



Antíteses

ISSN: 1984-3356

hramirez1967@yahoo.com

Universidade Estadual de Londrina
Brasil

Costa, Maria Paula

O Ensino de História no século XXI: a perspectiva dos professores participantes do
Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná (PDE) em relação às Diretrizes
Curriculares da Educação Básica de História (DCEs)

Antíteses, vol. 6, núm. 12, junio-diciembre, 2013, pp. 53-75

Universidade Estadual de Londrina
Londrina, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193329447004>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

O Ensino de História no século XXI: a perspectiva dos professores participantes do Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná (PDE) em relação às Diretrizes Curriculares da Educação Básica de História (DCEs)

The History Teaching on Twenty-first Century: The perspective of teachers participating of the Educational Development Program of Parana (PDE) in regards to the Curricular Guidelines for History in Basic Education (DCEs)

Maria Paula Costa ¹

RESUMO



Este artigo tem por objetivo analisar como os professores que participaram do Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná (PDE) mobilizaram seus saberes docentes para a leitura e apropriação na prática do cotidiano escolar das Diretrizes Curriculares da Educação Básica de História do Estado do Paraná (DCEs). Para tanto a principal fonte de pesquisa foram às respostas de um instrumento de investigação que procurou compreender os usos, significados, dificuldades e negação deste texto curricular oficial. A proposta de ensino das DCEs está vinculada as discussões da área de investigação denominada, Educação Histórica, especificamente aos estudos teóricos de Jörn Rüsen sobre consciência histórica. Neste sentido, buscamos desvendar os diferentes significados atribuídos pelos professores e seu impacto no trabalho docente no âmbito escolar.

Palavras-chave: *Ensino de história. Formação continuada de professores. Currículo e educação histórica.*

¹ Doutora em História pela Universidade Estadual Paulista (Unesp/Assis), atualmente é professora da disciplina de Estágio Supervisionado da Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro Guarapuava/PR) e desenvolve pesquisas na área do Ensino de História.

ABSTRACT



This article aims to examine how teachers who participated in the Educational Development Program of Paraná (PDE) sought to associate their teaching knowledge to the everyday practice school of the State of Parana Curricular Guidelines for History in Basic Education (DCEs). This research focuses on the particular perceptions of teachers and educators by analyzing the uses, meanings, difficulties and the denial of the official curricular text. The teaching proposal of DCEs is bound to the discussions which are related to a research area named, Historical Education, specifically it is part of distinguished studies of Jorn Rusen about historical consciousness. In this sense, we seek to unravel the different meanings assigned by teachers and their impact on teaching in the school.

Keyword: Teaching of history. Continued teaching training. Curriculum. Historical education.

Cotidianamente nos deparamos com discussões em torno do papel da educação no Brasil e da necessidade de melhoria em todas as esferas que a constitui. Muitas pesquisas são desenvolvidas com o intuito de investigar as velhas e novas demandas das escolas, dos currículos, das reivindicações dos professores e das exigências dos alunos, sempre na busca incansável pela qualidade e valorização do processo de ensino e aprendizagem na Educação Básica.

A complexidade deste debate nos apresenta que, para o desenvolvimento de um trabalho sobre, e na educação é essencial compreender os meandros da estrutura que a compõe, assim como, todos os sujeitos envolvidos neste processo. Para tanto, precisamos ter claro que a escola deve ser vista para além de um espaço físico, pois esta recebe diariamente, alunos(as) das mais diferentes idades e identidades; professores(as) que possuem saberes diversos, histórias de vida, trajetórias profissionais, experiências múltiplas; bem como está submetida às legislações, regulamentações federais, estaduais e municipais que organizam administrativamente e pedagogicamente o funcionamento deste estabelecimento e dos conteúdos a serem ministrados.

Concomitantemente a essas questões, nas universidades brasileiras, os cursos de licenciaturas ensinam suas ações na formação de professores comprometidos não apenas com as ciências de referências da qual fazem parte, mas articulam-nas à multiplicidade de realidades presentes no ambiente escolar. Evidencia-se um aumento de financiamentos por parte do governo federal visando apoiar a melhoria da formação destes profissionais. Podemos citar como exemplos: o Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência)²; o Programa de Iniciação a Docência (Pibid)³; e o Plano Nacional de Formação de Professores (Parfor)⁴.

² Segundo o Ministério da Educação, o programa Prodocência: “Visa ampliar a qualidade das ações voltadas à formação de professores, com prioridade para formação inicial desenvolvidas nos cursos de licenciaturas das instituições federais e

Tais iniciativas podem ser compreendidas na afirmação que o fazer-se professor é um processo contínuo. Para Tardif (2000, p. 7) “[...] os profissionais devem, assim autoformar-se e reciclar-se através de diferentes meios, após seus estudos universitários iniciais.” Ou seja, os investimentos devem ocorrer não apenas na sua formação inicial, mas ao longo de sua atuação profissional, o que reitera o debate da necessidade de formação continuada, como o Parfor, de caráter nacional e o PDE no Paraná.

Buscando ampliar e provocar novos questionamentos sobre as políticas educacionais, este artigo tem por objetivo analisar como os professores de História que participaram do Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná (PDE) mobilizaram seus saberes docentes para a leitura e apropriação na prática do cotidiano escolar das Diretrizes Curriculares da Educação Básica de História do Estado do Paraná (DCEs).

Essa investigação procura trabalhar com a perspectiva que os saberes e práticas dos professores são formados em espaços múltiplos e que representam os anseios que permeiam seu percurso profissional, marcando suas experiências e resignificando sua forma de ensinar e de aprender.

O Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) no Paraná e as Diretrizes Curriculares da Educação Básica de História

O Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) no Paraná estabeleceu uma política educacional de formação continuada de professores em parceria com a Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, articulando as Escolas Públicas Estaduais de Educação Básica - os professores e suas práticas - e as Instituições de Ensino Superior (IES) –

estaduais de educação superior. Criado em 2006, o Prodocência financia projetos voltados para a formação e o exercício profissional dos futuros docentes, além de implementar ações definidas nas diretrizes curriculares da formação de professores para educação básica. Os objetivos do programa são: contribuir para a elevação da qualidade da educação superior, formular novas estratégias de desenvolvimento e modernização do ensino no país, dinamizar os cursos de licenciaturas das instituições federais de educação superior, propiciar formação acadêmica, científica e técnica dos docentes e apoiar a implementação das novas diretrizes curriculares da formação de professores.” (BRASIL, 2013).

3) Já o PídiB está relacionado a formação inicial de professores: “é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola.” (CAPES, 2013a).

4 Segundo a Capes, o Parfor tem como objetivo: “Induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica no País.” (CAPES, 2013b).

formadoras de professores. A articulação entre tais esferas de ensino tem como pressuposto, fazer com que

[...] essa formação provoque efeitos tanto na Educação Básica como no Ensino Superior, tais como: redimensionamento das práticas educativas, reflexão sobre os currículos das Licenciaturas e sua avaliação e demais discussões pertinentes. Essa nova proposta de Formação Continuada objetiva também fortalecer a articulação entre os dois níveis educacionais, ou seja, entre a Educação Básica e o Ensino Superior (PARANÁ, 2013, p. 4).

Este programa, de acordo com seus eixos norteadores, procura proporcionar ao professor condições de atualização e aprofundamento na sua área de formação, dialogando a partir da sua prática com os pressupostos teóricos da sua disciplina. Uma série de condições foi e é ofertada ao professor que participa deste programa, como o afastamento (sendo este integral no primeiro ano e 25% no segundo ano) para que possa desenvolver suas atividades junto as IES.

Fruto de longas discussões entre a Secretária Estadual de Educação (SEED) e os representantes do Sindicato dos Professores (APP) - Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná sobre a elaboração do Plano de Carreira (Lei Complementar n.103, de 15 de março de 2004), gestou-se a possibilidade de criar este programa. Entretanto, somente em 2005 e 2006 ocorreu a aprovação deste vinculado à ascensão na carreira de magistério e em 2007 iniciaram as atividades com as primeiras turmas. Em 2010, foi regulamentado como política de Estado.

Art. 1º. Fica regulamentado o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, instituído pela Lei Complementar nº 103/2004, de 15 de março de 2004, que tem como objetivo oferecer Formação Continuada para o Professor da Rede Pública de Ensino do Paraná.

Parágrafo único. O PDE é um Programa de Capacitação Continuada implantado como uma política educacional de caráter permanente, que prevê o ingresso anual de professores da Rede Pública Estadual de Ensino para a participação em processo de formação continuada com duração de 2 (dois) anos, tendo como meta qualitativa a melhoria do processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas estaduais de Educação Básica (PARANÁ, 2010.)

As atividades foram divididas em três grandes eixos: atividades de integração teórico-práticas, atividades de aprofundamento teórico e atividades didático-pedagógicas com utilização de suporte tecnológico. Tais atividades foram distribuídas em quatro períodos

semestrais, ao longo de dois anos. Assim o primeiro eixo prioriza as seguintes fases: Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola; Orientação nas IES; Produção didático-pedagógica; Implementação do Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola e o Trabalho Final (Artigo Científico). O segundo eixo abarca: cursos nas IES; Inserções Acadêmicas; Encontros de Área; Seminários Integradores PDE e Webconferências. Já o último eixo engloba atividades de: Cursos de Informática básica; Tutoria em Ensino à Distância (EAD) e ambientação em Sacir e Moodle. Esta terceira fase tem como finalidade fornecer ao professor PDE o suporte tecnológico para que este tenha condições de interagir com os demais professores no que denominaram de Grupos de Trabalho em Rede (GTR). (PARANÁ, 2013).

Com aspectos positivos e também com algumas limitações, que não serão alvo de discussão neste trabalho, o PDE possibilita a aproximação de dois lugares de saberes: o escolar e o acadêmico. Estes podem ser definidos como instâncias complexas de produção do conhecimento, que necessitam de um diálogo constante, o que muitas vezes não ocorre, prevalecendo acusações mútuas sobre a responsabilidade de ambos em relação à qualidade do ensino.

Desta forma, este programa proporciona colocar frente a frente os sujeitos (professor PDE e Orientador da IES) provocando uma reflexão sobre o papel destes e incitando durante todo o processo um diálogo permanente, marcado de avanços, lutas e negociações. Segundo, Feldmann,

O processo de formação de professores caminha junto com a produção da escola em construção por meio de ações coletivas, desde a gestão, as práticas curriculares e as condições concretas de trabalho vivenciadas. Entendemos que para tomar a escola como objeto de estudo atualmente é necessário compreender a sua multidimensionalidade e complexidade, abordando-a como comunidade educativa, não apenas como organização, mas sim como instituição que se faz na tensão dialética entre seus condicionantes endógenos e exógenos, no cumprimento de seu significado social circunscrito na preparação e socialização do conhecimento das gerações. Nesse emaranhado de significações e de culturas presentes no cotidiano escolar, o professor se vê muitas vezes inseguro, com muitas incertezas diante do seu papel e da própria função social da escola e do trabalho docente a ser realizado. (FELDMANN, 2009, p. 77).

A interação proporcionada pelo PDE insere a complexidade das vivências e experiências dos professores no campo acadêmico, ao mesmo tempo em que, instiga os docentes das IES a pensarem as teorias e os princípios para uma escola em constante movimento e transformação.

Neste sentido, não se trata apenas de uma interação automática e simples onde o orientador tem a função de “ensinar” sobre novas teorias, de como desenvolver estratégias de ensino. Essa relação é permeada por um estranhamento mútuo que aos poucos vai se constituindo e se construindo de forma positiva, pois cada professor traz consigo muito da cultura escolar⁵ da qual faz parte e que diz respeito às especificidades da escola ou das escolas onde desenvolve sua prática. Neste espaço, vários sujeitos sociais - professores, alunos, diretores, pedagogos, agentes educacionais – produzem conhecimentos, fornecem autonomia para crianças e jovens e assumem o papel de mediadores entre a escola e a sociedade. Por outro lado, na academia também não temos um cenário diferente, este espaço de múltiplos sujeitos que buscam formar profissionais para atuarem, no caso da licenciatura em História, como professores, precisam dialogar e promover a mediação com os professores que estão atuando no ambiente escolar para que a formação de professores se aproxime da realidade e possibilite ao futuro professor pensar teoria e prática. Nesta perspectiva o programa atende a ambas as partes.

Destarte torna-se essencial a compreensão que o conhecimento histórico produzido na academia não é reproduzido nas salas de aulas das escolas, mas que faz parte das escolhas, da necessidade da problematização de conteúdos, dos métodos, da escolha da fonte. No cotidiano das aulas de História da educação básica também se produz conhecimento a partir do diálogo, das experiências, dos saberes dos sujeitos envolvidos neste processo de ensino-aprendizagem: professor e aluno.

Segundo, Monteiro os saberes dos professores são mobilizados de diferentes formas:

A autoria se expressa nos saberes criados a partir de uma amálgama em que a matéria a ser ensinada e os objetivos educacionais estão relacionados numa configuração que é própria da cultura escolar, oriunda de diferentes fontes, entre elas o conhecimento científico, as práticas sociais de referência e o saber da experiência, a partir da ação do professor que, assim, emerge como sujeito e autor, mesmo que com autonomia relativa, nas práticas que desenvolve (MONTEIRO, 2007, p. 214).

O professor estabelece uma série de relações que o faz único na prática docente e em constante transformação, dessa forma é fundamental compreender como os docentes constroem e mobilizam os saberes. Neste artigo, objetivamos analisar como os professores

5 Segundo Gasparello (2007, p. 77), a cultura escolar: “se constitui e emerge no interior da escola, através de práticas e relações cotidianas de docentes e discentes. A cultura escolar, ao resultar de demandas pedagógicas e didáticas específicas, traz a marca desse universo.”

utilizam e fazem críticas as DCEs e como planejam e organizam sua prática, ou seja, como ocorre o “currículo de ação.”⁶

Para tanto, é fundamental compreender a proposta das Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná para a disciplina de História (2008), com o objetivo de perceber a historicidade deste documento e posteriormente sua recepção por parte dos professores. A investigação procurou problematizar como tal proposta encontra-se (ou não) no interior da escola. Foi aplicado um instrumento investigativo, em 42 professores de História, nos anos de, 2010 e 2012, que participavam na ocasião do Programa de Desenvolvimento da Educação, o PDE.

A elaboração de Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná foi uma proposta da Secretaria de Estado da Educação (SEED) como parte do seu plano de reestruturação curricular. Tal política iniciou a partir da mudança de governo, em 2003.⁷ Segundo Cerri,

A necessidade de Diretrizes Curriculares Estaduais para o Ensino Fundamental parte, em termos legais, da abertura posta pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (Parecer CNE/CEB n. 4 de 29 de Janeiro de 1998 e Resolução CNE n. 2 de 7 de Abril de 1998) para que os sistemas de ensino articulem diretrizes para as realidades locais ou regionais que atendem. Para além dos diplomas legais, consideramos que a iniciativa de elaboração das Diretrizes Estaduais respondem a uma vontade política de delimitar a política atual em relação às políticas anteriores e de rever o centralismo que marcou a produção curricular do MEC nos anos do governo FHC. Nesse sentido, o chamado à elaboração das Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Básica (DCEEB) sustenta-se primeiramente na recuperação do Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná, publicado em 1990, mas gestado durante os anos 80, no bojo do processo de reconstrução democrática da escola e do debate curricular, pautado por sua vez na conquista paulatina do poder (no caso, dos Estados) pela oposição ao regime militar. Em termos regionais, a delimitação em relação ao período anterior está colocada pela discordância com os efeitos dos Parâmetros Curriculares Nacionais sobre o sistema estadual de Educação e com os resultados da obrigatoriedade da elaboração de projetos pedagógicos pelas escolas, sem diretriz estadual explicitada (CERRI, 2007, p. 29).

Este processo pautou-se em questões políticas que entendiam a necessidade de mudanças educacionais urgentes no que tange ao currículo, assim como vislumbravam o diálogo entre o Estado e os sujeitos da prática escolar, os professores. A proposta foi entendida como uma política pública de educação e foram estabelecidas fases para sua

⁶ A expressão “currículo em ação” é problematizada com outros autores no trabalho de Ana Maria Monteiro (2007).

⁷ Roberto Requião do PMDB assumiu o governo do Paraná em 2003, após a saída de Jaime Lerner (1995-2002).

construção, onde o encaminhamento das discussões procurou privilegiar e unir os Núcleos Regionais de Educação (NRE), com seus representantes e os professores de cada disciplina em todos os níveis da educação. Via-se como prioridade debater e sistematizar um novo currículo para o Estado de forma coletiva.

A ideia de um pensar coletivo sobre o imperativo de mudança estava posto, no entanto, os caminhos a seguir para essa efetivação se mostraram já nos primeiros encontros, repletos de entraves e limites que deveriam ser superados. Uma série de fatores, desde a formação do professor à sua prática nas escolas, com problemas estruturais e as condições de trabalho deste profissional indicaram que a construção coletiva deste documento ocorreria por fases, ao longo de anos.

Segundo, Arco-Verde (2007), superintendente da Educação da SEED na época, para se compreender a política pública de educação como um efetivo processo coletivo de construção, foram estabelecidas seis fases que seriam necessárias para a reformulação da proposta curricular. Essas fases abarcaram atividades, eventos que procuraram relacionar debates teóricos e articulá-los com a prática e as necessidades de mudança para a educação pública do Estado. Nesses encontros primou-se pela presença e o diálogo dos professores das escolas paranaenses e das Instituições de Ensino Superior.

A 1ª fase, ocorrida em 2003, foi à discussão do estado d'arte das Diretrizes Curriculares da Rede Estadual de Ensino do Paraná, na qual, a partir de Seminários com produção, publicação e distribuição de documentos referenciais [...]. Na 2ª fase, ocorrida em 2003 e 2004 foram discutidas as Diretrizes da proposta pedagógica das disciplinas da Educação Básica, por meio de diversos cursos, eventos e reuniões técnicas com o coletivo dos professores [...] Concomitantemente, ocorre a 3ª fase, em 2004 e na continuidade de 2005, com um processo coletivo de discussão curricular, a partir das bases escolares, em que os protagonistas, das reflexões e encaminhamentos, foram os professores da rede estadual. [...] A 4ª fase que também se iniciou em 2004 e se concretizou em 2005 foi a sistematização das diretrizes curriculares por disciplina, níveis e modalidades de ensino. Os documentos encaminhados pela SEED foram enriquecidos com a contribuição dos professores das disciplinas, níveis e modalidades, dos diferentes municípios, em todos os NREs, para congregar a visão do que se esperava das diretrizes curriculares do Estado do Paraná. A partir desse conjunto de contribuições, das diferentes regiões do Estado, deu-se início à 5ª fase do processo com a sistematização das propostas em um texto preliminar, sob a responsabilidade dos técnicos das equipes de ensino da SEED. [...] Por fim, a 6ª fase, permanente e contínua, é a de avaliação e acompanhamento das propostas de reformulação curricular, quer pelos NREs, quer pela SEED, no sentido de manter a unidade de trabalho e estar auxiliando as escolas que mais necessitem de ajuda (ARCO-VERDE, 2007, p. 24).

Todas essas fases revelaram as tensões e contradições entre os sujeitos envolvidos, que questionaram vários aspectos que abrangia tal elaboração, desde a própria legitimidade do processo, que partiu do Estado e não dos professores, como também a expectativa democrática atribuída a essa construção coletiva, já que para sua efetivação, necessitaria da participação da comunidade educacional. Outros elementos foram levantados já nos primeiros encontros e no decorrer dos debates (CERRI, 2007, p. 29).

Este processo permitiu que, em 2006, a primeira versão das Diretrizes Curriculares para o Ensino de História fosse divulgada para os NREs e, conseqüentemente, para as escolas, todavia ainda em 2007 e 2008 essa versão passou por leituras críticas de especialistas, de acordo com Hutner, “tais leitores, vinculados a diferentes universidades brasileiras, participaram, também, de debates presenciais com as equipes disciplinares do DEB, com vistas aos necessários ajustes finais dos textos.” (PARANÁ, 2008, p. 10).

Em 2008 foi publicada a versão que temos atualmente e que é objeto desta análise. É importante explicitar que esta se encontra dividida em duas grandes partes, sendo que a primeira expõe uma discussão sobre a *“Educação Básica e a opção pelo currículo disciplinar”* e faz-se presente nas diretrizes de todas as disciplinas. A segunda parte é responsável pelas especificidades das disciplinas, intitulada no caso da História de, *“Diretrizes Curriculares da Disciplina de História”*.

As DCEs de História estão divididas da seguinte forma: 1º) A Dimensão Histórica da Disciplina; 2º) Fundamentos Teórico-Metodológicos; 3º) Os Conteúdos Estruturantes (Relações de Trabalho, Poder e Culturais), 4º) Encaminhamentos Metodológicos, o 5º) Avaliação, 6ª) Referências Bibliográficas e também constam em anexo, os conteúdos básicos da disciplina de História.

As Diretrizes Curriculares para a História do Estado do Paraná refletem as discussões que estão postas para o Ensino de História na contemporaneidade. Por isso, torna-se importante compreender tais discussões, já que as perspectivas apresentadas a partir desse momento fazem parte de um processo presente dentro da academia com a ampliação dos cursos de pós-graduação, desde os finais dos anos 70, que causaram um repensar na própria forma de investigação histórica, elevando, conseqüentemente, o número de publicações e pesquisas sobre o conhecimento histórico escolar. Além disso, essas mudanças instigaram os professores dos cursos de licenciaturas a olhar para a formação dos futuros professores e dialogar com as experiências destes profissionais que estão atuando neste universo, articulados há uma série de reformas educacionais no Brasil.

Deste modo as linhas de investigação procuraram enfatizar a aprendizagem histórica oferecendo a possibilidade de verificar a escola, a sala de aula, levando em consideração os múltiplos sujeitos presentes neste espaço e perceber como estes constroem conhecimentos sobre o passado a partir das referências do presente.

Pelo menos duas linhas de investigação, segundo Caimi, são identificadas para a compreensão do fenômeno da aprendizagem histórica, sendo estas: os Estudos da Cognição e a Educação Histórica. As duas linhas apresentam pontos muito próximos já que ambas procuram compreender o pensamento histórico de crianças e jovens na educação básica, entretanto, para tal possuem caminhos que acabam se diferenciando. (CAIMI, 2009, p. 68). Partindo deste pressuposto, a análise neste texto, pautar-se-á na Educação Histórica, uma vez que os autores que trabalham nessa área de investigação estão presentes nas DCEs de História (PARANÁ, 2008). Assim,

A vertente denominada educação histórica é fundamentada, predominantemente, em referenciais da epistemologia da história, mas mantém diálogo com a metodologia de investigação em ciências sociais. Especialmente apoiada em autores como Jörn Rüsen, Isabel Barca, Peter Lee, Rosalyn Ashby, Joaquín Prats, Maria Auxiliadora Schmidt, entre outros busca as idéias históricas de alunos e professores, centrando a atenção “nos princípios, fontes, tipologias e estratégias de aprendizagem em história”. Tais estudos não procuram desvendar os processos universais da cognição, nem estabelecer padrões gerais de funcionamento e regulação do pensamento histórico, mas sim focalizar, prioritariamente, as idéias históricas que os sujeitos constroem a partir das suas interações sociais, o que leva os pesquisadores a ressaltar a natureza situada dessa construção e a relevância do contexto social nos percursos de aprendizagem. (CAIMI, 2009, p. 70).

Esse campo de investigação procura perceber como ocorre a aprendizagem da História, e para isso busca apreender as ideias prévias que os sujeitos (aqui podemos dizer que este campo de investigação se abre no âmbito escolar para professores e alunos) possuem sobre as ideias substantivas (estas estão ligadas aos conteúdos históricos tais como: Idade Média, Renascimento, Democracia, Revolução, Escravidão) e sobre os conceitos históricos, ou categorias ligadas à epistemologia da História, também chamados de ideias de segunda ordem (como: temporalidade, explicação, evidência, objetividade, narrativas históricas).⁸

As propostas presentes nas DCEs do Paraná encontra fundamentação principalmente nessas pesquisas, pois entendem que esse é um caminho possível para o Ensino de História, uma vez que possibilita aos alunos compreenderem as experiências e os sentidos que os sujeitos dão a elas. (PARANÁ, 2008, p. 56).

Podemos redimensionar que a proposta deste documento e os estudos no campo do Ensino de História procuram enfatizar o próprio espaço da sala de aula, como um espaço privilegiado para os papéis dos sujeitos presentes neste ambiente, pois o aluno assumiu um novo papel neste processo, possibilitando assim que ocorra a produção do conhecimento

⁸ Para ver mais sobre esses conceitos: Lee (2001, p. 13-27).

histórico, ou seja, do encontro do conhecimento que o professor possui e pela sua ação mediadora⁹, este partirá dos conhecimentos prévios de seus alunos, por meio do diálogo com os mesmos e juntos construirão um conhecimento diferente daquele que ambos tinham antes desse encontro.

Tal articulação contribui para o aprendizado do aluno, já que possibilita a estes produzirem conhecimento histórico em sala de aula, ao mesmo tempo em que proporciona trabalhar com o que, Jörn Rüsen, chamou de Consciência Histórica. Para este autor: “Consciência histórica é uma categoria geral que não apenas tem relação com o aprendizado e o ensino de história, mas cobre todas as formas de pensamento histórico; através dela se experiencia o passado e se interpreta como história.” (RÜSEN, 2010, p. 36).

Cabe ao professor dialogar com seus alunos para que a aprendizagem histórica ocorra nas dimensões e manifestações da consciência histórica, ou seja, este ensino deve fazer sentido para estes sujeitos, para que se sintam parte do processo e, por conseguinte, participantes do processo histórico.

A compreensão do passado deve envolver diferentes visões de mundo e concepções de História, pois isto forneceria temporalidades e espaços diversos. Como parte essencial desta concepção propõe-se desenvolver aulas que valorizem a utilização de fontes históricas na sala de aula com o objetivo de problematizar, indagar os objetos de estudos e fazer com que as crianças e jovens passem a compreender o passado a partir da articulação com as múltiplas experiências sociais, pois isto permitiria orientarem o presente e constituírem uma identidade a partir do outro.

Todas essas discussões e propostas estão presentes nas DCEs de História, mas não podemos lançar um olhar ingênuo, sequer perder a dimensão que engloba este documento, pois os currículos e programas das escolas públicas sofrem interferência de diversos sujeitos até chegar ao aluno, estando assim impregnado de instâncias de saberes, uma vez que os programas curriculares sofrem intervenções, como por exemplo: do interior da própria disciplina; do Estado (ao definir os documentos oficiais, como vimos); da escola; do professor e do aluno, que se apropria do conhecimento da forma que o concebe. Segundo Gasparello:

Situar histórica e culturalmente o currículo significa compreendê-lo como artefato resultante de múltiplas demandas, pressões, interesses e saberes internos e externos à instituição escolar. É compreendê-lo como processo e como parte do ambiente situado, continente e contraditório do universo escolar (GASPARELLO, 2007, p. 77).

9 Para Lana Mara de Castro Siman (2004, p. 80) a construção do conhecimento no interior da escola ocorrerá entre o aluno e o objeto a ser conhecido e entre os dois há ação mediadora do professor, além da ação mediada da linguagem, de signos entre outros.

Sobre essa mesma égide o Ensino de História sofre suas modificações, amplia seus espaços, conquista seus lugares e procura avançar nas discussões, busca investigar a escola, a sala de aula na ótica do aluno, de como este sujeito aprende, para que realmente ocorra uma aprendizagem e o desenvolvimento do pensamento histórico. Neste sentido existe um campo de investigação, de pesquisas sobre o Ensino de História onde historiadores estão repensando alguns caminhos, refazendo outros, com o objetivo de compreender as mudanças e continuidades do conhecimento histórico escolar.

Conhecer tais debates permite entender que o professor é fruto da sua formação e que a disciplina possui finalidades múltiplas na sociedade, onde o profissional tem um papel central,

Por intermédio da concepção de disciplina escolar podemos identificar o papel do professor em sua elaboração e prática efetiva. Cabe então indagar sobre a ação e o poder dele nesse processo, uma vez que há vários sujeitos na constituição da disciplina escolar: desde o Estado e suas determinações curriculares até os intelectuais universitários e técnicos educacionais, passando pela comunidade escolar composta de diretores, inspetores e supervisores escolares e pelos pais de alunos que, muitas vezes, se rebelam contra determinados conteúdos e métodos dos professores, forçando-os a recuar em suas propostas inovadoras. O papel do professor na constituição das disciplinas merece destaque. Sua ação nessa direção tem sido muito analisada, sendo ele o sujeito principal dos estudos sobre *currículo real*, ou seja, o que efetivamente acontece nas escolas e se pratica nas salas de aula. O professor é quem transforma o *saber a ser ensinado* em *saber apreendido*, ação fundamental no processo de produção do conhecimento. Conteúdos, métodos e avaliação constroem-se nesse cotidiano e nas relações entre professores e alunos. Efetivamente, no ofício do professor um saber específico é constituído, e a ação docente não se identifica apenas com a de um técnico ou a de um “reprodutor” de um saber produzido externamente. “Dar aula” é uma ação complexa que exige domínio de vários saberes característicos e heterogêneos (BITTENCOURT, 2008, p. 50).

Podemos perceber a responsabilidade do professor que desde sua formação é chamado a assumir seu papel na ação de ensinar para que aos alunos seja fornecida a possibilidade de aprender e produzir o conhecimento histórico. Embora possamos identificar os diversos interesses que moldam e tecem a elaboração dos documentos oficiais, a própria dinâmica das disciplinas, com seus embates teóricos entre os pares, é preciso considerar que a relação professor-aluno precisa ser analisada como o ápice da construção do conhecimento. Identificar, problematizar e oportunizar essa relação para que essa possa ocorrer com qualidade é cada vez mais presente nos estudos e análises sobre ensino e aprendizagem.

O significado das DCEs para a prática docente

Foram analisadas as respostas de 42 professores de duas turmas (identifico essas turmas por T1 e T2) do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE). Todos que responderam ao instrumento de investigação possuem formação em História em faculdades Estaduais e Particulares e estão exercendo a função de professores em média há 22 anos, trabalhando tanto no Ensino Fundamental como no Médio na Rede Estadual.

Vale ressaltar que o ano de formação do grupo ocorreu, com exceção de um, na década de 80 e 90 como podemos verificar: 1 em 1975; 1 em 1980; 1 em 1981; 1 em 1982; 1 em 1983; 3 em 1984; 2 em 1985; 1 em 1987; 1 em 1989; 6 em 1988; 1 em 1989; 1 em 1990; 1 em 1991; 6 em 1992; 3 em 1993; 4 em 1994; 2 em 1995; 1 em 1996; 2 em 1997; 1 em 1998; 1 em 1999 e 1 em 2000. Houve uma predominância na turma T1 de formação nos anos 80 e na T2 nos anos 90.

Assim parte dos professores (T1) que participaram desta investigação tiveram a formação acadêmica no momento em que o Ensino de História passava pela reestruturação dos currículos, durante o processo de abertura política do regime militar. Segundo Fonseca, a década de 80 foi marcada pelo desejo e debates de mudanças no currículo de História, após “[...] vários anos em que o livro didático assumiu a forma curricular, tornando-se quase que fonte “exclusiva” e “indispensável” para o processo de ensino-aprendizagem.” (FONSECA, 1993, p. 86).

Já outra parte do grupo investigado (T2) se formaram na década de 90 e acompanharam as discussões e mudanças dos sistemas de ensino com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996). Neste sentido, os grupos tiveram sua formação no momento em que a educação no Brasil passava por um acirrado debate que pressupunha novos caminhos diante de tantas propostas, como afirma Brzezinski,

A partir de 1997, outro cenário se apresenta em relação às políticas educacionais. Esse ano delimita, conforme a lei n.º 9.394/1996, o início da Década da Educação. Nesta oportunidade, o Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública na LDB abrandou suas ações em relação à lei n.º 9.394, pois cumpria com legitimidade acadêmico-profissional e compromisso político a missão de movimento reivindicatório e defensor dos interesses da educação pública durante a tramitação. Em particular, o Fórum historicamente deixou fortes marcas de investidas para a garantia de financiamento do Estado para as políticas sociais, de corte educacional.

Permaneceram no novo cenário pós-1996 os antigos atores sociais, tais como: associações, entidades e sindicatos que integravam o Fórum e mantiveram sua vigilância às políticas educacionais assumidas pelos governos de FHC e Lula. Foram retomadas por essas entidades expressivas manifestações tanto de modo isolado como em conjunto (BRZEZINSKI, 2010, p. 194).

Embora tenham sido formados em universidades distintas, todos os professores participantes desta pesquisa tiveram sua formação num período em que o modelo de educação proposto no Brasil passava por questionamentos, como afirmou Brzezinski com ideias e reivindicações e um discurso que primou pela defesa do ensino público.

Quando questionados se conheciam as DCEs de História, quarenta professores afirmaram que sim. Dois responderam que conheciam mais ou menos, “*sem aprofundamento*” (Professor A2), indicando que o documento oficial é visto pelo professor como algo que deve ser conhecido e que faz parte das discussões em semanas pedagógicas das escolas. Entretanto, conhecer ou saber da existência deste documento não significa ter lido, por isso, a pergunta seguinte foi se haviam lido e foram unânimes em afirmar que sim.

A pergunta seguinte era: *Você utiliza as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná – História? Como? Quando?* É interessante perceber que os professores que responderam ao instrumento de investigação afirmaram em sua grande maioria, que as DCEs de História são utilizadas por eles, principalmente no momento de elaboração do Plano de Trabalho Docente (PTD), nas reformulações do Projeto Político Pedagógico (PPP), ou na elaboração da Proposta Pedagógica Curricular (PPC), ou seja, no planejamento das atividades que serão desenvolvidas com as turmas durante o ano. Um número pequeno apontou também que sua utilização está ocorrendo também na elaboração do projeto do PDE e como fundamentação teórica para seu trabalho em sala. Vejamos algumas respostas:

Professor F1: “A fundamentação teórica auxilia nas metodologias adotadas. Tenho procurado organizar meu plano de trabalho docente de acordo com ela”.

Professor N1: “Para falar a verdade mais na semana pedagógica”.

Professor M1: “Sim. No Plano de Trabalho Docente. Na elaboração do Projeto PDE”.

Professor Q2: “Sim, na aplicação dos planejamentos, e mesmo em sala”.

Professor O2: “Sim, como base para articular o meu trabalho. Utilizo sempre no início dos bimestres, e sempre que tenho dúvidas cotidianamente”.

Professor L2: “Sim, para buscar fundamentação teórica, conteúdos estruturantes e selecionar conteúdos específicos bem como metodologias e sistema de avaliação. Ao planejar minhas aulas.”

Dentro desta perspectiva, ao realizar seu planejamento, o professor busca suporte neste documento. As orientações das Diretrizes Curriculares de História do Paraná afirmam que,

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

O modelo que foi estabelecido no âmbito do Estado do Paraná com as Diretrizes Curriculares da Educação Básica na disciplina de História seguem as premissas teóricas dos estudos de Jörn Rüsen.

Neste sentido, utilizando como referencial o historiador alemão Jörn Rüsen, as DCEs afirmam que o professor precisa compreender como o aluno organiza o pensamento histórico, pois dessa maneira conseguirá planejar a sua aula de forma que os alunos entendam o significado de aprender História para sua vida. Vejamos:

Diante disto, Rüsen, (2001, p.30-36) propõe alguns elementos intercambiantes que devem ser observados na constituição do pensamento histórico, quais sejam:

A observação de que as necessidades dos sujeitos na sua vida cotidiana em sua prática social estão ligadas com a orientação no tempo. Essas necessidades fazem com que os sujeitos busquem no passado respostas para questões do presente. Portanto, fica claro que os sujeitos fazem relação passado/presente o tempo todo em sua vida cotidiana;

As teorias utilizadas pelo historiador instituem uma racionalidade para a relação passado/presente que os sujeitos já trazem na sua vida prática cotidiana. Essas teorias acabam estabelecendo critérios de sentido para essa prática social. Esses critérios de sentidos são chamados de idéias históricas;

Os métodos e técnicas de investigação do historiador produzem fundamentações específicas relativas às pesquisas ligadas ao modo como as idéias históricas são concebidas a partir de critérios de verificação, classificação e confrontação científica dos documentos;

As finalidades de orientação da prática social dos sujeitos retomam as interpretações das necessidades de orientação no tempo, a partir de teorias e métodos historiográficos apresentados;

Essas finalidades se expressam e realizam sob a forma de narrativas históricas (PARANÁ, 2008, p. 46).

Assim este documento indica diretrizes para que seja encaminhado não só o Plano de Trabalho Docente e o planejamento, mas está intimamente relacionado com a sua prática

em sala de aula, pois uma aula de História deve partir da premissa de como os alunos entendem os conceitos básicos como tempo, espaço, processo, transformação, continuidade dentro dos mais diversificados temas trabalhados nas diferentes sociedades e vivenciados pelos sujeitos presentes nela. Isso evidencia a forma que o aluno entende o passado no seu presente.

Ao mesmo tempo, em algumas respostas, percebe-se que a participação no Programa de Desenvolvimento da Educação vem proporcionando o repensar da proposta das DCEs para além do momento do planejamento e sim para a utilização da elaboração de seu projeto. Como já salientamos este projeto incidirá na terceira fase do PDE, quando ocorre a implementação na escola, com os alunos ou com os professores. Isto pode significar uma ampliação do uso deste documento.

Foi questionado aos professores se tinham dificuldades em compreender as DCEs e caso tivessem a que atribuíam. Vejamos algumas respostas:

Professor A1: “Às vezes não consigo vincular as DCEs à prática pedagógica em função do contexto escolar”.

Professor B1: “Os textos não são claros, são muito extensos”.

Professor C1: “Não, o que não significa que ela é uma prática cotidiana”.

Professor D1: “Sim. Por ser uma novidade, por ser autores novos que não conheço”.

Professor E1: “Sim. Porque a metodologia e as formas de aplicação dos conteúdos remetem a uma nova postura do professor”.

Professor F1: “Não tenho dificuldade na compreensão, mas na prática em sala de aula; pois nosso principal apoio, o livro didático não acompanha a proposta, levando os professores a (organizar) recusá-la”.

Professor G1: “Sim, por que uma boa parte da equipe pedagógica da escola ainda não tem isso claro, o que para os professores também dificulta”.

Professor A2: “Sim, muitos termos técnicos e fora de algumas realidades”.

Professor E2: “Muitas coisas estão fora da realidade”.

Professor R2: “Sim, pois está numa linguagem muito complexa, cheio de amarrações e fora da realidade, principalmente os conteúdos e a metodologia”.

As respostas revelam que as dificuldades em compreendê-la residem em não conseguirem vincular a teoria e a prática. Os que não possuem dificuldades em entendê-la teoricamente questionam sua aplicação no dia-a-dia. Desta forma, fica evidente que a proposta é muitas vezes recusada, como percebemos na resposta do professor F1, A2, E2 e R2, por não atenderem a demanda da sua prática ou por estarem segundo eles, “*fora da realidade*”, consequentemente, a utilizam, na maioria das vezes, apenas na elaboração do PTD, como afirmaram na pergunta anterior.

Outro dado importante está articulado a perceberem as DCEs como algo novo, com autores que são desconhecidos da bagagem que este professor possui. Este desconhecimento teórico dos referenciais utilizados para a construção deste documento revela um distanciamento do processo de construção coletiva, que vimos anteriormente, quando na elaboração deste. Se estes professores participaram deste processo de debates e discussões nos respectivos NREs, não se sentem identificados com o resultado final dessa discussão. Isso remete ao que Cerri afirmou ainda no momento de estruturação das DCEs como um problema de difícil solução, já que:

As dificuldades de formação e atualização que estamos abordando podem ser exemplificadas no texto de síntese de um NREs, no qual aparece a declaração de que há uma grande dificuldade dos professores em conceituar a história diante das mudanças metodológicas que estão ocorrendo, ou seja, a velocidade das mudanças no campo do conhecimento não encontra similar na capacidade de atualização bibliográfica do professor, estruturada em torno de outras perspectivas de trabalho mais urgentes. Isso não significa apenas que o professor não conhece os debates mais recentes em seu campo de conhecimento de referência: esses debates modificam o campo de tal modo que o professor passa a ter dificuldade de reconhecimento e orientação dentro dele. Esse tipo de dificuldade atinente à educação contínua dos professores não é de fácil solução, e foi enfrentado de forma provisória e meramente instrumental com as atividades formativas descritas acima, especialmente a distribuição de textos referentes aos assuntos inicialmente propostos, bem como sobre as questões que surgiam no curso do debate mais amplo (CERRI, 2007, p. 37).

Assim para que os professores possam compreender as propostas curriculares de História e o alcance das mudanças e continuidades do conhecimento histórico escolar presentes neste documento oficial, torna-se obrigatório entender o processo de discussão pelo qual passava o Ensino de História.

Com o intuito de investigar se os professores já tinham participado de alguma discussão sobre os atuais campos de estudos do Ensino de História, elaboramos quatro questões sobre Educação Histórica, sendo essas: Você já participou de algum curso e/ ou

palestra sobre Educação Histórica? Compreende as propostas da Educação Histórica? O que você entende por Educação Histórica? Acha viável aplicá-la na sala de aula? Por quê?

Para a primeira questão a maioria da T1 respondeu não ter participado dessa discussão, apenas sete professores responderam que já tinham participado de algum tipo de curso ou palestra. Já na T2, a maioria dos professores já tinha participado de curso ou palestra sobre Educação Histórica. Para a segunda pergunta, vinte e um afirmaram que compreendem a proposta, quinze responderam que não e quatro afirmam que ainda sentem dificuldades e dois não responderam. Entretanto, quando perguntamos o que entendiam sobre Educação Histórica, algumas repostas foram:

Professor B1: “É trabalhar a História com o objetivo de fazer com que os alunos compreendam que são parte da História e que depende de cada um para vivermos numa sociedade mais justa”.

Professor D1: “É a aprendizagem prévia do aluno sobre sua História (do aluno) de vida, sobre o meio....”.

Professor F1: “Oportunizar ao aluno leituras e olhares diversos sobre os fatos históricos, visando a formação da consciência histórica”.

Professor B2: “É uma proposta que visa desenvolver uma consciência sobre a história, é uma área de investigação e não uma metodologia”.

Professor F2: “Trata-se de uma proposta de investigação da aprendizagem histórica”.

Professor P2: “É aquela que contribui para a formação do sujeito crítico com vistas a transformação social”.

Um dos conhecimentos assinalados pelos dos professores a respeito da Educação Histórica remete ao ponto inicial dessa área de investigação, que consiste em considerar as ideias relacionadas com a História e perceber que o aluno quando chega à escola já possui um conhecimento que faz parte da vivência deste (da família, mídia, comunidade em que está inserido).

Outros elementos presentes na discussão da Educação Histórica que utilizam as premissas de Rüsen foram apontados pelos professores, como, a formação de uma consciência histórica no aluno, a ideia de sujeitos históricos, pensamento crítico, transformação social e aprendizagem histórica. Tais questões apresentam-se no texto das diretrizes como fundamentais para as aulas de História.

Ao mesmo tempo, as respostas dos professores H1 e Q2 indicam que estes ainda concebem a História a partir “*dos feitos dos antepassados*”, o que certamente distancia do

conhecimento prévio do aluno e desloca a ideia de que os alunos são sujeitos históricos. Vejamos:

Professor H1: “É o estudo do processo Histórico para compreendermos a nossa realidade – somos resultado dos feitos dos antepassados.”.

Professor Q2: “Passar aos alunos os conhecimentos, os fatos históricos que marcaram determinadas épocas”.

A ideia do professor como transmissor de conhecimento fica evidente na resposta do Q2, com uma concepção de história ligada aos “*fatos históricos*”. Tal afirmação contraria a proposta das DCEs que busca ver as ideias históricas dos alunos e no professor a função de mediador do processo de produção do conhecimento. Pois, só desta maneira conseguiremos, segundo este documento, desenvolver o pensamento histórico dos jovens. Segundo Abud,

Não se pode reduzir o saber escolar ao conhecimento acadêmico transposto, aos manuais, nem aos programas, nem aos projetos de ensino, ao conhecimento prévio do aluno, às relações dos professores com a disciplina, mas são esses elementos que contribuem para a sua definição e que serão necessários para que se faça a necessária reformulação curricular, no cotidiano da sala de aula. (ABUD, 2007, p. 115).

Assim, torna-se fundamental que as reformas curriculares aconteçam nas salas de aulas, na relação entre professor e aluno, na construção de um conhecimento histórico que se apresente significativo para ambos. Entretanto, sabemos que o professor para ministrar sua aula, carrega consigo uma série de experiências e saberes. Assim, a apropriação das DCEs carregam em si, toda articulação com seus diversos saberes.

No que se refere à viabilidade da proposta para a sala de aula, e sua utilização enquanto uma possibilidade de revisão dos métodos tradicionais de ensinar e aprender História, 33 professores afirmaram que sim, três que não é possível e seis não responderam. Vejamos,

Professor F1: “Sim porque torna o conhecimento histórico mais interessante e acessível aos alunos. Ele passa a se ver como sujeito histórico”.

Professor B1: “É difícil, pois o público com o qual trabalhamos não tem suporte familiar, não tem compromisso com a sociedade na qual está inserido”.

Professor C1: “Acho que nos dias de hoje não é mais possível trabalhar uma proposta diferente”.

Professor I1: “Depende muito do comprometimento do professor, pois a postura do professor vai interferir na valorização do conhecimento do aluno”.

Professor A2: “Sim, apesar da pouca preparação do professor e a grande quantidade de conteúdos para serem aplicados em poucas aulas semanais”.

Professor O2: “Sim, é o que nos rege como professores de História”.

Professor L 2: “Facilita a compreensão do que se ensina e como se ensina”.

As respostas nos indicam que a maioria acredita que a proposta pode ser viável, pois aproxima o aluno da História, enquanto sujeito histórico. No entanto, alguns professores vincularam a viabilidade a uma identidade do professor, ou seja, a proposta enquanto uma metodologia do que e para que ensinar, ou até mesmo em relação ao que define o professor de História. Os que não acreditam na sua aplicação, alegaram a falta de preparo do professor, assim como poucas aulas e as condições de vida do aluno, “*suporte familiar*”. A dificuldade em utilizá-la recai tanto no aluno (“*o público com o qual trabalhamos*”), como no professor (“*Depende muito do comprometimento do professor*”). Tais posicionamentos, embora sejam a minoria devem ser avaliados, pois sabemos que entre compreender a teoria e fazer acontecer no dia-a-dia da sala de aula tem uma diferença que precisa ser considerada.

Considerações Finais

Estarem participando do PDE gera uma expectativa em relação às dificuldades existentes entre o saber e o fazer do professor que atribuem a essa formação a superação deste distanciamento. Entretanto, para que esse referencial deixe de ser apenas teórico e modifique a prática dos professores, precisamos centrar na formação dos novos profissionais e investir ainda mais na formação continuada de professores que estão a cada dia vivenciando sua prática, com os métodos e recursos de sua formação inicial. Romper este distanciamento entre o Ensino e a Pesquisa nos cursos de licenciaturas ainda é uma necessidade, embora saibamos que temos avançado nas últimas décadas.

No caso dos professores que participaram desta fase da pesquisa podemos apreender que ao fazerem parte do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) buscam na academia a atualização e a compreensão destes estudos para que possam aplicá-los de forma efetiva na sua prática. O ideal seria que todos tivessem acesso a um aprofundamento destes

estudos, uma vez que só o documento não basta para que ocorra sua aplicação, superando a utilização deste apenas no momento do planejamento.

A elaboração de políticas educacionais, como as DCEs e o PDE, contribuiu para o início de um processo que proporciona um repensar no ambiente escolar, pois procura unir instâncias importantes de saberes (Governo, Universidade e Escola) em busca de uma educação com qualidade. Todavia, seria fundamental que este documento e o próprio programa de formação continuada, fossem discutidos e debatidos para uma inclusão de todos os sujeitos envolvidos neste processo.

BIBLIOGRAFIA

ABUD, Katia Maria. A história nossa de cada dia: saber escolar e saber acadêmico na sala de aula. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. *Ensino de historia: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, FAPERJ, 2007. p. 107-117.

ARCO-VERDE, Yvelise Freitas de Souza. Introdução às Diretrizes curriculares. 2007. Disponível em: http://www.pedagogia.seed.pr.gov.br/arquivos/File/OTP/texto_yvelise.pdf. Acesso em: 9 jun. 2012.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de historia: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 5 out. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Prodocência: apresentação*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12244&Itemid=86>. Acesso em: 5 out. 2013.

BRZEZINSKI, Iria. Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de Educação. *Trabalho, Educação, Saúde*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 185-194, jul./out. 2010.

CAIMI, Flávia Eloisa. História escolar e memória coletiva: como se ensina? Como se aprende? In: CONTIJO, Rebeca; ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo (Org.). *A escrita da historia escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009. p. 65-79.

CAPES. *Pibid*: programa institucional de bolsa de iniciação à docência. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em: 5 out. 2013a.

CAPES. *Plano nacional de formação de professores da educação básica – PARFOR*. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>>. Acesso em: 5 out. 2013b.

CERRI, Luis Fernando. Construção curricular como educação de professores: o caso das diretrizes curriculares estaduais de História no Paraná. In: _____. *Ensino de história e educação: olhares em convergências*. Ponta Grossa: UEPG, 2007. p. 27-43.

FELDMANN, Marina Graziela. Formação de professores e cotidiano escolar. In: _____. *Formação de professores e escola na contemporaneidade*. São Paulo: Senac, 2009. p. 71-80.

FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da história ensinada*. Campinas: Papirus, 1993.

GASPARELLO, Arlette Medeiros. Encontro de saberes: as disciplinas escolares, o historiador da educação e o professor. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. *Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, FAPERJ, 2007. p. 73-89.

LEE, Peter. Progressão da compreensão dos alunos em história. In: BARCA, Isabel (Org.). *Perspectivas em educação Histórica*. Minho: Centro de Educação e Psicologia- Universidade do Minho, 2001. p.13-27.

MONTEIRO, Ana Maria. *Professores de história: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

PARANÁ. *Lei Complementar nº 130, de 14 de julho de 2010*. Regulamenta o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, instituído pela Lei Complementar nº 103/2004, que tem como objetivo oferecer Formação Continuada para o Professor da Rede Pública de Ensino do Paraná, conforme especifica. Disponível em: <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=56184&indice=1&totalRegistros=2>>. Acesso em: 5 out. 2013.

PARANÁ. *Diretrizes curriculares da educação básica: história*. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação do Paraná- SEED, 2008.

PARANÁ. *Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE*. Curitiba: SEED, 2013. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pde_roteiros/documento_sintese_pde_2013.pdf>. Acesso em: 5 out. 2013.

RÜSEN, Jörn. Didática da historia: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). *Jörn Rüsen e o ensino de historia*. Curitiba: UFPR, 2010. p. 23-40.

SIMAN, Lana Mara de Castro. O papel dos mediadores culturais e da ação mediadora do professor no processo de construção do conhecimento histórico pelos alunos. In: ZARTH, Paulo et al. (Org.). *Ensino de história e educação*. Ijuí: UNIJU, 2004. p. 81-107.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 13, jan./fev./mar./abr. 2000.