muitos têm pouco, isto tem que ser levado em consideração. Não sei a resposta para resolvermos isto: mudança de sistema, debates críticos, participação, sei lá... vivemos um momento onde as bandeiras de lutas foram esquecidas, os políticos aumentaram sua corrupção em benefício próprio, os costumes, a moral, as tradições já não satisfazem as nossas angústias e como diria Cazusa “nossos heróis morreram de over dose”, então, nós e nossos alunos fazemos parte dessa realidade, com diria Bauman, uma sociedade líquida, momentânea, descartável, talvez até necessária, mas que não dure para sempre, não vamos cair no pessimismo e nem desistir, utilizando aquele velho “jargão, companheiro, a luta continua...”.

L. H. - Existe essa diferença, nos três períodos, agora entre o antes e hoje e vejo que também a gente tinha as mesmas coisas, mas o ponto de vista do aluno era outro, eu acredito que a gente tinha objetivos. Perguntava-se para o aluno o que você quer ser, ele dizia quero ser médico, quero ser professor, eu vou ser advogado, eu vou ser dentista, assim você observa que havia um objetivo, e quando eu pergunto para meus alunos, o que você quer ser, percebo que ele não tem perspectiva, eu acho que nosso aluno está muito apressado, ele está muito acelerado, não sei se o momento tecnológico [...] exemplos que eles citam como jogadores de futebol que não estudaram o dia-a-dia da corrupção, os empregos momentâneos que dão dinheiro. E você questiona sobre a formação, e eles respondem “não dá nada não professora, não estou sonhando com nada”. Então acho que não existe perspectiva de futuro, eles são imediatistas, talvez pela própria atualidade, [...] talvez esteja intervindo e fazendo a grande diferença entre o aluno de ontem e de hoje.

R. A. - Eu acredito que a diferença entre o aluno de ontem e de hoje, é que em nossa época não era obrigatório a permanência em sala de aula, ia para a escola os alunos em que as famílias davam importância, iam para estudar, hoje muitos são

obrigados a estar lá. Então, você chegava e dava importância, hoje não, eles falam “eu estou aqui, se não o conselho tutelar vai lá e cobra do meu pai e da minha mãe”, ensinar quem quer aprender é uma coisa, ensinar quem não quer aprender é muito difícil e muito complicado.

E. L. - É outro contexto, a sociedade mudou, então nós estávamos falando das novas tecnologias, eles estão, eles estão antenados para tudo, então a escola não é interessante para eles, né?

R. A. - Por isso que a gente está tendo a obrigatoriedade de estar mudando a nossa metodologia para estar atendendo justamente esse menino que está ali te falando “não quero estudar”.

L. H. - A gente brigava para estudar, agora eles são obrigados a estudarem e não querem inclusive com ordem judicial, e você percebe que três alunos desestruturam, atrapalham 38, mas, você tem que respeitar o direito dos três que tem ordem judicial.

R. A. - A família é outra, a família não é mais o pai e mãe e os filhos, muitos moram com avós, ou a mãe casa-se de novo com outro homem que também tem filhos.

MEDIADOR - Isto tem a ver com o que Bauman trabalha, ele afirma que vivemos uma sociedade líquida, nós somos fruto de uma sociedade sólida, então nos temos um modelo de família. Hoje essas famílias mudam conforme os interesses, por exemplo, a mãe se casa com outro homem que também é separado e tem seus próprios filhos. O que vocês acham?

E. L. S. - A meu ver os pais democratizaram muito seus filhos e essa democratização deixou essas crianças imperativas por isso nossa dificuldade em sala de aula, porque às vezes a energia não é a mesma. [...] temos que correr mais para atender e mudar a metodologia todos os dias. Outro dia estava muito cansado na 5ª aula, com a voz cansada, e resolvi trabalhar com imagens e pensei, vou trabalhar com imagens, e eu percebi que os alunos também estavam cansados e gostaram, e pensei, vou ter que usar uma metodologia para cada aula, para cada turma, porque na 1ª aula você está bem, pode explicar mais, mas na última aula a gente e os alunos estão cansados.

MEDIADOR - Deu para perceber que uma coisa está amarrada à outra, que nós temos clareza do mundo em que a gente está vivendo, da sala de aula que estamos convivendo e da realidade que o aluno traz para essa sala de aula?

L.H. - Nós colocamos no princípio que aprendemos muito com o PDE, e vamos concluir colocando esses problemas todos, mas é importante ressaltar que apesar desses problemas o PDE nos ajudou a ter clareza do processo e da nossa busca. Antes a gente via tudo isso, mas não conseguia amarrar o todo, não tinha clareza.

Podemos afirmar a partir das falas dos professores, através da experiência do Grupo Focal, a possibilidade de conhecer o posicionamento dos professores frente a questões que foram levantadas, a oportunidade de ouvir a voz de alguns professores que viveram o PDE de História. Como já enfatizamos na introdução deste trabalho, essa experiência trouxe legitimidade a esse trabalho, pois esses professores puderam expressar as suas incertezas e, como tivemos a oportunidade de verificar em suas falas, possibilitou uma reflexão da sociedade em que estamos inseridos e de sua complexidade, sob o olhar desses professores a partir de sua prática de sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A guisa de conclusão gostaríamos de dizer que é possível identificar em nossa pesquisa a importância da formação continuada dos professores e, particularmente, do PDE, pois como afirmou uma professora “o PDE nos ajudou a ter clareza do processo e da nossa busca”. Da mesma forma, podemos ver nas falas dos professores as diferenciadas estratégias que eles forjam em sua prática para fugir da monotonia do uso exclusivo de práticas consagradas em sala de aula. Estratégias elaboradas nas certezas e incertezas do seu cotidiano, na maioria dos casos. Pois como afirma um dos professores de nossa pesquisa “porque não adianta a gente querer mais aquele aluno que lê o texto e responde questionário como foi na nossa época”.

Foi possível identificar que os professores tentam mediar em suas práticas aquilo que foi aprendido em sua formação ou em outros espaços mesmo não tendo muita clareza do que estão fazendo. Afinal como afirmam, “A sociedade mudou, então nós estávamos falando das novas tecnologias, eles estão, eles estão antenados para tudo, então a escola não é interessante para eles”.

Assim, podemos corroborar o que afirma Ana Maria Monteiro que os saberes da experiência surgem a partir da articulação e reorganização que se fazem dos mesmos. Para Monteiro e outros autores citados, os saberes da experiência não são saberes como os demais, eles são, ao contrário, formados de todos, porém retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e no vivido.

Também concordamos com Schimidt e Garcia que o diálogo entre a Didática Geral e a Didática Específica do ensino de História tem significado, pois a nossa prática em sala de aula, do professor de História, apresenta uma metodologia com sua especificidade e constrói um caminho que pertence ao ensino de História.

Da mesma forma, achamos que só podemos pensar a importância desta temática se levamos em conta o alerta de Selva G. Fonseca de que o texto das Diretrizes Curriculares para os Cursos de História, sobre a produção de historiadores brasileiros é explícito: os cursos de História devem formar o historiador, qualificado para o exercício da pesquisa. Atendida esta premissa o profissional estará apto para atuar nos diferentes campos; inclusive no magistério. Forma-se o historiador. Sobre a formação do professor, o texto silencia. A produção do silêncio

é uma operação lógica. Certeau, como relembra a autora, ao analisar o lugar social da produção historiográfica e o papel dos historiadores na sociedade afirma: “*no que concerne às opções, o silêncio substitui a afirmação*”. Aqui o não-dito é ao mesmo tempo o inconfessado de textos que se tornaram pretextos²¹. Por que não dizer que o curso de História forma professores de História? Por que não confessar, para nós mesmos, formadores, que o campo de trabalho do historiador é basicamente o ensino?

Talvez a resposta esteja na consideração de que as Diretrizes Curriculares Nacionais, ao privilegiar tão somente a formação do pesquisador, desconsideram o objeto do ensino de História e o ensino de História como objeto de reflexão permanente do historiador/professor.

Da mesma forma que FONSECA, entendemos que o professor de História, com sua maneira própria de ser, pensar, agir e ensinar, transforma seu conjunto de complexos saberes em conhecimentos efetivamente ensináveis, faz com que o aluno não apenas compreenda, mas que assimile, incorpore e reflita sobre estes ensinamentos de variadas formas. É uma reinvenção permanente. Porém o historiador, formado de acordo com as novas diretrizes para exercer seu ofício em sala de aula reviverá velhos problemas. A perplexidade do recém-formado, denunciada por Fenelon, no início dos anos 1980, sobreviverá. Isto exigirá dos futuros docentes, das instituições e do Estado um investimento na formação continuada, com o objetivo de re/construir as relações entre os saberes adquiridos na formação universitária e a complexidade dos saberes mobilizados no cotidiano da sala de aula. Será necessário romper com o paradigma de formação aplicacionista a favor de uma epistemologia da prática, conforme definida por Tardif. Pois, assim, será possível “*revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho*”.

A elaboração desta pesquisa não teve como objetivo abordar todas as possibilidades de discussão sobre formação continuada. Assim como os trabalhos comentados e utilizados em nossas discussões, ao longo desta pesquisa também fizemos escolhas e definimos uma abordagem da temática na expectativa de contribuirmos para as reflexões sobre a importância da formação continuada para

²¹ CERTEAU, M. **A escrita da História da História**. Rio de Janeiro: Forense, 1982, p..70.

os professores de História, em especial através do PDE. Embora tenhamos trabalhado com um público que não pode ser entendido como representante da totalidade dos professores PDE de História de Londrina e região, acreditamos que nosso objetivo de investigação tenha sido atingido e que esta pesquisa pode contribuir para a reflexão de professores, pesquisadores e interessados. Ou seja, aqueles que buscam compreender melhor as possibilidades, de se discutir alternativas para uma formação continuada que, de fato, contribua com a vida prática dos professores.

Outro aspecto a ser considerado, nesse momento, corresponde a algumas conquistas que ocorreram com relação à Hora Atividade do professor da Rede Estadual de Ensino no decorrer desse trabalho. Ao iniciarmos a pesquisa o professor tinha garantido 20 % de sua carga horária (o padrão de vinte (20) horas o professor tinha quatro (4) horas de Hora Atividade) para dedicar-se à preparação de aulas, pesquisa, correção de provas, trabalhos, atendimento a alunos, pais e trocas com os colegas. Tempo que os professores pesquisados concordaram e afirmaram ser insuficiente. Hoje esse percentual passou a 30%, ou seja, de vinte (20) horas de aula o professor tem garantido seis (6) horas de Hora Atividade, tempo que ainda não obedece à lei que prevê 33%.

Além disso, não podemos deixar de registrar, que um professor de História do Ensino Médio para compor sua carga horária de vinte (20) horas assume sete (7) turmas, em salas de aulas que em média apresentam um número de trinta e cinco (35) ou mais alunos por turma, correspondendo ao total de 245 alunos. Esse número dobra levando-se em consideração que muitos professores têm uma carga horária semanal de quarenta (40) horas. Ou seja, temos muito ainda que caminhar na busca de condições de trabalho e ensino de melhor qualidade.

A análise dos resultados atingidos pelo uso das metodologias de aplicação de Instrumento de Investigação e do Grupo Focal pode ser um estímulo para se investigar um tipo de aprendizagem diferenciada, renovada e mais alinhada com os novos desafios pelos quais a educação e o ensino de História no Brasil têm enfrentado neste início do século XXI. Conforme apontado por grande parte dos professores que responderam ao nosso questionário, e participaram do Grupo Focal, a volta à academia e o contato com as novas discussões (para aqueles que estavam afastados há muito tempo), significou um alento para que repensassem as suas práticas. Além do mais, este trabalho com os professores possibilitou que

igualmente repensasse a minha própria experiência de sala de aula e também acadêmica.

Penso também, que o PDE no Paraná é uma das possibilidades de formação continuada que o professor pode buscar. Da mesma forma esse formato não deve ser considerado um benefício oferecido pelo Estado aos professores, mas como gestor da educação pública o Estado, deve sim buscar investir no professor, em sua formação continuada, pois é esse professor que contribui através de sua prática com o desenvolvimento e ações transformadoras na vida dos alunos.

Finalizando, quero expressar que concluir esse trabalho representa para mim uma conquista, pois além de ser um sonho profissional que por vários motivos pessoais não pude realizá-lo antes, mas também e, principalmente, por me identificar nas falas dos professores me incluindo em suas experiências, angústias, e conquistas. Pois sou professora há vinte (20) anos da Rede Estadual de Ensino com quarenta (40) horas semanais de carga horária. Portanto, conheço o “chão da sala” e tenho buscado incansavelmente por um ensino de História que faça sentido e contribua para a formação histórica de meus alunos.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. “Formação de professores: a constituição de um campo de estudos”. In: **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e Retenção de Conhecimento: Uma perspectiva Cognitiva**. Lisboa: Plátano, 2003.

BAUMAN, Z. **A sociedade individualizada. Vidas contadas e histórias vividas**. Tradução. José Gradel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008. (capítulo 10 e 11, p. 158-193).

BLOCH, M. **Apologia da história ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

CERRI, L. F. **Ensino de História e consciência histórica**. Rio de Janeiro: FGV, 2011.

CHIMENTÃO, L. K. **O Significado da Formação docente**. 4º Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar. UEL, Londrina, 2009.

DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA. História. SEED. Paraná, 2008.

FENELON, D. A formação do profissional de história e a realidade do ensino. In: **Cadernos CEDES**, nº 8, São Paulo, Cortez/CEDES, 1987.

FONSECA, S. G. **A Formação do Professor de História no Brasil: novas diretrizes, velhos problemas**. Mimeo. (s/d).

CAIMI, F. H. **Anos 90**, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p.129-150, dez. 2008.

CALLONI, H. A educação e seus impasses: um olhar a partir da noção de pós-modernidade. In: LAMPERT, Ernâni (org.). **Pós-modernidade e Conhecimento**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

CUNHA, M. F. da. **Patrimônio e Memória** - CEDAP, UNESP – FCLAs - v.6, nº 2, p. 196-216, dez. 2010.

FISCHER, R. M. “A paixão de “trabalhar com” Foucault”. In Costa, M. V. (org.). **Caminhos investigativos. Novos olhares na pesquisa em educação**. Porto Alegre, 1996.

GATTI, B. A. “Análise das Políticas Públicas para Formação Continuada no Brasil, na última década”. In: **Revista Brasileira de Educação** v. 13 n. 37 jan./abr. 2008, pp. 57-70.

MORAES, D. R. S. ; GOMES, I. O. ; TERUYA, T. K. Formação Continuada de Professores e Professoras: O PDE/PR. In: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.43, p. 183-201, set2011 - ISSN: 1676-2584

GOMEZ, A.P. O pensamento prático do professor. A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (org). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

GREEN, B. ; BIGUM, C. Alienígenas em Sala de Aula. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org). **Alienígenas em Sala de Aula** - uma introdução aos estudos culturais em educação. Rio de Janeiro: Vozes, 1995

HOBBSAWM, Eric. **Sobre a história**. São Paulo: Cia. Da Letras, 2001

LACOUTURE, J. A história imediata. In: LE GOFF, Jacques (org), **História Nova**. Tradução Eduardo Brandão, 4 edição, São Paulo, Martins Fontes, 1998.

LAMPERT, E. Pós-modernidade e educação. In: LAMPERT, Ernâni (org.). **Pós-modernidade e Conhecimento**. Porto Alegre: Sulina, 2005

LAVILLE, C. 1975, p33-34 Apud SIMAN, Lana Mara de Castro. O Papel dos Mediadores Culturais e da Ação Mediadora no Processo de Construção do Conhecimento Histórico Pelos Alunos. In: ZARTH, Paulo A. e outros (orgs). **Ensino de História e Educação**. Ijuí: Ed. Unijui, 2004.

LEE, P. **Em direção a um conceito de literacia histórica**. Curitiba: Editora UFPR, 2006.

LIMA, E. S. "Currículo e desenvolvimento humano". In: **Indagações sobre o currículo do Ensino Fundamental**. Salto para o Futuro, Boletim 17, Brasília: Setembro/2007.

MONTEIRO, A. M. ; GASPARELLO, A. M. ; MAGALHÃES, M. S. **Ensino de História: Sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad/Faberj, 2007.

MONTEIRO, A. M. F. C. "Professores: entre saberes e práticas" In: **Educação e Sociedade**, vol. 22, no. 74, Campinas: Abr/2001.

MONTEIRO, Ana Maria F.C. "A história ensinada: algumas configurações do saber escolar". In: **História e Ensino**, Vol. 9, Londrina: Out/2003.

MOREIRA, M. A. **Teoria da Aprendizagem Significativa Crítica**. Brasília: Ed. UNB, 2006.

NUNES, C. Quando a casa vira escola: a modernidade pedagógica no Brasil. In: **Ensino de História: Sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad/Faperj, 2007.

NÓVOA, A. **Formação de Professores e Profissão Docente**. (s/d). Mimeo.

PAIM, E. A. "Do Formar ao Fazer-se Professor". In: MONTEIRO, A. M. et al (orgs.). **Ensino de História – sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad/Faperj, 2007.

PCNs. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília DF: Ministério da Educação Básica, 2002.

POLANYI, M. **O valor do conhecimento tácito**. A epistemologia de Michael Polanyi na escola. São Paulo: Escrituras, 2004.

POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância**. Trad. Suzana Menescal de Carvalho e José Laurêncio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 1999. (segunda parte, p. 81-156).

ROSSI, F. **O Cinema como Mediação na Produção do Conhecimento histórico sobre a ditadura militar no Brasil**. 2013. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2013.

RÜSEN, J. **Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão**. In: Práxis Educativa. Ponta Grossa, PR, V.1. n.2, p.7-16, jul/dez – 2006 (trad. de Marcos Roberto Kusnick).

_____. “Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história”. In: **História da historiografia**. N. 02, p. 163-209, mar/2008.

_____. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In: SCHMIDT, M.A; BARCA, I. ; REZENDE, E. (orgs.) **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Editora UFPR, 2010.

_____. Experiência, Interpretação, Orientação: As Três Dimensões da Aprendizagem Histórica. In: SCHMIDT, M.A; BARCA, Isabel; REZENDE, Estevão. (orgs.) **Jorn Rusen e o ensino de história**. Curitiba: Editora UFPR, 2010.

SEED, Instrução n 009/08 SUED/SEED. Curitiba, 2008.

SCHMIDT, M. A.; GARCIA, T. B. “O trabalho histórico na sala de aula”. In: **História e Ensino**, Vol. 9, Londrina: Out/2003.

_____. “Discutindo o currículo “por dentro”: contribuições da pesquisa etnográfica”. In: **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 139-149. 2001. Editora da UFPR

SILVA, M. ; Fonseca, S.G. **Ensinar História no século XXI: Em busca do tempo entendido**. Campinas-SP: Papirus Editora, 2007.

SILVA, T. T. O projeto educacional moderno: identidade terminal? In VEIGA-NETO, A. (org.). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1996.

SILVA, T. T. **O currículo como fetiche**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

TARDIF, M. “Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários”. In: **Revista Brasileira de Educação**, no. 13, Jan/fev/mar/abr/, 2000.

TARDIF, LESSARD e LAHAYE. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**. N.4. Porto Alegre: Pannonica Editora, 1991.

TAVARES, R. **Construindo mapas conceituais**. Ciência & cognição, 2007: p 72-85.

VASCONCELLOS, M. J. E. de. **Pensamento sistêmico**: o novo paradigma da ciência. 7º Ed. Campinas, SP: Papirus, 2002. (capítulos 3,4 e 5, p.67-18

ANEXOS

ANEXO A
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO



RESOLUÇÃO N.º 1670/2009

Normatiza a execução do Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE na Rede Pública Estadual de Ensino.

A **Secretária de Estado da Educação**, no uso das atribuições legais, tendo em vista as disposições contidas na Lei Complementar n.º 103, de 15 de março de 2004, no Decreto n.º 4482/2005 e no Decreto n.º 3149/2004,

RESOLVE:

Art. 1.º Normatizar o Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE como a política pública de formação continuada, a ser implementado pela Secretaria de Estado da Educação, em parceria com a Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior e as Instituições de Ensino Superior do estado.

Art. 2.º O PDE será desenvolvido no período de 02 (dois) anos, sendo organizado em 04 (quatro) períodos, com créditos/carga horária compatíveis às exigências do Programa e conforme calendário próprio, divulgados pela Coordenação Estadual do PDE.

Art. 3.º Será assegurado ao professor participante do PDE o afastamento do exercício de suas atividades de professor do Quadro Próprio do Magistério, a partir da data de início do Programa.

§ 1.º O afastamento do professor dar-se-á de acordo com a sua jornada de trabalho atual, sendo de 100% da sua carga horária, no primeiro e segundo períodos, e de 25% no terceiro e quarto períodos, até o limite de 40 horas de sua carga horária efetiva, para atender às atividades previstas pelo Programa.

§ 2.º Os professores que tenham sido designados para ministrar aulas extraordinárias, e professores pedagogos com designação de acréscimo de jornada de trabalho, em exercício nos estabelecimentos estaduais de acréscimo de jornada que ensino, serão afastados de suas atividades com a remuneração correspondente ao número de horas/aulas ou de detenham no início do Programa, desde que:

- a) a designação de aulas ou o acréscimo de jornada de trabalho tenham ocorrido até a

data de início do Programa;

b) as aulas extraordinárias ou o acréscimo de jornada de trabalho não sejam decorrentes de substituição temporária, nos termos do disposto na Resolução de distribuição de aulas, editada anualmente;

c) na data do afastamento, o professor ainda esteja com o acréscimo de jornada de trabalho ou ministrando aulas extraordinárias.

§ 3.º O Professor PDE terá garantida a carga horária de seu afastamento de 100% até a distribuição de aulas do ano subsequente ao seu ingresso no Programa

§ 4.º O professor integrante das equipes dos Núcleos Regionais de Educação - NRE, da Secretaria de Estado da Educação - SEED e Documentador Escolar, terá o mesmo percentual de afastamento, devendo, portanto, retornar ao seu estabelecimento de ensino de lotação, para participar do Programa.

§ 5.º O professor de Educação Especial, em exercício na SEED ou NRE, para participar do Programa, deverá retornar a um estabelecimento estadual que ofereça essa modalidade de ensino, tendo assegurada a gratificação, conforme estabelecido nos termos da Lei.

§ 6.º O professor que estiver em exercício em escolas conveniadas de Educação Especial não terá prejuízo na percepção de sua gratificação, conforme estabelecido nos termos da Lei, e sua substituição será mediante repasse de recursos financeiros da SEED, por meio do convênio estabelecido.

§ 7.º Para que o professor atuante em estabelecimento de ensino vinculado à Secretaria de Estado da Justiça e da Cidadania - SEJU, ou à Secretaria de Estado do Trabalho e Promoção Social - SETP, possa participar do Programa, deverá estar em exercício em estabelecimento estadual de ensino, a ser determinado pelo NRE de sua jurisdição, à exceção daqueles que funcionam nas dependências de unidades penais e/ou sócio-educativas.

§ 8.º O professor que se encontrar na situação tratada no parágrafo anterior perderá as gratificações inerentes à função exercida nas escolas que atendem jovens e adultos em privação de liberdade, e, após a conclusão do Programa (2 anos), terá garantido o retorno ao estabelecimento de ensino para o qual foi anteriormente selecionado através de Edital

§ 9.º O professor com jornada semanal e 20 horas e que atua nas séries iniciais do Ensino Fundamental será afastado integralmente da função de docência, no primeiro e segundo períodos do Programa, e, no terceiro e quarto períodos, será afastado em 25% do total de sua carga horária e atuará em atividades de auxílio à docência ou em outros programas definidos pela SEED, na escola de lotação.

Art. 4.º Durante o período em que estiver participando do Programa, o Professor PDE não poderá afastar-se para licença especial e licença sem vencimentos, sendo que no primeiro ano do afastamento não poderá ingressar em concurso de remoção.

Art. 5.º O professor selecionado pelo PDE, que estiver exercendo outras funções em órgãos públicos municipal, estadual ou federal, em Projetos Educacionais e/ou Esportivos no âmbito da SEED, deverá reassumir suas funções em seu local de lotação, para que possa ser afastado.

Art. 6.º O professor selecionado pelo PDE, que estiver exercendo a função de Direção ou Direção Auxiliar, ao participar do Programa, será dispensado da função e deverá retornar ao seu local de lotação, não havendo manutenção da gratificação no primeiro ano do Programa.

§ 1.º O professor com carga de 20 horas semanais, exercendo a função de Direção ou Direção Auxiliar, que percebe o acréscimo de jornada, poderá assumir aulas extraordinárias, como forma de assegurar a mesma carga horária.

§ 2.º Será preservado o direito de retorno do professor à função de Diretor ou Diretor Auxiliar, no segundo ano do Programa, respeitada a duração original do respectivo mandato.

§ 3.º No caso de afastamento do Diretor e do Diretor Auxiliar, a substituição será realizada conforme legislação pertinente para o exercício da função e enquanto perdurar o afastamento do Titular

Art. 7.º O professor PDE, que esteja designado para exercer cargo comissionado, deverá solicitar a exoneração do mesmo e retornar ao seu local de lotação, para realizar as atividades previstas no Programa.

Art. 8.º Os professores envolvidos diretamente no Programa terão identificação e atribuições próprias e diferenciadas, de acordo com as funções a serem desenvolvidas, a saber:

I. Professor PDE/Tutor do GTR - é o professor do Quadro Próprio do Magistério (QPM) que ingressou no Programa através de processo seletivo;

II. Professor Titulado - é o professor PDE que possui a titulação de mestre ou doutor;

III. Coordenador do PDE nas IES - é o responsável pela execução do PDE na Instituição;

IV. Professor Orientador - é o responsável pela orientação do Professor PDE nas IES;

V. Representante do PDE no NRE - é o responsável pelo PDE no NRE.

Art. 9.º No segundo período do Programa, o Professor PDE deverá orientar um Grupo de Trabalho em Rede (GTR), composto de professores da Rede, preferencialmente QPMs, conforme instrução específica do Programa.

Parágrafo único. Não será fornecido, pela SEED, nenhum tipo de bolsa-auxílio aos professores que participarem do GTR.

Art.10 A certificação do Professor PDE será emitida em conjunto pela SEED e IES responsáveis, ao final do Programa, mediante o cumprimento da carga das atividades previstas e aprovação no Programa.

Art.11 O Professor PDE, independentemente da sua carga horária vinculada ao Estado, deve assumir o compromisso de cumprir integralmente as atividades previstas, conforme as normas do Programa.

§ 1.º O Professor PDE deverá assinar um Termo de Compromisso no ato da matrícula no PDE, em seu NRE.

§ 2.º A ausência injustificada ou com justificativa não deferida pela Coordenação do PDE, à atividade prevista no Programa, implica em processo de exclusão do Professor PDE e o consequente ressarcimento financeiro ao erário público, nos termos da Resolução/SEED n.º 2637/2007.

3.º Após a conclusão do Programa, o Professor PDE deverá permanecer em atividade na Rede Pública Estadual de Ensino por período correspondente ao seu afastamento, sob pena de ressarcimento ao erário público dos gastos decorrentes do seu afastamento, para participar do Programa.

Art.12.º O Professor PDE, detentor do título de Mestre ou Doutor, reconhecidos pelos órgãos competentes, ou, quando realizados no exterior, devidamente validado por instituição superior brasileira, terá aproveitamento parcial de sua titulação dado a natureza do Programa, conforme determina a Lei Complementar n.º 103/2004.

§ 1.º O aproveitamento parcial da titulação terá, como critério básico, a sua relação com a área de educação ou com a área de ingresso do Professor PDE no Programa.

§ 2.º A participação, no Programa, do Professor PDE, como titulado, será de 2 (dois) anos.

Art. 13.º Esta Resolução entrará em vigor na data da sua publicação, e será válida para as turmas do PDE a partir do ano de 2009.

Parágrafo único. A Resolução n.º 4341/2007, da SEED, aplica-se, exclusivamente, à turma de 2008 do PDE.

Art. 14.º Os casos omissos nesta Resolução serão resolvidos pela

SUED/Coordenação Estadual do PDE.

Curitiba, 18 de maio de 2009.

Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde **Secretária de Estado da
Educação**

ANEXO B

CARTA DO SECRETÁRIO

AOS PROFESSORES

O Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE, inaugura uma nova fase na perspectiva da consolidação da política de formação continuada de professores da rede pública estadual de ensino. Esta fase se inicia pela apresentação à comunidade paranaense dos resultados alcançados face à participação dos professores no Programa, em suas edições e agora materializados nas produções dos Artigos e Materiais Didático-Pedagógicos, ora disponibilizados.

É importante destacar, que a série "Cadernos PDE" contempla produções na forma de artigos científicos e materiais didático-pedagógicos das diversas áreas de conhecimento nas quais estiveram centrados os estudos dos professores no período de sua formação continuada no Programa, os quais contaram com a imprescindível orientação dos professores mestres e doutores das Instituições de Ensino Superior Públicas do Estado, numa parceria sem a qual esse processo não teria alcançado seus objetivos.

Importa reiterar o fato que se caracteriza como o diferencial dentro do movimento de formação continuada instituído, o qual pode ser qualificado e sintetizado, neste momento, principalmente por duas características consideradas relevantes. A primeira, por ser o material produzido pelos próprios professores da rede, o que os identifica como produtores de conhecimento na sua área de atuação. A segunda, por este material ter como fio condutor das reflexões dos professores sobre a escola pública, uma vez que foi produzido a partir de problemas da realidade dessa escola, pelos sujeitos que nela atuam e que agora encontra espaço para retornar à escola na forma de conhecimento sistematizado, visando contribuir para melhorar a aprendizagem dos alunos em cada área do conhecimento escolar.

Outro destaque a ser enfatizado é o da utilização do meio eletrônico como opção para a socialização da série dos Cadernos PDE. Com esta medida, pretendemos agilizar não só a forma de acesso às produções como também estimular o uso dos recursos tecnológicos disponíveis nas escolas pelos professores da Rede Pública Estadual de Ensino de forma que possa ser incorporado nas práticas pedagógicas curriculares desenvolvidas.

Tenham a certeza que acreditamos ser a formação continuada de professores um dos determinantes fundamentais para a melhoria da qualidade de ensino e de valorização dos profissionais que nela atuam, sendo a divulgação dos Cadernos PDE, mais um demonstrativo de que priorizamos e apoiamos a melhoria das aprendizagens dos alunos da Educação Básica, sabendo do enorme desafio a ser enfrentando, o qual só poderá ser superado através do esforço a ser realizado no coletivo.

Flávio Arns
Secretário de Estado da Educação

ANEXO C QUESTIONÁRIO

Questionário para pesquisa de Mestrado em História Social, linha de História e Ensino, Departamento de História-UEL intitulada (naquele momento): **Professor PDE na busca de uma formação continuada: práticas significativas no ensino de História.**

Esta pesquisa tem como objetivo estabelecer um contato com professores de História, que tenham participado do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, oferecido como processo de Formação Continuada aos educadores da Rede Estadual de Ensino através de um instrumento de investigação, um questionário estruturado, como se vê logo abaixo:

NOME: _____

IDADE: _____

email: _____

1-Qual a Instituição de formação?

2-Qual o ano de formação e qual curso?

3-Fez especialização? Em qual Instituição? Qual a área?

4-Qual ou quais escolas atua?

5-No Ensino:

Fundamental () Médio ()

Ensino: Público () Privado ()

6-Qual sua carga horária de trabalho?

7-A Hora Atividade é suficiente para você planejar suas aulas, corrigir avaliações e trabalhos? Justifique.

8-Qual sua maior dificuldade em sala de aula? Exemplifique.

9- Qual sua opinião sobre a relevância da prática do professor na Formação Continuada? _____

10- Em que ano participou do Programa (PDE)?

11- Qual o tema de sua pesquisa (PDE)?

12- Como se deu a intervenção na Escola?

13- Relate como você avaliaria a sua experiência *como* professor PDE.

14-Em sua opinião, qual foi a melhor experiência no PDE?

15-Como foi o seu retorno à vivência escolar após sua participação no PDE?

16-Com relação aos cursos específicos ofertados pelo Departamento de História, eles atenderam suas expectativas? Justifique.

17- Os encontros com os orientadores realizados pelos professores do Departamento de História contribuíram na elaboração do trabalho final e para aprofundamento de suas reflexões sobre ensino de História?

18-Você poderia citar as contribuições que as discussões no campo do ensino de História trouxeram para sua prática em sala de aula.

19-Em sua opinião, o currículo na escola, na universidade, atende as expectativas dos alunos no trabalho de sala de aula. Justifique.

20-A sua experiência no PDE mudou o seu conceito de História? Explique como era e o que mudou.

OBS: Sua participação nesta pesquisa será muito importante, contribuindo desta forma para que se faça uma reflexão sobre a relevância da Formação Continuada na vida profissional dos professores de História.

Um Abraço, Estela Camata (Mestranda em História Social, Linha de História e Ensino)