



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

GEOVÂNIO CARLOS BEZERRA RODRIGUES

**ENSINO E PESQUISA: RELAÇÃO ENTRE A DISCIPLINA DE HISTÓRIA,
COLEÇÃO ESCOLA APRENDENTE E O NÚCLEO DE TRABALHO, PESQUISA E
PRÁTICAS SOCIAIS – NTPPS EM FORTALEZA, CE**

FORTALEZA - CEARÁ

2016

GEOVÂNIO CARLOS BEZERRA RODRIGUES

ENSINO E PESQUISA: RELAÇÃO ENTRE A DISCIPLINA DE HISTÓRIA, ESCOLA
APRENDENTE E O NÚCLEO DE TRABALHO, PESQUISA E PRÁTICAS SOCIAIS –
NTPPS EM FORTALEZA, CE

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Formação de Professores.

Orientadora: Profa. Dra. Fátima Maria Leitão Araújo.

FORTALEZA – CEARÁ

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Rodrigues, Geovanio Carlos Bezerra.

Ensino e Pesquisa: relações entre a disciplina de história, coleção Escola Aprendiz e o Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais - NTPPS em Fortaleza, CE [recurso eletrônico] / Geovanio Carlos Bezerra Rodrigues. - 2016.

1 CD-ROM: il.; 4 ¾ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 250 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Mestrado Acadêmico em Educação, Fortaleza, 2016.

Área de concentração: Formação de Professores.

Orientação: Prof.^a Dra. Fátima Maria Leitão Araújo.

1. Prática Docente. 2. Ensino de História. 3. Ensino Médio. 4. Coleção Escola Aprendiz. 5. Núcleo de Trabalho Pesquisa e ensino e Práticas Sociais. I. Título.



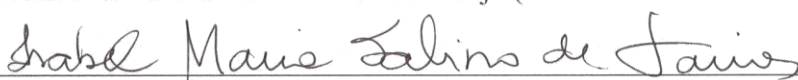
ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

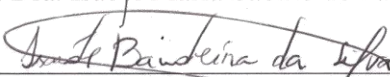
Aos vinte e seis dias do mês de agosto de dois mil e dezesseis, **GEOVÂNIO CARLOS BEZERRA RODRIGUES** aluno(a) regularmente matriculado(a) no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UECE) Curso de Mestrado Acadêmico (CMAE), na área de concentração em Formação de Professores, defendeu a dissertação intitulada **ENSINO E PESQUISA: RELAÇÃO ENTRE A DISCIPLINA DE HISTÓRIA, ESCOLA APRENDENTE E O NTPPS EM FORTALEZA**. A Banca de Defesa foi composta pelos professores: Dra. Fátima Maria Leitão Araújo (Presidente – PPGE/UECE), Dra. Isabel Maria Sabino de Farias (PPGE/UECE), Dra. Isaíde Bandeira da Silva (UECE) e Dr. Luíz Távora Furtado Ribeiro (UFC). A defesa ocorreu das 14:30 às 16:40, tendo sido o(a) aluno(a) submetido à arguição, dispondo cada membro da banca de tempo hábil para tal. Em seguida, a banca reuniu-se em separado e concluiu por considerar APROVADO o(a) mestrando(a) **Geovanio Carlos Bezerra Rodrigues**, por sua dissertação e sua defesa pública terem recebido conceito SATISFATORIO.

Comentários da Banca:

Eu, Fátima Maria Leitão Araújo, que presidi a Banca de Defesa de Dissertação, assino a presente ata, juntamente com os demais membros, e dou fé.


Profa. Dra. Fátima Maria Leitão de Araújo (Presidente – PPGE/UECE)


Profa. Dra. Isabel Maria Sabino de Farias (PPGE/UECE)


Profa. Dra. Isaíde Bandeira da Silva (UECE)


Prof. Dr. Luíz Távora Ribeiro (UFC)

À Camila, Socorro e Carlos, a família que
amo incondicionalmente,

Aos professores cearenses de História,
que a cada dia lutam e resistem por uma
educação de qualidade.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por todas as bênçãos que tem realizado na minha vida, incluindo a oportunidade de realizar este trabalho.

À Prof.^a Dr.^a Fátima Maria Leitão Araújo pela orientação, paciência e confiança depositada no desenvolvimento de nossa proposta de pesquisa.

À minha mãe, um amor incondicional.

Ao meu pai sempre presente, independente do lugar em que esteja neste imenso Brasil.

À Camila Rodrigues meu grande amor, a companheira de vida e motivadora no prosseguimento da jornada acadêmica. Sem ela você não estaria lendo este trabalho!

Aos amigos do Programa de Pós-graduação em Educação. Vocês fazem parte da minha vida e nunca deixarei que o tempo apague tudo que fizeram por mim.

Aos membros do Grupo de Pesquisa: História, Memória, Sociedade e Ensino – UECE, Grupo de Estudo e Pesquisa em Ensino de História e – GEPEH e do Laboratório de Ensino e Aprendizagem em História LEAH/UFC. Os espaços de conhecimento e pesquisa que tanto preso.

Aos professores do PPGE/UECE, que com tanto empenho tem transformado este espaço num lugar de excelência acadêmica. Sinto-me muito honrado e agradecido em ter passado estes dois anos com vocês. Que mais parcerias possam surgir.

Aos funcionários e Coordenação do PPGE/UECE sempre solícitos e prestativos. Contribuem e fazem no Programa ser cada vez melhor.

À FUNCAP pelo apoio financeiro.

E a todos os professores de História, pelo empenho e destreza que desempenham sua função, ainda que diante de tantos desafios. Vocês são o motivo e a inspiração da construção deste trabalho.

Amo a História. Se não amasse, não seria historiador. Fazer a vida em duas: consagrar uma à profissão, cumprida sem amor; reservar outra a satisfação das necessidades profundas, algo de abominável quando a profissão que se escolheu é uma profissão de inteligência. Amo a História e é por isso que estou feliz para vos falar, hoje, daquilo que amo

(Lucièn Febvre).

RESUMO

A dissertação aqui apresentada versa sobre a prática dos professores de História, mediante o processo de reformulação do Ensino Médio no estado do Ceará. Desta forma, objetivamos compreender como e que mudanças podem ser identificadas nas práticas docentes dos professores de História que atuam na rede estadual de ensino, no município de Fortaleza, em escolas que vivenciam uma intervenção curricular proposta do Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS), no que tange a relação ensino e pesquisa. A pesquisa, de cunho qualitativo, se apoia no paradigma Interpretativo-qualitativo. Como metodologia adotamos o Estudo de Caso, realizando a coleta de dados por meio da pesquisa documental e a entrevista semiestruturada. O lócus da pesquisa foi à escola EEFM João Mattos, situada na região central de Fortaleza, no bairro Montese. Foram elencados seis sujeitos de pesquisa, sendo quatro professores de História (dois docentes do Ensino Médio e dois técnicos educacionais), uma professora de NTPPS, e uma representante do Instituto Aliança (responsável pela idealização do NTPPS). O marco temporal adotado para a pesquisa foi o primeiro triênio de implementação do referido Núcleo (2012-2014). A fundamentação teórica basilar se pautou em Abud (2013), Bittencourt (2013), Demo (1998), Fonseca (2011), Freinet (1974), Freire (1986; 2011a; 2011b), Gauthier (1998), Martineau (1997), Moehlecke (2012), Monteiro (2007), Pacheco (2005), Perrenoud (1999; 2000), Tardif (2002), Vieira (2002). A pesquisa mostrou que a prática dos professores de História, em relação ao ensino pela pesquisa, é desenvolvida sobre pouca influência da formação adquirida na universidade. Adotando-se os pressupostos metodológicos do protótipo curricular NTPPS e uma dicotomia entre a prática de orientação de projetos e o exercício da docência, mediante o currículo escolar. Esse processo deixa em aberto à discussão em torno de uma proposição de formação que leve em conta a perspectiva da prática pela pesquisa, no contexto da formação dos cursos de Licenciatura em História.

Palavras-chave: Prática Docente. Ensino de História. Ensino Médio. Coleção Escola Aprendente. Núcleo de Trabalho Pesquisa e ensino e Práticas Sociais.

ABSTRACT

The thesis presented here deals with the practice of History teachers, through high school redesign process in the state of Ceará. Thus, we aim to understand how and what changes can be identified in the teaching practices of History teachers who work in State schools, in Fortaleza city, in schools that experience a curriculum intervention proposed by Núcleo de Trabalho Pesquisa e Ensino e Práticas Sociais (NTPPS), regarding the relationship between teaching and research. The interest in the topic arises from the concern to identify the possibilities of teaching action, mediated by research, correlated between the curriculum prototype described above, and the national curricular parameters (PCNEM), as well as the State parameters (Escola Aprendente Collection). The research, of qualitative nature, rests in the interpretative - quality paradigm. The methodology adopted was the case study, performed data collection through documentary research and semi-structured interview. The locus of the research was the school EEFM João Mattos, located in the central region of Fortaleza, Montese. It was listed six research subjects, four History teachers (two high school teachers and two educational technicians), a teacher of NTPPS, and a representative of the Alliance Institute (responsible for the creation of NTPPS). The timeframe for the research was the first three years of implementation of the aforementioned NTPPS (2012-2014). The basic theoretical framework was guided in Abud (2013), Bittencourt (2013), Demo (1998), Fonseca (2011), Freinet (1974), Freire (1986; 2011a; 2011b), Gauthier (1998), Martineau (1997), Moehlecke (2012), Monteiro (2007), Pacheco (2005), Perrenoud (1999; 2000), Tardif (2002), Vieira (2002). Research has shown that the practice of history teachers, in relation to teaching by research, is built on little influence formation acquired at university. Adopting the methodological assumptions of curricular prototype NTPPS and a dichotomy between the practice of project orientation and the teaching exercise, through the school curriculum. This process leaves open the discussion around a formation proposal that takes into account the perspective of the practice by research, in the context of the formation of graduate courses in History.

Keywords: Teaching Practice. History Teaching. High School. Escola Aprendente Collection. Núcleo de Trabalho Pesquisa e Ensino e Práticas Sociais.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura	1 – As 10 novas competências para ensinar	80
Figura	2 – Comparativo entre Brasil e Ceará na taxa de crescimento do IDH.....	131
Figura	3 – Proposta de integração curricular da UNESCO	146
Figura	4 – Integração e duração do curso	147
Figura	5 – Linha do tempo das ações de construção da Coleção Escola Aprendente	160
Figura	6 – Esquema explicativo dos encontros de construção da Escola Aprendente	163
Figura	7 – Sequência de trabalho interdisciplinar anual	172
Figura	8 – Gráfico de ampliação das escolas que aderiram ao NTPPS de 2012 a 2015.	183

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Inventário de Leis, Parâmetros e Diretrizes nacionais para a educação e formação de professores	41
Quadro 2 – Parâmetros e Diretrizes para a Formação de Professores e sua Atuação no Ensino Médio.....	42
Quadro 3 – Direcionamentos curriculares para o Ensino Médio no Ceará.	44
Quadro 4 – NTPPS.	45
Quadro 5 – Sujeitos de pesquisa	47
Quadro 6 – Categorias e Cognatos	52
Quadro 7 – Fundamentos da formação de professores	66
Quadro 8 – Aspectos positivos e negativos da formação.....	94
Quadro 9 – Grupos de Invariantes.....	117
Quadro 10 – Quadro de competências.....	141

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURA

ANPOF	Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia.
ANPUH	Associação Nacional de História.
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento.
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
CDD	Com.Domínio Digital.
CEB	Câmara de Educação Básica.
CEGED	Célula de Estudos, Gestão de Dados e Disseminação de Informações Educacionais.
CNE	Conselho Nacional de Educação.
COAVE	Coordenadoria de Avaliação da Educação.
CODEA	Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem.
CP	Conselho Pleno.
CREDE	Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação.
DPS/P	Desenvolvimento Pessoal e Social.
EEFM	Escola de Ensino Fundamental e Médio.
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio.
FECLESC	Faculdade de Educação Ciências e Letras do Sertão Central – UECE.
FOMIND	Multilateral Investment Fund is the innovation.
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica.
FUNDESCOLA	Fundo de Fortalecimento da Escola.
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano.
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira.
LIE	Laboratório de Informática Educativa.
NTE	Núcleo de Tecnologia Educacional.
NTPPS	Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais.
ONG	Organizações não governamentais.
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola.
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios.
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar.
PNATE	Programa Nacional de Transporte Escolar.
PNBE	Programa Nacional Biblioteca na Escola.
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático.
PTPS	Preparação para o Trabalho e Prática Social
SAP	Sistema de Acompanhamento Pedagógico
SEDUC - CE	Secretaria da Educação do Estado do Ceará.
SESI - PE	Serviço Social da Indústria - Pernambuco.
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
UVA	Universidade Estadual Vale do Acaraú.
TIC	Tecnologias da informação e comunicação.
EEP	Escola de Educação Profissional.
OSCIP	Organização da Sociedade Civil de Interesse.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA: TRILHAS PARA A LUZ .	27
2.1	LÓCUS DA PESQUISA.....	28
2.1.1	Descrição do campo de pesquisa	30
2.2	PARADIGMA	32
2.2.1	Paradigma Interpretativo-qualitativo.....	34
2.3	ESTUDO DE CASO	35
2.3.1	Pesquisa documental.....	39
2.3.2	Entrevista	46
2.4	PROCEDIMENTO DE BUSCA E MAPEAMENTO BIBLIOGRÁFICO	50
2.5	ANÁLISE DE DADOS.....	54
3	POLÍTICA, CURRÍCULO E FORMAÇÃO: TERRITÓRIOS DE DISCUSSÃO	56
3.1 A	FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS.....	59
3.1.1	Políticas educacionais e formação de professores.....	63
3.2	O CURRÍCULO PARA A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA...	68
3.2.1	A organização curricular	69
3.2.2	As diretrizes curriculares	73
3.2.3	O ensino por competências	76
3.3	O FAZER PRÁTICO DOS PROFESSORES: O QUE PENSAM OS PROFESSORES SOBRE SUA FORMAÇÃO?	83
3.3.1	A relação entre formação e especialização profissional	84
3.3.2	E o sujeito se faz professor!.....	87
3.3.3	Da constituição dos saberes à sala de aula	91
3.3.4	Ensino e pesquisa na formação docente	95

4	PAULO FREIRE E CÉLESTIN FREINET: INFLUÊNCIAS DE SUAS IDEIAS NOS PROTÓTIPOS CURRICULARES DA UNESCO E NA PROPOSTA DA COLEÇÃO ESCOLA APRENDENTE.....	103
4.1	PAULO FREIRE E A CONSTRUÇÃO DO SABER CIENTÍFICO	104
4.2	CÉLESTIN FREINET E A EDUCAÇÃO PELO TRABALHO	111
4.2.1	Os quatro eixos básicos da Pedagogia Freinet	115
4.2.2	As invariantes pedagógicas	116
4.3	CRÍTICA AOS AUTORES	118
4.4	EDUCAÇÃO PELO TRABALHO	120
5	PRESSUPOSTOS CURRICULARES ESTADUAIS, NACIONAIS E INTERNACIONAIS ENTRE A ESCOLA APRENDENTE, O PCNEM E OS PROTÓTIPOS CURRICULARES DA UNESCO	128
5.1	AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO NO BRASIL/CEARÁ.....	129
5.2	PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO - PCNEM.....	134
5.3	PROTÓTIPOS CURRICULARES DA UNESCO.....	139
5.3.1	Pressupostos do documento	142
5.4	A COLEÇÃO ESCOLA APRENDENTE	149
5.4.1	A Escola Aprendiz na visão de seus construtores	152
5.4.2	Como o currículo é vivido pelos professores de História	170
6	PESQUISA COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NO CEARÁ: O NTPPS E A DISCIPLINA DE HISTÓRIA	176
6.1	ENSINO E PESQUISA.....	177
6.2	O NÚCLEO DE TRABALHO, PESQUISA E DEMAIS PRÁTICAS SOCIAIS – NTPPS.....	180
6.3	METODOLOGIA	188
6.3.1	Estrutura do NTPPS	191
6.3.2	A relação com os professores	193

6.4	A PESQUISA COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO: O QUE DIZEM OS PROFESSORES DE HISTÓRIA	199
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	206
	REFERÊNCIAS	214
	APÊNDICES	232
	APÊNDICE A – Carta de Apresentação.....	233
	APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.....	234
	APÊNDICE C – Roteiro de entrevista para professores de História	235
	APÊNDICE D – Roteiro de entrevista para professores de NTPPS.....	238
	APÊNDICE E – Roteiro de entrevista – SEDUC CE.....	240
	APÊNDICE F – Roteiro de entrevista para Instituto Aliança.....	242
	ANEXO	244
	ANEXO A – dez domínios de competências de Perrenoud.....	245
	ANEXO B – Quadro de Invariantes pedagógicas de Freinet.....	247
	ANEXO C - Matriz Curricular de História (Escola Aprendiz)	248

1 INTRODUÇÃO

O que constitui um professor? Mais especificamente, o que constitui um professor de história? Qual o porquê desta escolha, ante os ofícios possíveis na sociedade atual? Tais perguntas podem não responder o objeto estudado neste trabalho, mas não podem ser ignoradas no contexto que forma o pesquisador. Uma pesquisa em educação não surge por acaso. Ela normalmente se encontra no seio das angústias e indagações dos profissionais da educação¹. Não se pesquisa educação sem ter profundo interesse pelo tema, numa perspectiva de que seu estudo, de certa forma, promove reflexões e mudanças no quadro atual.

Ao refletimos sobre a importância da disciplina de história, ou do saber histórico para a sociedade, voltamos no tempo, na verdade há tempos imemoriais, em que a própria memória era criada. Sobre os olhares cuidadosos de Zeus, no monte Parnaso, a serena e bela Clio, deusa da memória e musa da história, tinha o divino poder de dar existência aquilo que era cantado. Se estes atributos já são inspiradores para se pensar a construção da história, nossa musa ainda detinha o título de deusa da criatividade. Sua nobre atuação, em conjunto com suas irmãs, assistidas por Apolo (deus da juventude e da luz), sob o deleite das inspiradoras águas da bela fonte de Hipocrene. Regiam as artes e as ciências, instrumentos de orientação aos seres humanos na condução de como deveriam governar e estabelecer a paz entre seus pares.

Imagine a descrição da jovem musa, assim como relata Heródoto². Adornada com uma coroa de louros (representação suprema da glória entre os gregos); trazendo em sua mão direita uma trombeta, instrumento de anúncio do conhecimento e da história; em sua mão esquerda um livro intitulado “*Thucydide*” (ou *Tucídides*), que remete não apenas ao historiador que descreveu a Guerra do

¹ A constituição deste trabalho parte do pressuposto que para uma visão ampliada do objeto de estudo aqui apresentado, poderíamos inserir vozes de outros sujeitos, que não fossem os professores de história. Ainda que objetivarmos um estudo centrado na prática deste, não podemos ignorar a contribuição da fala da professora de NTPPS, ou até mesmo de profissionais que conceberam os parâmetros curriculares presentes nos cadernos da “Escola Aprendente” ou da proposta idealizada pelo instituto aliança (a frente apresentaremos quem são e qual a sua importância na pesquisa). Diante disso, entendemos que os sujeitos aqui investigados são além de professores, pensadores da educação, onde tendo uma atuação de cunho técnico, tem muito a contribuir em nossa pesquisa. Assim, o termo “profissionais da educação” é cunhado no sentido de contemplar estes sujeitos, corroborando com a lei 12.014/2009, que altera o artigo 61 da lei 9.394/96 que discrimina as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação.

² Ver HERÓDOTO (2006).

Peloponeso³, mas a própria produção historiográfica. Escrita também representada na figura de Clio segurando um rolo de pergaminho e uma pena, assegurando a perpetuação da memória através da escrita.

Parece-nos que nossa musa trazia outra referência, que em muito incomodou Afrodite (deusa do amor e da beleza). Seu romance com o mortal Adônis rendeu uma postura crítica de Clio, e como paga a esta ação Afrodite fez Clio se apaixonar pelo mortal Piero. Como fruto desse amor, nasce jacinto, que após sua morte, sempre seria lembrado por Apolo em suas memórias e personificado na bela flor de primavera.

Longe de se figurar como mera representação, a importância do mito de Clio traz consigo as principais características do sujeito que se detém a produção do conhecimento histórico. Heródoto, como já citado, entendia a missão, que somente os anunciadores da memória poderiam cumprir. O quanto o cultivo e perpetuação da memória fora defendido por este que é considerado o pai da história. Não por acaso ele rende a Clio nove livros.

As alegorias aqui apresentadas ganham significado ao compararmos com a própria constituição do saber histórico. Seja a fonte criatividade, a sabedoria, a preservação da memória, elementos indispensáveis para se pensar a história. A figura do mentor Apolo traz um elemento indispensável para se pensar uma das aplicabilidades fundamentais da história. Afinal de contas o deus da luz pode ser representado como o guia, tanto de musas e humanos, ao conhecimento. Através de sua tutoria que o conhecimento necessário para a governabilidade e paz na terra são estabelecidos. Seriam estes os anunciadores da relação entre educação e ações governamentais que propiciassem o acesso à luz (conhecimento) até os dias atuais?

Esta tutela não regia também a disseminação da ciência? Não seria a história a ciência propagadora da memória? Este elemento no mito de Clio é de grande valor ao pensar como processos educacionais podem ser norteados por ações de divulgação e construção científica. Afinal de contas, não seria a escola o espaço de construção deste saber?

O ato crítico de nossa musa se configura como um dos últimos elementos da alegoria exposta. Mas o quão é importante sua descrição para a pesquisa aqui

³ O conflito narrado ocorreu no século V a.C entre as cidades-estados de Atenas e Esparta.

apresentada. O ato de promover uma crítica ao relacionamento de Afrodite não apenas é um ato de subversão a outra deusa. Mas também anuncia fundamento dos que os mortais humanos chamariam de ciência. Não seria esta a base do que compõe e constitui a importância do saber científico, a crítica?

A dissertação ora apresentada se localiza no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ceará – PPGE|UECE, integrado ao núcleo “História e Avaliação Educacional”, da Linha de Pesquisa “Formação e Políticas Educacionais”. Apresentar o lugar onde realizamos nossa pesquisa é, antes de tudo, introduzir o leitor deste trabalho ao entendimento dos principais elementos aqui expostos. Este se torna o marco inicial da pesquisa. Não das inquietações! O despertar para o tema se originou da maturação de estudos realizados a partir dos questionamentos presentes desde a graduação em História, realizada na Universidade Federal do Ceará, quanto à formação dos professores.

Durante toda a minha formação básica, sempre houve íntima relação com a disciplina de história. Observava a condução dos professores, o uso dos materiais didáticos. E isso nos levou à decisão de seguir carreira nesta área. A Universidade se mostrou como um espaço de redescoberta da história até então estudada. Tal desfecho nos levou a entender que os encantamentos experimentados através dos estudos históricos derivam não apenas da maturação da história enquanto ciência, mas como esta é constituída enquanto um saber a ser ensinado. Nesse processo, surge a necessidade de melhor compreender como se dá a prática dos professores de história.

Quando esta prática vem a se adequar ao processo de reformulação curricular, este professor, já conhecedor dos saberes próprios de sua área, os interliga e contribui para que o espaço de construção do saber escolar também seja o lugar da pesquisa histórica (mesmo que ainda de forma preliminar). Entendemos que, no cerne desta relação pode se encontrar saídas para a construção de um Ensino de História mais próximo do “Pensar histórico” (MARTINEAU, 1997), tão conhecido e praticado pelos historiadores e que ainda encontra barreiras para sua inserção na Escola.

Mas devo alertar ao leitor que a experiência como aluno e docente de história, não são os únicos fundamentos deste trabalho. Processos vivenciados enquanto educador social teve grande valia para a formulação do nosso objeto de estudo. Ao trabalharmos o desenvolvimento de propostas educacionais que

integravam o aluno do Ensino Médio à formação social que propiciasse uma intervenção prática, inseríamos estes sujeitos em um novo contexto educacional que tornava acessível o processo de pesquisa. O quão bom seria se pudessemos aqui apresentar uma experiência que integrasse a totalidade das disciplinas e professores presentes nas escolas trabalhadas, porém, falamos de um projeto inserido na escola, mas não no currículo do Ensino Médio como todo.

O desenvolvimento desta experiência nos levou a quatro anos de atuação no Projeto e-Jovem⁴, vinculado à Secretaria da Educação do Estado do Ceará, onde no exercício de funções técnico-educacionais buscávamos propor uma formação escolar que transpassasse o conhecimento teórico já trabalhado, e pudesse ser percebido por meio de iniciativas práticas propostas pelos próprios alunos. Um ganho neste processo foi à criação de uma equipe de Empreendedorismo Social responsável por uma reformulação metodológica que integrou o primeiro tema a um novo elemento, a formação para o Mundo do Trabalho. Foi assim criado o módulo de “Preparação para o Trabalho e Prática Social” (PTPS). Nossa atuação neste período trafegava na criação da metodologia, coordenação da equipe responsável pela formação dos educadores que atuavam em todas as regiões do Ceará.

Esta trajetória acadêmica e profissional nos trouxe a redação desta dissertação. Muito além do cumprimento de uma exigência para obtenção de título, o texto a seguir é fruto do que vivemos e do que acreditamos. Pensar a formação de professores de história aqui, ganha um olhar influenciado de experiências que buscaram levar alunos de escolas públicas a uma reflexão de transformação social, através de pesquisas que lhes dessem subsídios de viabilização desse processo.

Surge, então, o nosso desafio. Como investigar o uso da pesquisa na prática dos professores de história que atuam especificamente na rede de Educação Básica do Estado do Ceará. Buscamos identificar se os professores que atuam no Ensino Médio, mobilizam suas práticas norteadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), elaborada pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará, a coleção “Escola Aprendiz”⁵. O interessante é perceber o grande empenho de muitos que, por iniciativa própria, realizam trabalhos de

⁴ Trata-se de um projeto de formação em Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) para estudantes e egressos do ensino médio da rede estadual de educação do Ceará. É trabalhada, nesse processo, uma formação para o desenvolvimento do empreendedorismo social e protagonismo juvenil. Nesta esfera centrou-se nossa atuação profissional.

⁵ O termo “Coleção” se dá pelo conjunto de cadernos norteadores, divididos por cada área e disciplinas.

integração entre ensino e pesquisa. Como exemplo, destacamos a marcante presença de alunos e professores na Olimpíada Nacional em História do Brasil⁶.

Ainda que nosso exemplo seja um importante marco para se pensar a construção e a maturação de um ensino de história pautado em elementos de sua própria ciência. Mesmo assim, carecíamos de uma melhor ordenação da ação destes professores. Por mais interessante que esta e outras experiências sejam ainda são ações pontuais de iniciativa própria.

Uma grande pergunta paira sobre o objeto de pesquisa. No contexto do currículo orientador das ações docentes, haveria alguma proposta que interligasse a ação dos professores a um processo de pesquisa legitimada pelo próprio sistema educacional? Parece-nos que a resposta a esta pergunta esteve ao nosso lado. Bastou apenas uma sondagem mais rebuscada no contexto da transformação curricular proposto pela Secretaria de educação estadual.

Dentre as orientações internacionais propostas pela UNESCO Brasil a partir dos “Protótipos Curriculares para o Ensino Médio”⁷, são constituídas referências curriculares, e não currículos prontos, neste sentido, versa-se orientar ações, tanto governamentais, no que tange as políticas educacionais, como também iniciativas construídas por coletivos escolares, como o concernente à construção de um “Núcleo de Preparação Básica Para o Trabalho e demais Práticas Sociais” (UNESCO, *op. cit.*, p. 11).

O que nos chama a atenção é que esta proposta foi adaptada para sua aplicabilidade nas escolas estaduais no Ceará, a partir do protótipo curricular chamado de Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS). Proposta esta que dialoga com a que tínhamos desenvolvido na SEDUC-CE, por meio do Projeto e-Jovem. Assim como em nossa experiência, o núcleo se configura como

⁶ A Olimpíada é uma iniciativa que surge na Universidade de Campinas (UNICAMP) em 2009, e desde então tem sido um marco de reconfiguração do Ensino de História. Seu principal intuito é disseminar a construção do saber próprio da história, a partir da construção do raciocínio histórico. No seu formato original, é composto por equipes formadas por quatro pessoas (três alunos do Ensino Fundamental ou Médio) e um professor da respectiva escola. A olimpíada é composta de cinco fases, cada uma com uma semana de duração. Aos chegarem à fase final, esta acontece com 1200 participantes em Campinas, colaborando para o contato e vivências de alunos e professores de história de todo o País (Acesse: <http://www.olimpiadadehistoria.com.br/7-olimpiada/inicio/index>). Experiências exitosas podem ser constatadas tanto no quesito de participação como de premiação desta Olimpíada. Para maiores esclarecimentos, destacamos o trabalho do professor Ridson Miranda, educador da rede estadual e medalhista de ouro em uma das edições (MIRANDA, 2013).

⁷ Ver: UNESCO. Protótipos curriculares de Ensino Médio e Ensino Médio integrado: resumo executivo. SÉRIE Debates.1. ed. – Maio de 2011.

uma intervenção educacional, que busca realizar uma formação básica de preparação para o mundo do trabalho associado da constituição de sujeitos críticos que sejam capazes de entender uma dada realidade social e pensar em intervenções de melhorias ao quadro diagnosticado.

A peculiaridade da proposta reside na associação entre o Ensino de História e o NTPPS. Este é pensado como um componente curricular que está sendo implementado, ainda em caráter experimental. As discussões e debates em torno da reorganização do Ensino Médio pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC – CE), têm por base as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) (Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012), bem como das propostas de transformação curricular para o Ensino Médio, pública das em maio de 2011, pela representação da UNESCO no Brasil.

O PCNEM evidencia a organização do Ensino Médio baseado, dentre outros elementos, na relação entre trabalho e pesquisa como princípio educativo⁸. Busca-se aqui a construção do protagonismo juvenil como possibilidade de investigação e resolução de problemas que partem das indagações dos mesmos, trabalhando assim a autonomia na construção do conhecimento. Como eixo de ligação, a atuação do professor de história, muito nos chama a atenção, em seu artigo 16º, que orienta a construção dos projetos político-pedagógicos para o Ensino Médio. É o conteúdo do parágrafo II que considera a “problematização como instrumento de incentivo à pesquisa, à curiosidade pelo inusitado e ao desenvolvimento do espírito inventivo”.

A concepção de pesquisa engendrada nas Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio trás influências para um documento construído por professores da rede pública estadual, a Coleção Escola Aprendente. São tomados como bases norteadoras os parâmetros nacionais. A pesquisa aqui é orientada por múltiplos espaços de coleta de dados presentes na escola como a biblioteca e o laboratório de informática.

Procuramos nesta pesquisa entender como se dá à prática dos professores de história. Associando os conteúdos curriculares prescritos, ao exercício da prática mediado por pesquisas pensadas e executadas por alunos de escolas públicas de Ensino Médio, na cidade de Fortaleza, Estado do Ceará.

⁸ Ver: Artigo 5º da CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012 (Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio).

Pretende-se, ao findar desta investigação, propiciar reflexões capazes de promover intervenções, nos processos de formação e exercício docente.

Neste sentido, a pergunta norteadora de nossa proposta é: Como os professores de história têm associado, em suas práticas docentes, os conteúdos curriculares propostos pelas matrizes curriculares com o exercício da pesquisa mediante a relação entre o currículo para o Ensino Médio e as diretrizes do Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS), na rede estadual de educação no Estado do Ceará?

Entendemos que este processo pode trazer grandes benefícios ao ensino de história, sobretudo na inserção contundente da pesquisa no cotidiano escolar. Mas nos questionamos sobre qual elemento será preponderante na prática do professor de história: Os saberes constituídos em sua formação como professores, ou o seu contato com a proposta e as especificidades da pesquisa a partir do NTPPS?

No sentido de responder tais questionamentos, estabelecemos como objetivo geral compreender, através da análise de documentos e entrevista com profissionais da educação, como e que mudanças podem ser identificadas nas práticas docentes dos professores de História que atuam na rede estadual de ensino, no município de Fortaleza, em escolas que vivenciam uma intervenção curricular proposta do Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS), no que tange a relação ensino e pesquisa.

Para alcançar este objetivo geral, fragmentamos o processo de busca e compreensão do objeto no intuito de:

- a) Entender como o currículo de formação do professor de história é concebido dentro da estrutura das políticas educacionais e compreendido pelos docentes.
- b) Refletir sobre as possibilidades de integração entre o ensino de história e o protótipo curricular NTPPS a partir da realidade vivenciada no Ensino Médio em Fortaleza, Ceará.
- c) Analisar como a prática dos professores de história vem sendo exercido na relação ensino e pesquisa em sala de aula e na orientação dos projetos de NTPPS.

No sentido de encaminhar ações que respondam a tais questionamentos, construímos uma estrutura que nos permitisse navegar entre três eixos de suma

importância de nossa argumentação. Desta forma, organizamos esta dissertação em seis capítulos. Tomando como referência as regras de normatização da instituição. Assim, consideramos a Introdução como o primeiro capítulo desta dissertação e as Considerações Finais como sexto, tendo em vista que os mesmos são caracterizados como elementos textuais. Tomaremos este marco para a explicação da estrutura atribuída através da divisão dos capítulos que se seguem.

O segundo capítulo intitulado **“Caminhos metodológicos, trilhas para a luz”** foi dedicado à explicitação ao leitor sobre o processo metodológico que nos levou a concepção do objeto e feitura de investigação. Pesquisa esta que assume uma abordagem qualitativa, como assim é concebida por Robert Bogdan e Sari Biklen (1994). Utilizamos como método o “Estudo de Caso”, conforme descrição de Robert K. Yin (2001), David Silverman (2008) e Marli André (2013). No tópico 2.1, localizamos nossa pesquisa em sua proposta e espaço temporal. Segue-se no ponto 2.2 a escrita no intuito de explicitar o que são paradigmas de pesquisa científica, no campo da educação. A organização metodológica é apresentada nos pontos que seguem o tópico 2.3. Aqui também apresentamos a coleta de nossos dados: o exame documental e a entrevista. O primeiro enquanto elemento problematizador do contexto de construção de políticas e currículos norteadores a prática docente (SEVERINO, 2007; RAMPAZZO, 2015; LE GOFF, 1996), e o segundo referente ao contato com professores e técnicos educacionais no sentido de compreender suas percepções sobre o processo estudado (BOGDAN E BIKLEN, 1994; LAKATOS, 2010; JUDITH BELL; 2008; SZYMANSKI *et al.*, 2002). Ainda tomamos referência ao processo de busca bibliográfica nos pontos 2.4 e 2.5 com os procedimentos de análise de dados.

O terceiro capítulo: **“Políticas, Currículos e Possibilidades: Territórios de Discussão”**, os três elementos presentes no título são trabalhados a partir da necessidade de situar as discussões aqui apresentadas aos anseios de nossa linha de pesquisa, no Programa de Pós Graduação em Educação – PPGE/UECE, sobre a linha “Formação e Políticas Educacionais”, e o núcleo: “História e Avaliação Educacional”. O ponto 3.1 trabalha a perspectiva formativa do professor de história. Os documentos que norteiam esta formação são pensados a partir dos elementos nacionais, tendo em vista a multiplicidade de universidades e espaços formativos pelos quais os professores investigados tenham passado. Partimos assim do artigo 62 da lei 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), no qual são

estabelecidas as condições de formação para os professores que atuaram na Educação Básica e que melhor serão definidas nas Diretrizes Nacionais que regulamentam os cursos de licenciatura, a formação dos professores e, em especial a formação dos professores de história. O tópico 3.2 traça um diálogo entre as diretrizes e parâmetros sobre a formação de professores, com ênfase nos documentos que tratam especificamente do curso de História, dentro de uma perspectiva da teoria curricular (PACHECO, 2007) no qual estes documentos assumem o posicionamento dos seus criadores enquanto “currículo prescrito” e relacionando-se com os sujeitos que o compõem (SILVA, 2007). Pensamos esta idealização normatizada em confluência ao conceito de Políticas Educacionais e seus desencadeamentos no contexto brasileiro (VIEIRA, 2007; AMARAL, 2010). Tratamos ainda de uma perspectiva curricular que perpassará todo este trabalho, o ensino por competências. Aqui idealizado na perspectiva formativa do docente. Já no tópico 3.3 apresentaremos os resultados de nossas entrevistas. Neste capítulo serão trabalhados elementos advindos da percepção dos professores sobre sua formação, além de apresentar o perfil dos sujeitos consultados.

O quarto capítulo: **“Da ideologia a construção do currículo: Dialogando com Paulo Freire e Célestin Freinet”** é um capítulo teórico, onde contextualizamos dois autores que tem influenciado pensadores que vem propondo a construção curricular no âmbito nacional, internacional e estadual. Fazemos assim um diálogo entre Paulo Freire e Freinet. O ponto 4.1 trata da caracterização de Paulo Freire enquanto sujeito e intelectual. Estabelecemos assim quais elementos foram elencados de influência nas propostas nacionais e estaduais de construção de parâmetros curriculares para o Ensino Médio. Já em 4.2 buscamos a mesma caracterização com o pensador francês Celestin Freinet. Tendo em vista suas contribuições, sua pedagogia para o trabalho, no que também tange a inserção na pesquisa no cotidiano escolar. Apresentamos assim os eixos fundamentais de sua pedagogia, assim como suas invariantes pedagógicas. No ponto 4.3 apresentamos a crítica a estes autores, principalmente os pressupostos baseados em Dermeval Saviani e José Carlos Libâneo. Finalizamos com uma reflexão no tópico 4.4 sobre a integração entre os pensamentos dos autores aqui descritos. Centramos nossa escrita na relação com a temática desse trabalho. Tema que será descrito nos próximos capítulos, principalmente em relação aos protótipos curriculares propostos pela UNESCO no Brasil.

Feito o aporte teórico, os capítulos cinco e seis destinam-se a análise documental e das entrevistas realizadas com os sujeitos envolvidos com relação ao currículo para o Ensino Médio, no que tange as ações voltadas para a promoção de novas práticas, entre elas, o ensino pela pesquisa.

No capítulo cinco: **“Pressupostos curriculares estaduais, nacionais e internacionais entre a escola aprendente, o PCNEM e os protótipos curriculares da UNESCO”**, buscamos a correlação entre três documentos curriculares que norteiam as práticas governamentais. No tópico 5.1 realizamos uma reflexão sobre a reconfiguração do Ensino Médio, em seguida trabalhamos as especificidades dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (5.2), os protótipos curriculares da UNESCO e sua relação com o ensino pela pesquisa (5.3), e a versão estadual cearense para as orientações presentes nos parâmetros curriculares, mediante a Coleção Escola Aprendente (5.4).

O capítulo seis: **“NTPPS e a disciplina de história: avanços e permanências nas experiências vivenciadas em escolas estaduais em Fortaleza, Ceará”**. No ponto 6.1 tratamos da pesquisa como princípio educativo. Continuamos nosso trabalho no 5.2 discutindo a proposta do NTPPS, relacionando o ensino de história. Trazemos uma abordagem teórica sobre o tema pesquisa como princípio educativo, desenvolvido por Pedro Demo (1998) e como esse conceito tem sido apropriado nas ações curriculares no Ceará. Sua descrição metodológica é apresentada no tópico 6.3. Por último, no tópico 6.4 propomos uma reflexão sobre o ensino pela pesquisa realizado pelos professores de história. Tanto na sala de aula, quanto na orientação de projetos do Núcleo.

No que se refere à sexta seção, ou as **“Considerações Finais”**, apresentamos nossas reflexões conclusivas sobre o fenômeno estudado, assim como a síntese de nossas contribuições, visando os avanços nas pesquisas e percepções sobre a formação e prática docente.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA: TRILHAS PARA A LUZ

Falar do caminho trilhado para a construção de uma pesquisa em educação é, antes de tudo, não ignorar todos os obstáculos encontrados durante o percurso. O primeiro e grande desafio foi o próprio objeto de estudo. No decorrer dos estudos do primeiro semestre do mestrado, nos deparamos com a necessidade de refinamento de nosso objeto. Entendíamos que a proposta inicial, tinha que ser modificada e melhor adaptada aos nossos interesses como pesquisador, bem como à linha de pesquisa na qual estávamos inseridos.

Desta forma, a abordagem metodológica para averiguação do fenômeno aqui estudado, é de natureza qualitativa, no qual investigamos como os professores de História exercem sua prática, mediante sua formação, associada à construção de espaços no qual se busca o processo pautado no diálogo entre o conteúdo programático e o processo de ensino pela pesquisa no Ensino Médio em Fortaleza. Especificamente, trabalhamos com um contexto em que essa ação é vinculada ao Núcleo Trabalho, Pesquisa e Demais Práticas Sociais - NTPPS, que vem sendo testado na escola onde realizamos a coleta de dados.

A pesquisa qualitativa é definida por Robert Bogdan e Sari Biklen como “um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação, que partilham de determinadas características” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16). Os autores definem essencialmente cinco características primordiais⁹. Em primeiro lugar, tal investigação utiliza como fonte direta de dados o ambiente natural, tendo o pesquisador como principal instrumento de coleta. É também uma investigação descritiva, pois se utiliza de palavras e imagens como fontes, não números. Também é caracterizado pelo interesse do pesquisador pela composição dos processos, e não meramente pelos resultados finais. Outra característica presente neste tipo de estudo é a forma indutiva que os pesquisadores tendem a analisar os dados coletados. Deste modo, a pesquisa trás perspectivas que atestam ou não as expectativas dos pesquisadores. Por último, os investigadores utilizam esta abordagem no intuito de entender os significados e sentidos dados pelas pessoas ao fenômeno estudado. Tal investigação assume múltiplos modelos e pode se adequar a diversas realidades.

⁹ BOGDAN; BIKLEN, *Op. cit.*, pp. 47-51.

A pesquisa qualitativa é em sua essência um campo de investigação que busca compreender os fenômenos sociais. Interliga uma teia de elementos e conjunturas que se apresentam à interpretação do investigador. Nesse processo é interessante ressaltar que,

A pesquisa qualitativa envolve o estudo do uso e a coleta de uma variedade de materiais empíricos [...] que descrevem momentos e significados rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos. Portanto os pesquisadores dessa área utilizam uma ampla variedade de práticas interpretativas interligadas, na esperança de sempre conseguirem compreender melhor o assunto que está ao seu alcance. Entende-se, contudo, que cada prática geralmente existe um compromisso no sentido do emprego de mais de uma prática interpretativa em qualquer estudo (DENZIN; LINCON, 2006, p.17).

Aqui centramos a importância de se estabelecer os processos pelos quais o pesquisador constituirá sua metodologia, em um processo de adequação com o objeto. Tal tarefa requer aprofundamento e conhecimento das múltiplas possibilidades de busca e coleta.

2.1 LÓCUS DA PESQUISA

Durante o segundo semestre de 2014 e o início de 2015, buscamos um aprofundamento preliminar do que seria nosso objeto de estudo. Deste modo, antes da definição metodológica, buscamos melhor compreender o objeto a ser investigado a partir de visitas à Secretaria da Educação do Estado do Ceará, conversas com os técnicos educacionais da Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem – CODEA, membros da equipe que adaptou a metodologia do Instituto Aliança¹⁰, professores e coordenadores de escolas que receberam o Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais – NTPPS, além da participação na primeira formação específica do núcleo para as novas escolas que aderiram à proposta. Contabilizamos cerca de 15 encontros, com o intuito de delimitar o tema da pesquisa e os espaços de investigação.

¹⁰ Conforme o site da instituição: “O Instituto Aliança é uma associação sem fins lucrativos, qualificada como organização da sociedade civil de interesse público – OSCIP. Foi fundado em janeiro de 2002, com o intuito de assumir a coordenação do “Projeto Aliança com o Adolescente pelo Desenvolvimento Sustentável do Nordeste”, resultado da relação com o Instituto Ayrton Senna, a Fundação Kellogg, a Fundação Odebrecht e o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social –BNDES”. Tem mantido parcerias institucionais com investidores públicos e privados. No estado do Ceará tem atuado junto a Secretaria da Educação na adaptação da proposta reformulação curricular para o Ensino Médio da UNESCO para o NTPPS.

Além disso, participamos de formações promovidas pelo Instituto Aliança em parceria com a SEDUC – CE, no primeiro semestre de 2015. Esse momento foi muito importante, pois tivemos a oportunidade de melhor compreender as orientações para os professores que atuariam nos NTPPS e a sua ligação com os demais professores da escola. Nesse momento imergimos na proposta participando de cada atividade proposta e dialogando com os professores presentes sobre suas percepções ao processo que estavam vivendo. Esse contato trouxe encantamento com o que foi apresentado. O sentimento que pairava entre mim e os demais professores era de apoio e entrega à proposta. Mas seria esse o papel de um pesquisador?

O encantamento pelo objeto de pesquisa nos parece ser um processo de aproximação entre pesquisador e processo investigado. No caso da proposta do NTPPS, temos uma grande aproximação com o que já havíamos produzido enquanto educadores, e o sentimento de que nossas reflexões fizeram aquela ideia avançar e se reconfigurar. Mesmo assim, este terreno de paixão se torna perigoso quando nos colocamos na posição de observadores. Um pesquisador em educação deve, antes de tudo, entender o seu papel na construção do saber e suas relações com o seu objeto de estudo.

Desta forma, entendemos que o processo vivência, pós-experiência de descobrimento do que seria estudado, se tornou um processo de desencantamento necessário. Isso nos fez melhor perceber o enredo do que seria este trabalho e como trataríamos o fenômeno observado. Não seria a crítica o instrumento norteador da produção científica? Não é este o responsável pelo embate e o avanço do conhecimento humano? A posição tomada frente a esse contexto é o de criticidade, de desconfiança e de um olhar acadêmico ao processo.

Esse processo de desencantamento não se deu apenas por uma autorreflexão. Processos formativos como os vivenciados na disciplina de “Seminário de Dissertação”, momentos de orientação, conversas informais com os demais amigos e companheiros pesquisadores, as importantes contribuições da banca de qualificação. Todos esses fatores, somados ao avanço das leituras propostas e coletadas, nos fizeram perceber o nosso real papel de pesquisador.

Definido nosso posicionamento, buscamos então uma melhor forma de organizarmos nosso percurso metodológico. Já sabíamos que o foco central não estava direcionado aos professores de NTPPS, tendo em vista que a análise em

torno da relação entre Ensino e Pesquisa, centrava-se na figura do professor de História. Este enquanto docente de sua disciplina e também como orientador das pesquisas desenvolvidas na escola pelos alunos, mas com interesse de aplicação na ciência histórica.

2.1.1 Descrição do campo de pesquisa

Por se tratar de uma pesquisa que busca investigar a prática dos professores de História na relação entre ensino e pesquisa. Buscamos um espaço onde pudéssemos conversar e perceber as concepções, anseios e ações frente ao contexto da pesquisa. Nosso contato com técnicos educacionais da Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem – CODEA/SEDUC – CE e integrantes do Instituto Aliança resultou na identificação de uma lista de sete escolas que iniciaram o protótipo NTPPS em Fortaleza. Como o nosso propósito é o de pesquisar os três primeiros anos de implementação e, assim, coletar as reflexões já maturadas, dos sujeitos que vivenciaram as experiências no contexto estudado.

Com a lista em mãos, eis o grande dilema! Escolher qual a escola onde seria feita a coleta de dados. Inicialmente pensamos em um estudo de casos *múltiplos*. Este tipo de abordagem normalmente tem resultados considerados mais convincentes, por se tratar de um estudo que aborda um contexto de maior complexidade e, portanto, carece de elementos mais amplos que melhor expliquem o fenômeno estudado.

Estávamos certos que este era o caminho ideal. O que foi reconstruído com a ajuda da banca de qualificação. Percebemos que nosso projeto busca entender as ações referentes aos professores de História, no contexto de uma escola onde há a intervenção do NTPPS. Logo percebemos e acatamos as sugestões de mudar o nosso foco e, ao invés de pesquisar mais de uma escola dentro do contexto, manteríamos o foco em apenas uma, caracterizando assim como um estudo de *caso único*. A escolha da escola a ser realizada a pesquisa levou em consideração o nível de integração com o núcleo e a permanência de professores de História que tivessem vivenciado os três primeiros anos de implementação no Núcleo e que ainda estivessem como docentes da instituição. Nesse contexto, uma escola sempre foi recomendada como o modelo de sucesso de

integração entre NTPPS, projetos de pesquisa e planejamento escolar, e nela centramos nossa pesquisa de campo.

Além da busca documental¹¹ que relaciona o currículo intencionado enquanto política educacional. Realizamos um estudo de campo onde entrevistamos seis sujeitos¹². Esse campo foi dividido em três espaços distintos. A coleta de informações nesse processo se deu através de entrevistas semiestruturadas¹³. As entrevistas ocorreram em quatro espaços diferentes. Realizamos visitas a SEDUC – Ceará, a sede do Instituto Aliança em Fortaleza, e uma das entrevistas foi realizada no campus da Universidade de Fortaleza – UNIFOR.

Dentre todos os espaços frequentados durante a pesquisa, com certeza o mais significativo e onde passamos um maior tempo em visitas e coletas de campo foi a EEFM João Mattos. Situada na região central de Fortaleza, no bairro Montese, a escola já tem uma trajetória de 50 anos na comunidade. Foi sempre uma das principais indicações de escolas quando conversávamos com membros do Instituto Aliança e técnicos educacionais da SEDUC-CE. Neste sentido, como a pesquisa teria por foco escolas que passaram pela experiência de implementação no primeiro triênio do NTPPS (2012-2014), a escolha foi pela escola supracitada.

Além disso, constatamos, ainda, que a escola tem evoluído no que diz respeito ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB¹⁴. A escola vem superando as metas projetadas desde 2009. Até 2011, manteve a nota 3,9. Veio a superá-la em 2013 com o leve aumento para a nota 4,0. Meio ponto acima da media esperada.

O fator primordial de escolha desta escola frente às outras, foi à integração entre a escola e o Núcleo, fenômeno este que impactou diretamente na forma como o planejamento, organização curricular e ensino das disciplinas, entre

¹¹ O tópico 1.3 deste capítulo, e suas subcategorias, são destinados a esclarecer com riqueza de detalhes qual o método e quais técnicas auxiliares (pesquisa documental e entrevista) foram empregadas na pesquisa.

¹² São quatro professores de história (dois professores em exercício da docência na escola estudada e dois professores que estão na função de técnicos educacionais) dois ligados ao NTPPS (a professora que ministrou as aulas de NTPPS e um sujeito ligado ao Instituto Aliança).

¹³ Todos os depoimentos coletados durante a pesquisa, dentre profissionais da educação como: professores e técnicos educacionais, que atuam na elaboração de parâmetros, metodologias e ação docente no campo da disciplina de história e do protótipo NTPPS. Todos estes tiveram suas falas autorizadas mediante ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Cf. Apêndice B). Por escolha do pesquisador e orientado aos participantes da pesquisa, as identidades serão preservadas. A localização das falas durante este trabalho obedecerá ao “Quadro 5 – Sujeitos de pesquisa”, que pode ser consultado no tópico “1.3.2 Entrevista”.

¹⁴ Acesse: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=2650061>. Dados coletados em 11/12/2015.

elas História, foi reconfigurada no intuito de promover maior integração entre as áreas de divisão dos saberes escolares.

2.2 PARADIGMA

Seria uma falha de nossa parte a definição de uma pesquisa apenas por sua característica qualitativa. Além disso, uma reflexão sobre a questão do método perpassa pela construção de modelos e padrões metodológicos. Iniciamos assim buscando dissertar sobre o elemento primordial deste tópico. O paradigma. Elisabete Pádua compreende como um modo de explicação idealizado no intuito de analisar ou avaliar uma realidade concreta (PÁDUA, 2004, p. 15). Abordar este tema requer o reconhecimento do predomínio de formas específicas de explicação do fato em dado recorte temporal.

Trata-se de um padrão recorrente de linhas mestras de um campo do conhecimento, baseados em uma série de referências teóricas basilares (MACHADO *et al.*, 2007, p.5). Thomas S. Kuhn ainda define o paradigma como “aquilo que os membros de uma comunidade partilham e, inversamente, uma comunidade científica consiste em homens que partilham de um paradigma” (KUHN, 1970, p. 219). Saberes partilhados por uma comunidade científica não apenas referenciam um saber, como também nos trazem pistas sobre o caminho que devemos percorrer em nossa ciência.

No campo dos estudos presentes nas ciências da educação tomamos por base as dimensões paradigmáticas dimensionadas por Ergon G. Guba (1990). Para ele, a superação da tradição positivista. Esta proposta, em via de regra, propunha um método de estudo dos fenômenos sociais aproximado das propostas investigativas das ciências físicas e naturais (LUDKE; ANDRÉ, 1986). No intuito de superar esta visão, Guba (1990) propõe três paradigmas: *Postpositivism*; *The Basic Beliefs of Critical Theory*; *The Basic Beliefs Constructivism*. A tradução dos termos aqui apresentado tem sido traduzido como: Pós-positivismo; Teoria Crítica e Naturalismo/Construtivismo¹⁵ (ALVES-MAZZOTTI, 1996; NÓBREGA-THERRIEN *et al.*, 2010).

¹⁵ Lembramos que o termo “construtivismo” aqui empregado se difere da teoria da aprendizagem proposta a partir da epistemologia genética de Jean Piaget e da pesquisa sócio histórica de Lev Vygotsky.

Ele ainda caracteriza cada paradigma em três dimensões: “the Ontology, the Epistemology, and the Methodology” (GUBA, 1990, p. 18). A primeira dimensão, a “Ontológica”, se presta a busca da natureza do cognoscível, ou do que pode ser conhecido dentro do campo do conhecimento. A “Epistemológica” compreende a relação entre o conhecedor (o pesquisador) e o conhecimento (objeto cognoscível). A última dimensão é a “Metodológica”, que é como o pesquisador vai encontrar o conhecimento.

O “**Pós-positivismo**” pode ser interpretado como uma versão modificada do Positivismo. Aqui se busca corrigir muito dos fatores atenuantes encontrados na concepção anterior. A correção empregada se refere ao rigor e relevância baseado no controle experimental inspirado no laboratório para uma ênfase maior nos ambientes naturais. Esse processo busca ainda um rompimento com o controle empregado pelo positivismo à precisão quantitativa dos dados, a valorização de teorias mais abrangentes que não tem aplicabilidade no contexto social e o desequilíbrio entre os processos de verificação e a neutralidade. Ainda que mantenha pontos que validem a perspectiva anterior, como a noção de realidade única e a compreensão parcial dos fatos (GOMES, 2004).

A “**Teoria Crítica**” apresenta uma perspectiva crítico realista e diferente da epistemologia objetiva característica do “Pós-positivismo”. Caracteriza-se como subjetiva, sendo, assim como no “**Naturalismo/Construtivista**” de abordagem qualitativa, ainda que (NÓBREGA-TERRIEN, 2010). Isso nos induz um caminho mais plausível ao que se espera alcançar com a pesquisa, ainda que limites mais específicos tenham que ser traçados.

Enquanto a “Teoria Crítica” se aproxima do “Pós-positivismo” no que tange a percepção de uma realidade única, ainda que compreendida de forma parcial, o que poderíamos caracterizar uma ontologia crítico-realista, o “Construtivismo” compreende uma realidade sob um olhar de múltiplas formas de contextualização e entendimento, desta forma se distingue por sua ontologia relativista (GOMES, 2004).

Sob uma perspectiva metodológica, a “Teoria Crítica” assume o caráter dialógico transformador, se aproximando de correntes como o materialismo, freirismo e feminismo. Busca uma abordagem “não manipulativa” (ALVES-MAZZOTTI, 1996, p. 19) na construção de interpretações que respondam a criticidade em torno do questionamento analítico da argumentação e do método,

além de discutir as condições de regulação social, dentro da situação de desigualdade e poder (POPKEWITZ, 1990 *apud* ALVES-MAZZOTTI, 1996).

O método empregado no “Naturalismo/Construtivismo” é o Hermenêutico-dialético onde as construções individuais são instigadas e apuradas pela hermenêutica e confrontados pela dialética (ALVES-MAZZOTTI, 1996, p. 20), no intuito de se produzirem novos saberes através de comparações e contrastes que auxiliam o pesquisador a construção de parâmetros consensuais (GOMES, 2004). A crítica a este ponto se concentra na impossibilidade de se obter a uma objetividade epistemológica frente à relativização dos processos e fontes e a busca por resultados consensuais (GUBA, 1990; ALVES-MAZZOTTI, 1996).

A perspectiva “Construtivista” assim como explicados Guba (1990), se pauta nas relações sociais presentes em nosso meio. A construção do conhecimento, neste sentido, é relativa por se pautar nas múltiplas visões humanas. Mesmo assim, não podemos perder de vista a construção da crítica acenada por Kuhn (1970) e Popper (2010) em relação à objetividade e racionalidade científica. Não queremos que, com a nossa posição, caiamos na desconstrução de nossa ciência em questão.

Neste sentido, acreditamos que um elemento definidor de nosso paradigma, frente às propostas anteriores centra-se no que Coutinho (2005) vai chamar de paradigma Interpretativo-qualitativo.

2.2.1 Paradigma Interpretativo-qualitativo

A pluralidade das ciências humanas admite que não se tenha um paradigma dominante. Nesse contexto a variedade de teorias e abordagens amplia o caminho percorrido pelo pesquisador na construção de sua pesquisa (MELO, 2013). Isso, por um lado, dá certo grau de autonomia e de liberdade, já que podemos usufruir de um número não limitado de investidas metodológicas. Mas isso não anula o fato de ainda termos que situar nosso estudo em seu campo de estudo.

A tentativa de entendimento do mundo expresso neste trabalho obedece a prerrogativas que a definem e a situam em seu campo do conhecimento. Se tratando de uma pesquisa em educação, buscamos conjecturar elementos reflexivos sobre a prática dos professores de história frente à relação entre o que se ensina e como pode ser inserido o elemento da pesquisa histórica, nesse contexto. O

tratamento dado busca subsídios qualitativos, como já apresentados, no intuito de dar significado ao que é lido, catalogado e observado durante o percurso.

Este estudo se enquadra no paradigma “Interpretativo-qualitativo”, já que assume a condição de compreensão dos significados expressos nas ações dos sujeitos pesquisados. Este paradigma busca compreender e explicar “o mundo social a partir do ponto de vista das pessoas envolvidas nos processos sociais” (VERGARA e CALDAS, 2005, p. 68). Busca-se através desta perspectiva compreender as experiências subjetivas dos sujeitos, através de teorias construídas a partir da ação dos sujeitos em movimento.

O paradigma tem ganhado grande espaço nas pesquisas em educação nos últimos anos, sobretudo por características como o uso de fontes diretas no estudo de fenômenos sociais (BOGDAN e BIKLEN, 1994). Estes estudos tem uma preocupação maior com os processos, frente aos produtos (CORREIA, 2004). Aspectos descritivos não anulam a análise interpretativa dos dados coletados, mas a ação é evidenciada nos percursos metodológicos que normalmente se utilizam de relatórios de dados pautados em relatórios de dados que descrevam com riqueza de detalhes o campo de pesquisa, transcrição de entrevistas, diários de campo (GUBA e LINCON, 1994).

Tais estudos vem utilizando metodologias como Estudo de Caso, Pesquisa etnográfica, tem no investigador e na sua interpretação sobre o fenômeno, os principais elementos de investigação (COUTINHO, 2005). Desta forma, definimos nossa metodologia como um Estudo de Caso, assim como será descrito em seguida.

2.3 ESTUDO DE CASO

A metodologia empregada se trata de um estudo de caso, conforme definido por Robert K. Yin (2015, p.17): “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, principalmente quando os limites entre o acontecimento e o contexto não são claramente evidentes”. Dentre os aspectos particulares desta opção metodológicas, podemos observar que começa de uma particularidade que merece ser investigada. Este tipo de estudo também leva em consideração os múltiplos aspectos que definem e caracterizam o contexto observado. Em síntese, o que se busca é um

estudo aprofundado de uma dada realidade em um contexto específico (ANDRÉ, 2013).

Com relação aos objetivos deste tipo de estudo, Robert Stake (1983) os define como *intrínseco*, *instrumental* ou *coletivo*. A atribuição explicativa desses termos foi percebida em todos os textos lidos sobre o assunto.

O estudo de caso *intrínseco* busca conhecer melhor o objeto a partir dos interesses despertados por aquele caso em particular em si. Aqui o objetivo não é a construção de teorias explicativas ao caso, mas compreender aspectos intrínsecos do caso (SILVERMAN, 2008).

O estudo de caso *Instrumental* é utilizado para o exame de um caso no intuito de esclarecer uma situação concreta ou refinar uma questão mais ampla. Acaba por ajudar o investigador a melhor entender outra questão mais profunda. Pode-se, por exemplo, “escolher uma escola qualquer que vai ser a base para investigar como essa política é apropriada pelos atores escolares” (ANDRÉ, 2013, p. 98).

Por último, no estudo de caso *Coletivo*, o pesquisador busca entender o objeto através de um conjunto de fenômenos. Se estuda conjuntamente uma variedade de casos a fim de comparação e assim aprofundar o conhecimento sobre fenômeno (COUTINHO, 2011).

Ao buscarmos o referencial metodológico desta pesquisa, temos por alvo a ação do professor de história integrada ao Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais - NTPPS, na cidade de Fortaleza, Ceará. Outro elemento importante é o entendimento da configuração curricular proposta pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará, por meio da integração com o NTPPS, mesmo que ainda como uma realidade presente em poucas escolas. Na cidade a ser pesquisada, durante o primeiro triênio de implementação do NTPPS (2012-2014), a proposta ocorreu em sete escolas.

Deparamo-nos então com a necessidade de tomar uma decisão difícil, escolher uma escola que servisse de espaço de coleta de dados, principalmente no que diz respeito à fala dos professores envolvidos neste processo. Como já apresentado no tópico anterior, à escolha se deu através de várias conversas entre o pesquisador e profissionais envolvidos na organização curricular para o Ensino Médio no Ceará. Assim a escola escolhida foi a EEFM João Mattos.

Dada esta realidade, propomos uma investigação próxima a um estudo de caso *Único*, tendo em vista que este fenómeno é vivido e significado em cada contexto escolar de forma específica. Observemos ainda que por mais que possamos interpretar intenções e contextualizações idealizadas enquanto políticas educacionais, estas tem um carácter generalista, pensadas para uma rede educacional diversificada, mas que precisa manter pontos específicos em consonância com as demais unidades escolares. A característica que torna única esta experiência é sua especificidade demográfica, suas dificuldades, seus sucessos e o que consideramos o mais importante, seu corpo de pessoas, docentes, discentes, que habitam seu espaço e fazem a escola ser o que ela é. Única.

Numa tentativa de melhor explicar o que seria um estudo de caso *Único*. Antonio Chizzotti ao descrever o estudo de caso, nos esclarece que mesmo ao ser único ele é imerso a uma riqueza de detalhes possíveis de serem detectados num espaço multidimensional. Para ele, “Pode haver, pois, um estudo de um aluno particular, ou de uma dificuldade específica de um conjunto de alunos; pode deter-se em um coletivo de pessoas para analisar uma particularidade” (CHIZZOTTI, 2008, p. 136). Para que se possa caracterizar um estudo de caso como *Único*, Robert Yin.

Ele elenca cinco justificativas que legitima esta escola. Em primeiro lugar ele é único por se tratar de um caso “*crítico, peculiar, comum, revelador ou longitudinal*” (YIN, 2015, p. 54). Certamente este busque apresentar variações de características elementos presente em um determinado contexto e numa progressão temporal. Por tanto fenómenos muito recentes podem mascarar elementos que só poderiam ser descritos no futuro. Desta constatação temos a relação longitudinal da pesquisa, já que evidenciamos relatos refletidos por vivências de, pelo menos, quatros anos de nossos sujeitos.

Uma segunda característica apontada é que este tipo de estudo de caso é “*extremo e peculiar*”¹⁶, tendo em vista características distintas, que valem a pena ser observadas e catalogadas. Um terceiro aspecto seria que este é um caso *comum*¹⁷. O intuito deste processo é captar situações cotidianas que expliquem processos sociais relacionados ao campo de interesse teórico. Desta forma espaços urbanos, como a escola, podem ser investigados.

¹⁶ Ibid., p. 55.

¹⁷ Id.

Em quarto lugar, o estudo de caso se caracteriza por ser “*revelador*”. Esse processo foge do senso comum e do que já está posto, frente ao entendimento crítico do processo estudado. Ele ocorre quando o pesquisador tem a possibilidade de investigar algo que inacessível ou inédito no processo de construção do saber nas ciências sociais. Por último, toma-se como característica o viés “*longitudinal*”. Aqui se busca perceber dois ou mais pontos diferentes tempos.

Especificando o tipo de estudo que foi realizado para a produção deste trabalho, devemos considerar que a investigação toma sentido a partir do momento que o pesquisador delimita a participação de cada sujeito e espaço. Cada contexto deve servir a um propósito específico, dentro do contexto geral da investigação.

Um dos primeiros passos tomados nesse sentido foi à realização de uma pesquisa exploratória, que tomou como espaço a Secretaria da Educação do Estado do Ceará, as formações dos professores de NTPPS e a EEFM João Mattos. Aqui, em especial, foi percebido que o uso da pesquisa como ferramenta de ensino tem modificado os processos de avaliação, em que os projetos elaborados pelos alunos são apresentados, e isso também se insere no conjunto de notas que compõe a média do aluno.

Entendemos que no processamento e validação dos dados coletados, nem sempre um único método contempla as especificidades da investigação, já que “com frequência, dois ou mais métodos desta natureza são combinados. Isto porque nem sempre um único método é suficiente para orientar todos os procedimentos a serem desenvolvidos ao longo da investigação” (GIL, 2010, p. 15).

Ainda que tentássemos trazer uma distinção entre métodos e técnicas de pesquisa, ainda assim, não podemos deixar de reconhecer os perigos do entendimento dubio entre estes dois elementos. Utilizando-nos de uma alegoria com base na definição de Silvio Sanchez Gamboa (2000), o método é o caminho, traçado em direção ao conhecimento. Este caminho, e as escolhas tomadas nele, é o que definem a escolha de quais instrumentos e procedimentos serão necessários. As técnicas. Que só tem seu sentido compreendido dentro método.

Deste modo, propomos uma coleta de dados baseada na catalogação de documentos reguladores da educação no âmbito nacional e estadual. Nosso olhar sobre eles é na tentativa de melhor compreender como o currículo de formação e atuação do professor de história se relacionam com a sua prática. Pensamos os usos dessas informações relacionando-as a fala dos professores, no qual

procuramos compreender como o currículo é vivenciado no cotidiano escolar. Propomos assim desenvolver nossa verificação tomando como meios técnicos a *pesquisa documental* e a *entrevista semiestruturada*¹⁸.

2.3.1 Pesquisa documental

Pensar a atuação do historiador enquanto docente é seguir um caminho pelas trilhas e vestígios que possam ser encontrados no intuito de compreender o contexto no qual o seu ofício é pensado. Mesmo que a ação vivida tenha a sua relevância já posta em uma pesquisa que procura entender a prática docente, acreditamos que se faz necessário uma compreensão mais abrangente dos documentos que orientam a ação do professor de história. Neste sentido, é de grande valia nos utilizar da pesquisa documental auxiliando o Estudo de Caso.

Utiliza-se como fonte documentos, no sentido mais amplo (SEVERINO, 2007). Aqui se procura documentos de fontes primárias, provenientes de instituições, arquivos ou acervos públicos e privados (RAMPAZZO, 2015). Em uma perspectiva historiográfica, os documentos não são elementos estáticos, e sim demonstram a visão daqueles que o construíram (LE GOFF, 1996). Deste modo, devem ser problematizados e relacionados aos demais dados presentes na pesquisa.

A escolha da pesquisa documental se dá pelo anseio de melhor compreender a construção dos processos de formação de professores e como as políticas educacionais orientam sua prática. Utilizaremos, para tanto, um conjunto de leis, diretrizes e parâmetros que contemplem as questões levantadas na pesquisa. A partir da análise destes documentos, realizaremos um cruzamento de informações sobre o que serão coletadas com as falas dos sujeitos investigados na entrevista.

Para pensarmos os passos da pesquisa, nos pautamos em Yin (2015), o qual enumera três fases da pesquisa, que são elas: a criação de um protocolo e coleta de dados; Análise e interpretação dos dados coletados e aplicação dos resultados.

¹⁸ Os instrumentais de pesquisa se encontram entre os Apêndices de “A” a “F”.

Definimos assim como percurso deste processo os seguintes passos:

- 1) Catalogação das fontes documentais necessárias;
- 2) Leitura crítica dos documentos e análise observando os seguintes pontos:
 - Como é pensada a formação de professores de história em nível de graduação no Brasil?
 - Quais os parâmetros e diretrizes para o Ensino Médio? O que dizem sobre a disciplina de história e a ação docente?
 - Como os protótipos curriculares pensados pela UNESCO e adaptados para as escolas cearenses tem se relacionado neste contexto?
 - Sobre a pesquisa, como esta tem se configurado na relação entre formação e prática do professor de história?

O processo de catalogação das fontes documentais em torno da pesquisa é descrito na construção do nosso inventário de fontes apresentado a seguir.

2.3.1.1 Inventário de fontes documentais

A construção do inventário de documentos relativos à pesquisa se mostrou um campo árduo e novo. Mesmo que já tivéssemos experimentado o trabalho com fontes em nossa vida acadêmica. O uso de fontes do tempo presente, observando o desfecho de sua construção e a relação com o contexto escolar atual nos faz refletir sobre a importância do ato de inventar e organizar a coleta de documentos que pretendemos analisar. Esse processo é definido como,

O trabalho de inventariar e sistematizar os documentos visa a desvelar a complexa e contraditória trama social e política pela qual as diretrizes legais e governamentais se fazem expressão da situação econômica, remontar os mecanismos de sua adoção, perceber as forças em luta nesse processo, estabelecer suas relações com um conjunto dos dispositivos legislativos e governamentais vigentes, em suma, recompor tomando a letra da documentação como ponto de partida, os movimentos sintetizados (FARIAS; BEZERRA, 2011, p. 47).

Apresentamos como base preliminar os documentos que norteiam a formação do professor de História desde a Constituição Federal de 1988, Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, de 1996, até as Diretrizes curriculares Nacionais para a formação de professores. Isso claro associado aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, que regem a ação destes sujeitos em sua prática. Sobretudo na relação de normatização educacional e o desencadeamento em diretrizes que norteiam, em muitos pontos, a formação dos professores em nível universitário e as composições curriculares para o Ensino Médio.

Quadro 1 – Inventário de Leis, Parâmetros e Diretrizes nacionais para a educação e formação de professores

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL.

Lei suprema da República Federativa do Brasil e principal parâmetro para as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996.

Estabelece as diretrizes e bases de regulação da educação nacional em conformidade com a Constituição Federal.

Fonte: Elaborada pelo autor.

Ao pesquisar as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), optamos por escolher a documentação referente à formação e prática dos professores de história. Tais documentos podem ser caracterizados como normas obrigatórias que orientem o planejamento das ações curriculares na Educação Básica e na formação de professores (BRASIL, 2013). Eles dialogam com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) que funcionam como referência norteadora na elaboração de matrizes curriculares¹⁹. Estão direcionados para o currículo da Educação Básica e a construção das pretensões do que deve ser ensinado e aprendido.

São importantes que se definam os parâmetros de análise da formação docente. Tendo em vista que não trabalhamos com projetos pedagógicos

¹⁹ Ver INEP - Parâmetros Curriculares Nacionais em: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/parametros-curriculares-nacionais>.

específicos de instituições de ensino superior. Isso por conta da diversidade de instituições formativas e períodos de conclusão de curso dos sujeitos da pesquisa. Desta maneira as DCNs, nos dão margem a pensarmos o currículo mínimo estabelecido para a constituição dos saberes destes sujeitos.

Quadro 2 – Parâmetros e Diretrizes para a Formação de Professores e sua Atuação no Ensino Médio.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO (PCNEM).

Tal documento objetiva orientar os educadores sobre as mudanças curriculares propostas para o Ensino Médio, expressando assim as intenções governamentais para a implementação da reforma do Ensino Médio.

ORIENTAÇÕES EDUCACIONAIS COMPLEMENTARES AOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS

Como projeção específica das orientações do PCNEM para as ciências humanas. Este documento debate a condução das propostas curriculares a partir das especificidades de cada disciplina. Interessa-nos observar como os conceitos e competências relacionados à disciplina de história são trabalhados aqui.

Diretrizes Curriculares

RESOLUÇÃO CNE/CP 9, DE 08 DE MAIO DE 2001.

Diretrizes Nacionais para a formação de professores da Educação Básica.

RESOLUÇÃO CNE/CP 1, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2002.

Trata-se das Diretrizes Curriculares nacionais para a formação de professores em nível superior em cursos de licenciatura, de graduação plena.

RESOLUÇÃO CNE/CP 2, DE 19 DE FEVEREIRO DE 2002.

Em prosseguimento as diretrizes da CNE/CP 1, institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

Diretrizes Curriculares para o curso de História

PARECER CNE/CES Nº 492, DE 3 DE ABRIL DE 2001.

Parecer que aprova a proposta de diretrizes diversos cursos, entre elas, a referente ao curso de história.

PARECER CNE/CES Nº 1.363, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2001.

Parecer que retifica parecer destinado a estabelecer normas a serem observadas pelos sistemas de ensino, a Câmara de Educação Superior que formulou projeto de Resolução específico para as Diretrizes Curriculares de cada um dos cursos de graduação a serem por elas regidas.

RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 13, DE 13 DE MARÇO DE 2002.

Estabelecimento das diretrizes Curriculares para os cursos de História nas modalidades de Bacharelado e Licenciatura, integrantes dos Pareceres CNE/CES 492/2001 e 1.363/2001.

Fonte: Elaborada pelo autor.

A pesquisa até este momento não apresentava elementos suficientes para a sustentação argumentativa que buscava entender as apropriações da Secretaria da Educação do Estado do Ceará. Poderíamos assim cair no reducionismo de pensar as ações governamentais apenas com uma replicação do que já está posto no contexto nacional.

Nesse sentido, buscamos juntamente com a Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem (CODEA), que também cuida da formação de professores da rede estadual dados para a investigação. Aqui encontramos uma série de fontes específicas em torno das orientações curriculares para o ensino de história, a partir da coleção “Escola Aprendente”. Percebemos

também que a partir de duas ações específicas poderíamos ampliar nosso campo de investigação sobre as especificidades da ação docente no Estado do Ceará.

Quadro 3 – Direcionamentos curriculares para o Ensino Médio no Ceará.

LEI ESTADUAL 14.190/08, DE 30 DE SETEMBRO DE 2008

Lei que cria o “Programa Aprender Pra Valer” a fim de desenvolver estratégias complementares para o fortalecimento do Ensino Médio em articulação com a Educação Profissional. É a partir dela que são estabelecidas as diretrizes estaduais para o Ensino Médio, assim como a abertura de espaço para proposições como as que deram origem ao Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS).

VOLUME 1 – METODOLOGIAS DE APOIO: MATRIZES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO.

O documento define as habilidades e competências esperadas a serem desenvolvidas em cada ano do Ensino Médio, assim como o detalhamento dos conteúdos abordados em cada ano letivo.

VOLUME 4 – METODOLOGIAS DE APOIO: ÁREAS DE CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS.

O volume 4 desta coleção contempla a orientação para o ensino das disciplinas de Ciências Humanas e suas Tecnologias (História, Geografia, Filosofia e Sociologia). O foco é a aproximação com as orientações presentes no PCNEM. Um dos pontos que nos chama a atenção é a presente instrução na associação entre ensino e pesquisa.

Fonte: Elaborada pelo autor.

Nosso último bloco de fontes designa a relação entre reformulação curricular que vem acontecendo no Estado do Ceará e sua aproximação com os protótipos curriculares para o Ensino Médio, propostos pela UNESCO. Pretendemos

a partir deles, entender como estas novas demandas de aprendizagem tem influenciado o Ensino de História no caso estudado.

Quadro 4 – NTPPS.

PROTÓTIPOS CURRICULARES DE ENSINO MÉDIO E ENSINO MÉDIO INTEGRADO: RESUMO EXECUTIVO (2011).

Protótipo criado pela UNESCO com proposta de reformulação do Ensino Médio. Tal documento propõe a integração curricular através de pontos como a integração entre a educação geral, a Educação Básica para o trabalho e a educação profissional no Ensino Médio, a partir de uma base curricular que integre as diversas áreas e disciplinas ensinadas através de um modelo centrado no ensino pela pesquisa. É o documento balizar da proposta adaptada e implementada pelo Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS).

REORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO DIURNO INSTRUÇÕES OPERACIONAIS (2013).

Documento norteador das ações reformulação curricular par ao Ensino Médio no Ceará. Aqui também são inseridas as orientações para o núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS).

OF. CIRC. N.12/2013 – CODEA

Ofício de orientação para o início para as atividades de Reorganização Curricular do Ensino Médio.

Fonte: Elaborada pelo autor.

Entendemos que novas documentações podem surgir durante a pesquisa principalmente a partir das informações fornecidas pelos professores. Deste modo, deixamos nossa catalogação aberta para sugestões e possíveis mudanças.

Os dados aqui apresentados tem grande valor quando relacionados às falas e desvelamentos dos sujeitos pesquisados. A fim de dar voz a eles, propomos

uma associação entre nossa pesquisa documental ao uso de entrevistas para assim buscar uma melhor compreensão de como estas ações de políticas educacionais tem de fato acontecido no espaço escolar.

2.3.2 Entrevista

A fim de levantar as percepções dos seis sujeitos de nossa entrevista, definimos como técnica de coleta a entrevista. Esta é compreendida dentro da percepção de Bogdan e Biklen (1994), é uma conversa intencional entre duas ou mais pessoas. Ela pode ser usada tanto como estratégia dominante de coleta de dados, como também como parte de um conjunto de técnicas que compõem a pesquisa. A organização de nossa pesquisa de campo levou em consideração o número de sujeitos e a intencionalidade da participação de cada um no processo de entrevista. Três grupos foram elencados.

O primeiro se refere aos professores (as) de história da EEFM João Mattos. Esse grupo foi definido pelos docentes que permaneceram na escola desde 2012 e que atuaram como orientadores de projetos de pesquisa realizados pelos alunos e tiveram suas contribuições na configuração curricular da escola neste período. Podemos dizer que estes são os sujeitos que mais nos interessam, por se tratar de uma pesquisa sobre a prática docente, mas também entendemos que a sua fala teria uma amplitude maior ao relacionarmos a outros agentes docentes.

O segundo grupo é referente aos técnicos educacionais que produziram a coleção “Escola Aprendente”, parâmetros curriculares para o Ensino Médio no Ceará. Foram entrevistados dois sujeitos responsáveis pelas orientações referentes à disciplina de história. Vale ressaltar que o discurso destes é correlacionado com a fala dos professores de história, no intuito de identificar como este material tem sido utilizado no planejamento escolar.

Por último, os sujeitos associados ao NTPPS buscaram identificar elementos como a estruturação deste, enquanto disciplina escolar; suas referências com base em documentos internacionais da UNESCO; correlação entre o docente responsável pela mesma e o docente de história e integração com o corpo docente escolar; principalmente no que diz respeito à orientação de projetos de pesquisa, mais especificamente, os projetos orientados pelo primeiro grupo de sujeitos. Foram entrevistados um (a) professor (a) de NTPPS no período já referido e um (a)

profissional do Instituto Aliança, órgão responsável, em conjunto com a SEDUC – CE pela elaboração do protótipo curricular NTPPS.

Afim de melhor esclarecer o leitor em relação aos sujeitos envolvidos, elaboramos um quadro explicativo que busca, em primeiro lugar, identificar a nomenclatura que será utilizada durante a dissertação; em segundo lugar, sintetizar o espaço idealizado para cada um na pesquisa. Segue abaixo nossa descrição:

Quadro 5 – Sujeitos de pesquisa

	Identificação	Sujeito
1	Professora de História:	Professora de História da EEFM João Mattos no primeiro triênio de implementação do Núcleo, graduada em História.
2	Professor de História:	Professor de História da EEFM João Mattos no primeiro triênio de implementação do Núcleo, graduado em História.
3	Professora de NTPPS:	Professora de NTPPS da EEFM João Mattos no primeiro triênio de implementação do Núcleo. Graduada em Letras.
4	Técnico Seduc 1	Professor graduado em História possui mestrado e doutorado em sociologia. Assessor técnico educacional responsável pela elaboração do caderno “Escola Aprendente”.
5	Técnico Seduc 2	Professor graduado em História possui mestrado em Planejamento em Políticas Públicas. Assessor técnico educacional responsável pela elaboração do caderno “Escola Aprendente”.
6	Instituto Aliança	Coordenadora pedagógica dos programas do Instituto Aliança no Ceará.

Fonte: Elaborado pelo Autor.

O processo de entrevista aqui apresentado busca um contato direto com os sujeitos, a fim de responder questionamentos sobre um determinado assunto. Poderíamos considerar, a partir de Selltitz (1965 apud MARCONI; LAKATOS, 2010), que a entrevista vem a responder seis tipos de objetivos. *Averiguar fatos* no intuito de descobrir o que as pessoas pensam sobre um determinado assunto; *determinar opiniões* sobre os fatos; *determinar sentimentos* a partir dos anseios de alguém; realizar a *descoberta de planos de ação* que definam as ações individuais dos sujeitos frente determinadas situações e considerações sobre o que poderia ser feito; identificar uma *conduta atual ou do passado* e como estas podem determinar situações, e por último, perceber os *motivos conscientes para opiniões, sentimentos, sistemas ou condutas*, ou seja, descobrir que fatores influenciam as opiniões, sentimentos e condutas e os seus “por quês”.

O tipo de entrevista foi definido a partir das visitas a escola e o primeiro momento de aproximação com os sujeitos. Esse passo foi importante para a construção de boa uma relação entre o investigador e o sujeito. Assim, tivemos a oportunidade de explicar o que pretendemos pesquisar e trazer uma maior compreensão sobre como cada um dos sujeitos pode contribuir na investigação.

Diante disso, optamos por uma *entrevista semiestruturada*, em que o pesquisador organiza um conjunto de questões propositalmente apresentados a fim de obter informações pertinentes sobre o tema estudado, mas permite normalmente de forma proposital, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo no desdobramento da conversa, mas sempre mantendo o foco na temática principal (PÁDUA, 2004). Para o planejamento do processo e condução, baseamos nas diretrizes da entrevista de Bogdan e Biklen (1994), dialogando com Bogdan e Biklen (1994) e Judith Bell (2008) e descritos a partir dos momentos citados abaixo:

a) **Contato inicial:** foram realizadas 5 visitas para apresentação e explicação dos objetivos da pesquisa, a fim de ter o aval da instituição para a realização do processo investigativo;

b) **Formulação das perguntas:** Mesmo que os instrumentais de entrevista não estejam totalmente prontos, nossas perguntas estão totalmente atreladas às questões norteadoras da pesquisa. Foi organizado, pelo menos, três momentos para trabalharmos as temáticas referentes à:

- Qual a relação que os docentes atribuem aos seus saberes e sua formação acadêmica?

- Quais os elementos trazidos da formação inicial são percebidos e utilizados em sua prática docente?
- Como os professores vivenciam e pensam a relação entre a disciplina de História e o NTPPS?
- O que podem nos dizer sobre a relação entre ensino e pesquisa no contexto vivenciado em suas escolas?

Iniciamos esta etapa do processo utilizando uma entrevista. Optamos aqui por uma entrevista “Livre exploratória” (SZYMANSKI et al., 2002), para compreensão geral das perspectivas do tópico do estudo, e um maior conhecimento dos sujeitos envolvidos e em seguida trabalharmos questões mais aprofundadas.

2.3.2.1 Registro de respostas

Os registros das entrevistas vêm a partir de comum acordo entre pesquisador e entrevistados, mediante a assinatura de um termo de autorização assinado pelos mesmos no ato da entrevista.

- Com relação ao registro, contamos com o uso de um gravador de áudio. O uso deste estava previsto no termo de autorização.
- O passo seguinte à coleta dos dados foi à transcrição das entrevistas, onde procuramos iniciar o processo de reflexão e interpretação da fonte. É importante esclarecer que após o ato de transcrever as falas, apresentamos aos entrevistados o registro escrito para fim de aprovação e liberação das informações lá contidas.

Por fim, esperamos que as respostas obtidas correspondam aos requisitos propostos por Lodi (1974 apud Marconi; Lakatos, 2010): validade, relevância, especificidade e clareza. A *validade* decorre da comparação com fontes externas, em nosso caso, relacionamos as respostas obtidas no exame documental. A *Relevância* decorre da importância das respostas com relação ao objetivo pretendido. *Especificidade* e *Clareza* denotam as referências de dados presentes na narrativa como datas, nomes, lugares, etc. A *Profundidade* está relacionada aos sentimentos, pensamentos e lembranças do entrevistado que vem a tona durante a entrevista e por fim, a *Extensão* que decorre da amplitude das respostas.

2.4 PROCEDIMENTO DE BUSCA E MAPEAMENTO BIBLIOGRÁFICO

O primeiro processo de pesquisa realizado foi o que culminou na construção do referencial teórico preliminar. Tomando por base as categorias centrais elencadas. Em primeiro lugar realizamos uma “revisão de literatura” que, segundo Nóbrega-Therrien e Therrien (2004), constitui o procedimento de levantamento bibliográfico para o entendimento e construção de categorias ligadas ao objeto estudado, o que nos permite construir a base teórica de sustentação da análise pretendida.

A escolha levou em consideração a associação entre o tema pesquisado, os pressupostos teóricos adquiridos durante os estudos bibliográficos de base geral²⁰, em associação com a linha de pesquisa a qual pertencemos, e a reflexão realizada a partir da busca documental preliminar. Deste modo foram elencadas as seguintes categorias: **Ensino de história, Ensino pela Pesquisa, formação de professores, prática e saber docente, currículo de História e suas políticas, e Ensino Médio**. A pesquisa buscou teses, dissertações e artigos publicados em periódicos, no intuito de mesclarmos as obras clássicas, já consultadas, e as produções mais atuais. O procedimento utilizado aqui tomou como base dois momentos.

O recorte temporal escolhido a partir da produção científica datada nos últimos 10 anos, tendo em vista a dificuldade encontrada na primeira sondagem com o recorte de 5 anos. A opção por este recorte levou em consideração a intenção de catalogar trabalhos que se aproximassem do tema estudado, mediante a produção conexa ao período de construção das políticas educacionais, subsequentes à lei nº 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB).

A pesquisa foi realizada por meio do cruzamento das categorias pretendidas. Tais categorias foram subdivididas em descritores, utilizados na busca em indexadores de pesquisa. Para expansão dos achados, foram utilizados

²⁰ Levamos em consideração sobre os achados aqui encontrados, os trabalhos coletados através da busca de artigo, dissertações e teses.

cognatos equivalentes²¹. Para filtragem e direcionamento dos resultados foram utilizados os caracteres booleanos (AND, OR)²².

Com relação aos periódicos, buscamos, durante o levantamento, artigos indexados com conceitos *Qualis*²³ de A1 a B2. Este parâmetro foi escolhido por ser o recorte de qualidade da CAPES²⁴ para os trabalhos desenvolvidos junto aos Programas de Pós-graduação. Tomamos como base de dados as coleções localizadas na *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO)²⁵ pela confiabilidade da biblioteca virtual. Tal espaço de busca tem nos chamado a atenção pela qualidade do material coletado (tendo em vista que não foram encontrados com um *Qualis* inferior a B2). Optamos sempre por periódicos revisados por pares, o que nos dá uma maior confiabilidade ao conteúdo consultado, assim com o tipo de trabalho com textos completos. A fim de manter a qualidade do material pesquisado e não limitar a pesquisa além dos filtros necessários. Não foram instituídas áreas do conhecimento específicas, nem subáreas. Também optamos em não limitar o idioma de consulta, já que a busca integrada da rede SciELO integra países da América Latina²⁶, Europa e África²⁷.

Assim, a busca se deu pelo cruzamento das categorias e seus cognatos. Abaixo apresentamos o quadro demonstrativo. Para melhor compreensão dos cognatos utilizados, elencamos quatro subcategorias afim de melhor demonstração:

²¹ Utiliza-se a seguinte referência CATEGORIA (COGNATO).

²² Os “Caracteres Booleanos” utilizados usam os termos “AND” indica a junção de dois descritores. Já quando utilizamos o “OR” ampliamos nossa busca no sentido de que a falta de resultados do “Descritor A” poderá ser suprida pelo “Descritor B”.

²³ Segundo BRASIL (2014) **Qualis** “é o conjunto de procedimentos utilizados pela Capes para estratificação da qualidade da produção intelectual dos programas de pós-graduação”. Essa estratificação é realizada através da classificação anual de periódicos, os quais são enquadrados nos indicativos de qualidade. **A1** que corresponde ao nível mais elevado o; **A2; B1; B2; B3; B4; B5 e C** com peso zero.

²⁴ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Fundação criada pelo Ministério da Educação responsável pela expansão e consolidação da Pós-graduação em todo o Brasil.

²⁵ O SciELO é o resultado de um projeto de pesquisa da FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo e integra o BIREME - Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde, e desde 2002 conta com o apoio do CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

²⁶ Com trabalhos catalogados na Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Cuba e Venezuela.

²⁷ Espanha, Portugal e África do Sul.

Quadro 6 – Categorias e Cognatos

	Categorias	Cognatos
1	Formação de professores de história:	Formação dos docentes de história, “Formação de Professores” AND “Professores de História”, “Formação de Professores” AND “Ensino de História”.
2	Currículo de História e Política Educacional:	“Currículo”, “Política Educacional”, “Ensino de história”, “Currículo” OR “Política Educacional” AND “Ensino de História”, “Diretrizes Curriculares” AND “Ensino de História”, “PCN” AND “Ensino de História”, “Ensino de História” AND “Política Educacional”, “DCN” AND “Ensino de História”, “Currículo” AND “Política Educacional”, “Política Educacional” AND “PCN” OR “PCN”, “Currículo” AND “História”, “Currículo de História”, “Currículo de História” AND “Ceará”.
3	Ensino de História no Ensino Médio:	“Disciplina de história” AND “Ensino Médio”, “Docência em História” AND “Ensino Médio”.
4	Ensino pela Pesquisa no Ensino Médio	Ensino pela Pesquisa (AND) Ensino Médio,

Fonte: Elaborado pelo Autor.

O mesmo procedimento foi executado ao Banco de Teses e dissertações da CAPES²⁸, nos utilizando das categorias, cognatos e cruzamentos já explicitados. Desta forma, tomamos como referências os trabalhos defendidos em seus respectivos programas entre os anos de 2009 a 2014.

Foram buscadas outras bases de referência que achamos pertinentes ao nosso tema de pesquisa. Ao se tratar de uma análise acadêmica em educação, buscamos primeiramente os anais dos encontros da ANPED²⁹. Optamos pelos GTs relacionados ao nosso programa de mestrado e com afinidade com a pesquisa. Sendo assim, foram consultados os seguintes GTs:

²⁸ Acesse: <http://bancodeteses.capes.gov.br/>.

²⁹ Veja: <http://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho-comite-cientifico/grupos-de-trabalho/grupos-de-trabalho>.

- GT02 - História da Educação;
- GT05 - Estado e Política Educacional;
- GT08 - Formação de Professores;
- GT12 – Currículo.

Não encontramos trabalhos relacionados ao tema de pesquisa. Os trabalhos presentes nos anais se restringiam, em sua maioria, a história da educação brasileira.

Sendo assim, buscamos uma pesquisa focada em eventos relacionados ao tema Ensino de História. Optamos então pela busca do Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História e o Simpósio Nacional de História. O primeiro é organizado pela Associação Brasileira de Ensino de História (ABEH), e se configura como o principal evento desta temática no País. Já o segundo é organizado pela Associação Nacional de História (ANPUH)³⁰, onde buscamos trabalhos relacionados ao GT de Ensino de História e Educação. Ambos aconteceram respectivamente no primeiro e segundo semestre de 2015. Tivemos sérios problemas de acesso aos repositórios destes eventos.

Ao visitar os sites dos últimos encontros do “Perspectivas do Ensino de História”³¹ percebemos que o site do penúltimo encontro se encontra fora do ar e o último não contém os anais do evento, apenas a lista de trabalhos aprovados. Prosseguimos a pesquisa e identificamos que estes trabalhos estariam então no site da ABEH, que hoje se encontra fora do ar³².

Em relação aos anais dos simpósios nacionais da ANPUH, foi realizada uma busca através do repositório da instituição³³, no qual se buscou trabalhos apresentados nos encontros dos anos de 2009, 2011 e 2013³⁴. O uso das categorias não apresentou nenhum resultado. Como prosseguimento da pesquisa,

³⁰ Acesse: <http://www.anpuh.org/>.

³¹ Foi pesquisado o VIII Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, realizado entre os dias 2 a 5 de junho de 2012 na cidade de Campinas – UNICAMP; e o VII Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História realizado entre os dias 3 a 6 de novembro de 2009 em Uberlândia – UFU.

³² Acesso em: <http://www.abeh.org/>.

³³ Acesso em: <http://anpuh.org/anais/>.

³⁴ O XXV Simpósio Nacional de História ocorreu entre os dias 12 a 17 de julho de 2009 em Fortaleza - UFC; o XXVI Simpósio Nacional de História, realizado entre os dias 17 a 22 de julho de 2011 em São Paulo – USP, comemorou os 50 anos da ANPUH; Já o XXVII Simpósio Nacional de História, ocorreu de 22 a 26 de julho de 2013 em Natal – UFRN. O evento sempre é sediado na cidade do vice-presidente da associação. No ano de 2015 o XXVIII Simpósio Nacional de História aconteceu entre 27 e 31 de julho, na cidade de Florianópolis, e com organização da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

buscaríamos os anais impressos ou digitais destes encontros, atividade que não foi possível para este trabalho.

2.5 ANÁLISE DE DADOS

O processo de análise de dados levou em conta os processos metodológicos acima descritos. Desta forma foram admitidas formas diferentes para cada técnica empregada em nosso estudo de caso. Assim poderíamos melhor refletir sobre cada ponto observado durante o processo de busca, catalogação e interpretação. Para Ludke e André (1986), esse processo leva em conta elementos como a delimitação progressiva do foco de estudo; a formulação de questões analíticas a fim de interligar os pressupostos teóricos com as evidências empíricas; testar as ideias construídas nos sujeitos e por fim, o uso de comentários, observações e especulações ao longo da coleta. Gil (2010) apresenta um ordenamento de passos que leva em conta desde o estabelecimento de categorias, tabulação de dados até a interpretação dos dados.

O processo tomado para a catalogação dos documentos utilizados levou em consideração a produção de leis basilares tanto da formação, como da prática dos professores de história. A escolha se deu pela verificação da bibliografia conhecida sobre a temática. Buscou-se desvelar uma interpretação própria sobre o tema, no intuito de compreender que processos poderiam ser interpretados mediante as políticas educacionais apresentadas nos documentos. Buscou-se assim coletar o máximo de informações possíveis que propiciassem uma explanação crítica ao tema. Este então é o modelo adotado para a formulação da síntese interpretativa.

O processo adotado para as entrevistas levou em consideração um primeiro passo de gravação e sistematização de ideias chaves apreendidas durante a fala dos entrevistados. Esse processo ocorreu tanto durante a coleta, como no processo de escuta do áudio, posterior ao encontro. O passo seguinte foi à transcrição dos áudios coletados. Para uma melhor organização deste processo, optamos pela gravação de um áudio para cada categoria estruturante da entrevista definida para cada grupo de sujeitos. Estas variaram de acordo com o sujeito e a sua participação na pesquisa³⁵. Aqui se buscou manter fidedigno o relato dos sujeitos,

³⁵ Confira os Apêndices de “A” a “F” e veja a estruturação pensada para cada sujeito de pesquisa.

ainda que tenha existido uma revisão a fim de limpar vícios de linguagem nas citações durante a dissertação. Isso feito no intuito de melhor compreensão do leitor.

Isso é admitido por David Silverman quando fala: “Quando você escuta, cria uma versão melhorada de uma transcrição [...] os transcritores podem ‘limpar’ e ‘sujar’ características da conversa natural, tais como extensão de pausas, justaposição ou elocução abortada” (SILVERMAN, 2008, p. 190). Após as anotações e transcrições, os conceitos chaves criados são contextualizados com a bibliografia disponível levantando os pontos críticos observados e buscando identificar seus significados (ALVES e SILVA, 1992).

Todo o percurso metodológico aqui apresentado possibilitou a coleta e interpretação dos dados a seguir. A sequência e estrutura da pesquisa, conforme já explicitada na introdução, leva-se em consideração os elementos teóricos primordiais, discutidos por meio de documentos e entrevistas.

3 POLÍTICA, CURRÍCULO E FORMAÇÃO: TERRITÓRIOS DE DISCUSSÃO

Refletir sobre a temática deste capítulo, é antes de tudo, um esforço de congregar três elementos fundamentais (políticas educacionais, currículo e formação) na discussão em torno da prática docente. O professor, no ato do seu exercício, não se apresenta desnudo de uma bagagem anterior. Ele traz consigo o fruto de políticas que foram – e são - pensadas para sua formação. Desde criança estudava na Educação Básica, e fatores os levaram a escolha da profissão docente.

A escolha deste caminho, para muitos se dá de forma ufanista, representando a figura construída do professor como formador de todas as profissões. Como aquele que traz a luz aqueles que ainda cobertos pelo véu da ignorância – ou da falta de conhecimento – carecem de uma orientação mais específica³⁶. A figura do educador tem desta magia, de transformar um terreno vazio em uma terra produtiva; trazer substância e alimento apara a alma, no que diz respeito à produção do conhecimento.

Tais trajetórias, ainda que gratificantes e cheias de recompensas, também trazem obstáculos que conduzem os educadores a reflexão sobre a relação entre ganhos e perdas. Pois muitos são os obstáculos encontrados na caminhada. O encanto pode se transformar em desencanto (LEMOS, 2009). E a esperança de ser, através da educação, um instrumento de transformação social, pode dar lugar ao comodismo daqueles que se rendem ao sistema. Tão criticado, mas ao que nos parece, ainda difícil de ser vencido. Seria este – o sistema educacional – o grande vilão desta relação? Seríamos educadores apenas reféns do que está posto? Não teríamos influência, nem força de mudança nesse contexto?

O que queremos constatar com esta reflexão é que o professor, desde quando aluno da Educação Básica até o Ensino Superior, traz consigo uma relação intrínseca com as políticas que se configuram em currículos que vão orientar todo o seu percurso formativo. Fato é que a escolha pelo curso de História, não se dá de forma aleatória. A influência de um professor marcante, o gosto pelos temas estudados, o desejo pela docência. Tais fatores ajudam o estudante a tomar o que lhe é posto a partir das políticas educacionais ressignificadas e transformadas em

³⁶ Reflexão com base no termo latino *alumnus*. Este por muito é expressado para delegar o sujeito desprovido de luz. (aluno=sem luz). Porém referimos o termo empregado etimologicamente em sua forma literal: “criança de peito” (DICIONÁRIO, 2008). Neste sentido, aquele que precisa ser alimentado.

representações sociais que trazem consigo uma profunda relação entre a organização educacional e as experiências vividas no contexto escolar.

O conceito de “representação social”, inicialmente pensado por Émile Durkheim no fim do século XIX, vem sendo apropriada e amplamente disseminada pelas ciências sociais, sobretudo nos estudos de psicologia social. Para ele, as representações da sociedade são criadas pelas trocas sociais (Memória Coletiva). Esta característica tem o poder homogeneizador, no sentido de nivelar as diferenças (DURKHEIM, 1996). Dentro desse contexto, nos baseamos naquilo que Serge Moscovici relata:

As representações sociais são entidades quase tangíveis. Elas circulam, se entrecruzam e se cristalizam continuamente, através duma palavra, dum gesto, ou duma reunião, em nosso mundo cotidiano. Elas impregnam a maioria de nossas relações estabelecidas, os objetos que nós produzimos ou consumimos e as comunicações que estabelecemos (MOSCOVICI, 2003, p.40)

Nesta perspectiva compreendemos este fenômeno como um conjunto e valores, ideias e práticas que se processam de duas formas. 1) permitindo que os indivíduos se orientem e possam conhecer o mundo a sua volta. 2) possibilita a comunicação entre os indivíduos de uma comunidade mediante o uso de códigos para classificar os distintos fenômenos de seu mundo social e sua história individual e coletiva.

Este pensamento influenciará José A. Castorina (2010b, 2011) a pensar a associação entre as representações sociais com o ensino de ciências sociais, sobretudo nos estudos da didática da disciplina de História. Sobretudo porque o termo também se baseia na interação social dos indivíduos com os problemas enfrentados no cotidiano. Possibilitando assim uma leitura e a interpretação de uma dada realidade social.

Nesse contexto, Castorina et al. (2010a) relaciona a representação social com o conceito de “polifasia cognitiva”. Esta representa a interação entre as visões pessoais e coletivas sobre a sociedade e os saberes disciplinares. Uma educação significativa acontece a partir do processo descrito por Carretero (2007), onde os elementos das vivências pessoais e emotivas ocupam espaços acentuados na experiência escolar, em todos os níveis de conhecimento. Sendo assim, através da relação entre as vivências pessoais e coletivas atreladas ao currículo educacional,

podemos construir uma problematização e uma interpretação sobre uma dada realidade social.

Não poderíamos apenas aferir aos estudos sobre representações sociais a condição de pensar a construção do ser professor. O que pode ser percebido nesse processo é a busca constante da formação de uma identidade coletiva, ainda que representada pela diversidade de grupos e concepções. É proposta uma relação dialógica entre “nós” e o “povo” na construção de uma coletividade (POPKEWITZ, 2012).

Como esse processo de construção de identidades e representações tem impactado a formação de professores? A identidade docente, assim como a coletiva, se configura na relação entre as vivências formativas de prática profissional no contexto onde o professor está inserido. Funcionam como marcadores seletivos que delegam elementos da vida que contribuem na tomada de decisões frente aos desafios enfrentados (TARDIF, 2002).

Maurice Tardif (2002) nos trás o elemento chave da organização deste capítulo, ao pensar o saber docente enquanto saber social. Sua perspectiva transita entre o que estes sujeitos/educadores são (enquanto dotado de emoções, cognições, perspectivas, sonhos, histórias pessoais) e o que fazem (o ato de educar). Para ele a materialidade social se expressa através da interface social personificada na formação, práticas coletivas, disciplinas escolares, currículos pensados e pedagogias institucionalizadas. Isso relacionado com o que ele vai chamar de o “saber dele”, ou o saber dos professores.

Desde já apontamos a prática docente como a dimensão central deste trabalho. É o saber que investigamos e apresentamos aqui com seus resultados. Esta prática é a atividade especializada do professor, é o aspecto prático de seu ofício, é onde o professor converge seus saberes, ou como melhor nos define Tardif,

De fato, quando interrogamos os professores sobre seus saberes e sobre a relação com seus saberes, eles apontam, a partir das categorias de seu próprio discurso, saberes que denominam práticos ou experienciais. O que caracteriza os saberes práticos ou experienciais, de um modo geral, é o fato de se originarem da prática cotidiana da profissão e serem por ela validados. Ora, nossas pesquisas indicam que, para professores, os saberes adquiridos através da experiência profissional constituem os fundamentos de sua experiência (TARDIF, 2002, p. 48).

Pensar a constituição de um saber que é social, inserindo o docente num abrangente, sem deixar de reconhecer e situar sua individualidade é o que pensamos enquanto composição de nossa argumentação. Por isso apresentamos um texto que discute inicialmente a composição das políticas educacionais, enquanto elemento norteador do currículo pensado em dois momentos. O de formação dos professores e como instrumento regulador e norteador das práticas docentes. As categorias aqui utilizadas perpassarão todo o trabalho, seja em maior ou menor grau de relevância. Em seguida, damos vozes aos professores que vivem e dialogam estes elementos através de suas percepções e experiências advindas de sua carreira.

3.1 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS

Ainda que este trabalho se destine a investigar os componentes curriculares da prática docente, entendemos que uma reflexão sobre a formação de professores nos permite, em primeiro lugar, entender os elementos que compõem a visão educacional representada na relação docente com alunos, escola e currículo. Em segundo lugar, nos faz pensar como a formação de professores tem sido concebida no Brasil e como ocorre a sua ressignificação na prática. Este campo de investigação tem sido o foco dos trabalhos, em nível de mestrado e doutorado, no Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/UECE³⁷.

Tomamos como ponto de partida os trabalhos desenvolvidos no programa supracitado e que focam a formação docente na área de História³⁸, em especial, entre os anos de 2006 e 2015. Tais trabalhos têm como principal foco a relação entre os saberes e práticas dos professores de História a partir de temáticas variadas.

³⁷ O interesse de referências sobre o tema leva em consideração uma busca bibliográfica realizada no banco de dissertações PPGE/UECE. O intuito desta busca é, em primeiro lugar, conhecer os trabalhos desenvolvidos em nosso programa de pós-graduação; em segundo lugar, conhecer como o campo de pesquisa sobre o ensino de história tem sido trabalhado, e assim, possibilitar a legitimação deste trabalho enquanto contribuição no debate em torno da temática citada.

³⁸ Tal catalogação se deu a partir dos trabalhos defendidos entre os anos de 2004 até o ano de 2015. É importante frisar que hoje temos na linha de pesquisa “Formação e Políticas Educacionais”, núcleo: “História e Avaliação Educacional” seis trabalhos, incluindo o nosso, que dialogam diretamente com a formação e prática dos Professores de História. Isso mostra a importância que tem sido dada pelo programa a esta temática nos últimos três anos.

Janaina Nunes Ferreira (2010) analisa a docência universitária sobre a premissa da relação saber e poder em nas duas universidades públicas situadas em Fortaleza, através da análise da formação exercida nas disciplinas que trabalham o ensino de história. Essa relação é percebida na multiplicidade de formas pelas quais os professores, de forma particular, mobilizam estes saberes em sua transposição aos discentes.

A premissa saber e poder já conta com trabalhos defendidos antes mesmo da pesquisa citada acima, desta vez vislumbrando a docência na Educação Básica. A dissertação de Sheila Novaes Rêgo, intitulada “Os professores de história dos cursinhos pré-vestibulares de Fortaleza: Cartografia da trama das relações de Saber e Poder” (2010), faz uma análise voltada para os cursinhos pré-vestibulares através da inquirição de professores que atuaram neste contexto entre os anos de 1970 a 1990³⁹. Ainda que num recorte temporal de vinte anos, buscou-se traçar uma trajetória formativa desde a Educação Básica até a constituição do sujeito enquanto docente⁴⁰. A pesquisa trás uma importante perspectiva da prática docente em cursos propedêuticos, que visam à entrada do aluno na universidade, assim como a construção dos saberes dos docentes. Mais importante ainda, é a indicação dos saberes experiências como o principal elemento da prática e expansividade dos cursinhos em Fortaleza.

Percebemos ainda que ao longo dos anos, cursos de formação específicos como história ou matemática, têm sido novamente revisitados por novos pesquisadores, ainda que na mesma perspectiva. Isso demonstra uma continuidade na busca de atualização de dados que viabilizem novas reflexões sobre o tema, revisitando os trabalhos já realizados, e atribuindo um novo olhar sobre a temática.

Outros trabalhos buscam a averiguação práticas docentes na Educação Básica. Como a dissertação de Maria Nahir Batista Ferreira (2014), em que é

³⁹ O tema cartografia aparece como influência do orientador Prof. Dr. Antonio Germano Magalhães Junior. Não é o primeiro trabalho apresentado neste programa nesta perspectiva. Porém, no campo do ensino de história, este trabalho inaugura as investigações neste sentido. Tema que tem sido recorrente até o presente momento. Principalmente em pesquisas que relacionam o saber e poder entre professores universitários.

⁴⁰ O trabalho com o percurso formativo, muito influenciado por Maurice Tardif, é uma prática corriqueira entre os investigadores de ensino de história no PPGE/UECE. Principalmente nas investigações que trabalham a trama saber e poder, esta modulação de investigação atrela a construção dos saberes em Tardif ao saber e poder de Foucault. O embasamento em torno dos saberes docentes nos chama muito a atenção e utilizamos este recurso também em nossa investigação. Ainda que não seja nossa intenção promover um trabalho sobre a história de vida de nossos sujeitos investigados. Neste capítulo utilizaremos de elementos da vida estudantil e docente para contextualizar a formação dos mesmos.

analisado o percurso formativo, ainda que não trabalhem a relação saber e poder. Analisa-se a prática de professores no sul do Ceará. Consta-se que a formação universitária, em nível de graduação não foi capaz de preparar os docentes no trato com alunos do Ensino Médio, assim como a gestão de sala. Como o trabalho anterior, constata os saberes experienciais como o principal elemento da constituição docente.

Retomando a prerrogativa do ensino propedêutico, destacamos o trabalho de Ricardo Lima Moreira Junior (2015) como um dos trabalhos que mais influenciaram nossa escrita, isso porque sua análise centra-se na preparação pré-vestibular em escolas públicas de Ensino Médio em Fortaleza⁴¹. Relaciona o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM). A pesquisa ressalta as mudanças positivas no Ensino Médio, evidenciando a necessidade de mudanças curriculares nacionais que tornem o Ensino Médio mais flexível, principalmente na relação entre a história nacional e a local.

Recursos e fontes são temas que também são abordados nas pesquisas consultadas. Um exemplo disso é o uso de iconografias na docência universitária. Adriano Cecatto, em sua dissertação “O ensino do uso de imagens na formação de professores de história” (2013) traz um trabalho que não se deu apenas nas disciplinas de ensino de história, mas num contexto geral dentro de duas universidades em Fortaleza⁴². Através da análise documental e a entrevista com docentes universitários, o trabalho evidencia a orientação expressa na normatização dos documentos tem uma apropria diversificada entre os docentes, ainda que não seja constatando uma formação específica para o trabalho com este tipo de documento, o que evidencia a necessidade de criação de espaços formativos neste sentido.

Outro recurso investigado é o uso de vídeos documentários como recursos midiáticos na aprendizagem histórica. Marcio Régis Fernandes (2014) apresenta um trabalho focado na formação de professores desenvolvida por uma

⁴¹ O objeto cognoscível deste trabalho muito se assemelha ao nosso, a diferença centra-se, em nosso caso, na relação ensino e pesquisa e as possibilidades que aqui investigamos no contexto do ensino médio.

⁴² Neste tipo de contexto, os trabalhos que englobam os saberes e práticas na docência universitária, dentre os trabalhos estudados, englobam duas instituições. Universidade Federal do Ceará (UFC) e Universidade Estadual do Ceará (UECE). Sendo as pesquisas desenvolvidas em uma das instituições (preponderância para trabalhos desenvolvidos na UECE) ou na realização de comparações entre as instituições.

ONG. O processo metodológico levou em consideração a observação de onze meses de formação e entrevistas. Destaca-se a necessidade de inserção docente no contexto da cultura escolar. Ainda que se admita o uso de filmes como fontes históricas. Percebemos o foco formativo voltado à aquisição de elementos audiovisual, frente aos métodos historiográficos.

Como último trabalho aqui exemplificado, Antônio Marcondes dos Santos Pereira (2015) adota uma perspectiva marxista, diferente dos demais trabalhos. A grande contribuição trazida por este trabalho é a evidência da necessidade de se promover a formação de um professor crítico, frente à construção curricular e as intencionalidades políticas envolvidas a constituição deste sujeito.

Dentre os elementos encontrados nas dissertações analisadas, destacamos a preocupação em identificar e refletir sobre os saberes que constituem a docência na disciplina História, apoiadas, em sua maioria, em Maurice Tardif e Clemont Gauthier. No que diz respeito aos autores que trabalham o Ensino de História, destacaram-se: Ana Maria Monteiro, Circe Bittencourt, Isabel Barca e Selva Guimarães Fonseca.

A definição de currículo que utilizamos leva em consideração a qualidade deste elemento como um processo que relaciona a construção das intenções governamentais com as práticas e vivências ressignificadas no espaço educacional (PACHECO, 2008). Além de diretrizes e normas ao trabalho docente e o processo de ensino de aprendizagem, entendemos o currículo como um território de disputa (ARROYO, 2013). Entre docentes e intenções governamentais; entre o mestre e o coletivo escolar; entre o docente e seus saberes.

Nosso trabalho muito se aproxima destas temáticas, sobretudo na preocupação em entender a relação entre o currículo prescrito (política educacional) ao vivido (prática docente) no cotidiano escolar Pacheco (2005). Nossa investigação, embora se aproximando em vários aspectos das aqui citadas, se apresenta original, pois propomos uma análise que compara a prática do professor em associação a um novo movimento curricular, implementado em algumas escolas públicas de Ensino Médio no Estado do Ceará. Associar a prática à pesquisa não é um elemento novo, mas como de fato este processo tem acontecido nesta realidade específica?

O processo de associação entre o ensino de História e a prática docente passa essencialmente pela formação e constituição dos saberes específicos da ciência histórica e como esta pode ser ensinada e trabalhada por meio da pesquisa

no contexto do Ensino Médio. Tudo gira em torno da compreensão das múltiplas maneiras que o saber histórico pode ser associado à sala de aula. Buscaremos, assim, refletir inicialmente sobre a formação do professor de História, abordando a composição dos currículos e políticas que regulamentam e definem este processo.

3.1.1 Políticas educacionais e formação de professores

A formação de história dos professores corresponde a um campo de estudo que abrange não apenas o seu principal sujeito de pesquisa, mas a compreensão de todo o contexto político e social no qual se encontra inserido. Os documentos que norteiam esta formação são pensados a partir dos elementos nacionais, tendo em vista a multiplicidade de universidades e espaços formativos dos professores. O artigo 62 da lei 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), no qual estabelece que a formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação. Além disso, há no texto da lei a explicita necessidade de formação continuada para os professores.

Ao buscarmos um sentido a definição do termo políticas educacionais, poderíamos considerar uma série de elementos que o compõe. Uma primeira percepção o compreende como o processo que envolve os aspectos que explicam e legitimam as decisões tomadas dentro de uma política maior. Sendo estas, as políticas educacionais, um aspecto ligado às políticas governamentais (ALMEIDA *et. al.*, 2013). Podemos assim distinguir os termos Política Educacional e Políticas Educacionais.

A Política Educacional (assim em maiúscula) é uma, é a Ciência Política em sua aplicação ao caso concreto da educação, porém as políticas educacionais (agora no plural e em minúsculas) são múltiplas, diversas e alternativas. A Política Educacional é, portanto, a reflexão teórica sobre as políticas educacionais [...] se há de considerar a Política Educacional como uma aplicação da Ciência Política ao estudo do setor educacional e, por sua parte, as políticas educacionais como políticas públicas que se dirigem a resolver questões educacionais (PEDRÓ; PUIG, 1998 *apud* VIEIRA, 2002, p. 15).

Nessa busca pelo concreto, tais políticas devem expressar a multiplicidade e a diversidade das demandas sociais e econômicas, nacionais e internacionais, em um tempo e espaço específico (MESQUITA *et. al.*, 2015). Para

melhor compreendermos, explicaremos a construção de uma política pública. Tal estruturação é capaz de nos elucidar em relação à ação de constituição das políticas educacionais. Henrique Saraiva, denomina o termo políticas públicas da seguinte forma,

Trata-se de um fluxo de decisões públicas, orientado a manter o equilíbrio social ou a introduzir desequilíbrios destinados a modificar essa realidade. Decisões condicionadas pelo próprio fluxo e pelas reações e modificações que elas provocam no tecido social, bem como pelos valores, ideias e visões dos que adotam ou influem na decisão. É possível considerá-las como estratégias que apontam para diversos fins, todos eles, de alguma forma, desejados pelos diversos grupos que participam do processo decisório. A finalidade última de tal dinâmica – consolidação da democracia, justiça social, manutenção do poder, felicidade das pessoas – constitui elemento orientador geral das inúmeras ações que compõem determinada política (SARAIVA, 2006, p 28,29).

Trata-se do artifício de construção da estrutura organizacional dos governos brasileiros, desde a década de 1950 e 1960, espelhados no exemplo de planejamento empresarial. Tal modelo era organizado sobre um processo dividido em três momentos: Formulação, implementação e avaliação⁴³.

Na **formulação** são apresentadas as decisões políticas sobre as ações idealizadas. Aqui é realizado um estudo de processos que designem a resolução de um problema, promovendo o seu debate. A partir da delimitação deste problema, é possível visualizar as alternativas possíveis de resolução. Seleccionadas as alternativas mais viáveis, se busca explicitar os objetivos, marcos jurídico, administrativo.

A **implementação** é o momento de por em prática os planos elaborados, assim como os programas e projetos. É realizado um estudo dos obstáculos, que destina ações a serem realizadas a fim de se conquistar os objetivos. Essas ações são acompanhadas de uma supervisão da execução para fornecer eventuais mudanças. O resultado deste processo é a **avaliação**. Aqui a mensuração e análise de efeitos produzidos na sociedade e na educação. Trata-se de um processo cíclico que parte da identificação de tensões advindas da demanda social, organizada dentro do processo governamental.

Perez (2010) exalta a necessidade de pesquisas sobre a implementação de políticas sobre o viés das fases do *policy* (agenda, formulação, implementação e

⁴³ *Id. Ibid.*

avaliação). Trata-se efetivamente da análise das políticas públicas, levando em consideração seu conteúdo concreto baseado na relação entre os programas políticos, seus técnicos e o conteúdo material das decisões políticas (FREY, 2000 *apud* PAESE; AGUIAR, 2012).

Esse debate aferia as contribuições metodológicas na avaliação dos processos. Ao pensar as políticas no campo educacional, Oliveira (2011) analisa a relação entre a Conferência Nacional de Educação (CONAE), sua principal proposta e os desdobramentos a partir de sua realização através do Projeto de Lei n. 8.035/10 que propõe o novo Plano Nacional de Educação (PNE).

Esse modelo dialoga com as propostas pensadas para a organização de ações educacionais. Sobretudo ao considerarmos a Política educacional como uma aplicação da ciência política ao estudo do setor educacional, no intuito de resolver questões educacionais (VIEIRA, 2007).

Propostas de construção de políticas educacionais, levam em consideração a realidade social relacionada à legislação vigente. Esta estruturada desde a constituição federal, LDB e as proposições de cumprimento através dos planos metas e lei menores, dispostas principalmente na forma de diretrizes e parâmetros curriculares.

A legislação em torno das diretrizes e base da educação é de competência exclusiva da união, assim como previsto no artigo 22, inciso XXIV da Constituição Federal. Porém, a forma como a educação brasileira se organizará levará em conta o regime de colaboração com estados e municípios, como o descrito no art. 214, sobre o Plano Nacional de Educação.

O artigo 61 da LDB caracteriza o perfil dos profissionais da educação, no intuito de descrever as condições básicas para a formação e docência no Brasil. O mesmo deve ser habilitado, por diploma superior, ou técnico de área específica, para atuar na Educação Básica. Ele se torna um marco, pois, a partir da lei 12014/09, altera o referido artigo e discrimina as características dos profissionais da educação. A formação é descrita nesta mesma lei, levando em consideração três fundamentos dos quais apresentamos no quadro explicativo que se segue.

Quadro 7 – Fundamentos da formação de professores

Fundamento	Descrição
Formação básica	A formação em nível de graduação que propicie a assimilação de conhecimentos científicos e sociais referentes às competências de trabalho.
Teoria e prática	Espaços de aplicação dos conhecimentos adquiridos. São exemplificados como estágios supervisionados e capacitação em serviço.
Aproveitamento de formação	Utilizar de experiências formativas anteriores no processo formativo vivenciado.

Fonte: elaborado pelo autor.

O primeiro fundamento trabalha a formação em nível acadêmico. Processo bastante significativo na construção do perfil docente. Este é um elemento fundamental nas políticas educacionais (Palma Filho, 2004). A descrição nos induz a pensar em uma formação universitária, que propicie ao professor um saber constituído com base científica associada à docência, ou a forma de se ensinar o conhecimento gerado naquela área. Isso também seria pensar as habilidades e competências necessárias para o desenvolvimento da prática docente na Educação Básica. Isso é reforçado pela relação teoria e prática, onde a aplicação do conhecimento elementar é testado em um ambiente voltado à prática profissional. O aproveitamento de experiência nos induz a compreensão de uma formação ligada a processos vivenciados anteriormente, ainda que a lei não esclareça a real forma de processamento deste elemento. Tratamos do tema a partir de conjecturas pensadas e possíveis de serem implementadas. Vislumbramos sua aplicação, assim como a teoria e prática, em espaços de formação continuada, ou de momentos de especialização sobre temas específicos, onde o conhecimento basilar adquirido na formação em nível de graduação, ou nas experiências práticas, constituiria um ponto de partida para a nova formação.

A progressão formativa é sugerida no art. 62 da LDB. Institui a graduação enquanto formação mínima para atuação docente. Esta deve acontecer em colaboração entre a União, Estados e Municípios. A descrição da função destes entes só será melhor explicitada na lei 12.796/13, que suplementa o artigo 62. A

colaboração se dá na organização, criação de instituições formativas e na administração de recursos disponibilizados para a formação. Medidas de incentivo são identificadas, atualmente, em programas específicos, como o caso do PIBID⁴⁴. A mesma lei inclui o art. 62-A na LDB e consolida a afirmativa concebida com base no artigo 61 da LDB. A formação continuada assume aqui o caráter técnico-pedagógico, conforme a forma da lei.

A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas.

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de Educação Básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação.

A formação assim é entendida como um processo constante que perpassa toda a vida profissional do sujeito. Tal perspectiva nos faz refletir sobre a condição de sujeito inacabado de Paulo Freire (2011b). O docente aqui assume uma perspectiva de relação constante com a sua condição enquanto docente/discente. Processo esse que o torna capaz de refletir sobre as formas com que seu aluno se relaciona com o espaço de saber compartilhado, neste caso a escola.

Também permite ao docente a capacidade de, ao refletir sobre sua prática, possa encontrar aspectos possíveis de melhoria. Neste sentido, pode-se buscar elementos formativos que o auxiliem a transpor a momentânea dificuldade. Seja em processos estabelecidos na formação continuada proposta em escolas e secretarias educacionais, seja na busca individual de aperfeiçoamento pedagógico.

Com base na legislação apresentada, trabalhamos na perspectiva de uma formação de professores capaz de subsidiar os métodos de ensino e aprendizagem da disciplina e campo do conhecimento da história. Reconhecendo que este tem um percurso associado às transformações políticas e sociais nacionais, nos modelos e legislações vigentes.

Reconhecendo os propósitos deste capítulo em promover uma reflexão em torno da formação docente, entender a formação do professor de História frente

⁴⁴ O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é um programa de bolsas concedidas a alunos de cursos de licenciatura, matriculados em Instituições de Ensino Superior. Busca-se incentivar a iniciação a docência através de projetos didático-pedagógicos desenvolvidos em escolas de educação básica da rede pública de ensino. Maiores informações em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>.

a sua relação com os documentos prescritivos é antes de qualquer coisa, tomar um posicionamento crítico aos processos já vivenciados e ainda vividos dentro da prática docente. Pensar a pesquisa no ensino de História é perceber espaços e territórios em constante mudança e que frequentemente assumem novas perspectivas.

Por mais que a legislação aqui apresentada tenha um cunho generalista, frente ao nosso objeto de estudo, torna-se basilar para entendermos a constituição de parâmetros e diretrizes para a formação dos professores de história. Sobre este assunto trataremos na próxima seção ao associarmos a legislação e políticas em torno da formação e do que se idealiza para o professor de História.

3.2 O CURRÍCULO PARA A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA

Os aspectos curriculares têm total relação com a forma pela qual as políticas, em torno da formação de professores são desenhadas. Elencam conteúdos, caminhos possíveis de atuação profissional, e como instrumentalizar o sujeito dentro do que precisa executar em sua prática profissional. Em nossa concepção, há dois elementos que precisam ser explicados. O currículo em si, e as habilidades e competências inespecíficas. Questionamentos não podem fugir a este debate. Como deve acontecer a formação dos professores brasileiros? Como a composição normativa foi construída? O que dizem as resoluções?

Desde a década de 1990, os debates e discussões sobre o que e como formar professores tem se intensificado. Neste contexto, o Conselho Nacional de Educação que por meio da Lei 9.131/95, passa a ter uma função primordial, que é a de trabalhar em colaboração com seu ministério de origem, ou seja, O Ministério da Educação. O artigo 7º, parágrafo 1º, da referida Lei, atribui a este órgão incumbências como a auxiliar na elaboração e execução do PNE; colocar-se como interlocutor diante de situações que abranjam mais de um nível de ensino no País. Em relação ao diagnóstico de situações que relacionem estas modalidades, é responsável pela deliberação de medidas de aperfeiçoamento. Também é o responsável por emitir pareceres relacionados à legislação educacional.-Este órgão já se projetara no cenário político antes mesmo da LDB, sendo a Lei n. 9.131, de 24 de novembro de 1995, aprovada pelo Congresso Nacional, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso. De acordo com Saviani,

Na concepção de LDB que prevaleceu na Câmara, o CNE tinha outro caráter: era uma instância com funções deliberativas no âmbito da educação, análogas àquelas exercidas pelo Legislativo e Judiciário no âmbito da sociedade como um todo [...] A questão, aí, era o caráter deliberativo do CNE que, segundo a interpretação tanto do governo Collor como do governo Fernando Henrique Cardoso, secundarizaria o MEC na tarefa de formular a política nacional de educação. O que se pretendia, no entanto, era instituir uma instância com representação permanente da sociedade civil para compartilhar com o governo a formulação, acompanhamento e avaliação da política educacional. Tanto assim que, na versão aprovada pela Câmara, metade dos membros do CNE era escolhida pelo Presidente da República (SAVIANI, 2010, p. 773,774).

Esse processo permite aos governantes imprimirem as marcas de identidade dos seus governos, fazendo com que o Conselho Nacional de Educação trabalhe em colaboração com a organização macro das políticas públicas.

Desta forma, podemos considerar que a feitura de documentos referentes à formação de professores leva em consideração todos os planos e estruturas organizacionais do governo em vigência naquele período, podendo sofrer alterações de sua composição de acordo com a compreensão daqueles que são instituídos para a função de conselheiros.

As influências teóricas e políticas assim designam não apenas a intenção governamental, mas também o embasamento teórico vigente a fim de contribuir na relação entre as determinações e as instituições de ensino superior, promotoras do processo formativo. Ainda considerando o caráter adaptativo destas instituições. Nos tópicos a seguir descreveremos nossa compreensão sobre o processo de composição deste currículo formativo, focando as especificidades da formação dos professores de História.

3.2.1 A organização curricular

O processo de constituição das políticas educacionais em torno do ensino de História deve levar em consideração o percurso histórico que compõe essa disciplina. Se buscarmos um entendimento sobre o profissional habilitado nesta área, temos que reconhecer o percurso que vem desde o século XIX, que legitima o saber histórico entre o mais importante para o currículo clássico (BITTENCOURT, 2013). Esse tipo de conhecimento detinha uma carga ideológica, pois, através dela se buscava consolidar uma identidade nacional, por meio de uma proposta república

na, qual seja, a que fomentava uma identidade nacional associada à concepção de povo⁴⁵, enquanto sujeitos constituintes da nação idealizada pelas primícias desejadas pelo Estado.

A política de desenvolvimento econômico, implementada desde a década de 1970, traz uma nova reconfiguração das disciplinas escolares. A busca pelo avanço tecnológico e o desenvolvimento industrial fez com que disciplinas voltadas às ciências exatas, como Matemática, Física, Química, tivessem maior destaque frente às ciências humanas. Pensando o ensino básico, a consistência do conhecimento histórico foi posto a prova com a disciplina de “Estudos Sociais”, uma mescla entre História e Geografia, associada às disciplinas de Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira (FONSECA, 2011).

Esta realidade nos faz refletir sobre a relação entre sociedade e escola, poder político e formação nacional. A história hoje assume um caráter formativo de construção de criticidade, mediante ao raciocínio histórico (MARTINEAU, 1997). Em tempos de transformações sociais repentinas, o contexto do profissional docente busca se ambientar diante das inovações como as advindas das novas tecnologias, das mídias e dos cenários políticos. Inovações que também afetam a vida docente desde sua formação as relações constituídas no ambiente escolar.

Introduzimos este tópico traçando esta reflexão para constataremos que os currículos, tanto de formação quanto de norteamiento da prática docente, são em si uma síntese das intenções governamentais dentro de um determinado contexto político social, que busca atingir objetivos e metas preestabelecidos.

José Augusto Pacheco (2005) compreende o currículo dentro de uma dimensão política. Corroborando com os aspectos já apresentados sobre as políticas educacionais, as políticas curriculares são as regulamentações do que precisa ser ensinado. O currículo prescrito, assim, configura-se enquanto a intenção dos órgãos governamentais, dentro dos debates sociais que estruturam os modelos educacionais desde a Educação Básica até o ensino superior. Perpassa assim a vida escolar do professor desde sua formação escolar, até o seu retorno à escola, agora na condição de docente.

Refletimos assim sobre esta estrutura cíclica que permeia a relação professor/currículo. Por mais que se critique, refute ou admire o currículo. Portanto,

⁴⁵ *Id.*, 2007a.

se faz necessário a constante observação deste sujeito em seu campo. A ação docente em relação a suas percepções e usos do currículo também se torna um posicionamento político. Pois para que este o perceba e o mobilize, precisa se posicionar e resignificar conforme sua realidade e perspectivas.

Mas se o professor hoje expressa suas concepções sobre currículo, assim o faz pelas formas que este termo se apresenta na sua vida e em sua formação. Intenção? Prescrição? Vivência? Reconstrução? Que melhor expressão caberia para descrevê-lo?

Definir esta terminologia não nos parece uma das tarefas mais fáceis. Isso porque a definição de currículo tem se alterado o e ganhado novos sentidos desde sua concepção. Numa perspectiva clássica, poderíamos apontá-lo como um caminho a ser trilhado na aquisição do conhecimento dentre as mais diversas configurações e realidades educacionais (MACEDO, 2013).

No século XIX ganha a conotação de disciplina através da reconfiguração do ensino nas escolas politécnicas e universidades (PACHECO, 2005). De uma trajetória para a aquisição de conhecimentos, passamos para trilhas específicas, onde o saber ensinado se fragmenta em áreas específicas e com aspectos distintos umas das outras. Neste mesmo período, se consolida a constituição das ciências modernas. Buscava-se um caráter identitário individual que distinguisse um campo do conhecimento dos demais pelas suas especificidades e seu método próprio de produção do conhecimento (MALERBA, 2010). A ciência histórica se constitui nesse contexto como um saber, assim como compreendemos como “a ciência dos homens no tempo” (BLOCH, 2001. p. 67). A História vem aperfeiçoando sua perspectiva epistemológica deste período até os dias atuais. É, pois, um saber que vem se constituindo tanto como ciência e quanto disciplina escolar, tornando-se assim um elemento primordial no currículo escolar (BITTENCOURT, 2013).

Ira Shor e Paulo Freire (1986) entendiam que o papel do currículo em uma educação de matriz progressista deve cumprir o papel fundamental de discutir a ideologia dominante. Isso seria possível com a inversão dos pressupostos de ação orientada por uma perspectiva crítica. Volta-se para a cultura do aluno e seu diálogo com a construção do conhecimento.

Concebemos o currículo como processo de construção política, e pensando isso em um contexto específico da História, Kátia Abud (2013) nos estimula a reconhecer que “os currículos são responsáveis, em grande parte, pela

formação e pelo conceito de História de todos os cidadãos alfabetizados” (ABUD, 2013, p. 29). Este processo acontece pela escolha do discurso de história empregada nos regimentos de regulação deste saber. Essas reflexões nos ajudam a entender o processo de construção em cada fase de desenvolvimento. A partir dele podemos perceber a relação entre as propostas curriculares (Currículo prescrito – organização dos saberes) e aquele que é apropriado e ressignificado pelos professores e de fato realizado (Currículo real – Configuração da prática) (PACHECO, 2015).

Há uma dicotomia na visão relacionada ao desenvolvimento de habilidades intelectuais associadas ao pensamento histórico onde o saber é concebido com uma construção através de interpretações na qual o aluno encontra sentido naquilo que é estudado; e outra enfatizando a transmissão e a memorização de uma trama narrativa rígida a fim de legitimar a identidade nacional.

Cerri (2004) contribui nessa discussão ao entender que esta política constitui um fator de reformulação curricular tomando como base os Parâmetros Curriculares Nacionais. Desta forma, o currículo de formação para os professores de história deve, prioritariamente, aproximar as atividades formativas ao contexto que poderá ser vivido pelo professor em formação. Poderá, por que as variantes em torno das múltiplas realidades sociais podem desvelar uma série de realidades possíveis, ainda que não possam ser previstas no ambiente formativo.

O currículo que atualmente norteia a formação dos professores de história é fruto do processo de releitura e reconstrução do perfil de profissional que será formado, em outras palavras,

As histórias são frutos de múltiplas leituras e interpretações de sujeitos históricos situados socialmente. E o currículo, assim como a disciplina, não é um mero conjunto neutro de conhecimentos escolares a serem ensinados, aprendidos e avaliados [...] Um currículo de história é sempre processo e produto de concepções, visões, interpretações, escolhas, de alguém ou de algum grupo em determinados lugares, tempos, circunstâncias (FONSECA, 2012, p. 61).

Fica evidente que o currículo que norteia tanto a formação, quanto a prática docente atende a expectativas criadas diante do que se espera que seja o ensino desta disciplina. Para isto, a formação acadêmica que o professor recebe em seu curso de graduação, não se relaciona apenas com a produção científica, mas principalmente com os elementos e reflexões que podem ser interligados com a

escola. E mais do que isto. Com a proposta de escola e intenções políticas por trás da construção do currículo escolar.

3.2.2 As diretrizes curriculares

A formação dos professores no Brasil é permeada por toda uma discussão sobre o caráter prático desta função, e isto deve perpassar toda a sua formação, como podemos verificar a partir do artigo 12 da CNE/CP 01/2002⁴⁶:

Art. 12. Os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária.

§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§ 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

§ 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática.

Tais perspectivas apontam para um profissional mais qualificado para a atuação profissional, onde suas habilidades práticas se relacionam diretamente com os saberes específicos de sua ciência, em nosso caso a história.

A análise das diretrizes específicas para a constituição dos cursos superiores de história tem mantido um dialogado aberto com as diretrizes gerais para a formação de professores⁴⁷. Mesmo que ainda preservando uma estrutura arraigada no bacharelado. Visa à formação integral do historiador nas múltiplas possibilidades de atuação profissional, como é indicado no parecer referente ao tema.

O graduado deverá estar capacitado ao exercício do trabalho de 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

⁴⁶ As resoluções são atos deliberativos de ordem administrativa ou de regulamentação por parte de uma autoridade ou poder público. Neste sentido, é atribuído ao Conselho Nacional de Educação o papel de avaliar a política nacional de educação. Conferido, pela Lei 9.131/95, a competência de emitir pareceres e decisões autônomas a fim de garantir a aplicação da legislação educacional, por iniciativa de seus conselheiros (Conselho Pleno) e quando solicitado pelo Ministério da Educação. Ver:

http://mecsrv125.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12449&Itemid=754.

⁴⁷ Em especial as resoluções CNE/CP 9/2001, CNE/CP 1/2002 e CNE/CP 2/2002, que regulamentam tanto a formação dos professores da educação básica como os cursos de licenciatura.

possibilidades, necessidades e interesses das IES, com formação complementar e interdisciplinar, o profissional estará em condições de suprir demandas sociais específicas 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. (CNE/CES 492/2001, p. 7,8).

Esse processo de construção da identidade é pensado tanto a partir das possibilidades de sua atuação na carreira, quanto nas formas como este se apropria do conhecimento histórico e como ressignificam sua prática docente. Nesse contexto, não poderíamos deixar de destacar o trabalho de Selva Guimarães Fonseca (2001, 2012) em torno desta questão. A partir desta autora, podemos refletir sobre a formação docente, o qual há mais de 30 anos vem se caracterizando por um modelo “aplicacionista”, arraigado na “racionalidade técnica e científica” e aplicada por meio da literatura consagrada da área (FONSECA, 2012, p. 119). O mesmo processo é percebido por Ana Maria Monteiro (2007) ao designar a preponderância da “história narrativa” como principal modelo utilizado pelos professores de História.

Embora não seja mais a única referência, ou mesmo a referência dominante, continua sendo utilizada inclusive para ser negada, repudiada ou para se ir além. No ensino, ainda é uma referência importante que podemos perceber na dificuldade dos professores em trabalhar com a História temática em detrimento da História linear, cronológica (MONTEIRO, 2007, p. 100).

Diante disso, nos questionamos se o papel do historiador é apenas narrar e perpetuar os processos de ensino que induzem os alunos a decorarem eventos e datas ou formar, transcender o modelo formativo. Ao dialogar com a prescrição curricular e a bibliografia consultada, podemos levantar dois pontos, que muito nos chamaram a atenção, sobre o processo formativo e a aplicação prática de metodologias em torno da história.

Em primeiro lugar, podemos entender esse processo dentro da construção histórica do ensino de história. Tendo em vista que as atuais orientações não deixam de mencionar como o profissional da História era formado. Pelo contrário. Este é um fator de reconhecimento dos processos de reorganização curricular e legitima os atuais parâmetros estabelecidos.

[...] os cursos de Graduação em História apresentavam quase todos, neste país, baixo grau de profissionalização e uma presença muito limitada

(quando não a simples ausência) de atividades de pesquisa desenvolvidas por docentes e, com maior razão, por estudantes (CNE/CES 492/2002, p. 5).

Mesmo que as mais recentes pesquisas no campo do ensino de história apontem para a perpetuação do modelo “aplicacionista”, o discurso que orienta a formação docente é de progressão da inserção da pesquisa no cotidiano dos cursos de graduação, contribuindo assim na melhor formação do historiador que se utilizará de sua metodologia tanto no campo de pesquisa, como também, na sala de aula.

Em segundo lugar, podemos relacionar tal discussão ao que já vínhamos percebendo através de pesquisa anterior (RODRIGUES; MIRANDA, 2015) em que, por meio de experiências de minicursos com estudantes de cursos de licenciatura em história de todo o Brasil constataram que ainda na graduação, não vivencia esse processo cotidianamente em sua formação docente. Refletimos assim sobre o tipo de profissional que tem sido formado. Aquele que se utiliza do método historiográfico no cotidiano escolar, ou aquele que apenas detém os conhecimentos próprios de um leitor da produção historiográfica.

Mesmo que as diretrizes apontem para um ensino no qual a pesquisa norteia o processo de aprendizagem, podemos perceber, a partir da própria literatura em torno do “Ensino de história”, as dificuldades encontradas para a realização da aprendizagem mediada por fontes e pautada na construção de interpretações por parte dos alunos. Isto se dá pela construção da relação entre saber histórico e o seu ensino.

O que mais nos chama a atenção na DCN para o curso de História é a constatação de que estes formam o historiador, apto ao exercício da pesquisa e, a partir disso, qualificado a exercer os campos possíveis de atuação, inclusive a docência. Tanto que o perfil do formando é descrito da seguinte forma:

O graduado deverá estar capacitado ao exercício do trabalho de 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 específicas 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. (CNE/CES 492/2001, p. 7,8, grifo nosso).

Assim podemos considerar o caráter bacharelesco das diretrizes curriculares para a formação do professor de história. Esse processo acaba por colaborar com a disseminação de perspectivas para a Educação Básica que reforçam o currículo no qual o papel do docente é refém das estruturas voltadas prioritariamente para o conteúdo aprendido nas matrizes curriculares, ainda que se busque a relação entre teoria e prática. Percebe-se uma abertura de aprofundamento teórico nesta formação, ainda que carente de pressupostos neste tipo de currículo, que subsidiem o docente na ação de sua função. Desta forma, compreendemos que o professor tem, a partir de suas experiências práticas, um importante artifício de sua docência.

3.2.3 O ensino por competências

A formação de professores leva em consideração a constituição do sujeito que atuará na docência de diversas áreas do conhecimento, em diferentes níveis de ensino. Desde os anos 2000, com a organização do ensino superior através de suas diretrizes normativas, que a formação de professores consolida, ainda que de maneira geral, as habilidades e competências desejadas em duas esferas.

A primeira denota saberes e função específica da área de formação – por exemplo, a história. A segunda diz respeito à construção do perfil docente. Assim pensamos, e tomamos como referência a diretriz para os cursos de história em uma perspectiva de formação bacharelesca. Admite-se assim que os cursos de formação buscam instrumentalizar seu aluno naquilo que constitui sua ciência específica. Questões voltadas para o ser professor ficam em segundo plano, tendo em vista, que antes do aluno se constituir docente deve (ao menos é desejável) que se forme pesquisador.

O currículo brasileiro tem sido influenciado, desde o século XIX, pelo modelo curricular francês (NADAI, 1993). Mira-se no estrangeiro como referencial de eficiência, mas também num processo de constituição da condição do poder hegemônico. Os homens dos tempos idos consideravam que este referencial os aproximava dos ideais iluministas e das ciências, principalmente do positivismo (BITTENCOURT, 2013). Ainda com as reformas de base na educação, nas décadas de 1950 e 1960, motivada por exigência de vários grupos sociais, o ideal

nacionalista ainda perdura nos currículos, agora na busca pela formação do trabalhador brasileiro (PINSK, 2012). Formação esta que não leva em conta apenas os aspectos formais do ensino superior, mas que perpassa toda a experiência adquirida no processo posterior, a partir de experiências dialogadas com elementos como o contexto cultural, social, de crenças e subjetividades próprias sujeito/professor.

Na realidade, no âmbito dos ofícios e profissões, não creio que se possa falar do saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho: o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente (TARDIF, 2002, p. 11).

Mas quais os parâmetros poderiam ser traçados para indicar o sucesso ou não da formação dos professores brasileiros? Um indicativo de como isto tem acontecido na formação de professores é o trabalho encomendado pela UNESCO a Bernadete Gatti e Elba Barreto, sobre a situação docente dos professores brasileiros.

A análise do conteúdo das ementas indica, no entanto, que nas disciplinas referentes aos conhecimentos relativos à formação profissional específica também predominam enfoques que buscam fundamentar os conhecimentos de diversas áreas, mas pouco exploram seus desdobramentos em termos das práticas educacionais. Suas ementas frequentemente expressam preocupação com as justificativas, com o porquê ensinar, o que pode contribuir para evitar que os conteúdos se transformem em meros receituários. Entretanto, só de forma muito incipiente registram o quê e como ensinar. Um grande número de ementas emprega frases genéricas que não permitem identificar conteúdos específicos. Há instituições que propõem o estudo dos conteúdos de ensino associados às metodologias, mas, ainda assim, de forma panorâmica e pouco aprofundada. Então, mesmo nesse conjunto de 28% de disciplinas que podem ser classificadas como voltadas à formação profissional específica, o que sugerem as suas ementas é que essa formação é feita de forma ainda muito insuficiente (GATTI; BARRETO, 2009, p. 121)

Qual a saída então para esta constatação? Ao adentrarmos aos próprios documentos diretivos, percebemos que um dos pontos explicitados pode corroborar para o “como” ensinar a docência em um curso de licenciatura. Falo das habilidades e competências.

No esforço de associar teoria e prática o ensino pelo desenvolvimento de habilidades e competências recebe forte contribuição de Philippe Perrenoud (1999a). Em seu entendimento, as características inerentes à prática docente entre os elementos pré-estabelecidos na rotina e na improvisação construída. Trata-se da mobilização de seus saberes refletidos em tempo real. O docente, dotado de inúmeros saberes adquiridos em sua vida e na formação escolar e universitária, se vê diante de inúmeros desafios que se desenham de maneiras distintas.

Podemos considerar que toda competência deve ser instruída para o desenvolvimento de alguma habilidade que deverá ser utilizada em situações diversas, traçando relações transversais entre diversos campos do conhecimento. Estas são em si, elementos relacionados à prática social.

Toda experiência está, fundamentalmente, ligada a uma prática social de certa complexidade. Não há um gesto dado, mas sim um conjunto de gestos, posturas e palavras inscritos na prática que lhes confere sentido e continuidade (PERRENOUD, 1999a, p. 35).

Esse conceito tem sido associado à formação profissional, na perspectiva de formação das habilidades necessárias ao mercado de trabalho, no mesmo aspecto de instrumentalização profissional já mencionado. Mas, pelo menos o plano teórico, tal tendência busca ligar a teoria estudada a práticas que podem ser desenvolvidas, seja na mobilização dos saberes, ou como recurso de uma competência mais ampla. A matriz pensada por Phillippe Perrenoud para as competências se baseia em dois elementos primordiais: os esquemas operatórios de Piaget e o conceito de *Habitus* de Bourdieu.

Os esquemas funcionam na verdade com um conjunto de elementos que contribuem para apreensão da competência na proposta formativa idealizada. É o espaço de mobilização de informações em situações problema, sendo combinado certo número de competências, de acordo com o grau de complexidade exigido.

Uma competência seria, então, um simples esquema? Eu diria que antes ela orchestra um conjunto de esquemas. Um esquema é uma **totalidade constituída**, que sustenta uma ação ou operação única, enquanto uma competência com uma certa complexidade envolve diversos esquemas de percepção, pensamento, avaliação e ação, que suportam inferências, antecipações, transposições analógicas, generalizações, apreciação de probabilidades, estabelecimento de um diagnostico a partir de um conjunto de índices, busca de informações pertinentes, formação de uma decisão, etc. (PERRENOUD, 1999a, p. 24, grifo do autor).

Na percepção piagetiana, como explica Perrenoud, o esquema constitui uma estrutura invariante dentro de uma operação ou ação⁴⁸. Em tese, são ações coordenadas pelo processo de repetição, até que o sujeito domine a competência. Poderíamos exemplificar isto com ações que vão desde aprender a beber água em um copo, a preencher um diário de classe conforme as exigências da escola na qual se trabalha. Esses esquemas são adquiridos na prática, mas sempre amparados pela teoria relacionada.

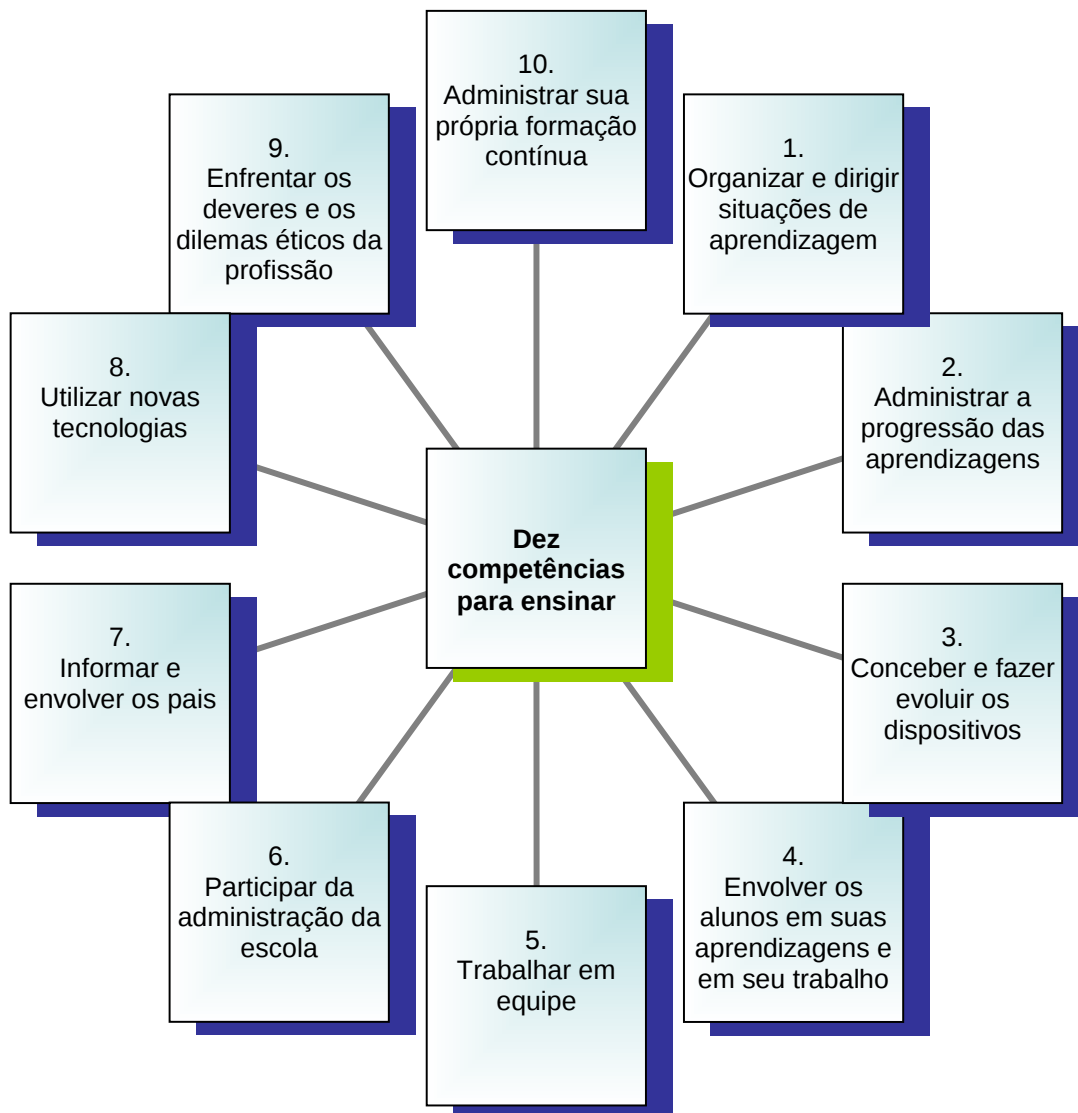
O fato é que os esquemas desenvolvidos estão diretamente relacionados com as formas que determinados grupos sociais representam suas vivências e costumes. Isso porque os esquemas hereditários presente no início de nossa vida não são suficientes para atuarmos em sociedade. Esta sim nos exige um grau de percepção do que está nossa volta e uma capacidade de reversibilidade, de acordo com as situações. É o que Bourdieu chama de *Habitus*. Essa renovação de práticas adaptadas ao contexto é o que Perrenoud tomará como influência na constituição de uma explicação sobre competências. Num aspecto mais elucidativo sobre o conceito, Maria da Graça Setton explica:

Concebo o conceito de habitus como um instrumento conceptual que me auxilia pensar a relação, a mediação entre os condicionamentos sociais exteriores e a subjetividade dos sujeitos. Trata-se de um conceito que, embora seja visto como um sistema engendrado no passado e orientando para uma ação no presente, ainda é um sistema em constante reformulação. Habitus não é destino. Habitus é uma noção que me auxilia a pensar as características de uma identidade social, de uma experiência biográfica, um sistema de orientação ora consciente ora inconsciente. Habitus como uma matriz cultural que predispõe os indivíduos a fazerem suas escolhas. Embora controvertida, creio que a teoria do Habitus me habilita a pensar o processo de constituição das identidades sociais no mundo contemporâneo (SETTON, 2002, p. 61).

A formação do *Habitus*, relacionado a pratica docente regula a relação entre professor, tempo, espaço, currículo e relações sociais vivenciadas (PATRICIO, 2005). Dentro destas relações, Perrenoud enumera dez competências inerentes ao ensino para profissionais da educação. A relação destas competências pode ser representada conforme a ilustração abaixo.

⁴⁸ PERRENOUD, *Op. Cit.*, p. 23.

Figura 1 – As 10 novas competências para ensinar



Fonte: Elaborada pelo autor com base em Perrenoud (2000).

Essa organização é representada em formato de um organograma radial pela intenção de caracterizar como um movimento cíclico, interligado ao seu tema central. São pontos centrais dentro de um grupo de famílias que dimensionam como estes temas podem ser trabalhados na relação teoria e prática. Busca-se instrumentalizar os professores dentro do que ele chama da “prática reflexiva” e a “participação crítica” (PERRENOUD, 1999b). Ambas entendidas como orientações prioritárias da formação de professores, sendo um elemento interligado ao outro, na constituição da *práxis* docente. As competências elencadas funcionam como um instrumento administrativo no acompanhamento progressivo da aprendizagem e

mobilização prática. Ele elenca cinco competências para o trabalho dos grupos familiares.

- Conceber e administrar situações-problemas ajustadas ao nível e as possibilidades dos alunos.
- Adquirir uma visão longitudinal dos objetivos do ensino.
- Estabelecer laços com as teorias subjacentes às atividades de aprendizagem.
- Observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem, de acordo com uma abordagem formativa.
- Fazer balanços periódicos de competências e tomar decisões de progressão (PERRENOUD, 2000, p. 17).

A formação docente assim é concebida num diálogo interior entre relações intrapessoais e interpessoais do sujeito/educador. Busca-se nesse sujeito a capacidade de mobilizar tais competências através da reflexão, ação, criticidade e estratégias coerentes com a postura ética adotada (LUCCHESI; BARROS, 2006).

De forma bem semelhante à construção dos PCN's para a Educação Básica no Brasil, Perrenoud constrói um quadro apresentando as competências de referência⁴⁹ e as competências específicas a trabalhar em formação continuada. As divisões dos domínios de competências explicitadas por ele corresponderam ao programa de cursos de aperfeiçoamento pedagógico entre os anos de 1996 e 1997. Tinha-se como marco o ensino fundamental suíço, mas sintetiza bem a proposta de formação prática das competências por ele trabalhadas. Cada grupo familiar é dividido cerca de cinco a três pontos específicos, a fim de exemplificar como o desfecho formativo pode ser desenvolvido entre os professores⁵⁰.

A formação em nível superior no campo da história destaca a docência como uma das possíveis áreas de atuação profissional. Desde já percebemos inúmeros desafios que corroboram com as discussões acima referidas. Fica latente a formação bacharelesca ao compararmos as Competências e Habilidades aferidas a este profissional. De acordo com as DCNs, as competências e habilidades inerentes ao profissional da História são as seguintes:

- a. Dominar as diferentes concepções metodológicas que referenciam a construção de categorias para a investigação e a análise das relações sócio-históricas;
- b. Problematizar, nas múltiplas dimensões das experiências dos sujeitos históricos, a constituição de diferentes relações de tempo e espaço;

⁴⁹ Já ilustrado no organograma radial apresentado anteriormente.

⁵⁰ Para consultar a tabela completa, veja o "ANEXO A" desta dissertação.

- c. Conhecer as informações básicas referentes às diferentes épocas históricas nas várias tradições civilizatórias assim como sua interrelação;
- d. Transitar pelas fronteiras entre a História e outras áreas do conhecimento;
- e. Desenvolver a pesquisa, a produção do conhecimento e sua difusão não só no âmbito acadêmico, mas também em instituições de ensino, museus, em órgãos de preservação de documentos e no desenvolvimento de políticas e projetos de gestão do patrimônio cultural.
- f. competência na utilização da informática (CNE/CES 492/2001).

Embora concordando que as seis competências e habilidades apresentadas na descrição geral são fundamentais para a formação do futuro professor de História, percebemos que a ênfase não se encontra na docência, pois as competências a serem apropriadas pelo licenciado em História se resumem a duas: “a) Domínio dos conteúdos básicos que são objeto de ensino – aprendizagem no ensino fundamental e médio; b) domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitem a transmissão do conhecimento para os diferentes níveis de ensino” (CNE/CES 492/2001).

Tal descrição se apresenta como o único elemento que diferencia os cursos de licenciatura do bacharelado. Não nos isentamos de ressaltar que as licenciaturas em história estão normatizadas a partir das descrições gerais da CNE/CP 01/2002 e CNE/CP 02/2002. Isso nos faz pensar então, quais os conhecimentos referentes à docência e à pesquisa realmente podem ser mensurados a partir da percepção dos próprios professores sobre sua prática profissional? Os documentos, aqui mencionados, são importantes em nossa pesquisa, pois explicitam, ainda que em uma perspectiva generalista, os pontos nos quais a formação docente deve acontecer. Como não trabalhamos com sujeitos formados em uma única instituição de ensino superior, estes nos fornecem o comparativo àquilo que foi observado em nossa pesquisa de campo.

3.3 O FAZER PRÁTICO DOS PROFESSORES: O QUE PENSAM OS PROFESSORES SOBRE SUA FORMAÇÃO?

A pesquisa de campo foi realizada no segundo semestre de 2015, contando com a participação de seis educadores. Sendo estes dois professores de História, que atuam desde 2012, também como orientadores de projetos na escola; dois técnicos educacionais da Secretaria da Educação do Estado do Ceará, responsáveis pela elaboração dos parâmetros curriculares estaduais, a coleção “Escola Aprendiz”; uma professora de NTPPS da escola pesquisada e uma das idealizadoras da proposta e coordenadora do Instituto Aliança, parceira da SEDUC – CE.

A escola destes sujeitos não foi aleatória e levou em consideração os dados coletados na pesquisa exploratória. Buscaram-se docentes em um contexto de apropriação entre currículo formal e o componente NTPPS. Além disso, a experiência de fazer parte do processo desde o início acabou por contribuir nesta escolha.

Todo o processo de entrevista aconteceu em blocos temáticos, pensados para melhor organizar a análise e a escrita dissertativa. Assim foram elencados cinco temas centrais: Formação de professores; saberes e práticas; o currículo para o ensino de história; Núcleo de Trabalho e Pesquisa e Práticas Sociais – NTPPS; por último, Ensino e pesquisa para a disciplina de História.

Todos os tópicos visaram dimensionar a pesquisa como um todo, ainda que, dependendo do perfil do entrevistado, um ou outro tópico pudesse não ser consultado. Tentando desvendar como se constituiu a formação dos sujeitos de pesquisa, assim como suas percepções sobre este processo.

Trabalhar e refletir sobre a formação dos professores não pode deixar de levar em consideração suas relações sociais, que são forjadas durante toda sua vida. Seja um professor de grande influência, familiares que estimulam e inspiram querer bem a uma determinada disciplina escolar. Estes e outros elementos podem contribuir para a decisão de se tornar professor. Trajetória de vida define escolhas e paralelos com a percepção de cada sujeito diante de sua profissão.

Em suma, o que essa lógica circular de justificação revela é a função de mediação que a história de vida exerce entre os saberes do indivíduo e os papéis e atitudes das equipes de trabalho: a “personalidade”, enquanto

racionalização construída a partir do sucesso como aluno e como professor mostra como o indivíduo responde às normas institucionalizadas e como a equipe de trabalho, em troca, seleciona e valoriza essas “personalidades” que se acham em conformidade com os papéis institucionalizados (TARDIF, 2000, p. 223).

Parte da experiência pessoal, mas que se relaciona e é dialogada com o coletivo. Desta maneira, analisamos nossos sujeitos entrevistados. Dando sentido as memórias reveladas, mas buscando um contexto mais amplo, que afeta não apenas a esta amostra de sujeitos que se constituem narradores da pesquisa, mas a toda uma cadeia de pessoas que atuam e/ou estão em formação.

3.3.1 A relação entre formação e especialização profissional

O espaço de formação dos professores investigados aponta para três das principais instituições formativas no Ceará. Falamos da Universidade Estadual do Ceará – UECE, a Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA e Universidade Federal do Ceará – UFC. A todos atuantes na disciplina de história, seja na função docente, ou de técnico educacional, e com a formação universitária em história. Na definição do perfil docente, se buscou identificar aspectos que nos permitisse entender a particularidade de cada um. Relacionamos aqui o nível de formação e experiência docente, apresentando os dados no quadro a seguir.

Tabela 1– Relação formação e experiência docente dos entrevistados

	Identificação	Tempo/graduação	Tempo/docência	Titulação atual
1	Professora de História:	11 anos, graduada em história.	13 anos.	Graduação/licenciatura. Especialista.
2	Professor de História:	12 anos, graduado em história.	11 anos.	Graduação/licenciatura. Especialista.
3	Professora de NTPPS:	19 anos, graduada em Letras.	5 anos. 1 ano como técnico educacional.	Graduação/licenciatura. Especialista.

4	Técnico Seduc 1	32 anos, graduado em História e Filosofia.	33 anos. 12 anos como técnico educacional.	Doutor.
5	Técnico Seduc 2	16 anos, graduado em História.	16 anos. 10 anos como técnico educacional.	Mestre.
6	Instituto Aliança	28 anos, graduada em Psicologia.	8 anos. 19 anos como consultora e coordenadora de projetos.	Mestre.

Fonte: Elaborado pelo Autor.

A inserção no campo de trabalho dos pesquisados demonstra dois fluxos concomitantes. De um lado os professores que tem sua primeira experiência docente antes mesmo do fim do curso de graduação, e aqueles que se inserem na profissão, cerca de um ano após se formarem. Isso dentro de um fluxo temporal de, pelo menos três décadas. Entre os formados em história, vale destacar, sobrepõe-se a experiência em sala de aula. Todos com mais de uma década dedicada ao magistério. Em relação à professora de NTPPS⁵¹ e à coordenadora do Instituto Aliança, apresentam considerável experiência docente. A primeira na atuação com disciplinas da área linguagens e códigos e NTPPS, a segunda no ensino superior. Suas contribuições dizem respeito ao engajamento com a construção de políticas educacionais, seja na execução ou na elaboração de propostas.

Um aspecto salta aos nossos olhos, é o lugar ocupado por estes profissionais da educação. Dentro desta amostragem, o lugar do graduado vem sendo o da sala de aula, tendo em vista a sua formação. Aos professores de história que ainda mantém a titulação máxima de especialista, há a permanência na escola. Já os sujeitos com nível de formação *stricto sensu*, ocupam cargos especializados em coordenadorias de secretarias educacionais, ou de órgãos parceiros.

⁵¹ Hoje ocupa cargo de superintendência na SEDUC-CE.

Ainda que a formação docente esteja disposta nas metas do Plano Nacional de Educação (PNE)⁵², a amostragem nos revela que a formação especializada conduz o docente a espaços que, com a experiência adquirida no magistério, contribui para o desenvolvimento de políticas públicas para a educação. A meta 15, do terceiro bloco, determina que seja garantida a formação, em nível superior, em cursos de licenciatura para os professores da Educação Básica. Isso não tem se apresentado como um problema em nossa pesquisa.

Já a meta 16 estipula a formação, em nível de pós-graduação, a 50% dos professores da Educação Básica. Dos três sujeitos que atuaram como docentes, no processo estudado, todos têm um curso de especialização. No caso da escola observada ambos os professores tiveram experiência na gestão, atuando como coordenadores. A necessidade formativa aqui, se apresenta como uma possibilidade de galgar novos postos na carreira, ainda que não tenha se percebido insatisfação com a prática docente, mas busca-se o reconhecimento profissional, sejam em sua remuneração, condições de trabalho, ou posto ocupado. O interessante é que ao se pensar a formação *stricto sensu*, estipula a mesma porcentagem para professores mestres ou doutores na Educação Básica. Acreditamos que exista um entendimento maior, entre os professores, sobre a necessidade de qualificação profissional, seja no aspecto salarial, seja na progressão de carreira por cargo ocupado. Porém a mesma proporção de 2/3 dos sujeitos pesquisados (66,6%), hoje ocupam cargos técnicos administrativos fora da escola, sendo que três (75%) possuem mestrado ou doutorado.

A estes conferimos uma experiência marcada pelo trabalho de gabinete, em alguns casos, relacionada à ação no ensino superior. Dos quatro que hoje trabalham com a construção de políticas educacionais, 50% tem experiência com docência universitária em torno de uma década. Apresentando, em 75% dos sujeitos, uma projeção de anos proporcional ou maior em cargos técnicos educacionais.

⁵² O Plano Nacional de Educação (PNE) é o documento que estipula as vinte metas nacionais para o desenvolvimento da educação no Brasil em dez anos (2014/2024). Determina e direciona as estratégias no prazo de dez anos. É organizado através de quatro blocos. O primeiro é composto por metas estruturantes de garantia ao direito a educação básica com qualidade. O segundo a diminuição das desigualdades e à valorização da diversidade. O terceiro corresponde ao que estamos desenvolvendo em nosso pensamento. Já que trará da valorização dos profissionais da educação. Por último um grupo de metas relacionadas ao ensino superior.

A prática que se relaciona com a formação ganha forma. A partir destes dados podemos estabelecer o perfil do pesquisado, para além da homogeneização representada nos currículos educacionais. Torna-se importante refletir sobre nossos sujeitos de investigação, pois só eles podem nos dizer o que não está prescrito, aquilo que naquele mundo, naquele ambiente escolar se torna prático na construção de um ensino de qualidade.

3.3.2 E o sujeito se faz professor!

Os caminhos da educação apontam o futuro, mas sem deixar de lado os rastros do passado. Tempos idos que tanto tem a dizer sobre o que somos hoje. Nesta peregrinação buscamos suporte na experiência de colegas, que aqui se fazem sujeitos de pesquisa, mas com suas experiências e reflexões, nos propiciam um olhar diferenciado sobre o objeto.

Para conhecermos melhor estes sujeitos, vamos começar nosso percurso com uma pergunta que consideramos primordial na definição do perfil docente. Buscamos por meio das suas memórias vividas na escola, entender como era constituído o ensino da disciplina história. Um grande questionamento que tínhamos era saber que influências contribuíram para a tomada de decisão profissional.

Para a professora de história:

Quando eu era aluna do ginásio (início do ensino fundamental II) [...] tinha uma professora que era muito temida. Um ano antes de eu entrar houve um episódio de uma aluna que tinha perdido o controle e tinha urinado na sala de aula por medo da professora, de tão temida que ela era! Então essa professora foi afastada e na época que eu entrei eles tinham contratado um professor novo que era ex-padre. [...] ele tinha uma formação humana na área de filosofia, sociologia e na aula dele, eu passava toda viajando. Adorava a aula dele porque ele discorria sobre inúmeros assuntos de cultura, arte, política. Era muito enriquecedor [...] quando foi no outro ano, ela retornou [...] eu tinha meus receios, mas apesar de toda a rigidez ela era uma professora que me deixou muito marcada positivamente. A metodologia que ela usava era uma coisa diferente, porque ela não exigia que se decorasse a história, mas ela perguntava causa e consequência. Na época era o “top”. Mas a gente ficava sempre naquela questão do processo da construção do contexto, [...] fazia com que a gente tivesse uma visão mais ampla do que era história, e isso, eu acho, que contribuiu muito para essa minha identificação com a história. (PROFESSORA DE HISTÓRIA).

A figura docente gira em torno de dois sujeitos distintos, que se diferenciam, pela postura em sala. Enquanto a primeira professora lembra o controle

conseguido pelo medo e rigidez, ao ponto de fazer uma aluna urinar em sala. Já o segundo inspira a reflexão, a construção do conhecimento crítico. Em uma mesma turma é percebido um ensino de história pautado na memorização de datas e informações, e um voltado para a construção de ideias. Ainda sobre este professor que a inspirou, são lembrados os procedimentos adotados em sala de aula.

Ele quase não usava a lousa quase, não usava o livro, mas ele ia discorrendo, e nós alunos éramos uma turma até bem numerosa. Naquela época. Era dividido entre meninos e meninas. Nossa turma era toda de meninas. Eu acredito que quase a totalidade da turma se envolvia com o assunto [...] porque ele também tinha o dom da oratória, mas não aquela oratória pomposa, distanciada do nosso linguajar [...] era algo bem cativante (PROFESSORA DE HISTÓRIA).

Este professor se fazia convincente em seu método de ensino, sobretudo pela aproximação com a turma. Uma metodologia pode ser entendida como o caminho de se chegar ao objetivo de se ensinar, e conduzir ao conhecimento esperado de ser alcançado (LUDKE, 2001). A oratória cativante, que prendia a tensão e levava as alunas a pensar sobre o tema estudado. Isso foi tão importante que levou ao menos uma destas, a escolha profissional pela docência.

Ao fugir do exemplo do professor inspirador, por vezes o vínculo familiar traz as referências necessárias para a tomada de decisão, ou o gosto pela história, como nos conta outro entrevistado.

Meu pai foi envolvido em movimento estudantil na época da ditadura militar [...] Foi preso político [...] sempre foi do partido comunista. Então ele sempre teve um embasamento teórico muito forte não só da memória, não só da vivência. Mas também de estudos políticos que ele fazia. Isso fazia parte do nosso cotidiano em casa. Quando a gente começava a estudar história no (ensino) médio, tinha um discernimento maior [...] (ele) perguntava o que eu estava estudando, sempre dava a contribuição dele a partir da visão de história que ele tinha que geralmente era ligada ao marxismo. (PROFESSOR DE HISTÓRIA).

A militância política experiência em casa contribuiu para o desenvolvimento da criticidade tão importante para o pensamento histórico. Trata-se do empoderamento, tornando-o capaz de entender seu papel, enquanto sujeito histórico (RICCI, 1999). Consequentemente desenvolvendo sua autonomia e visão de mundo. Essa experiência facilita a identificação das influências docentes em sua formação.

Quando eu fazia cursinho, lá no interior mesmo, eu tive contato com excelentes professores de história. Excelentes mesmo! Já com nível superior. O que é muito comum em interior, naquela época, era difícil ter um professor de história formado em história. Me lembro demais dos meus professores do ensino fundamental até o 2º ano do Ensino Médio. Um era aluno (do ensino superior) a outra nem formada, era amiga da diretora da escola, sei lá! Coisa que eu nem fui atrás. Mas não eram profissionais de história. Aí no 3º ano, eu estava fazendo já o pré-vestibular, pra tentar fazer história. A gente teve contato com um professor que não era historiador não [...] Ele era doutor em ciências sociais, mas foi o cara que realmente (influenciou na escolha)... é isso aqui que eu quero fazer, trabalhar com história (PROFESSOR DE HISTÓRIA).

Além disso, a atuação em grupos sociais contribuiu para o desenvolvimento do perfil docente:

Eu acho que a docência é a parte da vocação, de você realmente gostar de trabalhar com pessoas. Isso aí faz parte da minha (vida)... e também talvez por influências do meu pai. Meu pai é da maçonaria, minha mãe é ligada a igreja. Eu sempre tive contato com muita gente. Era o mais velho em vários grupos que eu fazia (parte) e exercia esse papel de tutor, de colaborador. Então isso já dava pra mim aquele perfil de professor... e a paixão pela história... e aí juntou um com outro e pronto cáí nessa. (PROFESSOR DE HISTÓRIA).

A influência se dá pela legitimação do saber docente. Ainda que as experiências levem em conta formação em outras áreas. A vida de militância, a família, os espaços de formação. Todos estes elementos fazem com que o perfil de professor idealizado, seja construído no imaginário do aluno. Tanto que as primeiras professoras citadas pelo Professor de História. Tanto aquela que ainda em formação, ou a amiga da diretora, ambas não satisfaziam aos anseios discentes. Mas em sua fala, há um reforço ao professor doutor que ainda não tendo uma formação na área específica, era capaz de mobilizar a reflexão em torno dos conteúdos estudados. Além disso, sua formação acadêmica já imputava o respeito e validação de seu ofício. O que se expressa nessa fala, é o reconhecimento da relação entre os saberes adquiridos durante a formação e a postura docente no processo de ensino.

Tais experiências são denominadas por Tardif (2002) como “saberes provenientes da formação escolar anterior”. Estes confrontam diferentes elementos como a sociedade, família, escola e nos ajudam a entender as intenções educativas de determinado momento. Aqui cabe destacar que a conjuntura influenciou na tomada de decisão pela carreira docente, e pela escolha específica para a área de história. Mas tais saberes se mobilizam com outra categoria, os “saberes

provenientes da formação profissional para o magistério”⁵³. Ou os espaços plurais de aquisição dos conhecimentos necessários para a ação docente.

A migração do *status* de aluno da Educação Básica para o universitário, leva em conta a carga de atribuições do sujeito, não apenas nos estudos, mas, sobretudo a relação entre a vida profissional e pessoal. Assim como expressado nas falas:

Comecei na Universidade, também tinha feito um concurso para trabalhar, parei a universidade, comecei a trabalhar fiz um concurso para agente administrativo na UFC como funcionária pública federal. Depois acabei abandonando universidade também e fiquei só no trabalho por volta de 1980. Casei tive filhos, em 1999 fiz vestibular de novo e voltei para o curso de história. A minha opção por história [...] é porque eu moro vizinho a uma escola e eu via os alunos no pátio da escola e me perguntava o que esses meninos estão fazendo aí? Meus filhos estudam [...] e aí eu disse que eu não tenho só que reclamar eu tenho que fazer alguma coisa então eu vou terminar minha licenciatura e vou para o universo escolar e então foi isso que eu fiz eu fui terminar história e começar a dar aula. (PROFESSORA DE HISTÓRIA).

O marco formativo entra em contraste com a experiência prática. Para outro professor, as múltiplas experiências retratam sua experiência:

Logo quando eu terminei a universidade, fiz um concurso em 1984 para ser professor da rede estadual de ensino, e passei. Mas só fui chamado no final de 1986. Assumi em 1º de janeiro de 1987. Na Universidade de Fortaleza, fiz concurso no início de 1985, passei, comecei a lecionar em março de 1985, portanto, estou prestes a completar trinta e um anos na Universidade de Fortaleza. Fiquei com a carga horária de vinte horas semanais no Estado, para lecionar história e geografia durante três anos. Me afastei para fazer mestrado [...] Quando voltei desse mestrado, foi para ensinar história, só que eu lecionei inglês por muitos anos, e acabei ficando uns nove anos lecionando inglês. Com muita frustração, porque eu sou apaixonado por história. Mas como há uma carência “histórica” de falta de professores de inglês nas escolas [...] e eu modéstia parte era um bom professor de inglês.... Tanto que eu só lecionava os terceiros anos... todos os terceiros anos eram meus, eu tinha doze terceiros anos [...] me afastei para o doutorado [...] quando eu voltei, fiquei muito feliz por fui ensinar história no Liceu do Ceará [...] O lugar onde eu mais ensinei história na universidade. Lecionei história política, econômica e social (e do Brasil) durante quase duas décadas no curso de Ciências Sociais. Lecionei história do Brasil e do Ceará no curso de turismo da Universidade de Fortaleza. Então assim [...] logo depois da faculdade eu fiz cursos de pesquisa histórica, curso de utilização de fontes primárias na hemeroteca. Então a história sempre foi [...] claro, também a filosofia [...] filosofia para mim é a base de tudo, mas tudo termina em história. [...] assim, nunca deixei de fazer cursos de atualização, cursos em que fossem ligados à área de história, seminários, conferencias, palestras. Participei de eventos da ANPUH [...], aliás, eu participei muito mais de eventos da ANPUH do que da ANPOF. [...] aqui na Unifor, no curso

⁵³ TARDIF, *Ibid.*, p. 63.

de Ciências Sociais, eu consegui de fato trabalhar bastante sobre essa discussão sobre o ensino de história. Eu cheguei a lecionar, inclusive, algumas disciplinas de cursos de férias na UECE, como professor convidado [...] e a minha especialização em Hegel, só fez eu me apaixonar mais ainda pela história (TÉCNICO SEDUC 1).

A missão de vida é relacionada com a profissão docente. De certa forma, se constroem eixos de significação a fim de dá sentido ao ofício. A vocação, o sonho, a família, a esperança de futuro. Trabalha-se aqui com a noção de produção de significação da docência (FREIRE, 2011b). Onde o professor, a partir de suas vivências e memórias constrói o perfil desejado, que se almeja alcançar.

Não apenas isso, mas a constatação do inacabado, daquele que precisa constantemente de atualização, daquele que entende este processo como algo contínuo na busca pelo desenvolvimento teórico e prático (FERREIRA, 2014). Nas falas observa-se que a Professora de História não se remete a formação continuada. Afinal as relações da vida podem tornar esse processo intempestivo, o cuidado com a família, a dura jornada de trabalho, o foco é dado a outros elementos. Já o sujeito Técnico Seduc 1 narra um processo similar dentro da carreira, mas com alguns atenuantes. A jornada de trabalho de 20h semanais (cerca de um turno por dia) possibilita o tempo formativo. Além disso, a experiência com o ensino superior exige uma maior preparação do docente. A atualização se torna uma necessidade profissional e acadêmica.

3.3.3 Da constituição dos saberes à sala de aula

A busca de entendimento sobre este elemento da vida docente talvez seja o que mais nos aproxime dos reais sentimentos e ações exercidas pelos docentes. Dentre a diversidade de conjecturas possíveis de serem percebidas dentro da formação docente; Mesmo depois das intencionalidades curriculares que modulam e definem o perfil deste sujeito. Ainda levando em consideração a imagem e as caracterizações construídas e constatadas da figura do professor na sociedade. Além de qualquer outro elemento que possa ser atribuído a este profissional. A sua prática, o seu lugar de poder, a relação construída nos espaço formativo. É na prática docente que queremos ver o desfecho de todos os elementos curriculares, sociais e políticos que cercam o docente.

A prática educativa pode ser entendida como o estabelecimento de meios de transformação social, no diálogo entre os diversos valores pré-estabelecidos, adquiridos e transmitidos no espaço escolar (RÊGO, 2008). Assim, buscamos identificar os principais elementos que compõem o exercício destes professores.

Um dos pontos de maior relevância para os mesmos foi à análise da didática utilizada pelos professores na formação universitária. Neste processo são lembrados, principalmente, os momentos relacionados às disciplinas referentes à formação docente. Atenuando as lacunas e a ausência de exemplificações de elementos que pudessem ser levados para a sala de aula, assim como é relatado:

Ela trazia o exemplo de trabalho, mas não dizia como a gente deveria executar. Isso é assim, você só sabe a prática quando de fato adentra nesse universo. Por exemplo, ela começava nossa aula levando um jornal, e aí fazia toda uma discussão daquela notícia. Isso hoje, em dia eu avalio que era uma forma de me dizer como eu deveria atuar na minha sala de aula. Mas naquele momento da minha formação, aquilo não ficou claro pra gente. Algumas propostas de trabalho sempre eu lembro. Eu questionava nas provas, nos trabalhos escritos, esse distanciamento da universidade com a sociedade de um modo geral, especialmente a escola. (PROFESSORA DE HISTÓRIA).

Nota-se, em sua fala, o anseio empregado ao professor, de trazer fórmulas eficazes ao processo educacional que o estudante participará, mais na figura docente. Este pensamento é bem presente na construção da concepção de didática por parte do aluno. Exemplificações, propostas que deram certo em outros momentos, conselhos de como agir em momentos difíceis e imprevisíveis. Esta fala nos faz lembrar os nossos próprios momentos formativos, de descoberta e medo do que poderia ser a sala de aula. Questionávamos sobre como deveria ser realmente o procedimento de um “bom professor”. Mesmo assim, fica evidente a necessidade de se estabelecer processos mais claros que interliguem a prática docente à formação universitária.

Sem desvendar o segredo de um mistério sem solução, observamos que os apontamentos feitos revelam o perfil da docente em análise. A experiência trata de um processo formativo que busca o ensino pelo despertar do senso crítico, alicerçado em questões do cotidiano. A leitura do jornal, o tempo tomado com reflexões sobre o mesmo. Ações que só são trazidas após um tempo de maturação, capaz de revelar o quão importante essa atitude foi.

Como parâmetro comparativo, buscamos identificar aspectos positivos e negativos da formação universitária sob o olhar dos professores de história. Como elementos deficitários, a Professora de História aponta que:

O mais negativo acho que o professor já citou, foi a falta de uma formação mais para a sala de aula. Apesar de que nós tínhamos as disciplinas de metodologia, didática 1 e 2 e depois o estágio. Mas muito distante da realidade. Principalmente da escola pública. A gente sai da faculdade com o sonho de que a gente vai entrar na sala de aula e vai estabelecer debates, vai aprofundar o conhecimento da história. E quando a gente se depara com a sala de aula a realidade, é completamente diferente. Os alunos até hoje... A pergunta mais frequente é para que estudar história e para que estudar esse povo que já morreu? É um desprezo total e fica muito difícil você trabalhar com essa nossa formação teórica e essa realidade tão distante (PROFESSORA DE HISTÓRIA).

Elementos que intercalam com o Professor de História.

A Universidade Federal do Ceará, na minha época, não preparava para ser professor. De forma alguma! [...] em nenhum momento... O curso de história! Porque tinham as disciplinas que nós fazíamos fora do curso, que eram para a docência. Tipo, (disciplina) Contemporânea I, História da América [...] em nenhum momento isso é discutido como isso é trabalhado em sala de aula... Eu acho que poderia ser feito. A realidade da Universidade é totalmente diferente da sala de aula. Inclusive na forma de trabalhar os conteúdos (PROFESSOR DE HISTÓRIA).

Em contraponto a estes elementos, são apontados os fatores de qualidade dentro de suas formações:

Toda teoria, toda a base de conhecimento da história [...] inclusive eu me sinto muito feliz porque a UFC ela tem uma abordagem muito teórica da história. Não é conteudista, então você vê a formação da história a gente se cobrava. Quando é que eu vou estudar esse ponto da história? E não era... A gente estudava as teorias da história, o que está por traz da história, a construção. Era uma coisa muito crítica. Eu digo sempre que eu fui contaminada por esse “bichinho”. Porque hoje em dia eu não consigo ler nada, nem uma notícia no jornal, livro ou revista, que eu não me pergunte qual a intencionalidade dessa escrita? O que está por traz escrita? O quê que está por traz do que não está escrito? A formação do senso crítico é esse na realidade. Se tornou meu objetivo, enquanto professora, tentar fazer com que meu aluno veja o que está além do que está colocado. Ali e em qualquer aspecto da vida (PROFESSORA DE HISTÓRIA).

A fala do Professor de História é instigante desde o início do tema. Ao indagarmos sobre este ponto, recebemos imediatamente a seguinte pergunta: “Aspectos positivos e negativos como professor ou como historiador”? Ele é categórico na busca de uma definição. Suas falas apresentam essa separação,

desde a negação de uma formação voltada para a docência, a exaltação da pesquisa histórica.

Adorei minha formação! Tive excelentes professores lá, a prática da pesquisa, que até hoje eu utilizo. [...] eu não conhecia a prática da pesquisa. Imaginava, sabia que tinha a prática do historiador como pesquisador. Só que eu utilizo essa prática em outras áreas, além da história. A convivência com as diferenças, dentro do curso. Até para eu me preparar para o ambiente de sala de aula. Que é um ambiente até mais complexo (PROFESSOR DE HISTÓRIA).

É importante intercalar as duas falas deste sujeito professor de história. Num momento ele é contundente! A Universidade não formou professores. No segundo momento ele fala com orgulho da formação que teve. Há uma clara separação sobre ser professor e o ser historiador.

A representação dos dados coletados são apresentados conforme o quadro a seguir:

Quadro 8 – Aspectos positivos e negativos da formação

Aspectos positivos	Aspectos negativos
Construção da criticidade.	Carência de uma formação voltada para a sala de aula.
	Distanciamento com a realidade social.
Teoria adquirida.	Perda do eixo de ligação entre a teoria e a prática docente.
Formação voltada para a prática de pesquisa.	A formação não preparava o aluno para ser professor.

Fonte: Elaborado pelo Autor.

A criticidade trabalhada na formação volta-se a constituição do posicionamento social direcionado para a prática da pesquisa histórica. A associação com a docência é exercitada no espaço prático, quando a maturação reflexiva em torno da formação e espaço social é de fato exercido. A prática formativa busca sua validação como forma de se projetar as ideias teóricas (FERREIRA, 2014). A teoria adquirida, ao mesmo tempo, que forma e significa a formação pela pesquisa, outorga ao aluno uma conexão mais clara com a docência.

É interessante destacar que ambos os professores de história têm um pouco mais de uma década de formação. Na verdade, o tempo que divide a aquisição do diploma de graduação varia em apenas um ano⁵⁴. Consequentemente as experiências aqui relatadas foram construídas no mesmo espaço de tempo formativo.

Ainda que as percepções possam se assemelhar, o contato com a pesquisa, a apreensão com determinados docentes, o uso dos espaços acadêmicos, tais fatores compõem o olhar aqui apresentado, e nos ajudam a entender o significado dado a estas vivências, em relação aquilo que é experiência no cotidiano escolar.

3.3.4 Ensino e pesquisa na formação docente

O ensino pela pesquisa acabou por tomar um lugar de centralidade em nossa investigação. Isso porque tem se mostrado como um interessante artifício docente, desde que cumpra sua função de forma devida, integrando teoria e prática no processo educacional.

Se a pesquisa é um processo de fazer e refazer-se na construção de um conhecimento pautado na criticidade (DEMO, 1999), esse processo deve ser percebido não apenas na prática escolar, mas inicialmente na formação dos professores. Portanto, intentamos perceber os principais elementos deste tipo de formação vivenciada pelos entrevistados.

Inicialmente buscamos entender como se deu o contato destes professores com a pesquisa. O Professor de história relata que:

Os professores incentivavam a pesquisa. Através de busca de informações, através do acervo da universidade, da Hemeroteca, sugestão de temas para a gente pesquisar. Através do acompanhamento da pesquisa, da orientação da pesquisa para os trabalhos... Não todos, obviamente, tinham vários que deixavam a desejar. Ainda tinham muitos professores na universidade que eram tradicionalistas [...] davam aula tradicional. Inclusive com esquema, como se fosse cursinho. Mas vários outros professores não! Eles realmente puxavam as discussões e agente também tinha que fazer o nosso contra partida, a pesquisa (PROFESSOR DE HISTÓRIA).

⁵⁴ A análise é feita com base nos dados já apresentados no “Quadro 5 – Relação formação e experiência docente”. Enquanto o sujeito “Professora de História” tem 11 anos de formada, o “Professor de História” tem 12 anos.

O processo de interação docente produzia um efeito onde os alunos fossem instigados à pesquisa. Isso não era unanimidade, mas aos que utilizavam deste recurso, conseguiam despertar nos alunos o desejo de se tornar pesquisador. Relaciona-se a formação crítica ao processo de busca por informações. Fator de contraste a esse processo é a experiência de um docente do ensino superior:

Quando eu cheguei, ainda bem jovem, aqui na Unifor [...] só com a graduação [...] hoje é impensável, mas eu comecei a lecionar aqui com a graduação em filosofia e história [...] a gente não tinha na década de oitenta essa perspectiva da pesquisa. Eu tive muita sorte, porque os cursos que eu fiz no arquivo público [...] me deram um direcionamento sobre a pesquisa. Mas eu só vislumbrei a pesquisa quando eu fiz o mestrado. Aí foi quando eu realmente percebi que o ensino, ele exige pesquisa. Então, com o doutorado, isso se aprofundou e principalmente quando eu me tornei professor da pós-graduação, *strito sensu*. Aí a gente respira essa pesquisa. (TÉCNICO SEDUC 1).

O impensável para os dias atuais (o professor universitário com a titulação mínima de graduado) era o que o nosso investigado tinha a disposição. O fator de crescimento profissional aqui está atrelado ao nível educacional alcançado. Como seus estudos progrediram, foi possível, a ele, conquistar espaço na docência em programas de pós-graduação. Isso, nas suas palavras, se torna o respirar do docente. A ele é incumbido o papel de revelador dos processos de pesquisa científica, que pode ou não se relacionar com aquele concebido e exercido no espaço escolar (BITTENCOURT, 2011).

A pesquisa na graduação também se apresentou de diversas maneiras, como a pesquisa documental.

Todas foram pesquisas acadêmicas, feitas em curto prazo. Não foi uma coisa que eu desenvolvesse e desse sequencia no semestre. O professor propõe e a gente começa a fazer os estudos, e já elabora um trabalho e apresenta. Então não chegou a ser um conhecimento ou uma pesquisa aprofundada. Houve pesquisa teórica bibliográfica aprofundada... Leituras são infinitas, mas com o documento original mesmo como a gente trabalha na história, não foi possível aprofundar (PROFESSORA DE HISTÓRIA).

A leitura e consulta dos textos acadêmicos de maior relevância sobre um tema pode atuar, em nosso olhar, sobre duas possibilidades. A primeira de aprofundamento teórico, necessário e indispensável. O estudante universitário, independente do nível de estudo, precisa dominar a bibliografia de sua área do conhecimento, sendo desejável que navegue e dialogue com outras áreas do

conhecimento. Já um segundo elemento, voltado para a produção do conhecimento histórico, induz o aluno à apreensão histórica apenas pela leitura. Este se torna seu elemento de poder, eu domino uma literatura que o outro (ainda que no mesmo espaço e nível acadêmico) ainda não conhece. O conhecimento histórico acaba se tornando a escrita da história (CERTEAU, 2002).

Há um impasse sobre esta questão. Se a história é a produção de um saber na universidade e para a universidade, ele acaba se distanciando de seu elemento educacional, perdendo assim um elemento epistemológico de suma importância (RÜSEN, 2006). Ao pensarmos a didática da história, como um elemento prático da relação entre o conhecimento histórico e o seu ensino (CERRI, 2010), buscamos forjar no aluno a capacidade de interpretação de mundo. Desta forma o saber acadêmico deve em si, ser capaz de despertar nos professores as habilidades necessárias para que, a partir do processo de construção do conhecimento histórico, ele seja capaz de realizar sua função. A bibliografia se torna necessária, mas sem o domínio de procedimentos metodológicos bem definidos, torna-se difícil a execução de um processo educacional emancipatório.

Podemos ponderar que as experiências promovidas pelos professores universitários, são de fundamental importância nesse processo. Até porque sua ausência também é lembrada:

A formação que eu tive na UECE nos anos oitenta, era muito aquela coisa mais tradicional, dar aula, o professor bom era aquele que tinha um bom domínio de conteúdo, uma boa capacidade de comunicação. Eu lembro que um dos professores melhores que eu tive [...] professor de história da américa latina [...] não tinha muito essa ideia de incentivo a pesquisa. Essa cultura de pesquisa, ela é muito recente [...] acredito que ela deva ter uns quinze anos, vinte anos, no máximo. [...] eu acho que o primeiro choque que os professores universitários tiveram foi quando nós começamos a receber a visita aqui na universidade de um professor chamado Pedro Demo. [...] fez várias palestras aqui na Unifor e ele era odiado por grande parte dos professores, porque ele vinha com este discurso que o professor tem que ser pesquisador, que só pode, ou se deve ensinar quem faz pesquisa... e nessa época a universidade ainda não era uma instituição que estava atendida com esta perspectiva de pesquisa. Ela só vai começar isso no final dos anos noventa [...] quando se começa se organizar os primeiros programas de pós-graduação *stricto sensu*. Porque mesmo a pós-graduação *lato sensu*, não tem esse compromisso com a pesquisa. Então no final dos anos noventa, gradativamente, essa exigência da pesquisa, de titulação, de qualificação de titulação por mestrado e doutorado, ela começa a se tornar uma exigência, que eu acredito que a LDB e outras questões [...] foi um momento de expansão da educação brasileira, com a ideia de [...] inclusive neoliberal de privatização do ensino superior [...] eu acredito que o próprio governo, nas suas políticas governamentais, ao abrir um leque de possibilidades de surgimento de novos cursos, novas faculdades. Eles

começaram também a se preocupar em estimular as instituições a crescerem do ponto de vista acadêmico. E o crescimento acadêmico se dá com a produção do conhecimento. E a produção do conhecimento se dá quando você tem programas de pós-graduação *strito senso* (TÉCNICO SEDUC 1).

Com uma experiência semelhante, na mesma instituição de formação:

O meu ensino foi muito marcado pela preleção, pelo professor dando aula, pontuando. [...] o professor L., que foi meu professor de história do Brasil um e dois, ele pontuava, escrevia o quadro negro completo e explicava ponto a ponto. [...] então o livro não fez muito parte da experiência de alguns professores, fazia da experiência de outros. [...] o professor L.C., apesar de uma certa austeridade, mas ele saía com uma proposta de ensino menos tradicional. Mais bibliográfica, de indicação. O professor A. [...] ele trazia o seu discurso carregado dessa contextualização entre teoria e prática. Mas os demais professores, que eram do exército [...] eu lembro que tinha um professor que vinha tradicionalmente de paletó, ele vinha de paletó. Ele fazia parte de uma outra escola que já era distante da gente. Então, era pontuar mesmo! A pesquisa, se talvez fosse falada, era só falada. Mas era distante demais da nossa realidade. Nós tínhamos que ler. E tínhamos que aprender a história do mundo no molde tradicional/positivista. Tanto na parte teórica, como na parte de ensino. Os meus professores davam aula de história. Nós tínhamos que aprender naquela relação “decoreba”. Você aprende o fato a data... [...] a própria dinâmica da universidade na época era não ter livros, realmente não tinha livros na biblioteca... Não tínhamos um plano voltado para a pesquisa, para o aluno ser inserido... havia, claro, as bolsas, os congressos, mas era uma coisa muito distante (TÉCNICO SEDUC 2).

Ainda que numa temporalidade próxima aos demais entrevistados, sua fala constata a diferença entre instituições de ensino superior no Ceará. Enquanto a falta de recurso não é apontada por alunos de uma universidade federal, uma das instituições estaduais não apresentava qualquer possibilidade de execução de um processo como o hoje é pensado. Mas, se pensava em pesquisa nas universidades públicas?

Assim como apontado anteriormente, este movimento, que tem como pensador de grande influência Pedro Demo, sua proposta de ensino pela pesquisa se remete a meados da década de 1990⁵⁵. A periodicidade do pesquisador em questão conota a preocupação em expandir os cursos de pós-graduação, com uma

⁵⁵ Realizamos uma busca onde se buscou identificar, através de informações contidas nas referências bibliográficas do autor. Percebemos que a temática “ensino pela pesquisa” já vinha sendo estudado pelo autor, desde a década de 1980. Mas o desenvolvimento de sua ideia em forma de publicações se deu em confluência temporal com a LDB. Os dados foram obtidos em seu Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1988962364420428>.

percepção, inicialmente de seus docentes, do que seria trabalhado como processo investigativo.

A segunda fala demonstra que ao mesmo tempo em que a instituição de instituições privadas aponta para o ensino pela pesquisa, a estadual, ao contrário, é considerada em trabalhar elementos mais voltados ao que diretamente seria ensinado na Educação Básica, tanto em seu método, quanto no seguimento linear que constatamos nos currículos educacionais. O aluno seria capaz de compreender as estruturas já estabelecidas e saber trabalhar com elas. Mas ainda não era capaz de despertar a reflexibilidade docente.

A grande contribuição assumida e trabalhada neste processo é a constatação da pesquisa como princípio pedagógico:

A pesquisa como princípio pedagógico, dentro de uma matriz muito acadêmica, cognitiva, científica. Mesmo essa noção da pesquisa como princípio educativo pedagógico como um meio de ir aprofundando, ela vem mais no mestrado. Esse mestrado que eu fiz, ele tinha uma abordagem por competências e ele trabalhava ainda a interdisciplinaridade. A gente tinha colegas de todas as profissões serviço social, engenharia, arquitetura, psicologia, educação tinham pessoas de várias áreas. Porque era sociologia rural e urbana. Você precisa entender de todos esses aspectos. Então, no mestrado eu já comecei a ter um contato com a pesquisa de uma outra ótica, e por outro lado, e conceitualmente, a minha formação sempre teve muito forte referência a Paulo Freire. Então eu já compreendia a pesquisa por esse caminho (INSTITUTO ALIANÇA).

O que nos chama a atenção nesta fala é o espaço docente. Em uma proposta inicial, o professor pesquisador estaria no âmbito técnico educacional e na universidade. Já aquele sem a experiência de pesquisa está em sala de aula. O que se busca é o rompimento com este processo, sendo o professor da Educação Básica capaz de trabalhar de forma eficaz a pesquisa, dentro das aproximações curriculares possíveis.

A formação do pesquisador, tendo como referência a pesquisa, não poderia ter seu início na pós-graduação, tendo em vista o acesso, ainda em expansão, dos cursos de pós-graduação *stricto* e *lato sensu*. Para que isso aconteça, o contato inicial com a pesquisa, de forma introdutória, deve ser no início da graduação. Não considerado o contato do mesmo na Educação Básica.

O contato com a pesquisa aparece mais claramente nas falas, no processo monográfico de conclusão de curso:

Então, a gente tem um contato na faculdade, sobretudo já nos anos finais. Porque quando você tem que preparar seu TCC... e aí você acaba já começando. Eu acho que isso é uma coisa que até hoje perdura, né? Somente nesse momento é que a gente começa realmente a se envolver na questão da pesquisa, quando a gente já deveria estar envolvida com a pesquisa desde o início. [...] Eu fiz licenciatura e bacharelado, então isso acaba sendo um pouco mais forte. E quando eu lecionava na UECE a psicologia, também eu já trabalhava, inclusive, orientando pesquisas de alunos que me procuravam. Fui orientadora de algumas pesquisas lá na FECLESC, e depois na especialização, na pós-graduação. Tanto na especialização, e de forma mais aprofundada mesmo durante o mestrado, Porque na dissertação você realmente mergulha (INSTITUTO ALIANÇA).

Corroborando com a questão, outra professora nos relata que:

Bom, o tempo inteiro lá os professores trabalhavam com pesquisa... Tanto as pesquisas mais simples, como o TCC, né? Que era o Trabalho de Conclusão de Curso. Desde o início do curso, quando a gente já sabia quem era o nosso professor de Iniciação Científica, ele já foi explicando pra gente como era desde o início do curso. Então eu já fui preparando minha pesquisa ao longo do curso. O tema eu já tinha assim, muito claro, e ao longo do curso eu fui percebendo que era isso mesmo, o tempo todo. Então eu me dediquei a minha pesquisa desde o início, e quando eu... eu dei uma pausa no curso, passei um ano, mais ou menos, trancada a matrícula... por problemas pessoais, mudança e tudo... separação... Ai quando eu... retornei... retomei o projeto de onde eu tinha parado, foi muito tranquilo (PROFESSORA DE NTPPS).

Ela complementa:

Não. Os trabalhos eram mais coisas de equipe, práticas... Mas a disciplina de Projeto de Pesquisa a do TCC, ela passou por todos os semestres. Então a gente ia aprendendo, e algumas pessoas já iam começando a realizar a pesquisa. O que eu estava pesquisando era uma coisa que estava permeando o meu dia a dia, o meu trabalho, o que eu tava coordenando, a forma que eu enxergo as coisas, como eu concordava, como eu comprava a ideia, ser imparcial foi muito difícil pra mim, na hora de realizar a pesquisa... mas foi uma experiência fantástica. Muito bom! (PROFESSORA DE NTPPS).

O que mais nos chama a atenção é a consciência do processo de maturação acadêmica a partir da pesquisa. É o despertar por um tema, ou objeto cognoscível que é investigado. Iniciado, na maioria das vezes por uma busca bibliográfica, que se torna mais sólida a partir do emprego de um método de investigação. A primeira docente estaca suas experiências em outros processos como a dupla formação, principalmente em nível de bacharelado. Essa experiência é apresentada como um reforço, como aquilo que dá força a sua formação, tanto como uma nova possibilidade de exercitar a pesquisa, como pela consolidação das

habilidades de pesquisadora. Empregadas em um novo exercício de reforço, que foi a prática de orientação de trabalhos de pesquisa, agora na função de docente do ensino superior.

Mas o ser pesquisador para o docente tem uma preponderância de anseios pela formação *stricto sensu*. Sem dúvida há uma limitação quanto ao acesso a esta formação, o que faz os professores refletirem sobre este processo:

Havia uma conversa de que a sala de aula emburrece. Então não tinha como a gente fazer cursos, era muito limitado nosso acesso aos cursos. Pelos menos naquele momento era. Então você falar de uma especialização era uma coisa de outro mundo. Além disso, não era valorizado pelos colégios particulares. Tanto faz você ter graduação ou não. [...] é algo interessante, porque quando foi em 1996, com o advento da LDB, começou todo um movimento em prol de você ter um professor em sala de aula graduado. O que não era um problema para mim, o meu problema já era... eu sentia falta de me aperfeiçoar... em fazer uma especialização. [...] quando eu era da iniciativa privada, realmente eu não tinha tempo. Trabalhava os três períodos, preenchido com carga-horária, se segunda a sexta em vários colégios. Então eu não tinha tempo para estudar. Quando eu ingressei no serviço público [...] acho interessante, a primeira coisa que eu sou agraciado é com uma especialização. Então eu fiz uma especialização, através do PROINFO, em informática da educação, pela estadual (UECE) [...] achei uma coisa fantástica, porque eu ganhei bolsa... eu estava sendo pago para estudar... então foi uma experiência formidável. (TÉCNICO SEDUC 2).

Constata-se uma íntima relação entre progressão de carreira e qualificação profissional. Percebe-se que o sujeito, enquanto professor da Educação Básica, vê na universidade esse espaço formativo, ainda que o mesmo legitime seu espaço de atuação como a escola. Se não há uma valorização, por parte das instituições de ensino, a posição acadêmica do sujeito, não há motivo para uma maior especialização.

A relação destes docentes com a pesquisa apresentam aspectos de fragilidade. Sendo a pesquisa, outorgada a momentos específicos da formação, deixa-se de trabalhar a completude desta dimensão. Não queremos dizer que o docente deva ter sua formação pautada exclusivamente na pesquisa. Mas percebemos que a formação teórica não é suficiente provedora de recursos, nesta perspectiva, à prática docente. É como se o professor não soubesse bem, como transpor esta forma de ensinar, consolidando assim um ensino minemético, provedor de bases que não vão além do conteúdo explicitado no currículo e no livro didático.

Mas como trabalhar pesquisa sem experiências significativas neste campo? Nossa discussão leva em consideração não a consistência epistemológica

ou metodológica do professor pesquisador. Consideramos sim seu conhecimento metodológico, e mais especificamente a constatação de qual o conhecimento sobre o método da história.

Pensem na seguinte conjectura. Admitindo a grande importância que existem nos conteúdos da disciplina de história e na formação do professor de história, atrelados a construção de competências necessárias para o desenvolvimento intelectual de alunos e professores nos aspectos relacionados ao pensamento crítico, leitura de mundo, entendimento dos diferentes tempos históricos, como estas competências são expressas e impactam na forma como pensamos e produzimos o saber histórico? Seria a formação capaz de dar conta dos processos metodológicos da ciência histórica trabalhada na escola? Só elas são suficientes para uma formação nesta perspectiva.

Entendemos que o conhecimento histórico, mediado pela pesquisa, possibilita uma maior assimilação e interação entre professores e alunos sobre como o conhecimento histórico pode ser construído na escola e em outros espaços de formação. Sendo o elemento diferenciador do saber histórico no contexto das disciplinas escolares.

Entendemos que a constituição do perfil docente, construído durante sua formação, se relaciona diretamente com as orientações de sua prática. Entendemos que os parâmetros e diretrizes curriculares sofrem influência direta de tendências e pensadores. Diante disso, o próximo capítulo se destinará a refletir sobre os pressupostos teóricos de Paulo Freire e Célestin Freinet.

4 PAULO FREIRE E CÉLESTIN FREINET: INFLUÊNCIAS DE SUAS IDEIAS NOS PROTÓTIPOS CURRICULARES DA UNESCO E NA PROPOSTA DA COLEÇÃO ESCOLA APRENDENTE

As diretrizes presentes nas orientações propostas pela UNESCO e nas diretrizes nacionais e estaduais nos conduzem a referências de importantes intelectuais que as fundamentam ideológica e metodologicamente. Neste sentido, identificamos a presença das ideias de Paulo Freire e Célestin Freinet, o que nos levou ao necessário diálogo com esses dois autores.

Paulo Freire é, sem sombra de dúvidas, umas das maiores influências entre educadores brasileiros e estrangeiros. Suas ideias contribuíram não apenas para que pudéssemos pensar e repensar nossa prática e postura enquanto docentes, mas também criar possibilidades de melhorias em contextos sociais fragilizados.

É evidente nos documentos internacionais a preocupação, ainda que nos moldes dos países desenvolvidos, com um nivelamento social a partir da educação. Isso perpassa por uma nova configuração de como a organização educacional pode levar o sujeito a inserção no mundo do trabalho como pessoa e profissional qualificado. Parece-nos que a dimensão formativa social tem ganhado um espaço antes outorgado pelo tecnicismo. Não basta apenas ser um profissional com habilidades de manejo com a máquina. Além disso, é preciso ser um sujeito capaz de lidar com situações complexas, que exijam respostas rápidas e um grau de reflexão que o torne hábil a lidar com novas tecnologias e com diferentes tipos de pessoas no ambiente de trabalho.

Esse tipo de pensamento é reforçado ao observarmos o documento norteador da UNESCO (2001, p. 7):

O Ensino Médio também precisa atender às necessidades de seu público específico. Em “Ensino Médio: múltiplas vozes”, pesquisa realizada pela UNESCO em parceria com o MEC, investigaram-se as percepções de alunos, professores e corpo técnico-pedagógico das escolas. Eles concordam que o Ensino Médio é momento de transição e complemento do ensino fundamental e que deve preparar o estudante para o ensino superior, para o mundo do trabalho, para viver em comunidade, para ter um bom senso crítico e para enfrentar os problemas do dia a dia.

A busca de formação que torne o sujeito detentor de tais características não seria a mesma sem o diálogo baseado no pensador francês Célestin Freinet. Sua escrita se torna inspiradora, sobretudo no contexto em que suas ideias começaram a influenciar a educação europeia, ou seja, no século XX. Se a América Latina sofria com os governos ditatoriais, o que falar de um continente repleto de países destruídos pela Segunda Guerra Mundial? Como a educação poderia ser usada como um instrumento de reconstrução social? Além disso, pensar nossas práticas docentes através de aulas de campo, modelos cooperativos de ensino como base do escolanovismo?

Analisaremos, neste capítulo, a base central do pensamento destes autores, e como os mesmos têm influenciado os órgãos internacionais na reconfiguração educacional e curricular em nosso País. Buscamos, sobretudo, compreender como autores com pensamentos libertários podem auxiliar um país em desenvolvimento a alcançar melhores resultados de desempenho escolar frente a um contexto global.

4.1 PAULO FREIRE E A CONSTRUÇÃO DO SABER CIENTÍFICO

O pernambucano Paulo Reglus Neves Freire nasceu em 1921 e, apesar de não dirigir seus estudos em nível superior à área educacional, já que se bacharelou em Direito na Escola do Recife, em 1946, obteve grande projeção nacional e internacional como educador progressista. Descontente com as ações que, ao seu olhar, poderiam ser injustas, ainda que na incumbência do ofício jurídico, suas atribuições no campo educacional iniciaram quando em 1954 assumiu a diretoria do setor de cultura e educação do SESI-Pernambuco e permaneceu por três anos. Ainda na década de 1950 atuou como docente de Filosofia da Educação na Escola de Serviço Social do Recife; História e Filosofia na Escola de Belas Artes de Pernambuco. Em 1960, através do concurso para professor efetivo de Filosofia e História da Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Recife (BEISIEGEL, 2010).

Apresentar este pequeno histórico do autor em questão, antes de tudo, nos traz menção à importância de sua atuação e contribuição nos movimentos culturais do Recife no século passado. Participou do início do Movimento de Cultura Popular (MCP). Esse movimento se caracteriza como um processo de aproximação

entre a elite intelectual e as camadas populares da capital pernambucana (SOUZA, 2014). Através destes e outros feitos, encontramos como contributo essencial a este momento na atuação de Paulo Freire o seu empenho com a educação de jovens e adultos.

Dados de análises internacionais da UNESCO (2014) apontam o Brasil como o 8º país como maior número de analfabetos em todo o planeta. Admitindo, ainda, que a concentração de analfabetos no mundo está concentrada em 10 países. Os dados coleados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) mostram que 8,7% da população brasileira, com a faixa etária acima de 15 anos, são analfabetos. A região Nordeste, em 2008, detinha 19,8% desses sujeitos em comparação à diversidade de rendimento entre 1/2 e dois salários de renda familiar *per capita* (IBGE, 2009).

Em 1960, a realidade na qual se deu a experiência coordenada por Freire, em Angico – RN possuía características diferenciadas. Os 16% (IBGE, 2000) de analfabetos daquela época ainda expressava os resultados de expansão da educação brasileira (FREITAS; BICCAS, 2009). Poderíamos destacar como uma das maiores referências da atuação de Paulo Freire a experiência vivência em Angicos, Rio Grande do Norte. A alfabetização de um grupo de jovens e adultos em 40 dias apresentava ao Brasil e ao mundo uma nova forma de educar, pensada como método pautado na problematização dos fatores sociais vividos por aqueles sujeitos e o consequente desenvolvimento do senso crítico.

Fazer com que os participantes aprendessem a ler e a escrever e, ainda por cima, viessem a se politizar em 40 horas constituíam os objetivos fundamentais da experiência. Isso despertou enorme curiosidade, motivo pelo qual o trabalho de Freire e dos estudantes do Rio Grande do Norte correu o mundo. Em Angicos estiveram presentes observadores, especialistas em educação e jornalistas não somente dos principais meios de comunicação do Brasil, como do exterior. Para lá se deslocaram, por exemplo, representantes do New York Times, do Time Magazine, do Herald Tribune, do Sunday Times, do United e da Associated Press, do Le Monde. Finalmente, o próprio presidente João Goulart, junto com Aluizio Alves, governador do Rio Grande do Norte, compareceu ao encerramento das atividades dos Círculos de Cultura, na distante data de 2 de abril de 1963 (GERMANO, 1997, pp. 389, 190).

As experiências de Paulo Freire obteve êxito em sua experiência mais marcante, ainda que nos anos seguintes, sob a perseguição política dos governos

militares, Freire tenha sido exilado, só retornando ao Brasil em 1979 e em seguida, em 1980, se fixou definitivamente em São Paulo.

Se as proposições governamentais para a educação brasileira enxergam Freire como referência na construção do perfil crítico dos educandos, consideramos alguns dos elementos que julgamos essenciais para entender esta relação. Freire nos apresenta uma explicação que nos possibilita a percepção da condição de desumanização que o sujeito, na condição de oprimido, apresenta frente ao opressor. O contexto que cerca este tipo de pensamento assume a compreensão de autoritarismo social presente em nossa sociedade (PAULA; MARANHÃO, 2009). A exclusão e marginalização das camadas sociais de menor poder aquisitivo, as torna reféns de um sistema que corrompe sua dignidade, é detentor de um saber limitado e pouco explora sua criticidade e visão de mundo.

Explanando processos educacionais de exclusão, esta obra encontrou saídas para que o oprimido pudesse tomar consciência de sua condição e resistir. Dentre os processos trabalhados nesta obra, destacamos o valor atribuído aos espaços formais e não formais de educação (STRECK, 2009). A escola tem um papel importante na instrução dos educandos, mas este não é o único espaço-tempo possível para tal, além de poder colaborar com a propagação do que Freire chamou de “educação bancária”.

Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta destorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também (FREIRE, 2011a, pp. 80.81).

Esse tipo de educação não promove no educando uma reflexão capaz de mobilizar as informações adquiridas, a fim de torná-lo capaz de criticar e idealizar processos sociais que modifiquem aquilo que já está posto (PAULA; MARANHÃO,

2009). Desta forma, a escola, enquanto espaço promovedor de uma “educação bancária”, não pode contribuir no processo de emancipação humana.

Outros espaços, então, tomam posição frente a esta realidade. A ação de movimentos sociais enquanto resistências coletivas populares tomam como bandeira a proposição de liberdade humana proposta por Freire. E esse processo não poderia ser conquistado de outra forma senão pela luta dos oprimidos. Não se trata de um processo individual, mas sim de uma luta da coletividade.

É que esta luta não se justifica apenas em que passem a ter liberdade para comer, mas “liberdade para criar e construir, para admirar e aventurar-se”. Tal liberdade requer que o indivíduo seja ativo e responsável, não um escravo nem uma peça bem alimentada da máquina. Não basta que os homens não sejam escravos; se as condições sociais fomentam a existência de autômatos, o resultado não é o amor à vida, mas o amor à morte (FREIRE, 2011a, p. 76).

A condição de liberdade não limita o sujeito apenas à constatação da realidade posta. A força coletiva o impulsiona a ir além. Freire se reporta ao que vai chamar de “situações limites” (FREIRE, 2011a). Estas funcionam como processos determinantes da condição verificada. O ir além corresponde ao rompimento desta barreira como uma ação libertadora. Ele chamou este processo de “inédito viável” (FREIRE, 2011a, p. 130). Mais do que uma ação utópica, a transcendência aqui explicitada leva o sujeito a vislumbrar novas possibilidades e outros meios de intervenção nas situações limites antes impostas. É mais um passo vitorioso na libertação de sua condição de oprimido, ainda que admitamos que novas situações limites possam surgir, exigindo o prosseguimento na caminhada libertadora.

Esse rompimento é sistematizado por Paulo Freire, a fim de orientar quais processos educacionais foram vivenciados para que estas constatações pudessem se tornar reais. Esse processo ocorre mediado por “palavras geradoras”, ou elementos de significância atribuídos a um objeto ou palavra utilizada no processo de aprendizagem, no intuito de revelar toda uma dialogicidade entre a letra e o contexto do exemplo exposto. O interessante é que o conhecimento gerado passa, essencialmente, por uma “dúvida crítica”. A exploração do que ele chama de “universo mínimo temático” ou “temática significativa” é permeada pela significação, que perpassa o conhecimento dos saberes detidos pelos educandos. A palavra geradora se apresenta como um elemento próximo ao cotidiano, que poderá ser, posteriormente, complexificada pela condução do desenvolvimento da noção de

criticidade. Ela poderá ser próxima, mas ainda assim pode direcionar a reflexão e a aquisição de novos conhecimentos.

A ação na prática é um processo que permeia toda a leitura de Freire, tanto que isto é identificado na coleção “Escola Aprendizente”:

A conscientização e interferência do professor como agente político de transformação a partir de sua própria prática, pode constituir-se num mecanismo de deflagração efetiva de uma mudança que pode catalisar a “indignação” como força propulsora para uma prática baseada em uma curiosidade epistemológica como sugere Paulo Freire em seu livro *Pedagogia do Oprimido* (CEARÁ, 2008, p. 10).

Esta prática curiosa, ou como é mais conhecida, a “curiosidade epistemológica”⁵⁶, é apontada como a base de produção do saber no Ensino Médio cearense. Este elemento aparece nos escritos de Freire dentro das características essenciais apontadas por ele para uma prática educativa promovedora da autonomia. Esse é o meio pelo qual a criticidade pode ser trabalhada nos processos de aprendizagem.

O processo de transformação mediado pelo professor acaba por demudar, transformando uma curiosidade ingênua em uma curiosidade epistemológica, levando o educando ao exercício não simplesmente do treino, ou do saber associado ao senso comum. A criticidade, trabalhada metodicamente, com fins e objetivos definidos é capaz de aproximar o educando do objeto cognoscível, ou aquilo que se pretende conhecer. Tomam-se aqui as reflexões compiladas no livro *Pedagogia da Autonomia* (FREIRE, 2001b).

O diálogo com o objeto cognoscível implica em uma relação dentro de uma organização de programas e contextos (FREIRE; SHOR, 1986), atrelada à noção de realidade detida pelo educando, promovendo o sentido primeiro, reconstruído de forma reflexiva. Esse processo nos parece importante quando refletimos sobre a formação dos professores proponentes destes espaços educativos:

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criatividade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e do outro, sem o reconhecimento do valor

⁵⁶ A citação assume um conceito que não é trabalhado por Paulo Freire em *Pedagogia do Oprimido*, mas sim na obra *Pedagogia da Autonomia*. As referências reflexivas adotadas neste tema tomaram como base a segunda obra.

das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação. Conhecer não é, de fato, adivinhar, com intuir. O importante, não resta dúvida, é não pararmos satisfeitos ao nível das intuições, mas submetê-las à análise metodicamente rigorosa de nossa curiosidade epistemológica (FREIRE, 2011b, pp. 45,46).

O cotidiano docente, permeado por seus saberes, é a temática central de Pedagogia da Autonomia, ainda que percebamos maiores contribuições em torno das reflexões sobre cotidiano no diálogo entre Paulo Freire e Ira Shor, em “Medo e Ousadia” (1986). As experiências dos professores em sua vida docente aparecem como plano de fundo dos pensamentos levantados. É o que Tardif e Lessard (2007) têm percebido sobre o tema:

Essa noção de experiência pode ser entendida de duas maneiras: a experiência pode ser vista como um processo de aprendizagem espontânea que permite ao trabalhador adquirir certezas quanto ao modo de controlar fatos e situações do trabalho que se repetem [...] Mas também se pode compreender a experiência, não como um processo fundado na repetição de situações e sobre o controle progressivo dos fatos, mas sobre a intensidade e a significação de uma situação vivida por um indivíduo (TARDIF; LESSARD, 2007, p. 51).

A imprevisibilidade das experiências tratadas por Freire e Shor denota da dinâmica vivida em cada contexto específico. Parte essencialmente da prática refletida dos processos que contam com a formação inicial do professor, e das deficiências que ficam desse processo. Como educador posso me adequar àquilo que já é repetido, e de certa forma exitoso, como também posso ressignificar esse processo em um ciclo contínuo de prática e reflexão sobre minha docência. É o que Freire chamará de “práxis” (FREIRE, 2011b). O que ele buscava era uma coerência nas relações entre teoria/prática, reflexão/ação/reflexão, texto/contexto (MENDONÇA, 2010, p. 20). Este movimento parte do princípio de que uma ação pedagógica primeiramente é idealizada para um determinado contexto e público. A forma como a ação ocorrerá – a prática – poderá ser usada pelo educando como um instrumento de avaliação de sua coerência, prática e desafios. Esse movimento desencadeia um novo ciclo, pois a prática pensada anteriormente sofrerá alterações em um novo processo de reflexão...

Esse modelo de pensamento dialoga com a lógica da epistemologia⁵⁷ expressada no silogismo. Parte da relação entre uma premissa maior e uma menor, que, ao serem confrontadas geram uma conclusão (KELSEN, 1998). Numa perspectiva da filosofia kantiana, a premissa maior poderia ser encarada como a razão pura (HERSZENBAUN, 2014), as categorias lógicas pelas quais o conhecimento é alcançado pelos homens e passíveis de serem aplicadas (KANT, 2007). A conclusão expressa no debate não põe fim ao processo, tendo em vista que a crítica, como nos alerta Popper (2010), é o fio condutor e o instrumento que viabiliza a construção de novos conhecimentos.

O silogismo, aqui, apresenta um arrolamento claro com a dialética. Tenhamos em mente este conceito comparado com o método que valida o conhecimento científico, através da dialética. Sendo composta por tese, antítese e a síntese (HEGEL, 2001). A tese corresponde à ideia inicialmente refletida, que será refutada pela antítese, esse processo gerará uma síntese, ou uma nova tese que será provada por novas antíteses. Hegel considerava que a “ideia continua até sua antítese infinita” (HEGEL, 2001, p. 72). Assim, o processo evolutivo do conhecimento não cessaria, nem a necessidade de refletir sobre o que foi descoberto.

Freire entendia muito bem esse processo, por isso a associação da práxis freireana com a dialética. A práxis é, em si, o processo infinito, reflexão sobre as práticas idealizadas e testadas na vida docente. Por isso, ele propõe um ciclo do conhecimento, em que tanto educandos como educadores devem ser “epistemologicamente curiosos”, não apenas em relação ao saber pesquisado e adquirido, mas na contestação das certezas dominantes.

Gostaríamos de encerrar esta seção com uma das principais inquietações que tivemos na leitura do livro *Medo e Ousadia*. A questão localizada, entre a abertura de diálogo entre Paulo Freire e uma das falas de Ira Shor, nos inquieta: “Podemos aplicar no Primeiro Mundo uma pedagogia do Terceiro Mundo?” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 10). Por mais que a intenção explicitada seja dialógica com experiências educacionais libertarias, o primeiro olhar, aquele que nos faz tentar imergir no pensamento inerte ao discurso, imediatamente, nos fez refletir sobre nós, na condição de desenvolvimento, ainda insatisfatório, sob a ótica dos países que conseguiram e designam esse intento. Por um momento pensamos e nos

⁵⁷ Retomamos aqui o conceito de silogismo, trabalhado no capítulo 2, pautada nas percepções do jurista alemão Hans Kelsen.

perguntamos: Poderia vir algo de bom do hemisfério sul? Teríamos a condição, ainda que reconhecendo o grande desafio de construir possibilidades educacionais que satisfaçam, primordialmente, nossas próprias expectativas enquanto educadores. Teríamos condições de, não só desenhar modelos educacionais mais significativos, mas também influenciar e inspirar outras regiões do mundo a construir suas próprias saídas frente aos seus desafios?

A influência Freireana, ainda que imputada no cenário político vivenciado no tempo presente, se caracteriza como a voz emancipadora daqueles que não eram ouvidos. Talvez esse seja o indício que a educação brasileira deva olhar mais para dentro de si e menos para fora. Talvez assim possamos ser capazes de, não apenas alcançar metas, mas, de fato, promovermos uma educação emancipadora e de qualidade socialmente referenciada.

4.2 CÉLESTIN FREINET E A EDUCAÇÃO PELO TRABALHO

O educador francês Célestin Freinet se tornou durante o século XX um dos principais pensadores da educação na Europa. Sua busca por novos caminhos que ensinassem e produzissem significado aos educandos podem ser caracterizados como de grande influência para a educação que proponha um processo formativo que eduque e forme para o mundo do trabalho. Mais do que isso, suas proposições formulam uma concepção de educação popular que mantenha uma formação de eficiência humana.

Nasceu em 15 de outubro de 1896, em Gars, região da Provença-Alpes-Costa Azul, bem próxima a divisa marítima com a Itália. Teve uma educação como a de outros camponeses. Cumpria entre outras atividades o pastoreio de ovelhas, algo significativo e sempre esboçado em seus escritos. Após concluir sua formação inicial, estudou na Escola Normal de Professores na cidade de Nice, também situada nos Alpes Marítimos. Sua trajetória foi drasticamente mudada quando no contexto da Primeira Guerra Mundial alistou-se em 1915. Sendo ferido gravemente em 1917, foi condecorado com as medalhas de Cruz de Guerra e Legião de Honra. A lesão de guerra fez com que seu pulmão direito sofresse danos que perpetuaram por toda a sua vida. Em 1920, aos 24 anos assumiu duas classes como professor assistente num lugarejo de 1.000 habitantes chamado de Bar-sur-Loup (LEGRAND, 2010).

Este era um lugar humilde e de poucos recursos, mas foi lá que as reflexões e experimentos de Freinet tiveram seu início.

Um primeiro fator que nos chama a atenção em suas práticas é o hábito de tomar nota de tudo observado nos alunos. Isso fazia com que ele pudesse perceber como os processos educacionais estavam progredindo e assim poder reformular sua prática. O que logo percebeu foi o desinteresse dos educandos pelas aulas no modelo tradicional⁵⁸. O conhecimento formal não era tão interessante quanto o que tinha fora da escola. Os animais, as paisagens, os rios, tudo isso atraía mais a atenção das crianças. Não é atoa que em sua principal obra de referência para este trabalho, Freinet é diferente de tantos trabalhos já lidos. Por mais que tenhamos observado obras, mesmo no contexto acadêmico, reflexivas sobre a vida e a sua beleza, nenhuma delas nos surpreendeu tanto quanto “A educação pelo trabalho” (1974). Ele trata da relação entre trabalho e produção científica no contexto educacional a partir de suas memórias em relação a sua pequena cidade, e com uma bela analogia sobre o curso das fontes de águas que ali percorriam e a sabedoria daqueles que, ainda não dominadores dos saberes científicos, dominam a sabedoria e a arte da vida.

E essas outras fontes claras que foram, o ainda são, os sábios que na aldeia souberam dominar a vida e mostrar obstinadamente as únicas vias que talvez nos permitam reencontrar e reconquistar as forças embotadas e as eternas e simples razões de viver e de esperar (FEINET, 1974, p. 10).

A sabedoria neste sentido é atribuída à simplicidade da vida e dos elementos próximos ao cotidiano. Freinet começa a desenvolver um sistema de aulas que saem do espaço da sala de aula e ganham o mundo. Ele as chamava de “Aula passeio”. O que ele fazia era passear com os alunos aos arredores da escola. Quando isso acontecia empolgava os educandos e os levava a uma série de descobertas. Era corriqueiro seus alunos encontrarem objetos, se encantarem com as paisagens, e um novo conhecimento era gerado a partir disso. Quando se conhecia algo novo, imediatamente era remetida a turma e ao educador. Isso contribuía na relação entre aluno e professor, tornando-os mais próximos.

⁵⁸ Tratamos aqui do paradigma de ensino da escola formal, principalmente no século XX (LEÃO, 1999). As concepções posteriores realizavam uma crítica a esta, assim como buscaram superar suas deficiências.

A base da pedagogia de Freinet propunha uma escola modernizada e que fosse do povo. Como então propor uma escola moderna e que atenda as camadas populares? Ele se baseia nos princípios da aprendizagem ativa, pautada nos recursos disponíveis em cada indivíduo.

As influências teóricas de Freinet advinham de Rousseau ao entender que a compreensão do texto deve ser a busca e a produção de sentidos. Também tinha leituras de outros autores clássicos como Rabelais, Montaigne, Pestalozzi que muito contribuíram em seus estudos para sua seleção em concurso público (LEGRAND, 2010). Também se embasava autores de sua época tais como Montessori (aprendizagem por meio da liberdade com limites e o desenvolvimento das habilidades físicas, sociais e psicológicas), Decroly (necessidade dos interesses), Makarenko (escola na vida, autogestão, trabalho e disciplina na educação), Dewey (aprender fazendo), Piaget (epistemologia genética), Pistrak (fundamentos para uma escola do trabalho).

Mas um dos autores com maior impacto nas proposições de Freinet, sem dúvida foi Adolphe Ferrière e sua proposição de “escola ativa”. Esse se insere no movimento das novas pedagogias do século XX. A ideia central gira em torno da centralidade da educação nas atividades. Todo trabalho deve girar em torno do interesse do aluno, tornando assim o seu esforço possível. Esse tipo de atividade não é o simples exercício do aluno em sala, vai além, pressupõe a participação efetiva sem excluir atividades propostas pelo professor. Isso desde que o aluno tenha assimilado a significação do que é estudado (DROUIN, 1995).

Estas e outras experiências são a base para a composição de uma metodologia própria e que influencia até hoje diversas propostas educacionais. Neste sentido, buscaremos sistematizar o Método Freinet.

A metodologia trabalhada por Freinet vem dentro do movimento da “escola ativa”, e da “escola nova”. É um movimento de crítica a escola tradicional, que buscava uma formação educacional, nos século XX, capaz de instrumentalizar o sujeito em suas necessidades individuais, sociais, intelectuais, técnicas e morais da vida do povo, ligado aos avanços da tecnologia (ETO; SÁ, 2011). Ele propunha um perfil de educador que,

Não seja nem o tradicionalista endurecido, nem o inovador caçador de aventuras. Procure, conosco, técnicas práticas e flexíveis; desgaste-as

conosco, na experiência coletiva; faça-as suas até marcá-las com a sua maneira de andar e com o seu temperamento (FREINET, 2004, p. 80).

Ele acreditava que a inteligência do indivíduo, a perspicácia científica e o vocação artística, dentre outras qualidades, não poderiam ser cultivadas apenas nas ideias, mas desenvolvidas através da criação livre, pelo trabalho com as mãos e pela pesquisa experimental. Sua proposta por muitas vezes foi confundida com uma educação sem limites ou disciplinas. Ele não propõe isso, pelo contrário, o que ele espera da educação onde a liberdade de expressão e o desenvolvimento da criança são princípios irrefutáveis para que a aprendizagem ocorra.

Muito o incomodava a forma pela qual as aulas se davam no ambiente escolar. Eram pouco atrativas aos alunos que queriam desvendar o mundo a sua volta. Dentre as práticas exercidas pelo docente neste período, era comum a o enfileiramento dos alunos para a escuta silenciosa da exposição temática do professor sem um diálogo com a turma. Pensava ele que o aluno tinha em si uma “sede” pelo conhecimento e que o professor deveria ser o responsável por instigar tal sede (COSTA, 2011). Não é atoa que a analogia do conhecimento como uma fonte de águas era comum em suas analogias.

Os educadores têm a vantagem insigne de poderem dedicar-se a uma tarefa que a técnica humana ainda não despojou dos seus atributos naturais. A torrente está lá, diante deles, ribombando e se agitando. E é por lhe opormos diques cedo demais que se imobiliza na planície. Depende apenas de nós vê-la novamente descer os declives e descer com ela, marretando obstáculos a serem derrubados, agarrando-nos por vezes às raízes da escarpa a fim de moderarmos impetuosidades, habituando-nos ao ribombar e ao ritmo das águas que correm, invencíveis, para a fertilidade e a vida.

Se nos soubermos recolocar nessa corrente, nem sequer teremos tempo de ver, nas margens, os eternos pessimistas de braços erguidos ao céu, prodigalizando advertências desesperadas diante do espetáculo do nosso esforço comum e harmônico.

Não se retire para a ribanceira, onde o musgo e o limo lentamente o cobrirão. Siga audaciosamente a torrente da vida (FREINET, 2004, p. 35).

A educação para Freinet só tinha sentido se fosse capaz de produzir significado ao aprendizado, muito além de um processo de decodificação de letras em palavras, ou aprender um determinado conceito. Ele defendia que a educação deve ser exercida através da relação de dois elementos: Teoria e Prática. O processo educacional, por ele defendido, deve ser capaz de levar o aluno a fazer algo de concreto. É muito importante que o educador tenha um objetivo claro a ser

alcançado em sua proposta de aula, para que o aluno assimile e seja capaz de desenvolvê-lo. O principal objetivo da aula não é a exposição do conteúdo – ainda que este elemento não seja menosprezado no processo – mas como este conteúdo poderá se tornar em algo concreto. Para isso ele institui quatro conceitos bases de sua pedagogia: Cooperação, Comunicação, Documentação e Afetividade. Estes seriam os quatro pilares do que ele compreendia como uma formação integral.

4.2.1 Os quatro eixos básicos da Pedagogia Freinet

A cooperação compreende a forma como a construção social se dá. Sugere um ambiente de confianças entre os sujeitos, gerando assim uma “confiança coletiva” (BOLEIZ JÚNIOR, 2012). Esse processo ainda levava a criança a compreender a necessidade do trabalho cooperativo. Isso por que ele entendia que a escola tradicional é baseada no individualismo, quando não no egoísmo. Necessita-se então de uma educação mais solidária.

A ideia de cooperação descende da Escola Nova, são baseados no sistema de ajuda mutua. Monteagudo (1998, pp. 252-254) descreve uma série de elementos associados a esta cooperação, sobre o olhar da pedagogia freinetiana, da seguinte forma:

- a) É um princípio que orienta o trabalho pedagógico em todos os sentidos e se realiza necessariamente através de uma obra coletiva e em equipe;
- b) A cooperação é resultado de um longo processo de experimentação realizada com crianças apoiadas na ação coletiva;
- c) Uma real ação cooperativa só pode partir da realidade e do trabalho em equipe.
- d) Este eixo outorga um protagonismo de primeira ordem ao professor, sendo este capaz de adaptar e readaptar a escola a sua necessidade.

Sendo assim a cooperação freinetiana baseada na crítica ao individualismo da escola tradicional, propõe um espaço escolar de livre expressão, onde o aluno é capaz de expressar suas ideias como bem quiser desde que obedeçam as regras da sala. Sejam elas expressas pela escrita, sua fala, expressões artísticas, ou outras formas possíveis (COSTA, 2011). Este seria o

segundo eixo que é a comunicação e se caracteriza pelo elemento integrador do conhecimento gerado. Como podemos observar,

Freinet enfatizava a importância da comunicação e expressão como atividades fundamentais do homem. Assim sendo, ele incentivava a produção de um jornal mural, os textos livres, a correspondência interescolar, e o que chamou de “o livro da vida”. Estas atividades não possuem um significado em si mesmas (do trabalho realizado), mas também o fato de permitir o interesse pela informação e a pesquisa, a comunicação e a divulgação das obras dos alunos (BURNIER, 2003, p. 121).

A livre opinião gera espaços de autonomia no aluno, que vê suas ideias possíveis de serem executadas e instiga a produção concreta de algo produzido pelos mesmos. Para essa produção Freinet considerava o uso da tecnologia essencial para a educação. Tanto que ele mesmo, ainda na condição de jovem professor, criou a imprensa na escola, utilizando da impressão de jornais por um tipógrafo como ferramenta de incentivo a criatividade e a escrita de seus alunos (LEGRAND, 2010). Os textos produzidos reuniam os apontamentos dos alunos sobre entrevistas, pesquisas, aulas passeios.

A documentação, ou o registro do que se constrói diariamente na escola era uma de suas práticas enquanto educador. Ele anotava tudo que acontecia e era relatado por seus alunos. O último eixo é a afetividade como o elemento que liga o sujeito ao objeto do conhecimento desejável. É o processo de despertar de interesse pela construção das próprias descobertas (Sampaio, 1989).

Para que o processo de organização do trabalho dos professores lograsse êxito na execução das técnicas desenvolvidas por Freinet, ele instituiu um conjunto de invariantes capazes de dar condições ao educador de avaliar sua prática.

4.2.2 As invariantes pedagógicas

As construções das invariantes de Freinet são à base de nossa associação entre este autor e os documentos internacionais. Isso porque entendemos invariantes como um conceito ou regra que não muda, em qualquer lugar ou qualquer pessoa. É em si uma base sólida que buscam evitar erros e enganos no processo educacional (MUÑOZ, 2010). As invariantes fazem parte da

doutrina educativa freinetiana. Estas totalizam 30, mas são na verdade 32, já que a décima invariante é tripla (MUÑOZ, 2012). Elas podem ser divididas em três grupos conforme o quadro abaixo.

Quadro 9 – Grupos de Invariantes

	Invariante	Descrição
1	A natureza das crianças	Este grupo de 3 invariantes se caracteriza por apresentar a criança como detentora da mesma natureza do adulto, com os mesmos direitos e necessidades. E seus comportamentos determinantes dependem da sua constituição fisiológica, orgânica e emocional.
2	As reações das crianças	Estas relações são dispostas em 9 invariantes e tentam argumentar contra o autoritarismo, tanto das normas impostas nas disciplinas e da coerção sofrida pelos estudantes, sendo este último uma atitude paralisante do desenvolvimento da criança. Também busca apresentar o plano positivo de relacionar a educação ao trabalho considerando este à peça fundamental de motivação no processo, sendo o trabalho superior ao jogo.
3	As técnicas educativas	Este grupo é o mais extenso, tendo 20 invariantes. Estas são as recomendações metodológicas do procedimento para as práticas de trabalho em sala de aula.

Fonte: Elaborado com base em Muñoz (2010; 2012) e Sampaio (1989).

O conteúdo destas invariantes estabelece conselhos educacionais com base em valores a serem apreendidos e assimilados pelos educadores. O processo de apropriação do educador recebe uma atenção especial por Freinet. Pois o mesmo estabelece um processo avaliativo bem simples que serve como grau de comparação sobre como tal invariante se adequou ou foi apropriada. Uma série de perguntas são geradoras de reflexões sobre tais categorias. Sua mensuração indaga

se “foi bom fazer isto?”, “se você já tentou, consegue realmente fazer?”, “não consegue fazer porque não tentou ou porque não concorda?”. O próprio Freinet deixa claro que antes de submeter tais princípios universais, ele mesmo buscou sua aplicabilidade dentro de sua prática.

Para confirmar a nossa experiência, temos o exultante exemplo das pessoas sensatas de todos os tempos e de todas as raças que vão sempre muito mais longe na compreensão dinâmica dos homens do que os mais sábios autores de sistemas e de manuais contemporâneos [...] Na complexidade dos temperamentos, no imbróglio de um meio em que se cruzam e se sobrepõem as pistas mais caprichosas, tentei reencontrar algumas das regras simples e eternas da vida. Ao fazê-lo, e sem menosprezar a contribuição possível e desejável de uma verdadeira ciência da educação, **procurei menos explicar do que orientar e me orientar. Coloquei, tateando, os meus sinais vermelhos e verdes.** Experimentei-os para ter a certeza de que funcionavam bem. Verifiquei-lhes as virtudes enveredando prudente e experimentalmente pelas pistas recém-sinalizadas (FREINET, 2004, p. 9, grifo nosso).

Ele então organizou o sistema de assimilação docente levando em consideração a apropriação representada em três cores: verde, amarelo e vermelho. A qualificação da resposta da cor verde representa as respostas que melhor se adequam as invariantes pedagógicas; amarelo para as respostas que se adequam pouco e vermelho para as que mais se distanciam das invariantes (MUÑOZ, 2010). Essa avaliação é realizada em cada invariante, facilitando assim a compreensão e reflexão docente no entendimento do princípio e na mensuração dos ganhos obtidos com a sua prática.

4.3 CRÍTICA AOS AUTORES

A construção da crítica em torno destes dois autores leva em consideração a relação entre conteúdos e práticas e sua aproximação com o movimento pedagógico da Escola Nova. Uma reflexão como esta pode ser encontrada em Dermeval Saviani quando fala:

Assim, de um lado surgiam tentativas de desenvolver uma espécie de “Escola Nova Popular”, cujos exemplos mais significativos são as pedagogias de Freinet e de Paulo Freire; de outro lado, radicalizava-se a preocupação com os métodos pedagógicos presentes no escolanovismo que acaba por desembocar na eficiência instrumental. Articula-se aqui uma nova teoria educacional: a pedagogia tecnicista (SAVIANI, 2001, p. 11).

Sua crítica vai numa perspectiva de ensino instrumentalizado e tecnicista onde os princípios da racionalidade, eficiência e produtividade dirigiam o percurso educativo, tornando o aluno refém do processo de adaptação ao trabalho. Tendo em vista a preposição do trabalho como meio fundamental para o ensino. Nessa perspectiva, José Carlos Libâneo (2006) sobre a construção do saber por temas geradores em detrimento dos conteúdos tradicionais.

Denominados “temas geradores”, são extraídos da problematização da prática da vida dos educandos. Os conteúdos tradicionais são recusados por cada pessoa, cada grupo envolvidos na ação pedagógica dispõe em si próprios, ainda que de forma rudimentar dos conteúdos necessários dos quais se parte. O importante não é a transmissão de conteúdos específicos, mas despertar uma nova forma da relação com a experiência vivida. A transmissão de conteúdos estruturados a partir de fora é considerada como “invasão cultural” ou “depósito de informações”, porque não emerge do saber popular. Se forem necessários textos de leitura, estes deverão ser redigidos pelos próprios educandos com a orientação do educador.

Em nenhum momento o inspirador mentor da pedagogia libertadora, Paulo Freire, deixa de mencionar o caráter essencialmente político de sua pedagogia, o que, segundo suas próprias palavras, impede que ela seja posta em prática, em termos sistemáticos, nas instituições oficiais, antes da transformação da sociedade. Daí porque sua atuação se dê mais a nível da educação extra-escolar. O que não tem impedido por outro lado, que seus pressupostos sejam adotados e aplicados por numerosos professores (LIBÂNEO, 2006, p. 33,34).

É importante lembrar que Libâneo traz elementos distintos de Saviani, englobando os escritos de Freire a pedagogia progressista. Essa perspectiva então tomaria uma ação crítico-social dos conteúdos, focando em seu ensino, temas universais, de base relativamente autônoma na construção das sociedades humanas.

Em linhas gerais a crítica atribuída por Saviani e Libâneo à pedagogia libertadora, na tendência progressista libertadora representada por Paulo Freire ou a tendência progressista libertária em Freinet, assim como representadas em Libâneo (2006) perpassariam um processo de negligência aos conteúdos, reforçando a instrumentalidade da educação, contribuindo para o tecnicismo (SAVIANI, 2001). Ainda que Libâneo (2006) atribua à inoperância deste modelo educacional no sistema capitalista.

Tais representações teóricas em torno de Freinet e Freire, evidenciam de forma contundente a lacuna existente entre o processo de ensino e aprendizagem quando a relação ensino e conteúdo aparece e é dialogada. Por mais que os documentos como o PCNEM e os Protótipos Curriculares da UNESCO tendam a

dialogar conteúdos e formas de ensino. Tais documentos e autores em crítica não conseguem dar conta do processo de dualidade entre estes dois temas.

Associando a prática e a possível representação aferida ao professor. Isso induz a dois processos. O primeiro de aceitação e reprodução dos modelos presentes nos documentos, assim como a replicação de práticas, ainda que de forma involuntária, dos autores em referência. Involuntária porque determinada ação, através da sugestão do documento pode induzir a uma prática realizada sem o devido arcabouço do autor. Em segundo lugar, porque pode representar uma total aversão e ressignificação dos processos educativos pelo professor frente a sua experiência e prática docente. Trabalharemos mais especificamente este processo ao designarmos uma relação entre os documentos norteadores cearenses com a prática docente investigada.

Entendemos que a busca por novas formas de ensinar em Paulo Freire e Freinet decorrem da importância de se inserir no diálogo sobre a educação elementos outorgado por tendências educacionais de matriz liberal, como a emancipação, criticidade ensino pautado por mecanismos práticos que propiciem em ensino entrelaçado com a vida real.

4.4 EDUCAÇÃO PELO TRABALHO

Dentre documentos e referências bibliográficas, a produção deste material não poderia ser realizada sem levar em consideração a relação existente entre trabalho e pesquisa, ou a forma pela qual o conhecimento escolar é gerado no intuito de preparar o aluno para os desafios vindouros. Buscamos assim apresentar como estes se representam nos dois autores aqui apresentados como referência.

O trabalho para Freinet não é simplesmente um dos temas a serem trabalhados na escola. O mesmo o descreve como a base e o motor da educação. Entre as críticas realizadas por ele ao sistema tradicional de ensino, a falta de amplitude é o que mais lhe chama a atenção. Ele vai de encontro a uma educação que priva o sujeito das experiências da vida.

Assim como Paulo Freire, Freinet toma como categoria base o trabalho, na constituição de uma educação popular (BOLEIZ JÚNIOR, 2015). Trabalho sendo entendido enquanto dimensão da formação humana. Relacionam-se os trabalhos pedagógicos representados nas atividades docentes de Freinet e Freire. Antes de

tudo, é necessário que delimitemos a concepção de trabalho em cada um destes autores.

O trabalho, em Paulo Freire, é um processo de reconfiguração do sistema desigual presente nos países em desenvolvimento. Ele faz parte do processo de libertação do sujeito dentro de um sistema desumanizante de opressão humana (CALADO, 2001). A constituição do sistema de trabalho se torna reflexo dos processos de ensino e aprendizagem. Numa perspectiva onde o professor é o detentor do conhecimento, ele cumpre o papel de propagador da ideologia dominante, outorgando aos seus alunos em formação o papel de mão-de-obra técnica que subsidiará sua condição de trabalhador. Suas atribuições miméticas não vão além de mero reproduzidor do sistema e base do seu modo de produção.

A proposta de Freire transcende esta condição. O que ele propõe é uma revolução da educação e seus pressupostos. O educador se coloca na condição de propagador da libertação ao estudante viabilizando a possibilidade de reflexão sobre a sua própria condição enquanto sujeito e trabalhador. A abertura para a libertação em Freire se torna um ato fraterno onde o amor que se solidariza com a condição do outro e se difere do que está posto.

O opressor só se solidariza com os oprimidos quando o seu gesto deixa de ser um gesto piegas e sentimental, de caráter individual, e passa a ser um ato de amor àqueles. Quando, para ele, os oprimidos deixam de ser uma designação abstrata e passam a ser os homens concretos, injustiçados e roubados. Roubados na sua palavra, por isto no seu trabalho comprado, que significa a sua pessoa vendida. Só na plenitude deste ato de amar, na sua existencição, na sua práxis, se constitui a solidariedade verdadeira. Dizer que os homens são pessoas e, como pessoas, são livres, e nada concretamente fazer para que esta afirmação se objetive, é uma farsa (FREIRE, 2011, p. 50).

O trabalho nesta perspectiva é o processo de luta pela humanização e dignificação do sujeito enquanto trabalhador. A educação deve cumprir este papel em despertar seus educandos a reflexão sobre os trabalhos e suas conjecturas com a vida. Ao pensarmos ao conceito de “classe trabalhadora” em Freire, temos a proposição da categoria “oprimido” e a relação deste com o seu opressor. O despertar de sua condição o tornaria liberto do julgo passado, traçando uma nova dialética entre ambos.

Essa ideia pode ser melhor entendida se levarmos em consideração a proposição de que o processo pedagógico é em si um trabalho humano (BOLEIZ

JÚNIOR, 2015). O trabalho educativo leva em consideração a relação entre o educador-trabalhador e o educando-trabalhador, o diálogo entre ambos é capaz de gerar o processo de transformação da natureza e do mundo em que vivem. Assim o trabalho permite a autotransformação, na medida em que o sujeito transforma o mundo em que vive e empodera-se do novo mundo criado.

É o ato pleno da práxis, já que estes sujeitos, agora dotados de consciência de sua condição, tem a condição de mudar esse processo. Assim a luta pelo trabalho livre está relacionada ao processo de desalienação e humanização e por isso busca a liberdade. O trabalho é em Freire um elemento de transformação do mundo.

Em Freinet o trabalho tem uma centralidade própria. Como o mesmo anuncia, este é a base e o motor do ensino. A proposição educativa de Freinet versa a relação entre instrução, ensino e trabalho como as principais ferramentas de ensino (BOLEIZ JÚNIOR). Freinet em sua vigésima quarta primícia afirma que: “A nova vida da escola supõe a cooperação escolar, isto é, a gestão da vida e do trabalho escolar⁵⁹ pelos envolvidos, incluindo o educador”. Essa nova vida escolar é em si um processo de transformação dos métodos e técnicas de ensino.

Mas a partir do momento em que tal transformação material e técnica da escola fosse iniciada, teria por certo que modificar os vossos métodos, a vossa atitude, em geral todo o vosso comportamento que vos seria necessário colocar a serviço do novo trabalho (FREINET, 1974, p. 162).

Transformação premeditada prioritariamente por aspectos metodológicos em detrimentos aos conteúdos passíveis de serem trabalhados. Tanto Freinet quanto Freire intensificam este ponto. Para ambos a maneira como ensinamos é o mais importante. É a práxis Freire girando em torno da relação reflexão – ação – reflexão; mas também a transformação técnica a serviço do novo trabalho.

Para Freinet o processo educativo, dentro de uma perspectiva tradicional, capaz de criar uma crosta superficial sobre a liberdade almejada para nossos alunos. Isso muito pela pressa de se formar sujeitos capazes de se inserirem, dentro do contexto vivido por Freinet, no processo industrial. A instrumentalização técnica não comportaria uma dimensão humana necessária para a formação. O trabalho

⁵⁹ Trabalho enquanto dimensão educacional. Não relacionada ao processo de trabalho no modelo capitalista.

para ele é o próprio processo educacional. Englobando as necessidades educacionais e de vida do sujeito ensinado.

Eu faria da minha escola como uma rosa dos ofícios, efetivamente praticados, adaptados ao mesmo tempo às possibilidades infantis e às necessidades sociais, nos campos e nas quintas, nas lojas, e mais frequentemente, nas oficinas que seriam as células vivas do nosso centro de educação (FREINET, 1974, p. 169).

Esta escola de aprendizagem se apoia na constatação que o trabalho, seja o modelo ou fim que ele se destina. Faz parte da vida. Em algum momento o aluno terá que desempenhar um ofício dentro da sociedade onde está inserido. Freinet acredita que a base educacional deveria promover uma formação pautada em uma base sólida e real. Por isso o trabalho deve conseguir se relacionar com a vida e com o meio onde o sujeito está inserido. Não impondo, mas compreendendo as necessidades daquele lugar. Assim o trabalho tem uma fundamental integração com a vida.

A integração educacional entre vida e trabalho aparece não apenas em seus escritos, mas influencia diretamente documentos internacionais sobre a educação. Num contexto internacional o Fórum Mundial de Educação realizado em Dacar, Senegal em 2000, estipula em seus comprometimentos, entre outras coisas, assegurar a jovens e adultos uma educação capaz de gerar uma aprendizagem apropriada às habilidades a vida; garantir a aprendizagem de conhecimento, especialmente na alfabetização e matemática integrada com a vida (DACAR, SENEGAL, 2000). Uma educação pautada em ensinamentos para a vida nos parece ser um dos grandes desafios, porém como poderíamos mensurar a apropriação de tais referências nas diversas partes do mundo? Como esta formação poderia não tender a mera formação para o mercado de trabalho?

Paulo Freire nos chama a atenção para um processo envolvendo a formação profissional e o mercado. Em *Cartas a Guiné-Bissau* (1978) ele utiliza um termo interessante ao refletir sobre o processo burocrático do ensino. No “mercado de saber”⁶⁰, o professor especialista vende ou distribui o “conhecimento empacotado”⁶¹, o consumidor/cliente (aluno) consome e o utiliza na área específica onde atuará como profissional liberal. A barganha sobre o que se precisaria ou não

⁶⁰ Cf. FREIRE, Paulo. Op., cit., p. 14.

⁶¹ Cf. FREIRE, Paulo. Loc., cit.

inserir dentro do repertório de saberes e técnicas a fim de satisfazer o mercador de trabalho ditam o processo. Há assim uma dicotomia entre saberes e práticas na formação que integra trabalho e vida.

O professor, detentor do saber também se torna refém do mesmo, pelo alto nível de competitividade, ele se obriga a cada vez mais se especializar não apenas na disciplina onde leciona, mas também em áreas específicas, seja para a aquisição de novos conhecimentos, ou a adequação técnica que lhe permita galgar novos passos profissionais. Nesse contexto, como não flertar com o mercado, com a dimensão tecnicista de a produção humana ter um processo formativo que ensine para a vida? Freire propõe com a resignificação entre saber e prática como a superação deste processo de dicotomia.

Freinet (1974) propõe uma adequação da educação à vida de forma flexível e móvel, ou seja, deve “forçosamente”⁶² adaptar suas técnicas as necessidades e atividades desempenhadas no cotidiano cumpridas em um duplo papel: exaltando o indivíduo em suas habilidades específicas e o preparando tecnicamente para as tarefas imediatas.

Parece-nos que tais constatações de formação para vida centrada nas atividades cotidianas estão consolidadas como primícias educacionais e idealizadas para a educação brasileira. Tomemos como exemplo os documentos citados no capítulo anterior. Segundo os protótipos curriculares da UNESCO, há um consenso na forma pela qual o Brasil deve combater a evasão no Ensino Médio. Fatores estes associados à necessidade que muitos estudantes têm do trabalho, ainda que esteja em formação da Educação Básica. O documento diz o seguinte:

Todos concordam que o Ensino Médio, além de proporcionar a desejável continuidade de estudos, deve preparar o jovem para enfrentar os problemas da vida cotidiana, para conviver em sociedade e para o mundo do trabalho. Renovando o compromisso internacional em favor da Educação Para Todos (EPT), o Fórum Mundial de Educação (Dacar, Senegal, 2000), em seu Marco de Ação, em consonância, define como um dos seus objetivos: “responder às necessidades educacionais de todos os jovens, garantindo-lhes acesso equitativo a programas apropriados que permitam a aquisição de conhecimentos tanto como de competências ligadas à vida cotidiana”. (UNESCO, 2011, p. 5).

No Fórum Mundial de Educação, é estabelecida a responsabilidade da UNESCO na fiscalização e no desenvolvimento de ações capazes de tornar

⁶² Cf. FREINET, Célestin. Op., cit., p. 176.

possível, objetivos e estratégias traçadas. No Brasil essa perspectiva toma forma na LDB de 1996, no qual a educação para a vida é citada em seu 3º capítulo, no Art. 39. O texto que regulamenta a educação profissional propõe uma educação voltada para uma “vida produtiva”. Esta produção tem haver com o processo de inserção no mercado de trabalho, ainda que o PCNEM, em suas bases legais, ao direcionar as atribuições do Conselho Nacional de Educação, fala do desafio exposto na relação entre conteúdos e a vida dos alunos.

Não há acordo sobre o que os jovens devem aprender, nem no que se refere à virtude nem quanto ao necessário para uma vida melhor. Tampouco está claro se a educação deveria preocupar-se mais com a formação do intelecto ou do caráter. Do ponto de vista do sistema educativo atual, **a investigação é confusa e não há certeza alguma sobre se devem ser praticadas as disciplinas úteis para a vida ou as que tendem à virtude, ou as que se sobressaem do ordinário** (pois todas elas têm seus partidários) (BRASIL, 2000b, p. 48, grifo nosso).

As orientações referentes à área de Ciências Humanas ainda buscam trabalhar, na disciplina de História, a representação do mundo social, como forma de preparação para a vida adulta. De certa forma, a proposição de Freinet de uma formação voltada para as necessidades da criança, ou do sujeito em formação. Há uma proposição dúbia nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio-PCNEM entre mercado e mundo do trabalho. Nas perspectivas de Freire e Freinet o trabalho é um conceito bem mais amplo. O trabalho, ou o mundo do trabalho englobaria toda uma dimensão produtiva humana e, por tanto, uma formação voltada para a vida e a forma de viver. O trabalho como elemento da vida.

Ainda que uma única vez em seu art. 1º, parágrafo 2º a LDB designe que a educação brasileira deva “vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”, este termo terá maior impacto nas propostas de reconfiguração para o Ensino Médio da UNESCO do que nos PCN’s. É importante, portanto, salientar a forma como esta relação é desenhada em sua prática. O trabalho e a prática social são exercidos nesta proposta através de um elemento fundamental para Freire e Freinet, a pesquisa.

Freinet entende que o conhecimento científico de nada tem valor se não produzir sentido a vida. Esta pode ser apontada com uma de suas primícias. Pois o processo de produção do conhecimento passa pelo descobrimento de elementos necessários a vida. Buscando uma melhor clareza ao tema, a associação entre a

vida e a ciência nada mais é do que o reencontro entre os segredos e os desvelamentos do percurso humano. Longe da rigorosidade metodológica que nos cabe, homens e mulheres das ciências, o saber popular dialoga e contribui na formação de um novo conhecimento. Ele vai de encontro à ideia de superioridade da ciência que sobrepuja os demais saberes.

A pesquisa em Freire é um processo prático, ligado diretamente com o ato de ensinar, afinal de contas, para ele, “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (FREIRE, 2011b, p. 30). É uma forma de ser ou atuar na sociedade. Isso porque, o educador progressista além de docente é também discente, estando assim imerso na relação ensino-aprendizado, ensino-pesquisa. Freire enxerga a dicotomia existente entre ensino e pesquisa em relação ao ciclo que prevê a construção de um novo conhecimento e o conhecimento já existente (FREIRE; SHOR, 1986). Para ele, a pesquisa em sala de aula é o mais importante, pois viabiliza uma maior apropriação do objeto cognoscível através da curiosidade epistemológica.

Como já trabalhamos no capítulo anterior, a integração entre trabalho e pesquisa é apresentada como a articulação entre os saberes pela humanidade e as propostas de trabalho que estão centradas no currículo (UNESCO, 2011). Pesquisa e trabalho são princípios educativos. O PCNEM aborda o tema sob o viés da interdisciplinaridade. A junção de forças entre professores de diversas disciplinas para que o aluno consiga integrar diversos tipos de conhecimento em um processo investigativo.

No intuito de minorar esse desconforto, emergiram respostas oriundas de todos os domínios em que a modernidade se compartimentalizou. Uma delas, destacada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio como eixo privilegiado, é a concepção de interdisciplinaridade. O termo remonta, como se sabe, à problemática instaurada pela pesquisa científica, quando da tentativa de delimitação de domínios de investigação que recaem, por assim dizer, num “entre disciplinas”, como, por exemplo, a físico-química, a bioquímica, a psicolingüística etc. Mais recentemente, entretanto, o conceito de interdisciplinar passou a apontar para a necessidade de se ir além de uma prática científica meramente disciplinar, buscar as conexões existentes entre todos os saberes e tentar abrir os canais de diálogo entre todas as comunidades especializadas (BRASIL, 2000b).

Isso nos faz refletir qual o espaço da ciência no cotidiano escolar. Acreditamos que a escola é um espaço para se conhecer a construção e os métodos de cada saber ali ensinado. O que o aluno deve aprender é a congregação de

métodos, ou ter experiências de pesquisa por meio do conhecimento específico de cada disciplina? Quer dizer, pensando o ensino de História por meio do entendimento de qual o papel do método historiográfico no processo da aprendizagem da disciplina de história.

A relação entre ensino e pesquisa histórica, no Ceará, ganhará novos elementos ao associarmos tal relação a partir do Núcleo Trabalho, Pesquisa e demais Práticas Sociais (NTPPS). Ambos refletem diretamente a diferença entre o saber disciplinar e a pesquisa interdisciplinar. Sobre este tema se faz necessário trazermos maiores esclarecimentos numa tentativa de refletirmos sobre a normatização curricular e o que tem sido praticado no contexto estudado. É o que veremos no próximo capítulo.

5 PRESSUPOSTOS CURRICULARES ESTADUAIS, NACIONAIS E INTERNACIONAIS ENTRE A ESCOLA APRENDENTE, O PCNEM E OS PROTÓTIPOS CURRICULARES DA UNESCO

A grande questão a ser respondida neste capítulo gira em torno do *locus* de nossa pesquisa. Como poderíamos pensar um ensino mediado pela ação docente integrada com políticas educacionais que vem sendo implementadas no Estado do Ceará? Para entendermos o lugar de onde falamos, não poderíamos deixar de mencionar que a constituição do tema de pesquisa desta dissertação levou em consideração toda uma história de ação docente na função de professor e de técnico educacional. Falo isto, pois aproximação com o tema não poderia ser diferenciada daquilo que já experimentamos e refletimos sobre nossa própria prática.

Longe de termos a audácia de legitimar nossa própria construção intelectual, preferimos manter certo distanciamento ao que produzimos. Vou explicar melhor. Como já mencionamos na introdução, realizamos um trabalho entre os anos de 2010 a 2014, na função de técnico educacional, para o Projeto e-Jovem, uma das políticas de formação profissional desenvolvidas pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC – CE). Fizemos parte de uma equipe que desenvolveu uma metodologia específica que visava a formação empreendedora atrelada a construção de um olhar social em alunos cursistas e egressos do Ensino Médio que fossem matriculados no Módulo 1 deste Projeto⁶³. Chamamos esta disciplina de Preparação para o Trabalho e Prática Social (PTPS). Aqui atividades voltadas ao empreendedorismo social e a idealização e a realização de projetos sociais era o grande marco que direcionava todas as atividades e temáticas pensadas. Queríamos, assim, que os alunos tivessem experiências em um espaço social escolhido.

Por mais que a nossa visão sobre a nossa prática tenha se aprimorado com o tempo, e a forma como vislumbramos esta experiência hoje enxergue melhor as ações e ideologias que tínhamos na época. Parafraseando o sábio Rubem Alves:

⁶³ Vale ressaltar que o Projeto e-Jovem é organizado em aulas regulares que acontecem no contra turno do ensino regular. Por se tratar de uma formação voltada para a Tecnologia da Informação, normalmente acontece no laboratório da escola. Outros espaços podem ser utilizados de acordo com a negociação com a escola e o planejamento do educador (nomenclatura utilizada para definir o professor de cada disciplina), o número de alunos por turma é definido pelo número de computadores disponíveis no laboratório, tendo em vista que o manuseio desta ferramenta é o grande instrumento formativo dos alunos.

“Estou onde estou pelos caminhos e descaminhos que percorri” (ALVES, 2012, p. 14). E estes caminhos me levaram ao encontro do meu objeto de pesquisa.

Após entendermos o contexto formativo do professor de história, o inserimos na descrição de sua prática. Mas a prática escolhida para a investigação foi na verdade uma associação com o protótipo curricular NTPPS, idealizado pelo Instituto Aliança. Já conhecíamos a forma de trabalhar desta organização, já que a mesma serviu de influência por meio de uma de suas experiências, o Com.Domínio Digital⁶⁴.

Isso nos familiarizou com a temática do NTPPS e a sua profunda proximidade com o PTPS. Desta forma, entendemos que a experiência adquirida anteriormente poderia nos ajudar a entender estes fenômenos, ainda que não tivéssemos esta experiência enquanto docentes, o conhecimento do processo pelo qual uma ideia como esta é implementada nas escolas estaduais, pode ser de grande ajuda para sua explicitação.

O NTPPS sofre grande influência dos Protótipos Curriculares para o Ensino Médio, pensados pela UNESCO (2011). Desta forma, intentamos analisar esta relação entre o NTPPS e a prática do professor de história, tendo em vista que modelo busca inserir a pesquisa no processo de aprendizagem, e tem os professores das disciplinas específicas – inclusive história – como orientadores dos projetos de pesquisa dos alunos.

5.1 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO NO BRASIL/CEARÁ

A educação no Brasil e no Estado do Ceará tem passado por grandes transformações, desde os anos 2000, sobretudo no intuito de alavancar os dados estatísticos a fim de atingir as metas nacionais e internacionais de educação. Diversas ações políticas têm sido desenvolvidas. Podemos citar algumas como: o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), o Programa Nacional Bolsa-Escola, o Programa Segundo Tempo Escolar, o

⁶⁴ A rede Com.Domínio Digital é uma experiência de formação profissional pautado no desenvolvimento de competências e habilidades na área de Tecnologia da educação. É executada através de parcerias entre o Instituto Aliança, setores públicos e privados e ONGs. É uma parceria anterior a proposta de NTPPS com a Secretaria da Educação do Estado do Ceará e serviu de influência teórica e ideológica para o Projeto e-Jovem na elaboração da disciplina de NTPPS. Para maiores informações acesse: http://www.institutoalianca.org.br/dominio_digital/index.html.

FUNDESCOLA, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), O Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e o Programa Nacional de Transporte Escolar (PNATE)⁶⁵.

Estes são processos que buscam auxiliar a permanência na escola, assim como contribuir na aprendizagem dos alunos. A condensação de informações sobre a rede estadual de ensino cearense com base nos dados coletados mediante ao senso escolar é que designa a constituição das políticas educacionais nesse contexto. A partir desse processo é que temos os indicadores da oferta escolar, assim como os valores repassados a cada escola. Os dados são condensados pela Coordenadoria de Avaliação da Educação (COAVE) por meio da Célula de Estudos, Gestão de Dados e Disseminação de Informações Educacionais (CEGED).

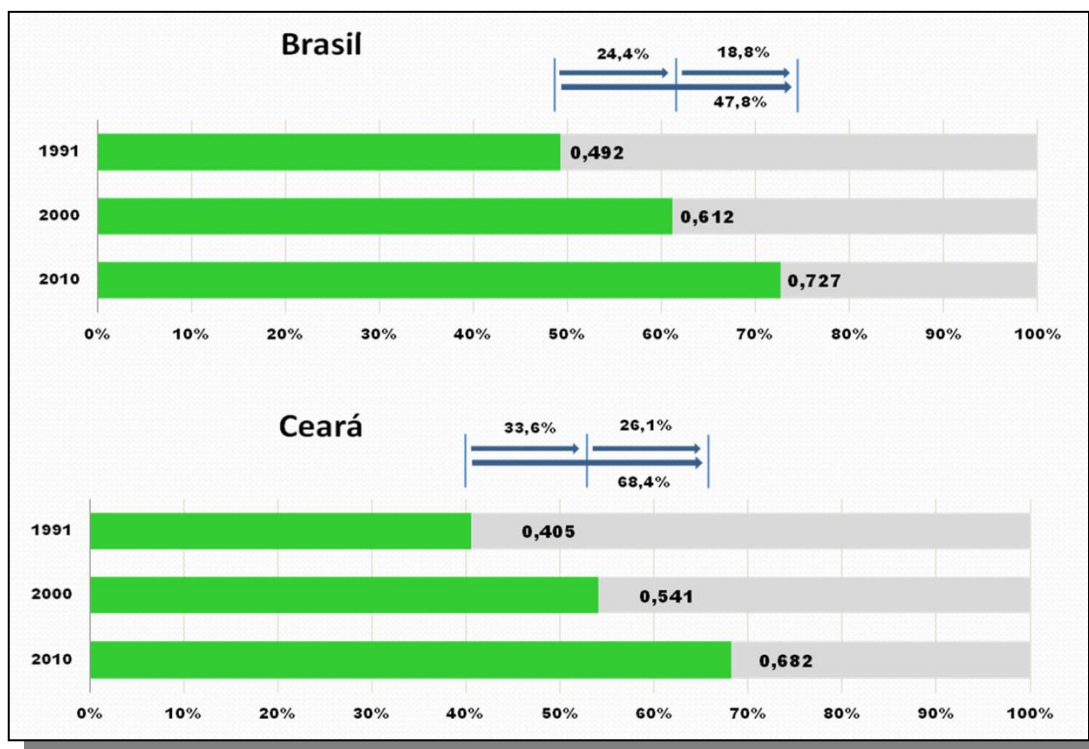
O contexto social que tem se refletido nas políticas educacionais da SEDUC – CE tem levado em consideração o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do Estado, observando sua progressão entre os anos de 1991, 2000 e 2010. O IDH é um indicador desenvolvido pela Organização das Nações Unidas (ONU) para medir o desenvolvimento humano em três esferas: educação, saúde e bem-estar (STEINER, 2006). Esses dados são usados na projeção da sociedade por vir, e contribui na construção de cenários de desenvolvimento e ações políticas contemporâneas e futuras.

No Ceará, o IDH teve um aumento de 33,6%, considerado de baixo Desenvolvimento Humano, para 64,8%. Fator que fez o Ceará ser classificado com médio Desenvolvimento Humano⁶⁶. Em comparação com a União, o desenvolvimento cearense tem apresentado índices equiparado, porém inferiores, ainda que os dados apontem que o Brasil tenha tido um desenvolvimento de 47,8%, saindo de uma condição de muito baixo para alto desenvolvimento humano. Veja a figura a seguir.

⁶⁵ Estes dados levaram em consideração os apontamentos apresentados nos indicadores estatísticos da SEDUC – CE (2010).

⁶⁶ Dados da apresentação oficial de Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (Brasil e Ceará). Disponível em: http://www.seduc.ce.gov.br/images/avaliacao_2014/apresentacao_idhm.pdf.

Figura 2 – Comparativo entre Brasil e Ceará na taxa de crescimento do IDH



Fonte: SEDUC – CE.

O que nos perguntamos ao observar estes dados é o quanto a educação tem avançado em qualidade frente ao desenvolvimento social. Um dos fatores interessantes de serem observados neste contexto é o de analfabetismos no Ceará. O índice preocupante de 3.423.178, ou 28,15% dos cearenses foram caracterizados enquanto analfabetos e analfabetos funcionais. Cerca de 1,39% destes sujeitos estão na faixa etária de 15 a 19, ou seja, representam um perfil de jovens que deveriam está cursando o Ensino Médio regular (CEARÁ, 2014)⁶⁷.

Esse tipo de dado nos interessa ao pensarmos o contexto atual frente às reformulações curriculares que o Ensino Médio tem passado e o seu impacto possível no ensino de história. Com carências tão contundentes no letramento e escolarização⁶⁸, principalmente no ensino fundamental. Percebemos que o tom expresso pelas governanças é o de universalização e democratização da Educação Básica. A expansão do Ensino Médio não poderia estar distante deste discurso (MESQUITA et. al., 2015).

⁶⁷ Ver em “Anexo B” a tabela de Caracterização do analfabetismo por unidade da Federação Brasileira, conforme dados disponibilizados pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará.

⁶⁸ Tendo em vista que os maiores índices de analfabetismo se centram entre os sujeitos de até 15, assim como aqueles com mais de 60 anos.

Em relação à universalização do Ensino Médio (LINS, 2007) trabalha com a intempérie que cerca desta modalidade de ensino, a ideia de dualidade entre o ensino propedêutico e profissional. Indaga-se então se o Ensino Médio, enquanto parte integrante da Educação Básica deve trabalhar os conteúdos básicos das ciências ensinadas na escola, ou preparar o educando para o mundo do trabalho. Esse questionamento se torna de grande relevância para nossa pesquisa, sobretudo quando pensamos um processo de inserção de um protótipo curricular⁶⁹ que ao trabalhar a pesquisa na escola, almeja, em suas intenções ideológicas, também a formação de um perfil profissional desejado pelo mercado de trabalho. Dotado de senso crítico e de habilidades de investigação capazes de torna-lo um sujeito autônomo.

Essa dualidade ainda é percebida por Sabrina Moehlecke (2012). Ela aponta que as atuais configurações para o desenvolvimento do Ensino Médio têm dialogado com as ações do Plano Nacional de Educação (PNE) onde as carências e disparidades nacionais são amenizadas através de ações, entre elas, o fortalecimento do Ensino Médio, sobretudo a consolidação de avaliações como o ENEM, no intuito de melhor compreender o nível de aprendizagem nacional.

As perspectivas de integração preveem um novo processo de constituição do Ensino Médio. Ao analisar as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, Moehlecke discute sobre os reais processos de mudança curricular proposta no documento.

As pesquisas na área criticam duramente essa suposta ruptura da dualidade do Ensino Médio propalada pelas DCNEM. Por um lado, questiona-se a noção de trabalho presente nas diretrizes; por outro, observa-se a contradição entre o discurso presente na lei e as práticas políticas do governo federal para o Ensino Médio (MOEHLECKE, 2012, p. 49).

Estes questionamentos se referem, em primeiro lugar, ao projeto unitário que terminaria com o processo dualista, sendo a educação profissional incorporada à modalidade referida. Outro questionamento refuta a perspectiva de um Ensino Médio com um núcleo comum, já que tornaria possível a articulação entre os dois modelos. Porém, o mesmo entra em contradição com o decreto 2.208/97, já que nele há a separação entre o Ensino Médio e a educação profissional. Isso fica

⁶⁹ Intenciona-se com esta proposta nortear a organização do ensino médio. Ainda que funcionem como elemento de modelação deste nível de ensino. Tendo em vista que por mais que o documento apresente características flexíveis, indica um padrão ideal de ensino.

explicito no texto do art. 5: “A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do Ensino Médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este”.

Ainda que pertinente à crítica realizada, podemos elencar um novo elemento que transforma esta realidade. Sua revogação dá lugar ao decreto 5.154/04 que estabelece a concomitância da educação profissional técnica e o nível médio. O seu art. 4, responde as disposições previstas na LDB em seu art. 36-A, parágrafo único, no qual é instituído que: “A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de Ensino Médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional”. Corroborando com tal perspectiva, o art. 40 destaca que: “A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho”.

Tais mudanças nos remetem ao contexto do Ensino Médio integrado. Ramom de Oliveira (2009) descreve a trajetória do Ensino Médio nos últimos 16 anos. Desde um ensino eminentemente propedêutico, para um processo que integra esse modelo à formação profissional. Ele defende o argumento de que as políticas de financiamento do Governo Federal brasileiro tem dificultado o avanço do Ensino Médio Integrado. Marise Nogueira Ramos (2011) também nos ajuda a pensar as diferentes modalidades para o Ensino Médio integrado, como as políticas educacionais tem se desenvolvido desde o governo de Fernando Henrique Cardoso até o governo de Lula. Além disso, nos dá elementos para pensar as dimensões e possibilidades para o Ensino Médio. Segundo a autora, os textos curriculares trazem a proposta de formação integrada, onde é trabalhada a formação do sujeito em suas múltiplas dimensões, desta forma,

O currículo assim pensado é uma relação entre partes e totalidade. Ele organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações históricas e dialéticas que constituem uma totalidade concreta. Esta concepção compreende que as disciplinas escolares são responsáveis por permitir apreender os conhecimentos já construídos em sua especificidade conceitual e histórica; ou seja, como as determinações mais particulares dos fenômenos que, relacionadas entre si, permitem compreendê-los (RAMOS, 2011, p. 778).

A influência do mercado na estruturação da educação brasileira é observada por Cury (2010), principalmente em um contexto de crise onde os recursos do capital financeiro impactam na realidade social, assim como na organização do planejamento e na evolução das ações educacionais brasileiras.

É certo que a LDB, desde seu art. 1, já trata da dimensão profissional como um dos aspectos definidores da educação. Assim como no art. 2, institui como finalidade, entre outros aspectos, a formação pautada na consolidação do exercício da e a sua qualificação para o trabalho. Também o art. 3, no parágrafo XI vincula a educação escolar ao trabalho e as práticas sociais.

Tais direcionamentos associam o trabalho à pesquisa como instrumentos articuladores entre os saberes escolares e a formação social e profissional dos alunos. A pesquisa, neste contexto, assume uma tríplice intencionalidade: Desenvolvimento do indivíduo; formação para a vida cidadã em sociedade e preparação para o trabalho.

Produzir conhecimento como crítica da realidade, [...] apoiar-se-á nas áreas de conhecimento ou nas disciplinas escolares para o desenho da metodologia e dos instrumentos de investigação, para a identificação das variáveis de estudo e para a interpretação dos resultados. A análise dos resultados da pesquisa, também apoiada pelas áreas ou pelas disciplinas, apontará as atividades de transformação (trabalho) que são necessárias e possíveis de serem concretizadas pela comunidade escolar (UNESCO, 2011, p. 9).

Neste sentido, as instruções da UNESCO são importantes referências, sobretudo nas políticas idealizadas e implementadas pela SEDUC – CE. Nos próximos tópicos explicitaremos melhor a organização curricular para o Ensino Médio, bem como as influências teóricas para a composição dos documentos norteadores.

5.2 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO - PCNEM

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) são uma coletânea de orientações basilares da Educação Básica brasileira. Procura através de sua divisão por áreas, definir conteúdos e abordagens desejáveis para o ensino das disciplinas. Através dele definem-se as habilidades e competências

referentes às disciplinas, em suas especificidades epistemológicas, assim como a dimensão educacional para o modelo de escola desejável. Seus princípios são definidos da seguinte forma:

Estes Parâmetros cumprem o duplo papel de difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor, na busca de novas abordagens e metodologias. Ao distribuí-los, temos a certeza de contar com a capacidade de nossos mestres e com o seu empenho no aperfeiçoamento da prática educativa (BRASIL, 2000a, p. 4).

Esse tipo de orientação busca tornar o educador capaz de planejar com base no currículo proposto, além de refletir sobre que elementos educacionais podem ser trabalhados. Esse tipo de ação sempre nos preocupou em nossa carreira docente. Ao trabalharmos com alunos do Ensino Médio, não podemos simplesmente nos preocupar no repasse de informações conteudistas, sem nos atentarmos para as necessidades formativas dos nossos alunos. Eles também precisam dialogar sobre suas questões de identidade, seu espaço/lugar no mundo.

A construção do PCNEM surge no sentido de reformar o Ensino Médio brasileiro. Ele é umas das ações previstas no Projeto Escola Jovem, ou Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio, criado em 1997, um ano após a LDB. É uma iniciativa do Ministério da educação (MEC) e financiado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) para a melhoria da qualidade do ensino. Suas intenções visavam criar um planejamento que fosse capaz de cumprir a regulamentação na reforma curricular, estrutural e de expansão deste nível de ensino.

Ainda que este estudo não se destine a uma produção que investigue o uso devido deste material, é preciso lembrar que por mais que se discutam as práticas e ideologias que o cercam, este não pode ser deslegitimado por ser a materialização escrita das intenções governamentais nela expressas. Assim podemos dizer que,

Todavia, menosprezar o poder do currículo escrito oficial sobre o cotidiano das escolas significa desconsiderar toda uma série de mecanismos de difusão, simbólicos e materiais, desencadeados por uma reforma curricular, com o intuito de produzir uma retórica favorável às mudanças projetadas e orientar a produção do conhecimento escolar. Além da distribuição de recursos com base no cumprimento das propostas curriculares oficiais, é preciso considerar a legitimidade de tais propostas, construída tanto a partir da valorização da ideia de mudança nelas embutida (LOPES, 2002, p. 387).

Buscamos aqui entender como a influência do discurso oficial tem se refletido na prática docente⁷⁰. Neste sentido, a construção teórica em torno deste documento norteador busca a percepção de sua aplicabilidade nas disciplinas escolares. A literatura acadêmica sobre a temática nos apontam para significativa produção. Para exemplificar, citamos trabalhos que abordam aspectos referentes à área de Linguagem e Códigos (FONSECA, 2015; FREITAS; OLIVEIRA, 2015; SILVA, 2014; CAVALLARI, 2012; dos SANTOS et. al. 2012; FERNANDÉZ et. al., 2006); quanto à área do ensino das Ciências da Natureza (JOSÉ, et al, 2014; RAMOS, 2014; DOMINGUINI, 2012; KRUMMENAUER, 2010; XAVIER, 2006) e referentes às Ciências Humanas (SILVEIRA, 2013, MAGALHÃES, 2006; CERRI, 2004).

Um fator interessante sobre este tema é a datação dos trabalhos. A grande maioria da produção, em relação aos parâmetros curriculares para o Ensino Médio, é a partir da década de 2010. Isso aponta a preocupação de pesquisadores de ensino em refletir sobre a ligação deste fenômeno ao Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Que tem o ano de 2009 como marco, pois a partir desta data, passou-se a utilizar sua nota como instrumento de ingresso no ensino superior em diversas instituições públicas e privadas em todo o país⁷¹.

Pereira e Mesquita Filho (2011) se debruçam na análise do conceito de tecnologia que é apresentado no documento. Sobretudo a sua aplicabilidade, ainda que este conceito encontre divergências entre seus volumes que orientam cada área e disciplinas específicas. E isso é interessante quando nos voltamos ao documento específico das ciências humanas (Parte V): “A presença das tecnologias na área de Ciências Humanas dá-se a partir do alargamento do entendimento da própria tecnologia, tanto como produto quanto como processo” (PCNEM, 2000b). O documento deixa clara a distinção da inovação tecnológica desta para as outras áreas. Enquanto o produto técnico pode ser direcionado de forma mais específica para as Ciências da Natureza e a Matemática, as Ciências humanas se utilizam de um processo reflexivo. O documento ainda busca uma distinção entre técnica e

⁷⁰ Lembramos que a sondagem sobre o uso deste e de outros documentos norteadores na prática docente serão apresentados no tópico “NTPPS e o ensino de história: Percepções dos professores sobre esta relação”.

⁷¹ Descrição conforme dados obtidos pelo site do INEP em: <http://portal.inep.gov.br/web/enem/sobre-o-enem>.

tecnologia, numa tentativa de afastamento do tecnicismo e aproximação da ideia de que o uso das tecnologias no ensino e aprendizagem.

A história é umas das disciplinas propulsoras da reflexão e do raciocínio crítico na escola. Entendamos que este pensamento crítico não é desassociado a formação profissional. A própria LDB nos fala que a educação escolar “deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (Art.1º § 2º da Lei nº 9.394/96). Esse passo compete ao Ensino Médio, como etapa final da Educação Básica. Aguçar o pensamento crítico e a busca pela autonomia dos alunos são ferramentas indispensáveis deste processo.

Tal recomendação dialoga diretamente com as matrizes curriculares que balizam a atuação dos professores de História no Estado do Ceará. Esse processo se dá pela contextualização entre as diretrizes e os parâmetros curriculares nacionais e estaduais. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) orientam o professor de história a prática de estímulo à investigação, confronto de fontes e a criação de conclusões pautadas nas evidências consultadas. Sendo assim,

O trabalho permanente com pesquisas orientadas a partir da sala de aula constitui importante alternativa para viabilizar essas sugestões pedagógicas. Sugestões que pretendem desenvolver no aluno a capacidade de refletir sobre o tempo presente também como processo (BRASIL, 2000b, p. 26).

Estas são competências a serem desenvolvidas pela disciplina de história. Cerri (2004) nos ajuda a compreender que estas competências devem ser entendidas, dentro da organização do Ensino Médio, como metas de seleção de conteúdos e sua didatização. Mas este processo é criado e gerido fora da escola.

Os PCN, entretanto, como já afirmamos, são bem mais prescritivos. Mas é importante registrar o posicionamento de que as competências não são construídas na escola, mas sim nas situações reais de vida e trabalho, uma vez que a “pedagogia das competências” tem dificuldades em compreender as especificidades do conhecimento tácito em relação ao conhecimento formal e organizado, da escola (CERRI, 2004, p. 222).

A “pedagogia das competências”, como foi apresentada no capítulo anterior, pode ser apontada como o arcabouço ideológico por trás desta e de outras ações regulamentadoras dos governos federais e estaduais. Como exemplo, podemos citar a coleção “Escola Aprendiz”, criada no Ceará.

Magalhães (2006) ressalta que organização curricular por habilidades e competências não é consensual no Brasil. A crítica atribuída a este tipo de organização curricular é a relação entre estas habilidades e competências com a dimensão do “aprender a fazer”, um dos pilares da educação brasileira proposta pela UNESCO, a partir de estudo encomendado a Jaques Delors (2007). Esse processo pode desencadear uma disparidade entre as instruções presentes no documento norteador e a forma como as escolas tendem a se organizarem. A assertiva pode ser verificada na pesquisa de Ricardo Lima Moreira Júnior:

Apesar das propostas curriculares para a disciplina História das escolas pesquisadas apresentarem como objetivo primordial desenvolver nos alunos habilidades e competências tais como: criticar, analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversa; construir a identidade pessoal e social na dimensão histórica, a partir do reconhecimento do indivíduo nos processos históricos, simultaneamente como sujeito e como produto dos mesmos; comparar problemáticas atuais e de outros momentos históricos, percebemos que o desenvolvimento de tais habilidades e competências em uma prática efetiva no “chão” da sala de aula não condiz com o que preceitua os projetos pedagógicos da disciplina (MOREIRA JÚNIOR, 2015, p. 37).

O estudo aponta que a prática docente, dentro da realidade observada, ainda é realizada mediante o exame do vestibular e, recentemente, se voltando para a preparação para o ENEM, a fim de tornar o aluno capaz de interpretar questões, não necessariamente realizar leituras de mundo que podem ir desde sua própria realidade social ao contexto global.

Assim, conhecer o PCNEM é de fundamental importância para entendermos como anda a prática docente e a aprendizagem em história pautada em suas recomendações. Na realidade estudada, observamos que há uma interpretação e estruturação próprias no governo cearense, no sentido de responder ao fluxo de mudanças curriculares para o Ensino Médio⁷².

⁷² Trabalharemos este assunto a partir do ponto “3.3 Novas configurações curriculares”.

5.3 PROTÓTIPOS CURRICULARES DA UNESCO

A concepção e organização da proposta do Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Demais Práticas Sociais - NTPPS visa adequar às orientações da UNESCO por meio dos Protótipos curriculares de Ensino Médio e Ensino Médio integrado: resumo executivo (UNESCO, 2011). Ele é um produto decorrente de diversas pesquisas na América Latina, realizadas no intuito de discutir a integração da educação profissional com o Ensino Médio⁷³.

O texto é redigido por José Antônio Küller, que foi consultor da UNESCO entre os anos de 2009 a 2013. Sua produção acadêmica foca no desenvolvimento de competências na formação profissional. Ele não apenas apresenta uma aproximação com as concepções educacionais da UNESCO, como desenvolve uma metodologia, assim como defende o autor, influenciada pelo escolanovismo, pedagogia crítica, construtivismo e pedagogia das competências. Com relação as suas influências teóricas, podemos afirma que:

Da Escola Nova (LOURENÇO FILHO, 1950), a atividade e o interesse do aprendiz foram valorizados, e não os do professor ou instrutor. Do Construtivismo (BEKER, 1992), foi assumido que o saber acumulado pela humanidade deve ser reapropriado e ressignificado pelo aluno, e que todo conhecimento é uma construção pessoal e única. Como contribuição da Pedagogia Crítica (FREIRE, 1978), postulou-se que o conhecimento só é efetivo quando resultante do engajamento do aluno em uma ação transformadora. Um entendimento particular da Pedagogia das Competências (KUENZER, 2003) permitiu considerar que a competência é decorrente da práxis, e só é desenvolvida ao se enfrentar os problemas e os desafios que a requeiram (KÜLLER, RODRIGO, 2012, p. 5).

Uma dúvida nos recai ao percebemos suas influências. Como estas podem se tornar possíveis em um contexto educacional como o brasileiro e o cearense. Ao verificarmos a composição da produção feita com base na “escola nova”, percebemos a proposição de um processo experimental, que pode ser readequado de acordo com a apropriação dos espaços escolares. Além disso, nos cabe enfatizar a crítica denunciativa de Dermeval Saviani em relação à “escola nova”.

⁷³ Ver as obras UNESCO. **Reforma da educação secundária:** rumo à convergência entre a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de habilidade. Brasília: UNESCO, 2008. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001424/142463por.pdf>>. Acesso em 15/08/2015. Assim como REGATTIERI, Marilza; CASTRO, Jane Margareth. (Orgs.). Ensino médio e educação profissional: desafios da integração. Brasília, UNESCO, 2009.

Com efeito, ao enfatizar a "qualidade do ensino", ela deslocou o eixo de preocupação do âmbito político (relativo à sociedade em seu conjunto) para o âmbito técnico-pedagógico (relativo ao interior da escola), cumprindo ao mesmo tempo uma dupla função; manter a expansão da escola em limites suportáveis pelos interesses dominantes e desenvolver um tipo de ensino adequado a esses interesses. É a esse fenômeno que denominei de "mecanismo de recomposição da hegemonia da classe dominante" (SAVIANI, 2001, p.10).

Esse mecanismo de poder denunciado por Saviani dita a condição de desigualdade entre dominados e dominadores. Com esta contribuição não queremos atribuir uma falsa coerência entre o escolanovismo e as proposições de Küller, pelo contrário, mas sim refletir sobre os impactos de sua influência no contexto estudado. Entendendo essa construção metodológica como pertencente ao modelo desejado pela UNESCO, enquanto política pública para o Brasil. Produz-se assim uma estrutura ideal, intencionalmente construída para a formação para o trabalho, que se utiliza da pesquisa como ferramenta de treinamento para o futuro.

Como já percebemos o construtivismo e a pedagogia crítica não se desassociam dos pressupostos expressos nos parâmetros educacionais brasileiros. A composição da metodologia Küllerana responde a um processo já idealizado para este fim: o desenvolvimento da educação nacional. Sua metodologia se fundamenta em três princípios norteadores:

- 1º - Como a aprendizagem tem um papel privilegiado em detrimento as informações ou conhecimentos.
- 2º - As situações de aprendizagem devem ser desenhadas com base nas atividades desenvolvidas pelos alunos, não nos professores ou planos de trabalho.
- 3º - As atividades propostas devem ser pensadas para o desenvolvimento de competências.

Desta forma, todo o plano a ser seguido pelo professor deve ser capaz de desenvolver competências específicas, submetidas à reflexão de desempenho. Para isso são criadas situações de aprendizagem, o plano e a metodologia serão aplicados. (KÜLLER, RODRIGO, 2012). Como exemplo disso, se o que se pretende desenvolver em uma aula de história são a leitura e observação de mapas, enquanto fontes históricas, todo o planejamento de atividades deve levar o aluno a desenvolver esta capacidade. O importante é o progresso da competência, pouco

importando se isto será realizado em uma aula sobre as grandes navegações ou a II Guerra Mundial.

No plano metodológico, ele enumera sete passos para o desenvolvimento de competências, conforme o quadro abaixo:

Quadro 10 – Quadro de competências

	Passos	Descrição
1	Contextualização e Mobilização	Este é o passo onde o aluno entende no processo de aprendizagem, no que já era e no que ainda será conhecido no seu percurso formativo. É baseado em situações reais da vida.
2	Definição da Atividade de Aprendizagem	É a situação específica que será trabalhada através de uma situação problema próxima ao cotidiano docente. Explicita-se aqui qual competência deverá ser desenvolvida.
3	Organização da Atividade de Aprendizagem	Apresenta-se a explicação mínima necessária para a resolução do desafio, ou situação problema. Prevê as estratégias, recursos e condições de resolução de forma participativa.
4	Coordenação e Acompanhamento	Nesta etapa os meios de acompanhamento do desenvolvimento da atividade são estabelecidos.
5	Análise e Avaliação da Atividade de Aprendizagem	A atividade e os resultados obtidos são refletidos de forma individual, ou em grupo, contrapondo os resultados obtidos ao processo de trabalho.
6	Outras Referências	É vinculado ao processo recomendações de ordem teóricas e práticas relacionadas à competência desenvolvida.

7	Síntese e Generalização	Caracteriza-se pela reflexão entre a experiência prévia e a vivência como participante do processo. Bem próximo do entendimento lógico do silogismo: Tese (experiência prévia), Antítese (participação na atividade) e Síntese (reflexão que produz uma nova percepção sobre a vivência e o domínio da competência).
---	--------------------------------	--

Fonte: Elaborado pelo autor com base em KÜLLER, RODRIGO (2012).

A descrição presente no documento orientador da UNESCO (2011) deve ser entendida enquanto normatização prescrita de uma possibilidade idealizada, podendo ser, ou não, condizente ou adaptável a(s) realidade(s) escolar vivenciada. Resta-nos compreender como tais pressupostos teórico-metodológicos são transpostos para a realidade brasileira/cearense.

5.3.1 Pressupostos do documento

Os objetivos deste texto se alinham com as recomendações de integração entre os PCNEM e a educação profissional. Os objetivos deste documento, além de serem grandes desafios, também dialogam com as pretensões governamentais.

O Ensino Médio, como todo projeto educacional, deve estar fundado em objetivos que são perseguidos pelo país: construir uma sociedade livre, justa e solidária; promover o desenvolvimento social e econômico; erradicar a pobreza; reduzir as desigualdades sociais e regionais; promover o bem de todos sem nenhum preconceito; defender a paz, a autodeterminação dos povos e os direitos humanos; repudiar a violência e o terrorismo; preservar o meio ambiente (UNESCO, 2011, p. 7).

As ações propostas aqui visam contribuir com a reorganização do Ensino Médio. Pressupomos que neste momento não é uma simples etapa do processo escolar, para a UNESCO este é o ponto de transição do Ensino Fundamental para o ensino superior, ou a vida adulta. Busca-se assim direcionar possibilidades de caminhos possíveis que podem ser percorridos pela escola, e outras esferas educacionais, na formação deste sujeito. Uma formação que cause impacto de amplitude na percepção social e visão do sujeito para com o mundo esbarra em aspectos da educação formal que ainda busca superar matrizes pautadas nos

conteúdos curriculares e livros didáticos na Educação Básica. Outro desafio é justamente a percepção de formação profissional. Mesmo num contexto de economia liberal, Ira Shor, em diálogo com Paulo Freire denota um perfil observado na escola, mas não desejado.

Os estudantes são formados para ser operários ou profissionais liberais que deixam a política para os políticos profissionais. Esses currículos falsamente neutros formam os estudantes para observar as coisas sem julgá-las, ou para ver o mundo do ponto de vista do consenso oficial, para executar ordens sem questioná-las, como se a sociedade existente fosse fixa e perfeita. Os cursos enfatizam as técnicas e não o contato crítico com a realidade. Isto impede uma análise política das forças que constroem os currículos, bem como os arranha-céus. Um cientista, um profissional, mantém a face limpa ficando fora da política, deixando de fazer perguntas que contenham críticas às decisões de seus superiores ou ao impacto de seu próprio trabalho (FREIRE; SHOR, 1986, p. 16).

Aqui encontramos uma dicotomia entre as percepções do protótipo curricular da UNESCO e seus pressupostos de influência. Não seria esta mais uma proposta que reforça a formação da mão de obra subalterna ao mercado de trabalho capitalista? Se sim, qual o interesse na formação de sujeitos autônomos, críticos e com uma visão de mundo ampliada? O documento usa como terminologia o conceito de mundo do trabalho para explicar o processo por ele proposto.

Essa opção metodológica parte de uma constatação fundamental: não é possível a preparação para a atuação no mundo do trabalho e para a prática social sem o envolvimento e a atuação do educando em atividades de pesquisa, intervenção ou aprendizagem que requeiram as capacidades e os conhecimentos necessários para tal atuação. A sequência metodológica ação – reflexão – ação é fundamental na preparação para o mundo do trabalho e a prática social. A atividade de aprendizagem deve permitir o ensaio, a reflexão constante sobre a ação e a experimentação repetida (UNESCO, 2011, p. 14).

Esse mundo do trabalho é definido por Roseli Figaro (2008) como o conjunto de fatores que engloba a atividade humana de trabalho, o meio onde são produzidas suas atividades, intercâmbio de processos, técnicas, tecnologias, produtos, culturas, assim como as formas de regulamentação destas atividades. A atividade humana do trabalho é o que permite a ele produzir benéficos do seu conhecimento, na geração da criação/ inovação de um novo produto/conhecimento.

O que difere o mundo do mercado de trabalho é a amplitude do mundo do trabalho enquanto fundamento social presente na atividade de produção humana. Diferente do processo alienante de alocação e acomodação social presente no

mercado de trabalho. Maria Sidalina Almeida percebe a transição entre a escola e o mundo do trabalho como um dos principais problemas de debate da juventude contemporânea.

Trata-se de um período de “crise do emprego” e de “crise da escola”, em que o Estado, através dos dispositivos públicos de inserção que se ocupam com a “gestão das longas passagens”, assume centralidade e contribui para a verdadeira institucionalização da juventude (ALMEIDA, 2014, p. 387).

Ainda que se busquem meios de inserção e formação nesse contexto. A relação entre mercado e mundo do trabalho ainda pode ser entendida como contraditória, numa dualidade onde sofre a alienação do sujeito, imposta pelo capital e pela organização da produção; mas também tem a resistência do sujeito em não aceitar a condição genérica (FIGARO, 2011).

Diante do desafio de promover uma educação concomitante à formação profissional e básica, José Antônio Küller propõe um modelo pautado na práxis Freireana: ação – reflexão – ação. Ou seja, da ação reflexiva do docente sobre sua prática. Isso remete a influência não apenas na constituição da educação nacional, mas também como órgãos internacionais se apropriam de sua obra.

Porém a práxis empregada, ainda que influenciada por pressupostos freireanos, atende a um projeto educacional distinto. Busca-se a formação profissional em seus pressupostos tecnicista, tendência distinta a educação progressista de Paulo Freire. O que se propõe neste documento é uma concepção composta por um componente curricular na forma de protótipo.

Os protótipos são referências curriculares e não currículos prontos. Por isso, exigem um trabalho de crítica e complementação a ser feito pelos coletivos escolares. Para tanto, em um primeiro movimento de aproximação, as escolas precisam conhecer o protótipo adequado à modalidade de Ensino Médio que pretendem implantar ou reformular. Esse conhecimento deve ser complementado pela identificação das linhas de convergência e de distanciamento entre o projeto pedagógico da escola e o protótipo curricular. A análise da adequação do protótipo às concepções do projeto pedagógico deve anteceder a uma tomada de decisão democrática sobre a validade de seu uso. Tomada a decisão de usar um determinado protótipo como referência, o segundo movimento é usá-lo na construção ou reformulação do currículo e na revisão do projeto pedagógico da escola. O uso do protótipo é indicado especialmente na discussão e na tomada de decisão sobre os princípios norteadores do currículo e na definição da organização, da estrutura e dos mecanismos de integração curricular apresentados a seguir (UNESCO, 2011, p. 8).

Como proposta móvel, ele pode se adaptar a diversos currículos e realidades educacionais. Pode ser um projeto a ser desenvolvido pela escola, ou a inserção deste componente como uma política educacional. Enquanto protótipo curricular ele designa as bases do “Núcleo de preparação básica para o trabalho e demais práticas sociais” como estratégia de integração curricular. Ele utiliza as divisões de saberes descrita no PCNEM: Linguagens, códigos e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias e Ciências Humanas e suas tecnologias. Ele deve ser o componente que coordenará as ações de pesquisa a serem desenvolvidas na escola. A integração se dá com base em um núcleo que poderá ter, pelo menos, 25% da carga horária prevista no currículo. Para o Ensino Médio são previstos cerca de 800 horas/anos das 2.400 horas. Ele contará com temas norteadores dos projetos em cada ano letivo.

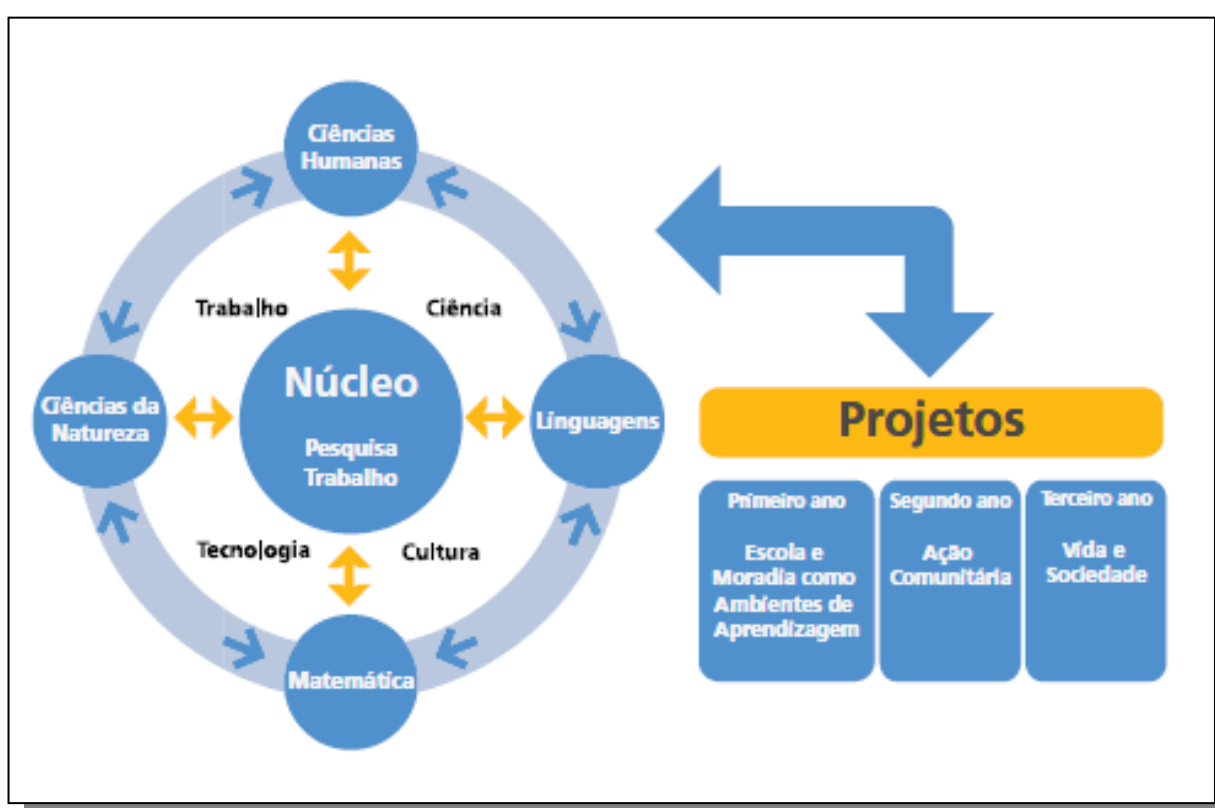
O projeto do primeiro ano – Escola e Moradia como Ambientes de Aprendizagem, trabalha com a ideia de integração entre o jovem e a escola, para assim promover a efetivação da aprendizagem. Aqui são apresentados os conceitos de trabalho e pesquisa pela UNESCO, sendo o exercício de investigação e despertamento da curiosidade (pesquisa), e a construção individual e coletiva que culmina em um projeto de pesquisa que será apresentado a uma banca avaliadora.

No segundo ano – Projeto de Ação Comunitária, prevê o engajamento do jovem na transformação das comunidades onde está inserido, seja a escola, o bairro, ou outros espaços frequentados e passíveis de intervenção social. Este espaço é diagnosticado e, a partir de então, são planejadas as ações para transformar o local. Esse ciclo de transformação é guiado pelas ações. Todo esse fluxo é pensado no contexto de diálogo com as disciplinas escolares. Desta forma um projeto que vise limpar o córrego do bairro, pode contar com a orientação do professor de biologia, assim como um trabalho de conscientização de gênero ou de resgate memorial da comunidade pode ser relacionado ao professor de história.

O projeto do terceiro ano – Projeto de Vida e Sociedade, busca uma ampliação no espaço (mundo) e no tempo (história). Relaciona-se exatamente com a percepção de autoconhecimento, através de sua trajetória de vida individual e social. É o momento de se trabalhar e se enxergar quais habilidades o indivíduo tem e como, a partir de agora, ele poderá tomar decisões como qual carreira seguir, ou qual curso universitário estudará.

Dentro dessa lógica são trabalhados aspectos que englobam quatro macros temas: trabalho, ciência, tecnologia e cultura (TCCT). Tendo o trabalho como princípio basilar, sendo esta a dimensão articuladora presente em todas as demais. Essas dimensões articuladoras orientam as atividades propostas, o diagnóstico (pesquisa) e a transformação (trabalho). Isso atrelado à relação entre todas as áreas, como pode ser visto no quadro a seguir:

Figura 3 – Proposta de integração curricular da UNESCO



Fonte: (UNESCO, 2011, p. 12).

Qual então é a função do docente das múltiplas áreas nesse processo? Ele será o orientador da pesquisa dos alunos. Assim, de acordo com o tema de estudo, o docente poderá escolher um professor, ou um grupo de professores que lhe ajude a desenvolver a ideia do grupo de alunos.

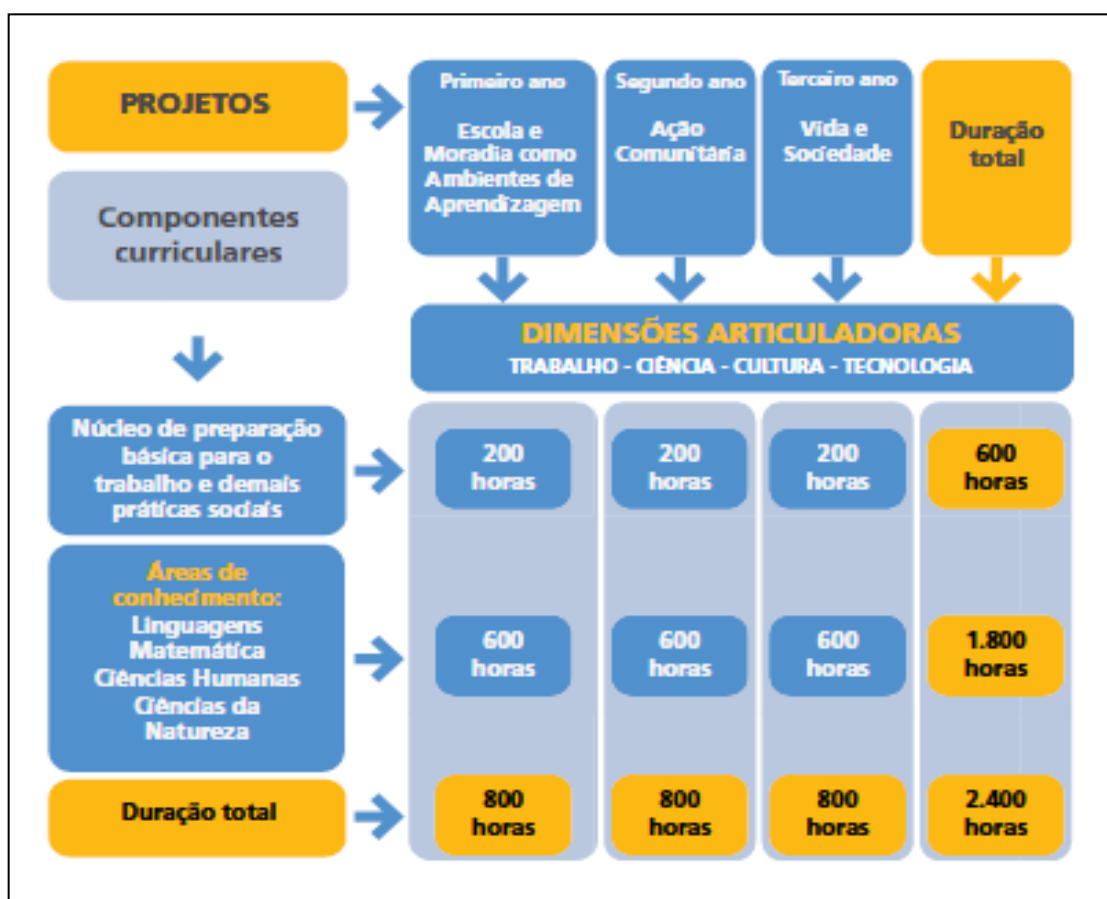
Semanas de diagnóstico (pesquisa): o diagnóstico poderá ser feito em um número de semanas definido no calendário escolar. Este número poderá variar segundo o projeto previsto para o ano. O diagnóstico (pesquisa/estudo) será a primeira etapa do projeto anual e deve ser feito

sobre o contexto (escola, comunidade, sociedade) previsto para o ano. Ele deve ser iniciado nas áreas e realizado no Núcleo.

Semana de planejamento das atividades de intervenção: as atividades de intervenção (trabalho) serão previstas, tendo como referência o diagnóstico e os objetivos de aprendizagem definidos para o Núcleo (UNESCO, 2011, p. 13).

Aqui se formam as equipes. Os alunos não produzem trabalhos individualmente. Ele produz atividades, ou estabelece metas dentro da ideia TCCT. Dentro da realidade de cada instituição, são separados os momentos de orientação. A integração entre este núcleo e a escola pode ser observada por esta ilustração:

Figura 4 – Integração e duração do curso



Fonte: (UNESCO, 2011, p. 13).

A metodologia é uma proposta de integração curricular que se utiliza da interdisciplinaridade, contextualização, transversalidade. Temas já descritos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, em seu capítulo I,

no art. 13, nos parágrafos 4º, 5º e 6º, ao se referirem à interdisciplinaridade e transversalidade.

X - adoção de rede de aprendizagem, também, como ferramenta didático-pedagógica relevante nos programas de formação inicial e continuada de profissionais da educação, sendo que esta opção requer planejamento sistemático integrado estabelecido entre sistemas educativos ou conjunto de unidades escolares;

§ 4º A transversalidade é entendida como uma forma de organizar o trabalho didático pedagógico em que temas e eixos temáticos são integrados às disciplinas e às áreas ditas convencionais, de forma a estarem presentes em todas elas.

§ 5º A transversalidade difere da interdisciplinaridade e ambas complementam-se, rejeitando a concepção de conhecimento que toma a realidade como algo estável, pronto e acabado.

§ 6º A transversalidade refere-se à dimensão didático-pedagógica, e a interdisciplinaridade, à abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento.

Já no capítulo II do mesmo documento, o art. 17, parágrafo 2º define a relação de contextualização como...

§ 2º A interdisciplinaridade e a contextualização devem assegurar a transversalidade do conhecimento de diferentes disciplinas e eixos temáticos, perpassando todo o currículo e propiciando a interlocução entre os saberes e os diferentes campos do conhecimento.

Esta proposição integrativa responde aos documentos norteadores brasileiros, além de correlacionar as ações orientadas de forma que todo o corpo escolar possa fazer parte. Essa integração perpassa os processos avaliativos, que devem ser reestruturados, tendo em vista que o núcleo proposto pela UNESCO tem uma dinâmica diferente das disciplinas escolares. Se um projeto integra todo o corpo escolar, é indicado que este processo esteja presente nas avaliações, visando às atividades feitas no núcleo e as que integram os demais professores. O documento orienta da seguinte forma:

Como atores fundamentais do processo de integração curricular, os estudantes precisam participar, desde o início das atividades escolares, da elaboração de um projeto comum de avaliação. Por meio de critérios e indicadores negociados desde o início das atividades escolares, com base nos objetivos acordados, a autoavaliação da aprendizagem deve ser também adotada como prática avaliativa emancipadora, combinada com avaliação pelos colegas e pelos docentes (UNESCO, 2011, P.17).

Esses pressupostos irão nortear a proposta pensada pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará, que resulta na organização do NTPPS. Lembramos que esta proposta é influenciada pela descrição acima, mas a realidade cearense denota uma apropriação e adaptação do documento norteador para a construção de uma proposta particular.

5.4 A COLEÇÃO ESCOLA APRENDENTE

Como nos referimos anteriormente, a Coleção Escola Aprendente apresenta as orientações curriculares e dos conteúdos e métodos de abordagem que podem ser utilizados por professores de todas as disciplinas, frente aos pressupostos educacionais presentes em nossa educação. Em tese, são os parâmetros curriculares estaduais, ou a forma como a Secretaria da Educação do Estado do Ceará passa a pautar o Ensino Médio em sua rede de ensino.

A respeito de uma possível literatura que trouxesse uma maior reflexão sobre esta questão, não foram encontradas quaisquer referências na bibliografia científica disposta nos indexadores já mencionados no capítulo 1. Portanto, adotamos como referência o próprio documento aqui apresentado.

Os dados coletados em nossas entrevistas nos apresentaram um intenso ciclo de debates entre educadores em diversas áreas de atuação deram início aos pressupostos deste documento. O próprio documento nos descreve o processo que o tornou real.

Nesse esforço dirigido para a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem e dos procedimentos de avaliação no Ensino Médio, a Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC) motivou, em meados de 2000, um processo de discussão coletivo, envolvendo professores das escolas públicas e técnicos desta Secretaria. Esta discussão contou com a participação e supervisão de professores consultores, integrantes do quadro docente das diferentes universidades cearenses, tais como: Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Estadual do Ceará (UECE) e Universidade de Fortaleza (UNIFOR) (CEARÁ, 2009, p. 5).

O tempo de gestação da ideia para sua publicação foi uma década⁷⁴. Período entre os governos de Lúcio Alcântara e Cid Gomes⁷⁵. Tendo em vista as mudanças estruturais que ocorrem nestes governos, como a não perpetuação de

⁷⁴ Segundo o próprio documento, os debates iniciaram no ano 2000, após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio, até o ano de 2009.

⁷⁵ O governo Lúcio Alcântara (2003 – 2007), Governo Cid Gomes (2007 – 2015).

políticas idealizadas por gestões anteriores, entendemos a grande dificuldade para a finalização deste documento. Assim como não podemos deixar de levar em consideração o que ambos têm em comum. O desafio era o de cumprir a legislação em vigor, no caso a LDB e seus planos e metas de concretização.

O documento em si, se organiza pelas áreas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Arte e Educação Física); Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias (Matemática, Física, Química e Biologia) e Ciências Humanas e suas Tecnologias (História, Geografia, Filosofia e Sociologia). Desta forma à orientação proposta visa a percepção docente frente a sua disciplina específica. Isso é denominado no documento como “componente curricular”, ou a disciplina a ser ensinada.

A terminologia componente curricular traz associação à prática exercida em determinada disciplina. Relaciona-se em aplicar na prática a teoria exercida. Neste sentido Gisele Real (2012) nos apresenta uma discussão em torno da frase “prática como componente curricular”. O que é encontrado em sua investigação é uma diluição de perspectivas sobre como integrar teoria e prática diante do arcabouço normativo prescrito e a forma como realmente é trabalhado em cada instituição de ensino. O resultado deste processo se encontra na diversidade de usos e de organizações curriculares no espaço escolar. Por esta razão, tanto parâmetros nacionais como estaduais, buscam trazer elementos generalistas, que podem ser ressignificados de acordo com a realidade local.

Assim como o PCNEM, a Coleção Escola Aprendente apresenta as habilidades e competências distribuídas por cada ano do Ensino Médio. O intuito é a divisão de processos de aprendizagem, voltados para o currículo base divididos do primeiro ao terceiro ano de estudos. O primeiro volume⁷⁶ do documento apresenta esta estruturação, ainda que não indique aspectos metodológicos que possam ser atribuídos aos conteúdos sugeridos.

O 1º ano da disciplina de História é um exemplo disso. A segunda competência traz em sua descrição o seguinte texto: “Interpretar, analisar e criticar fontes, documentos de naturezas diversas, reconhecendo o papel das diferentes linguagens, dos diferentes agentes sociais nos contextos envolvidos em sua

⁷⁶ Os volumes são divididos por temas. O primeiro é relacionado a descrição geral da proposta, os demais a cada área de divisão da escola.

participação” (CEARÁ, 2009, p. 129). É anunciado a ela a temática “Introdução aos estudos históricos” e seus conteúdos específicos.

No volume 4, onde são apontados as características de cada disciplina da área de Ciências Humanas, os procedimentos metodológicos buscam uma orientação pautada em diversos recursos possíveis de serem utilizados pelos docentes. Estes vão desde músicas, obras literárias, sites e multimídia. O perfil docente apresentado agrega todas as habilidades e competências a serem desenvolvidas entre os alunos. Entre os debates e as competências já estabelecidas no PCNEM, a redação da Escola Aprendiz descreve o seguinte:

Desta ação resultou uma matriz curricular para todas as disciplinas do Ensino Médio. Para a disciplina de História a organização curricular proposta pelos docentes foi definida por série, apresentando um conjunto de conteúdos, competências e habilidades a serem desenvolvidas no processo de ensino e de aprendizagem, que são os seguintes:

1. Construir a identidade pessoal e social na dimensão histórica, a partir do conhecimento do papel do indivíduo como sujeito da história e produtor do conhecimento.
2. Interpretar, analisar e criticar fontes, documentos de naturezas diversas, reconhecendo o papel das diferentes linguagens e dos diferentes agentes sociais nos contextos envolvidos.
3. Entender e relativizar as diversas concepções de tempo e formas de periodização, reconhecendo-as como construções culturais e históricas.
4. Compreender o conhecimento histórico enquanto produção do saber.
5. Situar as diversas produções da cultura: as linguagens, as artes, a filosofia, a religião e as manifestações culturais como representações sociais que emergem no cotidiano da vida social e se solidificam nas diversas organizações e instituições da sociedade.
6. Analisar as diversas concepções de Estado no passado, comparando as permanências e mudanças na contemporaneidade.
7. Desenvolver o conceito de ideologia, enquanto instrumento de dominação e resistência dos diferentes grupos humanos.
8. Compreender os conceitos de capitalismo, socialismo e democracia, fundamentando-se na historiografia contemporânea.

Tais orientações subsidiam a prática do professor, permitindo que este possa perceber, com maior clareza, o seu fazer pedagógico, possibilitando mudanças em sua práxis e na sua forma de conceber o ensino (CEARÁ, 2008, p. 14).

A grande questão que o documento não leva em consideração é a formação do professor. Qual a sua concepção de História? Se ele utiliza de fontes históricas, qual o seu contato com as mesmas? Qual a experiência deste com a pesquisa?

Normalmente um professor, no início de sua formação vislumbra a sala de aula como o único espaço de atuação profissional. É lá que ele colocará em prática todo o conhecimento adquirido na academia, assim como suas próprias visões e concepções educacionais. Entendemos que o espaço ou o lugar do docente é muito

mais amplo do que isso, desde o conhecido “chão da escola” até os cargos comissionados em secretarias municipais, estaduais e da união. No que se refere a educação, estes devem ser ocupados por educadores. Em tese, este movimento deve diminuir as distâncias entre educadores e as políticas públicas.

Nesse sentido, nossa observação de campo revelou os esforços realizados em todas as esferas para que isto se torne realidade. Tomamos como princípio norteador a relação entre o prescrito e o vivido. Considerando que desde a idealização das políticas educacionais até sua execução, há a atuação de educadores, em diversas funções, em diferentes contextos. Por esse motivo falamos sobre o diálogo entre educadores. Pois este processo não poderia ser pensado, se não fosse por estes. Assim como sua prática não faria sentido se não fosse entendido e ressignificado por professores. Portanto, passaremos do prescrito para o vivido a partir da percepção dos sujeitos que se constituem atores nesta experiência, na rede estadual de ensino do Ceará. Neste sentido, vamos dar voz aos professores entrevistados.

5.4.1 A Escola Aprendente na visão de seus construtores

Os sujeitos aqui serão descritos como técnicos educacionais, ainda que essa atribuição não inutilize seu *Status Quo* docente. Ambos trazem uma bagagem de experiências que contribuem para a reflexão e criação de propostas curriculares idealizadas para a melhoria do Ensino Médio.

Suas trajetórias aqui investigadas põem em evidência os saberes advindos da própria experiência profissional (TARDIF, 2002). Buscamos, pois, entender quais suas atribuições, ou seja, da função desempenhada junto a SEDUC-CE. O primeiro relator foi coordenador do processo de elaboração da Coleção Escola Aprendente. Descreve suas atribuições da seguinte forma:

Quando eu fui chamado pela Secretaria de Educação, fui para coordenar a área de ciências humanas, que na época já constava das disciplinas de História, Geografia, Filosofia, e Sociologia. Só que nesse período de 2003, essas duas últimas disciplinas (Filosofia e Sociologia) não estavam no currículo. Então sobrava de fato um trabalho mais forte com a Geografia e a História (TÉCNICO SEDUC 1).

Descrição diferente do segundo entrevistado.

Eu entrei na parte técnico pedagógica da Secretaria, em uma regional que foi a CREDE 7, em Canindé. Então eu integrei um grupo de professores que eram chamados professores multiplicadores do NTE. Núcleo Tecnológico Educacional. O nosso papel, na verdade, era trabalhar com a disseminação e implementação das tecnologias na prática docente. Atuei durante 7 anos, mais ou menos, de 7 anos a 8 anos, mais ou menos, atuei como professor multiplicador do NTE, na região com a formação do professor, com a inserção da prática de ensino. Quando eu vim pra Fortaleza, eu vim pra fazer um mestrado em... pela UECE, em políticas públicas. Como eu falei pra você, é interessante essa relação. Porque eu consegui tempo pra estudar, e tinha passado na prova, tinha passado no projeto, e ia iniciar o mestrado. Então eu vim para Fortaleza e continuei na CREDE. Na regional, no mestrado, eu consegui, logo após terminar o mestrado, eu consegui receber um convite, conversando com uma colega minha, dizendo que havia necessidade de um professor especialista da área de história. Para compor a equipe do Ensino Médio, que estava desfocada. Que havia a parte pedagógica da Secretaria que era chamado CDTP. Coordenação de Desenvolvimento Técnico Pedagógico. Na escola havia uma célula que era chamada célula do Ensino Médio. Havia a célula do Ensino Médio e a célula do ensino fundamental. Então na célula do Ensino Médio [...] era organizada por disciplina. Então havia necessidade do funcionário de história. Eu vim, fiz uma entrevista [...] e passei a integrar a equipe da área das ciências humanas, do Ensino Médio. Então qual era o papel do Ensino Médio? O papel do Ensino Médio era discutir e implementar as políticas educacionais voltadas para o Ensino Médio; discutir currículo, prática, ensino, formação do professor. Quando eu adentrei a discussão toda estava voltada para as diretrizes curriculares e para os parâmetros. Então durante um período de atividades da Secretaria, (que) era em torno, entre 2005 a 2007, mais ou menos. Então essa era a discussão. Fora isso, nosso trabalho aqui compõe [...] dar parecer técnico pedagógico, dar parecer pedagógico sobre qualquer ação que seja solicitada pela Secretaria, dar apoio... nós tínhamos um sistema de acompanhamento pedagógico que era o SAP. Eu não cheguei a fazer parte, mas havia o seu... Quando eu cheguei aqui... eu fiz parte lá na CREDE. Foi o momento que houve transição. Era sistema de acompanhamento pedagógico, em que sentido? Ela se baseia no complemento pedagógico das ações. Só que regionalmente tínhamos os acompanhamentos, e como lá era divisão por regionais, eram 21 regionais. Que são as chamadas CREDEs, coordenações regionais do desenvolvimento da escola. [...] quando eu cheguei aqui isso estava sendo já desarticulado. Digamos assim, dentro da política. Então nossa discussão toda voltou para os parâmetros curriculares e voltou também para o currículo da escola. (TÉCNICO SEDUC 2).

As experiências pessoais geram narrativas diferenciadas, isso porque o processo de reconstrução das memórias e experiências de vida, manifestadas e selecionadas no momento da entrevista, trata-se do que poderíamos denominar de “Interpensamento Narrativo” (NÓBREGA, 2009), ou o processo sócio construção de campos narrativos que podem ser avaliados pela sua própria descrição ou às variáveis contextuais presentes em seu discurso. Neste sentido, a primeira descrição é rápida e pontual, traz uma breve trajetória de inserção na função administrativa. A segunda fala traz mais elementos e um percurso que vem desde outras experiências

em cargos técnicos educacionais. Como uma forma de legitimar o lugar onde se está. Ainda dentro da compreensão do Interpensamento Narrativo, a pergunta respondida faz conexões entre o evento relatado e o ambiente institucional⁷⁷.

Quando o Técnico SEDUC 1 remonta ao ano de 2003, apresenta um percurso mais direcionado a construção dos parâmetros estaduais de ensino. Nota-se a ênfase atribuída a sua área de formação (História) e a importância dada a mesma, atrelada a Geografia.

Já o Técnico SEDUC 2 apresenta experiências anteriores como os sete anos como docente do NTE⁷⁸, sua atuação como técnico da 7ª CREDE⁷⁹ localizada na cidade de Canindé-CE. O interessante em sua descrição é que o convite e o trabalho junto a Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem – CODEA se deu pelas atividades desenvolvidas na 7ª CREDE, o que foi notório na Secretaria de Educação (SEDUC–CE). Onde são iniciados os trabalhos de construção dos parâmetros curriculares cearenses. Dois anos após O Técnico SEDUC 1 ingressar como coordenador da área de Ciências Humanas, bem como ser o início das discussões sobre os parâmetros curriculares no Ceará. Não apenas construir propostas, mas a tentativa de acompanhamento, assim como na proposta do Sistema de Acompanhamento Pedagógico – SAP. Porém, o ponto central de sua fala está na descrição do papel de suas atribuições, ou seja, discutir e implementar as políticas públicas para o Ensino Médio, tanto nas esferas do currículo, ensino e prática docente.

⁷⁷ *Ibid.*, p. 77.

⁷⁸ O Núcleo de Tecnologia Educacional - NTE funciona como um suporte institucional na inserção das tecnologias no contexto escolar. Tem suas ações voltadas para a capacitação de professores para uso de Tecnologias da Informação e Comunicação, o planejamento tecnológica e acessória pedagógica. Como órgão gestor temos as CREDE's estaduais, que funcionam como estruturas administrativas presentes em cada macro região cearense. As atividades são desenvolvidas em laboratórios conhecidos como Laboratório de Informática Educativa – LIE. Ainda que apresentemos um contexto estadual, esta é uma política nacional, onde as escolas atendidas derivam da proporção de alunos em cada escola. Para mais informações acesse:

<http://www.CREDE03.seduc.ce.gov.br/index.php/institucional/estrutura-CREDE/nte>.

⁷⁹ Ainda que tenhamos trazido uma breve descrição na nota anterior, as Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação - CREDE's são órgãos administrativos de execução regional e são responsáveis pela administração de escolas, gestores e professores. O Estado do Ceará é dividido em 20 CREDE's, mais a Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza – SEFOR, que detém as mesmas competências, mas na cidade de Fortaleza. Sua divisão leva em consideração as seis regionais presentes nesta cidade. Sendo atribuída a cada uma delas uma SEFOR.

5.4.1.1 O processo de construção

O documento aqui investigado surge diante do processo discussões e contribuições de educadores, na função de professores e técnicos educacionais, ligados a Secretaria da Educação do Estado do Ceará, e instituições convidadas. Poderíamos considerar que sua composição parte essencialmente de uma pergunta: “o que se ensina no Ensino Médio do Ceará”? Ou ainda reforçar (ou institucionalizar) o que já se ensina e se pratica no cotidiano escolar.

Parte-se de uma lacuna histórica que temos na Educação Básica, que é o Ensino Médio. Em busca de uma definição reflexiva, consideramos deveras significativa a seguinte fala:

Na verdade o Ensino Médio, eu me lembro de que quando no início desse século ainda era chamado de o primo pobre da educação. Ele estava exprimido entre a Educação Básica, que tinha uma política pública muito forte de melhoramento da sua qualidade que era o FUNDEF. Era um fundo de desenvolvimento do ensino fundamental e o ensino superior, já historicamente mobiliza uma grande quantidade de recursos. E o Ensino Médio estava ali no meio, meio que esquecido, meio parecido com a história do irmão do meio. Ai uma das primeiras tentativas de fortalecer o Ensino Médio passou muito mais por uma questão de uma disfunção de currículo do que mesmo de financiamento. A questão de financiamento vai vir depois com a ideia de FUNDEB, mas antes da ideia de financiamento. [...] então houve inclusive, por parte do MEC, um esforço de mobilizar nacionalmente as secretarias estaduais de ensino e educação pra propor um novo currículo para o Ensino Médio. Foram elaboradas várias atividades locais pra poder construir uma proposta, houve depois uma discussão a nível regional. Aqui nós tivemos vários encontros, envolvendo varias instancias da educação, a universidade como centro formador [...] formação inicial, representantes dos professores, de vários municípios, das CREDEs e muitos eventos foram realizados aqui em Fortaleza. Até sair o documento que foi para a regional. Que eu me lembro, foi em 2004, em João Pessoa encontro regional. Da elaboração dessa nova proposta curricular, se falava muito em novo Ensino Médio e em seguida teve em Brasília. Quer dizer, nos tivemos um momento o local, estadual, um momento regional, no caso do nordeste. Foi em João Pessoa e em Brasília (nacional). Eu participei de todos esses três momentos. Tanto participei de todas as assembleias discussões, etc. Para sair esse documento, que foi para João Pessoa, e depois foi para uma discussão nacional em Brasília. Isso foi em 2004. Em 2005 a secretaria depois de toda essa discussão, começou a cobrar dos seus técnicos a elaboração de um documento curricular. Uma proposta curricular, fruto dessas discussões todas, que orientasse os professores nas escolas em relação a o que ensinar. A ideia de uma homogeneização buscar estabelecer o que deveria ser ensinado, os conteúdos que deveriam ser ensinados detalhadamente. Bimestre a bimestre e cada ano. O que é que deveria ser ensinado. Então nós estamos vivendo hoje. Essa discussão novamente com a história da base nacional comum. O que está uma polemica danada! [...] Mas o que é que está justificando a base nacional comum? É que se em 2004, a gente estava ainda trabalhando as consequências das diretrizes curriculares nacionais de 98. Agora (em) 2015, nós estamos trabalhando aquilo que, [...] vamos dizer, [...] explicita para

aqueles que estão na escola, e eles participando disso, os direcionamentos das diretrizes curriculares de 2012. Porque em 2012 saiu as novas diretrizes curriculares para o Ensino Médio. Então, voltando para 2005, começou a se falar na elaboração de uma proposta que foi produzida em 2006. Os trabalhos para produzir foi em 2006, só que a publicação do material só veio ocorrer em 2008. Quer dizer, veja bem, (como) isso foi consubstanciado em 2004 e só foi pública do 4 anos (depois)! Quer dizer, o resultado mesmo disso... O que eu estou querendo mostrar é como as coisas caminham de forma muito lenta. Eu aqui já digo e faço uma reflexão. Eu acho que hoje, com uma sociedade que a gente tem tecnológica, as coisas precisam andar mais rápido. Eu acho que as coisas vinham em um ritmo muito lento. Hoje, para algumas pessoas, o que está fazendo com o que as coisas demorem, seria a exigência da participação efetiva da sociedade, dos cidadãos. (TÉCNICO SEDUC 1).

As ações de fortalecimento do Ensino Médio no Ceará se desenvolveram por dois eixos fundantes: o currículo e o financiamento. Neste sentido, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, em 2006. A implementação de políticas educacionais no início do século XXI, propiciaram novas prioridades para o ensino básico no país (OLIVEIRA, 2008). Subintende-se que investimentos com o Ensino Médio lograriam investimentos satisfatórios, o que não se apresenta nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Segundo o Demonstrativo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino – MDE, o ano de inauguração do FUNDEB, disponibilizou uma receita de despesas para o Ensino Médio de 16,3% dos investimentos realizados para o ensino fundamental. Valores bem diferentes dos dados referentes a 2012, ano de implementação do NTPPS. O orçamento para o Ensino Médio é 73,23% maior em comparação com o ensino fundamental⁸⁰. No mesmo ano tivemos o número de 8.376.852 de alunos⁸¹.

A ampliação relatada, antes mesmo da estruturação da proposta requerida, vem a legitimar as ações realizadas, não apenas pelo sujeito, mas pelo empenho governamental de cumprir com os planos de futuro estipulados pela União. Não é atoa que a meta 3 do PNE estipula que até este o ano de 2016, a taxa de matrícula para o Ensino Médio seja de 85%. Se falamos de um novo Ensino Médio, ou a busca do mesmo, temos a impressão que os processos buscam uma significação diferente do que era posto na década passada.

⁸⁰ Ver dados em: http://portal.inep.gov.br/estatisticas-gastoseducacao-mde-demo_mde_federal.

⁸¹ Os dados podem ser verificados em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17044-dados-censo-2015-11-02-materia&Itemid=30192.

A fala de Técnico SEDUC 2 se aproxima das propostas nacionais, indica um processo de construção de um documento que pretende orientar os professores em sua prática. Assim como é percebido em suas falas.

Quando eu cheguei aqui, eles já tinham feito uma ação, que foi uma pesquisa, né. Uma coleta de informações por disciplina. Foi aplicada nas regionais, foi aplicada por disciplina junto aos professores. Um questionário pra saber o que o professor estava ensinando. Partindo dessa, o que foi que ela tornou evidente, por exemplo, em sociologia. O aluno tinha Sociologia... ainda a Sociologia não era uma disciplina obrigatória, não fazia parte da base comum, nesse momento. Mas a secretaria já tinha indicado uma coisa, que até a lei colocou agora. Na verdade, nesse aspecto, nós avançamos muito mais além da lei. Qual orientação que a secretaria dava: que deveria ter a disciplina de Filosofia e Sociologia em uma das séries do Ensino Médio. Se a escola quisesse, era uma decisão da escola. Se a escola quisesse botar nos três anos, ótimo! Se quisesse colocar em dois anos, ótimo! Mas o mínimo era ter Filosofia e Sociologia em uma das séries. Ele poderia ter Filosofia no primeiro ano e Sociologia no segundo. Sociologia no primeiro e filosofia no segundo. Poderia ter Filosofia e Sociologia só no terceiro. Não importa como seria, mas teria que ter. Certo? Então em Sociologia, por exemplo, o quê que a gente percebia. Que o aluno praticamente saia quase um teórico das teorias da sociologia. Quase 90% do que era ensinado no primeiro, segundo e terceiro ano eram as correntes sociológicas. Quando você ia pra História, tornou evidente o que? Que o aluno era ensinado apenas História do Brasil e História Geral. Muito mais História Antiga e Moderna do que História Contemporânea. Muito mais o período colonial, império do que república. Com essa pesquisa em mãos, o grupo, a secretaria através desse grupo do Ensino Médio, iniciou um trabalho de discussão para elaboração de uma matriz curricular. Tá certo? Uma discussão voltada para elaboração de uma matriz curricular. Isso durou dois anos, essa elaboração. Dessa matriz curricular então foram vários seminários, durante dois anos foram feitos algo aí de seis a sete seminários. Com um grupo de 350 professores divididos por disciplina, com um grupo de especialistas da universidade e da secretaria para elaborar uma matriz (TÉCNICO SEDUC 2).

Outras informações podem ser percebidas....

Nós educadores somos cheios de boas intenções. Quando a gente pensou em fazer esses documentos, a gente pensou em facilitar a vida de alunos e professores. No sentido de que se você tem uma proposta programática de conteúdo que deve ser trabalhado nas séries, inclusive detalhando cada bimestre, o que deveria ser trabalhado, você tem uma situação em que ou o aluno muda de escola, ou professor também muda de uma escola para a outra. Ele sabe exatamente o que está sendo estudado e ensinado naquela escola. Por outro, lado o que é que tem ocorrido historicamente, na prática? Que aí é a grande crítica que se faz a essas propostas homogeneizantes em termo de currículo. É que pra alguns, isso propicia também uma pratica curricular, que é o que em geral funciona na prática. Uma certa ditadura do livro didático ou seja muitas vezes o currículo que o professor trabalha é simplesmente o que o livro didático propõe, o que está lá no livro ele vai seguindo aquela divisão que está no livro. (TÉCNICO SEDUC 1).

Proposta que reforça o que precisa ser ensinado e aprendido nas escolas estaduais. A característica de “boa intenção” presente na fala do Técnico Seduc 1, demonstra o conflito entre as intenções governamentais, aquilo que precisa ser realizado em nível institucional e as impressões do sujeito enquanto educador. A expectativa de como o produto do seu esforço intelectual será apreendido e mobilizado.

Se utiliza de princípios norteadores que são atribuídos aos PCN's, como a Interdisciplinaridade e contextualização. Estes são sugeridos nas bases legais deste documento.

Partindo de princípios definidos na LDB, o Ministério da Educação, num trabalho conjunto com educadores de todo o País, chegou a um novo perfil para o currículo, apoiado em competências básicas para a inserção de nossos jovens na vida adulta. Tínhamos um ensino descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações. Ao contrário disso, buscamos dar significado ao conhecimento escolar, **mediante a contextualização**; evitar a compartimentalização, **mediante a interdisciplinaridade**; e incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender (BRASIL, 2000a, p. 4, grifo nosso).

O propósito atribuído a esta fase da composição é dada de forma diferente entre os sujeitos. Enquanto o Técnico Seduc 1 discursa sobre a base ideológica dos propósitos envolvidos, Seduc 2 traz referências a forma pela qual o documento foi moldurado. Como a organização dos conteúdos e o ideal de ir além dos PCN's. Como a forma pela qual a Sociologia e Filosofia foram inseridas.

O caráter normatizador é interessante nas falas. Enquanto aparece velado, mas nítido na fala de Técnico Seduc 2 num relato procedimental de como o documento pode se útil, é refutado por Seduc 1. Já que para o mesmo, o Escola Aprendente fugiria de uma suposta “ditadura do livro didático”. Ou um processo no qual o professor estaria preso aos recursos e cronogramas propostos pelo livro didático. Mas não estariam os parâmetros cearenses fadados ao mesmo processo criticado?

Circe Bittencourt traça um panorama no qual os livros e o currículo de História sofre grande influência, desde o século XIX, do positivismo e dos ideais iluministas (BITTENCOURT, 2011). Isso gera um currículo escolar pautado na construção de ideal nacional e na aprendizagem a partir de um currículo pautado em cinco grandes etapas: Pré-História, Antiguidade, Idade média, Idade Moderna e

Contemporânea. Trata-se de uma proposta centralizada na história europeia, que traz a história nacional, ou brasileira, em relação à divisão já estabelecida.

O que, em tese, acontece com o livro didático de História é uma igual divisão de seus conteúdos. O que pode ser contestado, tendo em vista as novas coleções criadas com base nas orientações do PNLD e a diversidade de coleções de livros didáticos que o professor pode selecionar para ensinar. Na verdade, podemos nos referir à subutilização do livro didático em seus recursos e possibilidades de uso (SILVA, 2014). A mesma divisão é readequada nos três anos do Ensino Médio⁸². Ainda que exista uma readequação, como a inserção da história indígena cearense no conteúdo de pré-história, no primeiro ano. Há um mesmo processo de norteamiento.

Corroborando com a ideia proposta por Isaíde Bandeira da Silva (2004) sobre o livro didático e trazendo a mesma lógica a matriz norteadora de conteúdos estudada, concebemos que a homogeneização não seria o ponto central ao ensino, sim os usos empregados pelos professores.

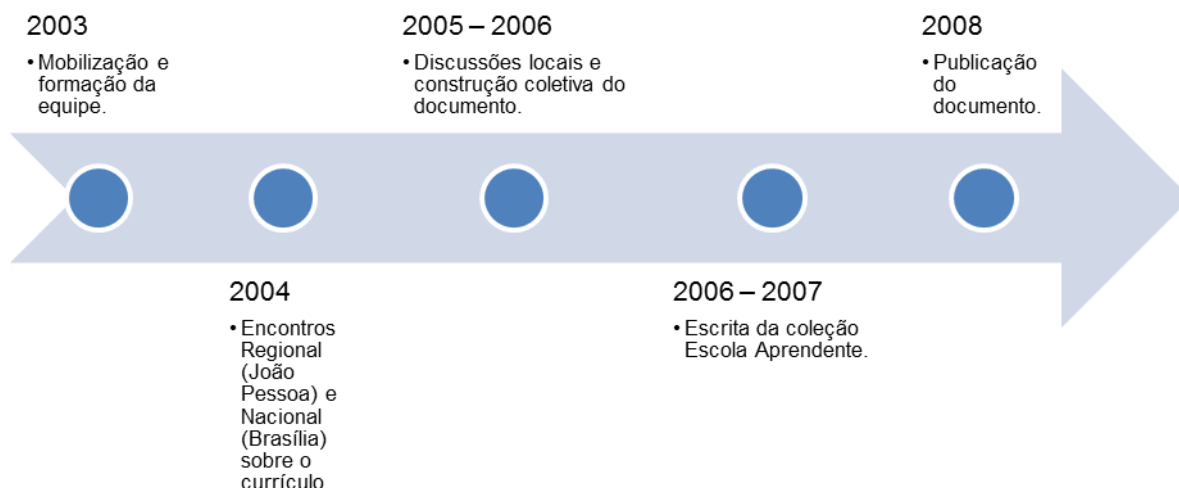
5.4.1.2 Os encontros de elaboração e a coletividades

Podemos caracterizar que esta fase de construção da Coleção Escola Aprendente é um processo que envolve diversos sujeitos. Dentre eles, professores da Educação Básica e do ensino superior, além de movimentos sociais. Todo o procedimento ocorreu numa ordem de ações que vão desde as determinações propostas pelo MEC, até a organização de encontros para discursão entre os envolvidos.

Existe uma ordem temporal que rege as ações que aqui serão descritas, como podemos observar no quadro a seguir:

⁸² Veja o Anexo C – Matriz Curricular de História (Escola Aprendente).

Figura 5 – Linha do tempo das ações de construção da Coleção Escola Aprendente



Fonte: Elaborado pelo autor.

Essa caminhada é descrita pelos nossos entrevistados.

Nós já tínhamos isso como uma tarefa. Ela foi pensada em uma construção que fosse multilateral, ou seja, a gente tentou articular professores daquela área, professores das universidades que trabalham com a formação de professores naquela área, e até também houve um esforço de incluir alguns movimentos sociais. Mas os agentes mais ativos, mais protagonistas desse processo, foram os próprios professores. Nós achávamos que os próprios professores eram [...] Porque a gente tinha que saber o que é que eles estavam ensinando, de fato, o que estava sendo trabalhando. E a partir daí tentar estabelecer uma espécie de denominador comum. Poxa, o que é que o pessoal está ensinando? Está ensinando isso? E a partir dessa construção, [...] colaborar pra fazer com que os professores tivessem elementos para a reflexão. Mas por mais que possa ter falhas, lacunas, eu acho que o aspecto mais rico da Escola Aprendente é que, apesar de levar os nossos nomes aí, ela é uma construção coletiva. Ela tem aí uma boa representação dos professores, contribuição de colegas das universidades que tinham licenciaturas, curso de formação de professores. Então isso tudo ajudou. E a experiência que a gente já tinha também na secretaria. Acompanhando toda essa questão ligada ao Ensino Médio, a escolha de livro didático, o PNLD, os problemas do livro, [...] o processo de formação. Porque eu me lembro [...] que nessa época houve também um esforço de qualificar [...] 1800 bolsas foram distribuídas pra especialização [...] 600 em cada área, 600 na ciências humanas, 600 de ciências da natureza, 600 de linguagens e códigos, na formação de especialistas. Então assim estava havendo um processo de buscar uma melhoria na qualidade do ensino, a qualidade da educação. Então o grande calcanhar de Aquiles até hoje é a questão da aprendizagem. Porque ficou tão evidente a distancia entre o que se ensina e o que se aprende. Isso ficou por conta do IDEB, do SAEBE, do SPAECE. Ou seja, os instrumentos de avaliação mostrando que o nível de aprendizagem vinham se revelando. Muito precários. Então qual era o

esforço? Melhorar o nível de aprendizagem, a qualidade do que se ensina, e principalmente a efetivação da aprendizagem (TÉCNICO SEDUC 1).

Há outra percepção sobre os encontros.

Nós organizávamos uma agenda de discussão de currículo e depois nós tínhamos, dentro dessa agenda, um momento de oficinas específicas, de cada disciplina. Onde o nosso trabalho era discutir, a partir, dos parâmetros, das diretrizes e do livro didático, uma matriz de referencia. O papel dela não era definir, ser um guia para o professor. Era mais ou menos para guiar a escola e a prática docente. É você dizer assim: Olha. O aluno durante a sua trajetória do Ensino Médio, ele tem (que ter) esses conhecimentos aqui, ele tem que ter visto esses conhecimentos aqui, é o mínimo. Porque a matriz, ela é dividida por ano e por bimestre. Tem uma relação com as competências, né? [...] Então, (o) papel da matriz era esse: indicar para o professor olha professor de história, isso aqui é o aluno dentro do percurso dele no Ensino Médio. Ele tem que aprender a mais e a menos. É a sua prática que vai definir. Aí junto com a matriz nos foi solicitado discutir [...] também o aspecto metodológico. Então o Escola Aprendente foi uma ação voltada para apoiar, a meu ver, essa matriz. Porque não seria, a matriz, uma indicação de apontar esses conhecimentos. Apesar do currículo ser um espaço de território. De onde você faz a seleção, onde os professores selecionam o que vai ser ensinado, por parte do aluno. Mas não é simplesmente uma cartela, digamos assim. Com conhecimentos indicados previamente para o professor, não. A Escola Aprendente surgiu com a possibilidade do professor pensar a sua prática, a partir de uma inovação metodológica. Então, na Escola Aprendente, você discute os espaços de formação, você discute tecnologia, uso do livro didático, você faz indicação de sites. [...] A Escola Aprendente, era para o professor refletir sobre sua prática. Professor como é que eu trabalho com sites? Como é que eu planejo uma aula no laboratório de informática? Eu professor de história, como é que eu planejo uma aula no laboratório de informática? Será que o meu papel, a minha aula no laboratório de informática, é no sentido apenas de elaborar alguns slides, colocar alguns slides na tela para que o aluno vá acompanhando? O que eu estou dizendo, ou seja, eu mantenho a mesma aula da postura tradicional? Só estou utilizando agora, ao invés de escrever, eu tenho a tela do computador para guiar a minha fala e o olhar do aluno. Então, a Escola Aprendente, ele tem esse papel fazer com que o professor pense a sua prática. Ele tem um referencial que é a matriz curricular e dentro desse referencial ele tem uma discussão metodológica (TÉCNICO SEDUC 2).

Novamente o sujeito SEDUC 1 evidencia o processo de construção do documento, traz a memória todos os processos vivenciados, construindo uma narrativa pautada na participação cidadã, com a participação dos envolvidos. Busca-se uma proposta que satisfaça a rede estadual, no intuito de promover um currículo, que de fato, promova uma aprendizagem significativa. Ainda que sejam admitidas as deficiências de promoção do documento criado.

Essa perspectiva não é traçada em relação à percepção dos professores que se utilizam deste documento. Tendo em vista que a fala do entrevistado figura no campo do prescrito, na visão de quem produz o documento. Obviamente esta fala

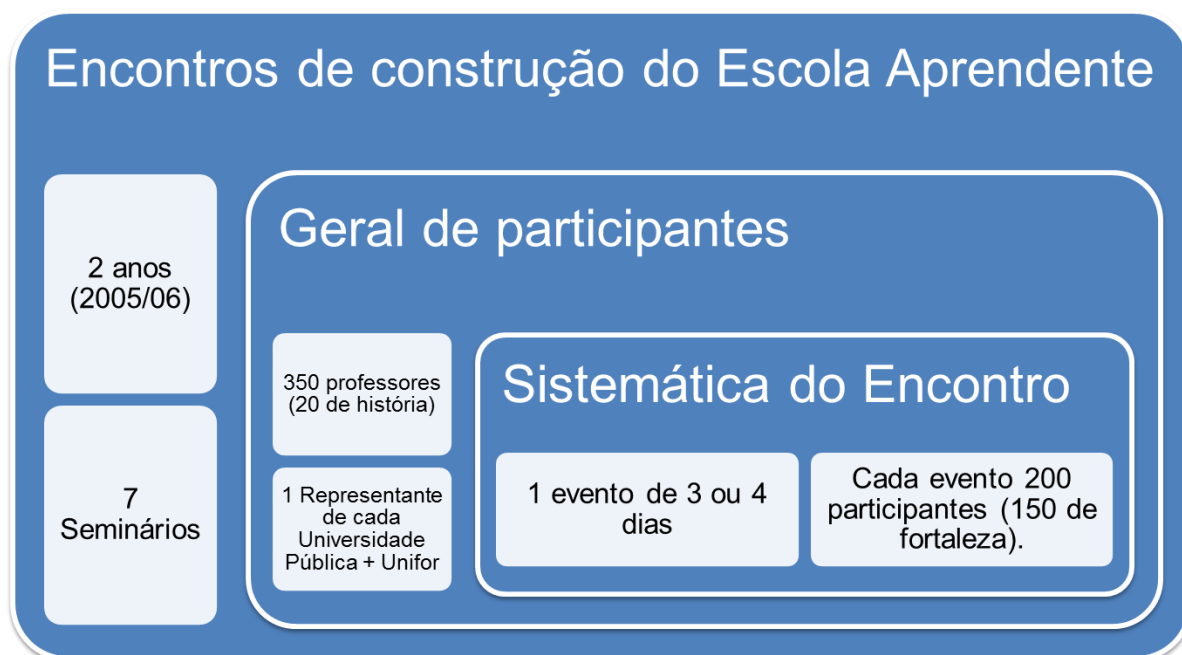
se relaciona com a perspectiva do que “deve ser”. O que na prática é configura numa esfera que não pertence ao técnico, pois os usos e a mobilização do que é entendido e praticado pelos professores pertence a um novo campo, com relações pautadas no cotidiano escolar.

Uma palavra salta das falas, e pode ser uma das grandes características deste processo, o coletivo. Atributo que fica claro nas falas sobre a influência de Paulo Freire. Da transformação promovida pelo debate entre os que conseguem trazer vivências e experiências diferentes, que podem, em muito, acrescentar na complexificação do fenômeno vivido. Nas palavras de Freire,

Esperamos concretizar este desejo através do conhecimento cada vez mais real das necessidades concretas do país, da definição de nosso projeto de desenvolvimento e do próprio trabalho realizado a nível das instituições escolares, através de discussões nos órgãos coletivos. Discussões não só quanto a aspectos técnicos, mas também no que se refere às próprias necessidades da vida (FREIRE, 1978, p. 43).

O coletivo, nesta perspectiva, é sempre uma construção cooperativa, e os frutos podem ser apreciados pelos entes participantes. No caso da Escola Aprendente, as falas dos entrevistados apontam para encontros de imersão onde os temas dos documentos eram debatidos. Onde os sujeitos envolvidos são técnicos educacionais, ou convidados. Durante dois anos, foram realizados estes encontros, contando com cerca de 200 pessoas em cada uma deles. Foi feita então uma agenda de discussões onde o tema central girava em responder “o que precisa ser visto durante o Ensino Médio”. A metodologia consistia em descobrir formas de “como fazer”, ou como colocar as ideias em prática. O esquema de relação abaixo explicita o processo.

Figura 6 – Esquema explicativo dos encontros de construção da Escola Aprendente



Fonte: Elaborado pelo autor.

Fator marcante é o grande número de participantes docentes advindos da capital cearense. O que parece obvio, pela aproximação geográfica entre as escolas e o centro administrativo do Estado. Mas isso nos faz refletir. Com a sobreposição de três quartos (3/4) dos professores, que residem e trabalham na capital, qual a real contribuição dos demais sujeitos envolvidos? Poderíamos assim caracterizar esta como uma proposta que reflete as necessidades estaduais, ou de Fortaleza? Além disso, em 2007 o número de professores que atuavam no Ensino Médio no Ceará era de 13.422⁸³. A quantidade de participantes nos encontros de construção da Coleção Escola Aprendente correspondem então a cerca de 3% de todos os profissionais que atuavam no Ensino Médio no Ceará, no período dos encontros.

Após os espaços gerados para o debate, temos um rompimento das contribuições coletivas, e passamos para um momento de catalogação das contribuições e escrita do documento norteador.

Por que assim [...] como era o trabalho? Era à medida que nós nos encontrávamos em cada seminário desse. Era que saía um produto, saía

⁸³ Dado retirado do Senso do Professor. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/valores_absolutos_ceara.xls.

um algo escrito que a gente chama aquilo de produto. Então, ao final esses produtos foram condensados pela equipe. Nós tínhamos um modelo, que basicamente é esse que está lá na... hoje você pega no site da SEDUC. E aí a nossa discussão era justamente saber. Por exemplo, tem uma coisa interessante na de história. [...] nós conseguimos inserir de uma maneira [...] eu digo até de uma maneira mais incisiva [...] uma discussão que era feita, que já havia sendo feita, por uma exigência da lei 10.639, que era de 2003. Era a inserção do conhecimento histórico da cultura afro, indígena⁸⁴, no currículo. Então nós conseguimos garantir, na discussão da disciplina de história. Não conseguimos garantir todas as disciplinas. Porque não era essa a visão. Mas por exemplo, já havia iniciado, por parte da Secretaria, isso aí mais ou menos em 2006, 2005, 2006. [...] já havia iniciado assim. Já começava-se a despertar, ao ponto de que alguns professores questionarem então. Assim vamos garantir história. Se você pegar lá, a matriz de história, você vai ver que existe a indicação do conhecimento, mas isso não foi uma coisa que nós conseguimos levar, essa discussão para todas as demais disciplinas. Porque naquele momento, o pessoal, eu acho, que talvez por alguma compreensão do próprio grupo, ou não ganhou força realmente no grupo como um todo. Não foi dada a devida atenção de que como a lei dizia. Que toda extensão do currículo. E quando colocava as palavras história, então parece que era o indicativo. Parece que só cabe na área de história. Porque na lei também diz assim, que preferencialmente (na) história arte e geografia. Não sei se isso acompanhou, mas (na) História é evidente. Se você pegar a matriz curricular de História, é evidente a inserção. Foi pensado alguns conhecimentos que deveriam já estar presentes. Hoje nós temos a necessidade de fazer uma releitura dessa matriz que está aí. Com uma discussão referente a conhecimentos, como trânsito, gênero, meio ambiente, em toda extensão do núcleo. Porque você tem uma legislação que faz essa exigência, não só uma legislação, como também uma própria necessidade da formação, como uma proposta educacional. Mas era interessante, só pra destacar, que naquele momento ali já se começava a iniciar uma discussão em torno de uma proposta de inovação. Eu não chamo de inovação, mas na verdade, de atualização do conhecimento em sala de aula, na parte de História (TÉCNICO SEDUC 2).

Um dos ganhos que podem ser percebidos nesse processo é a inserção de conteúdos e recursos a serem trabalhados sobre a temática indígena e afro-brasileira. Algo concebido tanto pela necessidade de atualização curricular, pela legislação e pelo que se precisa trabalhar enquanto necessidade pedagógica. Estes temas estão inseridos desde habilidades e competências; conteúdos programáticos e seu detalhamento.

Isso só vem reforçar a hipótese de que este documento não apenas é uma construção que parte das necessidades do coletivo, mas também da necessidade de moldar a proposta aos parâmetros nacionais. Neste sentido, buscamos compreender que elementos podem ser levantados que diferenciasssem a Coleção Escola Aprendiz dos PCN's.

⁸⁴ Somente no ano de 2008.

Eu acho que era assim [...] o que era na verdade o ponto de discussão dos professores da escola pública. Que era comum nos encontros, nas reuniões, que era o que a gente discutia. Você tinha uma diretriz curricular, que trouxe, no seu texto, uma inovação no aspecto metodológico e no processo de ensino e aprendizagem do aluno [...] a partir das competências. Você teve os Parâmetros Curriculares Nacionais que fizeram uma discussão em torno dos aspectos individuais, específicos de cada área do conhecimento, nessa relação com a construção de competências e habilidades. Mas não havia uma clareza, por parte do professor. Ele dizia assim: 'Afinal de contas, como eu coloco isso em prática? Como eu trabalho com competências?' Na verdade assim, essa é a grande angústia de todo professor naquele momento. 'Como eu trabalho com competências? Como é que eu construo competências? Como é que eu construo habilidades? Como é que eu estabeleço um marco de aprendizagem aqui, a partir dele?'. [...] Eu tenho um percurso de aprendizagem que leve o aluno a desenvolver tais competências e tais habilidades. Então não havia essa clareza. Eu me lembro que o último parâmetro curricular, é o que mais traz elucidções no que diz respeito a prática de ensino, é o PCN+. [...] é a última discussão em âmbito nacional, que possa se aproximar da prática docente. De dizer assim: 'como é que se faz'. Porque acabava que o professor continuava fazendo do mesmo jeito, da velha forma tradicional (TÉCNICO SEDUC 2).

A prática, referenciada pelo PCN busca a unidade do corpo docente em ações que facilitem o trabalho entre a equipe educacional e a aprendizagem pela pesquisa. Propõe-se um trabalho permanente, onde a construção da autonomia é realizada e entendida pelo aluno. Essa característica pode ser apreciada no próprio documento em questão

O interdisciplinar se obtém por outra via, qual seja, por uma prática docente comum na qual diferentes disciplinas mobilizam, por meio da associação ensino-pesquisa, múltiplos conhecimentos e competências, gerais e particulares, de maneira que cada disciplina dê a sua contribuição para a construção de conhecimentos por parte do educando, com vistas a que o mesmo desenvolva plenamente sua autonomia intelectual (BRASIL, 2002, p. 21).

Assim, o Escola Aprendiz se destinaria a clarear ao professor as instruções do como colocar em prática o currículo proposto. Este estaria mais centrado no que comumente chamamos de "chão da escola". Uma perspectiva mais voltada para a legislação é trazida por outro entrevistado.

Acaba se formando uma certa rigidez de conteúdo. Quando na verdade isso tem como ponto fraco a história da contextualização. Como é que isso que está lá proposto? Pode ser contextualizado? Outro desafio que toda proposta tem quando ela está sendo formalizada, é a interdisciplinaridade. Até que ponto trabalhando como está proposto, isso aí, a interdisciplinaridade é efetivada? Então nós temos dois princípios que estão lá nos documentos, inclusive de 98. Que é a interdisciplinaridade e a contextualidade. Que nós consideramos fundamentais. Hoje as pessoas estão falando muito em aprendizagem significativa, e agora também (em)

protagonismo juvenil [...] mas é impossível você falar em aprendizagem significativa se você tem uma proposta de conteúdo descontextualizado da realidade do aluno. É o grande nó no caso do Brasil. É a sua complexidade cultural, histórica, política, regional. Você tem vários atravessamentos étnico-raciais, de classe, de condição socioeconômica. [...] É por isso que a gente tem que pensar nelas muito mais como uma orientação ou um guia que possa sugerir o que deve ser ensinado. Mas nunca pode (mos) perder de vista aquilo que é o princípio fundamental, a pedra angular da nossa LDB. Que é uma coisa chamada autonomia da escola. Eu sempre brinco dizendo assim: 'a palavra autonomia está para a LDB, assim como a palavra cidadania está para a constituição federal de 1988'. E infelizmente essa palavra autonomia quando a gente fala de educação no Brasil [...] ela é até muitas vezes, é até falada, mas é pouco efetivada, é pouco vivenciada. Grande parte das escolas que estão, que fazem parte de rede, (ou) estão em uma rede, como a rede municipal de ensino. As escolas que estão dentro de redes estatais, elas dificilmente conseguem construir uma proposta que não esteja completamente atrelada ou submetida às políticas que vem do MEC, da secretaria ou das CREDEs, certo?! Há um encabrestamento, esse é um grande nó [...] que faz com que a capacidade, até criativa de gestores, e de colegiados de professores. Porque e a nossa cultura de dependência é tão grade que geralmente as pessoas ficam assim: 'pera aí, mas o que é que a secretaria está dizendo? O que é que a secretaria está determinando? O que a CREDE está determinando?'. Quer dizer, é como se a escola não tivesse autonomia. Você está entendendo? Então, eu acho que o grande desafio que está posto aí, para nossa educação, é que se a gente quer falar de democracia, de efetivação de democracia nesse País, começa logo pela escola. A escola precisa aprender a andar com as suas próprias pernas (TÉCNICO SEDUC 1).

Toma-se novamente a autonomia como princípio do documento. De acordo como a LDB, a autonomia pode assumir dois sentidos, nesse contexto. Em seu art. 15, assegura as instituições educacionais sua autonomia pedagógica, administrativa e de gestão. Já no art. 35, abrindo a seção V, que trata do Ensino Médio, o caráter humanizado do aluno é aperfeiçoado mediante o desenvolvimento intelectual e do pensamento crítico, através da autonomia. Assim, este elemento percorre desde estruturação escolar até a perspectiva do perfil discente almejado.

O discurso dos entrevistados entra em confronto entre a autonomia e a homogeneização, tendo em vista que se defende, enquanto sujeito pensador e construtor das políticas educacionais estaduais, conceitos antagônicos. De certa forma, é defendido que o professor seja autônomo na sua prática, mas ao mesmo tempo execute com empenho as propostas curriculares assim descritas na Coleção Escola Aprendente. Há assim um confronto entre a autonomia escolar e a tentativa de homogeneização do Ensino Médio.

A similaridade atribuída entre este termo e cidadania, conforme seu uso na Constituição Federal é uma importante colocação na fala lida acima.

Principalmente se levarmos em consideração o uso empregado a este termo na abertura das descrições sobre educação.

Art. 125. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a **colaboração** da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo **para o exercício da cidadania** e sua qualificação para o trabalho (grifo nosso).

Desta forma, o sistema colaborativo deve levar o sujeito ao desenvolvimento crítico, ciente dos seus direitos e deveres, podendo assim gozar efetivamente de sua cidadania.

Buscamos identificar outros documentos norteadores no processo estudado. O que podemos perceber é forte influência da LDB e dos PCN. Há um impulso de ir além, no sentido de inserir os elementos locais no currículo estadual, porém é percebido que nestas ações, por mais que se fale dos feitos e diálogos com os professores, o que é relatado são ações norteadas pelo MEC, expressando a vontade governamental desde a União até o Estado.

O Mec estava querendo isso, tanto que essa ida para Brasília tanto o evento regional quanto o evento nacional foi financiado pelo MEC, quer dizer o MEC queria isso, queria que saísse... na verdade a ideia é um revigoramento do Ensino Médio é aquilo que eu disse o Ensino Médio passou muito tempo considerado assim relegado ao segundo plano tanto que quando saiu o FUNDEF com a valorização do ensino fundamental o Ensino Médio ficou meio que ofuscado entendeu? Então foi um momento em que se tentou dizer assim poxa, agora precisamos também qualificar o Ensino Médio. (TÉCNICO SEDUC 1).

Podemos assim considerar fundamentais as orientações dos PCN? Vejamos o posicionamento de nosso entrevistado:

Todo! Porque os parâmetros são uma referencia em termo de uma proposta de prática de ensino e aprendizagem. Então, podemos dizer que os PCN sempre tiveram presentes nos conceitos relacionados às competências, à interdisciplinaridade, a contextualização que estão presentes, também, no Escola Aprendente. Quando falo de contextualização, cada tópico ali, contextualização e interdisciplinaridade, é um reflexo da discussão que era feita, na época, sobre os parâmetros. Por isso assim, o que o escola Aprendente trouxe a mais? [...] uma reflexão mais de chão, mais da sala de aula, de levar o professor a ver a sala de aula. Eu saio do aspecto conceitual e vou discutir o aspecto da prática em si. Então, o Escola Aprendente, ele se aproximou mais dessa realidade da sala de aula. Não que os parâmetros não fizessem isso, mas eles ficavam meio que distante. [...] O nosso professor tem total conhecimento sobre os Parâmetros Curriculares, mas fazer essa relação com a prática... E aí, eu acredito que durante todo esse processo foi uma falha, a formação de professores. Você

não teve uma formação de professores [...] nem nos parâmetros com o Escola Aprendiz nós tivemos. Então os parâmetros chegaram até a escola, chegaram através das discussões, dos canais comunicacionais, chegaram com a força que vem do MEC para a Secretaria, e a Secretaria também conduziu essa discussão. [...] Chegaram também de forma presencial. Porque foram impressos milhares de cadernos de parâmetros enviados para as escolas. Foi feito mesmo uma campanha massiva nesse aspecto. [...] o que a gente percebe. Você tem a informação, tem, de certa forma, uma formação, mas você não tem uma formação direcionada para a prática do professor (TÉCNICO SEDUC 2).

Um dado que nos chama a atenção é a referência norteadora do livro didático. Este que em outro momento foi citado como normatizador das ações docentes, agora é citado como referencia do documento criado. O que evidencia as características de alinhamento entre o Escola Aprendiz e o material didático utilizado no período.

Porém, um referencial importante é o acompanhamento das ações. Além de descrições de competências e habilidades, os documentos que compõem esta coleção não esclarecem como a escola ou a própria secretaria de educação acompanhará e formará os professores no uso deste documento.

Cada gestão tem um modelo. [...] Acho que até 2005, se eu não me engano, o modelo do SAP, que a secretaria dava a CREDE, e que a CREDE dava a escola. Então nós tínhamos um modelo de acompanhamento secretaria, CREDE, escola, através dessa ferramenta chamada SAP. Que é um sistema de acompanhamento pedagógico. Já em 2007, esse modelo foi sendo gradativamente substituído por uma nova forma de gestar o processo de acompanhamento. Muito voltada pela gestão, que é através da superintendência. Então hoje, como se organiza o processo de acompanhamento pedagógico das escolas? Partindo do princípio que as escolas, **elas tem total autonomia**, a secretaria, de 2007 pra cá, iniciou um conjunto de ações. Mesmo que induzisse a escola a assumir a sua própria gestão pedagógica. O papel da secretaria seria muito mais de indução de ações de políticas, do que necessariamente ela ter que pegar a mão na massa. Então esse processo teria que ter parte das CREDES e da própria escola. Foi criada uma superintendência, a superintendência deve ter um papel de dar acompanhamento à gestão nas escolas, que é o que se tem trabalhado hoje. [...] Hoje o aperfeiçoamento pedagógico está dividido em duas células. Uma de formação, uma de currículo. Então nós trabalhamos diretamente com as políticas voltadas para a formação do professor, ou discussão do currículo escolar. Nós não temos um sistema de acompanhamento porque entende-se que a superintendência, ela faria esse papel. Então nós não temos um *feedback* do que está acontecendo. Por isso que está todo descentralizado (TÉCNICO SEDUC 2, grifo nosso).

Esse processo gera decepção em um de seus criadores.

Essa foi a grande decepção da gente, quando a escola Aprendiz foi publicada, o que a gente achava que nem iria ser publicada e conseguimos

essa publicação e, modéstia parte, pessoalmente eu tenho grande, vamos dizer, responsabilidade nisso, se eu não tivesse tomado a atitude que eu tomei esse documento certamente não teria sido pública do. Essa que é a grande verdade, mas aí nós tivemos essa alegria eu e o Paulo e o pessoal que estava envolvido com a escola Aprendente, mas tivemos uma grande decepção, qual foi? O documento foi publicado, a gente acreditava que iria ter um grande processo de formação e não houve. Essa foi, vamos dizer assim, o lado negativo de todo esse processo. Quer dizer você constrói uma proposta curricular, você materializa essa proposta curricular viabiliza o acesso a ela, mas você não faz nem um tipo de formação, nem um tipo de discussão, simplesmente foi distribuído nas escolas entendeu? Então isso aí foi o grande, foi a grande limitação. Agora, por outro lado, o que nos deixou bastante satisfeitos foi que mesmo não havendo essa formação da escola Aprendente, houve assim uma animação houve uma recepção extremamente positiva, muitos professores atrás eu ia na secretaria buscar e a gente ouvia falar que estava todo mundo gostando e principalmente os professores que estavam entrando, os recém ingressos no sistema que chegavam assim meio que perdidos começavam a ver na escola Aprendente assim um roteiro assim pra onde é que eu vou? Eu vou por aqui. Entendeu? Então assim a gente ficou muito feliz porque a gente sabia desses depoimentos de professores que estavam chegando não conhecia o meu sistema não sabia como é que a escola funcionava e a escola Aprendente deu uma luz. Mas a secretaria e o governo Cid, infelizmente a secretária na época a professora Sofia, infelizmente ficaram devendo essa formação, essa divulgação. Não houve divulgação, foi assim como se fosse você está entregando uma coisa meio que por... Você olha está aí, mas sabe... Assim a única explicação que eu posso encontrar... Posso até estar enganado é de que talvez por ser um “resíduo” do governo anterior e nós não temos tradição de políticas de estado, mas sim políticas de governo, nesse país inclusive há um atraso para todas as políticas sociais seja saúde, educação, segurança seja que política social seja. O grande atraso é essa mentalidade autocrática de políticas de governo e não a instituição de políticas de estado (TÉCNICO SEDUC 1).

O clima de recepção e dos retornos realizados de forma informal pelos professores traz satisfação. Mas entre as duas respostas há elementos distintos quanto a percepção. Técnico Seduc 1 fala sobre a descontinuidade dos governos como grande empecilho. Talvez o grande elemento de vitória. As rupturas que acontecem derivam diretamente de planos e gestões dos governos, em especial o governo vigente. Mesmo assim, um governo não pode desconsiderar a base firmada por seus antecessores e pelos processos históricos e conquistas sociais, estes são elementos que independem dos gestores de momento (VIEIRA, 2007).

O Técnico Seduc 2 novamente elenca procedimentos técnicos para tentar explicar o processo. Em sua fala entendemos que a SEDUC, através de suas superintendências, induz as escolas a promoverem seus próprios espaços de gestão e de acompanhamento. Problema é exatamente na chegada dessas informações para a secretaria. O que indica um desconhecimento das ações tomadas nas escolas, e como o material tem sido apropriado pelos professores. No texto

conclusivo, proporemos uma perspectiva de acompanhamento, que visa contribuir neste processo.

A construção de um currículo, que por mais que se apresente como uma construção do coletivo, ainda assim, é norteado e executado, conforme orientações superiores. Reflete o cumprimento de exigências em nível institucional, mas também abre margem para uma nova significação pelos professores. Diante disto, propomos refletir como o seu uso tem mobilizado as ações docentes em sua prática. É nesse sentido que propomos o diálogo no próximo tópico.

5.4.2 Como o currículo é vivido pelos professores de História

Toda proposta curricular traz consigo as intenções e propostas governamentais. Sejam elas pensadas no âmbito nacional, ou sob a outorga de órgãos institucionais internacionais. Por mais que sejam escritos por educadores, que expressam suas impressões e visões sobre educação, ainda assim falam em nome do governo. Processo esse que pode aproximar ou distanciar suas ações daquilo que é almejado por professores.

Se há uma visão e construção governamental, há também uma reapropriação realizada pelos professores. Tomando assim um novo significado que só pode ser expresso na prática, através da mobilização dos seus múltiplos saberes, encarados dentro de uma realidade distinta, aquela que só pode ser admitida no ambiente escolar vivido.

Há um descompasso entre o que os professores pensam e praticam e o que está prescrito no currículo institucional. Vejamos o que nos diz um dos professores entrevistados, a respeito da associação entre teoria e prática:

Quando eu comecei a trabalhar nas escolas, de fato, eu pensava que iria poder aplicar toda a teoria aprendida na universidade. Fazer aqueles planejamentos lindos que a gente aprende a fazer e tal... Depois com o dia a dia, a gente vai vendo que não é que não adianta mais, é desnecessário o trabalho e a gente acaba (fazendo, é) mais pratica. Eu caí naquela que é muito antiga, de você planejar realmente através do livro didático. Porque é o instrumento que o aluno tem. Ele recebe do governo o livro. Atualmente são livros muito bons [...] nosso último livro, ele está além do que eu já vi na faculdade, está bem mais atualizado. (É) a ferramenta e fonte de pesquisa. Tudo o que ele tem. Então assim, eu posso usar como, às vezes, a gente usa o conhecimento do PCN, da LDB, e tantas outras teorias. Mas eu faço o planejamento dentro daquela realidade, daquele material que o aluno vai poder trabalhar. Não adianta eu querer inserir outras coisas porque nem os livros didáticos eles leem (PROFESSORA DE HISTÓRIA).

Percebe-se que existe um processo de entendimento do que seria o planejamento de aulas e a sua significância em relação ao que acontece em sala de aula. Há algo que consideramos muito interessante nesta fala, a associação da legislação educacional enquanto teoria. Dois fatores podem ser admitidos. Em primeiro lugar, pode ser atribuída uma percepção meramente alegórica dos documentos orientadores. Desconsiderando qualquer associação prática aos seus norteamentos. Uma segunda percepção, é o fato de ser dado o mesmo grau de importância dos documentos norteadores (LDB e PCN's), a teoria adquirida na academia. Assim, como as leituras e referências, os documentos norteadores pesam nas concepções e pressupostos do que é ensinado.

Neste momento a Coleção Escola Aprendiz não é citada como referência. O mesmo acontece com o Professor de História. Senão vejamos:

Temos a base curricular para seguir. Normalmente a gente segue ela, apesar de ter toda liberdade de montar nossas aulas, do jeito que a gente quer. Mas a gente tenta se alinhar, entre os professores de história, [...] e também o que vem para a escola como sugestão. Então nós estamos seguindo a base curricular do ENEM. Pegamos esse material para tentar poder montar o nosso currículo. No ano passado e nesse ano, fizemos baseados nisso. Em 2015, nós começamos a tentar fazer na escola, e vamos tentar dar continuidade a isso, [...] fazer a integração curricular. Já começamos a fazer, inclusive fizemos nos quatro primeiros bimestres. [...] onde nós pegamos não só a integração da área, mas de todas as áreas. Então nós queremos fazer isso em 2016 (PROFESSOR DE HISTÓRIA).

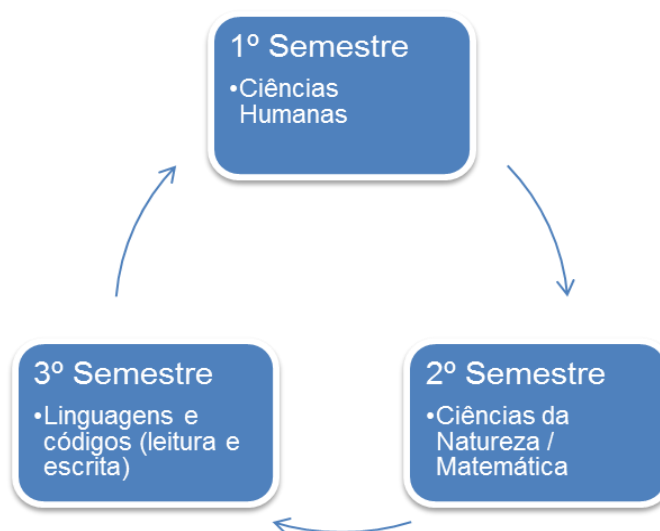
Para o entrevistado, os PCN's possibilitaram uma maior liberdade de integração entre os professores da escola. Isso chama a atenção pelas iniciativas de planejamento que são realizadas na escola. É proposto um sistema de integração curricular em que o eixo ideológico gira em torno da interdisciplinaridade. O próprio PCN assume uma perspectiva de isolamento no processo de planejamento de aulas no Brasil: "Tendo historicamente observado um comportamento isolacionista, procura assumir hoje a interdisciplinaridade, admitindo que esta posição é profundamente enriquecedora" (BRASIL, 2000b, p. 31).

O que acontece na escola é um processo onde é escolhido um tema geral para todas as áreas. Percebe-se que os temas relatados tem forte inclinação para a

área de ciência humanas. Acreditamos que isso ocorre pelo fato de os professores desta área assumirem o cargo de coordenação na escola⁸⁵.

O tema transversal é trabalhado em todas as disciplinas de forma que todos os professores integrem suas atividades, não apenas aqueles de uma área específica. Isso tem gerado a integração no planejamento entre as áreas, ainda que os ganhos de aprendizagem ainda não tenham sido mensurados pela escola. O trabalho realizado gira entre os três primeiros semestres do ano. É realizado conforme ilustração abaixo:

Figura 7 – Sequência de trabalho interdisciplinar anual



Fonte: Elaborado pelo autor.

Um dos processos vistos no tópico anterior foi à suposta homogeneização na utilização do livro didático nas ações docentes. Quanto a outros processos que também foram percebidos e questionados na implementação da Escola Aprendente, sobre o livro didático, podemos verificar por meio da seguinte afirmação.

Eu procuro trabalhar com tudo. Quanto mais rico, o livro, melhor. Mapas, imagens, textos, infográficos. Só que a questão limitante do tempo, do aluno que não lê, que não traz o livro. Aí você já começa a usar aquelas praticas que são terríveis, mas é o recurso que a gente tem. Do ponto, se fizer eu tiro ponto. Se não fizer, pra estimular que esse aluno participe. E aí a gente

⁸⁵ Ao realizarmos a pesquisa de campo constatamos esse processo com dois sujeitos aqui envolvidos. Inicialmente o sujeito "Professora de NTPPS" estava na função de coordenadora, mas em seguida assumiu um cargo técnico junto a SEDUC-CE. Quem assumiu esta função na escola foi o sujeito "Professor de História". O qual ocupa até hoje.

fica tentando outras dinâmicas de trabalhos em grupo, de trabalhos em pesquisa de criação até artística. Mas às vezes não há o retorno, o nosso tempo é limitado. (PROFESSORA DE HISTÓRIA).

Fatores como a limitação de tempo com os alunos dificultam a prática do professor. Por mais que aconteça um planejamento interdisciplinar. Não há uma troca de materiais entre os mesmos. Desta forma, o tema trabalhado por todos é conhecido, as abordagens e conteúdos ficam velados. Ainda que haja a troca, cada professor realiza seu planejamento.

Na semana pedagógica a gente [...] os documentos pra poder fazer o currículo do ano. Baseados neles, também juntamente com o do ENEM. É assim que a gente usa, mas eu não me lembro da gestão. Eu não me lembro, pode até ter acontecido, de ter falhado a memória... deles apresentarem isso para o coletivo (PROFESSOR DE HISTÓRIA).

Aqui encontramos o cerne da questão. A interdisciplinaridade é trabalhada por temas centrais a todas as disciplinas, mas a maneira como cada professor executa seu planejamento e pratica é individual. Acabamos assim por identificar a subutilização da Coleção Escola Aprendiz, sendo o PCN a ferramenta norteadora mais utilizada, ao menos em tese.

A fala da Professora de História corrobora com a hipótese de direcionamento pedagógico mediado pelo livro didático. Mas este por si só não responde a complexidade do que é ensinado. Tendo em vista que os arranjos de conteúdos ensinados são pautados também nas exigências do ENEM. Essa formação tem assim como principal objetivo, o acesso dos alunos à universidade, além de promover uma boa avaliação do mesmo ao fim do Ensino Médio.

Em trabalhos recentes foi observada a relação entre as ações docentes e o ENEM. O mesmo foi significativo na mudança de mobilização dos saberes docentes, além da nova configuração dos livros didáticos, dos processos avaliativos e do currículo de ensino.

Apesar de o novo ENEM ter trazido mudanças positivas para o currículo de História do Ensino Médio, e provavelmente para outras áreas, concluímos que existem limites para essas transformações, que só podem ser superados com a elaboração de um currículo nacional bem definido, com flexibilização para as particularidades regionais, o qual, ao ser colocado em prática, não apresente dicotomia em função de variáveis externas ao cotidiano escolar (MOREIRA JUNIOR, 2015, p. 92).

Esses referenciais são assim utilizados como orientações gerais, não necessariamente como regras rígidas ou moldadoras. Por mais que uma orientação possa ter seu valor. Não podemos deixar de considerar que são saberes que partem da jurisprudência particular. Tornando estes sujeitos autônomos dos processos de escolha e de execução, dentro das perspectivas educacionais e do que é acordado entre os pares.

Assim, buscamos trazer à tona as impressões dos professores sobre o currículo proposto pela Escola Aprendiz. Para a Professora de História:

Ela é ótima nesse aspecto da teoria eu acho que ela trouxe grandes contribuições a visão mais progressista mesmo no sentido da criticidade de tornar o aluno crítico de que esse ensino ele sirva pra vida dele não é só preparar o aluno para o Enem, mas a gente não pode infelizmente aprofundar e tornar isso uma prática constante por todas essas limitações que nós falamos antes da própria formação do aluno que é um aluno que não tem a base, então você fica ali numa luta diária pra fazer com que o aluno te escute, que o aluno se interesse pelo que você está falando, que o aluno se envolva com aquela ideia (PROFESSORA DE HISTÓRIA).

Já o Professor de História, afirma que

Ele é muito engessado. Mantém uma estrutura que é secular. Praticamente sendo que décadas a mesma estrutura. Então eu acho que deve ser realmente modificado. Deve ser mudado para dentro das realidades, a realidade do local. A realidade nacional eu acho que isso tem que ser alterado. Eu acho que isso deveria ser feito dando autonomia ao profissional, de forma acompanhada, claro, mas do jeito que está eu acho que deveria mudar... não é legal, eu acho, que deve mudar essa visão dele. (PROFESSOR DE HISTÓRIA).

Para ela, o currículo tem um arcabouço teórico bem construído, porém, não traz os subsídios necessários para a realidade vivida. Principalmente porque trabalha o “deve ser”. Um elemento importante é a pouca base conceitual do aluno. Se não há interesse no processo educacional, pouco se aproveita dos processos construídos. Competências não são apresentadas nas falas dos professores. Isso denota que a relação com competências tratada pelos técnicos não é a mesma dos professores.

Quando se fala em determinações para o ENEM, não se apresenta tais especificidades, apenas se entende que a construção do conhecimento deve ser capaz de levar o aluno a universidade, ou construir uma base de conhecimento escolar que servirá para a vida.

Mas para o Professor de História, o currículo conhecido e utilizado se caracteriza pela estrutura inalterável, de certa forma engessada. Voltamos assim para a estrutura de acompanhamento, buscando a solução de uma pergunta. Se há a carência de uma orientação, há uma supervisão sobre o uso deste documento? Neste sentido não foram encontrados elementos que respondam positivamente esta afirmativa. Toma-se assim como parâmetro, as experiências e significados atribuídos aos professores.

6 PESQUISA COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NO CEARÁ: O NTPPS E A DISCIPLINA DE HISTÓRIA

Além das orientações já apresentadas na primeira parte deste capítulo, referente à organização curricular para o Ensino Médio no Brasil. Deve-se considerar a forma como as instancias públicas estaduais se apropriam dos mesmos e o ressignificam. Num processo de reestruturação da normatização nacional para os moldes locais.

A coleção “Escola Aparente” é fruto de reflexões entre técnicos educacionais, professores universitários e professores de todas as áreas e disciplinas escolares, e orientam o planejamento e a prática dos professores de História. Mas dentro da realidade das escolas, como a investigada, este processo recebe novas influências e acaba por revelar novas possibilidades de ensino e aprendizagem.

Falo do Núcleo Trabalho, Pesquisa e Demais Práticas Sociais – NTPPS. Este funciona como um componente curricular que vem sendo desenvolvido em diversas escolas em todo o estado do Ceará. Traz como referencia os “Protótipos Curriculares para o Ensino Médio” idealizado pela UNESCO (2011), pautado em uma nova perspectiva de inserção da pesquisa na escola básica ainda que não nos moldes acadêmicos – como uma possibilidade de formação que integre o aluno aos preceitos dos PCN’s de formação crítica e reflexiva, atrelado a uma preparação para o mundo do trabalho.

A dinâmica constituída a partir de então reflete um possível processo de mudanças nos métodos utilizados na escola. Busca-se um ensino sobre a perspectiva da educação pela pesquisa. Temos, assim, uma realidade educacional onde o professor assume o perfil docente e de orientador de pesquisas desenvolvidas pelos alunos.

Buscamos aqui apresentar de forma sistemática a constituição de ambos e como sua estruturação foi pensada. Por se tratar de um tema novo e com escassa produção bibliográfica, Utilizaremos em nossa redação reflexões em torno da documentação disponível, dialogando com as entrevistas realizadas com os seis entrevistados.

6.1 ENSINO E PESQUISA

A denominação aqui atribuída recebe influência direta da perspectiva de educação pela pesquisa, de Pedro Demo (2011), grande influência teórica no NTPPS. Pedro Demo leva em consideração a construção de um conhecimento crítico e criativo. Em que a dimensão da pesquisa se torna um fundamento essencial na maneira de ensinar desde a Educação Básica ao ensino superior.

Estes escritos ganham conotações que corroboram com pensadores do ensino de História e do campo da educação. Ao se trabalhar o pensamento pedagógico, Ira Shor, em diálogo com Paulo Freire, reflete sobre o papel do docente pesquisador.

Portanto, o primeiro pesquisador, na sala de aula, é o professor que investiga seus próprios alunos, Esta é uma tarefa básica da sala de aula libertadora, embora, por si só, seja apenas preparatória, porque o processo de pesquisa deve animar os estudantes a estudar tantos os textos do curso como sua própria linguagem e realidade (FREIRE; SHOR, 1986, pp. 13,14).

O processo de investigação perpassa inicialmente o conhecimento do professor para com os discentes, no sentido de melhor formular possibilidades de ensino que seja capaz de os levarem ao conhecimento de si e da realidade ao seu redor, sendo este um processo de construção crítica do conhecimento. Para Demo o processo de composição da pesquisa na sala de aula deve levar em consideração o modo próprio e criativo de relacionar o conteúdo ao processo de pesquisa. O aluno é um parceiro ativo no percurso formativo. Busca-se que, através do processo de pesquisa, possa-se formar um sujeito “participativo, produtivo, reconstrutivo, para que possa fazer-se oportunidade” (DEMO, 2011, p. 15).

Ao conjecturarmos uma aproximação com Paulo Freire, podemos refletir sobre o conceito de “pensar certo”, dentro de uma perspectiva progressista, atrelado ao desenvolvimento da curiosidade epistemológica⁸⁶ capaz de elevar a condição de percepção social do sujeito ao processo de autonomia e libertação (FREIRE, 2011a; 2011b). A pesquisa pode ser apontada como o instrumento de construção do conhecimento, pautado no desejo de aprender dos envolvidos, que é capaz de desenvolver tais elementos cognitivos. O desenvolvimento de uma aprendizagem,

⁸⁶ Veja o aprofundamento teórico desenvolvido no capítulo 4.

centrada no aluno, e capaz de desenvolver o gosto pelo conhecimento pode ser realizado a partir do cerne central de Demo, a pesquisa como princípio educativo⁸⁷.

Esta seria uma maneira própria de educar da academia, assim como da escolar. No ensino superior, este processo dialoga com a produção do conhecimento científico, mais do que isso, com a inovação dos saberes humanos nas suas mais diversas áreas. Para que o conhecimento gerado, não se torne dogmático e estático, utiliza-se de um recurso essencial, a crítica. Esta seria o instrumento mais eficaz criado pelo ser humano para testar o conhecimento produzido (POPPER, 2008). Voltada para a lógica da epistemologia centrada na tríade dialética tese, antítese e a síntese⁸⁸, o conhecimento científico só é validado com base no crivo da crítica a ela empregada. Cria-se assim um novo paradigma centrado no ponto onde este conhecimento alcançou inovação. Da mesma forma que a crítica será o ponto de partida para que o estado do conhecimento seja superado por novas perspectivas. Pedro Demo (2008) encara a pesquisa e o questionamento, na educação, como o processo permanente de reconstrução do saber. É nesse contexto acadêmico que inserimos a formação de professores. Numa realidade onde o mesmo é formado enquanto docente e pesquisador. Temos então uma relação entre o produtor do conhecimento científico e propagador de saberes no contexto educacional.

É esperado que a pesquisa torne-se parte integrante da formação de professores. Menga Ludke tem desenvolvido pesquisas voltadas para a detecção deste processo. Há a preocupação para que esta formação seja centrada em desenvolver possibilidades da prática da pesquisa na escola. Um aspecto fundamental seria o processo de reflexão, ou a idealização de um “professor reflexivo”. A autora dialoga com Donald Schön, onde esse processo estaria centrado na valorização da reflexão na experiência (LUDKE; CRUZ, 2005). Dialoga-se também com a constituição dos saberes docentes, estudado por Gauthier, Tardif, Lessard. Mas quais os saberes são imprescindíveis para uma prática reflexiva? Esta acaba se tornando uma das grandes questões levantadas por esta autora.

As dificuldades ao lidar com o tipo de conhecimento geral na preparação de futuros professores há muito tempo representam desafio para a universidade. De modo especial para as Faculdades de Educação e os cursos de Pedagogia, responsáveis pelos cursos de licenciatura, onde se formam os professores para as diferentes disciplinas do currículo da

⁸⁷ *Idem.*

⁸⁸ Tema já abordado no capítulo 4, tópico 4.1.

Educação Básica. Dentro desse cenário já se divisa uma separação essencial, com consequências de grande alcance, até mesmo na constituição da identidade profissional dos professores desse nível de ensino. Os que se dedicarão às diferentes disciplinas cursam as licenciaturas correspondentes a elas e os que se destinarão a "ensinar tudo a todos" são formados pelo curso de licenciatura em Pedagogia. Já se esboça a partir daí uma aproximação forte de futuros professores em relação às várias disciplinas que escolheram, o que vai ter um peso importante na definição de sua identidade profissional (LUDKE, 2012, p. 435).

Discutimos assim o que se torna essencial para este perfil de professor, frente às exigências e demandas profissionais que o sujeito encontrará em sua carreira docente. Nas orientações da Coleção Escola Aprendiz o estímulo à pesquisa é descrita da seguinte forma.

Certamente, o maior desafio do professor [...] relacionasse à possibilidade de despertar no educando o interesse pela pesquisa. Cabe ao professor a tarefa de orientar o que significa uma pesquisa, quais procedimentos metodológicos devem ser adotados, estimulando a ideia de que produzir conhecimento científico pressupõe a articulação entre conceitos, teoria e realidade e que o produto final da pesquisa é, de certo modo, uma reconstrução elaborada a partir das contribuições de outros pesquisadores (CEARÁ, 2008, p. 87).

A pesquisa na Coleção Escola Aprendiz se caracteriza como uma estratégia didática de construção dos saberes disciplinares. O professor deve dominar os métodos de produção do conhecimento científico e exercitar a construção do conhecimento mediante eles. Assim "Deve-se levar o aluno, efetivamente, a elaborar pesquisas científicas de forma individual ou em grupo, contribuindo para que ele compreenda que pesquisar pressupõe problematizar a realidade" (CEARÁ, 2008, p. 84). Diferente do NTPPS, a Coleção Escola Aprendiz não objetiva ensinar métodos de pesquisa, mas sim se utilizar do processo de investigação, inerente a disciplina, para construir o conhecimento.

Essa relação entre pesquisa/aluno/professor é explicada por Pedro Demo (2008) da seguinte forma. A pesquisa pelo meio pelo qual o orientador do trabalho incita a construção do saber de forma coletiva, ou individual. O aluno é o parceiro na construção do conhecimento e deve ser estimulado para saber questionar e argumentar. Esse estímulo é aguçado pela busca de respostas pelas quais o mesmo elabora suas próprias ideias. O grande desafio docente então consiste em formular estratégias que viabilizem esse processo.

O documento está em sintonia com o pensamento freireano, pois defende que a atividade de pesquisa leva à tomada de consciência de si e da sociedade, contribuindo assim para a construção de sujeitos críticos e autônomos.

O pensamento freireano indica que o caminho metodológico não conduz apenas ao conhecimento e sim a um processo de consciência que se efetiva em mudança da realidade do aluno e de sua comunidade, em uma ação constante e dialética. Essa “curiosidade cognitiva” exercitada por professores e alunos deverá ser alimentada pela constante indignação frente ao contexto social gerando posicionamentos, críticas, enfim o exercício pleno do ato político, de dialogar e agir em prol das vontades coletivas (CEARÁ, 2008, p. 15).

Busca-se, então, possibilidades de realização da pesquisa no contexto escolar. Em associação aos parâmetros curriculares, seja sua versão nacional ou estadual, propõe-se a criação de um núcleo que integre a formação social do aluno ao trabalho de pesquisa e formação para o trabalho. Este é denominado de Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS). Realizaremos uma descrição analisando seu contexto de criação e implementação, intercalando sua associação com o currículo do Ensino Médio, em especial com a disciplina de História.

6.2 O NÚCLEO DE TRABALHO, PESQUISA E DEMAIS PRÁTICAS SOCIAIS – NTPPS

A iniciativa de reorganização do Ensino Médio que mais tem nos chamado a atenção é o Núcleo Trabalho, Pesquisa e demais Práticas Sociais (NTPPS). Este pode ser definido como um componente curricular que visa à formação para o mundo do trabalho através de conceitos como pesquisa, interdisciplinaridade e protagonismo estudantil. A própria Secretaria de Educação do Ceará disponibiliza em seu site um gráfico que explicita a progressão de inserção no Ensino Médio. Gerlylson Rubens dos Santos Silva a define da seguinte forma:

NTPPS. Essa é a sigla para Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais, uma nova abordagem pedagógica pertencente ao conjunto de ações que visam à reorganização do currículo escolar no estado do Ceará. Inspirada pelos Protótipos Curriculares produzidos pela Representação da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) no Brasil, a ideia de criação do NTPPS surgiu após a publicação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer CNE/CEB nº 02/2012). Elaborada em parceria com o IA, a abordagem vem com o objetivo de desenvolver competências socioemocionais e de utilizar a pesquisa como princípio educacional no Ensino Médio (SILVA, 2015, p. 60).

Surge num contexto de reorganização curricular para o Ensino Médio no Ceará, no intuito de uma formação complementar ao que vinha sendo trabalhado com o ensino médio. Centralizando suas ações para temáticas voltadas para as vivências sociais dos alunos e a formação para o mundo do trabalho. A proposta segue o mesmo viés dos protótipos educacionais da UNESCO (2011), propondo um Ensino Médio voltado para a aquisição de habilidades e competências que instrumentalizem o discente a entrada no mundo do trabalho. Podendo ser percebida como parte de um processo no qual a educação brasileira tem sofrido fortes influências de instituições não governamentais ligadas a grandes empresas mantenedoras. O que nos parece antagônico se pensarmos a atuação destas instituições numa esfera onde o poder público não tem apresentado resultados satisfatórios.

Ao mesmo tempo em que a parceria entre institutos e poder público podem trazer novas perspectivas para o ensino, com o ingresso de novas propostas e intervenções pedagógicas. Também evidencia a o insucesso do Estado na implementação de políticas públicas para educação, concebidas e geridas por educadores do próprio governo. Cabendo assim a inserção instituições externas ao poder público. Traça-se assim um debate entre os interesses externos de organizações como a UNESCO e empresas privadas, em relação ao Estado e, principalmente, os profissionais da educação.

Seu surgimento é descrito por uma de suas idealizadoras.

A ideia ela surge (diante da) publicação das novas diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio. A UNESCO, nessa época, produz um documento teórico, que são os Protótipos Curriculares para o Ensino Médio. Aí a SEDUC pega o protótipo lê e diz assim: 'esse aqui é o Com.Domínio Digital'. A Gente tem uma experiência parecida, porque a SEDUC já veio, desde 2008, 4 anos de parceria. E o Com.Domínio Digital, ele propõe protagonismo, interdisciplinaridade, desenvolvimento de competências, projeto de vida. Que era um pouco o que o protótipo curricular da UNESCO trazia. Então a SEDUC chama o instituto aliança, que já era parceiro há 4 anos. A gente queria (SEDUC) que com base no Com.Domínio Digital, vocês pensem num programa que ao invés de ter 8 meses (3º ano do Ensino Médio), aconteça no 1º, 2º e 3º ano. Então ele surge daí, de uma parceria que já existia e que era reconhecida pela SEDUC como eficaz. Quando vem a publicação das novas diretrizes, eles dizem: 'Bom, é isso aqui que a gente quer'. Então o que era que a gente queria com essa experiência. Que ela objetivasse mais significado ao conhecimento escolar, pela contextualização. Então, tudo que a gente trabalha no núcleo, por exemplo, trabalha aquela 1ª parte, aquele bloco de identidade, quem eu sou, quê que eu quero da minha vida, ser ou não ser, poemas e tal. Aí o

que eles fazem. Vão pesquisar qual é mesmo essa identidade deles, dentro da família, de onde é que a minha família vem, como é que ela se instalou nesse município, em Fortaleza; O quê que enfrentou, quais são as características, a cultura, as tradições. Eles vão contextualizar aquele conhecimento a metodologia. Sempre busca contextualizar quando eles vão para o segundo ano em integração. Como é que eles contextualizam essa coisa de integração? Escola, comunidade. Eles vão pesquisar fora da escola quais são as pessoas da comunidade interessantes. A história da comunidade que às vezes não está no currículo. Até tem a história do Ceará, mas não tem a história de Maracanaú, a história de Euzébio. Os jovens vão buscar elementos na comunidade que possam ser contextualizados, mediante a integração entre a escola e comunidade. É um conhecimento contextualizado. Qual é a outra coisa que se busca com essa experiência. Evitar tratar o conhecimento em compartimentos, evitar compartimentalizar a educação, como? Pela interdisciplinaridade. E aí a figura do orientador de pesquisa. Hoje a gente tem professores de todas as áreas. É um grande ganho, eu acho, da implementação pela SEDUC (INSTITUTO ALIANÇA).

A construção desta proposta não é apenas uma readequação das orientações presentes nos Protótipos curriculares da UNESCO. Parte da relação entre duas instituições que já vinham desenvolvendo projetos desde ano de 2008. O Com.Domínio Digital (CDD)⁸⁹ é um programa de capacitação profissional relacionado as Tecnologias da Informação. É promovido pelo Instituto Aliança, em parceria com a SEDUC-CE e Organizações Não Governamentais. Também faz parte de uma rede de iniciativas financiadas pela *International Youth Foundation*, FOMIND/BID⁹⁰ e *Lucent Technologies*⁹¹, com iniciativas em 12 países da América Latina. Como metodologia abordada, o Com.Domínio Digital objetivou a construção de uma proposta que possibilitasse um conhecimento pautado na contextualização das vivências sociais dos alunos.

O NTPPS é composto por dois eixos primordiais. O Desenvolvimento Pessoal e Social – DPS/P, assim como a Pesquisa e TIC – Tecnologia da Informação e Comunicação. Estes dois elementos trabalham juntos para a promoção da construção do conhecimento científico no Ensino Médio (SILVA, 2015). O

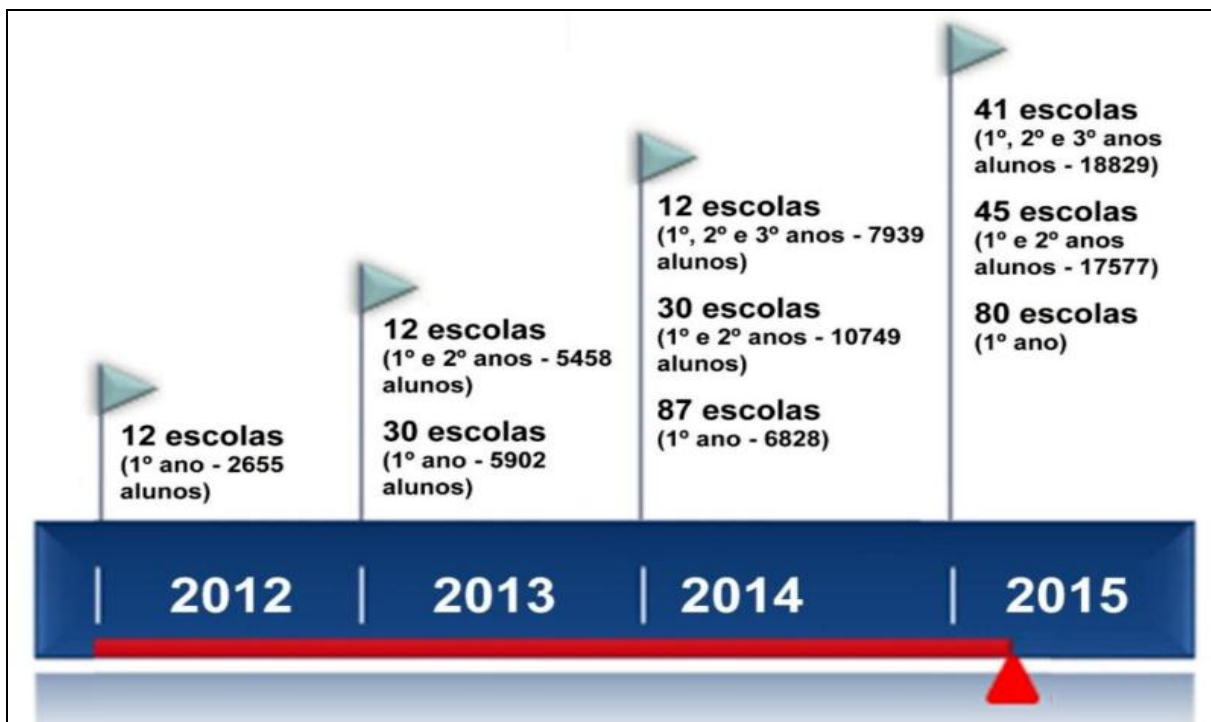
⁸⁹ Informações baseadas em: http://www.institutoalianca.org.br/dominio_digital/index.html.

⁹⁰ É definido como o “O Fundo Multilateral de Investimentos do Grupo BID”, o Banco Internacional de desenvolvimento. Sua atuação consiste e fornecer assistência técnica especializada ao setor privado na América Latina. Trabalha com parcerias locais através do seu programa de Empreendedorismo Social. Que tem seu foco central a abordagem empresarial e o acesso de comunidades marginalizadas ao financiamento de serviços básicos e preparação profissional. Para maiores informações acesse: <http://www.iadb.org/pt/recursos-para-empresas/fundo-multilateral-de-investimentos,5763.html> ou <http://www.fomin.org/>.

⁹¹ Lucent Technologies é uma empresa norte americana de tecnologia criada a partir da divisão da AT&T (*American Telephone and Telegraph*). Corporação que detinha o monopólio das telecomunicações naquele país. Em 2006 foi adquirida pela Alcatel, tornando-se a Alcatel-Lucent SA. Atualmente pertence a Nokia. É parceira do BID no desenvolvimentos de ações sociais.

processo de implementação, desde 2012, é descrito no site da SEDUC-CE⁹², e representado conforme a ilustração abaixo.

Figura 8 – Gráfico de ampliação das escolas que aderiram ao NTPPS de 2012 a 2015.



Fonte: SEDUC – CE.

Com base nesses dados podemos projetar a relação entre o Instituto Aliança e a Secretaria da Educação do Estado do Ceará, intercalando os dados presentes no site do Com.Domínio Digital. A parceria surge em 2008 com 1 núcleo desta rede. No ano de 2009, há a ampliação para 15 núcleos, chegando a 35 em 2011. Segundo Crismacleiton Galdino Mota (2015), em âmbito nacional, esta iniciativa atingiu 31.500 jovens, entre os anos de 2004 e 2014⁹³.

O NTPPS se inicia em 2012, com 12 escolas piloto. Sendo sete localizadas na capital e as demais pelo interior do Estado. Em 2013 o Núcleo passou a atuar em 42 escolas. Trinta a mais do que o ano passado, correspondendo a um crescimento de 71,43%. Em 2014 a adesão de escolas chega a 87, correspondendo a um aumento de 51,75%, em relação a 2013, e 86,21% ao ano inicial.

⁹² Ver em: <http://www.seduc.ce.gov.br/images/Imagens%20noticias/2231.jpg>.

⁹³ O site oficial não dispõe de dados específicos sobre o estado do Ceará, além dos que são aqui apresentados. Maiores informações consultar: http://www.institutoalianca.org.br/dominio_digital/resultados.html.

No dia 31 de janeiro de 2013, é enviado aos coordenadores das CREDEs⁹⁴ o Ofício Curricular 12/2013 – CODEA. No qual são descritas as orientações sobre o início das atividades nas escolas que aderirem a Reorganização Curricular do Ensino Médio. Tal normatização destina-se a 31 escolas em 16 das 21 CREDEs. O Anexo II dispõe as orientações. Em relação ao NTPPS, destacamos os pontos 2, 3 e 4 do documento.

2. As atividades referentes ao Núcleo Trabalho, Pesquisa e demais Práticas Sociais (NTPPS) terá início junto com as demais atividades do ano letivo de 2013. Durante a primeira semana, é importante que a escola promova discussões com os estudantes e demais integrantes da comunidade escolar, sobre a adesão a proposta da Reorganização Curricular.

3. Os professores das duas unidades escolares que aderirem a proposta serão lotados de acordo com as regras gerais, considerando um terço de horas-atividades, como descrito abaixo:

- Professores(as) com 40h = 27h de regência + 13 horas/atividades.
- Professores(aa) que assumirem seis turmas de NTPPS terão a sua lotação organizada da seguinte forma: 24h regência + 3h em outras lotações (para acompanhamento de pesquisas) + 13 horas/atividades.

4. Os professores lotados no NTPPS podem ser lotados no projeto Professor Diretor de Turma, pois não se trata de atividade de apoio pedagógico.

A implementação do núcleo passa por um processo de readequação pelos interessados nesse processo, tanto que é preciso que a entidade escolar aceite realizar a reorganização curricular e a inserção do NTPPS. Isso afeta diretamente em distribuição de disciplinas e lotação de professores. Paralelo a isso, temos a inserção dos mesmos pressupostos curriculares presente nas escolas de educação profissional.

Qual a diferença entre as duas? Eu vou começar pelo que tem em comum. Ambas tem como propósito o desenvolvimento da autoestima, da autonomia, da capacidade de se expressar bem, da necessidade de trabalhar em equipe, de formação solidária, cooperativa, de desenvolver o lado sócio emocional. Ou seja, ele ter mais instabilidade ao enfrentar situações difíceis. Por isso que a gente trabalha com muitas vivências. Então isso é semelhante nas duas. Da mesma maneira, o Núcleo e as escolas profissionais, eles trabalham o primeiro ano voltado pra pessoa. O núcleo, o primeiro ano é que ele, o jovem estudante, está começando no Ensino Médio. Ele trabalha na dimensão da escola e da família. Nas profissionais, também o primeiro ano ele é mais voltado pra ele o desenvolvimento pessoal. O segundo ano é a relação com a comunidade, já saindo um pouco dos muros da escola, e a relação com a comunidade semelhante. O terceiro, a preparação para o mundo do trabalho. Porque

⁹⁴ Ver descrição na nota de rodapé 68.

eles estão terminando o curso. E tanto o jovem quanto a família, os conhecidos mais próximos, companheiros, namorados, namoradas, ficam com: 'e aí você vai trabalhar de quê?', 'que você vai fazer então?'. Já é um projeto de vida também. Voltado para uma carreira. Seja produtiva, seja acadêmica. Nisso eles são semelhantes. Qual é a diferença? Nas profissionais, essa metodologia entra na parte diversificada. Então ele é um **componente curricular**, como disciplina. Então eles têm aquele horário no período integral, que é aquele amplo, como disciplina. Duas disciplinas: Projeto de Vida e Mundo do Trabalho. Sendo a outra o núcleo (NTPPS), como ele não tem esse modelo disciplinar, **a pesar de ocupar um espaço como disciplina**. Ele trabalha mais no sentido de provocar, pela pesquisa a interdisciplinaridade entre as outras disciplinas. Isso não acontece tão fortemente nas profissionais. Porque ele já tem um lugar bem claro, mas metodologicamente é semelhante. A estrutura dos planos de aula, o investimento em projeto de vida são semelhantes (INSTITUTO ALIANÇA, grifo nosso).

As descrições além de apresentar os pontos de convergência e divergência mostram a caracterização do Núcleo dentro das duas realidades. Observando as orientações da UNESCO (2011) e o Ofício Curricular 12/2013 – CODEA percebemos que ele funcionará como disciplina. Por mais que a fala da entrevistada, aponte para a função enquanto componente curricular, seu arranjo dentro da escola deve se adequar as outras matérias curriculares. Inclusive havendo a necessidade de lotação e preenchimento de carga-horaria do docente que ministrará os encontros propostos.

A organização deste componente curricular designa temas específicos para cada ano letivo do Ensino Médio. Cabe ao primeiro ano relacionar a Escola e Moradia como espaços de aprendizagem. No segundo ano é proposto o tema “Ação comunitária” e ao terceiro ano a “Vida em sociedade”. Estes são relacionados a quatro categorias articuladoras: Trabalho, Ciência, Cultura e Tecnologia. A complexidade das possibilidades de diagnóstico busca acompanhar a ampliação e maturação reflexiva dos alunos, partindo assim de temas iniciais mais próximos a realidade dos mesmos, até que se possa refletir sobre temáticas mais abrangentes.

Através delas serão organizados questões, problemas ou variáveis de investigação das atividades de diagnóstico (pesquisa) e de intervenção social (trabalho). As áreas do conhecimento relacionadas partem da divisão entre Ciências Humanas (onde se insere o ensino da disciplina de História), Ciências da Natureza, Matemática e Linguagens.

Busca-se, assim, uma integração dos temas designados para cada ano letivo aos conteúdos e disciplinas previstos por lei. Para que isso seja possível, a UNESCO prevê que seja destinado ao núcleo o 25% das horas previstas no

currículo escolar. O que torna um desafio de execução tendo em vista a atual estrutura curricular, tão carregada de conteúdos específicos e tão pautada em um ensino⁹⁵ descritivo (MONTEIRO, 2007) onde a pesquisa ou a reflexão crítica tem uma maior dificuldade de se tornarem realidade.

A organização curricular das Escolas de Educação Profissional (EEP's) se diferencia do modelo no qual o Núcleo foi inserido. Pois além do ensino propedêutico, há a integração com a formação técnico profissional. Onde o aluno tem a integração do currículo basilar do Ensino Médio com o curso específico que deseja cursar⁹⁶. Assim como descrito na CNE/CEB 6, de 20 de setembro de 2012.

Art. 3º A Educação Profissional Técnica de Nível Médio é desenvolvida nas formas articulada e subsequente ao Ensino Médio, podendo a primeira ser integrada ou concomitante a essa etapa da Educação Básica. [...]

§ 2º Os cursos e programas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio são organizados por eixos tecnológicos, possibilitando itinerários formativos flexíveis, diversificados e atualizados, segundo interesses dos sujeitos e possibilidades das instituições educacionais, observadas as normas do respectivo sistema de ensino para a modalidade de Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Diante disso, percebemos a consonância entre o NTPPS e a proposta de educação profissional presentes nas Escolas Estaduais de Educação Profissional – EPP's. Principalmente em resposta a legislação vigente em torno da educação profissional e as orientações derivadas da UNESCO. O Núcleo acaba por implementar as metodologias utilizadas nas escolas profissionais com as unidades curriculares “Projeto de Vida e Mundo do Trabalho”.

Nesse processo, buscamos detectar o papel do Instituto Aliança nessa relação com a SEDUC-CE. Ela pode ser definida como uma instituição, sem fins lucrativos, concebida como uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP)⁹⁷. Tem como seu *lócus* de atuação a região nordeste do Brasil. Sua atuação junto a Secretaria de Educação estadual visa a produção de materiais pedagógicos, a formação de professores e o monitoramento das ações realizadas.

Em comparação com o capítulo anterior, percebemos que foco de atuação versa exatamente nos pontos de atenção identificados sobre a atuação da

⁹⁵ Em nosso contexto o Ensino de História.

⁹⁶ Acesse:

http://www.educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=40&Itemid=150.

⁹⁷ Site institucional: <http://www.institutoalianca.org.br/>.

SEDUC-CE junto a seus professores. Falo da formação e acompanhamento pedagógico. Ainda assim, é preciso esclarecer que o Instituto Aliança não contempla toda a rede, mas sim o espaço restrito, das políticas que a ele competem.

Isso não significa que não fiquem lacunas em sua atuação, como a formação dos professores orientadores de projetos, que basicamente são os professores das disciplinas escolares. Se por um lado, é alegado o orçamento reduzido para as ações formativas e de acompanhamento. Também se utiliza a mesma resposta dos técnicos educacionais responsáveis pela Coleção Escola Aprendente. A autonomia da escola em gerir esse processo.

A atuação junto ao NTPPS aparecem nos relatórios anuais do Instituto Aliança. Tomando como base o documento referente ao ano de 2015, temos os seguintes resultados.

- 38.000 alunos de 116 escolas da rede regular de Ensino Médio, atendidos por meio do NTPPS, cumprindo carga horária semanal de cinco horas, totalizando 200hs/ ano.
- 329 professores e 116 gestores envolvidos com a implementação da proposta.
- 366 horas de capacitação e monitoramento de educadores, gestores das escolas e coordenadores de CREDES17, sendo 146 na formação de professores, 40 horas de supervisão, 56 horas de grupo de estudos. - 84 horas de Encontros realizados com as CREDES.
- 40 horas de formação dos Coordenadores Escolares.

Em comparação aos dados observados no início deste tópico, levam-se em consideração as escolas que em 2015⁹⁸ receberam as primeiras turmas de NTPPS. Além disso, o documento exalta a inserção mediante a metodologia empregada nas escolas profissionais.

A proposta tem por objetivo contribuir e reforçar a qualidade da formação profissional e para a vida de jovens vinculados a 113 Escolas Profissionais da rede pública de Ensino Médio do Estado do Ceará (EEEPs), distribuídas em 88 municípios, implementando a exitosa tecnologia do CDD⁹⁹, que integra ao currículo das escolas profissionais, competências socioemocionais (RELATÓRIO, 2015).

Ainda são apontados como resultados quantitativos.

- **44.842 alunos atendidos** por meio das duas unidades curriculares propostas: Projeto de Vida e Mundo do Trabalho, envolvendo

⁹⁸ Acesso em: http://www.institutoalianca.org.br/pdfdoc/relatorio_2015.pdf.

⁹⁹ CDD - Com.Domínio Digital.

simultaneamente os três anos de Ensino Médio de 113 EEEPs em atividade.

- **113 gestores sensibilizados** e envolvidos com o desenvolvimento da proposta metodológica nas EEEPs.

- **401 professores** de 113 escolas capacitados, formados na metodologia do IA, nas unidades curriculares Projeto de Vida (251) e Mundo do Trabalho (150), aliando ações de capacitação continuada, monitoramento presencial, capacitação em serviço e monitoramento à distância,

- **20 CREDEs** e **03 SEFORs** envolvidos na implementação da proposta do programa em 109 escolas, atingindo a 100% do universo das EEEPs.

- **23 superintendentes da SEDUC** integrados com a proposta e acompanhando em conjunto com o IA o seu processo de implementação nas EEEPs.

- **02 artigos científicos** produzidos¹⁰⁰ abordando a experiência de trabalho do Instituto Aliança frente às Escolas Profissionais.

A expansão visa assim uma formação antagônica entre a formação para o mercado de trabalho e para o mundo do trabalho. Decorre de uma exigência governamental de formação técnica, mas que versa a composição de um cidadão socialmente participativo e reflexivo. Além disso, propõe uma prática pedagógica executada mediante o ensino pela pesquisa. Tais pressupostos serão analisados em relação à metodologia e a percepção dos professores sobre o processo aqui estudado.

6.3 METODOLOGIA

A metodologia empregada no processo de ensino e aprendizagem leva em conta o a perspectiva de educação do Instituto Aliança, e é fruto das experiências já vividas com o CDD. A organização de referências norteadoras podem assim ser descritas:

O NTPPS foi organizado para atender a dois processos centrais: o desenvolvimento pessoal e social dos estudantes e o protagonismo estudantil nos processos de investigação e elaboração do conhecimento. A proposta inicial buscou traduzir para o cotidiano das escolas de Ensino Médio os pressupostos metodológicos do Projeto Com.Domínio Digital, desenvolvido pelo Instituto Aliança, com sede na Bahia, com o apoio da SEDUC¹⁰¹. Em particular: a pedagogia de projetos, a interdimensionalidade,

¹⁰⁰ Tal material é disponibilizado através do endereço:

https://drive.google.com/folderview?id=0B_00Nuh6Jq1wQkJOY2xtdmgzNnM&usp=sharing. Entre os artigos citados, destacamos o trabalho por nós desenvolvido e apresentado na VIII Semana de Pedagogia da UFC: RODRIGUES, Geovanio Carlos Bezerra. **Ensino e Pesquisa na Prática Docente: Relações entre o NTPPS e o Ensino de História**. In: VIII Encontro de Pedagogia UFC Educação Infantil, 2015, Fortaleza. Anais VIII Encontro de Pedagogia UFC. Fortaleza: s.n., 2015. v. 1. p. 212-222.

¹⁰¹ Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE).

a inter e transdisciplinaridade, o texto–sentido, a participação e problematização e o protagonismo juvenil, acrescentando ainda, a pesquisa e o trabalho como princípios educativos (ALMEIDA, 2013, p.4233).

A metodologia utilizado no Núcleo leva em consideração seis pressupostos, organizados em suas atividades. A Pedagogia de Projetos, os Ritos de Passagem, a Interdimensionalidade, assim como a Inter e Transdisciplinaridade, o Protagonismo Juvenil e o Texto-Sentido.

A **Pedagogia de projetos** é uma proposta de construção do conhecimento, em muito inspirada pelo construtivismo, que busca educar mediante experiências proporcionadas por questões problemas e o desenrolar de suas ações (LEITE; MENDEZ, 2000). É um modelo de ensino que surge desde as discussões educacionais em torno de John Dewey e a pedagogia ativa, em meados da primeira metade do século XX. Ele compreendia a educação como um processo de vida, e não uma preparação para a mesma (Dewey, 1897). Desta forma, o processo educativo deve se voltar para aquilo que é próximo a realidade do aluno.

Este tema tem recebido novas contribuições na atualidade. Nos escritos de Willian N. Blender (2014) é apresentado como o elemento primordial para a educação diferenciada no século XXI. Destacamos o trabalho em grupo como um dos principais elementos deste modelo.

Os estudantes precisam planejar cooperativamente as ações de sua equipe à medida que avançam na solução do problema, desenvolvendo um plano de ação e começando a elaborar uma descrição ou diretrizes para o desenvolvimento de seus produtos ou artefatos (BLENDER, 2014, p. 17).

No NTPPS temos projetos de pesquisa pensados e realizado por alunos, em grupo. Para o Núcleo, a Pedagogia de Projetos é uma importante ferramenta de mobilização do Protagonismo Juvenil, executado num processo cíclico e contínuo na tríade: planejamento, ação e reflexão. Influencia direta da práxis freireana centrada na ação, reflexão, ação (FREIRE, 2011b). A projeção educacional, neste sentido, buscaria a constante complexificação do conhecimento adquirido, pautado nas reflexões sociais e no conteúdo base presente no currículo.

Os **Ritos de Passagem** são celebrações simbólicas mediadoras da passagem da juventude a vida adulta. Elas indicam o avanço nas diferentes etapas do processo de aprendizagem. Além de culminarem no amadurecimento necessário

para o mercado de trabalho. Destaca-se a celebração de conquistas individuais e coletivas no espaço escolar e na comunidade.

A **Interdimensionalidade** está voltada para a formação do ser integral. Em síntese são dimensões, relacionadas à psicomotricidade, que versa a integração de funções motoras e psíquicas, na relação entre o movimento corporal e as relações sociais nas quais está inserido (LOCKMANN, 2014). Neste caso, o material apresentado nas formações dos professores de NTPPS apontam para as dimensões “cognitiva, afetiva, motora, corporal, transcendente, em um contexto sociocultural e histórico”.

A **Inter e Transdisciplinaridade** é apresentado como o conhecimento integrado, desde que seja preservado a essência das áreas do conhecimento. Preferimos não entrar no mérito de essência e aparência, no contexto filosófico. Buscamos uma compreensão sobre estes dois conceitos e sua aplicação na realidade escolar.

A **Interdisciplinaridade** pode ser caracterizado pela aplicação de diferentes ângulos e domínios que o conhecimento pode ser trabalhado, assim como já abordado no capítulo anterior. É um conceito presente desde os protótipos curriculares da UNESCO, aos PCN's e Coleção Escola Aprendiz. A **Transdisciplinaridade** adota o caráter pluralista enfocando o que está entre as disciplinas, ou conhecimentos (DOMINGUES, 2005). Busca trafegar por diversas áreas do conhecimento não levando em consideração a rigidez das fronteiras epistemológicas estabelecidas (SANTOS, 2008).

A tentativa de execução dessa proposta é percebida nas formações em que participamos e no material analisado. Busca-se uma percepção de pesquisa que possa ser trabalhado em diferentes contextos na escola, porém optamos por trazer nossa percepção sobre o tema mais adiante.

O **Protagonismo Juvenil** adota duas vertentes na concepção do Núcleo. Perpassa desde a participação do educador ao aluno, num processo de cooperação entre ambos. Esse processo induz o aluno a tomada de decisões coletivas, assim como o planejamento e avaliação das ideias geradas dentro do grupo, no sentido de empoderá-lo, criando possibilidade de implementação das mesmas.

O **Texto-Sentido** é a escrita significada, ou a maneira livre que o estudante encontra de explorar suas percepções, emoções e direcionamentos. Não

se trata de uma redação constituída de uma estrutura fixa, mas de um espaço de expressão simbólica apreendidos na criação de significantes e significados.

Toda a metodologia aqui explicada confronta a concepção de pesquisa empregada e realizada durante os três anos do Ensino Médio. Buscamos, assim, uma fundamentação das bases ideológicas e teóricas.

Se fundamentar para poder passar esse fundamento. Compartilhar com quem vai trabalhar na orientação e no desenvolvimento das pesquisas. Então, para gente é muito forte a referência do Pedro Demo. E é muito forte a referência da educação como um princípio pedagógico e educativo. Que é por Paulo Freire. Ele já pregava que a gente tinha que se submeter a lógica da pedagogia da resposta, para pedagogia da pergunta. Que o conhecimento é muito mais rico quando você se pergunta. Sobre ele, quando você não só recebe como uma verdade pronta e acabada. Então, a gente sobretudo, essas duas referências a pesquisa. Como princípio pedagógico educativo e a pesquisa como a forma de você mais bem aprender. Que é muito do que o Pedro Demo trás. Então se você olhar as diretrizes curriculares nacionais esta em consonância com essa ideia (INSTITUTO ALIANÇA).

O NTPPS se aporta nos princípios descritos acima, além de pressupostos teóricos como a pesquisa como princípio educativo (DEMO, 2008), os múltiplos saberes para a educação do futuro (MORIN, 2003) e ao Método Paulo Freire (2011a). Ainda que a fala aponte para uma maior reflexão em torno das ideias de Pedro Demo e Paulo Freire, a composição e consonância das ideologias de Edgar Morin nos parecem claras, sobretudo na proposta de transdisciplinaridade. Ressalta-se ainda que a pesquisa aqui concebida, perpassa por uma mediação da pergunta, da curiosidade do aluno que se transformará em uma iniciativa de investigação. A seguir buscaremos estruturar o processo de pesquisa no NTPPS.

6.3.1 Estrutura do NTPPS

Ao longo do ano os alunos participam de oficinas, que na verdade, estão situadas dentro da matriz curricular da instituição de ensino que aderiu ao núcleo. Ao longo de 1.600 horas/aula os alunos imersos em vivências de investigações a cada ano do Ensino Médio, são orientados, através temas escolhidos, por professores das mais diversas disciplinas, assim como o professor de história, principal sujeito de nossa investigação.

A pesquisa pensada pelo Instituto Aliança para a execução das atividades passa por algumas orientações que nos foi percebido previamente através de conversas com o Instituto Aliança e na participação de formações com o intuito de estabelecer uma base de conhecimento preliminar sobre o projeto. Assim pudemos traçar o perfil da pesquisa escolar no NTPPS¹⁰²:

a) A realização da pesquisa é coletiva a partir de um equipe em torno de 5 ou 6 alunos.

b) As pesquisas são conduzidas em torno das temáticas abordadas durante o ano letivo (1º ano – escola / 2º ano – comunidade). Os alunos do 3º ano tem um contato menor com a pesquisa, tendo em vista que as escolas que aderem a essa proposta tem como base o ensino propedêutico e focalizam suas ações, nesta etapa da formação, nos exames de ingresso ao ensino superior, como os vestibulares e o ENEM. c) Não dispõe de financiamento para implementação das propostas.

d) Trabalha, ainda que de forma introdutória, as bases científicas.

e) É precedido de um projeto de pesquisa onde são trabalhados elementos como introdução, justificativa, objetivos, metodologia....

f) O tema e objeto parte estritamente do interesse e escolha dos alunos.

g) As orientações metodológicas sugeridas as pesquisas são voltadas para a pesquisa bibliográfica, a observação e vivências dos alunos e a pesquisa de campo na escola e na comunidade.

h) A partir das pesquisas, debates e planejamentos do projeto preliminar é construído um Plano de Ação. Este se configura como o documento final a título de comprovação da que foi pensado e do que ainda será realizado.

i) Os resultados finais da pesquisa são apresentados em eventos onde os trabalhos são avaliados por bancas compostas por professores e pesquisadores da área convidados. Os alunos também são estimulados a participarem de eventos como feira de ciências.

¹⁰² A descrição do processo de criação de projetos a serem implementados foram coletados no material utilizado para formação específica dos professores do núcleo, no qual participamos no intuito de obter dados preliminares sobre a metodologia aplicada e seus possíveis reflexos na atuação do professor de história.

j) Os relatórios das pesquisas, principalmente no formato de Plano de Ação, recebem a recomendação de que sejam disponibilizados nas bibliotecas das escolas e/ou que sejam publicados em revistas eletrônicas ou sites da escola, da Secretaria da Educação do Estado do Ceará o em outros espaços dos quais a equipe tenha acesso.

k) Como último ponto destacamos o apoio dos professores da escola. Estes devem atuar como orientadores de pesquisa, onde cada um, de modo geral, orienta dois trabalhos e participa como membro das bancas examinadoras.

Este componente contribui diretamente em nossa investigação relacionado ao processo de atuação do professor de história frente às pesquisas que buscam construir um saber histórico, ainda que em nível escolar. Esta atuação se difere de iniciativas pessoais e programas de tutoria universitária. O interessante deste processo é percebermos que o Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais se configura como uma ação experimental, tendo a cada ano a adesão de mais escolas.

6.3.2 A relação com os professores

O que podemos perceber ao analisar a conjuntura que deu origem ao Núcleo é a crença no processo por aqueles que o pensaram. Acredita-se que este é um importante meio de transformação da educação estadual. Entendemos que tanto os responsáveis pelo NTPPS, como pela Coleção Escola Aprendiz buscam dar significado a suas ações de forma individual, tendo em vista que este é o espaço onde podem contribuir. Mas existem outros olhares que precisam ser alcançados nesta relação.

Por esta pesquisa se tratar de uma pesquisa voltada para a formação de professores e a reverberação deste processo em sua prática, optamos por relacionar a idealização à prática a partir das percepções dos docentes que executam estas propostas no seu cotidiano escolar.

Iniciaremos nossa explanação pelo contato inicial que estes docentes tiveram com a proposta do Núcleo, em 2012. Ano de início, que apresentou algumas dificuldades de entendimento da proposta, por se tratar de um protótipo ainda em

construção. Um primeiro olhar apresenta as impressões da professora responsável por ministrar os encontros do NTPPS.

Meu primeiro contato foi de encantamento com a proposta. Quando eles explicaram que se tratava de um protótipo da UNESCO, eu achei ousadíssimo, muito fantástica a proposta. Mas é claro a SEDUC, com os dois pezinhos atrás, muito precavida de lançar uma coisa que iria mudar tanto as estruturas das escolas. Seria um risco. Foi entrando como um caminho das águas. Foi chegando primeiro como disciplina, pra depois ir ganhando o seu status de núcleo. Porque no início ela não era núcleo. Ninguém dialogava então, ate chegar a liberdade que articula a escola, as ações. Foi uma caminhada grande. (PROFESSORA DE NTPPS).

O encantamento acaba sendo a definição utilizada pela professora para o processo vivenciado. É claro, o esforço de promoção do NTPPS, se não fosse contagiante aos sujeitos que o executariam, logo cairia por terra na escola. Isso porque, como já vimos, esta iniciativa faz parte do processo de reformulação do Ensino Médio no Ceará, e trabalha especificamente pela adesão da instituição escolar. Caso o representante (o professor de Núcleo) não fosse contagiado pela proposta, logo ela não lograria êxito. Desta forma, a afirmação da importância do NTPPS passa de um aspecto ideológico para uma estratégia de execução e inserção concreta na escola.

A imagem de um Núcleo integrador capaz de centralizar as ações docentes das várias áreas do conhecimento organizadas nas disciplinas é desconstruída, pelo menos no início, pela fala aqui analisada. Contrapondo a prescrição, antes de ser Núcleo, o NTPPS precisou se afirmar enquanto disciplina. Afinal de contas, esta é a linguagem conhecida pela escola, é a forma que a Secretaria de Educação, enquanto instituição gestora da educação tem de organizar o sistema, seja nas orientações, seja na lotação do profissional competente a esta função.

O encantamento antes relatado entra em contraste com a rejeição por parte de membros do corpo docente.

Houve uma certa rejeição por parte dos professores, na época. Mas assim, há uma certa resistência em aceitar. Porque vem de cima a coisa, sem muita consulta. E isso iria mexer muito com nosso dia-dia, com nosso currículo. Houve realmente uma mudança muito grande na grade curricular pra poder liberar, em termos de hora/aula. Um núcleo, a gente sabia que a gente ia ter um comprometimento também. Além da carga para o horário de conteúdo a gente ia ter um comprometimento de desenvolver um trabalho, que a gente não estava sabendo bem como é. Que ia funcionar, e nem um

objetivo mais concreto. Porque assim, não era uma coisa muito concreta, era uma coisa muito teórica. Mas acabou sendo votado por uma pequena maioria venceu, e desde então foi implantado. (PROFESSORA DE HISTÓRIA).

Por se tratar de um projeto em construção, no primeiro momento, a proposta do núcleo não foi compreendida por parte dos professores, o gerou desconfiança. Tanto que para que a escola aderisse à proposta, a votação foi bastante apertada tendo 16 votos a favor e 15 contra. Isso atenuou a disparidade entre as disciplinas regulares e o NTPPS. Como ainda não se tinha vivenciado o processo, não se conseguia ver o cunho prático do processo, e pouco se conhecia da teoria. Por isso o grande número de abstenção, sobretudo pela insegurança do corpo docente.

Gera-se um clima de desconfiança na escola pela mudança curricular que o Núcleo gerou. Se por um lado a possibilidade de mudança é vista com bons olhos pelos docentes, por outro a incerteza e o choque de horários criam insatisfação. Principalmente em relação a disciplinas com horários reduzidos, como as de ciências humanas. O novo também é visto como um empecilho para o bom andamento da disciplina. Além do mais, a pouca informação contribui para a descrença. Uma proposta ainda em construção que chega a escola na qual ainda não se sabe como exatamente funcionará. Essa ação evidencia o processo de formação identificada neste contexto. Podemos identificar a atuação massiva do Instituto Aliança em encontros elucidativos para os professores de Núcleo.

O primeiro momento de formação foi uma semana, chamada semana de imersão. Que na verdade acabou sendo duas semanas, quinze dias. Porque eles juntaram uma imersão de aprendizagem cooperativa, uma semana com o pessoal do Manoel Andrade¹⁰³ explicando o que era aprendizagem cooperativa. E a gente ainda sem entender nada do que era Núcleo. Nos já éramos os professores selecionados pra dar aula, assim a segunda feira, a gente já tinha que estar na escola começando, sem saber do que se tratava. Então teve a semana seguinte só de imersão. Essa imersão não era nada explicando o que a gente iria fazer na pratica. Era só trabalhando a questão teórica, os pressupostos, pra quê que existe esse

¹⁰³ Manoel Andrade é hoje professor da Universidade Federal do Ceará (UFC), é criador de uma metodologia de aprendizagem chamada de "Aprendizagem Cooperativa". É inspirado nas experiências de estudo em grupo com agricultores no distrito de Cipó, município de Pentecoste, Ceará. Essa ideia possibilitou a entrada de diversos alunos no ensino superior. A ideia foi institucionalizada mediante o Programa de Estímulo à Cooperação na Escola (PRECE), que hoje atua em parceria com a Universidade Federal do Ceará (UFC), a Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC - CE) e o Instituto Coração de Estudante (ICORES). Sendo também um programa de bolsas de iniciação científica da UFC conhecido como Programa de Aprendizagem Cooperativa em Células Estudantis (PACCE), orientado pelo professor Manoel Andrade.

núcleo, o que a gente pretende com ele, mas absoluta não tinha nem um precedente pra gente se basear. Os resultados iriam depender em tudo do que nos iríamos desenvolver em sala de aula, a partir da semana seguinte. Então foi uma formação na semana pedagógica da escola. Não participamos porque nos estávamos lá no hotel, todos os dias, de uma semana inteira, manhã e tarde, tendo essa formação. A priori eu achei vaga, mas depois que eu descobri o quanto ela é importante. Por exemplo, o professor que entrou hoje pra dar aula, que não vivenciou aquilo. Eu acho que ele não... por mais que ele seja envolvido naquilo, ele nunca vai conseguir a essência do que foi aquele momento de esclarecimento pra gente. Então a pratica mesmo foi assim, a formação que aconteceu no primeiro ano de 2012. A gente levava 2 planos pra sala de aula, porque a gente tem 2 contatos com os alunos. A gente trabalhava os planos, mostrava os planos, como era aula. Que tem introdução, desenvolvimento e conclusão. A gente via como era cada momento da aula, como era o material, o que ia precisar, levava pra sala de aula e fazia. Aí na sexta feira seguinte, a gente se encontrava. Só foi essa vez no hotel, nas outras vezes era assim: um grupo de professores ia para uma das escolas que tinha núcleo, pra fazer as reuniões. As escolas foram orientadas a não lotar ninguém em aula de núcleo durante as sextas feiras, porque era nosso planejamento e era sempre externo. Nós íamos nos encontrar com o pessoal do Instituto Aliança e com os outros professores de núcleo. Nós nunca estávamos sós.

[...] Era uma comunidade de aprendizagem de professores e alunos, aprendendo uns om os outros. Nas minhas aulas, eu me pegava (perguntado), o quê que eu faço? E com o tempo isso não me perturbava. Eu dizia, gente eu vou pra formação na próxima aula, a gente conversa sobre isso. Aí eu chegava lá, o pessoal do Instituto Aliança tem as psicólogas, tudo. Eu chegava e dizia tal demanda, qual o posicionamento, como é que eu faço? E aí naquela outra comunidade de aprendizagem, que era a reunião dos professores de núcleo, a gente também trocava muita experiência boa. Então por isso que eu digo que não é uma formação somente profissional. Você se vê com um aluno que esta aprendendo muita coisa (PROFESSORA DE NTPPS).

A confusão partia também dos professores de Núcleo. Na momentânea ignorância, típica da falta de maturação do processo ali vivido, estes docentes foram construindo, passo a passo seu entendimento sobre como deveria ser executado o seu trabalho. Propôs-se então uma formação que inserisse o docente na ideologia ali empregada, para então instrumentalizá-lo no como fazer.

É importante salientar que se cria uma comunidade cooperativa entre docentes para planejamento e apoio metodológico. Isso com base institucional, no qual o órgão proponente da metodologia orienta e conduz o processo de formação, assim como os próprios docentes criam espaços de troca e aprendizagem. O Fato de estarem juntos, sistematicamente em encontros formativos pode atribuir um caráter de sucesso ao Núcleo. Pois, mesmo com as deficiências iniciais de entendimento do que era a proposta do NTPPS, os mesmos tinham elementos de embasamento teórico e prático. Fator este que falta no ensino regular, ou seja, um acompanhamento mais direcionado ao que se espera que seja ensinado em

disciplinas como História. Ainda que reconheçamos que as condições de viabilização desse processo sejam mais palpáveis no Núcleo do que no ensino regular, principalmente pela abrangência de profissionais que atuam nas duas esferas.

Porém, enquanto temos professores de Núcleo muito bem embasados e orientados sobre suas ações, percebemos, por outro lado, uma ruptura de relações na escola que permite o efeito contrário. Enquanto os professores, dentro de suas áreas específicas produzem seus planejamentos no mesmo ambiente. O docente responsável pelo NTPPS se ausenta da escola para a mesma função. A externalização deste sujeito, que tem a função de fazer chegar as informações do Núcleo ao restante do corpo escolar, corroborava para a desinformação.

Nos outros professores do núcleo, nós não sabíamos exatamente o quê que tinha sido visto lá fora, o que chegava que a [PROFESSORA DE NTPPS], ela partilhava. Acho que é uma questão pessoal mesmo. Ela partilhava muitas vezes os temas, as oficinas. Então a gente tomava conhecimento, vamos dizer assim, (de forma) solidaria. Não era algo oficial. Passou a interferir mais quando a gente passou a fazer os projetos de pesquisa. Que a princípio foi dado no Núcleo os temas, os alunos tinham que desenvolver e procurar os professores pra serem orientadores. Depois se viu que essa metodologia não funcionava. Isso já no ano seguinte, então foi pedido aos professores que sugerissem temas, dentro das suas áreas. E aí a gente foi tentando adaptar. Mas a gente ficava assim, um pouco afastado. Não é da prática, de uma informação mais específica mesmo. (PROFESSORA DE HISTÓRIA).

Não entendiam ao certo que ele era, em contra partida, pelo pouco espaço de diálogo, não se tinha uma maior aproximação entre os entes. O que os professores reivindicam com a fala destes docentes são políticas educacionais com maior nível de clareza, onde o corpo escola tenha condições de entender o que está sendo proposto e assim poder traçar estratégias de implementação. O que inicialmente nos parece repulsa, pode ser melhor compreendido como resistência ao que ainda não está claro.

Isso veio a mudar quando, de fato, pôde-se realizar uma integração entre as ações do NTPPS e o corpo docente da escola. Essa mudança se dá através da proposta de planejamento integrado e as orientações dos projetos de pesquisa, a cargo de todos, de acordo com a intenção empírica dos alunos.

Isso começou de um ano pra cá, pouco mais de um ano. Não, começou no começo do ano passado. Em um determinado momento que eu não lembro. Foi uma proposta da [PROFESSORA DE NTPPS] a gente trabalhar de forma interdisciplinar. Não era só humanas, eram todas as disciplinas. Então

tem um dia, a cada bimestre, que a gente reúne todas as disciplinas. Porque normalmente você durante a semana tem os planejamentos por área, mas aí você faz de certa forma, isolado. Então tem um dia que a gente senta pra pensar. E também quando não é possível fazer esse dia com todas as disciplinas, digamos terça é linguagem, e código quarta matemática, e quinta humanas. Aí eles já fazem uma espécie de mapa conceitual por ano, repassa esse material pra gente tentar ver como é que mesmo não havendo a discussão. Mas ali ficam algumas ideias que a gente pode tentar desenvolver. (PROFESSORA DE HISTÓRIA).

Nos anos de 2012 e 2013, período de implementação do Núcleo, não é vivenciada uma integração, de fato, com os outros professores. Verificamos então que o tempo de apropriação para o entendimento e aceitação girou em torno de dois anos. Neste período, não temos ações apenas de reconhecimento do espaço do NTPPS, mas uma nova configuração escolar em torno das ideias por ele disseminadas. Como podemos perceber, o envolvimento se deu mediante a orientação dos projetos de pesquisa e com as bancas de apresentação. O professor, antes isolado do processo, precisou se apropriar da compreensão de pesquisa e de construção do conhecimento pensado pelo Núcleo. Só assim ele seria capaz de cumprir com o seu papel. Buscou-se trabalhar a interdisciplinaridade, já que um projeto poderia englobar mais de um professor, em áreas diferentes.

Entra em voga o elemento do planejamento integrado entre as áreas. No qual os professores ainda mantém seu planejamento no ritmo normal, ou seja, tendo um dia específico para cada área. Mas agora compartilhando e criando possibilidades de integração que antes não havia. Além disso, para que o Núcleo pudesse ser inserido, a escola teve de passar por uma série de mudanças no seu calendário.

O núcleo trazia a proposta de organização curricular, de reformulação curricular, e nós, na época, recebemos a proposta de semestralidade, de mudança no currículo. Mas isso teve uma resistência muito grande entre os professores. Inclusive época, em sala de aula, a minha restrição era ter contato com a turma só semestral, ao invés do ano todo, como a gente faz no currículo tradicional. Então a gente entrou numa discussão um debate. E nós chegamos a um consenso de receber o núcleo, que era uma coisa interessante. Era uma proposta diferente devido a questão do desenvolvimento das inteligências emocionais. Uma coisa que a gente queria a gente acha que é importante pra escola. E (o Instituto Aliança) chegou apresentando uma proposta. Eles não tinham uma proposta e depois nós vimos que até outras escolas utilizaram, que é a inclusão de um sexto tempo de aula para os alunos que tinham o Núcleo nas suas grades (PROFESSOR DE HISTÓRIA).

Na fuga da semestralidade e na tentativa de readequar a matriz curricular, a escola adere o sexto tempo de aula. Nele são inseridas todas as disciplinas, para que não transparecesse ao aluno, que aquele tempo é exclusivo de NTPPS. Assim buscou-se o elemento de unidade entre Núcleo e disciplinas

Percebemos que o embate em torno da implementação do núcleo revelou, por um lado, os esforços de construir novos espaços de conhecimento na escola pública. Ainda que através de confrontos. Para que o Núcleo acontecesse, não precisou apenas do esforço governamental de pensar novas metodologias. Mas também a aceitação e o dialogo na escola, local de efetiva ação desta ideia.

Percebemos que no decorrer das narrativas dos nossos entrevistados, um novo padrão de organização curricular, planejamento e prática se modelaram na escola. Sob o prisma das concepções trazidas pelo NTPPS. Em especial, a concepção de pesquisa. Desta forma buscamos uma análise sobre como este processo se deu com os professores de história na escola investigada.

6.4 A PESQUISA COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO: O QUE DIZEM OS PROFESSORES DE HISTÓRIA

Partindo das experiências vividas pelos professores de história, buscamos investigar as suas percepções em torno da relação entre o ensino praticado em sala e na orientação dos projetos de pesquisa criados pelos alunos. Lembramos que nosso sujeito de pesquisa não é responsável pela formação na disciplina de NTPPS, mas trabalha diretamente com os frutos produzidos a partir dela. As construções das perguntas norteadoras da entrevista, nesta seção, estão relacionadas a uma pergunta central: Como se dá a prática docente dos professores de História que atuam em escolas que contam com este componente curricular?

Eu chamo isto de “greve de desempenho” dos estudantes, que se recusam a estudar sob as condições sociais existentes. Não menos importantes nesta equação são o desleixo de muitas escolas, as salas de aula superlotadas e o fato de que o mundo dos negócios não recompensará o esforço nos estudos, são poucas as recompensas que o mercado de trabalho oferece para altos níveis de realização escolar. Os estudantes decidem que é tolice jogar sob regras que não os beneficiam e que foram feitas por outras pessoas (FREIRE; SHOR, 1986, p. 12).

Como então a relação entre as matrizes curriculares e o protótipo para o Ensino Médio, proposto pela UNESCO, poderia ser concretizada em nossa realidade educacional?

A resposta a esta indagação pode estar presente na relação entre o Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS) pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará. Como processo de adequação a proposta da UNESCO, este núcleo visa proporcionar a integração das matrizes curriculares a uma educação contextualizada e mais próxima das realidades vividas pelos alunos.

Aqui cabe ressaltar a importância de se contextualizar a pesquisa enquanto produção do conhecimento histórico. Essa orientação existe desde a bibliografia que temos apresentado neste trabalho, assim como nos parâmetros curriculares.

A Coleção Escola Aprendiz utiliza a categoria de “pesquisa escolar” para definir o processo de orientação à pesquisa. O desenvolvimento da proposta deve levar em consideração os recursos próximos e disponíveis, como a pesquisa bibliográfica e o acesso ao laboratório de informática.

A partir da pesquisa escolar, pode-se ampliar a visão analítica dos alunos, reforçando a salutar ideia de que a transferência de conhecimento não deve ser um mero jogo de perguntas e respostas, muitas vezes capciosas, como se o grande mérito do aluno residisse em descobrir “a casca de banana” colocada pelo professor. O conhecimento deve ser útil para os alunos, enquanto sujeitos dessa sociedade que é histórica (CEARÁ, 2009, p. 19).

Subentende-se mediante a este documento que a pesquisa, na disciplina de História, deve ser capaz de auxiliar no processo de construção do conhecimento, em conformidade com o currículo proposto. Sendo este ensino mediado pela diversidade de linguagens. Porém as orientações deste caderno, pouco foca no uso de fontes históricas. Sendo atribuída uma única referência a este termo, nas habilidades e competências.

Numa perspectiva nacional. Mesmo sendo feita uma analogia ao trabalho do historiador, dentro da estrutura de conceitos, é percebido a falta de orientação para o exercício da pesquisa na ação docente são identificados no caderno de Ciências Humanas do PCN+.

O PCNEM também pouco explora a categoria, de forma direta, mas aponta uma melhor explicação de como o professor pode transformar o conhecimento historiográfico em metodologia de ensino.

A apropriação do método da pesquisa historiográfica, reelaborada em situações pedagógicas, possibilita interpretar documentos e estabelecer relações e comparações entre problemáticas atuais e de outros tempos. Torna-se necessário escolher métodos que auxiliem a capacidade de relativizar as próprias ações e as de outras pessoas no tempo e no espaço (BRASIL, 2000b, p. 26).

Aqui os parâmetros curriculares se aproximam da teoria em torno do ensino de História, admitindo o trabalho do historiador como o recurso que possibilita a compreensão da história na escola, além de diferenciar esta, numa perspectiva epistemológica, dos demais conhecimentos escolares distribuídos entre as disciplinas.

Como temos observado, é imputado ao Núcleo a centralidade de todas as disciplinas. Assim como as orientações de como realizar as pesquisas científicas deveriam ser realizadas. Subentende-se assim, que estas são produzidas associando um perfil basilar ensinado no NTPPS, e a relação com os domínios epistemológicos adotados em cada disciplina.

Desta forma, por meio da pesquisa de campo, tivemos a curiosidade de entender como a pesquisa acontece em sala de aula, sem a interferência de protótipos curriculares, ou momentos extraclasse. Como de fato o professor de História exercita a pesquisa como princípio educativo.

O Professor de História aponta as diferenças percebidas entre ser orientador de pesquisa e trabalhar com pesquisa em sala de aula.

O orientador de projetos, além da parte de orientação do trabalho de pesquisa, os encaminhamentos da pesquisa, em ajudar a desenvolver o projeto, em trazer até as ideias. Também compartilhar ideias, ampliar a pesquisa. Às vezes tem a parte mais técnica também, que nós na sala de aula não fazemos. Eu não fazia como professor de história. Essa parte mais técnica de regras da ABNT, esse tipo de coisa. E como orientador de trabalhos eu tenho que fazer. (PROFESSOR DE HISTÓRIA).

Ainda que aponte a orientação pelos caminhos da normatização, ele explicita que a sala de aula tem outra dinâmica. Consiste nos meios disponíveis para

a realização de uma busca em torno do tema estudado. Outros elementos são trazidos pela Professora de História.

Ser orientador dos projetos do núcleo é algo difícil. A maioria dos professores, hoje em dia, tem uma certa resistência mesmo em aceitar. Porque tem toda essa dificuldade. Primeiro a gente não tem nenhum momento liberado do trabalho rotineiro, pra poder exercer mais essa função. Então tem que ser encaixado nos nossos horários que já são bem atribulados. Depois há toda essa dificuldade com as equipes. A gente marca e muitos (alunos) não vem. A gente orienta a leitura e eles não leem. Aí acaba que o professor, pra se ver livre, dar por encerrado a problemática. Vai lá no computador e ele mesmo digita o texto e encaminha. Porque acaba sendo mais um desgaste, mais uma atribuição pra gente. Embora eu perceba uma mudança de postura nos alunos, com relação ao que eu já falei anteriormente. Por conta das apresentações do trabalho científico pra banca. Mas isso ainda é pequeno, porque se eles tivessem a base de ler e escrever, e você pudesse escrever um dialogo, seria um trabalho extremamente positivo. Seria a melhor das consequências possíveis pra formação dos alunos. Mas da forma que ele ocorre é um pouco deficiente (PROFESSORA DE HISTÓRIA).

As atividades fora da sala, com grupos reduzidos parece ser o que torna o trabalho de orientação no Núcleo mais notório, no que diz respeito à pesquisa. Pois nesse contexto, não existe as interferências comuns da sala de aula. O horário reduzido de contato com o aluno, o número de equipes de pesquisa e a condução do professor é diferente, pelo número de alunos em sala, pelo que se entende que o professor deva ensinar em sala. A mudança de postura é concebida como tímida demonstra que no ambiente escolar, e também pela SEDUC-CE, ainda não foram criados instrumentos avaliativos capazes de detectar, não apenas de forma quantitativa, a mudança referida. A escola onde realizamos a pesquisa, ainda não é capaz de identificar como esse processo repercutiu nas notas dos alunos. Assim entendemos que o processo avaliativo desta política educacional ainda carece de melhores processos avaliativos.

Numa aula de história, espera-se que o professor trabalhe com o “modo de pensar histórico”, categoria desenvolvida pelo pesquisador canadense Robert Martineau (1997). Em sua tese de doutorado, ele investiga os métodos adotados pelos professores que logram melhores resultados de aprendizagem. Sua pesquisa empírica dura uma década, e como resultado defende a hipótese de que o professor de história deve ensinar seu saber mediante os elementos que constituem a pesquisa histórica.

São enumeradas quatro operações do raciocínio histórico: Formular questões a partir de questões problemas, procurar e criticar fontes de informação; interpretar as informações e tirar conclusões (MARTIENAU, 1997). Para ele, a história é produto do pensamento através das representações realizadas pelos sujeitos (MATTA, 2006). Com isso a autonomia é exercida na ânsia de saciar a curiosidade epistemológica do aluno (FREIRE, 2011b), corroborando para um ensino embasado na reflexão crítica, ao invés da memorização.

Dito isto, se faz importante discutir o espaço da História dentro das pesquisas elaboradas na escola. Pelo Núcleo, se trata de uma proposta que versa a transdisciplinaridade, de certa forma, rompendo com as fronteiras entre as disciplinas. A Professora de História analisa isso.

A História é uma disciplina que apesar de nos estarmos impregnados [...] eu percebo a imensa desvalorização no mercado. Uma desvalorização cultural e social. Os alunos quando entram em sala, é comum eu ouvir: 'pra que é que eu vou estudar isso? Gente que já morreu é passado, eu não quero saber de passado, eu quero saber de futuro. Aí vem toda aquela argumentação teórica de 'olha se você quer saber do seu presente, você tem que saber as bases'. Porque eu particularmente não ensino história, aquela coisa que está ali no livro. Eu gosto que o meu aluno perceba a história como algo fazendo parte da história dele. Que ele faz história, que ele vive uma história, e o que ele vai estudar aqui, vai servir pro resto da vida dele. Porque ele tem um olhar, uma leitura crítica sobre tudo que esta exposto pra ele. (PROFESSORA DE HISTÓRIA).

A desvalorização da História, enquanto disciplina é associada ao lugar que esta ocupa na escola. O baixo número de encontros, frente a outras disciplinas, a desvalorização docente, o gosto pessoal de cada aluno. Isso contribui para que a história seja um suporte a pesquisa de Núcleo. Diferencia-se assim a pesquisa de Núcleo e a pesquisa em sala de aula.

Na sala de aula, de uma forma mais genérica, existe trabalho de pesquisa por temas. Mas sem aquele acompanhamento que a gente faz no núcleo. No núcleo a gente faz um acompanhamento, porque tem um orientador pra fazer o acompanhamento individual do trabalho. Eu pego o seu trabalho, e faço um acompanhamento pontualmente. Dentro de sala não tem como fazer isso, devido a quantidade de alunos. Então é de forma mais genérica. É um trabalho mais do professor indicar como deve ser feita a pesquisa, o que deve ser incluído na pesquisa. Mas a correção acaba não sendo tão aprofundada. O resultado acaba sendo não tão debatido como é no núcleo, tão discutido. Quando eu estava em sala de aula até o ano passado¹⁰⁴, eu tinha essa preocupação de diversificar os tipos de fontes em que eles faziam a pesquisa. Então aqui a gente tem um acervo muito bom de livros,

¹⁰⁴ Hoje o professor assumiu o cargo de coordenador pedagógico da mesma instituição.

nos temos a internet, tem notícia de jornal. Eles têm muito acesso a notícia de jornal através da internet. Então as próprias entrevistas da história oral, que a gente utiliza no núcleo, as próprias entrevistas também na sala de aula. (PROFESSOR DE HISTÓRIA).

Os espaços de pesquisa, aqui narrados, corroboram com as orientações da Escola Aprendente, na diversidade de espaços de busca. A Professora de História também reforça esta assertiva, senão vejamos:

Eu trabalho pesquisa histórica em sala de aula. Eu passo trabalho de pesquisa, trabalho de seminário. Então pra mim, é uma forma de pesquisa. Oriento que eles procurem não só no seu livro didático, mas em outros materiais. Às vezes trago revista, jornal, alguma coisa do tipo. Mas eu sei que há toda uma deficiência da parte deles de entender como funciona. Porque se eu não tenho alunos... Infelizmente eu não saio dessa tecla. Mas pra mim ela é tão básica que [...] à questão do analfabetismo funcional. (PROFESSORA DE HISTÓRIA).

A primeira fala relata os problemas encontrados para implementação da pesquisa. Por conta do número de alunos por sala, através de atividades que normalmente acontecem em sala de aula, ou em outro espaço da escola. Isso demonstra que atividades externas como o exercício de casa, não logram êxito diante do que se espera que seja feito. Parece-nos que os professores ainda não conseguem executar pesquisas, fora dos parâmetros estipulados pelo NTPPS, que fujam do conteúdo programático. As estratégias se revelam nas práticas de seminários, levantamentos bibliográficos, e pesquisas locais.

A pesquisa em história é assim utilizada com maior êxito, quando inserida no Núcleo. Porém, pelo caráter de transdisciplinariedade, a mesma acaba por ser reduzida, tendo seu espaço compartilhado com outros saberes. O processo de pesquisa pode ser aprendido e os alunos/pesquisadores podem ter uma maior liberdade de construir o conhecimento. Por outro, questionamos qual a real função da pesquisa histórica nesse processo. Pois estes limites são essenciais para o docente, detentor dos saberes epistemológicos de sua ciência possa contribuir de forma mais clara na orientação das pesquisas desenvolvidas por seus alunos.

Podemos assim dizer que existe de fato uma pesquisa histórica na escola? Dentro do contexto estudado, esta pergunta sofre uma série de variantes. Seria leviano de nossa parte atribuir ao NTPPS a culpa pelo domínio, ou não, dos elementos efetivos do modo de pensar histórico. Assim continuamos a indagar: é possível realizar uma pesquisa histórica sem conhecer os conceitos básicos da

história? Os próprios professores consultados, em unanimidade, reconhecem que seus alunos, de forma geral não sabem o que é história. A pesquisa, em sala de aula, acaba sendo regulada por um sistema parecido com a atividade de classe, sem que um produto mais qualificado seja produzido. Assim a pesquisa, enquanto metodologia de ensino, pouco tem avançado no que diz respeito à pesquisa histórica, tendo como eixo central a consulta bibliográfica e a reprodução das leituras.

Um fator nos chama muito a atenção. A constante associação da Professora de História com a questão do letramento dos alunos. Um baixo nível de inserção na leitura e interpretação de texto tem afetado diretamente o rendimento dos alunos, no que diz respeito ao entendimento da História. Tanto no desenvolvimento de habilidades e competências, quanto na percepção e execução dos modos de comando da pesquisa histórica.

Como elemento conclusivo deste capítulo destacamos que a pesquisa empreendida pelos professores de história, seja no ensino da disciplina, seja na orientação de projetos do Núcleo, é pautado primordialmente, nos pressupostos de pesquisa do núcleo, em contrapartida aos elementos metodológicos da pesquisa histórica. Atribui-se isso à formação destes sujeitos enquanto professores e pesquisadores, e ao entendimento normatizado de uma proposta curricular, que no cotidiano escolar, oferece maiores subsídios de orientação à prática pela pesquisa.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos desafios travados durante a pesquisa, o percurso do pesquisador chega a uma etapa, momentaneamente, final. A característica do inacabado é tão importante quanto às conclusões que aqui se apresentam. Isso tanto pela aquisição de experiência que o sujeito/pesquisador adquire durante a jornada, quanto pela constatação que ainda há muito a ser feito e novas trilhas precisam ser percorridas.

Considerações finais nada mais são do que uma síntese de todo o pensamento desenvolvido em um trabalho. Em uma dissertação, com tantas referências, com pontos específicos e característicos de cada capítulo, acaba nos forçando a escolher uma forma de abordagem específica. Em nosso trabalho subdividimos categorias de pesquisa, afim de trabalhar pontos que interligassem os capítulos, mas sem perder a especificidade de cada um deles. Nossa síntese momentânea acaba por tomar este mesmo percurso. Descrevendo os apontamentos finais na mesma sequência que se apresenta no texto já lido, e finalizando com uma reflexão sobre o todo.

Diante do exposto, é salutar que durante o trabalho, buscamos responder nossa pergunta norteadora: Como os professores de história têm associado, em suas práticas docentes, os conteúdos curriculares propostos pelas matrizes curriculares com o exercício da pesquisa a partir das diretrizes do Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS), na rede estadual de educação do Estado do Ceará? Para respondê-la, nosso interesse se voltou em compreender, como e que mudanças poderiam ser identificadas nas práticas docentes, professores de História. Tomando como *lócus*, o município de Fortaleza, elegendo uma escola regular como campo empírico. Fator este que não poderia ser compreendido de forma isolada, sem levar em consideração as políticas educacionais idealizadas para o Ensino Médio, nas duas primeiras décadas do século XXI. Onde inserimos um novo elemento primordial a pesquisa, os parâmetros curriculares, em sua versão estadual, a coleção Escola Aprendente.

Nosso sujeito primordial sempre foi o professor de História, ainda que tenhamos conduzido nossa pesquisa com a fala de outros agentes. A centralidade no professor de História não significa que este é o único a ter uma fala expressa sobre o objeto cognoscível. Os componentes de sua prática, dentro da realidade

observada, nos conduzem a outras perspectivas, sejam daqueles que constituíram a criação do currículo basilar, ou daqueles que se relacionam diretamente com estes professores no cotidiano escolar. Ainda que nossa denominação ao docente seja expressa mediante seus múltiplos espaços de atuação. Tendo em vista que o docente, durante sua longa jornada profissional, não tenha como único caminho a sala de aula, podendo atuar na gestão, supervisão, idealização de políticas, entre outras funções.

A organização do objetivo e perguntas norteadoras foram possíveis de serem realizadas mediante a pesquisa de campo, iniciada com uma observação exploratória, capaz de delimitar os espaços e pontos centrais da investigação, que teve sua análise distribuída em cinco capítulos. Versando as categorias de análise escolhidas: Ensino de história, Ensino pela Pesquisa, formação de professores, prática e saber docente, currículo de História e suas políticas, e Ensino Médio.

Os processos metodológicos, onde situamos nossa pesquisa dentro do paradigma Interpretativo-qualitativo, tendo em vista a busca de compreensão de significados expressados nas ações dos sujeitos envolvidos. A adoção do Estudo de Caso, como metodologia principal, levou em consideração o uso de duas técnicas auxiliares, a Pesquisa Documental e a Entrevista.

Tal percurso nos possibilitou cruzar dados expressados nos documentos norteadores, com as percepções dos sujeitos envolvidos. Por mais que a pesquisa seja centrada na figura dos docentes que atuam na disciplina de História, a escolha dos sujeitos a serem entrevistados levou em consideração a amplitude de visões entre aqueles que compunham o corpo docente da escola e os sujeitos responsáveis pela construção das propostas curriculares, mediante a Secretaria da Educação do Estado do Ceará. Sendo assim, foram ouvidos quatro professores de História, sendo dois atuantes na escola, como professores, e dois técnicos educacionais da SEDUC-CE. Intercalamos suas falas a mais dois sujeitos que foram a professora de Núcleo, e a responsável pelo Instituto Aliança, órgão parceiro da Secretaria e construtora da proposta do NTPPS. Levou-se em consideração o primeiro triênio (2012-2014), como marco temporal na análise dos dados.

Feito isto, identificamos que a relação destes docentes com a pesquisa apresenta aspectos de fragilidade, no que diz respeito a sequência formativa neste assunto. Tendo em vista diretrizes curriculares direcionadas para a formação do

historiador/pesquisador, em detrimento as outras áreas de atuação deste profissional, em especial a docência. É identificado, dentre a fala dos entrevistados, que esta formação acontece de cunho teórico, não sendo suficientemente provedora de recursos para a docência. Isso nos ajudou a compreender a relação da formação com a prática destes professores.

Foi percebido que entre os seis sujeitos entrevistados, há uma intrínseca relação entre a formação acadêmica e a mobilização do cargo que ocupa hoje. A todos aqueles que detêm o título de mestre, ou superior (3/6), há a ocupação de cargos técnico-educacionais, na Secretaria de Educação, ou instituições parceiras. Todos atuam na construção de propostas curriculares para o Ensino Médio, ficando a cargo dos professores com titulação menor a execução das mesmas. A distorção deste perfil se encontra na figura da Professora de NTPPS, que durante a fase de pesquisa de campo, passou a ocupar cargo técnico na Secretaria, ainda que tenha envolvimento na construção de propostas educacionais.

Exploramos ainda uma gama de documentos norteadores, com orientações advindas da UNESCO, MEC ou SEDUC-CE. Tendo em vista a estruturação das leis nacionais, todas obedecem às premissas da Constituição Federal e da LDB. Entre elas destacamos a Coleção Escola Aprendente como o instrumento mais direcionado a prática docente.

Esta relação, foi melhor compreendida através do diálogo entre dois autores que vigoram como referencia aos parâmetros estudados. Paulo Freire é claramente citado nos parâmetros curriculares, em especial, na Coleção Escola Aprendente, Célestin Freinet e sua concepção de educação para o trabalho, trás referencias basilares aos protótipos curriculares da UNESCO, na relação trabalho e pesquisa.

No capítulo final, trabalhamos a relação teoria e prática, e como foi compreendida por parte dos professores, por meio das orientações presentes no Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS). Buscamos compreender sua estrutura e como tem impactado em outras disciplinas escolares. Mais especificamente em História, principalmente como estes se portavam na função de docente em sala de aula e orientador de projetos do Núcleo. Adotamos a relação ensino e pesquisa de forma mais contundente, através dos relatos coletados.

Toda esta estrutura contribuiu para que os objetivos fossem alcançados durante todo o processo vivenciado. Isso nos faz refletir sobre os principais pontos conclusivos.

Nosso objetivo central visou compreender, através da análise de documentos e entrevistas com profissionais da educação, como e que mudanças podem ser identificadas nas práticas docentes dos professores de História que atuam na rede estadual de ensino, no município de Fortaleza, em escolas que vivenciam uma intervenção curricular proposta do Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS), no que tange a relação ensino e pesquisa. Ele foi dividido em objetivos específicos, capazes de melhor distribuir com as etapas e intenções de coleta de dados e descrição dos achados.

Entre eles foi pretendido entender como o currículo de formação do professor de História é concebido dentro da estrutura das políticas educacionais e resignificado na prática docente. Desta forma, afirmamos que mediante a documentação e bibliografia consultada, a formação do professor de História tem uma caracterização bacharelesca, sendo que os relatos coletados expõe uma fragilidade da formação enquanto pesquisador durante o processo formativo vivenciado. Sendo este pautado na busca bibliográfica, formando o detentor da literatura historiográfica, não especificamente o pesquisador em história.

Também buscamos refletir sobre as possibilidades de **integração entre o ensino de história e o protótipo curricular NTPPS a partir da realidade vivenciada no Ensino Médio em Fortaleza, Ceará**. Isso versou entre a análise dos documentos basilares e a proposta do Núcleo. Os resultados apontaram para a confluência entre os documentos curriculares, numa proposta de reconfiguração do Ensino Médio cearense. Dentre os documentos analisados, a Escola Aprendiz se mostrou o mais próximo das vivências docentes. Tendo em vista seu caráter colaborativo no processo de construção. Ainda que haja percepções diferentes entre seus proponentes e os professores que o utilizam no dia a dia.

Identifica-se que este documento busca orientar o que deve ser ensinado, a cada ano, do Ensino Médio, num processo de homogeneização curricular. Mas o que se percebe é uma subutilização destes parâmetros por parte dos professores, que utilizam de outros mecanismos de planejamento, como a interdisciplinaridade,

para adaptarem seus conteúdos programáticos e aproximarem o trabalho colaborativo dentro da escola.

Por se tratar de um ensino propedêutico foi percebido ainda uma relação dicotômica entre conteúdos e competências. O que nos parece é que esta relação não pode ser entendida sem levar em conta sua característica dualista. Porém um dualismo necessário. Não só competências e não só conteúdos. Quer dizer, que sentido há em uma formação conteudista ou só de habilidades. Do que adianta uma leitura de mundo que não leva em conta os aspectos históricos que constituíram aquele cenário. Tal visão tende a se cristalizar nas relações estabelecidas em sua constituição. Desta forma, defendemos que atenção entre esses dois pressupostos são necessários para a reflexão em torno das melhorias para a Educação Básica.

Conteúdos e competência, ainda que conceitos diferentes dizem o que é uma formação histórica integral. Um de pouco tem serventia sem o outro. E sem os dois, qual o sentido de se estudar e ensinar História? A que fim se destinaria uma disciplina sem consistência teórica e sem nexos com o contexto vivido e idealizado. Defendemos o embate e a permanência desta dualidade na produção de uma reflexão crítica e progressista sobre a disciplina de História.

Outro elemento importante é o acompanhamento do planejamento e uso da Escola Aprendiz. Identificamos uma carência formativa e de supervisão neste processo. Como contribuição a este fenômeno, desenvolvemos um sistema que poderia sanar esta dificuldade. Tendo em vista que o acompanhamento dessas ações é outorgado à escola, sem que a secretaria de educação tenha conhecimento, de fato, do que ocorre.

Propomos assim que a Célula de Aperfeiçoamento Pedagógico, ao invés de trabalhar com as dimensões de formação e currículo, tenha suas ações voltadas para três dimensões: formação, currículo e acompanhamento. As ações tomadas, devem utilizar instrumentos já existentes na SEDUC-CE, mas não dimensionados para estas ações. Sugerimos que seja criado instrumentais virtuais de sondagem do uso da Coleção Escola Aprendiz em duas dimensões: os professores que participaram da contração do documento e daqueles que fazem seu uso. Existe uma ferramenta que pode auxiliar nesse processo. Falo do Ambiente Virtual

Ead.Seduc¹⁰⁵, onde poderia congregiar ações formativas e de supervisão de planejamento. Pelo grande número de docentes na rede estadual, acreditamos que o uso destas ferramentas, minimamente, possibilitam um maior conhecimento sobre o que tem sido feito nas escolas em todo o estado.

Os elementos identificados em torno do NTPPS nos possibilitaram compreendê-lo como a personificação dos Protótipos Curriculares para o Ensino Médio da UNESCO, relacionados às experiências vivenciadas pelo Instituto Aliança. Busca-se uma formação pautada na aquisição de conhecimentos voltados para as TIC's e a formação social, mediante a feitura de projetos de pesquisa propostos e implementados pelos alunos.

Constatamos que o Núcleo versa ser o elo centralizador das ações na escola, mediante seus pressupostos metodológicos, principalmente no estímulo de ações Inter e Transdisciplinares. Ainda que implementada com certa resistência na escola, tem hoje grande influencia nas ações de planejamento e condução das experiências com pesquisas.

Como último objetivo, buscamos analisar como o ofício dos professores de história vem sendo exercido frente sua prática enquanto docente e orientador de projetos. Compreendemos que os professores, em sala de aula, ainda tem questões atenuantes que o impedem de realizar uma prática pela pesquisa, de forma central. Seja pelo número de alunos, o nível de aprendizagem dos mesmos ou o tempo de aula para execução de investigações mais detalhadas. O ensino pela pesquisa ocorre, dentro dos recursos disponíveis na escola, e toma características de pesquisa bibliográfica, pela consulta de livros e sites referentes ao tema estudado em sala. Fator este interessante. Pois assim como constatamos uma formação de professores que versa o conhecimento da literatura historiográfica, esta ação também é exercida na Educação Básica, deixando assim de se construir o saber pelo modo de operação do pensar histórico.

Consideramos então que, mediante o cenário observado, o padrão de pesquisa exercido pelos professores de História tem uma maior ligação com o perfil de pesquisa do Núcleo, do que pelo método historiográfico, já que este possibilita

¹⁰⁵ Acesse em: <http://ead.seduc.ce.gov.br/>.

um contato específico com os alunos, em grupos menores, obedecendo a regras de execução conhecidas e compartilhadas por todos os docentes.

Após exposição de algumas reflexões sobre o processo estudado, nossa discussão leva em consideração não a consistência epistemológica ou metodológica do professor pesquisador. Consideramos sim seu conhecimento metodológico, e mais especificamente a constatação de qual o conhecimento sobre o método da História. Pesemos as seguintes conjecturas.

Admitindo a grande importância que existe nos conteúdos da disciplina de História e na formação do professor de História, atrelados a construção de competências necessárias para o desenvolvimento intelectual de alunos e professores dentre aspectos como pensamento crítico, leitura de mundo, entendimento dos diferentes tempos históricos, como estas competências são expressas e impactam na forma como pensamos e produzimos o saber histórico? Seria a formação capaz de dar conta dos processos metodológicos da ciência histórica trabalhada na escola? Só elas são suficientes para uma formação nesta perspectiva?

Entendemos que o conhecimento histórico, mediado pela pesquisa possibilita uma maior assimilação e interação entre professores e alunos sobre como o conhecimento histórico pode ser construído na escola e em outros espaços de formação. Sendo o elemento diferenciador do saber histórico no contexto das disciplinas escolares.

Mas o que seria o método, senão o caminho a ser trilhado na construção do conhecimento. Se a letra ou o método tem o poder de moldar, de apontar os pressupostos pelos quais esta e outras pesquisas devem ser direcionadas. Se os paradigmas, tão importantes para a construção do saber científico, afinal de contas eles indicam e apontam caminhos, nos levam a pensar... qual o nosso paradigma? Em que estágio do conhecimento estão neste momento nossas inquietações epistemológicas? Pesquisamos e na busca de encontrarmos o Estado da Arte daquilo que almejamos entender, nos perguntamos, onde está a arte disso tudo? Falamos de ciência e pesquisa, propomos uma relação disto com o que é ensinado em nossas escolas? Além de conjecturas, o que podemos mais dizer?

Somos sujeitos da ciência, buscamos atender toda a rigorosidade que a nós é exigida. Mas o que tenho observado, não só nos sujeitos de pesquisa, nem

nos alunos que cruzo nos corredores da escola pesquisada, mas também entre os pares, entre meus professores, minha orientadora, meus colegas de Programa. Todos e todas somos sujeitos das letras e do ofício de sermos pesquisadores. Mas na verdade o que queremos é a liberdade!

Não é para isso que trabalhamos, nos debruçamos horas e horas de leituras, de pesquisa, de reflexões. Nós, cientistas humanos, não trabalhamos para que sejamos aquilo que melhor nos define e a nossos pares na sociedade. Humanos. Não é para a liberdade de sermos por tantos momentos passionais, mutantes em nossas convicções e ações e por muito arrogantes em nossos saberes. Trabalhamos para que o gênero humano seja humano, nada mais.

Esperamos assim que a pesquisa aqui findada abra margem para outras investigações e olhares para o objeto aqui estudado, Acreditamos que futuros caminhos possam nos levar a uma amostragem maior, entendendo a complexidade do fenômeno numa esfera macro, assim como na inserção de projetos e alunos entre os sujeitos de pesquisa.

Finda-se esta trilha, mas vislumbrando o longo caminho que temos adiante!

REFERÊNCIAS

ABUD, Katia. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **O saber histórico na sala de aula**. 12 ed. São Paulo: Contexto, 2013, p. 28-41.

ALMEIDA, Maria Sidalina. A TRANSIÇÃO DA ESCOLA PARA O MUNDO DO TRABALHO CONSTITUÍDA EM OBJECTO DE ESTUDO: Uma abordagem teórico-metodológica. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 34, n. 94, p. 385-400, Dec. 2014 . Acesso em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622014000300385&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 fev. 2016.

ALMEIDA, Ronaldo de Sousa; MATIAS, Juliana Parente; OLIVEIRA, Karla Kilvia Alves de. Reforma curricular nas escolas de Ensino Médio no Ceará: a Experiência Do Núcleo De Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS). In: Encontro Luso LUSO BRASILEIRO SOBRE TRABALHO DOCENTE E FORMAÇÃO, 2, 2013, Porto, Portugal. **Anais...** Porto, Portugal: centro de investigação e intervenção educativas, 2013. p. 4229-4239.

ALMEIDA, Ronaldo de Souza. As Escolas de Ensino Médio No Ceará e o Núcleo De Trabalho, Pesquisa E Práticas Sociais (NTPPS). In: XVII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 17, 2014, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: Editora UECE, 2014. p. 01-15.

ALVES, Rubem. **Ostra feliz não faz pérola**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2008.

_____. **Se eu pudesse viver a minha vida novamente**. Campinas: Versus Editora, 2012.

ALVES, Tamar Kalil de Campos. **Identidade(s) latino-americana(s) no ensino de História**: um estudo em escolas de Ensino Médio de Belo Horizonte, MG, Brasil. 2011. 206 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos do estudo de caso. **Cadernos de Pesquisa**, vol.36, n.129, pp. 637-651, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742006000300007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 18 mar. 2015.

ANDRÉ, Marli. O que é estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, 2013. Disponível em: <<http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/viewFile/753/526>>. Acesso em: 18 mar. 2015.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.

BADZINSKI, Caroline; HERMEL, Erica do Espírito Santo. A representação da genética e da evolução através de imagens utilizadas em livros didáticos de

biologia. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 17, n. 2, p. 434-454, ago. 2015. Acesso em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-21172015000200434&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 fev. 2016.

BARCA, Isabel. Literária e consciência histórica. **Educar em Revista**, Curitiba, n. spe, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602006000400006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 jan. 2015.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Paulo Freire**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco / Editora Massangana, 2010.

BELL, Judith. **Projeto de pesquisa: guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais**. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 2008, 224 p.

BEZERRA, Ana de Sena Tavares. **Pesquisa e formação reflexiva no curso de História**: estudo sobre o ensinar na universidade. 2010. 216 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2010.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **O saber histórico na sala de aula**. 12 ed. São Paulo: Contexto, 2013, p. 11-27.

_____. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In: **Ensino de história**: fundamentos e métodos. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011. 408 p. (Coleção docência em formação).

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994, 336 p.

BOUTONNET, Vincent; CARDIN, Jean-François; ETHIER, Marc-André. As representações quanto ao lugar dos saberes na educação histórica, manifestadas durante o debate em torno do novo currículo de História no Quebec (2006-2010). **Pro-Posições**, Campinas, v. 24, n. 1, abr. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-3072013000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 jan. 2015.

BRAGANCA, Inês Ferreira de Souza. A formação como "tessitura da intriga": diálogos entre Brasil e Portugal. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos [online]**. 2012, vol.93, n.235, pp. 579-593. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-6812012000400003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 jan. 2015.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 15 mar. 2015.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto: Juarez de Oliveira. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990. 168 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica. **CEB nº 3, de 26 de junho de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Ministério da Educação: Brasília, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/res0398.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2014.

_____. **CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Ministério da Educação: Brasília, 2012. Disponível em: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012012.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **CNE/CES nº 1.363, de 12 de dezembro de 2001**. Retifica o Parecer CNE/CES nº 492, de 3 de abril de 2001, que aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Arquivologia, Biblioteconomia, Ciências Sociais - Antropologia, Ciência Política e Sociologia, Comunicação Social, Filosofia, Geografia, História, Letras, Museologia e Serviço Social. Ministério da Educação: Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2001/pces1363_01.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2014.

_____. **CNE/CES nº 13, de 13 de março de 2002**. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de História. Ministério da Educação: Brasília, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES132002.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2014.

_____. **CNE/CES nº 492, de 3 de abril de 2001**. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Arquivologia, Biblioteconomia, Ciências Sociais - Antropologia, Ciência Política e Sociologia, Comunicação Social, Filosofia, Geografia, História, Letras, Museologia e Serviço Social. Ministério da Educação: Brasília, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Ministério da Educação: Brasília, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/p04.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2014.

_____. **CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Ministério da Educação: Brasília, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2014.

_____. **CNE/CP nº 9, de 08 de maio de 2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação

Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Ministério da Educação: Brasília, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto n.º 2.208 de 17 de abril de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, abr. 1998. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 15 dez. 2014.

_____. Decreto n.º 5.154 de 2 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, jul. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2004-006/2004/Decreto/D5154.htm#art9>. Acesso em: 15 dez. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN + Ensino Médio – Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais:** Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2014.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais para o Ensino Médio:** Bases legais. Brasília, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2014.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais para o Ensino Médio:** Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2014.

_____. **Projeto Escola Jovem - Programa de Melhoria:** Síntese. Brasília, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/Escola%20Jovem.pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2014.

BRASIL. Portaria nº 15.173, de 21 de outubro de 2011. Estabelece os direcionamentos para a formação dos professores para o Ensino Médio. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, n. 238, p. 55, 9 dez. 2013. Seção 1, pt. 1.

CABRINI, Conceição; CIAMPI, Helenice; VIEIRA, Maria do Pilar; PEIXOTO, Maria do Rosário; BORGES, Vavy Pacheco. **O ensino de História:** revisão urgente. 5. ed. 2. reimp. São Paulo: Brasiliense, 2004.

CAIMI, Flávia Eloisa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. **Tempo**, Niterói, v. 11, n. 21, junho 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-7042006000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 jan. 2015.

CARDOSO, Oldimar Pontes. Representações dos professores sobre saber histórico escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742007000100010&lng=en&nrm=iso> Acesso em: 07 jan. 2015.

CARRETERO, Mario; BORRELLI, Marcelo. La historia en la escuela: propuesta para pensar historicamente. In: CARRETERO, Mario; CASTORINA, José Antonio. **La construcción del conocimiento histórico: enseñanza, narración e identidades**. Buenos Aires: Paidós, 2010. p. 101-130.

CASTRO, Magali de; ANDRADE, Raquel de Sá. Ser Professor em Minas Gerais (1964-1980). In: FONSECA, Selva Guimarães. **Ensinar e aprender história: Formação, saberes e práticas educativas**. Campinas: Editora Alínea, 2009, p. 17-54.

CAVALLARI, Juliana Santana. Visões de leitura e concepções que fundamentam os documentos oficiais de ensino e aprendizagem de língua estrangeira. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 51, n. 2, p. 293-304, Dec. 2012. Acesso em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132012000200002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 fev. 2016.

_____. **Reorganização Curricular do Ensino Médio Diurno Instruções Operacionais**. Nº 1. Mimeo, Fortaleza, 2013.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Instruções Operacionais - Reorganização Curricular do Ensino Médio Diurno**. 2013. Disponível em: <<http://www.CREDE06.seduc.ce.gov.br/index.php/noticias/64-programas-e-projetos/940-reorganizacao-curricular-do-ensino-medio-diurno>>. Acesso em: 6 mai. 2015.

_____. **Metodologias de Apoio: áreas de ciências humanas e suas tecnologias**. – Fortaleza: SEDUC, 2009. (Coleção Escola Aprendiz - Volume 1). Disponível em: <http://portal.seduc.ce.gov.br/images/arquivos/escolaaprendente/livro_matrizes_curriculares.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2014.

_____. **Metodologias de Apoio: áreas de ciências humanas e suas tecnologias**. – Fortaleza: SEDUC, 2008. (Coleção Escola Aprendiz - Volume 4). Disponível em: <http://portal.seduc.ce.gov.br/images/arquivos/escolaaprendente/livro_escola_aprendente_ciencias_humanas_e_suas_tecnologias.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2014.

_____. **Metodologias de Apoio: matrizes curriculares para Ensino Médio**. – Fortaleza: SEDUC, 2009. (Coleção Escola Aprendiz - Volume 1). Disponível em: <http://portal.seduc.ce.gov.br/images/arquivos/escolaaprendente/livro_matrizes_curriculares.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2014.

_____. **Of. Circ. nº 12/2013**. Orienta para o início para as atividades de Reorganização Curricular do Ensino Médio. CODEA, 2013.

CECATTO, Adriano. **O ensino do uso de imagem na formação de professores de História**. 2008. 175 f. Dissertação Programa de Pós-Graduação em educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013.

CERRI, Luis Fernando. Oficinas de ensino de história: pontes de didática da história na transição do currículo de formação de professores. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 27, Junho 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602006000100014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 jan. 2015.

_____. Saberes históricos diante da avaliação do ensino: notas sobre os conteúdos de história nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 24, n. 48, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882004000200010>. Acesso em: 07 jan. 2015.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008, 142 p.

CLEARY, Eda. El poder y los valores en Weber, Freud y Kelsen, a la luz del "nuevo paradigma científico" y en relación con América Latina. **Polis**, Santiago, v. 10, n. 29, p. 433-461, ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-65682011000200014&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 31 out 2015.

CORREIA, José Luís Menezes. **Investigar para ensinar matemática**: Contributos de um projecto de investigação colaborativa para o desenvolvimento profissional de professores. 2004. 702 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Ciências, Departamento de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2004.

COUTINHO, Clara Pereira. **Metodologia da Investigação em Ciências Sociais e Humanas**: Teoria e Prática. Coimbra: Almedina, 2011, 343 p.

CUNHA, Jorge Luiz da; CARDOZO, Lisliane dos Santos. Ensino de História e formação de professores: narrativas de educadores. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 42, Dec. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo .php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602011000500010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 jan. 2015.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação e crise: perspectivas para o Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1089-1098, Dec. 2010. Acesso em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000400002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 fev. 2016.

DELORS, Jacques (org.). **Educação um tesouro a descobrir**: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Editora Cortez, 7. ed., 2012.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção de conhecimento**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1998.

_____. **Pesquisa: princípio científico e educativo.** 13. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Educar pela Pesquisa.** Campinas: Autores Associados, 1996. v. 1. 129p.

DENZIN, Norman K.; LINCON, Yvonna S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** In: _____. Porto Alegre: Artmed, 2006, 432 p.

DICIONÁRIO de latim-português. 3. ed. Porto: Porto Ed., 2008. 700 p.

DOMINGUINI, Lucas. Física moderna no Ensino Médio: com a palavra os autores dos livros didáticos do PNLEM. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 1-7, jun. 2012. Acesso em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-11172012000200013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 fev. 2016.

DURKHEIM, Émile. **As formas elementares da vida religiosa: o sistema totêmico na Austrália.** São Paulo: Martins Fontes, 1996. 609 p.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; BEZERRA, BAIMA, José Eudes. Do documento ao documento: recompondo seu lugar histórico. In: NOBREGA-TERRIEN, Silvia Maria; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; NUNES, João Batista Carvalho (org.). **Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto.** Fortaleza: EdUECE, 2011.

FERNANDES, Márcio Régis. **Formação audiovisual do professor de história: o vídeo documentário e a ONG ENCINE.** 2014. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2014.

FERREIRA, Janaína Nunes. **Cartografia das relações de saber/poder no Ensino de História nas Universidades Públicas em Fortaleza UECE/UFC.** 2010. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2010.

FERREIRA, Maria Nahir Batista. **A formação docente e a constituição dos saberes dos professores de história de Icó-CE.** 2014. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2014.

FIGARO, Roseli. A abordagem ergológica e o mundo do trabalho dos comunicadores. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 9, supl. 1, p. 285-297, 2011. Acesso em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462011000400014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 fev. 2016.

FONSECA, Ana Silvia Andreu da. Com que currículo eu vou pro rap que você me convidou? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros.** São Paulo, n. 62, p. 91-111, Dec. 2015. Acesso em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0020-38742015000300091&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 fev. 2016.

FONSECA, Marília. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 29, n. 78, ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a02>> Acesso em: 07 jan. 2015.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.

_____. **Didática e prática de ensino de história**: experiências, reflexões e aprendizados. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

FIGARO, Roseli. **Metáforas do discurso único, metonímias das culturas do trabalho**. Estudos Avançados (USP. Impresso), v. 23, p. 362-364, 2009.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**: O cotidiano do Professor. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50 ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. 43 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011b.

FREITAS, Frederico Campos; OLIVEIRA, Adilson Jesus Aparecido de. O uso de vídeos curtos para ensinar tópicos de semicondutores. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, São Paulo, v. 37, n. 3, p. 3502-1-3502-7, set. 2015. Acesso em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-11172015000300502&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 fev. 2016.

FREITAS, Marcos Cezar de; BICCAS, Maurilane de Souza. **História social da educação no Brasil (1926-1996)**. São Paulo: Cortez, 2009.

FRONZA, Marcelo. **A intersubjetividade e a verdade na aprendizagem histórica de jovens estudantes a partir das histórias em quadrinhos**. 2012. 479 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

GABRIEL, Carmem Teresa; MONTEIRO, AMFC. Currículo de História e narrativa: desafios epistemológicos e apostas políticas. GABRIEL, CT et al. In: **Pesquisa em ensino de História**. Entre desafios epistemológicos e apostas políticas. Rio de Janeiro: Mauad X/FAPERJ, 2014.

GABRIEL, Carmen Teresa; ARAUJO, Cinthia Monteiro de; COSTA, Warley da. **Pesquisa em História**: entre desafios epistemológicos e apostas políticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2014, p. 23-40.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Tendências epistemológicas**: dos tecnicismos e outros "ismos" aos paradigmas científicos. In: SANTOS FILHO, José Camilo do; GAMBOA,

Silvio Sánches. Pesquisa educacional: quantidade-qualidade. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2004, p. 60-83.

GAUTHIER, Clemont et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí, RS: UNIJUI, 1998.

GAUTHIER, Clemont; BISSONNETTE, Steve; RICHARD, Mario. **Ensino explícito e desenho dos alunos**: a gestão dos aprendizados. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GERMANO, José Willington. Às quarenta horas de Angicos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 18, n. 59, p. 391-395, ago. 1997. Acesso em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301997000200009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 jan. 2016.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOMES, Maria João da Silva. **Educação a Distância**: Um Estudo de Caso sobre a Formação Contínua de Professores via Internet. Braga: Universidade do Minho, 2004.

GONÇALVES, Janice. **Como classificar e ordenar documentos de arquivo**. São Paulo: Arquivo do Estado, 1998.

GUBA, Ergon G. **The paradigm dialog**. London: Sage Publication, 1990.

GUBA, Ergon G.; LINCOLN, Yvonna S. **Competing paradigms in qualitative research**. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. *The Landscape of Qualitative Research: Theories and Issues*. Londres: Sage Publications, 1994, pp. 105-117.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de História**: Experiências, reflexões e aprendizagens. 13. ed. rev. e ampl. Campinas: Papirus, 2012. 443 p.

GUSMAO, Joana Buarque de. A construção da noção de qualidade da educação. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 21, n. 79, jun. 2013. Acesso em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362013000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 jan. 2017.

Hegel, Georg Wilhelm Friedrich. **A Razão na história**: uma introdução geral à filosofia da história. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2001.

HERSZENBAUN, Miguel Alejandro. Un estudio sobre la premisa mayor del silogismo cosmológico kantiano. **Diánoia**, México, v. 59, n. 72, p. 49-62, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-24502014000100003&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 09 fev. 2016.

IBGE. **Censo Demográfico 2000**. Rio de Janeiro: IBGE, 2000.

_____. **Síntese de indicadores sociais:** uma análise das condições de vida da população brasileira: 2009. Estudos e Pesquisas Informação Demográfica e Socioeconômica número 26. Rio de Janeiro. IBGE, 2009.

JOSE, Wagner Duarte et al. ENEM, TEMAS ESTRUTURADORES E CONCEITOS UNIFICADORES NO ENSINO DE FÍSICA. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 16, n. 3, p. 171-188, Dec. 2014. Acesso em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-21172014000300171&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 fev. 2016.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. São Paulo: Ícone, 2007.

KELSEN, Hans. **Teoria pura do direito**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

KRUMMENAUER, Wilson Leandro; COSTA, Sayonara Salvador Cabral da; SILVEIRA, Fernando Lang da. Uma experiência de ensino de física contextualizada para a educação de jovens e adultos. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)**, Belo Horizonte, v. 12, n. 2, p. 69-82, ago. 2010. Acesso em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-21172010000200069&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 fev. 2016.

KUENZER, Acacia Zeneida. A formação de professores para o Ensino Médio: velhos problemas, novos desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, set. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000300004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 27 mar. de 2015.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. 5 ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1970.

KÜLLER, José Antonio; RODRIGO, Natalia de Fátima. Uma metodologia de desenvolvimento de competências. **B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof.**, Rio de Janeiro, v. 38, nº 1, pp. 5-15, jan./abr., 2012. Acesso em: <<http://www.senac.br/media/6613/artigo1.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2016.

LEÃO, Denise Maria Maciel. Paradigmas Contemporâneos de Educação: Escola Tradicional e Escola construtivista **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 107, p. 187-206, Julho de 1999. Acesso em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15741999000200008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 fev. 2016.

LE GOFF, Jaque. **História e Memória**. 4 ed. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 1996.

LESSARD, Claude; TARDIF, Maurice. As transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão do professor? In: _____. (Org.). **O ofício do professor:** história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 255-278.

LINS, Edison Cardoso. **Ensino Médio no Brasil: aspectos históricos, legais e questões do período noturno (1971-2006)**. 2007. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Mestrado em Educação do Centro Universitário Salesiano de São Paulo, São Paulo, 2007.

LOPES, Alice Casimiro. Os Parâmetros curriculares nacionais para o Ensino Médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. **Educação & Sociedade** [online], vol. 23, no. 80. pp. 386-400, set. 2002. Acesso em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12938.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2016.

LUDKE, Menga. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, p. 77-96, 2001. Acesso em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000100006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 jan. 2016.

_____. Pesquisa e formatação docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 11-12, mai. 2005. Acesso em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742005000200002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 jan. 2016.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

LUDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Do trabalho à formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 428-451, ago. 2012. Acesso em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742012000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 jan. 2016.

LUDKE, Menga; CRUZ, Giseli Barreto da; BOING, Luiz Alberto. A pesquisa do professor da Educação Básica em questão. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 42, p. 456-468, Dec. 2009. Acesso em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000300005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 jan. 2016.

LUDKE, Menga; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CUNHA, Maria Isabel da. Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de nossos professores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 278-298, Dec. 1999. Acesso em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 jan. 2016.

MACHADO, Lourdes Marcelino. **Considerações sobre a natureza do trabalho científico**. In: MACHADO, Lourdes Marcelino et. al. Pesquisa em Educação: passo a passo. Marília: Edições M3T Tecnologia e Educação, 2007, p. 1-14.

MAGALHÃES, Marcelo de Souza. Apontamentos para pensar o ensino de História hoje: reformas curriculares, Ensino Médio e formação do professor. **Tempo**, Niterói, v. 11, n. 21, jun. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tem/v11n21/v11n21a05.pdf>>. Acesso em: 07 jan. 2015.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010. 297 p.

MARIN, Marilú Favarin. **Relação teoria e prática na formação de professores de história: experiências de laboratórios de ensino no Brasil e da Associação de Professores de História em Portugal (1980-2010)**. 2013. 290 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

MARTINEAU, Robert. **L'échec de l'apprentissage de la pensée historique à l'école secondaire contribution à l'élaboration de fondements didactiques pour enseigner l'histoire**. 1997. 364 f. Tese (Doutorado em educação) – Université Laval, Quebec, 1997.

MARTINS, Jorge Santos. **Projetos de Pesquisa: estratégias de ensino e aprendizagem em sala de aula**. 2 ed. Campinas: Armazém do Ipê (Autores associados), 2007, 186p.

MARTINS, Maria do Carmo. A CENP e a criação do currículo de História: a descontinuidade de um projeto educacional. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 18, n. 36, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-018819>. Acesso em: 07 jan. 2015.

_____. Currículo e formação de professores de História: uma alegoria. **Educar em Revista**, Belo Horizonte, n. 45, jun. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982007000100009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 jan. 2015.

MARTINS, Maria do Carmo. **A história prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes?** Bragança Paulista: EDUSF, 2002. 274 p. (Coleção Estudos CDAPH. Série História & Ciências Sociais).

MENDONÇA, Fátima Veiga. Paulo Freire e a práxis da própria vida: uma inserção possível na pesquisa de investigação/formação. **Poiesis Pedagógica**, v. 8, p. 19-28, 2010.

MENEZES, Maria cristina. Descrever os documentos - construir o inventário - preservar a cultura material escolar. Dossiê: Arquivos, objetos e memórias educativas: práticas de inventário e de museologia. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 11, p. 93-116, 2011.

MESQUITA, Silvana Soares de Araujo; LELIS, Isabel Alice Oswaldo Monteiro. Cenários do Ensino Médio no Brasil. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 89, p. 821-842, Dec. 2015. Acesso em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362015000400821&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 fev. 2016.

MIRANDA, Sonia Regina. **História, Memória e Formação de Professores de História: desafios e perspectivas para o cotidiano de uma didática da história**. In:

FONSECA, Selva Guimarães. Ensinar e aprender história: Formação, saberes e práticas educativas. Campinas: Editora Alínea, 2009, p. 55-72.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa: História e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 117, p. 197-217, nov. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000300011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 nov. 2014.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. **Professores de história**: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007. 262 p.

MORAES, Luciene Maciel Stumbo. "**Conteúdos importantes**" em história no currículo da Educação Básica: um estudo a partir da disciplina estudos sociais no Colégio Pedro II. 2012. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

MOREIRA JUNIOR, Ricardo Lima. A proposta do novo ENEM e suas repercussões na prática docente de história no Ensino Médio público em Fortaleza. 2015. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015.

NÓBREGA-TERRIEN, Silvia. Maria; TERRIEN, Jaques. Os trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em Avaliação Educacional** (Impresso), Fundação Carlos Chagas - São Paulo, v. 15, n.30, p. 05-16, 2004.

NOGUEIRA, Laisa dos Santos. **A construção do conhecimento histórico através das fontes**: políticas públicas e práticas escolares no ensino da história. 2012. 212f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

OLIVEIRA, Ramon de. Possibilidades do Ensino Médio Integrado Diante do Financiamento Público da Educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 1, p. 51-66, abr. de 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022009000100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 27 mar. de 2015.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de; CAIMI, Flávia Eloisa. A História ensinada na escola: é possível pensar/agir a partir do todo? **Interações**, Campo Grande, v. 15, n. 1, jun. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-70122014000100009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 jan. 2015.

PACHECO, José Augusto. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Políticas Curriculares**: referenciais para análise. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PACIEVITCH, C. **Responsabilidade pelo Mundo**: utopias político-educacionais na formação de professores de História de São Paulo e Barcelona. 2012. 288 f. Pós-

graduação da Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

PACIEVITCH, Caroline; CERRI, Luis Fernando. Guerrilheiros ou sacerdotes? Professores de História, consciência histórica e construção de identidades. **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 2, ago. 2010. Acesso em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072010000200011&lng=en&nrm=iso>.

Acesso em: 07 jan. 2015.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da pesquisa**: Abordagem teórico-prática. 10 ed. rev. e atual. Campinas: Papirus, 2004, 131 p.

PAQUAY, Léopold; PERRENOUD, Philipe; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Éveline. **Formando professores profissionais**: Quais as estratégias? Quais competências?. 2. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001, 232 p.

PAULA, Ana Paula Paes de; MARANHÃO, Carolina Machado Saraiva de Albuquerque. Opressão e resistência nos estudos organizacionais críticos: considerações acerca do discurso da servidão voluntária e da pedagogia do oprimido. **Organizações & Sociedade**, Salvador, v. 16, n. 50, p. 463-477, set. 2009. Acesso em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-92302009000300004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 jan. 2016.

PEDROSO, Carina Cavaletti de Carvalho; ANDRADE, Márcia Siqueira de. Representações sociais sobre história por jovens e adultos. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, ago. 2014. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/seerpsicsoc/ojs2/index.php/seerpsicsoc/article/view/3757/2402>>. Acesso em: 07 jan. 2015.

PEREZ, José Roberto Rus. Por que pesquisar implementação de políticas educacionais atualmente?. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, Dec. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000400007&lng=en&nr>. Acesso em: 07 jan. 2015.

PERREIRA, Antonio Marcondes dos Santos. **História, educação e crise estrutural do capital**: crítica ao currículo pós-moderno. 2015. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015.

PERRENOUD, Philipe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999, 90 p.

_____. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000, 192 p.

POPPER, Karl Raimund. **Lógica das ciências sociais**. 3. ed. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 2004.

RAMOS, Marise Nogueira. O currículo PARA O Ensino Médio em SUAS Diferentes Modalidades: Concepções, PROPOSTAS e Problemas **Educação & Sociedade.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-788, set. de 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000300009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 27 mar. de 2015.

RAMOS, Tacita Ansanello; PETRUCCI-ROSA, Maria Inês. Entre táticas e consumos de propostas curriculares no cotidiano escolar: um laboratório de química e uma sala de projetos. **Ciênc. educ. (Bauru)**, Bauru, v. 20, n. 2, p. 359-376, 2014. Acesso em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132014000200359&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 fev. 2016.

RAMPAZZO, Lino. **Metodologia Científica:** para alunos dos cursos da graduação e pós-graduação. ed. 8. São Paulo: Loyola, 2015, 154p.

REGATTIERI, Marilza; CASTRO, Jane Margareth. (Orgs.). **Ensino Médio e educação profissional:** desafios da integração. Brasília, UNESCO, 2009.

RÊGO, Sheila Novais. **Os professores de história dos cursinhos pré-vestibulares de Fortaleza:** Cartografia da Trama das Relações de Saber e Poder. 2008. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2008.

RICARDO, Elio Carlos. Discussão acerca do ensino por competências: problemas e alternativas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 605-628, ago. 2010. Acesso em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742010000200015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 fev. 2016.

RODRIGUES, Geovanio Carlos Bezerra; MIRANDA, Agousto Ridson de Araújo Miranda. Educação Histórica e Ensino de História mediado por fontes: reflexão-emoção sobre a prática docente em história. In: ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 9; ENCONTRO INTERNACIONAL DO ENSINO DE HISTÓRIA, 4., 2015, Belo Horizonte. **Anais...**, Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, 2015. p. 1-15.

SANTIAGO, Léia Adriana da Silva. **Ensino de história da América no Brasil e na Argentina (1995-2010):** um estudo comparativo sobre a ótica da política de integração regional e da identidade latino-americana. 2012. 316f. Tese (Doutorado em História) - Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação política. 34. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2001.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar história.** São Paulo: Scipione, 2009, 200p.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Schmidt. **A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula.** In: BITTENCOURT, Circe (Org.). O saber histórico na sala de aula. 12. ed. São Paulo: Contexto, 2013, p. 54-66.

SELBACH, Simone. **História e didática.** Petrópolis: Vozes, 2010. 158p.

SELLES, Sandra Escovedo; ANDRADE, Everardo Paiva de. Saberes docentes em formação: a pesquisa e a prática de ensino nas licenciaturas em Ciências Biológicas e História. **Pro-Posições**, Campinas, v. 24, n. 1, abr. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072013000100008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 jan. 2015.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico.** São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes da. **Identidades e consciência histórica de jovens estudantes e professores de história:** um estudo em escolas no meio rural e urbano. 2012. 340 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.

SILVA, André Luiz Batista da. **Concepções e significados de aprendizagem histórica na perspectiva da experiência de professores de história.** 2011. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

SILVERMAN, David. **Interpretação de Dados Qualitativos:** Métodos para Análise de Entrevistas, Textos e Interações. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SILVEIRA, Renê José Trentin. Ensino de Filosofia e cidadania: uma abordagem a partir de Gramsci. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 53-77, abr. 2013. Acesso em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812013000100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 fev. 2016.

SOUZA, Fábio Silva de. **O Movimento de Cultura Popular do Recife (1959-1964).** 2014. 131 f. Dissertação (Mestrado em História) - Faculdade de Filosofia e Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

STAKE, Robert. Estudo de caso em pesquisa educacional. **Educação e Seleção**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n° 7, p. 5-14, jan./jun. 1983.

STEINER, João E. Conhecimento: gargalos para um Brasil no futuro. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 20, n. 56, p. 75-90, abr. 2006. Acesso em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142006000100007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 fev. 2016.

STRECK, Danilo Romeu. Da pedagogia do oprimido às pedagogias da exclusão: um breve balanço crítico. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 539-560, ago. 2009. Acesso em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000200012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 jan. 2016.

SZYMANSKI, Heloisa; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. *A entrevista na pesquisa em educação: A prática reflexiva*. Brasília: Plano Editora, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TRUJILLO AMAYA, Julián Fernando; VALLEJO ALVAREZ, Ximena. Silogismo Teórico, Razonamiento Práctico y Raciocinio Retórico-Dialéctico. **Praxis Filosófica**, Cali, n. 24, set. 2007. Acesso em: <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-46882007000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 nov. 2015.

UNESCO. **Reforma da educação secundária**: rumo à convergência entre a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de habilidade. Brasília: UNESCO, 2008. Disponível em: <<http://unesdoc.UNESCO.org/images/0014/001424/142463por.pdf>>. Acesso em: 15/08/2015.

_____. **Protótipos curriculares de Ensino Médio e Ensino Médio integrado**: resumo executivo. SÉRIE Debates. 1. ed. – Maio de 2011. Disponível em: <<http://unesdoc.UNESCO.org/images/0019/001922/192271POR.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2015.

_____. **Informe de seguimiento de la educación para todos en el mundo – 2013/4**. Paris: Ediciones UNESCO, 2014. Disponível em: <<http://unesdoc.UNESCO.org/images/0022/002256/225654s.pdf>>. Acesso em: 06 jan. 2016.

VERGARA, Sylvia Constant; CALDAS, Miguel P. Paradigma interpretacionista: a busca da superação do objetivismo funcionalista nos anos 1980 e 1990. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 45, n. 4, p. 66-72, Dec. 2005. Acesso em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75902005000400006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 09 jan. 2016.

VIEIRA, Sofia Lerche. Política(s) e gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 23, p. 53-69, 2007.

XAVIER, Márcia Cristina Fernandes; FREIRE, Alexandre de Sá; MORAES, Milton Ozório. A nova (moderna) biologia e a genética nos livros didáticos de biologia no Ensino Médio. **Ciência & Educação (Bauru)**, Bauru, v. 12, n. 3, p. 275-289, Dec. 2006. Acesso em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132006000300003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 fev. 2016.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso:** Planejamento e método. 5 ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas?. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, Dec. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000400002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 jan. 2015.

ZIBAS, Dagmar Maria Leopoldi. Refundar o Ensino Médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, out. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000300002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 jan. 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Carta de Apresentação



Universidade Estadual do Ceará – UECE
Centro de Educação – CED
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

**CARTA DE APRESENTAÇÃO**

Fortaleza, 18 de setembro de 2015

Ilmo(a) Sr.(a) Diretor(a),

Apresentamos o pesquisador Geovanio Carlos Bezerra Rodrigues, RG no. 2002012048060, aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará, bolsista FUNCAP, que está desenvolvendo a pesquisa: **“PROFESSORES DE HISTÓRIA: SABERES E PRÁTICAS NA RELAÇÃO INSTRUÇÃO E PESQUISA NO ENSINO MÉDIO EM FORTALEZA-CE”**.

Nesse sentido, solicitamos, mui respeitosamente, a atenção de V. Sa. na citada pesquisa que ora é executado pelo(a) pesquisador(a) supra mencionado, liberando a entrada do(a) mesmo(a) no espaço na escola, como também a realização de entrevistas gravadas com os professores de história que atuem no Ensino Médio e que participem como orientadores dos projetos de pesquisa desenvolvidos pelos alunos e vinculados ao NTPPS.

Faz-se necessário destacarmos, por oportuno, que as informações obtidas serão tratadas com objetivos eminentemente acadêmicos, o que será muito importante para melhor compreendermos a realidade do Ensino de História no cotidiano escolar e assim fomentarmos as discussões nos Cursos de Licenciatura em História e no Programa de Pós-Graduação em Educação da UECE.

Certos de vossa colaboração desde já agradecemos.

Profa. Dra. Fátima Maria Leitão Araújo
Curso de Mestrado Acadêmico em Educação – MAE
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
fatimamleitao@yahoo.com.br

Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

Av. Doutor Silas Munguba, 1.700 – Centro de Educação – 2º Piso – Campus do Itaperi – Fortaleza – Ceará
Fone: (85) 3101.9918 | E-mail: ppge@uece.br | Site: www.uece.br/ppge

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE



Universidade Estadual do Ceará – UECE
Centro de Educação – CED
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Sr(a) _____

Realizamos por meio deste o convite a participação da pesquisa intitulada: **PROFESSORES DE HISTÓRIA: SABERES E PRÁTICAS NA RELAÇÃO INSTRUÇÃO E PESQUISA NO ENSINO MÉDIO EM FORTALEZA-CE**, que tem como objetivo compreender como têm ocorrido e que mudanças ocorreram nas práticas docentes dos professores de História que atuam na rede estadual de ensino, no município de Fortaleza, em escolas que vivenciam uma intervenção curricular proposta pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará, por meio do Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS), onde a pesquisa passa a ocupar o espaço da escola básica com o intuito de promover mudanças no processo ensino-aprendizagem. Trata-se de uma pesquisa Qualitativa, onde é utilizado como método o Estudo de Caso, composto por entrevistas semiestruturadas, tendo como foco, professores de história que atuem no Ensino Médio e que participem como orientadores dos projetos de pesquisa desenvolvidos pelos alunos e vinculados ao NTPPS.

Suas respostas serão gravadas em áudio e o teor das informações será utilizado exclusivamente para a análise de dados. Serão tratadas de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase da pesquisa. Quando for necessário exemplificar determinada situação, sua privacidade será assegurada uma vez que seu nome será substituído de forma aleatória. Sua participação não terá nenhum custo ou quaisquer compensações financeiras. É voluntária, isto é, a qualquer momento você pode recusar-se a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador.

Este documento está elaborado em duas vias, sendo uma cópia para o participante e outra para o pesquisador. Você poderá entrar em contato com o pesquisador, através do e-mail geovaniocarlos@gmail.com, pelo telefone (85) 986083401, na pessoa de Geovanio Carlos Bezerra Rodrigues.

Fortaleza, 11 de setembro de 2015.

Assinatura do Responsável pela Pesquisa

.....
Declaro estar ciente do inteiro teor deste TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO e estou de acordo em participar da pesquisa proposta, concordo em participar dela de forma livre e esclarecida.

Assinatura do Informante

Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

Av. Doutor Silas Munguba, 1.700 – Centro de Educação – 2º Piso – Campus do Itaperi – Fortaleza – Ceará
Fone: (85) 3101.9918 | E-mail: ppge@uece.br | Site: www.uece.br/ppge

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista para professores de História



Universidade Estadual do Ceará – **UECE**
Centro de Educação – **CED**
Programa de Pós-Graduação em Educação – **PPGE**



ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORES DE HISTÓRIA

PESQUISA: Professores de História: Saberes e Práticas na relação Ensino e Pesquisa no Ensino Médio em Fortaleza-CE.
PROPONENTE: Geovanio Carlos Bezerra Rodrigues.
ORIENTADORA: Profa. Dra. Fátima Maria Leitão Araújo.

Identificação

Sexo: Masculino () Feminino ()

E-mail: _____

Telefone/celular: _____

Graduado(a) há quanto tempo: _____

Instituição: _____

Local: _____

Pós Graduação: _____

Tempo de atuação no magistério: _____

Tempo de atuação na disciplina História: _____

Escolas em que leciona atualmente: _____

Tópico 1: Formação de professores

1. Conte-nos sua trajetória formativa desde a Educação Básica até a Universidade.
2. Porque ser professor de História?
3. Indique aspectos (características) positivos e/ou negativos referentes à sua formação em História.
4. Em que momento de sua formação ocorreu seu contato com a pesquisa? Explique.
5. As disciplinas estudadas na graduação tinham a preocupação em relacionar o conteúdo com as formas de ensiná-lo? (Com que frequência isso acontecia?) Explique.

Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

Av. Doutor Silas Munguba, 1.700 – Centro de Educação – 2º Piso – Campus do Itaperi – Fortaleza – Ceará
Fone: (85) 3101.9918 | E-mail: ppge@uece.br | Site: www.uece.br/ppge



Universidade Estadual do Ceará – **UECE**
Centro de Educação – **CED**
Programa de Pós-Graduação em Educação – **PPGE**



Tópico 2: Saberes e Práticas

1. Em sua opinião, que conhecimentos são necessários para se ensinar História? Justifique.
2. Qual a sua visão sobre a escola em que trabalha? O que você tem aprendido neste local?
3. Como suas experiências de vida influenciam sua carreira docente?
4. Quais os maiores desafios em relacionar a teoria adquirida em sua formação com a prática docente?

Tópico 3: O Currículo para o Ensino de História

1. Como você planeja suas aulas?
2. Quais os documentos que norteiam o planejamento da disciplina História (PCNs, Diretrizes)?
3. Qual a sua visão sobre a proposta curricular de História para o ensino médio, vivenciada nas escolas públicas estaduais e na sua escola?
4. O planejamento realizado é o que realmente acontece em sala de aula? Explique?

Tópico 4: Núcleo de Trabalho e Pesquisa e Práticas Sociais – NTPPS

1. Como se deu o seu primeiro contato com o NTPPS?
2. Ocorreram mudanças na relação entre ensino e aprendizagem a partir do momento em que o Núcleo foi implementado na escola? Em caso afirmativo, mencione-as.
3. Como acontece a integração interdisciplinar no planejamento escolar?
4. Para você, qual a diferença da função de professor em sala de aula para o orientador de projetos no NTPPS?
5. Quais críticas (positivas e/ou negativas) poderiam ser levantadas sobre este componente curricular? Exemplifique.

Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

Av. Doutor Silas Munguba, 1.700 – Centro de Educação – 2º Piso – Campus do Itaperi – Fortaleza – Ceará
Fone: (85) 3101.9918 | E-mail: ppge@uece.br | Site: www.uece.br/ppge



Universidade Estadual do Ceará – UECE
Centro de Educação – CED
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE



Tópico 5: Ensino e pesquisa para a disciplina de História

1. Você poderia nos explicar de que forma você ministra suas aulas? Por que trabalha desta forma?
2. Há diferença entre ser historiador e ser professor de história? Explique.
3. Qual a importância de desenvolver o raciocínio histórico na escola? Como você trabalha este tema? Exemplifique.
4. A pesquisa é trabalhada apenas no Núcleo ou também em sala de aula? Por quê?
5. Com qual frequência se dá o uso de fontes históricas em sala de aula? Como estas são utilizadas? Também são usados na elaboração dos projetos?
6. Qual o foco dos temas escolhidos pelos alunos para as pesquisas? De onde parte esse interesse?
7. Você acredita que houve mudança no perfil dos alunos que participaram da elaboração de projetos? Explique.
8. Esse processo contribuiu na aprendizagem em história? Como?

APÊNDICE D – Roteiro de entrevista para professores de NTPPS



Universidade Estadual do Ceará – **UECE**
 Centro de Educação – **CED**
 Programa de Pós-Graduação em Educação – **PPGE**



ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORES de NTPPS

PESQUISA: Professores de História: Saberes e Práticas na relação Ensino e Pesquisa no Ensino Médio em Fortaleza-CE.
PROPONENTE: Geovanio Carlos Bezerra Rodrigues.
ORIENTADORA: Profa. Dra. Fátima Maria Leitão Araújo.

Identificação

Sexo: Masculino () Feminino ()

E-mail: _____

Telefone/celular: _____

Graduado(a) há quanto tempo: _____

Instituição: _____

Local: _____

Pós Graduação: _____

Tempo de atuação no magistério: _____

Tempo de atuação com a disciplina de NTPPS: _____

Escolas em que leciona atualmente: _____

Tópico 1: Formação de professores

1. Conte-nos sua trajetória formativa desde a Educação Básica até a Universidade.
2. Em que momento de sua formação ocorreu seu contato com a pesquisa? Explique.
3. Como a pesquisa foi trabalhada em sua formação?
4. Qual a sua experiência como pesquisador?

Tópico 2: Núcleo de Trabalho e Pesquisa e Práticas Sociais – NTPPS

1. Como se deu seu contato com o NTPPS?
2. Sobre sua formação para atuar especificamente em NTPPS, como se deu?

Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

Av. Doutor Silas Munguba, 1.700 – Centro de Educação – 2º Piso – Campus do Itaperi – Fortaleza – Ceará
 Fone: (85) 3101.9918 | E-mail: ppge@uece.br | Site: www.uece.br/ppge



Universidade Estadual do Ceará – **UECE**
Centro de Educação – **CED**
Programa de Pós-Graduação em Educação – **PPGE**



3. Qual a sua primeira impressão sobre o Núcleo? O que mudou após passar por esta experiência?
4. Quais as maiores dificuldades de implementação do núcleo?
5. Como foi inserir o restante do corpo docente nos projetos dos alunos?
6. Como se dá a construção dos projetos desde a organização até a sua concretização?
7. Que temáticas/objetos são pesquisados? As questões locais/regionais são contempladas?
8. Ocorreram mudanças significativas na escola com a implementação do Núcleo? Explique.

Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

Av. Doutor Silas Munguba, 1.700 – Centro de Educação – 2º Piso – Campus do Itaperi – Fortaleza – Ceará
Fone: (85) 3101.9918 | E-mail: ppge@uece.br | Site: www.uece.br/ppge

APÊNDICE E – Roteiro de entrevista – SEDUC CE



Universidade Estadual do Ceará – **UECE**
 Centro de Educação – **CED**
 Programa de Pós-Graduação em Educação – **PPGE**



ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA TÉCNICOS EDUCACIONAIS SEDUC – CE

PESQUISA: Professores de História: Saberes e Práticas na relação Ensino e Pesquisa no Ensino Médio em Fortaleza-CE.
 PROPONENTE: Geovanio Carlos Bezerra Rodrigues.
 ORIENTADORA: Profa. Dra. Fátima Maria Leitão Araújo.

Identificação

Sexo: Masculino () Feminino ()

E-mail: _____

Telefone/celular: _____

Graduado(a) há quanto tempo: _____

Instituição: _____

Local: _____

Pós Graduação: _____

Tempo de atuação no magistério: _____

Tempo de atuação SEDUC - CE: _____

Escolas em que leciona atualmente: _____

Tópico 1: Formação de professores

1. Conte-nos sua trajetória formativa desde a Educação Básica até a Universidade.
2. Como a pesquisa era trabalhada em sua formação?
3. Qual a sua experiência com pesquisa?

Tópico 3: O Currículo para o Ensino de História

1. Conte-nos sobre suas atribuições na Secretaria da Educação?
2. Como surgiu e qual o propósito da coleção Escola Aprendiz?
3. Como se deu o processo de elaboração deste documento?

Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

Av. Doutor Silas Munguba, 1.700 – Centro de Educação – 2º Piso – Campus do Itaperi – Fortaleza – Ceará
 Fone: (85) 3101.9918 | E-mail: ppge@uece.br | Site: www.uece.br/ppge



Universidade Estadual do Ceará – **UECE**
Centro de Educação – **CED**
Programa de Pós-Graduação em Educação – **PPGE**



4. Quais os diferenciais desta proposta para os PCNs nacionais?
5. Outros documentos, portarias, resoluções, orientaram a construção deste documento?
6. Existe algum tipo acompanhamento da forma como os professores usam este documento?
7. Encarando este documento como uma ferramenta instrucional, que tipo de professor se pretende formar a partir dele? (Pergunta para análise dos tópicos 1 e 3).

Tópico 5: Ensino e pesquisa para a disciplina de História

1. Por que se trabalha com competências para os professores de história?
2. O que é necessário para ser um bom professor de história?
3. Na sua visão, como seria como seria possível a integração entre a pesquisa histórica e a o ensino de história? Poderia ser um ato constante?
4. Como um professor de história poderia avaliar um processo de pesquisa, orientado pela coleção “Escola Aprendiz”.

Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

Av. Doutor Silas Munguba, 1.700 – Centro de Educação – 2º Piso – Campus do Itaperi – Fortaleza – Ceará
Fone: (85) 3101.9918 | E-mail: ppge@uece.br | Site: www.uece.br/ppge

APÊNDICE F – Roteiro de entrevista para Instituto Aliança



Universidade Estadual do Ceará – **UECE**
 Centro de Educação – **CED**
 Programa de Pós-Graduação em Educação – **PPGE**



ROTEIRO DE ENTREVISTA INSTITUTO ALIANÇA – NTPPS

PESQUISA: Professores de História: Saberes e Práticas na relação Ensino e Pesquisa no Ensino Médio em Fortaleza-CE.
PROPONENTE: Geovanio Carlos Bezerra Rodrigues.
ORIENTADORA: Profa. Dra. Fátima Maria Leitão Araújo.

Identificação

Sexo: Masculino () Feminino ()
 E-mail: _____
 Telefone/celular: _____
 Graduado(a) há quanto tempo: _____
 Instituição: _____
 Local: _____
 Pós Graduação: _____
 Tempo de atuação no magistério: _____
 Tempo de atuação com a disciplina de NTPPS: _____
 Escolas em que leciona atualmente: _____

Tópico 1: Formação de professores

1. Conte-nos sua trajetória formativa desde a Educação Básica até a Universidade.
2. Em que momento de sua formação ocorreu seu contato com a pesquisa? Explique.
3. Como a pesquisa foi trabalhada em sua formação?
4. Qual a sua experiência como pesquisador(a)?

Tópico 2: Núcleo de Trabalho e Pesquisa e Práticas Sociais – NTPPS

1. Como surgiu o NTPPS?
2. Qual o papel do Instituto Aliança nesse processo?
3. Explique a relação entre o Instituto Aliança e a SEDUC CE.

Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

Av. Doutor Silas Munguba, 1.700 – Centro de Educação – 2º Piso – Campus do Itaperi – Fortaleza – Ceará
 Fone: (85) 3101.9918 | E-mail: ppge@uece.br | Site: www.uece.br/ppge



Universidade Estadual do Ceará – **UECE**
Centro de Educação – **CED**
Programa de Pós-Graduação em Educação – **PPGE**



4. Que diferenças há no NTPSS que o diferencia do Protótipo Curricular da UNESCO?
5. Explique qual a concepção de Pesquisa no NTPPS.
6. Quais as maiores dificuldades de implementação do núcleo?
7. Como é pensada a inserção do corpo docente escolar no NTPPS?
8. Fale sobre a formação dos professores de NTPPS? Como essa formação poderia inserir os professores de outras disciplinas escolares?
9. Que resultados podem ser apresentados na relação de aprendizagem dos alunos?

Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

Av. Doutor Silas Munguba, 1.700 – Centro de Educação – 2º Piso – Campus do Itaperi – Fortaleza – Ceará
Fone: (85) 3101.9918 | E-mail: ppge@uece.br | Site: www.uece.br/ppge

ANEXO

ANEXO A – dez domínios de competências de Perrenoud.

Competências de referência	Competências mais específicas a trabalhar em formação contínua (exemplos)
1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem.	• Conhecer, para determinada disciplina, os conteúdos a serem ensinados e sua tradução em objetivos de aprendizagem. • Trabalhar a partir das representações dos alunos. • Trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos à aprendizagem. • Construir e planejar dispositivos e sequências didáticas. • Envolver os alunos em atividades de pesquisa, em projetos de conhecimento.
2. Administrar a progressão das aprendizagens.	• Conceber e administrar situações-problema ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos. • Adquirir uma visão longitudinal dos objetos de ensino. • Estabelecer laços com as teorias subjacentes às atividades de aprendizagem. • Observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem de acordo com uma abordagem formativa. • Fazer balanços periódicos de competências e tornar decisões de progressão.
3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação.	• Administrar a heterogeneidade no âmbito de uma turma. • Abrir, ampliar a gestão de classe para um espaço mais vasto. • Fornecer apoio integrado, trabalhar com alunos portadores de grandes dificuldades. • Desenvolver a cooperação entre os alunos e certas formas simples de ensino mútuo.
4. Envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho.	• Suscitar o desejo de aprender, explicitar a relação com o saber, o sentido do trabalho escolar e desenvolver na criança a capacidade de auto-avaliação. • Instituir e fazer funcionar um conselho de alunos (conselho de classe ou de escola) e negociar com eles diversos tipos de regras e de contratos. • Oferecer atividades opcionais de formação, à la carte. • Favorecer a definição de um projeto pessoal do aluno.
5. Trabalhar em equipe.	• Elaborar um projeto de equipe, representações comuns. • Dirigir um grupo de trabalho, conduzir reuniões. • Formar e renovar uma equipe pedagógica. • Enfrentar e analisar em conjunto situações complexas, práticas e problemas profissionais. • Administrar crises ou conflitos.

6. Participar da administração da escola.	• <i>Elaborar, negociar um projeto da instituição.</i> • <i>Administrar os recursos da escolar.</i> • <i>Coordenar, dirigir uma escola com todos os seus parceiros (serviços paraescolares, bairro, associação de pais, professores de língua e cultura de origem).</i> • <i>Organizar e fazer evoluir, no âmbito da escola, a participação dos alunos.</i>
7. Informar e envolver os pais.	• <i>Dirigir reuniões de informação e de debate.</i> • <i>Fazer entrevistas.</i> • <i>Envolver os pais na construção dos saberes.</i>
8. Utilizar novas tecnologias.	• <i>Utilizar editores de textos.</i> • <i>Explorar as potencialidades didáticas dos programas em relação aos objetivos do ensino.</i> • <i>Comunicar-se à distância por meio da telemática.</i> • <i>Utilizar as ferramentas multimídia no ensino.</i>
9. Enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão.	• <i>Prevenir a violência na escola e fora dela.</i> • <i>Lutar contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais.</i> • <i>Participar da criação de regras de vida comum referentes à disciplina na escola, às sanções e à apreciação da conduta.</i> • <i>Analisar a relações pedagógicas, a autoridade, a comunicação em aula.</i> • <i>Desenvolver o senso de responsabilidade, a solidariedade e o sentimento de justiça.</i>
10. Administrar sua própria formação contínua.	• <i>Saber explicitar as próprias práticas.</i> • <i>Estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação contínua.</i> • <i>Negociar um projeto de formação comum com os colegas (equipe, escola, rede).</i> • <i>Envolver-se em tarefas em escala de uma ordem de ensino ou sistema educativo.</i> • <i>Acolher a formação dos colegas e participar dela.</i>
Competências de referência.	Competências mais específicas a trabalhar em formação contínua (exemplos).

Fonte: Perrenoud (2000). O quadro citado pelo autor toma como base o arquivo de Formação Contínua. Programa de cursos 1996-1997, para o ensino fundamental, de Genebra, Suíça.

ANEXO B – Quadro de Invariantes pedagógicas de Freinet

1. *A criança é da mesma natureza que o adulto.*
2. *Ser maior não significa necessariamente estar acima dos outros.*
3. *O comportamento escolar de uma criança depende do seu estado fisiológico, orgânico e constitucional.*
4. *A criança e o adulto não gostam de imposições autoritárias.*
5. *A criança e adulto não gostam de disciplina rígida, quando isto significa obedecer passivamente uma ordem externa.*
6. *Ninguém gosta de fazer determinado trabalho por coerção, mesmo que, em particular ele não o desagrade. Toda atitude imposta é paralisante.*
7. *Todos gostam de escolher o seu trabalho mesmo que essa escolha não seja a mais vantajosa.*
8. *Ninguém gosta de trabalhar sem objetivo, atuar como máquinas, sujeitando-se a rotinas nas quais não participa.*
9. *É fundamental a participação para o trabalho.*
10. *É preciso abolir a escolástica. Todos querem ser bem sucedidos. O fracasso inibe, destrói o animo e o entusiasmo. Não é o jogo que é natural nas crianças, mas sim o trabalho.*
11. *Não são a observação, explicação e a demonstração – processos essenciais da escola – as únicas vias normais de aquisição do conhecimento, mas a experiência tateante, que é uma conduta natural e universal.*
12. *A memória tão preconizada pela escola, não é válida nem preciosa, a não ser quando integrada no tateamento experimental, onde se encontra verdadeiramente a serviço da vida.*
13. *As aquisições não são obtidas pelo estudo de regras e leis, como as vezes se crê, mas sim pela experiência. Estudar primeiro regras e leis é colocar o carro na frente dos bois.*
14. *A inteligência não é uma faculdade específica, que funciona como um circuito fechado, independente dos demais elementos vitais do indivíduos, como ensina a escolástica.*
15. *A escola cultiva apenas uma forma abstrata de inteligência que atua fora da realidade fica fixada na memória por meio de palavras e ideias.*
16. *A criança não gosta de receber lições autoritárias.*
17. *A criança não se cansa de um trabalho funcional, ou seja, que atende aos rumos de sua vida.*
18. *A criança e o adulto não gostam de ser controlados e receber sanções. Isso caracteriza uma ofensa à dignidade humana, sobretudo se exercida publicamente.*
19. *As notas e classificações constituem sempre um erro.*
20. *Fale o menos possível.*
21. *A criança não gosta de sujeitar-se a um trabalho em rebanho. Ela prefere trabalho individual ou de equipe numa comunidade cooperativa.*
22. *A ordem e a disciplina são necessárias na sala de aula.*
23. *Os castigos são sempre um erro. São humilhantes, não conduzem ao fim desejado e não passam de paliativos.*
24. *A nova vida da escola supõe a cooperação escolar, isto é a gestão da vida pelo trabalho escolar pelos que a praticam, incluindo o educador.*
25. *A sobrecarga das classes constitui sempre um erro pedagógico.*
26. *A concepção atual das grandes escolas conduz professores e alunos ao anonimato, o que é um erro e cria barreiras.*
27. *A democracia de amanhã prepara-se pela democracia na escola. Um regime autoritário na escola não seria capaz de formar cidadãos democratas.*
28. *Uma das primeiras condições de renovação da escola é o respeito a criança e por sua vez, a criança ter respeito aos seus professores; só assim é possível educar dentro da dignidade.*
29. *A reação social e política, que manifesta uma reação pedagógica é uma oposição com o qual temos que contar, sem que se possa evita-la ou modifica-la.*
30. *É preciso ter esperança otimista na vida.*

ANEXO C - Matriz Curricular de História (Escola Aprendizente)

Escola Aprendizente

História - 1º Ano

Conteúdo	Detalhamento do conteúdo
1º Bimestre	
- Introdução aos estudos históricos - Competências (1, 2, 3, 4 e 5) - A Pré-História - Competências (3 e 4) - Comunidades primitivas: América, Brasil e Ceará - Competências (3, 4 e 5)	- O conceito de história. Noções de historiografia. A importância do estudo da história. O sujeito histórico. Espaço de construção da História, na perspectiva do conhecimento produzido pelas culturas ocidentais, ameríndias e africanas. - A pesquisa histórica. O trabalho do historiador. Métodos e técnicas de pesquisa histórica. As fontes históricas. Conhecimento histórico; - Noções de tempo e espaço. O tempo histórico. O tempo cronológico. Os calendários. O cálculo do tempo. - O surgimento do Homem e as etapas da evolução na África, América, Brasil e Ceará. Paleolítico, Neolítico e Mesolítico; - Aspectos econômicos, sociais e culturais das comunidades Incas, Astecas e Maias. Aspectos políticos, econômicos e sociais das comunidades indígenas brasileiras / cearenses.
2º Bimestre	
- As primeiras civilizações (Egito, Mesopotâmia, Fenícios, Hebreus e Persas) - Competências (5) - Civilizações Africanas - Competências (5 e 6)	- O modo de produção asiático: estabelecer um paralelo entre as atividades econômicas percebendo as semelhanças e diferenças de cada civilização. A influência da religiosidade na organização social, política e cultural dessas civilizações, sua relação com a sociedade e civilizações africanas. - A formação dos reinos africanos, aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais (mitologia, filosofia, relação política e artes).
3º Bimestre	
Antiguidade Clássica (civilização Grega e Romana) - Competências (5 e 7)	- A Pólis grega, as cidades-estado e o legado cultural (mitologia, filosofia, democracia e artes) da civilização grega; - Formação, expansão e decadência da civilização romana, sua relação com as sociedades e civilizações africanas.
4º Bimestre	
- Transição do Escravismo para o Feudalismo - Competências (5 e 6) - Passagem do Feudalismo para o Capitalismo - Competências (5 e 6)	- A Pólis grega, as cidades-estado e o legado cultural (mitologia, filosofia, democracia e artes) da civilização grega. - Formação, expansão e decadência da civilização romana.

Escola Aprendiz

História - 2º Ano

Conteúdo	Detalhamento do conteúdo
1º Bimestre	
• Renascimento e humanismo - Competências (5, 6 e 8) • Formação dos Estados Nacionais e Absolutismo - Competências (5, 6 e 8) • Reformas e Contrarreforma Religiosa - Competências (5, 6 e 8) • Expansão marítima e comercial. - Competências (5, 6 e 8)	• Renascimento cultural e científico. O Antropocentrismo e sua constituição relacionada com as bases filosóficas oriental e africana. • A formação do Estado Moderno. Mercantilismo. As teses absolutistas. O processo de ocupação e dominação dos continentes americano e africano. • Surgimento de religiões protestantes (Luteranismo, Anglicanismo e Calvinismo). O Concílio de Trento. A Inquisição. • As rotas marítimas. As ocupações territoriais e o colonialismo. O fortalecimento do capitalismo comercial. As relações culturais e o processo de dominação e aculturação dos diversos povos africanos e americanos, a instituição da escravidão e o comércio de humanos. A diáspora africana.
2º Bimestre	
• Colonização americana - Competências (5 e 8) • Brasil Colônia - Competências (5 e 8) • O Ceará no período colonial - Competências (5 e 8)	• Colonização espanhola. Colonizações francesa e inglesa. Colonização portuguesa. Dominação e resistência (Nativa). • A Administração colonial. Os ciclos econômicos. O escravismo no Brasil: dominação e resistência; • A cultura afro-brasileira. A escravidão negra. O preconceito e a discriminação aos afro-descendentes. As ações afirmativas voltadas aos afro-descendentes. A formação do povo brasileiro. Movimentos nativistas e separatistas. A contribuição das culturas negras e indígena. • Ocupação e expansão do território cearense. As relações: índio x colonizador no Ceará. A participação e contribuição das culturas negra e indígena na formação social.
3º Bimestre	
• O Iluminismo - Competências (5, 6, 7 e 8) • A Era das Revoluções - Competências (5, 6, 7 e 8)	• O pensamento iluminista e liberal. • Revolução Industrial. Revolução Francesa. A Era Napoleônica. Revolução Inglesa. O processo de emancipação política dos EUA, da América Latina e do Brasil.
4º Bimestre	
• A formação do Estado brasileiro – Império - Competências (5, 6 e 7)	• Primeiro Reinado. Período Regencial. Segundo Reinado. A Proclamação da República. Independência sem abolição e cidadania para as classes desfavorecidas. Lei da Terra e a manutenção do latifúndio. Revoltas Regenciais, a Revolta dos Malês. Movimento abolicionista.

Escola Aprendiz

História - 3º Ano

Conteúdo	Detalhamento do conteúdo
1º Bimestre	
- Brasil República - Competências (5, 6, 7 e 8)	A formação da República brasileira. As Oligarquias. O Coronelismo e o Cangaço. A Semana de Arte Moderna. A Sedição de Juazeiro e o Fenômeno do Caldeirão. Movimentos sociais urbanos e rurais da República.
2º Bimestre	
- O Pensamento Político: Socialista, Anarquista e Anarcosindicalista. Movimento Negro Organizado - Competências (5, 6, 8 e 9)	- Socialismo Utópico e Científico. As Revoluções Socialistas; - Movimento Negro Organizado (Frente Negra Organizada, Associação Cultural do Negro).
- As Guerras Mundiais - Competências (5, 6, 8 e 9)	O Imperialismo e o Neocolonialismo. A Primeira Guerra Mundial. Período entre Guerras: Os regimes totalitários, crise do capitalismo. A Segunda Guerra Mundial. Descolonização da África e da Ásia.
- A Era Vargas - Competências (5, 6, 7, 8 e 9)	O Golpe de 1930; Governo Provisório, Governo Constitucional e Estado Novo.
3º Bimestre	
- A Guerra Fria - Competências (5, 6, 8 e 9)	Alianças Militares; Os Blocos Econômicos.
- Os Governos Populistas no Brasil - Competências (5, 6, 7 e 8)	De Dutra a Jango.
- As ditaduras militares na América Latina - Competências (5, 6, 7, 8 e 9)	As experiências antidemocráticas na América Latina. O período militar no Brasil.
- Os movimentos sociais - Competências (5, 6, 7, 8 e 9)	- Os movimentos sociais de resistência à ditadura (ação da Igreja, movimento estudantil e as resistências no campo, movimento negros unidos). Redemocratização, Anistia e Diretas Já. Ceará: os novos e velhos coronéis. O MST. Desconstruindo o mito da Democracia Racial; - O processo de democratização. A Constituição de 1988. Análise histórica dos períodos políticos (Governos de José Sarney, Fernando Collor de Mello, Itamar Franco, Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva).
4º Bimestre	
- Neoliberalismo, Globalização e Geopolítica Moderna - Competências (5, 6, 7, 8 e 9)	A crise permanente do Oriente Médio. As guerras do Golfo, do Afeganistão e do Iraque. Degradação ambiental. A hegemonia do Império Americano versus a ascensão da Europa unificada. A implantação da ALCA e suas consequências para a América Latina.