

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

MARIA ANTÔNIA MARÇAL

**“QUEM VAI ME ENSINAR DE NOVO?” “OS HOMENS SE EDUCAM EM
COMUNHÃO”
EXPERIÊNCIAS DE CONSTITUIÇÃO DOCENTE ATRAVÉS DE GRUPOS DE
ESTUDO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA (2004-2006)**

**PONTA GROSSA
2007**

MARIA ANTÔNIA MARÇAL

**“QUEM VAI ME ENSINAR DE NOVO?” “-OS HOMENS SE EDUCAM EM
COMUNHÃO”
EXPERIÊNCIAS DE CONSTITUIÇÃO DOCENTE ATRAVÉS DE GRUPOS DE
ESTUDO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA (2004-2006)**

Dissertação apresentada como requisito parcial à
obtenção do título de Mestre na Universidade
Estadual de Ponta Grossa, Área de Educação.

Orientador: Prof. Dr. Luís Fernando Cerri

**PONTA GROSSA
2007**

Ficha Catalográfica Elaborada pelo Setor de Processos Técnicos BICEN/UEPG

M313q	<p>Marçal, Maria Antônia</p> <p>"Quem vai me ensinar de novo ?" "- Os homens se educam em comunhão " : experiências de constituição docente através de grupos de estudos de professores de história (2004-2006). / Maria Antônia Marçal. Ponta Grossa, 2008.</p> <p>104f.</p> <p>Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Ponta Grossa.</p> <p>Orientador: Prof. Dr. Luis Fernando Cerri</p> <p>1. Grupos de estudos – professores de Historia. 2. Autonomia docente. 3. Formação de professores. I. Cerri, Luis Fernando. II. T</p> <p>CDD: 370.115</p>
-------	--

TERMO DE APROVAÇÃO

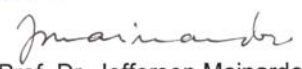
MARIA ANTÔNIA MARÇAL


"QUEM VAI ME ENSINAR DE NOVO?" "OS HOMENS SE EDUCAM EM
COMUNHÃO" – EXPERIÊNCIAS DE CONSTITUIÇÃO DOCENTE ATRAVÉS DE
GRUPOS DE ESTUDOS DE PROFESSORES DE HISTÓRIA (2004-2006)

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no
Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes
da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Orientador


Prof. Dr. Luis Fernando Cerri
UEPG


Prof. Dr. Jefferson Mainardes
UEPG


Profa. Dra. Priscila Larocca
UEPG

Ponta Grossa, 20 de novembro de 2007

AGRADECIMENTOS

A Deus que me nutriu de vontade e força para chegar até aqui.

A minha família que, mesmo distante, me encorajou a iniciar esta trajetória há dez anos atrás.

Ao meu pai, Joaquim Marçal Filho, que mesmo hoje não estando aqui faz parte de toda esta história.

A minha mãe, Joaquina Domingos Marçal, que me trouxe ao mundo, flor colhida de nosso jardim.

A minha mãe Laura, *in memoriam*.

A minha mãe, Maria Francisca Gomes Marçal, mulher de fibra e coragem.

Aos meus irmãos, Antônio Marcos, Carlos Roberto, Maria Aparecida, Giovana, Jane e meus irmãos do coração Marcos Antonio Gomes Vieira e Maria Aparecida Gomes.

Aos meus sobrinhos Tiago, Anandrielle, Tallyson, Luís Felipe, Vítor, Ana Laura, Vinícius e Clara; com eles aprendi que a felicidade está na simplicidade das coisas vividas.

Ao grupo GEDHI.

A Angela, amiga de longa data, personagem desta trama. Obrigada pelo incentivo e colaboração no desenvolvimento desta pesquisa.

A Heloísa, amiga de todas as horas, pelos pingos nos *is*.

Ao José Alexandre, escolha perfeita, companheiro de todas as horas.

Ao meu orientador, Prof. Luís Fernando Cerri, pela confiança depositada, pelo incentivo e, principalmente, por poder partilhar as angústias do desenvolvimento desta pesquisa.

Aos professores, sujeitos desta pesquisa, que me ajudaram a escrever esta História.

Aos colegas do Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa.

À chefe do Núcleo Regional de Educação, Prof. Carmencita de Holleben M. Ditzel, pelo apoio.

Ao Diretor do Colégio Estadual Professora Elzira Correia de Sá, Prof. Domingos, pela compreensão e apoio no desenvolvimento deste trabalho.

Upa Neguinho

Upa neguinho na estrada

Upa pra lá e pra cá

Vigi que coisa mais linda

Upa neguinho começando a andar

Upa neguinho na estrada

Upa pra lá e pra cá

Vigi que coisa mais linda

Upa neguinho começando a andar

Começando a andar, começando a andar

E já começa a apanhar

Cresce neguinho me abraça

Cresce me ensina a cantar

Eu vim de tanta desgraça mas muito eu te posso ensinar

Capoeira, posso ensinar

Ziquizira, posso tirar

Valentia, posso emprestar

Liberdade só posso esperar.

(Edu Lobo/ Gianfrancesco Guarniere)

RESUMO

Este trabalho de pesquisa visa compreender o movimento da autonomia a partir da análise de três experiências de constituição docente no interior de grupos de estudos de professores de História. A metodologia de pesquisa utilizada foi a pesquisa-ação, que consistiu na produção de registros em diários de campo, relatórios das reuniões, entrevistas e gravações dos encontros os quais tiveram a autora como participante, bem como na análise e síntese das experiências a partir dos dados coletados, em interlocução com teóricos da Educação, destacadamente os que se vinculam à pedagogia crítica. Entende-se a pedagogia crítica como aquela que é centrada na valorização das *experiências vividas* dos educandos, que considera central, na análise educacional, a sociedade capitalista, dividida em classes e com relações assimétricas de poder na qual a educação acontece. Essa vertente considera que o *empoderamento* dos professores e a transformação social são imprescindíveis na produção da qualidade educacional, que não se separa da produção política de uma sociedade aberta e justa.

Os grupos de estudos realizaram-se no município de Ponta Grossa no período de 2004-2006. O primeiro grupo de estudos analisado resultou da parceria entre o Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa e a Universidade Estadual de Ponta Grossa, e possuía uma estrutura na qual se priorizava a atualização dos conteúdos de ensino. Muito embora os sujeitos que dele participaram possuísem uma atuação efetiva nas reflexões suscitadas, a trajetória profissional desses professores deu-lhes características *sui generis* já que se tratava de um grupo de professores que, em suas experiências de docência, investiam em novas metodologias no ensino de História. O segundo grupo de estudos teve início no ano de 2005 e foi idealizado pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED), e possuía um caráter diferente do grupo anterior. Pautava-se num modelo de constituição docente em que se valorizava com maior intensidade a leitura dos textos propostos em detrimento dos saberes e experiências dos professores. Neste espaço de constituição docente imperava o silêncio e o distanciamento, as atividades propostas eram simplesmente cumpridas, mas um movimento de ruptura fez esses professores romperem o silêncio e compartilhar suas experiências e trajetórias de constituição docente, num ponto específico em que um texto sobre a Guerra do Paraguai mobilizou os saberes de sua docência. O terceiro grupo de estudos analisado neste trabalho de investigação foi o Grupo de Estudos Estímulo à Criatividade dos Professores de História, realizado entre 2005 e 2006, configurado como um projeto de extensão diretamente ligado a esta pesquisa de Mestrado. Nesse espaço, buscou-se criar situações em que o exercício da autonomia docente fosse possível, o que se evidenciou em alguns momentos, sobretudo na apropriação desse espaço por seus integrantes, transformando-o num espaço catártico. Como resultado final, observou-se o movimento de avanço e recuo da autonomia docente nestes espaços, bem como, pode-se evidenciar que o processo de construção da autonomia é um processo coletivo e individual. Os professores sentem necessidade de um espaço coletivo onde possam partilhar suas experiências e angústias. Por outro lado, a estruturação de cursos que silenciam seus saberes não desencadeia nestes sujeitos ações transformadoras no espaço educativo. Por mais que se possam criar condições, os grupos tendem a produzir a autonomia apenas marginalmente, se não resultarem da iniciativa e/ou do desejo dos participantes, e se não se apossarem dos mecanismos de decisão dos rumos, regras e responsabilidade pelos resultados dos mesmos.

Palavras-Chave: grupos de estudos de professores de História, autonomia docente, formação de professores.

ABSTRACT

Key Words: study groups of History teachers, teaching autonomy, teachers training.

This paper aims to comprehend the movement of autonomy of three experiences about teaching constitution in study groups of History teachers. The research methodology used was the research – action which is composed of registers in field journals, interviews, reports and recordings of the meeting which the author took part. Also, analysis and synthesis of the experiences data collected from talks with Education theorists especially the ones who are linked to Critical Pedagogy. This pedagogy is understood as the one centered in the valuation of the students experiences which are considered central in the capitalist society divided into classes and with asymmetric relations of power where the education happens. This theory considers the power of the teachers and the social transformation as something indispensable for the production of educational quality which cannot be separated from the political production in an open and fair society.

The study groups were held in Ponta Grossa from 2004 to 2006. The first study group analyzed is the result of a partnership between the Regional Nucleus of Education of Ponta Grossa and the State University of Ponta Grossa. It had a structure that prioritized the updating of teaching contents. Although the subjects who took part of it had an effective performance in the reflections, the professional trajectory of those teachers gave them sui generis characteristics once it was a group of teachers who invested in new history teaching methodologies. The second study group started in 2005 and it was idealized by the state secretary of education of Paraná. The study group showed different characteristics from the previous one. It was based on a model of teaching constitution which valued, with especial emphasis, the reading of proposed texts which were contrary to teachers' knowledge and experiences. In this space of teaching constitution, the silence and distance were dominant and the proposed activities were simply done, but a movement of severance made the teachers break the silence and share their experiences and trajectories at a point that a text about the Paraguay War mobilized their teaching knowledge. The third group analyzed in this paper was the study group "Stimulus to History Teachers Creativity" held from 2005 to 2006. It was idealized as a project of extension directly linked to this Masters research. In this space, it was aimed to create situations in which the exercise of teaching autonomy could be possible. It was put in evidence in certain moments especially in the acquisition of this space by its members, turning it into a cathartic space.

Finally, it was observed the movement of an advance and retrocession of a teaching autonomy in these spaces, as well, it is possible to put in evidence that the process of construction of autonomy is a collective and individual process at the same time. The teachers feel the necessity of a collective space where they could share their experiences and anguish. On the other hand, the arrangement of the courses that a silence their knowledge doesn't trigger off in these subjects transforming actions in the education environment, if they don't result of initiatives and/or the participants desire and if they don't seize on the mechanisms of decision about the ways, rules and responsibility for their results.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 – REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO.....	17
1.1 ESPAÇOS DA CONSTITUIÇÃO DOCENTE.....	22
1.2 OS PROFESSORES COMO INTELECTUAIS TRANSFORMADORES.....	25
1.3 SOBRE A AUTONOMIA DOCENTE.....	27
1.4 DELINEAMENTO DO CAMINHO.....	30
CAPÍTULO 2 - ESPAÇOS DA CONSTITUIÇÃO DOCENTE: GRUPOS DE ESTUDO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA.....	36
2.1 GRUPO DE ESTUDO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA (2004).....	37
2.2 GRUPO DE ESTUDO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA (2005)	41
CAPÍTULO 3 - GRUPO DE ESTUDO “ESTIMULO Á CRIATIVIDADE DO PROFESSOR DE HISTÓRIA” (2005-2006)	53
CAPÍTULO 4 - MOVIMENTOS DA AUTONOMIA E HETERONOMIA DOCENTE NO INTERIOR DE GRUPOS DE ESTUDOS.....	71
4.1 O GRUPO COMO ESPAÇO CATÁRTICO	72
4.2 O GRUPO COMO ESPAÇO DE CONTROLE BUROCRÁTICO E COMO ESPAÇO DE ATUALIZAÇÃO DE CONTEÚDOS DE ENSINO	74
4.3 O GRUPO COMO ESPAÇO DA ANÁLISE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	78
4.4 O GRUPO COMO ESPAÇO POLÍTICO	81
4.5 O GRUPO COMO APRENDIZADO DA AUTONOMIA	86
CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	99
ANEXOS.....	103
ANEXO A.....	104
ANEXO B.....	106
ANEXO C.....	109

INTRODUÇÃO

Minha atuação como coordenadora da disciplina de História do Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa, no período de 2004 a 2006, juntamente com as experiências consolidadas na coordenação e participação de grupos de estudos, levou-me a tematizar estes espaços de constituição docente. As reflexões advindas desta observação permitem não somente delinear uma série de elementos que integram a “prática diária do professor de história”¹, como perceber que, em alguns grupos, os momentos de discussão sobre o cotidiano da escola são favorecidas; em outros, eles são silenciados). Por sua vez, as carências dos professores assumem formas distintas: para esclarecimentos de assuntos burocráticos, para verbalizar as angústias cotidianas e, em alguns espaços, o momento de discussão é apropriado pelos professores, já que a organização do grupo impossibilitava esta ação.

As experiências de constituição docente no interior de grupos de estudos de professores de História se configuram como objeto de investigação desta pesquisa; sendo que esses se desenvolveram em momentos distintos e por instituições diferenciadas. A primeira experiência desenvolveu-se no ano de 2004, e tratava-se de um projeto de extensão estabelecido entre o Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da Universidade Estadual de Ponta Grossa e o Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa. A realização de grupos de estudos de professores envolvendo as áreas e/ou disciplinas teve início no ano de 2003, entretanto, para a disciplina de História e algumas outras, o início se deu no ano de 2004. Neste espaço, além da realização da reunião de estudos, eram veiculados elementos de ordem burocrática integrantes da atividade docente e dos quais a pesquisadora em questão era portadora. As reflexões teóricas e os assuntos relativos às determinações da SEED² eram repassados por mim, enquanto coordenadora do grupo.

O segundo grupo de estudo de professores de História foi uma iniciativa da SEED, cuja primeira edição se realizou no ano de 2005; a segunda, em 2006 e a terceira, em 2007. No interior desses grupos, os professores recebiam um material para estudo liam-no e sistematizavam as questões para reflexão propostas pela SEED. Um elemento a se considerar nesses lugares de constituição docente é a reação destes sujeitos diante dos textos encaminhados. Neste grupo, não exerci a função de coordenadora, apenas me integrei para

¹ Tomo aqui emprestada parte do título do artigo, Reflexões Sobre a Prática Diária no Ensino de História, de Célia Morato Gagliardi et al.

² Secretaria de Educação do Estado do Paraná, órgão responsável pela administração da educação pública em todo o estado. Os Núcleos Regionais de Educação têm a função de implementar as deliberações da mantenedora, a SEED, nos municípios a eles jurisdicionados.

obter dados comparativos a fim de incorporá-los à minha pesquisa. Por outro lado, enquanto professora, minha permanência no interior desses espaços assegurava possibilidade de ascensão profissional; este último foi um dos elementos que mobilizou alguns integrantes desse segundo grupo a participar de *um programa de capacitação*³ que se realizava aos sábados.

E finalmente, a terceira experiência de constituição docente partiu de um projeto de extensão estabelecido entre o Departamento de História da Universidade Estadual de Ponta Grossa e o Núcleo Regional de Educação - é importante destacar que o vínculo deste grupo com o NRE⁴ de Ponta Grossa tinha esta pesquisadora como elo, já que atuava juntamente com meu orientador na coordenação dos encontros deste grupo e, paralelamente, como coordenadora de História do Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa. A constituição deste grupo de estudo estava intimamente atrelada ao meu projeto de mestrado, a criação do mesmo efetivou-se com o intuito de constituir um grupo de estudos num formato diferenciado. O grupo de estudos “Estímulo à Criatividade do Professor de História” teve como objetivos: a criação de um espaço de discussão dirigida, por meio da leitura e realização das atividades propostas, bem como a consolidação de um grupo de ajuda mútua, no qual, as dificuldades cotidianas pudessem ser compartilhadas. Este grupo se realizou de setembro de 2005 a setembro de 2006, neste espaço, diferentemente dos demais, a autonomia foi favorecida ao máximo. Contudo, pudemos verificar neste espaço movimentos de avanço e recuo da autonomia.

Assim, nesses três espaços de constituição docente é que se desenvolvem este trabalho de pesquisa, a partir das experiências de professores de História no interior desses grupos de estudos, sendo o problema central deste trabalho: compreender os movimentos de autonomia e heteronomia no processo de constituição docente. A partir desta problematização traçaram-se os seguintes objetivos:

a) analisar os limites e possibilidades deste modelo de constituição docente através de grupos de estudos, compreendendo os momentos de avanço e recuo da autonomia docente nesses espaços;

b) compreender o exercício da autonomia docente no interior de grupos de estudos de professores de História e a forma como esta incide no processo de ensino-aprendizagem da disciplina.

³ Expressão utilizada pela SEED.

⁴ Ao utilizar esta sigla estarei me reportando ao Núcleo Regional de Educação.

A autonomia docente, aqui enfatizada, está baseada em Paulo Freire e, segundo ele, esta se desenvolve a partir da construção do conhecimento. Assim, entende-se que a autonomia é um processo coletivo, ela não é um movimento isolado. Contudo, é necessário que o professor inicie um processo de “libertação” que se dá através da construção do conhecimento em diálogo com a realidade em que se vive. O movimento de heteronomia aparece nas idéias de Freire figurado numa prática docente voltada para a educação bancária.

Desta forma, a explicitação dos conceitos de autonomia e heteronomia tornam possível a compreensão do objeto desta pesquisa, os grupos de estudos, bem como a opção teórica adotada, a pedagogia crítica. Esta última almeja fortalecer o poder dos educadores e, por outro, valorizar as experiências vividas dos educandos. Os intelectuais que integram esta vertente teórica (Henry Giroux, Paulo Freire, Michael Apple, Peter McLaren entre outros), compreendem que a pesquisa deve ser um instrumento de transformação, por isto ela não deve ficar reclusa na academia, mas migrar para lugares onde sua ação possa de alguma forma incidir sobre uma realidade.

Portanto, o título deste trabalho “carrega” muito mais do que uma expressão que remete à passividade; ele espera revelar, antes de mais nada, o *corpus*, o ponto nevralgico, através do qual se desenvolve o conjunto de análises que integra este trabalho de pesquisa. Revela o ponto onde se desenrola uma tessitura de ações vivenciadas por sujeitos que atuam em diferentes escolas, que convivem com realidades sociais distintas. A primeira frase que compõe o título “Quem vai me ensinar de novo?” foi verbalizada por uma professora durante a primeira reunião do grupo de estudo Estímulo à Criatividade do Professor de História. Esta, diferente dos demais componentes do grupo, contava com vinte e cinco anos de docência, e na primeira reunião salienta que veio em busca de algo novo, tal qual uma adolescente no primeiro emprego. A fala da professora encontrava-se ancorada nas demandas diversas que são associadas ao ato de ensinar, o que normalmente gera entre os professores um sentimento de culpa. Revela-se, portanto, um sentimento de angústia. Se a experiência consolidada nos vinte e cinco anos de magistério não está correspondendo ao esperado, indaga: quem vai me ensinar de novo?

A segunda frase “(...) os homens se educam em comunhão (...)”, integra o conjunto idéias desenvolvidas por Paulo Freire no livro *Pedagogia do Oprimido* (1979), além de pertencer à vertente teórica a qual se vincula esta pesquisa a idéia deste autor acerca da partilha, do crescimento coletivo numa perspectiva dialógica, está em consonância com a análise pretendida neste trabalho, que é a análise de grupos de estudos no processo de constituição docente. A ajuda mútua foi um elemento mobilizador no grupo de estudos

Estímulo à Criatividade do Professor de História, onde os seus membros compartilhavam dificuldades comuns. Para além da descrição dos grupos, a idéia central deste autor consiste em demonstrar que a constituição da autonomia docente, tomada aqui como uma construção do conhecimento, não se consolida no isolamento do exercício da docência, ou seja, individualmente, mas pelo contrário, esta autonomia se consolida no coletivo. Destarte, fica evidente a pertinência da apropriação das idéias deste autor, já que neste trabalho se propõe discutir o movimento da autonomia e da heteronomia em espaços coletivos de constituição docente.

Neste trabalho optamos pela utilização da expressão constituição docente em detrimento à formação continuada, por acreditar que esta expressão carrega a pecha de caráter pejorativo, relacionando o termo à forma, molde. Neste modelo de constituição docente não se estabelece uma relação dialógica, entre os professores e o conhecimento e sim uma relação heteronômica, na qual o sujeito - o professor - tem sua voz silenciada por títulos e conhecimentos produzidos e legitimados pela academia.

Os diferentes modelos de constituição docente são analisados por Candau (1997, 51-68), ao abordar as principais tendências de formação continuada⁵ esta autora agrupa os cursos denominados de “cursos de formação de professores” em duas categorias – o modelo *clássico* e as *novas tendências desenvolvidas e trabalhadas nesta área*. O estilo clássico é, segundo a autora, o mais freqüente e mais bem aceito, pois este modelo está vinculado à idéia de reciclagem, assim, o locus de produção do conhecimento é a universidade e as instituições a ela vinculadas.

Este modelo de constituição docente considera o professor como um sujeito passivo diante do conhecimento, tornando-o um receptáculo dos saberes legitimados e produzidos nas instituições de ensino superior. Desse modo, uma relação de heteronomia se estabelece, e os professores têm seus saberes solapados, já que estes não possuem o reconhecimento da academia. A educação bancária, ressaltada por Paulo Freire, manifesta-se neste espaço, destruindo a ação docente, colocando os professores na posição de alunos, assim como os conhecimentos, assimilados e vivenciados no universo escolar, são colocados num segundo plano. A relação dicotômica entre teoria e prática é evidenciada, impossibilitando que esses sujeitos possam produzir uma reflexão mais consolidada sobre sua prática pedagógica.

Entretanto, o segundo modelo aglutina novas tendências de organização de cursos destinados aos professores. A autora os organiza-os a partir de três eixos, são eles: a escola

⁵ CANDAU, Vera Maria. **Formação Continuada de Professores: Tendências Atuais**. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Magistério: Construção Cotidiana*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997, p. 51-68.

como lócus da formação continuada, a valorização do saber docente e o ciclo da vida dos professores. Apesar de se configurarem como vanguarda diante dos modelos clássicos, algumas ressalvas são realizadas, a primeira delas diz respeito ao caráter psicossocial e à ênfase no micro, atividade docente, e as questões mais amplas relativas aos aspectos políticos, sociais, culturais e ideológicos são relegados a um segundo plano. Outro aspecto salientado diz respeito à ausência de inter-relação entre a cultura escolar, a cultura da escola e o universo escolar dos educandos. Desta forma, uma proposta de “formação continuada” deve considerar os elementos pontuados acima para que ela possa de fato adquirir um papel transformador.

O caráter transformador integra as proposições dos denominados pensadores críticos, vertente teórica que norteia o desenvolvimento deste trabalho. Tendo por base esses elementos, a estruturação dos capítulos foi organizada da seguinte forma: no capítulo um serão explicitados os referenciais teórico-metodológicos que fundamentam esta pesquisa, buscando possibilitar ao leitor uma visibilidade orgânica dos elementos que embasam as reflexões aqui suscitadas sobre alguns pontos considerados relevantes para a compreensão deste trabalho. Este capítulo foi subdividido em itens. O primeiro item intitulado “Espaços da Constituição Docente” tem como objetivo “historiar” o processo de desenvolvimento dos espaços de constituição docente no Brasil no contexto das reformas de ensino. O segundo item deste capítulo, cujo título é “Professores como Intelectuais Transformadores”, traz uma reflexão sobre o papel do professor transformador sob ótica dos denominados pensadores críticos. O terceiro item, “Sobre a Autonomia Docente”, aborda a discussão dos conceitos de autonomia e heteronomia, e o quarto, “Delineamento do Caminho”, explicita os princípios metodológicos utilizados para a coleta de dados no interior dos grupos de estudos.

O capítulo dois - “Espaços da Constituição Docente: Grupos de Estudos de Professores de História” - apresenta características consideradas relevantes de dois espaços de constituição docente envolvendo professores de História. O item “Grupo de Estudos de Professores de História (2004)”, nascido de uma parceria entre Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa e a Universidade Estadual de Ponta Grossa, via projeto de extensão, aborda a trajetória de um grupo de estudo realizado no ano de 2004. E posteriormente, o segundo item deste capítulo, denominado “Grupo de Estudos de Professores de História (2005)”, tem como objeto de análise um Programa de “Formação Continuada”, empreendido pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná - SEED, no ano de 2005, e descreve aspectos relevantes da trajetória de um grupo de professores que participaram desse “programa de capacitação”, abordando as percepções apreendidas ao longo dos encontros relativos ao posicionamento destes sujeitos neste espaço de constituição docente.

O capítulo três - “Grupo de Estudo Estímulo à Criatividade do Professor de História (2005-2006)” - apresenta reflexões sobre as características marcantes deste grupo, apontando elementos que o diferenciaram, sobremaneira, dos demais grupos analisados.

No capítulo quatro - “Movimentos da Autonomia e da Heteronomia no Interior de Grupos de Estudos” – abordam-se os papéis assumidos pelos grupos nas experiências de constituição docente descritas neste trabalho, analisando-se o movimento da autonomia e heteronomia nestes espaços. No primeiro item “Grupo como Espaço Catártico”, o grupo é tomado pelos seus integrantes como uma válvula de escape; no segundo item “O Grupo Como Forma de Controle Burocrático” são discutidas questões de ordem burocrática e sua relação com o trabalho docente; no terceiro item “Grupo como Espaço da Análise Pedagógica”, são explicitadas questões inerentes ao processo ensino-aprendizagem; no quarto item “O Grupo como Espaço Político”, as discussões estão circunscritas aos elementos que dificultam o trabalho do professor no seu cotidiano e, finalmente, no quinto item - “O Grupo como Aprendizado da Autonomia” - são analisados os momentos em que se evidenciou o exercício da autonomia docente no interior destes grupos.

CAPÍTULO 1 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

Meu ofício de ensinar e as reflexões advindas de minha atuação como coordenadora de História do NRE⁶ de Ponta Grossa, no período de 2004 a 2006, conduziram-me a problematizar a constituição docente por meio da análise da atuação e/ou silêncios dos seus sujeitos no interior de grupos de estudos. O objeto de estudo deste trabalho de investigação é a constituição docente a partir de três experiências de grupos de estudos de professores de História. Neste universo pretendeu-se analisar o exercício da autonomia docente, sinalizando momentos de recuos e de avanços da mesma. Embora circunscritas a um universo particular, as análises e/ou reflexões das reuniões destes grupos de estudos nos permitiram compreender uma realidade mais ampla e complexa: o espaço escolar, os alunos e o professor.

Ao iniciar esta caminhada, é preciso ajustar as lentes a partir das quais as escolas, os professores e os alunos serão enfocados, enfatizando que os rumos desta pesquisa encontram-se assentados nos pressupostos da pedagogia crítica. Esta vertente teórica surgiu há vinte anos e ficou conhecida como teoria crítica da educação e/ou nova sociologia da educação. A pedagogia crítica (Maclaren, 1977, 189) examina as escolas nos seus contextos históricos e também como parte do tecido social e político existente que caracteriza a sociedade dominante. Seus objetivos são: fortalecer aqueles sem poder e transformar as desigualdades e injustiças sociais existentes. Estes teóricos lançam mão de áreas como a sociologia do conhecimento, antropologia cultural e simbólica, marxismo cultural e semiótica para ampliar as análises por eles realizadas. Partindo desse pressuposto, as escolas são tomadas não somente como espaços de instrução, mas também se configuram como arenas culturais onde uma heterogeneidade de formas ideológicas e sociais colidem numa luta por poder.⁷

Sendo assim, para os teóricos críticos as escolas atuam de forma ambígua: como mecanismos de seleção nos quais grupos privilegiados de estudantes são favorecidos de acordo com sua raça, classe e gênero as escolas funcionam como agências de habilitação

⁶ Os Núcleos Regionais de Educação são divisões administrativas, que permitem à mantenedora Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED) implementar e encaminhar resoluções, instruções e propostas para a educação no estado. No Paraná existem 32 Núcleos Regionais de Educação que abarcam um determinado número de municípios. O Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa congrega 10 municípios, mais o município sede. São eles: Castro, Carambeí, Piraí do Sul, Tibagi, Palmeira, Porto Amazonas, São João do Triunfo, Ivaí, Imbituva, Ipiranga e Ponta Grossa. As chefias das regiões que integram os NREs representam lideranças políticas locais.

⁷ MCLAREN, Peter. **A Vida nas Escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. Tradução: Lucia P. Zimmer et all. Porto Alegre: Artes Médicas, 1977, p.189-225.

pessoal e social. E, além disso, as escolas se configuram também como espaços de disputa social. Nesse sentido, são abertas às iniciativas de transformação, não estando apenas fechadas em ciclos de reprodução das relações sociais. Os pesquisadores críticos têm priorizado o social, o cultural e o econômico para entender os trabalhos de escolarização moderna. As escolas produzem discursos de igualdade e mobilidade social, mas sua organização orienta-se numa direção oposta, pois as experiências dos alunos são silenciadas em nome dos conhecimentos tradicionalmente selecionados no currículo. Esses silêncios não se traduzem somente nos conteúdos, mas na forma, ou seja, na relação que se estabelece entre professores, alunos e conhecimento.

É importante citar alguns autores que integram essa vertente teórica e que se configuram como aporte teórico desta pesquisa. São eles: Paulo Freire, Michael Apple, Henry Giroux e Peter McLaren. Esses pesquisadores enxergam a escola como um espaço cultural, onde se legitima o conhecimento da classe dominante. Contudo, eles não enxergam as escolas apenas como reprodutoras e legitimadoras do conhecimento da classe dominante, mas também como o lugar da resistência dos alunos ao saber/conhecimento veiculado por ela. Seus trabalhos consistem em demonstrar como são engendrados os elementos que estruturam a escola em nossa sociedade, e como os saberes transmitidos por ela silenciam as experiências daqueles cujo saber não se encontra sedimentado numa cultura enciclopédica, mas sim na sua relação com o mundo.

Esses estudiosos entendem que é preciso tornar a escola mais democrática e o conhecimento deve servir para emancipar os alunos, para que possam não somente entender o mundo a sua volta e perceber de forma mais concreta as forças injustas que constituem nossa sociedade, mas modificá-la. Para Apple (1989), as escolas são instituições tanto culturais como econômicas. A forma como o currículo é organizado, os princípios em torno dos quais ele era e é elaborado e avaliado, podem revelar como o poder era e é reproduzido. Para este autor, o currículo explícito nas escolas parece estar organizado tendo em vista a universidade e institutos técnicos. A trajetória pessoal dos alunos define, a partir do seu lugar social, qual desses dois centros o aluno irá frequentar.

Os alunos que se adaptarem ao programa curricular serão considerados aptos a desempenhar na sociedade o trabalho intelectual nas ingressando nas universidades, e os desajustados, pobres e minorias étnicas são enquadrados nos trabalhos manuais, nos institutos técnicos. O êxito escolar cada vez mais é percebido ligado à origem social, ao contrário dos discursos liberais que pregam a igualdade de oportunidades e a diferenciação pelo mérito. Essa situação encontra sua expressão atual em políticas públicas de cunho conservador: o

Estado, ao assumir a maior parte dos custos sociais do capital privado, socializa os custos com gastos com a pesquisa e a educação. Ao desenvolver programas para os desajustados na escola, ajuda a enfraquecer a discussão sobre o papel da escola na reprodução de pessoas e do conhecimento exigidos pelo capital.

Contudo, Apple (1989) salienta que a escola e seus diferentes sujeitos possuem uma margem de autonomia; no caso dos alunos, essa margem é a resistência aos conteúdos transmitidos pela escola, uma instituição cultural e econômica. Essa resistência configura-se como uma negação a um tipo de conhecimento estruturado a partir de relações desiguais de poder.

No grupo de estudos Estímulos à Criatividade do Professor de História, que desenvolveu suas atividades no período de 2005 a 2006, ficou evidente entre os professores a resistência dos alunos ao conhecimento, sobretudo alunos da periferia da cidade, local de trabalho dos referidos professores.

Os denominados “bons alunos”, neste contexto, são aqueles que dialogam *positivamente* com os conhecimentos veiculados pela escola, pelo professor. Os alunos rotulados como indisciplinados, os que não querem aprender, são aqueles que entendem que esse tipo de conhecimento não lhes diz nada, está distante de sua realidade, pois não lhes permite compreender o mundo em que vivem e cotidiano deles. Esse conhecimento transmitido pela escola através do professor pertence, como salienta Apple, ao universo da elite dominante, que tem nas universidades seu maior aliado, já que “selecionam” através do vestibular os alunos para exercerem funções braçais e intelectuais na sociedade.

Para Freire (1979), toda proposta de educação deve dialogar com o povo e não ser elaborada para o povo. A dialogicidade deve ser uma constante neste processo. Talvez a partir daí possamos deixar de ser transmissores e passemos à condição de sujeitos. A educação bancária silencia professores e alunos, trata-se de uma forma de opressão às experiências vividas dos educandos e, ao mesmo tempo impossibilita que o professor perceba sua situação de trabalhador e as implicações advindas de sua profissão, tais como: baixos salários, jornada de trabalho excessiva entre outros. Esses elementos apontam ainda para o seu “não-ser socialmente”, ou seja, a impossibilidade da construção de sua identidade docente. Isso passa pelo auto-reconhecimento como hospedeiro dos opressores, para em seguida iniciar o processo de libertação. “A libertação dos oprimidos é libertação de homens

e não de coisas“. Por isto, não é autolibertação, ninguém se liberta sozinho, também não é libertação de uns pelos outros.⁸

Ao protagonizar sua ação docente, os professores tendem a exercer maior controle sobre seu trabalho. Pignatelli (1994) utiliza as reflexões de Foucault sobre liberdade para analisar como este autor compreende a liberdade do sujeito e perceber suas implicações em questões mais próximas. Pignatelli tem como objeto de análise a agência docente. Para este autor, o desafio colocado à agência docente consiste em perceber o quanto um projeto educacional ou uma reforma educacional podem se configurar como modelos prescritivos preparados, restringindo as ações de quem as faz. Neste caso, o fortalecimento do poder dos professores reside na transformação de um sujeito receptivo para um sujeito ativo diante do conhecimento, assumindo uma posição de pesquisadores e não meros executores. Pignatelli salienta que os professores exercem sua agência presos num complexo paradoxo, tipicamente moderno, entre sujeito cognoscente e objeto manipulado. Os professores não testam os limites do *regime de verdade* presentes em projetos de reforma educacional.

Neste sentido, a pesquisa participativa, tal qual a buscada neste trabalho de investigação, é apontada pelo autor como uma tentativa mais completa de reciprocidade, em que os participantes iriam coletivamente produzir uma teoria mais enraizada.⁹ O autor sinaliza para um silêncio nas reflexões de Foucault, que é a questão da agência humana. Para este último, o indivíduo é um objeto disciplinado, formado por uma política de coerções que agem sobre o seu corpo.¹⁰ Pignatelli salienta ainda que as reflexões de Foucault parecem desatentas em relação ao lugar da agência humana; isto não quer dizer que Foucault não vislumbre a liberdade, pois para Pignatelli a liberdade consiste numa abertura para as possibilidades diferentes, para vermos a nós próprios e as nossas práticas de uma outra forma, numa tentativa de identificar o arbitrário naquilo que pode parecer fundamental ou essencial.¹¹

Assim, Pignatelli identifica nas reflexões de Foucault o projeto de liberdade dos indivíduos e estabelece uma conexão entre este projeto de liberdade e a agência docente. Para Pignatelli, o projeto de liberdade docente encontra-se situado nos seguintes elementos: na luta pela equidade e questionamento do isolamento docente, no discurso de desqualificação, na falta de poder decisório entre outros; uma prática não-programática que impede a ação docente, fazendo com que o professor silencie suas experiências e conhecimentos em nome de

⁸ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p. 58.

⁹ PIGNATELLI, Frank. **Que Posso Fazer? Foucault e a Questão da Liberdade e da Agência Docente**. In: SILVA, Tomaz Tadeu. *O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.

¹⁰ Idem, p. 130.

¹¹ Idem, p. 134.

um plano mestre; e, finalmente, a questão estética: os professores precisam ver seu trabalho de forma estética, criativa, para que possam fortalecer seu poder. Frank Pignatelli afirma ainda que os professores deveriam assumir esse compromisso como um desafio por meio do qual, coletivamente, estes sujeitos poderão engendrar sua autonomia e sua identidade.

É possível estabelecer uma relação entre as reflexões sobre liberdade de Pignatelli e as de Paulo Freire no que diz respeito à identidade e autonomia docente, as quais parecem se situar no controle e reflexão de seu próprio fazer. Paulo Freire enfatiza que o processo de libertação se dá à medida que os oprimidos se descubram hospedeiros do opressor, assim é que poderá se dar o partejamento de sua pedagogia libertadora. O medo da liberdade pode conduzir os oprimidos tanto a pretender ser opressores quanto mantê-los atados ao *status quo* de oprimidos. Desta forma, romper o casulo rumo à liberdade significa compreender *as formas* que engendram a atividade do professor cotidianamente, conforme salienta Pignatelli. Nesse sentido, a identidade docente situa-se no reconhecimento enquanto classe trabalhadora, na problematização de sua condição social, que se caracteriza pela intensa jornada de trabalho e pelos baixos salários e no controle e reflexão da sua atividade.

Selma Garrido Pimenta oferece considerações significativas para se compreender a identidade docente que, apesar de não ser a tônica deste trabalho de pesquisa, permite compreender a autonomia do professor, esta autora afirma que:

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecessem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor conferem à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida *ser professor*. Assim, como a partir de uma rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos. (PIMENTA, 2000, p. 15-34)

Ao assumir a condição de sujeitos, e/ou protagonistas do processo de ensino - aprendizagem, os professores não somente passam a deter maior controle do seu trabalho, mas engendram elementos que consolidam sua identidade docente. A autonomia e a identidade docente não podem ser compreendidas como um esforço individual, elas se estabelecem de forma relacional, ou seja, coletivamente. Portanto, está permeada por esse conjunto de elementos sem os quais nos é impossível analisar esse sujeito, que é o professor.

Entretanto, como é possível perceber e/ou analisar as mudanças na prática docente no processo de apropriação do real, para que os professores possam tornar-se sujeitos autônomos e reflexivos? Esta problematização orientou a pesquisa de Aguiar (2000). No artigo intitulado “Realidades em Movimento”, a autora inicialmente assinala que as experiências de trabalho com os professores têm demonstrado alguns entraves: mesmo os trabalhos mais “progressistas” dificilmente escapam de uma prática dicotomizada, separando conteúdo e método, dimensão política e técnica, fragmentando o ato pedagógico.¹²

Neste sentido, o trabalho de pesquisa da autora consistiu no acompanhamento de um grupo de professores de uma escola municipal de São Paulo, que viviam a experiência de “Grupo de Formação”, no período de 1992 a 1993, que inclui o final da gestão do Partido dos Trabalhadores. A proposta desta gestão consistiu em garantir uma formação permanente aos professores. Essa modalidade propunha ainda um caminhar coletivo destes sujeitos, outrora imersos em sua prática solitária. O objetivo de Aguiar foi analisar o movimento de consciência dos professores no que diz respeito às transformações na apropriação do real.

O ponto de partida da autora foi apreender os discursos, as palavras/signos, a partir da organização da história do grupo, das falas individuais tomadas como históricas e individuais. O grupo de formação é descrito como um espaço de encontros, confrontos de idéias, de produção de sentido, ou seja, um espaço de intersubjetividade.¹³ Contudo, os movimentos deste grupo de formação sinalizaram para avanços e recuos no processo de constituição docente. Os avanços, considerados neste texto, dizem respeito ao engajamento destes professores ante a uma proposta democrática, apesar do medo e da insegurança percebidos no início do processo. O recuo pode ser identificado com a desorganização do fim de gestão, o Partido dos Trabalhadores perde as eleições e, apesar da defesa pelos professores das propostas anteriores, o medo e a insegurança os conduziram às práticas tradicionais; os professores não perceberam que a luta pela “competência”, não se dá no plano individual, mas no coletivo.

1.1 ESPAÇOS DA CONSTITUIÇÃO DOCENTE

Inicialmente, é necessário “historiar” o processo de desenvolvimento dos espaços de constituição docente no Brasil, no contexto das denominadas reformas de ensino, para que se

¹² AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. **Realidades em Movimento**. In: TANAMACHI, Elenita do Rocio, et al (org.) Psicologia e Educação: desafios teórico-metodológicos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000, p.169-184.

¹³ Idem, p. 172.

possa compreender os caminhos percorridos e sua configuração hoje, ou seja, a territorialização dos espaços de constituição docente em nossa sociedade.

Para Silva (2005), a formação de professores não se limita aos momentos relativos à formação inicial e continuada. Entretanto, é incontestável a influência destes no processo de constituição docente. A preocupação com a formação docente ganha maior visibilidade nos governos de exceção, ou seja, nos governos ditatoriais. As reformas educacionais implantadas e adotadas nos regimes ditatoriais repercutiram, a longo e médio prazo na formação de professores e no ensino de história.¹⁴

Neste sentido, a formação do professor de história implantada no período da ditadura militar estava fundamentada no modelo estadunidense de formação que predominou até os anos 70, no qual era enfatizada a utilização de métodos e técnicas de ensino, privilegiando a racionalidade técnica.¹⁵

Roseline Pedroso assinala ainda que nesse momento, ao mesmo tempo em que se propalava um ensino fundamentado num desenvolvimento do senso crítico, do raciocínio lógico, utilizando-se o método científico, a elaboração de hipóteses e a experimentação, ofereciam-se aos professores cursos de graduação e *treinamentos de reciclagem*. Estes por sua vez, eram elaborados a partir de propostas fechadas de ensino, não existindo a participação dos professores na elaboração de propostas curriculares, já que se pensava que o mesmo teria uma formação “deficiente”, por isso, a necessidade de especialistas nesse processo.¹⁶

Dessa forma, constitui-se a idéia de desqualificação docente assinalada tanto por Roseline Pedroso como por Luciana Brandão. Contudo, não se pode perder de vista as manifestações dos opositores desta idéia de desqualificação docente, que em movimentos individuais e organizados constituíram-se como uma força de resistência em defesa do professor de história, da qualidade de ensino e da *formação* do professor.

A partir da década de 80, a discussão em torno da formação de professores adquire novos delineamentos, sendo que as discussões no campo da História e do ensino de História, possibilita maior visibilidade aos aspectos constitutivos da prática do profissional do professor de História, tais como: sua formação, o tratamento dado às interpretações

¹⁴ SILVA, Maria Luciana Brandão. **Trajetórias de Vida: um estudo dos processos formativos de professores de História**. Coronel Fabriciano: UnilesteMG, 2005, p.30.

¹⁵ Idem, p. 32.

¹⁶ PEDROSO, Roseline de Jesus. **Perspectiva Crítico-Reflexiva na Formação Continuada de Professores da Educação Básica**. Dissertação de Mestrado-Universidade Estadual de Ponta Grossa, 1998, p. 13.

historiográficas, o uso de livros didáticos trazendo à tona elementos relativos às subjetividades presentes e manifestadas de forma sutil no tempo vivido destes docentes.¹⁷

Já Maria Conceição Passegi estabelece como um elemento divisor de águas no processo de discussão sobre o professor e sua profissão a “reintrodução” do sujeito como ator social, autônomo nas investigações científicas a partir dos anos 70. O sujeito, afirma-se, não é integralmente submetido ao inconsciente psicológico, nem prisioneiro das estruturas sociais, ele é possuidor de reflexividade e margens de ação. Este novo paradigma se consolidou nos anos 80 preocupando-se com as representações do sujeito e a maneira como esse constrói sua realidade.¹⁸

Nesse período iniciam-se estudos na área de educação focalizando o professor enquanto sujeito. Belmira Oliveira Bueno enfatiza a mudança epistemológica nos estudos sobre o professor, assinalando que a obra de Ada Abraham “O professor é uma pessoa”, publicada em 1984, representa um marco na literatura pedagógica, que neste momento foi invadida com obras e estudos sobre a história de vida de professores, seus anseios, os percursos profissionais, biografias e autobiografias¹⁹. A partir deste momento tem-se uma profusão de pesquisas cujo centro é o processo de formação e/ou constituição docente.

Nos anos 90, novo enfoque e direcionamento são dados aos estudos sobre a profissão docente, sendo a prática profissional e os saberes construídos pelo professor elementos que têm se evidenciado nas pesquisas. Paulatinamente, as mudanças epistemológicas nos estudos sobre o professor acarretam mudanças na perspectiva de projetos sobre a formação de professores.

Nesse sentido é interessante retomar as considerações de Maria Luciana Brandão para elucidar aspectos legais da formação de professores. Para a autora, a promulgação da LDB (9394/96) e a aprovação das Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior (DCN 8/5/2001),²⁰ não aconteceu num terreno do consenso, este documento materializou questões polêmicas e contraditórias. Sobre a formação de professores para a Educação Básica o documento possibilita, por um lado, a existência de identidade, integralidade e terminalidade própria com a valorização do

¹⁷ SILVA, Maria Luciana Brandão. **Trajetórias de Vida: um estudo dos processos formativos de professores de História**. Coronel Fabriciano: UnilesteMG, 2005, p. 38.

¹⁸ PASSEGI, Maria da Conceição. **A Dimensão Histórica do Sujeito na Formação Docente**. Disponível em <http://www.ccsa.ufrn.br/docente/conceicao/artpub3.pdf>. Acessado em 30/03/05.

¹⁹ BUENO, Belmira Oliveira. **O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade**. Revista de Educação e Pesquisa. São Paulo. V. 28, n.1, jan/jun 2002 p. 13.

²⁰ Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

professor, colocando em pé de igualdade os cursos de licenciatura e bacharelado, por outro lado, este documento poderá criar um distanciamento maior entre os cursos citados acima.

Para além das abordagens tecnicistas, predominantes na década de 70, sabe-se que os espaços de constituição docente devem estimular a autonomia do professor, suas práticas, suas experiências, bem como suas histórias de vida. Um espaço de constituição docente não pode solapar as experiências desses indivíduos, pois deve propiciar não somente a “troca de experiências”, mas uma reflexão mais intensa sobre o trabalho desses indivíduos. Pelo exposto acima fica evidente a indissociabilidade entre teoria e prática neste processo.

1.2 PROFESSORES COMO INTELECTUAIS TRANSFORMADORES

Denomina-se transformador aquele profissional que mantém acesa a chama de sua inquietude, uma insatisfação “positiva” diante do mundo e o jogo de relações que o constituem, que compreende que sua inconclusão o leva constantemente a problematizar sua prática pedagógica e sua relação com os alunos.

Assim, denomina-se de “professor transformador” aquele que não dissocia teoria e prática, que faz de sua prática docente um movimento constante no qual integra a pesquisa e a reflexão acerca dos pressupostos teóricos que sustentam seu ato de ensinar. Esse profissional assume um compromisso que extrapola a sala de aula, já que o conhecimento produzido na sala de aula é proveniente também das experiências vividas dos educandos. Sua ação é orientada para uma prática construtivista crítica, na qual o conhecimento é produzido coletivamente, por professores e alunos. As questões de raça, classe e gênero emergem no cotidiano da sala de aula e são elementos para pensar a diversidade e construir uma rede de respeito e apoio aos diferentes sujeitos que compõem a escola.

Os professores transformadores confrontam os mitos que sustentam a sua opressão e de outros sujeitos. Já que o mito é uma forma de dominação, de silenciar as ações humanas, de efetuar um controle social e uma imposição cultural. Eles compreendem a escola num contexto mais amplo, onde se evidenciam as relações de poder presentes na sociedade, e os mitos fundadores da mesma não impossibilitam a ação dos professores, já que sua função é problematizar os mecanismos de opressão e poder presentes no espaço escolar.

Giroux enfatiza que a atuação do professor é minimizada devido aos programas e/ou currículos padronizados; esta afirmação tem como suporte a realidade específica dos Estados Unidos da América, onde ocorre a desvalorização do professor pela abordagem tecnocrata que

separa execução de concepção, padronização do conhecimento escolar e a desvalorização do trabalho crítico e intelectual dos professores. Rejeitar esse tipo de racionalidade implica fortalecer o poder de professores e alunos, compreender as relações de poder que engendram tal discurso e reconhecer as relações de gênero, classe e etnia no espaço escolar, principalmente num país em que as minorias têm sua cultura minimizada pelo discurso hegemônico.

Neste discurso, a noção de que os estudantes têm histórias, experiências de vida diferentes, práticas lingüísticas, culturas e talentos diferenciados são estrategicamente ignorados dentro da lógica dessa pedagogia de gerenciamento. Os professores, por sua vez, têm limitado seu espaço de atuação, para cumprir programas pré-determinados.

De acordo com Giroux, é essencial, para a categoria do intelectual transformador, tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico, utilizando-se de pedagogias que possam tornar os estudantes mais críticos. Emergem daí as relações de poder. O ponto de partida desse intelectual é considerar que os educandos não são estudantes isolados, mas indivíduos, e grupos inseridos em diversos ambientes culturais, raciais, de classe e gênero, com sonhos e esperanças.

Para Paulo Freire, um professor transformador é aquele que estabelece um diálogo com os educandos, que não silencia suas experiências e sua cultura. Um professor intelectual é aquele guiado por uma curiosidade epistemológica, que não encerra sua prática numa simples transmissão de conteúdos característica de uma educação bancária. A educação bancária é um exemplo claro de heteronomia, algo que aprisiona tanto alunos quanto os professores, assim o projeto de uma educação libertadora consiste numa ação coletiva de autonomia em que educadores e educandos se constituem a partir da percepção da relação dual de oprimido e opressor e das transformações advindas desse movimento de desvelamento do mundo, da percepção do grupo social produtor dos discursos hegemônicos que estruturam as relações sociais em nossa sociedade, seja de gênero, raça e classe social.

Nesse contexto, educar diferencia-se de escolarizar. Aos educadores comprometidos com a educação que, neste texto, é entendida como a capacidade de transformar o mundo, cabe uma tarefa muito maior que somente ensinar conhecimentos técnicos aos educandos; esses educadores devem estimular os estudantes a perceberem a ordem social injusta na qual estão inseridos, a fim de transformá-la. Essa proposta de educação visa à emancipação dos sujeitos, de forma coletiva, envolvendo educadores e educandos. Desse modo, o professor transformador constrói seu conhecimento não de forma isolada, mas em permanente diálogo com os alunos. Ao se questionar o papel do professor nesse processo de educação, questiona-

se o modelo tradicional em que o professor é visto como o detentor do conhecimento e sua função consiste na transmissão deste aos alunos. Por um lado, esse projeto de educação não anula o papel do educador, o qual irá mediar o processo de ensino-aprendizagem, e por outro, professores e alunos, nessa perspectiva, serão sujeitos no processo de construção do conhecimento. A autonomia docente e discente se fortalece nesse projeto de educação emancipadora, que é uma educação para a liberdade, sendo que tal prática confere poder tanto aos professores quanto aos alunos.

1.3 SOBRE A AUTONOMIA DOCENTE

É necessário delimitar, neste trabalho, o conceito de *autonomia* e *heteronomia*, partiremos inicialmente das reflexões sobre autonomia propostas por Paulo Freire. Para ele, a autonomia do educador e do educando se dá no processo de construção do conhecimento.²¹ A constituição da autonomia está circunscrita no campo do saber. Não um saber positivo, calcado nos princípios de verdade absolutos e da neutralidade, mas baseado na denominada *curiosidade epistemológica*.

A construção do conhecimento se estabelece de forma dialógica, na qual professores e alunos, por meio da rigorosidade metódica, devem se aproximar dos objetos cognoscíveis. A rigorosidade apregoada por Paulo Freire nada tem a ver com a educação bancária, muito pelo contrário. Neste contexto, esta expressão significa que ensinar não se esgota no tratamento de objeto ou conteúdo de forma superficial, mas se alonga à produção de condições em que o aprender criticamente se torne possível.

Desta forma, *autonomia* para Paulo Freire significa respeito do professor pelos saberes dos educandos, o que não silencia a luta dos professores por melhores condições de trabalho. Portanto, discutir elementos ou temas referentes à realidade concreta desses professores faz-se necessário. A valorização das experiências vividas dos educandos e a superação do senso comum aparecem nas reflexões deste autor como *duas faces de uma mesma moeda*. Ao salientar a necessidade da busca pelo conhecimento num sentido amplo, não se deseja fixar postulados de verdade absoluta, já que o ato de ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção.²²

²¹ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

²² Idem, p. 47.

Ensinar exige curiosidade no processo de construção/produção do conhecimento, mas esta não é uma curiosidade qualquer, é uma *curiosidade epistemológica*. O exercício da curiosidade implica na capacidade crítica de “tomar” distância do objeto, de observá-lo, de cercar o objeto, fazer uma aproximação metódica, que se traduz na capacidade de comparar, perguntar, uma vez que ensino e pesquisa não são dicotomizáveis.

E, finalmente, ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo. Esta se faz através da compreensão das relações de poder que tecem a sociedade e também na capacidade dos homens, dos sujeitos de transformar sua realidade de tal maneira que esta se apresente de forma mais igualitária e justa.

Os princípios que norteiam a Pedagogia da Autonomia trazem em seu bojo um discurso de esperança, os quais se caracterizam por uma profunda crença nos homens como sujeitos capazes de transformar e compreender o mundo em que vivem. A alegria de ensinar e a esperança impulsionam o caminhar, mas não aliena seus sujeitos, professores e alunos, das contradições, das injustiças sociais. O discurso de esperança não impede que professores e alunos analisem com criticidade as mazelas do capitalismo e de que forma estas atuam sobre seus destinos. Afinal, faz-se necessário compreender como o sistema capitalista influi sobre a vida dos indivíduos para que estes possam questionar os pilares que o sustentam.

Por outro lado, há que se rebelar contra aqueles que justificam a minimização dos seres humanos e que, de alguma forma, são coniventes com esta ordem. Além de explicitar princípios de uma prática pedagógica democrática, Paulo Freire aponta elementos que caracterizam a prática docente na perspectiva de uma educação emancipadora:

Sou professor contra a ordem política vigente que inventou esta aberração: a miséria e a fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo [...] sou professor a favor da boniteza de minha própria prática que dela some se não cuida do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições necessárias sem as quais meu corpo descuidado, corre o risco de amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de um lutador pertinaz, que cansa mas não desiste. Boniteza que se esvai de minha prática se, cheio de mim mesmo, arrogante e desdenhoso dos alunos, não canso de me admirar.²³

As condições de trabalho do professor na ordem capitalista integram as reflexões de Paulo Freire, que ao mesmo tempo em que escancara as condições materiais aviltantes dessa classe e a importância das lutas por melhores condições de trabalho, “rega” o texto com a esperança e a alegria de ensinar inerentes ao ofício do professor comprometido com uma educação para a liberdade e para a autonomia.

²³ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996, p. 103.

Dessa maneira, podemos afirmar que a autonomia docente e discente está circunscrita num espaço que extrapola o processo de escolarização formal.²⁴ A autonomia está relacionada ao comprometimento político, principalmente, dos professores, ao engajamento na luta para transformar a sociedade, luta esta que se inicia na própria academia, quando se delimita um território de discussão e pesquisa voltado especificamente para a análise do cotidiano do professor, com o objetivo de auxiliá-lo em sua prática. A metodologia de pesquisa proposta pelos teóricos da pedagogia crítica está centrada nos professores, é construída coletivamente com esses sujeitos, já que seu objetivo é transformar e fortalecer o poder dos educadores e educandos.

Retomando o pensamento de Paulo Freire, poderíamos dizer que o oposto de autonomia, ou seja, a heteronomia seria a prática de uma educação bancária cujo centro é a figura do professor como transmissor de conhecimentos e os educandos como sujeitos passivos desse processo. Não existe uma relação dialógica entre professores e alunos; o educador é um detentor de um saber positivo, pronto e acabado. Educadores e educandos estão acorrentados neste processo, o conhecimento não é construído numa ação coletiva, apenas é *digerido*.

As reflexões de Castoriadis (1995, 89) abordam também a questão da autonomia individual/coletiva; ele procura compreender o que é um indivíduo e uma sociedade autônomos. Tanto em Paulo Freire, quanto para Castoriadis, a autonomia se consolida no plano coletivo. Castoriadis parte das idéias de Freud acerca do consciente e inconsciente. Para este autor o Id investe de realidade o imaginário, conferindo-lhe poder de decisão, estando o conteúdo deste imaginário em relação com o discurso do outro, entretanto, este autor problematiza a possibilidade de diferenciar de forma lógica e racional o que é o meu discurso e o que é o discurso do outro. Para ele, a autonomia não é a elucidação sem resíduo e eliminação total do discurso do outro, trata-se da instauração de uma outra relação entre o discurso do outro e o discurso do sujeito²⁵. Pode-se estabelecer algumas conexões entre as idéias de Castoriadis e Paulo Freire; a primeira delas é que, para esses autores, a autonomia é algo que se constitui no coletivo, e não individualmente, embora Castoriadis aborde separadamente essas duas categorias, ele salienta que não se pode pensar em autonomia fora do plano coletivo.

²⁴Para Paulo Freire, Giroux, McLaren, Kincheloe e Apple a autonomia está circunscrita num espaço que extrapola a escolarização, a autonomia está diretamente relacionada ao comprometimento político.

²⁵ CASTORIADIS, Cornelius. **A Instituição Imaginária da Sociedade**. Trad. Guy Reynaud. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982, p. 89-133.

Outro elemento a ser apontado é que os oprimidos, em certo momento de sua experiência existencial, assumem a aderência ao opressor. Com isso não se pretende afirmar que os oprimidos não se percebiam oprimidos, mas estão imersos numa realidade opressora. O medo da liberdade pode conduzir os oprimidos tanto a pretensão de serem opressores quanto a condição de se manterem atados ao *status quo* de oprimidos. Castoriadis enfatiza que a autonomia do indivíduo se consolida quando o mesmo torna-se capaz de estabelecer uma nova relação com o discurso do outro, já que, como em Paulo Freire, não se trata de eliminar o opressor, ou negar o discurso do outro, mas estabelecer uma nova relação entre estes e o indivíduo.

É necessário frisar que, neste trabalho de pesquisa, a autonomia docente será enfocada a partir dos pressupostos teóricos de Paulo Freire, para quem a autonomia se constitui coletivamente, uma vez que este trabalho possui como foco de análise um espaço de constituição docente específico, os grupos de estudos, tomando por base as considerações dos professores que integraram esses grupos acerca da necessidade de trocarem experiências, de se reunirem com os pares para discutir problemas cotidianos que limitam sua ação docente ou mesmo para compartilhar experiências satisfatórias em sala de aula. Esse conjunto de elementos, somados às convicções da autora, conduziram à filiação teórica a concepção de autonomia segundo Paulo Freire.

1.4 DELINEAMENTO DO CAMINHO

Esta pesquisa se propôs a analisar o processo de constituição da autonomia docente através de grupos de estudos de professores de História. Para isso, foram analisadas três experiências de grupo de estudos, no período de 2004 a 2006: a primeira a partir da parceria entre a Universidade Estadual de Ponta Grossa e o Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa; a segunda experiência desenvolveu-se como um programa de capacitação de professores pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná e, finalmente, um projeto de extensão vinculado ao desenvolvimento desta pesquisa intitulado “Grupo de Estudo Estímulo à Criatividade do Professor de História”, estruturado por meio de uma proposta que visava à discussão de problemas cotidianos, à ajuda mútua e ao movimento de investigação científica pelos professores, pensado a partir dos problemas cotidianos.

A fundamentação metodológica deste trabalho de investigação é a pesquisa-ação, constituída numa coleta de dados realizada das seguintes formas: dados registrados num

diário de campo, gravação dos encontros e relatórios das reuniões dos grupos de estudos. A opção por essa metodologia de pesquisa, fundamentada na pesquisa-ação, encontra-se em consonância com a opção teórica adotada neste trabalho, a pedagogia crítica. A pesquisa-ação crítica possibilita aos professores uma reflexão sobre o seu trabalho, pois esta não somente descreve o cotidiano escolar, mas participa da transformação deste. Para Kincheloe, esse mecanismo propicia aos professores pensar sobre seu próprio pensamento. Assim, os professores tornam-se pesquisadores da formação de suas próprias estruturas cognitivas. O propósito da pesquisa-ação crítica é produzir uma cognição metateórica sustentada por reflexão e baseada no contexto sócio-histórico.²⁶

A pesquisa-ação possibilita o exercício da autonomia dos professores, já que estes sujeitos podem expressar suas experiências, outrora silenciadas. Os diferentes sujeitos falam por si e de si, não são analisados, mas participam da elaboração de argumentos, no desenvolvimento dos rumos da pesquisa. Para Kincheloe, a pesquisa-ação é uma ferramenta para libertar os professores da prisão modernista, uma vez que rejeita a noção positivista de racionalidade. A ação dos pesquisadores críticos é consciente de seu comprometimento político, já que estes buscam descobrir aspectos da ordem dominante que minam seus esforços para a emancipação e, por fim, a pesquisa-ação crítica é sempre concebida em relação à prática, ela existe para melhorar a prática.²⁷

A pesquisa-ação crítica é um ato democrático, porque permite aos professores ajudar a determinar as condições do seu próprio trabalho; ela facilita a tentativa dos professores para se organizarem em comunidades de pesquisadores dedicados a experiências emancipatórias; ela é uma extensão lógica da teoria crítica que fornece o aparato para a espécie humana ver a si mesma; esta metodologia está baseada num diálogo democrático e num compromisso apaixonado com a voz do oprimido.²⁸

Esta metodologia fornece aos professores um alerta quanto à necessidade de se valorizar a teoria, o conhecimento, o qual embasa a definição de programas curriculares; se o conhecimento é, de um lado, uma forma de capital cultural e de outro, uma forma de poder, segundo Foucault, é preciso fortalecer nos professores o ato de reflexão, realizado a partir de proposições teóricas para que ele não se sinta diminuído diante dos discursos dos especialistas, isto significa fortalecer o poder dos professores.

²⁶ KINCHELOE. Joel L: **A Formação do Professor como Compromisso Político: mapeando o pós-moderno**. Trad. Nize Maria C. Pellanda. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. 189.

²⁷ op. cit., p. 179.

²⁸ Idem, p. 180.

Kincheloe afirma ainda que:

Quando as dimensões críticas da pesquisa do professor são removidas, a pesquisa-ação pode se tornar um empreendimento trivial. A pesquisa-ação educacional não crítica procura dirigir a aplicação das informações acumuladas de uma investigação para serem aplicadas em situações específicas de sala de aula; um estilo tipo livro de receitas do pensamento formal é, então encorajado, caracterizado por professores seguidores de receitas. (...) os professores não conseguem acesso a experiências que sacudam as suas fundações cognitivas, induzindo-os a informações criticamente acomodadas (...) elas vêm dos carteiros, isto é informações remetidas (...)

Este autor chama a atenção para um segundo tipo de pesquisa-ação, que ao contrário da que fora explicitada anteriormente silencia os saberes docentes e impossibilita o desenvolvimento de uma ação reflexiva dos professores. Esse tipo de pesquisa-ação silencia o mundo vivido dos professores, seus conflitos, suas insatisfações, pois não possui a pretensão de transformar, e mais, o conhecimento não é construído numa ação dialógica, uma vez que se privilegia um conjunto de técnicas que não levam em conta questões mais amplas e complexas que integram o universo escolar e o cotidiano do professor. Os pesquisadores desta linha cartesiana, denominados de tecnicistas empregam critérios mensuráveis para avaliar o desempenho do professor.

Contudo, a metodologia adota nessa pesquisa se orienta a partir da pesquisa-ação crítica orienta os professores para a pesquisa, entende que os professores que são pesquisadores são capazes de explorar e solucionar problemas cotidianos. Por isso, a necessidade de se instigar o caráter investigativo na prática pedagógica, a crença no sujeito é um traço característico desta vertente teórica.

O contato direto, estabelecido entre a pesquisadora e o universo pesquisado, direcionou os rumos desta pesquisa para as reflexões propostas por Marli André, no que diz respeito à pesquisa etnográfica. Para a autora, por meio de técnicas etnográficas de observação participante e de entrevistas intensivas, é possível documentar o não-documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia-a-dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir a linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano escolar.²⁹

A autora salienta ainda que conhecer a escola mais de perto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia-a-dia, apreendendo as forças que impulsionam ou que a retêm, identificando as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar. Assim, a pesquisa etnográfica não pode se

²⁹ ANDRÉ, Marli. **Etnografia na Prática Escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995, p.41.

limitar à descrição de situações, ambientes ou pessoas, ou à reprodução de falas e depoimentos. Esta tipologia de pesquisa deve buscar reconstruir as ações e interações dos atores sociais segundo seus pontos de vista, suas categorias de pensamento, sua lógica. A observação participante e as entrevistas aprofundadas são os meios mais eficazes para que o pesquisador aproxime-se dos sistemas de representação, classificação e organização do universo estudado. As categorias de análises não podem ser impostas de fora para dentro, mas construídas ao longo do estudo, com base no diálogo intenso com a teoria e em um transitar constante dessa para os dados e vice-versa.

A teoria crítica tem como horizonte o fortalecimento do poder dos professores e a valorização das experiências vividas dos educandos, portanto, trata-se de estabelecer uma relação mais democrática no espaço escolar. A pesquisa desenvolvida a partir deste pressuposto deve vislumbrar a ação dos sujeitos, neste caso os professores. Este trabalho de investigação visa a analisar a ação docente, ou seja, os movimentos da autonomia docente a partir de três experiências de grupos de estudo. Neste momento, é oportuno caracterizar esses espaços de constituição docente, objeto de estudo desta pesquisa.

A primeira experiência de formação continuada de professores realizou-se no ano de 2004, a partir de uma parceria entre o Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa e o Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Esse projeto envolveu as diferentes coordenações de área de Ensino do Núcleo Regional de Educação tais como: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Biologia/Ciências, Língua Estrangeira Moderna e Educação de Jovens e Adultos.

Os encontros iniciaram-se no segundo semestre do ano de 2004; realizaram-se cinco encontros presenciais com quatro horas de duração. Paralelamente a esses encontros, os professores efetuavam estudos prévios de textos pré-selecionados para o encontro seguinte. Portanto, a atividade formativa destes professores antecedia aos encontros presenciais e, ao mesmo tempo, consolidava-se na discussão coletiva. Neste grupo, simultaneamente às discussões sobre temas como a mulher, História e Música, inserção de conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana entre outros, questões de ordem burocrática acerca da avaliação paralela e preenchimento do livro de chamada permeavam as discussões. Neste grupo exerci a função de coordenadora. O vínculo da autora deste trabalho à esta função deu-se de forma institucional, uma vez que naquele momento integrava a equipe pedagógica disciplinar do NRE de Ponta Grossa.

O segundo grupo de estudo, que integra a análise deste trabalho de investigação realizou-se no ano de 2005, e foi desenvolvido pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, na modalidade de um programa de formação continuada de professores de História, os grupos de estudos, organizada por níveis de ensino, ou seja, Ensino Fundamental e Médio. Neste programa inscreveram-se oitenta e cinco professores de toda a região que integra o Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa.

Com o objetivo de enriquecer as análises deste trabalho de investigação, a pesquisadora ingressou como cursista nesta modalidade de formação continuada. Os encontros realizavam-se nos sábados pela manhã nas dependências do C. E. General Osório em Ponta Grossa. No interior deste grupo pude estabelecer uma análise acerca deste programa de formação continuada. Sendo assim, é necessário frisar que os elementos apontados ao longo deste texto são frutos da caminhada de uma professora que, ao mesmo tempo em que analisava o objeto, integrava o mesmo. A metodologia utilizada para a documentação destas reuniões foi o registro acerca do posicionamento dos professores junto às atividades propostas, bem como outros dados considerados relevantes.

De forma geral, os textos traziam as questões propostas para o encaminhamento das discussões. Assim, o grupo lia o encaminhamento e seguia para a leitura do texto e, na sequência, as questões eram sistematizadas coletivamente e enviadas para o Núcleo Regional de Educação.

O terceiro grupo surgiu como grupo de ajuda mútua, a partir de um projeto de extensão vinculado diretamente ao projeto de pesquisa desta dissertação. Denominou-se Grupo de Estudo Estímulo à Criatividade do Professor de História, e realizou-se no período de 2005 e 2006, totalizando uma série de 12 encontros. Foram distribuídos 52 convites nominais aos professores da rede estadual, dentre os quais alguns atuavam paralelamente em escolas particulares. Neste grupo, idealizado como um espaço de autoformação de professores buscar-se-ia não somente perceber as margens de autonomia da ação docente no cotidiano escolar, mas também demonstrar os limites da mesma, e mais ainda, possibilitar a elaboração de atividades coletivas e a troca de experiências. Assim, durante um ano, neste grupo buscou-se propiciar situações em que os professores assumissem a condição de sujeitos reflexivos acerca do processo em que estavam imersos.

As reuniões deste grupo foram coordenadas pela pesquisadora e seu orientador e estruturaram-se da seguinte forma: Revisão das Ações Passadas, Hora da Formação e Hora da Produção (elaboração de projetos de investigação, projetos escolares). Ao longo das reuniões deste grupo percebeu-se que, durante a maior parte dos encontros, o grupo era compreendido

como uma válvula de escape, como um espaço em que era possível verbalizar a falta de autonomia docente, e a não-percepção das fissuras do sistema onde o trabalho criativo pudesse se manifestar.

Neste trabalho, pretendemos compreender os movimentos da autonomia nesses espaços de constituição docente, observando que os grupos analisados possuíam características distintas, porque foram, de certa forma, “*gestados*” por instituições diferenciadas, o que lhes deu contornos específicos.

A pedagogia crítica, vertente teórica que norteia este trabalho de investigação, advoga a favor da autonomia dos sujeitos educadores e educandos. A pesquisa-ação para estes teóricos é uma forma de intervir e refletir de forma mais concreta na realidade escolar. Diante disso, a pesquisa-ação é a metodologia adotada nesta pesquisa, pois se caracteriza como pesquisa-ação participante, considerando-se que a pesquisadora atuou como coordenadora e partícipe dos grupos de estudos que integram o universo pesquisado.

Nesta perspectiva metodológica, os diferentes sujeitos que integram o cotidiano escolar passam a compor esta pesquisa. No interior dos grupos de estudos analisados, as experiências dos professores foram verbalizadas, com maior ou menor intensidade. Sendo importante destacar que este momento foi muitas vezes instituído por seus membros; nesta linha metodológica buscou-se, ainda, delinear e compreender no interior desses grupos o movimento da autonomia docente. Nos próximos capítulos, as características desses lugares de constituição docente serão devidamente explicitadas, tendo em vista o exercício da autonomia dos profissionais da educação componentes dos grupos analisados neste trabalho.

CAPÍTULO 2

ESPAÇOS DA CONSTITUIÇÃO DOCENTE: GRUPOS DE ESTUDOS DE PROFESSORES DE HISTÓRIA

A delimitação de espaços da constituição docente possibilita perceber as principais características destes lugares em que os professores se reúnem por inúmeras motivações, seja para melhorar sua prática, seja para se aperfeiçoar ou mesmo para ascender profissionalmente. São vários os elementos que impulsionam os professores a aperfeiçoar seus saberes de referência e repensar sua metodologia de ensino. Contudo, esses elementos, tão somente, não nos fornecem dados suficientemente precisos para citarmos as circunstâncias que os levaram a estes espaços. Selma Garrido Pimenta afirma que os cursos de *aperfeiçoamento* por si só não oferecem garantias de melhoria no ensino, ou seja, de transformação na prática do professor. Por isso, desenvolveram-se algumas pesquisas sobre a prática docente apontando novos caminhos para a formação docente versando sobre os saberes da docência.

Assim, cabem algumas questões acerca dos lugares da constituição docente. Quais são os elementos capazes de questionar os saberes de referência dos professores e ao mesmo tempo não fazer calar suas experiências? Neste momento se faz necessária outra problematização sobre os espaços de constituição docente, em especial os grupos de estudos, buscando perceber sob quais formas eles possibilitam aos sujeitos o exercício da autonomia, a discussão de problemas cotidianos, ou se, por outro lado, reafirmam uma hierarquia de poder, que silencia as vozes e experiências dos professores, consolidando o discurso da heteronomia vigente em nossa sociedade.

Desta forma, os apontamentos que integram os demais itens deste capítulo objetivam explicitar algumas características dos grupos de estudos já descritos anteriormente. Trata-se, como já mencionado, de três experiências de constituição docente, na modalidade de grupos de estudos, com instituições gestoras diferenciadas e objetivos distintos. Os professores que integravam esses grupos apresentavam-se em diferentes estágios de sua atividade docente, ou seja, tanto professores com mais de vinte anos de carreira quanto professores que estavam iniciando sua trajetória, bem como alguns que atuavam simultaneamente em escolas públicas e privadas. É importante salientar que esses grupos de estudos se realizaram nos anos de 2004, 2005 e 2006.

2.1 GRUPO DE ESTUDO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA (2004)

Os encontros com os professores iniciaram-se no segundo semestre do ano de 2004. Foram realizados cinco encontros mensais presenciais com quatro horas de duração. Os professores efetuavam estudos prévios de textos, pode-se afirmar que o saberes da docência e os saberes de referência e/ou científicos eram mobilizados pelos professores antes dos encontros presenciais e, ao mesmo tempo, consolidavam-se na discussão coletiva. Os objetivos deste grupo foram oportunizar momentos de reflexão sobre as práticas cotidianas e buscar alternativas teórico-metodológicas que auxiliassem o grupo no processo de construção do conhecimento.

Formaram-se dois grupos de estudos, um no município de Imbituva, atendendo também aos professores de Ivaí e Ipiranga e outro grupo em Ponta Grossa. Neste último, participaram professores desta cidade e dos municípios de Tibagi, Palmeira, Carambeí e Porto Amazonas. É importante ressaltar que em Ponta Grossa o grupo de estudos era realizado em dois momentos: um grupo de professores reunia-se no período da tarde e o outro, no período da noite.

Pode-se afirmar que esta experiência de grupo de estudo de professores de História simbolizou, em termos administrativos, uma intervenção colaborativa do Núcleo Regional de Educação ao exercício da docência, já que a presença da coordenação de área assegurava de certa forma, o acompanhamento das ações da SEED. Entretanto, este grupo possuía características *sui generis*; tratava-se de um grupo de vinte e seis professores, a maior parte dos integrantes deste grupo residiam em municípios vizinhos, suas experiências de docência encontravam-se alicerçadas na escola pública, alguns professores iniciavam sua caminhada no processo de sua constituição docente e a maioria trazia consigo uma longa caminhada na escola pública.

O traço mais marcante deste grupo foi o ímpeto de transformação, de investir em algo novo. Nos encontros, além das reuniões de estudo, eram repassadas orientações sobre o livro de registros do professor e a avaliação paralela.

Em alguns momentos, os professores salientavam inúmeras dificuldades que permeavam seu cotidiano escolar, como a relação, muitas vezes, conflituosa com alunos e direção da escola, mas esse grupo era também um espaço no qual os professores, provenientes do interior, podiam alimentar seus saberes de referência. Ao término da leitura de cada texto

os professores eram instigados a refletir sobre as temáticas abordadas no grupo de estudo e a viabilidade de focá-las no cotidiano escolar. Os textos estudados versavam sobre as seguintes temáticas: mulher, história e música, história e cultura afro-brasileira, ensino de história entre outros. Abaixo segue a tabela descrevendo os textos e as atividades desenvolvidas pelo grupo:

DIAS	TEXTOS E\OU ASSUNTOS DISCUTIDOS	ATIVIDADES REALIZADAS
23/08/04	PINSKY, Jaime. Por uma História Prazerosa e Conseqüente. In: História na Sala de Aula: conceitos práticos e propostas. São Paulo: Ed. Contexto, 2003, p. 17-36.	Leitura do texto; discussão a partir da seguinte problematização, o que é significativo que meu aluno aprenda nas aulas de História?
09/09/04		Análise da produção de textos e atividades propostas por professores de Língua Portuguesa sobre História e Cultura Afro-Brasileira.
30/09/04	<p>Orientações aos professores quanto ao preenchimento do livro de chamada e sobre avaliação paralela. Realização de um seminário, os professores em grupo apresentaram diferentes textos como:</p> <p>Grupo 1</p> <p>SOHIET, Rachael. Introdução. In: Condição Feminina e Formas de Violência: mulheres pobres e ordem urbana(1890-1920). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989, p. 01-26.</p> <p>Grupo 2</p> <p>VENÂNCIO, Giselle Martins. Lugar de Mulher é... na Fábrica. Estado e Trabalho Feminino no Brasil (1910-1934). História: Questões e Debates. Curitiba, PR: Ed. UFPR, v. 18, nº 34, janeiro a junho de 2001, p. 175-200.</p>	Apresentação e discussão dos textos
30/11/07	<p>Leitura do artigo: Educação, Classe e Etnia produzido pelo grupo.</p> <p>Leitura do Projeto envolvendo História e Cultura Afro-Brasileira e Africana sugeriu-se revisão na metodologia; divisão em equipes, leitura do texto MIRANDA, S. R. O que significa educar para a compreensão da história? Um olhar a partir de um programa de avaliação. Revista de História e Ensino, Londrina, v. 9, out. 2003, p. 301-323.</p>	<p>Leitura e discussão do texto.</p> <p>O grupo de estudos do período da noite neste dia assistiu ao filme “Cor Púrpura”, conforme sugestão do grupo de professores.</p>
Observações	No dia 30 de setembro os grupos de professores da noite sugeriram assistir a um filme num dos encontros. Discussão de como trabalhar este filme nos encontros	Os grupos de estudos de Imbituva realizaram as mesmas atividades em dias diferentes. Os dias indicados na tabela são efetivamente as datas dos encontros dos grupos de estudos que se realizaram em Ponta Grossa, cujas reuniões foram registradas em forma de relatório, no período da tarde e da noite.

Esses textos foram selecionados pela coordenação do grupo de estudo (neste caso, a pesquisadora deste trabalho). Ao mesmo tempo em que propiciavam aos professores uma atualização de seus conhecimentos, os textos revelavam de forma nítida a necessidade de implementação, nos estabelecimentos de ensino, da lei federal 10.639/03 prevendo o ensino de História da África e Cultura Afro-Brasileira. A Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná promoveu diferentes eventos, destinados aos professores para atender aos preceitos legais dessa lei.

De certa forma, pensar a África, a Cultura Afro-Brasileira, representava para o grupo um grande desafio. As leituras e a exposição de filmes foram direcionadas para esse objetivo, porém outros temas integraram as leituras propostas. A elaboração de projetos e a produção de um artigo coletivo sobre esta temática revela uma atenção especial, outrora pouco dispensada, a estes conteúdos em sala de aula. Este elemento mobilizou os integrantes do grupo, sendo necessário frisar que as atividades eram propostas pela coordenação do grupo de estudo, contudo, a aceitação das propostas pelo grupo sem relutância, é um dado a ser considerado, já que ao longo dos encontros havia entre os professores um clima de informalidade assegurada pelo número reduzido de participantes nas reuniões e isso favorecia aos educadores a sugestão de atividades para encontros posteriores e a exposição de seus pontos de vista.

As reuniões aconteciam nas salas da Universidade Estadual de Ponta Grossa e os textos eram disponibilizados previamente para estudo e posterior discussão, e as atividades desenvolvidas nos encontros consistiam na elaboração de projeto, artigos e realização de seminários.

A coordenação deste grupo de estudos aconteceu concomitantemente ao momento em que atuava como coordenadora da área de História no Núcleo Regional de Educação, portanto, de forma imediata, poder-se-ia afirmar que minha presença em caráter “burocrático” pudesse impedir ou dificultar o posicionamento dos professores, silenciar suas experiências. Entretanto, nos encontros havia um clima de “informalidade”, as hierarquias socialmente estabelecidas pareciam ceder lugar a uma única prerrogativa - o fato de sermos professores.

Este grupo de estudos e de trabalho parece ter proporcionado aos professores subsídios para sua prática em sala de aula, ao mesmo tempo em que atendia às orientações da SEED no que diz respeito aos encaminhamentos burocráticos e pedagógicos como a avaliação e o preenchimento do livro de chamada. Os professores estabeleciam um diálogo com os professores, atendendo as suas angústias diante de uma nova proposta. Ao longo de três encontros a discussão havia territorializado um espaço nas reuniões do grupo, a partir das

angústias que afligiam os professores em seu cotidiano, o preenchimento do livro de chamada e a avaliação paralela.

Nesse contexto, pensar a autonomia docente no interior deste grupo tornou-se uma ação bastante complexa. Já que não é possível delimitá-la, podemos apenas sinalizar o movimento da mesma, analisando seus avanços e recuos. Para Paulo Freire, a autonomia constitui-se no processo de construção do conhecimento de forma dialógica; sendo assim, podemos assinalar que quando os professores, em sua maioria de cidades pequenas, situadas no entorno de Ponta Grossa, inscrevem-se num projeto de grupo de estudo, sem bolsa-auxílio por parte da mantenedora, e com frequência geral de cem por cento, revela-se, muito mais do que uma escolha, um posicionamento político e epistemológico. Nesse espaço, os professores puderam reelaborar seus saberes de referência³⁰, verbalizar suas experiências cotidianas e repensar o ensino de História. Uma das participantes relata que:

A realização desses grupos de estudos me foi de grande valia, visto que, desde que saí da faculdade apenas vinha assistindo a pequenas palestras de assuntos referentes à minha disciplina, não disponho de tempo e nem de oportunidades de estudo. Sendo assim, creio que com essa oportunidade que nos foi dada conseguimos debater sobre assuntos relevantes de nossa prática enquanto educadores, tais como: avaliação, a questão afro-brasileira, mulheres entre outros que iam surgindo no decorrer das discussões, que eram muito ricas em idéias e em trocas de experiências entre os participantes do grupo.³¹

Outra integrante do grupo enfatiza que:

O curso que fizemos foi válido para que repensemos enquanto professor de História não só os conceitos de ser negro no Brasil de hoje, racismo, preconceito, polêmicas sobre cotas para negros em universidades, mas a vida que tinham antes de chegarem ao Brasil, suas organizações políticas, familiar, sua cultura. Tivemos a oportunidade de ter acesso a bibliografias sobre o assunto e discuti-las com colegas, trocamos experiências e informações.³²

No relato das professoras de História deveremos destacar dois elementos: um deles diz respeito ao distanciamento desta professora com instituições de ensino superior em cursos de pós-graduação; outro elemento a ser apontado é a importância da formação de grupos de estudos de professores como uma alternativa para a discussão de dificuldades comuns, como um espaço para troca de experiências. É importante ressaltar que dos vinte e seis professores

³⁰ A expressão saberes de referência é utilizada por Ana Maria Monteiro no artigo “Professores: entre saberes e práticas” para designar conhecimento científico de uma forma mais ampla, neste texto essa expressão é utilizada para denominar os conhecimentos específicos de uma área, neste caso, a História.

³¹ Avaliação realizada por uma das integrantes do grupo de estudo de História de 2004.

³² Avaliação realizada por uma das integrantes do grupo de estudo de História de 2004.

que integravam inicialmente este grupo de estudos em 2004, vinte e quatro participaram das duas edições consecutivas de formação continuada para professores, na modalidade de grupo de estudos ofertada pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (2005/2006).

Por outro lado, fica evidente no relato de uma das professoras, acerca do grupo de estudos, salienta que este *foi uma oportunidade que lhe foi dada*, sendo assim, seu discurso coloca o sujeito, que é o professor, numa posição de receptor. Neste sentido, a autonomia dá lugar a heteronomia, pois é possível perceber a condição de alguém que recebe uma concessão, que em determinados momentos revela muito mais do que as hierarquias socialmente estabelecidas, presentes na relação entre a coordenação de área do NRE e os demais professores. E também expõe uma passividade do professor contrariando, de certa forma, o desejo de *ser mais*, o professor não se mobiliza coletivamente de forma autônoma para discutir questões do seu cotidiano. Com isso, não se pretende dizer que o professor seja culpado ou inocente, apenas observa-se que, individualmente, esse profissional não conseguiu se emancipar totalmente, carregando consigo o oprimido e o opressor simultaneamente. Já que o desejo de ser mais se estabelece quando o oprimido se liberta do opressor, ou dos discursos opressores que impedem a mobilização e a organização dos indivíduos.³³

A constituição deste grupo de estudo permitiu aos professores verbalizar os saberes de sua docência. Se por um lado, neste espaço instituía-se um “certo *controle técnico*”³⁴, no que diz respeito aos encaminhamentos de ordem burocrática que permeiam a vida profissional do professor, por outro lado, parece ter proporcionado aos integrantes deste grupo uma reflexão mais abrangente, a qual parecia não possuir um espaço delimitado no cotidiano escolar.

2.2 GRUPO DE ESTUDO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA (2005)

No ano de 2005, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná iniciou um programa de “formação continuada”³⁵ para professores, na modalidade de grupos de estudos, organizada por níveis de ensino, ou seja, ensino fundamental e médio e envolvendo todas as áreas do conhecimento. No grupo de estudos de professores de História inscreveram-se oitenta e cinco candidatos de toda a região que integra o Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa. Contudo, é importante destacar que os professores que participaram do grupo

³³ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

³⁴ Termo utilizado por Michael W. Apple, em Educação e Poder, quando discute a lógica de organização do currículo e a ideologia por ele veiculada.

³⁵ Termo utilizado pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná para designar esta experiência de constituição docente, neste trabalho optamos por utilizar o termo constituição docente.

de estudos em 2004, principalmente os que residem nas cidades circunvizinhas à Ponta Grossa, inscreveram-se nas duas edições consecutivas de grupo de estudos em 2005 e 2006.

O grupo de estudos criado pela SEED³⁶ trazia em cada bloco de texto, de forma mais específica na primeira página, um conjunto de orientações preliminares acerca da realização destes estudos. No Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa formaram-se dois grupos de estudos de História, com professores do Ensino Médio e dez de Ensino Fundamental constituídos de três a cinco professores. Estes formaram pequenos grupos nas escolas ou foram remanejados para outras escolas, quando não se completava o número de participantes, um mínimo de três, determinado pela Secretaria e estabelecido como pré-requisito para a constituição dos grupos.

No primeiro encontro foram escolhidos, pelos integrantes dos diferentes grupos, um coordenador e um relator. Juntamente com o material de estudo para esta primeira reunião, a SEED elaborou um documento destinado a todos os grupos das diferentes áreas de conhecimento, no qual constavam orientações gerais sobre as funções do coordenador e do relator do grupo de estudos.

O coordenador possuía as seguintes atribuições: distribuir o material entre os participantes, orientar o desenvolvimento das atividades propostas, bem como organizar a distribuição do tempo, instigar as discussões e encaminhar as fichas de frequência e uma cópia do registro dos encontros ao diretor da escola. O relator do grupo possuía as seguintes funções: registrar as considerações dos professores participantes, sistematizando os registros em cada um dos encontros.

Esta modalidade de constituição docente possuía uma carga horária de vinte e quatro horas realizadas em seis encontros, com quatro horas de duração. Os textos para o estudo eram encaminhados aos professores contendo uma espécie de roteiro para estudo dirigido, visando a acompanhar o aproveitamento dos professores durante os encontros. As questões propostas para reflexão e registro, se por um lado asseguravam o desenvolvimento das atividades propostas pela SEED, por outro lado, silenciavam o professor, suas experiências e saberes da docência, já que o tempo era reduzido para a realização da leitura do texto e a resolução das atividades propostas.

Esses elementos foram percebidos e analisados no interior do grupo de estudo do qual participei no município de Ponta Grossa, como cursista do programa de capacitação da SEED. No interior deste grupo, o exercício da função de coordenadora ficou a cargo de uma

³⁶ Ao utilizar as siglas SEED, estarei me reportando à Secretaria de Estado da Educação do Paraná.

das integrantes. Um dos fatores que podem ter contribuído para o esvaziamento das discussões pode ter sido o fato de que, em muitos grupos de estudo, o material era disponibilizado para a leitura aos professores no dia dos encontros.

Durante a maior parte dos encontros, os encaminhamentos da SEED normatizava simbolicamente a submissão do coletivo às atividades pré-estabelecidas. As reflexões realizadas não se aproximavam da prática docente, o tempo era reduzido e o número de páginas dos textos fazia com que o grupo apenas realizasse a leitura do texto e, em seguida, resolvesse as questões com pouquíssimo debate.

Institui-se com poder algo que, de certa forma, fazia calar o professor, que “seqüestrava suas experiências”³⁷, que o colocava na posição de alunos, ávidos por encontrar no texto o parágrafo que respondia à questão lançada pelo professor. Uma das professoras que integrava este grupo destaca no seu relato o movimento de heteronomia existente no interior do grupo. Este pode ser percebido a partir da observação de, que durante a realização do mesmo, os professores não podiam expressar seus pontos de vista:

A formação continuada de professores é necessária, porém, acredito que os textos deveriam ser menos extensos e que possibilitem aos professores uma leitura prévia, sobrando um tempo para as discussões, pois as mesmas são de grande importância para a concretização desse projeto.³⁸

Fica evidente que o centro deste processo não é sujeito o professor. Este se torna sujeitado aos encaminhamentos propostos pela SEED. Com isso, não se quer dizer que a aquisição de conhecimentos não seja importante para o crescimento profissional do professor, porém, uma política voltada para a constituição docente, que vislumbre de fato uma ação transformadora no espaço escolar, precisa dar voz aos sujeitos, para que esses possam discutir não somente o conteúdo a ser ensinado, mas também possam expressar suas experiências, seus saberes de referência e de docência.

Entretanto, poderíamos pontuar como divisor de águas o terceiro encontro do grupo. O tema Guerra do Paraguai mobilizou os integrantes deste grupo de estudo de uma forma não vista até o momento. O texto sobre as diferentes visões da Guerra do Paraguai possibilitou uma intensa discussão regada por descobertas ocasionadas pelo novo conhecimento. Emergiram as lembranças de seus professores, as memórias de suas trajetórias como

³⁷ DE ROSSI, Vera Lucia Sabongi. **Resistindo ao Seqüestro das Experiências: gestão de educadores no Projeto Pedagógico (Campinas, 1984-1988)**. Tese de Doutorado. Campinas, SP: 1998.

³⁸ Relato de uma das integrantes do grupo de estudo de Ponta Grossa – SEED, 2005, data da entrevista 29 de maio de 2007.

estudantes universitários, nas quais parece estar sedimentado o alicerce de suas práticas pedagógicas.

Esse assunto despertou o interesse do grupo, talvez por se tratar de um conteúdo tradicionalmente presente nos currículos escolares, sendo um elemento que mobilizou o grupo de forma ainda não presenciada durante a realização dos encontros. Os alunos e as salas de aula passaram a compor o cenário das discussões. Estabeleceu-se uma reflexão sobre o ensino de História, uma vez que o assunto desencadeou um processo de intensa reflexão entre os professores sobre suas experiências de docência.

Pode-se afirmar que o posicionamento dos professores diante do texto revela um movimento crucial para o entendimento da construção da autonomia docente. O entusiasmo dos professores aliado à curiosidade epistemológica desencadeada pela aquisição de novas informações sobre o conteúdo curricular “A Guerra do Paraguai” nos fornece elementos para compreender o momento em que este grupo assume a posição de sujeito diante do conhecimento, quando as reflexões dos professores extrapolaram as atividades propostas pela SEED. Neste dia, muito mais do que responder às questões para enviar para a SEED, os professores instituíram um espaço de discussão de suas experiências no exercício da docência, assim como fizeram aflorar à memória os seus formadores, ou seja, a lembrança dos professores da universidade. Mesmo entre os professores com mais experiência, as práticas de ensino de História desenvolvidas pelos seus formadores permaneciam latentes em sua memória e talvez em suas práticas cotidianas, como profissionais da educação.

A temática abordada neste dia desencadeou, entre os participantes, um sentimento que outrora se achava distante deste lugar de formação. Instituiu-se com poder os saberes da docência destes professores. O assunto - a Guerra do Paraguai - representou, na trajetória deste grupo, um divisor de águas, revelando o movimento da autonomia docente a partir das novas visões acerca de um acontecimento histórico, tradicionalmente, trabalhado nas aulas de História. Este tema, diferente dos anteriores possuía uma relação direta com o seu cotidiano, e a mobilização desses sujeitos a partir desse assunto indica um posicionamento historiográfico que parece estar pautado numa historiografia tradicional, baseada na linearidade de acontecimentos. O distanciamento evidenciado dos participantes para com a produção historiográfica mais atual³⁹ pode ser evidenciada na relação estabelecida com o texto intitulado Outros Carnavais, a Cultura Popular como um Elemento Identitário⁴⁰.

³⁹ É importante ressaltar que o documento que norteia os princípios da disciplina de História na Educação Básica no Paraná, as Diretrizes Curriculares Estaduais de História, encontra-se fundamentado teoricamente na Nova

O tema carnaval é descrito pelos integrantes mais como uma *curiosidade* do que como um elemento por meio do qual torna-se possível compreender um grupo social ou uma cultura. Através deste dado é possível afirmar que a compreensão da *história a partir de novas fontes e novos objetos* está de certa forma distante da realidade escolar. O fosso existente entre a produção historiográfica e o ensino de história veiculado nas escolas torna-se claro na relação que esses professores estabelecem com essa temática. Com isto, não se pretende atribuir a responsabilidade aos professores, mas sinalizar para uma questão relevante no exercício da docência, sobretudo na opção teórico-metodológica que norteia a escolha do livro didático, por exemplo.

O tema *A Guerra do Paraguai* integra um componente curricular da prática destes professores, é um assunto que tradicionalmente é tratado nas aulas de História, e a nova visão apontada pelo texto desencadeou entre esses sujeitos novas possibilidades de abordagem deste assunto. Nesse contexto, suas experiências de docência e seus alunos passaram a compor o cenário da discussão. Instituiu-se, com força e vigor, uma reflexão que anteriormente não acontecia neste espaço, com esta temática fazendo emergir as experiências de sala de aula, a relação com os alunos e a memória dos professores dos professores. Esse foi um momento em que a heteronomia, figurada pelas questões a serem respondidas, cedeu lugar à autonomia, e os professores exerceram maior governabilidade de suas ações no interior deste grupo. .

Os textos que subsidiaram as discussões do quinto encontro continham um balanço geral dos encontros, citando numericamente os textos e documentos diversos sugeridos aos professores para a utilização em sala de aula. O documento trazia também trechos de avaliações de professores de dois Núcleos Regionais de Educação, em que um dos grupos relata o crescimento que tiveram como profissionais:

O interesse nos encontros foi que a partir dos estudos, construção / desconstrução e reconstrução de documentos, aconteceram relatos de colegas sobre como trabalhavam determinados conteúdos, uns ainda encontravam-se em plena visão positivista, outros marxistas históricos sem nunca ter lido O Capital e outros ainda na eterna busca. Todos os encontros provocaram um desejo de ler e conhecer. Tanto que pretendemos continuar com o grupo de estudos após o encerramento do curso. Pois, nós, professores, da área de História, ficamos nos conhecendo melhor, hoje até dividimos materiais o que não acontecia antes. (...) também a interação entre

Esquerda Inglesa e na Nova História Cultural, o distanciamento dos professores em relação aos pressupostos teóricos adotados é um elemento complicador para a incorporação deste documento no cotidiano escolar.

⁴⁰ Outros Carnavais, a Cultura Popular como um Elemento Identitário: este texto retrata a apropriação desta festividade realizada pelos escravos africanos de Buenos Aires e do Uruguai, o texto aponta diferenças entre a murga uruguaia e argentina, muito embora nos dois países a influência africana seja um elemento preponderante. Na Segunda parte do texto encaminhado para estudo consta também entrevista José Ramos Tinhorão sobre o Carnaval no Brasil (Revista Nossa História, fevereiro de 2005).

professores e alunos melhorou muito visto aprendermos a respeitar a pluralidade cultural e analisar as entrelinhas de cada fala.⁴¹

No interior dos grupos, esses professores aprofundavam seus saberes de referência, pois este espaço possibilitava a eles a troca de experiência. A constituição da autonomia docente situa-se, segundo os relatos acima, apenas no aprofundamento dos conhecimentos de referência, na troca de experiências. Os saberes da docência, apesar de compor o discurso de um dos integrantes do grupo de estudos, parecem não encontrar lugar neste espaço de “formação”, contudo o conhecimento da área parece mobilizar de forma mais intensa os integrantes deste grupo. O grupo de estudo acompanhado por esta pesquisadora apresentou traços similares aos do grupo descrito acima, porque, de certa forma, a estruturação dos grupos permitia o aprofundamento dos conhecimentos dos professores.

Entretanto, no desenvolvimento do programa da SEED, os professores, em determinados momentos, assumiram o papel de sujeitos e estabeleceram um diálogo entre os textos estudados e as experiências de sua docência. Isso aconteceu no grupo de estudo acompanhado pela pesquisadora, visto que a ênfase no saber específico de cada área do conhecimento está presente nos encaminhamentos da SEED, em especial no material do quinto encontro, no qual a coordenação da área de História do Departamento de Ensino Fundamental realiza uma rápida análise deste programa de constituição docente.

Esse material trazia duas avaliações deste modelo de constituição docente realizado de forma espontânea por dois NREs. No relato desse grupo de estudos pode-se perceber de forma clara que, para estes professores, os grupos de estudos têm levado a uma “transformação” nas aulas de História:

Os grupos de estudos, juntamente com o estudo das Diretrizes Curriculares, têm proporcionado subsídios para que as aulas de história sejam mais significativas. Todos percebemos a mudança de postura: de meros repassadores, os professores passaram a ser os mediadores, os estimuladores das discussões que levam a conhecimentos mais embasados. Os alunos sentem-se mais à vontade para perguntar e sanar dúvidas. As metodologias utilizadas favorecem melhor aprendizagem. Em se tratando dos temas estudados, o I tema (Carnaval) realmente nunca havia sido estudado tão profundamente, e com certeza todos os participantes dos grupos terão outra visão e poderão compartilhar com seus alunos a riqueza do tema. Em relação ao II tema (ALCA), muitos professores já trabalharam de formas diferenciadas, no entanto, sempre são acrescidos novos conhecimentos e sugestões, no caso do uso da charge, que por certo, terá uma receptividade muito boa entre os educandos. Muito

⁴¹ Grupo de Estudos do NRE de Pato Branco, III encontro. Muito embora o recorte realizado nesta pesquisa não possua a área de abrangência de Pato Branco, a inserção da avaliação dos professores deste grupo torna-se relevante uma vez que esta integrava o texto do grupo de estudo desta disciplina e possibilita a análise da postura do professor ante a proposta de constituição docente desenvolvida pela Secretaria Estadual de Educação.

interessante para ser utilizado em outras disciplinas também. O encontro foi muito produtivo.⁴²

Na avaliação desse grupo destacaremos dois elementos. O primeiro deles diz respeito à elucidação do processo de elaboração das Diretrizes Curriculares de História no Estado. O Estado do Paraná iniciou, em 2004, um processo inicialmente coletivo de construção desse documento. Aconteceram reuniões envolvendo todos os professores de História de todo o Estado. Os Departamentos de Ensino Fundamental e Médio foram assessorados em suas respectivas disciplinas por professores de diferentes universidades do Estado. No ano de 2005, a versão preliminar deste documento chegava às escolas para a ciência e discussão entre os professores e revelava uma síntese das discussões realizadas nos NREs de todo o Estado. A opção metodológica na seleção e organização dos conteúdos escolares não estava bem definida, muito embora no NRE de Ponta Grossa, os professores tenham se posicionado a favor da história cronológica de 5ª a 8ª série e temática no ensino médio, opção sustentada por professores de outros NREs. Contudo, a elaboração das DCEs (Diretrizes Curriculares Estaduais) para a disciplina de História no Ensino Fundamental foi um processo mais “democrático” inicialmente, já que se valorizou o saber da experiência dos professores. No Ensino Médio, este processo foi diferenciado. Aconteceram reuniões em Curitiba, mas a participação dos professores foi bastante restrita em termos de representatividade.

No ano de 2004, as reuniões de área, realizadas simultaneamente, em todos os Núcleos Regionais do Estado do Paraná, asseguraram uma participação mais efetiva dos professores na construção das Diretrizes Curriculares Estaduais de História, e as apreciações suscitadas nestes encontros, juntamente com as questões propostas para a discussão do grupo, foram encaminhadas à SEED para compor o documento em sua versão preliminar. Posteriormente, no ano de 2005 e 2006, uma nova etapa deste trabalho se consolidava - a opção teórico-metodológica; nesta fase, a atuação dos professores foi mais restrita, o documento foi encaminhado para a discussão nas reuniões pedagógicas das escolas. Nesta etapa o documento apresentava aos professores os referenciais teóricos da disciplina, fundamentado na Nova Esquerda Inglesa e na Nova História Cultural. Neste contexto, os grupos de estudos ocorridos em 2005 e 2006 se constituíram como um elo entre as pretensões e as opções teóricas da mantenedora e os professores.

Esse processo de implementação e assimilação aconteceu de formas diversas, através de grupos de estudos e simpósios realizados em Faxinal do Céu, e ainda durante as

⁴² Grupo de Estudo NRE de Cornélio Procopio.

reuniões pedagógicas realizadas em fevereiro de 2006, quando a versão definitiva desse documento foi enviada para as escolas no início do ano letivo. Este documento trazia considerações dos professores pontuadas nas reuniões de área como: a organização cronológica para o Ensino Fundamental e temática para o Ensino Médio, por exemplo.

Entretanto, nos simpósios da disciplina, ficou evidente entre os professores a complexidade teórica do documento, ou seja, o distanciamento dos professores da vertente teórica adotada, o qual se refletia no conhecimento superficial, por parte dos educadores, do viés teórico adotado. Contudo, o discurso hegemônico de *participação e envolvimento* é absorvido pelos integrantes deste grupo, e as dificuldades advindas do processo de efetivação deste documento na escola pública são ocultadas neste relato.

Outro elemento a ser apontado no discurso avaliativo desse grupo é a transformação ocasionada na sala de aula, em função dos novos conhecimentos adquiridos no documento das DCEs e no interior destes espaços de constituição docente criados pela SEED. Esses revelavam, conforme relato acima, mudanças epistemológicas na ação docente junto aos alunos, uma vez que o professor transmissor cedia lugar ao mediador. Entretanto, uma ruptura epistemológica, paradigmática na ação docente, não se restringe à aquisição de novas informações acerca de um determinado conteúdo, traduz-se num diálogo crítico realizado pelo professor no processo de construção do conhecimento, na percepção dos elementos que minimizam ou impedem sua ação pedagógica, no reconhecimento das experiências vividas de seus alunos.

Neste momento, é necessário frisar que os elementos pontuados neste texto são frutos de minha observação como integrante do grupo da SEED e, da mesma forma, advém da análise do relato de três professores, a autora deste trabalho e duas professoras que integraram este grupo. Este último iniciou-se com sete componentes e terminou com quatro pessoas, sendo que foram selecionadas, para a realização das entrevistas, duas professoras que compuseram o grupo, mais os dados registrados na forma de diário de campo, em que esta pesquisadora descreve a trajetória deste grupo de estudos.

As professoras receberam um questionário estruturado a partir das seguintes questões: motivações para o ingresso no grupo de estudo, avaliação deste projeto, interferências que este causou em sua prática docente e como este projeto poderia ser repensado. Sobre este projeto institucional (SEED), uma das entrevistadas, quando questionada acerca dos fatores que a fizeram ingressar num grupo de estudos e como ela avalia este projeto, diz que:

[...] pela necessidade de carga horária para avanço na carreira profissional e pela necessidade em aprender outras formas de práticas pedagógicas que auxiliem o trabalho nas escolas. [...] possibilita aos professores em exercício, a troca de experiências, a descoberta de novos conhecimentos e a reflexão sobre o real significado da sua prática pedagógica.⁴³

Percebe-se neste relato que, se tomarmos por ordem de importância os elementos que foram pontuados ao ingresso no grupo de estudos, a entrevistada enfatiza primeiramente a ascensão na carreira, seguindo-se a isto a questão pedagógica. Com relação à avaliação deste projeto, anteriormente ela salienta a necessidade de maior discussão e troca de experiências, possibilitadas aos professores neste grupo. Tudo indica que para estes sujeitos, a simples reunião com seus pares, por si só já descortina a possibilidade de troca de experiências. Porque o trabalho do professor é um trabalho isolado dentro da escola. Assim, a simples existência de um grupo de discussão, mesmo que este não se configure como “ideal”, por si só denota o sentido da palavra “coletividade”.

A segunda entrevistada quando perguntada sobre as motivações que a levaram a se integrar ao grupo, como ela avalia este projeto e como o mesmo poderia ser reestruturado, ela enfatiza que:

A necessidade de atualização e busca de novas práticas para a sala de aula, além da gratuidade. Com o aluno que não gosta de ler, o professor e a professora se vêem limitados na prática. Numa escola sucateada, sem estrutura física e administrativa e sem recursos tecnológicos que facilitem a leitura para esse aluno. [...] como um meio, por parte da SEED de estar avaliando os professores e aproveitando-se dos relatórios finais para estar estruturando, talvez, a reforma na educação. Na prática não acrescentou muita coisa. (...) com observação e troca de experiências dos professores envolvidos. Talvez com sugestões e envio de recursos para se produzir materiais para o uso em sala de aula, ou encontros para planejamentos de aulas.

Alguns pontos marcantes nessa entrevista merecem ser destacados um deles diz respeito ao espaço de constituição docente - o grupo de estudos-como um lugar onde se estabelece um tipo de *controle*, em que a mantenedora avalia e estrutura reformas na educação. As transformações no campo da educação aparecem descritas como algo externo ao professor, assim, este sujeito não faz parte desta construção, ele apenas recebe a ação, que é pensada, organizada por outros sujeitos. Outro elemento a ser destacado que aparece no relato desta professora, e não se diferencia do relato da primeira entrevistada, diz respeito ao trabalho solitário do profissional da educação.

⁴³ Relato de uma das integrantes do grupo de estudo de Ponta Grossa – SEED, 2005. Entrevista realizada dia 31 de maio de 2007.

Neste ponto, o trabalho do profissional da educação se aproxima com o trabalho nas fábricas, isolado, com divisão de áreas de conhecimento e de tarefas; talvez o que poderíamos elucidar como ponto de diferença entre estes dois grupos de trabalhadores é a não-identificação de que profissional da área da educação integra um setor de produção, que forma uma categoria de trabalho, o professor. Entretanto, nesta área de produção não produzimos algo visível, concreto, mas sim reproduzimos o discurso hegemônico e legitimamos a desigualdade social, quando silenciemos nossos alunos, ignorando sua cultura, suas experiências de vida. Os teóricos da pedagogia crítica analisam a escola, o currículo e seus mecanismos de reprodução social dentro desta perspectiva, muito embora Apple (1989) saliente que os alunos criam simbolicamente uma barreira de resistência ante este conhecimento socialmente produzido para legitimar e/ou fortalecer o poder da classe dominante.

Na tabela abaixo se pode visualizar o cronograma de encontros, os temas discutidos e as atividades desenvolvidas por este grupo de estudo:

DIAS	TEXTOS DISCUTIDOS E/OU ASSUNTOS DISCUTIDOS	ATIVIDADES REALIZADAS
16/04/5	A construção do descobrimento do Brasil	Escolha de um coordenador do grupo e de um relator, esclarecimento sobre suas funções; Leitura e sistematização das questões propostas pela SEED;
21/05/05	Nações em Construção: Brasil e Argentina	Leitura do texto e sistematização das questões propostas para reflexão e sistematização.
20/08/05	Guerra ou Guerras do Paraguai: a construção do fato histórico	Leitura e discussão do texto; ponto forte: intensa discussão entre os integrantes do grupo; emergiram lembranças de seus professores e neste momento o ensino de história, as experiências docentes passaram a compor o cenário, fato este que se configurou como um divisor de águas na trajetória deste grupo;
01/10/05	Tema 1 - Outros Carnavais, a Cultura Popular como um Elemento Identitário. Tema 2 - Alca, Integração ou Dominação?	O grupo escolheu o tema um. Esta temática não atraiu o grupo, seus saberes de referência e da docência não foram mobilizados.
26/11/05	História e Pesquisa em Sala de Aula	Discussão entre professores: alunos não possuem um conhecimento histórico consolidado.
17/12/05	Elaboração do Inventário de Experiências Pedagógicas	Avaliação dos professores sobre os encontros, eles enfatizaram que se poderia avançar mais no que diz respeito à metodologia de ensino de História.

Durante a realização desses encontros, uma das integrantes do grupo se propôs a levar café para todos os demais professores; nesse ínterim ocorria um momento de descontração após a realização da leitura. Em seguida a este pequeno intervalo, o grupo retornava para a leitura e sistematização das atividades enviadas pela SEED. Pode-se caracterizar este momento como um *espaço de resistência* destes professores, quando o grupo estabelece um tempo que, apesar de reduzido, possibilitava-lhes verbalizar suas angústias cotidianas.

Todos os textos encaminhados aos grupos continham os objetivos que variavam em função do tema proposto para o estudo, entretanto um deles era invariável, subsidiar o processo de implementação das DCEs de História. Além disto, em todas as reuniões deste grupo era enfatizada aos professores a necessidade de sintetizar as seguintes questões: principais temáticas estudadas, principais relações que o grupo estabeleceu entre as DCEs de História e os textos estudados nos encontros e, finalmente, as principais relações entre as reflexões do grupo com a experiência docente dos participantes. Contudo, evidencia-se o consenso entre as duas professoras sobre a necessidade de encontros em que os professores possam verbalizar suas experiências e construir coletivamente os planejamentos anuais. A segunda entrevistada destaca que, inicialmente, se integrou ao grupo em busca de novas práticas para a sala de aula, todavia seus anseios foram frustrados, esse fato pode ser percebido no seu relato quando questionada sobre a interferência deste grupo de estudos no seu cotidiano em sala de aula:

Um pouco, com algumas inovações, pois o conhecimento que eu construí na universidade (UEPG) já privilegiava esta abordagem, a minha dificuldade está em como trabalhar o conteúdo em sala de aula. Textos nós temos de montes, mas o xérox, os cubos e os quebra-cabeças para uma atividade lúdica são por conta de quem? Infelizmente, nós professores estamos sozinhos nesta luta, que é a educação.⁴⁴

Os professores, de forma geral ao término dos encontros, enfatizaram que os textos poderiam abordar questões de metodologia do ensino de História. No relato dessa entrevistada, esse fato aparece com mais força e, ao mesmo tempo em tom de desespero, e novamente é ressaltado o trabalho solitário do professor em meio a novas exigências da sociedade. Podem-se mapear, no interior deste grupo, os momentos nos quais se evidenciou a autonomia de forma intensa, os quais podem ser descritos a partir das seguintes situações: os

⁴⁴ Relato da segunda entrevistada que integrou o grupo de estudos da SEED no ano de 2005, data da entrevista 31 de maio de 2007.

instantes em que o professor pôde verbalizar suas experiências no ensino de história. Isso aconteceu na discussão de um fato histórico, *A Guerra do Paraguai*, e nos instantes de intervalo, instituído pelos professores para a discussão de problemas comuns ao grupo.

Assim, a partir dos relatos das entrevistadas pode-se afirmar que a proposta de “formação continuada” da SEED, ao mesmo tempo em que permite aos integrantes um espaço de estudo, realizado aos sábados, inibe, em certa medida, a reflexão acerca das práticas cotidianas, de suas experiências, visto que os textos possuíam questões fechadas para que os professores lessem, respondessem e enviassem relatórios dos trabalhos. Neste projeto de constituição docente, os saberes de referência suplantaram os saberes da docência, os professores tiveram que criar espaços onde pudessem verbalizar e compartilhar suas experiências.

CAPÍTULO 3

EXPERIÊNCIA DE CONSTITUIÇÃO DOCENTE: GRUPO DE ESTUDO “ESTIMULO Á CRIATIVIDADE DO PROFESSOR DE HISTÓRIA” (2005-2006)

O projeto de criação de um grupo de “formação e autoformação” de professores visava à constituição de um grupo sujeito, no qual as discussões acerca do cotidiano escolar pudessem ser tratadas coletivamente e se tornassem elementos teoricamente consistentes para consolidar pesquisas de cunho acadêmico sobre a realidade escolar. É necessário enfatizar que se entende criatividade, título deste projeto, como criação do conhecimento, como iniciação científica referente à própria prática.

Esse grupo de estudos foi idealizado e/ou planejado da seguinte forma: consistia numa série de doze reuniões mensais e atividades paralelas individuais, envolvendo professores de História de Ponta Grossa e região dos Campos Gerais, sendo o foco do desenvolvimento do projeto o estímulo ao desenvolvimento da subjetividade docente no processo educativo, compreendido como autonomia, ou seja, uma construção autônoma do processo de ensino-aprendizagem de História uma construção autônoma de uma visão individual, singular sobre o processo de ensino-aprendizagem de História e de autodiagnósticos das necessidades formativas, assim como o encaminhamento de atividades de formação voltadas para o exercício da autonomia docente. Pretendia-se, como resultado, que este grupo auxiliasse os demais em suas atividades cotidianas e que iniciasse os professores na produção de conhecimento sobre sua prática educativa e sobre questões a ela concernentes. Além dos elementos pontuados acima, a constituição deste grupo teve como objetivo a criação de um laboratório de pesquisa sobre esta modalidade de constituição docente ligada ao projeto de Mestrado em Educação da UEPG, coordenado pela autora deste trabalho e seu orientador. Poderíamos destacar como objetivos deste grupo:

- Oferecer alternativas de constituição docente que estimulem a autonomia e a criatividade do professor de História;
- Possibilitar o atendimento das necessidades individuais de formação, sem uma postura individualista, e sim por meio de atividades colaborativas voltadas aos interesses e necessidades do grupo;
- Produzir elementos de estudo sobre essa categoria de constituição docente.

A metodologia utilizada para o desenvolvimento das atividades, no interior deste grupo, consistiu na realização de encontros mensais, nos quais os participantes disporiam de espaço para expressar suas necessidades, trocariam experiências e planejariam atividades de estudo. Entre uma e outra reunião, os participantes realizariam a leitura de textos, pesquisas

de conteúdos escolares, informações metodológicas e educacionais em geral, bem como a comunicação interindividual e produção coletiva de materiais. As leituras eram selecionadas a partir das reflexões suscitadas nas reuniões.

O início deste trabalho deve ser assinalado pelo momento da distribuição nominal dos convites aos professores de História de diferentes escolas e em diferentes estágios de sua vida profissional. Foram distribuídos cinquenta e dois convites de forma bastante eclética, desde professores que atuavam na rede estadual de Educação a professores que atuavam simultaneamente na rede pública e particular. É necessário frisar que nossa preocupação inicial era formar um grupo de estudos coeso, no qual as discussões e atividades não se diluíssem devido ao número acentuado de participantes.

Esses convites foram remetidos aos professores em suas respectivas escolas esclarecendo os objetivos do grupo e, de certa forma, desafiando-os a desenvolver projetos de ensino, pesquisa, além de estabelecer uma reflexão acerca de sua prática pedagógica. Enfatizava-se ainda que o curso consistia numa série de 12 reuniões. Juntamente com essas informações, os professores receberam a data e o local da primeira reunião do grupo.

Os cinquenta e dois convites enviados resultaram na presença de sete professores para a primeira reunião do grupo. Podem-se considerar algumas hipóteses para o reduzido número de professores, tais como o desinteresse destes sujeitos em participar de momentos de reflexão e discussão sobre sua prática. Outra hipótese a ser aventada diz respeito à conciliação de horários durante a semana para a realização desta atividade e, finalmente, os compromissos familiares, que afastaram uma das integrantes deste grupo, a qual justificou sua desistência por não ter com quem deixar a filha.

O grupo de estudos foi organizado a partir da seguinte estrutura: um primeiro momento para a revisão das ações passadas, posteriormente a “*Hora da Formação*”, que consistia na discussão do texto, para leitura e reflexão, proposto ao grupo e, por fim, a “*Hora da Produção*”, que seria o momento em que os professores assumiriam o papel de sujeitos diante do conhecimento e elaborariam propostas de trabalho. As leituras e atividades a serem desenvolvidas em sala de aula partiam das necessidades do grupo, a cada encontro realizado, os coordenadores do projeto reuniam-se para selecionar as leituras a serem realizadas e a proposição de atividades desenvolvidas pelo grupo.

É importante ressaltar que a estrutura de organização dos encontros sofreu modificações. Inicialmente, a reunião do grupo era organizada/acompanhada pela pesquisadora em questão e seu orientador, ambos coordenadores do projeto. Com o tempo, tornou-se perceptível aos coordenadores deste projeto que os demais membros do grupo

“soltavam-se”, ou seja, sentiam-se mais à vontade em ocasiões em que o orientador não estava o que nos levou a decisão de que o orientador só acompanharia os encontros de forma indireta, através do relato da pesquisadora. Posteriormente, em sessão de orientação, colocou-se pela primeira vez o problema do papel inibidor da presença do orientador, dada toda uma cultura de hierarquização intelectual e o peso simbólico de títulos e cargos universitários, sobrepondo-se a um esforço de criar uma relação horizontalizada.

Este grupo de estudos realizou-se de outubro de 2005 a setembro de 2006. Na primeira reunião, compareceram seis professores, mais os professores coordenadores do projeto. Inicialmente, houve uma apresentação pessoal, na qual os participantes abordaram elementos significativos para a compreensão de sua trajetória pessoal e profissional. Optou-se neste trabalho pela utilização de nomes fictícios para a identificação destes diferentes sujeitos. Na escolha destes nomes buscou-se levar em consideração a atuação destes sujeitos no interior deste grupo.

A professora Solange⁴⁵ enfatizou que este era o primeiro ano dela em Ponta Grossa e que aceitou o convite devido ao fato de este possibilitar entre os participantes a troca de experiências. Esta professora acabou por desistir do grupo após participar de algumas reuniões, sua saída foi motivada, segundo justificou, pelo horário das reuniões e pelo fato de não ter com quem deixar a filha.

Durante os primeiros encontros, a questão latente levantada pelos professores, de maneira geral, dizia respeito às condições de trabalho, à burocracia, ao não reconhecimento da autoridade do professor, que são perceptíveis na fala da referida professora:

(...) tem aluno que trata o professor como se fosse um empregado, eu já ouvi de um aluno. Um dia fui chamar a atenção de um aluno e ele disse: você ganha para isto. Opa! Eu não sou lixo, eu fiz uma faculdade, eu ganho para passar conhecimento para vocês e não para ser agredida por aluno [...] professor tem que ser psicólogo, pedagogo, tudo (...) ⁴⁶

Esse relato se reveste de importância crucial para a compreensão do perfil deste grupo: do primeiro ao oitavo encontro, as reuniões do grupo serviam como *válvula de escape*. Tudo indicava que qualquer transformação na educação era impossível, pois o não-reconhecimento da autoridade do professor na sala de aula solapava simultaneamente sua autonomia.

⁴⁵ A escolha deste nome justifica-se pelo fato de que esta professora tinha uma presença marcante no grupo.

⁴⁶ Transcrição integral de trechos da gravação do primeiro encontro do Grupo de Estudos Estímulo à Criatividade do Professor de História, realizado no dia 20/09/05.

A professora Angela⁴⁷ estava iniciando sua carreira docente, era a professora mais jovem do grupo, assumira o concurso público em 2003 e tinha acabado de sair de um curso de pós-graduação. Ela aceitou o convite pelo fato de o mesmo possibilitar um espaço de troca de experiência, pois afirmou estar predisposta a crescer e a estudar. Com relação ao seu ambiente de trabalho, enfatizou que lecionava numa escola que atendia a um grande número de alunos da periferia da cidade, e sua atuação no grupo foi significativa, já que no seu discurso ficavam evidentes questionamentos acerca do papel da escola, sua significação para esses alunos. Contudo, esta professora, após algumas reuniões, deixou de integrar este grupo, e seu afastamento foi justificado pela incompatibilidade de datas e horários da reunião.

O professor Luís⁴⁸ leciona na rede estadual e particular de ensino, ele relata que exerce a profissão há sete anos e destaca que vive em dois extremos. Enquanto professor sua carreira iniciou-se, quando ainda era acadêmico, lecionando no cursinho do Diretório Central dos Estudantes – DCE. Ao longo das reuniões do grupo, a retomada de sua trajetória profissional é explicitada junto aos demais professores, sua posição perante os demais representa a necessidade de se atentar para perda da autoridade e da autonomia do professor no seu espaço de trabalho.

A professora Helena,⁴⁹ professora havia oito anos, disse ter aceitado o convite pelo fato de o grupo possibilitar um espaço de troca entre os pares. Esta professora manteve-se mais calada durante os encontros do que os demais, mas a partir do sexto encontro, ela parece ter se sentido mais segura não somente para expressar suas idéias, mas também para delimitar diante de seus pares seu espaço. Sua timidez foi vencida pela coragem de se fazer perceber enquanto sujeito. A partir deste momento, sua participação no grupo durante as discussões tornou-se mais efetiva.

O relato da professora Sol⁵⁰ merece destaque, já que os vinte e cinco anos de experiência no magistério não impediu que esta professora questionasse sua prática docente de forma mais enfática que os demais. Ela salientou que trabalhou nas duas redes – a pública

⁴⁷ Justifica-se este nome devido ao fato de que esta professora de feição angelical, próprio de sua juventude e por estar iniciando sua carreira docente, possuía uma caminhada na área da pesquisa, já que há pouco havia terminado o curso de Mestrado em Educação pela UFPR, em Curitiba. Estes dados encontram-se gravados e transcritos, refere-se à primeira reunião do grupo em 20/09/05.

⁴⁸ Este nome tem relação direta com a imagem veiculada por este professor aos demais colegas, sua trajetória profissional era constantemente retomada por ele no interior dos grupos, historicamente este nome carrega um caráter de realeza. Esses dados encontram-se gravados e transcritos, refere-se à primeira reunião do grupo em 20/09/05.

⁴⁹ Este nome sugere calma, tranquilidade, silêncio. Essa professora ao longo de seis encontros se manteve calada, a partir daí a professora se impôs perante seus colegas explicitando seus pontos de vista.

⁵⁰ A utilização deste nome se deve ao fato de que no primeiro encontro esta professora disse estar vindo em busca de algo novo, de uma orientação.

e a particular. Acerca das suas expectativas disse ter vindo em busca de algo novo, tal qual um jovem inexperiente no seu primeiro emprego, ressaltou que não sabe mais trabalhar, e questionou enfaticamente: “Quem vai me ensinar de novo?”

[...] na última reunião pedagógica que tivemos na escola, eu decidi que eu teria que buscar algo novo [...] esse algo novo, o professor diz que trabalha com duas realidades distantes, eu vivenciei tudo isto eu descobri que por ser tão estanque eles têm como causa a mesma coisa [...] que o princípio de tudo é o mesmo tanto na elitizada quanto nas nossas. E nesta reunião pedagógica eu me questionei, fiquei tão quieta nesta reunião me questionando, eu me questionei eu não sabia mais trabalhar, por isso eu tenho que apagar aqui e começar [...] eu não sabia mais trabalhar e como canalizar [...] vou fazer de conta que eu tenho 18 anos, quando comecei [...] e não sabia nada e lá eles me jogaram e aqui eu me sinto assim. Hoje vi uma programação, [...] a superintendente não sei do que no jornal do meio-dia, não me lembro o nome dela, só sei que era da SEED, vi no jornal que a problemática da violência, a problemática, que lindo, que lindo e acabou naquilo ali [...] quem vai me ensinar de novo? O problema é em Maringá, Londrina [...] eu vim em busca de uma nova perspectiva é isso que incentiva o professor a lutar no dia-a-dia [...] eu não me contento mais com o dia-a-dia.⁵¹

O questionamento desta professora revela uma significativa angústia acerca de sua profissão. Poderíamos dizer que se trata de um momento de ruptura, sinalizado pela busca do “novo”. Talvez tenhamos aqui elementos para a compreensão da representação simbólica do professor para a sociedade e no cotidiano escolar, ou seja, para os estudantes. Assim, quando esta professora indaga: *Quem vai me ensinar de novo?* Este questionamento não revela uma apatia ou sentimento de espera, mas expressa uma indignação diante de sua profissão, devido às demandas sociais que passaram a integrar o trabalho do professor nas últimas décadas.

O professor Afonso⁵² é um militar aposentado, que movido pela paixão por História e um desejo de sair do exército, ingressou no magistério. Possui dois anos de docência, com experiência na rede particular e pública; este professor salientou que seu maior desafio é equilibrar sua formação militar e a atividade de docência. No entanto, este professor participou somente de dois encontros, não permanecendo no grupo, justificou sua saída do grupo por motivo de doença que, forçosamente, o afastou das reuniões.

A professora Margarida⁵³ integrou-se ao grupo a partir do segundo encontro, trabalhou com educação infantil, numa escola particular durante um ano. Posteriormente, assumiu um concurso na área administrativa na Universidade Estadual de Ponta Grossa e,

⁵¹ Transcrição integral de trechos da gravação do primeiro encontro do grupo Estímulos à Criatividade do Professor de História, relato da professora Sol.

⁵² Justifica-se este nome pelo fato de que ele traduz uma idéia de militarismo, este professor diz ter dificuldade de conciliar sua profissão de professor, com sua formação militar. Estes dados encontram-se gravados e transcritos, refere-se à primeira reunião do grupo em 20/09/05.

⁵³ A escolha deste nome se deve ao fato de que esta professora está iniciando sua carreira docente após anos de trabalho administrativo, simbolicamente esse nome traduz uma nova etapa na sua vida profissional.

durante alguns anos, manteve-se afastada do magistério. Entretanto, seu retorno gradativo à sala de aula se deu no final dos anos 90. Atualmente, é professora da rede estadual e particular de ensino e está iniciando sua carreira docente nas séries finais do ensino fundamental.

Pode-se afirmar que algo permaneceu latente nas falas dos professores neste primeiro encontro: a lembrança de seus professores, a descrição pormenorizada do perfil destes profissionais da educação e sua trajetória enquanto estudantes. Percebe-se nos professores mais jovens que existe uma referência direta, instantânea, aos professores universitários, pois eles que ingressaram há pouco tempo no magistério parecem sentir uma necessidade constante de buscar referências nos seus formadores. No entanto, professores que atuam há mais tempo parecem ter construído sua própria identidade de “*ser professor*”. Trazer à tona alguns elementos relativos à constituição da autonomia docente é de grande relevância neste trabalho, para que se possa compreender de forma mais aguçada a autonomia docente, já que são conceitos interligados. Os professores que estão iniciando sua carreira docente pautam suas ações e posturas na imagem de seus formadores. Assim, podemos sugerir que a constituição da autonomia docente dá um salto de qualidade quando estes sujeitos passam a se posicionar, no que se refere à prática de sala de aula, de forma independente e auto-referenciada, sem a necessidade de buscar em seus formadores o alicerce para suas atitudes em sala de aula.

Durante os primeiros encontros, as discussões emergentes entre os professores diziam respeito a questões de cunho burocrático, tais como o livro de chamada e a relação professor-aluno no cotidiano escolar. Porém, ao longo de oito encontros, sua função parecia ter sido reconduzida para a verbalização das angústias do grupo. Se por um lado, essa direção parece improdutiva; por outro lado, este é um dos aspectos que norteia este projeto de “autoconstituição docente”, ou seja, a apropriação do espaço, do planejamento e das atividades do grupo para fins determinados pelos seus membros. O aspecto burocrático do ato de ensinar aparece nos relatos do grupo como um empecilho para uma atuação satisfatória do professor em sala de aula.

O grupo consolidava seu próprio caminho, já que as atividades e discussões suscitadas direcionavam esta orientação. É interessante caracterizar o segundo encontro deste grupo, porque a partir dele os professores realizaram junto aos educandos a primeira atividade de investigação. Os textos foram disponibilizados aos professores em suas escolas, os quais deveriam ser lidos previamente, este trazia o seguinte título “*Sonhos Despedaçados, Falsas*

Promessas e o Declínio da Escola Pública”⁵⁴ A escolha deste texto foi motivada pela discussão, realizada na reunião anterior, sobre o papel da escola em nossa sociedade. Esse questionamento, realizado por um dos membros do grupo, mobilizou os demais professores para uma intensa reflexão sobre as demandas sociais e as políticas públicas que influem no cotidiano desses professores como, por exemplo, bolsa-escola e programa do leite, e em seguida, as reflexões do grupo enfocaram o professor, ou melhor, a “culpabilidade” do professor pelo fracasso escolar do aluno.

As reflexões do grupo e sua relação com o texto foram encaminhadas a partir das seguintes problematizações: qual é o maior problema que existe na sua escola hoje? De que forma este texto pode auxiliar a vencer suas dificuldades? Que atividades poderiam ser desenvolvidas tendo como foco o espaço escolar a partir deste texto?

Nesse encontro, as discussões emergentes abordavam as dificuldades vivenciadas pelos professores no seu cotidiano com os alunos, como por exemplo: os erros ortográficos e suas implicações no ensino de História. O texto proposto para a discussão, de certa forma, permitia isso, uma vez que o autor estabelece uma reflexão sobre aspectos significativos do sistema educacional nos Estados Unidos, onde os professores tendem a aceitar a função de técnicos atendendo às demandas industriais, bem como convive-se com os conflitos étnico-raciais e a xenofobia. Entretanto, esses professores não se reconheciam no papel de técnicos quando expressaram sua sujeição às atividades de cunho burocrático.

Os professores, como sujeitos epistêmicos, foram percebendo semelhanças entre a realidade escolar que vivenciavam e o texto que estavam discutindo. Durante o relato dos professores, ficou evidente a forma com que os alunos da escola pública se submetem à ideologia burguesa em seu cotidiano, a qual lhes oferece uma integração ilusória à sociedade de consumo. A partir dessa idéia, uma professora propôs um trabalho investigativo com os alunos a partir das categorias *Ser e Parecer*. Neste espaço, ao mesmo tempo em que se trabalhou com os saberes de referência dos professores, buscou-se incentivar os saberes da docência no interior do grupo.

As dinâmicas de grupo realizadas no início de cada encontro pela coordenadora, a pesquisadora deste trabalho, passaram a ser conduzidas a partir do terceiro encontro pelos professores que integravam o grupo. No momento, entendeu-se que se tratava de uma forma de gerar maior entrosamento entre os participantes, para que esses professores assumissem tarefas de direção do grupo, favorecendo a condição de sujeitos que se almejava constituir.

⁵⁴ MCLAREN, Peter. **A Vida nas Escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. Trad. Lucia Pellanda Zimmer. [Et al]. Porto Alegre: Artes Médicas, 1977, p. 10-47.

O último encontro do grupo, no ano de 2005, foi marcante no que tange à constituição docente desses sujeitos. A leitura do primeiro capítulo do livro *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire, intitulado “Justificativa da Pedagogia do Oprimido” mobilizou uma intensa reflexão sobre as atribuições de um professor de escola pública. A discussão sobre oprimido e opressor gerou entre os participantes um processo de avaliação de sua prática docente. Nos relatos dos professores salienta-se que o professor é mais oprimido do que opressor. A professora Solange em seu relato diz que:

(...) antes tinha que passar tinha que estudar, agora tudo mudou, facilitou tudo para eles, a média este ano foi seis, mais teve anos que foi cinco, recuperação todo bimestre, e o aluno não consegue atingir. Aí o que eles dizem, a escola pública não presta, o professor ele não tem o mesmo valor que o professor da particular. Por quê? (...) se você entrar na sala de aula e falar a maior asneira, não tem um que discorde (...) os pais acham que a escola não é vamos supor assim, um meio de melhorar de vida, ter um emprego melhor, ganhar mais, eles estão deixando o filho na escola, bom tá na escola, eu tô livre, tá na escola está ganhando Bolsa Família (...)⁵⁵

No relato da professora podem-se destacar dois elementos duas visões: uma, o professor que se percebe imerso num espaço em que sua atuação docente não se realiza de forma satisfatória, e outra, os alunos oferecem um tipo de resistência ao conhecimento veiculado pela escola. Parece não haver diálogo entre professores e alunos. No relato desta professora podemos perceber uma dualidade, oprimido e opressor são duas categorias inerentes ao ser humano, pois quando a professora Solange enfatiza que existe uma representação na sociedade afirmando que o professor de escola pública é pior do que o professor da particular, ela assume a posição de oprimido. Entretanto, quando ela questiona a assistência social destinada aos alunos carentes e expressa com indignação a apatia dos alunos em sala de aula, ela assume o papel de opressor. Isso porque ela não estabelece um diálogo com seus alunos, ela produz um discurso sobre o conhecimento histórico para os alunos e não com os alunos. Para Paulo Freire, o simples fato de se reconhecer *hospedeiro*⁵⁶ do opressor significa um passo importante no processo de constituição da autonomia docente. Desta forma, a autonomia se estabelece quando o oprimido que hospeda o opressor começa a se dar conta de sua situação e passa a problematizar sua condição dentro da sociedade, tornando-se capaz de identificar as estruturas de poder existentes no seu espaço de atuação. Assim, o medo da liberdade vai sendo deixado para trás, e a insegurança dá lugar à autonomia.

⁵⁵ Transcrição do IV encontro do Grupo Estímulo à Criatividade do Professor de História, 12/12/05.

⁵⁶ Termo utilizado pelo autor.

Desta forma, é impossível pensar a educação sem que haja um comprometimento político do professor, uma vez que sem esta percepção, fortalece-se o modelo vigente na sociedade que solapa, faz calar as experiências dos educandos, e sendo assim, jamais o professor dará a oportunidade aos seus educandos para que sejam autônomos. De outra maneira, o educador, cuja prática é bancária, continuará atado aos princípios de uma educação “castradora de sonhos”, pois o caráter reflexivo e criativo do ato de ensinar não integra esse processo, o educador, cujas práticas estão assentadas nesses princípios, precisa se libertar, porque a autonomia também lhe falta.

Desse modo, os dados desta pesquisa revelam que neste momento é possível considerar dois movimentos no processo de constituição docente, o de autonomia e o de heteronomia. Podemos assinalar que os movimentos de autonomia e heteronomia podem ser descritos através da reflexão desencadeada pelos professores após a realização da leitura do texto de Paulo Freire. Diante desse texto, os professores se posicionaram de forma crítica, estabeleceram uma avaliação de suas práticas pedagógicas e verbalizaram a dualidade inerente ao ser humano, representada na figura do oprimido e do opressor.

Em março de 2006, reiniciamos as reuniões, mas a discussão do texto proposto para a leitura não aconteceu de forma satisfatória, haja vista os professores estarem apáticos, já que os alunos, na visão dos professores integrantes do grupo, não tinham vontade de aprender, e a escola pública parecia ser uma máquina difícil de conduzir. Entre os integrantes do grupo, uma prática transformadora parecia ser impossível, todos os esforços canalizados para o desenvolvimento deste grupo foram questionados neste momento. Isto se torna visível no relato do professor Luís:

Os bons se sentem desestimulados, porque eles sabem que a gente não valoriza o trabalho deles, o ensino deles, a gente fica batendo, batendo, batendo [...] a mesma turma que ela teve ano passado estão comigo e continuam do mesmo jeito, eles só vêm fazer bagunça na escola.⁵⁷

Pode-se destacar um elemento crucial para o desenvolvimento da autonomia docente - a autoridade - que difere de autoritarismo. A autoridade desencadeia no indivíduo o respeito, o diálogo; o autoritarismo impede a expressão de qualquer idéia divergente da hegemônica. O professor parece ter perdido seu espaço dentro da sociedade, e, por conseguinte, o reconhecimento do seu trabalho é cotidianamente desafiado. Esse profissional assume sua condição de sujeito, não de sujeito, e reproduz junto aos educandos a ideologia capitalista

⁵⁷ Transcrição: trechos da gravação do V Encontro do Grupo Estímulo à Criatividade do Professor de História, 30/03/06.

vigente. Parece existir certo termômetro do conhecimento balizado pela lógica do capital, que separa os estudantes que resistem a este conhecimento, alunos da escola pública, e que aceitam o conhecimento formal e dialogam de forma positiva com o mesmo.

É necessário retomar as reflexões de Apple (1989), no que diz respeito à concepção da escola enquanto instituição por ele apresentada; para este autor, a escola é uma instituição econômica e cultural e neste espaço está presente a reprodução do poder hegemônico. Apesar de suas análises estarem fundamentadas num arcabouço teórico marxista, a reflexão extrapola a relação base/ superestrutura. Nesse espaço permeado por contradições, este autor percebe que a reprodução é obtida não apenas através da aceitação das ideologias hegemônicas, mas também através de oposição e resistências. Essas resistências se dão no espaço estabelecido pelo capital.

Assim, ao incorporar a idéia de sujeição, de impotência, o professor assimila a idéia de incompetência, diante da atitude dos alunos, por não conseguir estabelecer um diálogo com esses educandos. Esta passividade que impregnou a reunião neste dia permite compreender a delimitação do espaço da heteronomia.

Um dos principais objetivos do projeto que gerou este grupo foi instigar entre os professores o desenvolvimento da análise racional da realidade, em projetos de investigação educacional, tendo como alvo a própria prática e a própria realidade, de modo que, de consumidor de sentidos e estatísticas, o professor pudesse passar a criador dos mesmos. As necessidades do grupo sinalizaram para a direção da realização de pesquisas no âmbito escolar. O primeiro passo foi a elaboração de uma proposta de investigação: cada professor realizou com sua turma uma atividade diferenciada, abordando temáticas diversas como a história do bairro, fontes históricas, história política, eleições 2004, a visão dos alunos sobre a função da História. Assim, considerando que as atividades seriam desenvolvidas de forma coletiva, e devido à profundidade epistemológica da questão proposta pela professora Sol, todos aceitaram elaborar uma investigação junto aos alunos sobre a função da história.

O grupo ficou perplexo, sobretudo quando foram analisadas as respostas dos alunos com relação à pergunta sobre como eles gostariam que fossem as aulas de História. Os alunos do curso técnico de Meio Ambiente e os alunos do Ensino Fundamental sugerem aulas dinâmicas, tais como a realização de passeios, a utilização de filmes e uma maior participação deles durante as aulas. O grupo que enfatiza esta questão é o mesmo grupo em que dezenove alunos afirmaram que se sentem sujeitos da História. Na questão relativa à função da história, fica evidente tanto para os alunos do Ensino Fundamental quanto do Médio que a disciplina apenas veicula conhecimentos e informações necessárias para uma sociedade que valoriza um

determinado tipo de saber, o saber enciclopédico. O conhecimento histórico, isso ficou evidente nesta pesquisa, aparece atrelado a um conhecimento do que já aconteceu.

A partir das considerações levantadas no projeto de investigação junto aos alunos, no que diz respeito aos pressupostos teórico-metodológicos da disciplina, uma das integrantes do grupo de estudos sugeriu desenvolver um projeto. Este partiria da trajetória histórica dos educandos, como mecanismo para que estes consigam perceber a história no seu cotidiano, assim como levá-los a se sentirem sujeitos da história.

Neste sentido, a elaboração de um Livro da Vida “No Tempo dos Meus Avós”, constituiu-se uma alternativa possível para trabalhar os fundamentos da disciplina. A metodologia de trabalho utilizada para os encaminhamentos do professor em sala de aula fundamentou-se na História Oral. Num primeiro momento, os professores realizariam junto aos alunos um esclarecimento acerca da importância da História Oral, indicando a postura de pesquisador, forma de registro das idéias dos entrevistados.⁵⁸ Num segundo momento, os alunos iriam entrevistar pessoas mais velhas da família, os avós ou um vizinho mais velho sobre suas memórias de infância. Neste trabalho, os alunos estabeleceriam um paralelo com as brincadeiras de hoje em dia. Outra possibilidade seria trabalhar com o conceito de tecnologia e modernidade no tempo dos avós, traçando um paralelo com o presente. As atividades de lazer no tempo dos seus avós; o namoro no tempo dos seus avós; como os pais se conheceram; data e ano de seu nascimento – estabelecendo um paralelo entre o que estava acontecendo no Brasil e no mundo neste momento.

Nesse momento, as discussões suscitadas desde o início dos encontros consolidaram-se, de certa maneira, na realização dessa atividade pelos alunos. Algumas problematizações encerram as análises preliminares acerca desta modalidade de formação, são elas: de que forma o desenvolvimento de uma atividade que valoriza a experiência vivida dos educandos pode sinalizar para uma prática pedagógica transformadora e para o exercício da criatividade e a autonomia docente? Como os professores encaminharam esta atividade? Como esta atividade foi acolhida pelos alunos? Quais os saberes mobilizados pelos professores no encaminhamento desta atividade?

Os professores avaliaram que este projeto surpreendeu suas expectativas. A professora Sol se integra à avaliação realizada pelos demais integrantes do grupo. Ela destaca que:

⁵⁸ MONTENEGRO, Antonio Torres. **História Oral e Memória: a cultura popular revisitada**. São Paulo: Contexto, 1994, p. 9-27.

Foi um projeto de sucesso em nossa escola, onde a prática levou ao resgate da história e foi bem vinda pelos alunos. O trabalho foi encaminhado a partir de quem faz a história, que após uma sondagem foi percebido que o próprio conceito de história estava somente para o passado.⁵⁹

Este projeto de valorização das experiências vividas dos educandos possibilitou ao grupo estabelecer um diálogo com seus alunos, de trabalhar com eles os fundamentos da disciplina de História. A criatividade dos professores despertou em seus alunos o interesse pela disciplina, permitindo que eles se sentissem sujeitos da história e aos professores foi possível instituir um espaço em que o exercício de sua autonomia acontecesse.

Abaixo seguem os dias dos encontros e as atividades e leituras realizadas, para que se possa ter clareza e compreender as diversas nuances da autonomia docente.

⁵⁹ Transcrição dos dados da entrevista com a professora Sol, 10 de novembro de 2006.

DIAS	TEXTOS DISCUTIDOS E\OU ASSUNTOS	ATIVIDADES REALIZADAS
20/09/05	Explicação sobre o objetivo do grupo e sua vinculação a meu projeto de mestrado	Neste dia os professores falaram sobre suas trajetórias de vida, explicitando as dificuldades no exercício da docência.
31/10/05	Sonhos Despedaçados, Falsas Promessas e o Declínio da Escola Pública de Peter McLaren. ⁶⁰	Discussão do texto e problemas inerentes ao cotidiano escolar: apatia dos alunos, rotulações feitas pelos professores aos alunos, etc. Ponto forte – a leitura e discussão do texto mobilizaram uma intensa discussão entre os professores. Que atividades poderíamos desenvolver tendo como foco o espaço escolar? Projeto de investigação “Ser e Parecer”.
18/11/05	Inserção dos professores numa comunidade digital	Laboratório de informática da UEPG, criação de e-mails, para posteriormente estimular entre os participantes um espaço de discussão on-line. Os professores não possuíam acesso aos computadores, este elemento inviabilizou a utilização desta ferramenta.
12/12/05	Justificativa da Pedagogia do Oprimido (Paulo Freire) ⁶¹	Os professores estabelecem a relação entre o texto e sua atuação como professores, ao mesmo tempo oprimidos e opressores. Intensa discussão entre os participantes. Apresentação da atividade realizada com alunos: “Ser e Parecer”. Professora Ângela – alunos escreveram uma característica própria e uma para um colega, estas foram expostas pelos alunos. Produção de um cartaz sobre Luís XIV. Professora Sol – Critérios de aceitação dos adolescentes num grupo. Professor Luís - dinâmica para que os alunos pudessem identificar as diferentes características dos objetos e animais. Professora Margarida – trabalho com a turma do poema de Carlos Drumond de Andrade “Eu Etiqueta”.
30/03/06	Reflexões sobre a Prática Diária no Ensino de História ⁶²	Neste dia, ao contrário dos encontros anteriores, os professores não realizaram a leitura do texto. A descrença na educação pública, um sentimento que contagiou o grupo. Ponto forte: a professora Helena sempre calada, neste dia se impõe no

⁶⁰ MCLAREN, Peter. **A Vida nas Escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. Trad. Lucia Pellanda Zimmer. [Et al]. Porto Alegre: Artes Médicas, 1977, p. 10-47.

⁶¹ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p. 29-73.

⁶² GLAGLIARDI, Célia Morato et al. **Reflexões Sobre a Prática no Ensino de História**. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 9, nº 19, Set. 89/fev.90, p. 143-179.

		grupo.
10/04/06	Propostas dos professores	Temas: Fontes Históricas; História do Bairro; História Política; Questionamentos sobre a disciplina: “Para que serve a História?”.
08/05/06	Seleção de um projeto único, sugestão do projeto da professora Sol sobre os fundamentos teóricos da disciplina.	Elaboração coletiva de um questionário aberto a ser aplicado aos alunos da 1ª série do curso Integrado de Meio Ambiente (42), 6ª série (30), 7ª série (particular e público 47).
05/06/06	Tabulação de dados	Elaboração de uma metodologia para a tabulação de dados.
26/06/06	Apresentação da tabulação de dados pelos professores	Apresentação dos dados: compareceram dois professores.
31/07/06	Elaboração de um projeto para ser desenvolvido nas escolas	Livro da Vida – No Tempo dos Meus Avós - a ser produzido pelos alunos.
02/09/06	Apresentação dos materiais produzidos	Avaliação das reuniões e do projeto desenvolvido com os alunos.

Este grupo possuía características diferentes dos dois grupos analisados anteriormente. Apesar de o projeto estar vinculado a uma instituição de ensino superior, procurou-se em diversos momentos afastar situações que pudessem gerar entre os participantes um “ar institucional”. Mesmo neste espaço, onde o encaminhamento das atividades se dava de forma colaborativa, no decorrer dos encontros visualizaram-se algumas situações de heteronomia. Essa questão vai além de um cunho teórico, ela diz respeito ao processo de constituição docente, sua identidade e a consolidação de sua autonomia. Após realizar este trabalho de investigação, dois elementos precisam ser observados quando se pretende trabalhar com a autonomia docente. Primeiramente, é necessário questionar como é possível constituir um grupo em que a autonomia seja favorecida a todo instante? O percurso de doze encontros me permite afirmar que a autonomia não é um “fenômeno” que acontece de forma permanente, mas se estabelece em alguns momentos no percurso da constituição da autonomia docente. No interior do grupo, destacarei dois movimentos que são significativos para compreender a afirmação acima. Ao longo de oito encontros, os professores fizeram das reuniões uma válvula de escape, nos seus relatos sentiam-se atados, presos ao sistema, sujeitados e, em outra perspectiva, ao direcionarem as discussões ao longo de oito encontros para seus problemas cotidianos, o espaço constituído acaba sendo uma forma de colocar a descoberto suas dificuldades e partilhar suas angústias. Tem-se, portanto, um duplo movimento de autonomia e heteronomia, já que se reconhece um problema, mas não se vislumbra uma solução possível, o professor é sujeito e sujeitado.

A realização das dinâmicas pelos professores foi uma maneira de integrá-los e durante a realização de uma delas, a professora mais tímida do grupo revelou-se aos demais;

neste instante, ela se sentiu confiante para expor suas idéias aos demais participantes. A dinâmica do barbante desenvolvida pela professora Solange consistiu na distribuição de fios nos quais os demais professores deveriam dar um nó usando apenas uma mão cada parceiro. A reflexão desenvolvida pela professora foi sobre a complexidade de dar o nó com apenas uma das mãos e tal tarefa somente poderia se realizar com êxito com a ajuda mútua. A ajuda mútua é um dos elementos a partir dos quais se estruturaram os encontros deste grupo, e a percepção deste espaço como um lugar de desenvolvimento da autonomia coletiva parece ter sido absorvido e/ou compreendido pelos professores.

A dinâmica desenvolvida pelo professor Luís tem relação com o nome do grupo, já que trabalha com a criatividade dos indivíduos. Nessa atividade, os professores se dirigiram para um canto da sala e imaginaram que tinham que transpor um rio, cada professor teve que criar formas diversas de atravessá-lo. Os professores atravessaram-no nadando borboleta, pulando, nadando de costas, entre outras. Ao término da dinâmica, o seu proponente salienta que cada um encontrou formas diferentes de superar um problema, simbolizado pelo rio; desenvolver essa atividade com os alunos permite que estes compreendam que existem diferentes formas de resolução de problemas. Na dinâmica realizada, pode-se perceber o papel da criatividade docente na resolução de problemas cotidianos.

A professora Sol realizou, no quinto encontro, uma dinâmica na qual os professores teriam que escrever num papel o nome de um animal, um objeto e uma profissão. Em seguida, ela pediu que os papéis fossem misturados aos demais e redistribuídos, e cada professor que recebeu um novo papel tinha de descobrir o colega autor dos dados. Nesta dinâmica alguns dados devem ser destacados. Todos os professores, no item profissão, colocaram professor. É possível perceber nos dois itens restantes características associadas à escolha da profissão de professor, que podem remeter a um forte indicativo na consolidação da identidade docente dos referidos sujeitos.

Nas categorias restantes, de cada papel preenchido pelos participantes, apresentavam-se os elementos vaso e flores em um; no seguinte: elefante e caneta; no próximo: cachorro e quadro; na sequência leão e machado e, finalmente, cachorro e mesa. Os professores associaram nessa dinâmica os objetos relativos ao exercício da docência, a justificativa dos símbolos e objeto mencionados foi realizada por estes sujeitos. Por exemplo, ao terem indicado flores, essas simbolizam felicidade, satisfação pela escolha da profissão; já elefante foi destacado pela memória; a caneta é para registrar o que falta à memória; cachorro foi associado à fidelidade e quadro faz parte do seu ofício do magistério; a mesa é descrita como um local onde se fazem as melhores coisas: realizam-se as refeições, tomam-se decisões

importantes, esse objeto está intimamente ligado à sua profissão; o leão, justificada pelo desejo de estar à frente, no comando das situações; machado e lenha porque ao mesmo tempo corta e aquece. Todos esses elementos foram associados pelos participantes da dinâmica à profissão de professor e, por outro lado, revelaram-se como elementos da identidade docente destes sujeitos.

Com base nos registros acerca deste grupo de estudos ora analisado, constatou-se que os sujeitos exerceram sua autonomia em momentos pontuais. Verifica-se que o processo de consolidação da autonomia docente é uma questão de escolha, opção de seus sujeitos, porque como escreveu Paulo Freire “(...) ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis que, na prática” bancária”, são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos.” (FREIRE, 1979, p. 79)

De posse desses dados, podemos continuar nossa reflexão trabalhando com outros grupos, como o de Célia Morato Gagliardi, et al; os autores relatam no artigo “Reflexões sobre a Prática Diária no Ensino de História” ⁶³ a experiência de um grupo de estudos autônomo de professores de História em São Paulo, num período historicamente conturbado, fim da década de 80, sob os últimos suspiros do regime militar no Brasil. Este grupo, diferentemente dos estudados neste trabalho de pesquisa, constituíram-se por iniciativa dos seus membros, que possuíam uma trajetória de militância política em sindicatos, sendo que todos os integrantes possuíam mais de quinze anos na escola pública, com exceção da professora universitária Helenice Ciampi, que se uniu aos demais quando o grupo estava consolidado. Um dado muito importante sobre os componentes deste grupo de estudos é que estes, de início, consideravam a teoria e a pesquisa como integrantes do ensino de História. O caminho delineado pelas autoras estava assentado em três princípios: a questão do ensino-aprendizagem, a experiência do aluno e sua expressão e a concepção de História. Esse grupo se reunia uma vez por semana para discutir a prática diária e as questões teóricas que a embasam. Diferentemente dos grupos pesquisados, esses professores possuíam em sua constituição docente um algo mais, além da valorização das reflexões sobre a teoria e a “prática diária”, a trajetória destes professores enquanto profissionais da educação se consolidam também nos movimentos reivindicatórios. O artigo consiste numa reflexão teórica sobre os assuntos concernentes ao ensino de História e uma segunda parte que é a concretização dos princípios mencionados acima. O texto demonstra a trajetória do grupo na

⁶³ Idem.

consolidação dos pressupostos teóricos delimitados no texto e as experiências destes professores no desenvolvimento de projetos em suas respectivas escolas. Para esse grupo, testemunhas da fase final de um regime opressor era preciso refletir e ensinar uma história plausível, onde as experiências dos alunos não fossem silenciadas, mas que constituíssem objeto de reflexão, nas aulas de História.

Outra experiência de trabalho coletivo de professores de História é analisada na tese de doutorado de Vera Lucia Sabongi Rossi intitulada “Resistindo ao Seqüestro das Experiências: gestão de educadores no projeto pedagógico” (Campinas, 1984-1988). Nesse trabalho a autora, que na época integrava o grupo de monitores de Campinas, relata a trajetória de um grupo de monitores de História que tinha como desafio construir um Projeto Pedagógico de Campinas e Região. Os monitores de História, doze professores, tinham a função de organizar os encontros com professores de História. As reflexões teóricas que embasaram as discussões estavam fundamentadas na vertente marxista, o período histórico em que viviam a ditadura militar aguçou a crença dos professores numa nova utopia.

A participação dos professores na construção do Projeto Pedagógico assinalou, segundo a autora, um marco significativo no cotidiano dos professores até este momento. O trabalho solitário dos professores transformou-se em momentos de trabalho coletivo, pois a instituição de um calendário com encontros delimitados possibilitou a estes profissionais não somente sua saída do isolamento, mas a possibilidade de constituir um espaço de reflexão entre os professores de acordo com as respectivas áreas de conhecimento.

Entretanto, esse projeto e, conseqüentemente, a participação dos professores, encontrou como obstáculos dois elementos: o primeiro foi a extinção do tempo social, ou seja, do calendário conquistado pelos educadores para a execução do projeto; o segundo, foi o fim do espaço coletivo de discussão, ou seja, o fim do trabalho coletivo. Esses “golpes desferidos de dentro”, como assinala a autora, foram cruciais para o fim desse projeto imerso em ideais inicialmente democráticos.

Já no grupo de estudo “Estímulo à Criatividade do Professor de História”, muito embora tenha se favorecido o desenvolvimento de um espaço de ajuda mútua, de forma independente no que diz respeito foram criados diferentes momentos para que o professor adquirisse maior governabilidade e autonomia em sua prática diária, revelaram um reverso, os momentos entendidos como pontos cruciais para a consolidação da autonomia, as sessões de estudo, apresentaram graus de sucesso diferenciados. Ao longo dos encontros, as reflexões dos professores, provocadas pela leitura dos textos, constituíam-se muito mais como elementos a partir dos quais a verbalização dos seus problemas cotidianos tornava-se possível

do que como uma forma de crescimento e amadurecimento teórico das questões que embasam o ensino de História. Em outras palavras, textos e vivências pouco se encontravam. Isso se destacou, na discussão do artigo “Reflexões Sobre a Prática Diária dos Professores de História”, no que se refere à relação entre teoria e prática. As reflexões teóricas realizadas no interior do grupo de estudos “Estímulo à Criatividade do Professor de História” ocorreram de forma horizontal, ou seja, caracterizaram-se como um contato preliminar e geral com as idéias dos autores, alguns mais conhecidos, outros desconhecidos. Pode-se deduzir que as reflexões suscitadas coletivamente através da leitura destes textos não causaram um desequilíbrio suficiente para gerar nesses sujeitos uma transformação significativa em suas práticas docentes. Talvez fosse necessária uma ação mais contínua, um número maior de encontros, para que eles se posicionassem de forma mais ativa diante das idéias dos autores.

CAPÍTULO 4

MOVIMENTOS DA AUTONOMIA E HETERONOMIA DOCENTE NO INTERIOR DE GRUPOS DE ESTUDOS

Nos capítulos dois e três foram apresentadas as principais características dos três espaços de constituição docente que são objetos de estudo deste trabalho de investigação. As três experiências de constituição docente apresentadas aqui foram forjadas por instituições diferenciadas, o que não afasta a existência de pontos em comum entre os grupos de estudos de professores de História. Em todos esses grupos de estudos foi possível identificar os movimentos de avanço e recuo da autonomia docente, mesmo naquele em que se possibilitou ao máximo o exercício da mesma.

Por isso é impossível afirmar qual desses grupos apresenta um formato, uma organização preferencial em que os professores possam exercer sua autonomia. A autonomia integra um caráter subjetivo no processo de constituição dos indivíduos, visto que ela depende da predisposição desses a buscar novos parâmetros de orientação. No caso dos professores a autonomia está atrelada ao processo de construção do conhecimento que, em sala de aula, será construído com os alunos e não para os alunos.

Neste capítulo, pretende-se estabelecer algumas categorias e/ou tipologias a partir das características percebidas no interior desses espaços de constituição docente. O título, traduz alguns elementos observados no interior dos grupos, o movimento da autonomia e da heteronomia. Não se pode caracterizar a ineficiência de um ou outro grupo, contudo, pode-se destacar que, em determinados espaços de constituição, a autonomia docente é favorecida e, em outros espaços, ela é instituída pelos seus próprios membros, de formas distintas.

Assim, pode-se perceber que o grupo assume diferentes papéis: algumas vezes, em função das necessidades de seus membros, constitui-se como um espaço catártico; em outros momentos, assume o papel de controle burocrático; como espaço de análise da prática pedagógica, permeia os três espaços de constituição docente, com maior ou menor intensidade, de acordo com suas características; como espaço político, evidencia-se em dois dos grupos analisados, referindo-se à mobilização dos professores; e, por fim, como espaço da aprendizagem da autonomia, pode-se afirmar que todos os grupos pesquisados vivenciaram o momento em que os saberes dos professores puderam ser verbalizados, muito embora em alguns grupos a expressão dos saberes da docência ocorreu de forma espontânea, e, em outros, a dificuldade foi maior para que isso acontecesse.

4.1 O GRUPO COMO ESPAÇO CATÁRTICO

Essa função ou característica encontra-se no grupo Estímulo à Criatividade do Professor de História. Ao longo de oito encontros, os integrantes do grupo ressignificaram este espaço, voltado à pesquisa no espaço escolar, para um lugar em que os professores expressavam suas angústias cotidianas neste momento o grupo assumia uma função catártica. Muitas vezes, essa angústia assumia um caráter bastante pessimista com relação à educação pública, à resistência dos alunos e ao trabalho solitário do professor, o que os conduzia, inconscientemente, a assimilar o discurso hegemônico da incompetência. Quando se iniciaram as reuniões, os participantes do grupo tiveram a percepção de que os problemas vivenciados na solidão do seu ofício assolavam outros profissionais da educação. Se tomarmos por base o objetivo desse grupo de estudos, que em primeira instância consistia na formação de redes de ajuda mútua, podemos afirmar que ele o cumpriu, já que as necessidades do grupo é que o direcionavam e a necessidade inicial desses professores consistia em expressar suas angústias. Mesmo os professores desistentes reconhecem que este espaço era significativo. No relato da professora Solange, após freqüentar quatro reuniões, e ter uma atuação significativa nas discussões e nas exposições de seus problemas cotidianos, ela faz uma descrição do grupo, bem como enfatiza a importância do mesmo para a sua formação:

[...] um grupo de estudos ótimo, pois os professores falavam sobre suas experiências em sala de aula, podendo até mesmo desabafar sobre os problemas enfrentados e também trocando idéias. [...] muitas vezes ficamos achando que nós não sabemos ensinar, que só os nossos alunos é que não conseguem nota, mas no grupo pude ver que em todas as escolas e com todos os professores é a mesma coisa.

64

Neste depoimento, a constituição de lugares onde os professores possam refletir sobre suas angústias permite que o sujeito não se sinta solitário no exercício da docência, visto que o isolamento, muitas vezes, faz com que o sentimento de incompetência e de insatisfação instale-se nestes indivíduos. Entretanto, ao interagir com outros professores, a professora percebe que suas angústias fazem parte do cotidiano de outros profissionais, que os seus problemas são comuns e este elemento permite a ela dialogar, de forma positiva, com esse mal estar, causado pelas notas baixas dos alunos. Notas que, em certa medida, deixam a descoberto a nossa competência no que se refere ao ato de ensinar.

Assim, a formação de pequenos espaços de discussão, de leitura e reflexão sobre a prática do ensino de História, vivenciada pelos integrantes do grupo de estudos Estímulo à

⁶⁴ Entrevista realizada com a professora Solange em 29/05/07.

Criatividade do Professor de História, possibilitou aos professores compartilhar suas angústias e assumir sua condição de sujeito. Sua autonomia está, circunscrita à capacidade de expressar suas experiências, pois os saberes da docência são mobilizados.

Em alguns momentos era visível entre os participantes a total descrença na possibilidade de transformação, os professores, durante a maior parte dos encontros, transformaram as discussões do grupo numa espécie de *válvula de escape*. Pareciam estar subjugados, desmotivados e, ao longo das oito reuniões, ficou muito evidente a necessidade de verbalizar elementos como a desvalorização do professor, representada pela falta de autoridade no espaço escolar.

A falta de autoridade restringe o exercício da autonomia docente. Segundo Paulo Freire, a autoridade docente está relacionada à competência profissional. A ausência de autoridade desqualifica o trabalho do professor. Para este autor, a autoridade democrática está convicta de que a disciplina verdadeira não existe na estagnação, no silêncio dos silenciados, mas no alvoroço dos inquietos, na dúvida que instiga, na esperança que desperta⁶⁵. A partir das idéias de Paulo Freire pode-se destacar a importância da autoridade docente que, como já esclarecido, não significa autoritarismo. Muito pelo contrário, a autoridade não dispensa o professor do respeito à liberdade do educando, de estabelecer um diálogo com eles. A autoridade significa também reconhecer nossa responsabilidade no ato de ensinar.

No grupo de estudos criado pelo NRE de Ponta Grossa, pode-se afirmar que as angústias dos professores se estabeleceram a partir de mudanças que estavam acontecendo em suas escolas. Estas diziam respeito a dois elementos: *livro de registro de classe e a avaliação paralela*. Os professores estavam perturbados, neste momento, pois não se esclarecia a forma correta de preenchimento do livro de chamada e o número de avaliações paralelas a serem realizadas de acordo com o número de aulas de cada disciplina. Assim, um assunto burocrático ganhou espaço, atenção e preocupação dos professores, já que este, no espaço escolar, era apresentado de formas diferenciadas, o que gerava uma compreensão equivocada entre os docentes.

Pode-se afirmar que o sentimento de angústia se localizou de forma mais intensa no grupo de estudos Estímulo à Criatividade do Professor de História do que no grupo de estudos do NRE. Sentimento que, por sua vez, desencadeou outro, o de desânimo, já que os objetivos, naquele momento, não estavam sendo cumpridos. Contudo, aos poucos, a percepção do fato de os professores expressarem suas angústias como uma necessidade e que este iria se guiar

⁶⁵ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra, 1996, p.91-96.

por essas motivações foi sendo compreendida já que este dado é um indício de que os professores assumiram a condição de sujeitos do processo, em vez de se encaixarem de forma passiva num roteiro pré-estabelecido. Dessa maneira, a coordenação deste grupo cumpriu a sua função no que diz respeito ao estímulo e à criação de condições para que, no grupo, todos fossem sujeitos do processo. O espaço do grupo de estudos Estímulo à Criatividade do Professor de História foi legitimado entre seus participantes como um lugar de reflexão sobre a autoridade docente, a desvalorização dos professores pelos alunos. Ao reconhecerem que possuíam problemas comuns, tiveram a possibilidade de romper com a solidão do seu trabalho; no entanto, o estereótipo de insatisfação no exercício da docência seria um obstáculo a ser vencido pelos professores.

4.2 O GRUPO COMO ESPAÇO DE CONTROLE BUROCRÁTICO E COMO ESPAÇO DE ATUALIZAÇÃO DE CONTEÚDOS DE ENSINO

Essa característica pode ser detectada tanto no grupo de estudos da SEED quanto no do NRE. Neste último, atuava como coordenadora das atividades desenvolvidas pelo grupo e ao mesmo tempo coordenava a área de História do NRE de Ponta Grossa. O vínculo institucional existente entre a pesquisadora e os demais professores estava definido, contudo a informalidade existente nas reuniões revelava que este elemento não restringia as intervenções dos participantes deste grupo. Entretanto, a integração desta pesquisadora no grupo de estudos da SEED teve como finalidade enriquecer as análises sobre esses espaços de constituição docente sem exercer neste nenhuma função de destaque, como coordenadora ou relatora, figurava somente como mais uma professora participante entre os demais.

O grupo de estudos do NRE de Ponta Grossa possuía características muito peculiares, pois se tratava de um grupo de professores de cidades circunvizinhas à Ponta Grossa que se deslocavam de seus municípios utilizando-se de recursos financeiros próprios. Uma das metas da SEED no Estado do Paraná, em 2004, era a implementação da lei 10639/03. O espaço do grupo de estudos tornou possível, de início, a apresentação desta lei federal aos professores e a elaboração de projetos, ensaios e a realização de leituras sobre esse tema, mas logo outros temas viriam pontuar as discussões. Durante dois encontros consecutivos os assuntos, que de certa forma, mobilizavam os professores eram o preenchimento do livro de chamada (registro de faltas dos alunos em casos especiais por

motivo de doença) e a avaliação paralela⁶⁶ (utilização de vários instrumentos avaliativos). As orientações passadas aos professores atendiam às normatizações da SEED no que diz respeito aos elementos apontados acima. Essas orientações, de cunho burocrático e pedagógico, integram o trabalho do professor, e o não-esclarecimento dessas mudanças que adentram o espaço escolar gera, nesses profissionais, uma certa insegurança. Nesses dois momentos referidos acima, pode-se perceber de forma clara o controle burocrático (livro de registro de classe) e um controle pedagógico (avaliação).

Um “controle” mais intenso pode se evidenciar no interior dos grupos de estudos da SEED, nos quais as discussões eram orientadas por sugestões de leitura e questões a serem sistematizadas. Atribuo a denominação de controle, uma vez que os professores que integraram a primeira edição dessa modalidade de formação enfatizaram que os textos extensos e as atividades inviabilizavam as discussões sobre suas experiências diárias. Trata-se de um projeto de constituição docente que privilegiou a atualização dos conteúdos dos professores de História, dentro de uma concepção, portanto, de que o problema prioritário a resolver seria da ordem da teoria e da historiografia, e nem tanto da didática. Para Selma Garrido Pimenta:

(...) no que se refere à formação contínua, a prática mais freqüente tem sido a de realizar cursos de suplência e/ou atualização de conteúdos de ensino. Esses programas têm se mostrado pouco eficientes para alterar a prática docente e, conseqüentemente, as situações de fracasso escolar, por não tomarem a prática docente e pedagógica escolar nos seus contextos. Ao não a colocar como ponto de partida e o de chegada, acabam por, tão-somente, ilustrar individualmente o professor, não lhe possibilitando articular e traduzir os novos saberes em novas práticas (Pimenta apud Fusari, 1988).

Embora a forma fosse menos comum (estímulo à discussão em grupo em vez de longas palestras ou cursos em que os professores ficam numa atitude passiva de recepção), o conteúdo acabou sendo tradicional, embora os textos trouxessem questões inovadoras e recentes da historiografia. Assim, mesmo que não se desconsidere a importância da atualização de conteúdos de ensino no processo de constituição docente, estes, por si só, segundo a afirmação da autora, não mobilizam entre os professores mudanças efetivas na sua prática pedagógica. Esta afirmação se aproxima do objeto em questão, o grupo de estudos da SEED, já que as discussões sobre a prática docente não encontravam espaço. Os textos extensos impossibilitavam a realização de discussões mais produtivas, nas quais o fazer deste professor pudesse ser verbalizado.

⁶⁶ A avaliação paralela está prevista na LDB nº. 9394/96, e prevê que o aluno tem direito a uma recuperação dos conteúdos, de forma simultânea à realização de atividades avaliativas.

Todavia, o que representou este projeto de “formação de professores” para os sujeitos que o organizaram que acolheram a proposta da Superintendência, que participaram da seleção de leituras para a realização dos encontros? Aqueles sujeitos sem rosto, mesmo de forma indireta, por meio de apontamentos trazidos no encaminhamento das atividades, estabeleciam um diálogo com os professores. Para uma das integrantes da equipe de História da SEED, que participou da organização da primeira e segunda edição do grupo de estudos em 2005/2006, ao ser perguntada sobre o surgimento desta idéia, a da constituição de um grupo de estudos, e a respeito das expectativas da equipe de História com relação ao mesmo, ela disse que:

Não participamos desta etapa de configuração da capacitação, mas me lembro de ser uma idéia de autonomia de discussões com orientação e oferta de subsídios teóricos. Pensar em criar um ambiente de discussão pedagógica na escola, onde a prática pedagógica e a teoria se aliassem para fomentar uma reflexão sobre o ensino de história.⁶⁷

Como partícipe do processo, a integrante da equipe da SEED assinala que este projeto visava à autonomia de discussões, com orientação e subsídio, textos, por parte da mantenedora, para os encontros. No entanto, no interior do grupo, a autonomia era restringida paulatinamente, já que o espaço para a discussão da prática pedagógica era diminuto. O tempo para aprofundar os conteúdos de ensino era maior, uma vez que para ele era dispensada maior atenção; sendo assim, os saberes da docência eram silenciados. Por mais que os propositores verbalizassem elementos de uma prática educativa crítica, a fundamentação das atividades, na prática, acabava muito mais referenciada à educação transmissiva ou, segundo Freire, bancária. Os professores não conseguiam forjar sua autonomia, uma vez que sua relação com os textos enviados não era dialógica, e em alguns casos remetia ao temor, já que algumas temáticas abordadas não integravam o rol de conteúdos disciplinares utilizados pelos professores no seu cotidiano. A autoridade que nos encontros ditava o rumo das discussões era ele, o texto, e o professor era acuado diante de saberes diversos e, muitas vezes, distantes do seu conteúdo de ensino.

Este modelo de formação continuada que, neste trabalho, denominamos de constituição docente coloca os professores na posição de alunos num processo de aprendizagem autoritário, já que silencia os saberes dos professores. Neste o Estado exerce a tutela sobre a transmissão dos conhecimentos a serem apreendidos pelos professores. Pode-se ainda acrescentar aqui as reflexões propostas por Cerri (2006) no artigo Diretrizes

⁶⁷ Entrevista realizada com o coordenador da área de História da SEED, 01/06/07.

Curriculares Estaduais – História, Legitimidade, Autonomia Docente e Currículo Oculto, no qual o autor realiza uma análise do processo de elaboração das Diretrizes Curriculares de História no Estado do Paraná pontuando os momentos de participação e de silenciamento dos professores na construção deste documento. O autor problematiza o conceito de simetria invertida, na qual a experiência do professor como aluno é decisiva na sua formação. A proposta do artigo é politizar este conceito, situando-o num território delimitado que é o processo de elaboração das Diretrizes Curriculares de História e a *formação continuada de professores*. A relação que se estabelece entre os professores e o Estado são analisadas da seguinte forma:

(...) a simetria invertida não se encerrava na formação inicial, mas tinha seguimento na formação continuada. Ora, considerando que o Estado é um dos principais agentes promotores dessa formação e, além disso, estabelece relações de poder em diversas ordens com os professores que emprega nas escolas públicas, propõe-se inverter a inversão da simetria e definir as relações de ensino e aprendizagem entre o professorado e o Estado como fundamentais para a formação destes e, portanto, para as suas capacidades profissionais.⁶⁸

Assim, fica evidente tanto nos grupos de estudos da SEED quanto em outros espaços formativos a ela interligada que a relação de ensino - aprendizagem perpassa a sala de aula. Esta linguagem é apropriada pelo Estado como um elemento definidor da sua relação com os professores. O discurso da competência veiculado por esta instituição, faz minimizar a atuação desses sujeitos diante de concepções e tendências que lhe são apresentadas, sendo utilizado muitas vezes para silenciar os professores, conforme se observou, a partir da postura adotada pelos professores diante das novas tendências historiográficas, no grupo de estudos da SEED. Entretanto, alguns momentos foram mais aprazíveis aos professores do que outros, desencadeando no grupo fortes discussões em que o cotidiano escolar encontrou seu lugar. Sinalizamos no capítulo anterior que o texto, que produziu entre os professores maior comoção e discussão foi a Guerra do Paraguai. Os textos que enfatizaram temáticas relativas à História Cultural, como O carnaval, por exemplo, não mobilizaram no grupo o mesmo nível de discussão. O fato é que a Guerra do Paraguai faz parte de um conteúdo curricular que integra o planejamento do professor, isto é, com certeza, um forte elemento para se analisar a mobilização desses docentes diante do tema.

⁶⁸ CERRI, Luis Fernando. **Diretrizes Curriculares Estaduais – História, Legitimidade, Autonomia Docente e Currículo Oculto**. Texto apresentado na Mesa Redonda - O ensino de história no Paraná: desafios contemporâneos para o professor de história X Encontro Regional da ANPUH – Paraná Maringá, PR – 8 a 11 de Outubro de 2006.

Este projeto de modo geral foi avaliado de forma positiva pelos organizadores do mesmo. O inventário de experiências produzido pelos professores revelou, inclusive, mudanças de posturas em sala de aula após a realização do grupo de estudo, elemento este que foi apontado pela organizadora destes grupos, a qual destaca que:

Acredito que o encaminhamento foi ao encontro dos anseios dos professores tendo em vista as percepções positivas identificados nos relatórios e sistematizações enviados ao longo do processo. (...) os inventários de experiências indicaram que os momentos de reflexão e discussão foram importantes para mudanças nas posturas e práticas pedagógicas dos participantes. (Entrevista SEED, 01/06/07)

O caráter técnico-burocrático da instituição, a Secretaria de Estado da Educação, foi um entrave para que os integrantes analisassem de forma mais ampla as concepções subjacentes deste projeto de “formação de professores”. A ênfase na atualização de conteúdos, necessária àqueles que trabalham com educação, impediu o exercício da autonomia dos professores no interior dos grupos. É possível perceber que nos professores QPM (Quadro Próprio do Magistério), com uma carreira consolidada, a inserção no grupo foi motivada sobremaneira pela possibilidade de ascensão profissional⁶⁹. Já os professores com regime de trabalho temporário tiveram sua inserção no grupo em busca de atualização e de novas práticas a serem utilizadas em sala de aula. Esse fato pode ser percebido nos dados de entrevistas envolvendo duas professoras, uma em regime profissional estabilizado e a outra em regime de trabalho temporário. Assim, poderíamos afirmar que a ausência de uma compreensão sobre o processo de constituição docente e do próprio conceito de autonomia pela SEED, como articuladora de projetos de formação destinados ao professor, pode ser um dos elementos que dificultou uma maior eficácia nesta proposta de constituição docente através de grupos de estudos.

4.3 O GRUPO COMO ESPAÇO DA ANÁLISE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

O grupo de estudos em que mais se destacou esta categoria, a análise da prática pedagógica, foi o grupo Estímulo à Criatividade do Professor de História. Nesse espaço, as discussões sobre o cotidiano escolar e a relação professor-aluno eram propiciadas nas

⁶⁹ Os profissionais da educação do Estado do Paraná possuem um plano de carreira. Neste plano, os cursos, palestras, fóruns entre outras atividades ligados à sua área de formação lhes permitem avançar em linha horizontal e vertical. Este plano foi efetivado durante a primeira gestão do governador Roberto Requião (2003-2006).

reuniões, o formato e o encaminhamento dos encontros possibilitavam aos professores reconhecer este lugar como espaço de análise da própria prática pedagógica. No início dos encontros, os professores enxergavam este grupo como uma *válvula de escape*, como explicitado anteriormente, chegavam nesses encontros insatisfeitos com sua prática e em busca de algo novo. Nem todos, porém, partilhavam deste anseio, pois apesar de expressarem seu descontentamento com seu ofício na escola pública, não colocavam em xeque seus encaminhamentos metodológicos. Estes elementos foram postos à prova quando realizaram um trabalho de investigação, onde os alunos responderam a um questionário aberto que visava a analisar a sua compreensão quanto aos fundamentos teóricos da disciplina.

Pode-se ressaltar como ponto culminante deste trabalho de investigação o momento em que uma professora com vinte e cinco anos de experiência desabafa, afirmando aos demais que vinha em busca de algo novo, que não sabia mais ensinar. Essa professora, no grupo, colocava-se sempre aberta e entusiasmada durante as discussões, seu perfil não é de uma professora que *amarga vinte e cinco anos de magistério*, mas de uma professora que, ante as exigências do cotidiano, chega à conclusão de que sua maneira de ensinar precisa ser repensada. De certa forma, ainda mantém alguns padrões de relação que marcaram sua formação, como a postura de esperar que exista alguém que possa “ensiná-la de novo”. Contudo, ao longo dos encontros e atividades desenvolvidas no interior do grupo, essa professora passou a assumir maior governabilidade e autonomia no processo de sua constituição docente. Esse elemento pode ser evidenciado quando esta professora apresenta uma proposta de investigação com alunos sobre o ensino de história, na qual se verifica a articulação entre teoria e prática. Esse projeto acabou sendo acolhido pelos demais professores por apresentar, com solidez, aspectos relativos aos fundamentos teórico-metodológicos da disciplina. Neste momento, a professora realiza, a partir dos dados levantados juntos aos alunos, uma reflexão consistente de sua prática docente e, de certa forma, assume a governabilidade do processo de constituir-se docente.

Pode-se afirmar que este foi o espaço em que mais se discutiu a prática pedagógica como um todo, apesar das limitações, tanto em referência aos assuntos cotidianos relacionados aos alunos, quanto à necessidade de reorganização do conselho de classe. Na avaliação de uma das professoras, que integrou este grupo, fica evidente a importância deste pequeno grupo no processo de constituição docente da profissional: “As atividades do Grupo de Estudos foram ótimas, pois com elas pudemos compartilhar experiências desenvolvidas em sala de aula. Os encontros foram ótimos. As atividades foram bem desenvolvidas e as leituras foram bastante pertinentes e nos ajudaram na nossa prática”.

O relato desta professora permite perceber a importância deste grupo em sua vida profissional. Ao término dos encontros, os professores receberam um certificado para fins de avanço na carreira. Mas a prerrogativa que unia os integrantes deste grupo, em sua maioria, parecia se revelar cotidianamente pela busca do novo, pela necessidade de buscar alternativas coletivas para problemas comuns. A formação de grupos de professores para compartilhar experiências e angústias coletivas é de imensa importância no processo de consolidação de sua docência e para a constituição de sua autonomia.

Os professores raramente têm a oportunidade de reunirem-se por área de conhecimento no espaço escolar, isto por força de suas próprias iniciativas e necessidades. Esse isolamento impede estes sujeitos de compartilhar problemas cotidianos, visto que se compreende, neste trabalho, que os professores constituem-se no coletivo, e não individualmente. Sozinho, este professor não colocará seus saberes de referência e de docência à prova, não irá perceber que os elementos que dificultam seu trabalho podem ser evidenciados no exercício da docência de outros professores.

O rompimento da solidão do ofício motivou, em fins da década de 80, período de efervescência política no Brasil, um grupo de professoras que, diferentemente dos grupos analisados neste trabalho, possuíam uma caminhada de quinze anos de magistério e foram estimuladas por suas demandas devido às suas lutas sindicais na década de 80.

A solidão do trabalho docente coloca o professor em posição similar a de um operário em uma fábrica. Além de perder o controle sobre o seu saber fazer, a prática pedagógica e sua agenda, e sobre seu produto, o conhecimento ensinado / aprendido, bem como a autoridade sobre a certificação de tudo isso, a aprovação, o docente não tem delimitado um espaço para verbalizar suas experiências cotidianas. Neste sentido, para Apple (1989), os trabalhadores de fábricas, os intelectuais e os trabalhadores manuais têm sido incorporados às formas de organização e controle.

No grupo de estudos do NRE, este momento de reflexão sobre a prática pedagógica aconteceu no terceiro e quarto encontros. Os professores apresentavam certa dificuldade no processo de realização da “prova paralela”. Essa nova metodologia de avaliação do aluno gerou, entre os professores, incompreensões quanto ao número de avaliações paralelas a serem realizadas ao longo do bimestre. Esta dúvida estava gerando um caos no exercício da docência, o que fez com que este assunto permeasse as discussões de forma intensa durante dois encontros. A partir do texto intitulado “O que significa educar para a compreensão da história? Um olhar a partir de um programa de avaliação educacional”, os professores discutiram a complexidade existente de uma série para a outra e a dificuldade de os alunos

acompanharem este processo. Esse grupo poderia ser caracterizado como um grupo de *atualização dos conhecimentos*, uma vez que os alunos e a prática do ensino de História compunham este cenário, mas a ênfase dada era no estudo dos textos propostos e na realização de atividades como: a estruturação de projeto e a elaboração de pequenos artigos.

O grupo de estudos da SEED, na sua proposta, tinha como objetivo principal discutir e reavaliar a prática docente, porém esse espaço foi reduzido no grupo devido aos textos extensos e determinação restritiva das etapas de cada reunião, que impossibilitava discussões neste âmbito. Porém, o divisor de águas foi o texto sobre a Guerra do Paraguai: neste dia o silêncio deu lugar a uma discussão que se espalhou para a sala de aula, trazendo à tona memórias de professores e situações vivenciadas antes do exercício da docência. A autoridade dos textos e das questões a serem respondidas cedeu lugar a uma reflexão mais intensa sobre o ensino de História. “A Guerra do Paraguai” pode ser descrita como um elemento articulador entre o texto e o contexto, estabelecendo um elo entre os saberes de referência e os saberes da docência. Neste dia, o grupo de estudos foi muito mais do que um grupo para atualização dos conteúdos de ensino: e embora a discussão sobre os saberes da experiência tenha sido desencadeada por ele, o grupo adquiriu para os seus membros plausibilidade, ou seja, não só o que os professores precisavam saber, mas também o que tinham a oferecer, com base em sua vivência, ganharam espaço neste momento. De receptor, os sujeitos passaram também a emissores, estabelecendo, portanto, uma relação dialógica com o conhecimento.

De um grupo constituído para fortalecer os conteúdos de ensino docente e consolidar o projeto das DCEs no Estado, o coletivo galgou patamares não vislumbrados previamente. Pela ação de seus membros, forjou-se neste dia um espaço para a discussão da prática pedagógica, do ensino de História e, principalmente, deste momento de descontração emergiram as memórias de seus formadores. A memória é um elo entre o passado e o presente, o ato de lembrar permitiu a esses sujeitos *revisitar* aspectos significativos que se integram às diferentes trajetórias profissionais.

4.4 O GRUPO COMO ESPAÇO POLÍTICO

A percepção de um espaço político pode ser evidenciada no grupo de estudos Estímulo à Criatividade do Professor de História. Seus membros conduziam as discussões no sentido de trazer à tona elementos do cotidiano do professor que reduziam, minimizavam suas ações junto aos alunos ou à escola de uma forma geral. Ao longo de oito reuniões, este

espaço foi direcionado para verbalizar a desqualificação do professor, as hierarquias de poder existentes na escola, acúmulo de funções e a conscientização de sua situação de oprimido. Esse grupo também teve o seu direcionamento voltado para as necessidades de seus membros, condição que muitas vezes despertava o sentimento de insegurança no desenvolvimento das discussões. Entretanto, pode-se dizer que o sentimento de insatisfação no exercício da docência e a falta de reconhecimento da autoridade do professor no espaço escolar foram colocados pelos professores já na primeira reunião. Isso orientou a coordenação na escolha de textos a serem discutidos nos próximos encontros.

No primeiro encontro, o professor Afonso, que veio a desistir do grupo posteriormente, lançou para os demais os seguintes questionamentos: o que é a escola hoje dentro da sociedade? Qual é o real papel da escola? Em seguida, esse professor salientou que, para a SEED, o problema da escola é a formação do professor, entretanto, os professores convivem com uma realidade muito mais complexa, em que os alunos são “desajustados”, provenientes de famílias desestruturadas. É destacado pelo grupo como a escola assume funções pertencentes a outras instituições sociais, instâncias governamentais de assistência social. A professora Sol enfatiza que impera no espaço escolar uma pseudodemocracia, as diretrizes sinalizam para um único objetivo, que é o objetivo do sistema, uma vez que não temos autonomia dentro da escola, diante dos alunos e da sociedade. No relato abaixo os professores problematizam a função da escola na sociedade ao mesmo tempo em que analisam as condições que limitam o exercício de sua docência:

[...] o que é a escola hoje na sociedade? Na sociedade neoliberal [...] estive pensando também e cheguei a conclusão que todo este assistencialismo que a escola tem obrigação de ajudar, bolsa-escola, o leite, não é a função da escola [...] lá na minha escola tinha um menino que vinha desesperado para a escola, não queria. Dizia: - não quero vir para a escola, eu não gosto da escola, não tinha o que confortasse o menino [...] que espaço democrático é este que o aluno é obrigado a ir para a escola e o professor a controlar sua frequência. Eu me pergunto né, trabalhar com as diretrizes, um documento do Estado do Paraná com um único objetivo para as escolas. Agora eu me pergunto qual é realmente o objetivo do sistema? Uma vez que nós não temos a tal autonomia dentro da escola, diante da sociedade, do sistema mesmo. Como agir? Porque “o que o papel faz é uma coisa, a realidade continua igual [...]”⁷⁰

Esses sujeitos questionam a função da escola em nossa atual sociedade, expressam a pseudodemocracia vigente no espaço escolar. Esses elementos mobilizaram estes professores, porque sua atividade docente é constantemente direcionada e/ou redirecionada para as novas demandas sociais assumidas pela escola. Essa discussão se estendeu para o encontro posterior,

⁷⁰ Transcrição da gravação da reunião do grupo de estudos Estímulo à Criatividade do Professor de História, dia 20/09/05.

quando se selecionou para a leitura o texto “Justificativa da Pedagogia do Oprimido” (FREIRE,1979) e os professores enxergaram na leitura desse texto elementos para impulsionar a discussão sobre a sua docência. Neste dia, duas professoras expressam a dualidade: oprimido e opressor a partir de suas experiências de docência. Salienta-se que o docente é mais oprimido. A identificação com o oprimido ocorre devido ao não reconhecimento da autoridade docente pelos alunos.

A partir da leitura do texto de Paulo Freire, os professores começam a pontuar situações e observações efetuadas sobre percepção de espaços e relações de poder na sociedade. Isso pode ser identificado no relato da professora Margarida quando diz que:

(...) existe uma situação, existe um ensino para a elite, e um ensino diferenciado pro trabalhador e para a classe oprimida e eu fico tentando analisar que medida nós temos que modificar, nós que entramos na escola pública justamente para tentar temos que modificar, uma mudança nesta questão de opressor e oprimido, não encontro ainda uma resposta para isto, mais observo que na escola particular que existe uma cobrança muito grande de conteúdo, excessivo (...) no ensino público é uma coisa meio misturada (...) ⁷¹

A professora identifica, em seu relato, uma situação em que é possível perceber em nossa atual sociedade espaços diferentes para formação de duas classes de indivíduos. Um estudo destinado à elite e outro destinado ao trabalhador, ou seja, à classe oprimida, a escola pública parece reproduzir a ordem social vigente, os conteúdos por ela veiculados transmitem a ideologia do poder hegemônico. Mas o elemento de destaque no relato desta professora é a necessidade de se pensar esta dualidade: opressor e oprimido na esfera educacional.

O sociólogo Norbert Elias, quando estudou a pequena comunidade que nomeou como Winston Parva, observou que um grupo mais antigo dessa comunidade estabeleceu laços de coesão que colocavam fora de seu círculo os habitantes mais recentes da localidade. Um dos motivos localizados por esse autor era a questão temporal. Vejamos:

Os primeiros recém-chegados de Winston Parva não perceberam os antigos moradores como diferentes deles sob nenhum aspecto. Tentaram estabelecer contato com alguns, como é comum fazermos ao mudarmos para um novo bairro. Mas foram rejeitados. Foi assim que se conscientizaram de que os antigos residentes percebiam-se como um grupo fechado, ao qual se referiam como “nós”, e percebiam os novatos como um grupo de intrusos, a quem se referiam sobre “eles” e que pretendiam manter à distância. Ao tentarmos descobrir por que eles agiam assim, percebemos o papel decisivo que a dimensão temporal ou, em outras palavras, o desenvolvimento de um grupo, desempenha como determinante de sua estrutura e suas características. (ELIAS, 2000, p. 38)

⁷¹ Transcrição da gravação da reunião do grupo de estudos Estímulo à Criatividade do Professor de História, dia 12/12/05.

As idéias de Norbert Elias acerca da instituição das categorias ‘nós’ e ‘eles’ estão fundamentadas na temporalidade. Os habitantes mais antigos formam um grupo coeso e sedimentado nos laços que suas famílias estabeleceram na última geração, relegando aos habitantes recém-chegados, mesmo que sendo da mesma classe social, um status inferior. Ou seja, “eles”. Podemos encontrar também entre professores, até com o mesmo status profissional, uma clivagem que, da mesma forma que os habitantes de Winston Parva, utilizam a temporalidade. No ambiente escolar, os profissionais com mais tempo de serviço consolidaram através do tempo determinados privilégios. Sua condição de mais “antigo” na escola é um elemento estruturante das relações com os que não partilham desta condição, ou seja, os novatos.

A professora Solange enxerga esta relação de poder e forças antagônicas entre os professores no processo de escolha de aula. Esse é um momento ímpar em que a questão da sobrevivência representada pelo número de aulas escolhidas pelos professores se sobrepõe a quaisquer valores de classe, e a disputa pela carga horária transforma os professores em adversários numa mesma arena. Nessa luta por espaço, os professores que possuem menos tempo de docência são oprimidos: “(...) a gente vê que esta questão de oprimido mais mesmo entre nós se um pode toma o que é do outro, essa própria questão de sobrevivência (...) se ele pode oprime o outro.”⁷²

Assim, pode-se afirmar que entre os professores existe uma hierarquia balizada pelos anos de docência que assegura aos mais antigos determinados privilégios. Uma vez portador destes, os professores exercitam sua opressão sobre aqueles que não podem desfrutar dos mesmos. As hierarquias de poder existentes no espaço escolar são exercidas de formas variadas, no relato do professor Luís é possível identificar uma destas manifestações:

(...) era PSS⁷³ cheguei na escola (...) sentei para tomar um café, sentei na mesa e fiquei, meu jeito de ser, peguei chá tomei, de repente chegou uma professora e falou você toma chá ou café, açúcar ou adoçante (...) então você tem que participar da “vaquinha” do adoçante. (...) professora mais velha na escola, chegou assim, professor este lugar é meu, me senti o oprimido dos oprimidos (...).⁷⁴

O vínculo empregatício dos professores aparece, neste relato, como um elemento através do qual se dá a coerção por parte dos demais professores que possuem uma estabilidade profissional consolidada. Os professores, cuja vida profissional encontra-se mais estabilizada, exercitam e/ou reproduzem relações de poder no espaço escolar junto aos seus

⁷² Idem.

⁷³ Regime de trabalho temporário, os professores trabalham por um ano, sendo que este contrato pode se estender por dois anos.

⁷⁴ Transcrição da gravação do grupo de estudos Estímulo à Criatividade do Professor de História, dia 12/12/05.

pares figuradas na opressão aos profissionais que não se encontram no mesmo estágio da docência. Assim, as relações de heteronomia encontram-se sedimentadas numa relação desigual, fundamentada no exercício do magistério.

O acúmulo de funções a que o professor é submetido na sua atividade da docência é enfatizado pelos integrantes do grupo, como um elemento que de certa forma “fabrica” a incompetência do professor. A partir do momento em que o professor se vê imerso nas novas demandas sociais, como a política de inclusão de crianças portadoras de deficiência no ensino regular, a idéia de integração que embasa essa política é, sem dúvida, imprescindível para o crescimento e desenvolvimento dos alunos em geral. Entretanto, os professores isolados em sua prática cotidiana não se sentem preparados para enfrentar essa situação nova, o aumento de sua carga de trabalho, em função das necessidades destes novos alunos que adentram o espaço escolar, gera entre os educadores o sentimento de insatisfação com a sua prática pedagógica, já que as turmas lotadas inviabilizam a atenção que deveria ser direcionada a estes educandos. No relato do professor Luís, este elemento se torna bastante evidente:

(...) você tem trinta e cinco alunos e vai desenvolver com um assim que não tem coordenação motora, e tenho um aluno assim, ele tem endroencefalite, a mãe é consciente que ele não vai chegar nem até os dezesseis anos, em escola particular com um número reduzido de alunos eu to aqui e tô dando atenção para ele, agora numa turma de quarenta alunos, não tem como dar um tratamento individualizado. (Transcrição: gravação da reunião do dia 12/12/05)

Pode-se afirmar que o grupo de estudos “Estímulo à Criatividade do Professor de História” foi um espaço político, apesar da vinculação do projeto ao NRE (embora fosse uma iniciativa individual da coordenadora, e não uma política do Núcleo, como os outros grupos mencionados), este elemento não coibiu esses sujeitos. Parte disso talvez se deva ao fato de que os participantes tinham consciência da dupla condição da coordenadora, ao mesmo tempo funcionária do NRE e aluna do curso de pós-graduação da UEPG, identidade esta que pode sinalizar para uma certa independência, em termos de idéias e propósitos, no âmbito oficial. Em muitas reuniões deste grupo, instituiu-se com força e poder a expressão das angústias de seus sujeitos. Contudo, num dos encontros um elemento despertou a atenção: a descrença dos professores na escola pública. Ao longo da quinta reunião do grupo, um sentimento de impossibilidade parecia haver tomado os professores. As mudanças outrora propostas pareciam projetos irrealizáveis, os alunos estavam resistentes, a escola pública era descrita como *sem solução*. Todos os argumentos sob os quais se estruturaram a proposta do grupo foram questionados e a formação de um grupo sujeito capaz de intervir na realidade escolar parecia uma grande fantasia. O desempenho do grupo na execução das atividades de leitura e

reflexão não foi satisfatório, a discussão do texto foi superficial, porque a leitura e compreensão do mesmo também o foram.

O elemento que permitiu a este grupo retomar a orientação inicial foi o desenvolvimento do livro *No Tempo dos Meus Avós*. A elaboração deste projeto surgiu do levantamento de dados realizado pela professora Sol sobre a função do ensino de História. A proposta era criar um projeto coletivo, assim os demais auxiliaram na elaboração de um questionário aberto, através do quais os professores puderam avaliar o seu próprio trabalho. Porém, a produção e o envolvimento dos alunos no desenvolvimento desta atividade foi o que mais chamou a atenção do grupo no momento de avaliação desta atividade. Os professores em sua ação permitiram aos alunos relatar suas experiências vividas e estes, por sua vez, puderam estabelecer um diálogo com aqueles. Assim, os professores iniciaram um movimento crucial no processo de constituição docente; eles, por um instante, abandonaram uma prática centrada no professor e apostaram no novo. Ou seja, uma prática pedagógica fundamentada no diálogo, uma prática emancipadora que, de certa forma, *liberta* os professores e os alunos.

4.5 O GRUPO COMO APRENDIZADO DA AUTONOMIA

O favorecimento da autonomia dos professores deu-se de forma intensa no grupo de estudos “Estímulo à Criatividade do Professor de História”. Este grupo contava com um número restrito de participantes e estes sujeitos com características muito peculiares, ao longo dos doze encontros, os professores que permaneceram até o final foram quatro. Cada professor possuía postulados políticos diferenciados quanto à educação, à escola, aos alunos entre outros. O professor Luís tinha uma postura mais resistente nas reuniões acerca das transformações possíveis no âmbito da escola pública. A professora Sol, docente há vinte e cinco anos, veio em busca de algo novo. A professora Helena, sempre calada nos encontros, estava ali para compartilhar experiências. No decorrer dos encontros, sua presença foi crescendo nas discussões. Já a professora Margarida, iniciando sua carreira como professora, atuando na rede pública e particular, parece ter vinculado seu pertencimento ao universo educacional público já que seu posicionamento no interior do grupo revela um comprometimento com a escola pública.

O movimento da autonomia foi evidenciado na realização das dinâmicas realizadas no interior do grupo. Inicialmente elas eram planejadas pela coordenação. Posteriormente, foi

sendo compreendido que pelas características peculiares do grupo de estudos Estímulo à Criatividade do Professor de História estes momentos deveriam propiciar um maior envolvimento de seus membros, e uma das formas disto se efetivar era por meio da realização de dinâmicas. A partir do terceiro encontro, os professores assumiram a realização de dinâmicas no interior dos grupos. Isso propiciou não só assumirem a governabilidade do coletivo, mas também um maior entrosamento entre eles. Nessa reunião, a professora Helena, sempre mais calada nos encontros, se expõe no momento em que teve que justificar perante os demais as opções descritas no papel, e para ela a dinâmica possibilitou delimitar entre os demais seu espaço de atuação e expressar suas convicções. Para os demais integrantes, percebeu-se uma vinculação imediata entre as dinâmicas desenvolvidas e as características do grupo. Essa dinâmica permitiu perceber elementos de relevância para a consolidação de sua autonomia docente, uma vez que a maioria dos professores elencou objetos e os relacionou à atividade docente.

Nas outras experiências de constituição docente, percebemos alguns movimentos da autonomia no grupo de estudos da SEED. Por exemplo, o grupo instituiu um lugar para a verbalização das experiências cotidianas, o momento do café. Por outro lado, as discussões suscitadas pela temática *Guerra do Paraguai* possibilitaram aos integrantes ressignificar este lugar de constituição docente, possibilitando-lhes o exercício da autonomia. Com base nos dados observados sobre esse coletivo é possível afirmar que os saberes da experiência necessitam ter lugar nessas reuniões. Esse dado é imprescindível na observação e participação do grupo.

O grupo do NRE caracterizou-se como um espaço em que os professores se reuniam para aperfeiçoar seus saberes de referência, e o formato das reuniões impossibilitava aos professores assumir a governabilidade do grupo. E embora houvesse entre os integrantes um clima de informalidade e espaço para a sugestão de atividades, não se verificou um movimento significativo em que os professores assumissem o direcionamento das atividades do no interior do grupo.

Pode-se afirmar que o grupo de estudos Estímulo à Criatividade do Professor de História configurou-se como o espaço em que os integrantes do grupo assumiram uma maior governabilidade nas suas ações e no desenvolvimento de atividades visto que, a realização das dinâmicas permitiu aos seus membros atuarem como sujeitos no direcionamento destas atividades e na elaboração de sínteses e conclusões a partir dos elementos apontados neste espaço. O projeto de pesquisa desenvolvido pelos professores junto aos seus alunos, intitulado *No Tempo dos Meus Avós*, foi avaliado de forma positiva tanto pelos professores

quanto pelos alunos. Para os professores, possibilitou-lhes aprofundar junto aos seus alunos o conceito de História; para os alunos, este foi um momento marcante, pois eles se reconheceram como sujeitos na história, ao expressarem suas trajetórias familiares. Esse projeto possibilitou aos professores estabelecer um diálogo com os alunos, valorizando suas descobertas e suas histórias. Esta experiência assinalou para os professores uma possibilidade de construir o conhecimento com os alunos e não para os alunos. Neste processo de construção do conhecimento, professor e aluno se libertam de uma educação meramente bancária e arriscam-se numa nova forma de conhecer o mundo e de produzir conhecimento. Neste sentido fica evidente que a autonomia dos indivíduos se constrói de forma coletiva e colaborativa, uma vez que os professores elaboraram coletivamente uma estratégia de intervenção na sua própria realidade a partir dos relatos dos alunos. Por outro lado, tem-se o engajamento dos alunos na elaboração do livro *No Tempo dos Meus Avós*. A atividade de pesquisa no espaço escolar sugerida aos integrantes do grupo foi, inicialmente, pensada de forma mais ampla, porém as necessidades dos professores sinalizaram para o desenvolvimento de um projeto envolvendo um universo mais restrito, a sala de aula e a disciplina de História.

Assim, pode-se assinalar que o desenvolvimento das dinâmicas e do projeto foram dois momentos marcantes na trajetória do grupo de estudos Estímulo à Criatividade do Professor de História. As dinâmicas proporcionaram a estes sujeitos um maior envolvimento no grupo, e por sua vez, o projeto, *No Tempo dos Meus Avós*, foi um marco por ter se estruturado a partir das carências dos professores naquele momento. Tomaremos esses momentos como movimentos do grupo na consolidação de sua autonomia, bem como um instante em que seus integrantes exerceram maior controle e governabilidade das atividades deste espaço de constituição docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos capítulos anteriores buscou-se analisar o duplo movimento de autonomia e heteronomia no interior de grupos de estudos de professores de História. Os objetivos desta pesquisa foram:

a) analisar os limites e possibilidades deste modelo de constituição docente por meio de grupos de estudos, compreendendo os momentos de avanço e recuo da autonomia docente nestes espaços;

b) compreender o exercício da autonomia docente no interior de grupos de estudos de professores de História e a forma como esta incide no processo de ensino-aprendizagem da disciplina.

A descrição desses espaços e, principalmente, a análise das atividades realizadas pelos professores no interior destes grupos possibilitaram a compreensão de diferentes elementos que dificultam o exercício da autonomia docente no espaço escolar. Os três grupos de estudos analisados apresentavam características distintas, já que nasceram em momentos históricos diferentes e foram pensados por instituições diferenciadas.

O grupo de estudos, que se realizou no ano de 2004, numa parceria entre o NRE e a Universidade Estadual de Ponta Grossa, possuía duas características que de certa forma representavam o “seu lugar”, ou seja, as instituições que as forjaram imprimiram-lhe aspectos marcantes em sua constituição. As angústias destes professores convergiam para a falta de clareza com relação à recuperação de conteúdos, prova paralela, a ser realizada pelos alunos do Ensino Fundamental e Médio. Por outro lado, a inclusão de novos conteúdos de História da África e Cultura Afro-Brasileira a serem incorporados no currículo de História, previstos na lei federal 10639/03, mobilizaram o grupo despertando-lhes inquietações resultantes das novas exigências que permeavam seu cotidiano. Ao mesmo tempo em que se traziam à tona as orientações normativas da SEED, buscava-se por meio de leituras diversas sobre a História das Mulheres e textos introdutórios de História da África atualizar os conteúdos de ensino destes sujeitos. É interessante salientar que os professores que participaram deste grupo possuíam em sua prática o ímpeto de se trabalhar com linguagens diferenciadas no ensino da disciplina, pois traziam consigo experiências de projetos com a utilização de filmes entre outros. O perfil destes sujeitos era eclético já que se contava com a presença de professores em início de carreira e outros que possuíam mais de dez anos de experiência no magistério; neste espaço coexistiam, simultaneamente, duas modalidades de constituição docente: privilegiavam-se as orientações da SEED, veiculadas pela coordenação deste grupo,

representada por esta pesquisadora, e realizava-se uma sessão de estudos com os textos pré-selecionados. É importante destacar que as discussões e leituras eram realizadas com seriedade e profundidade. Neste espaço, as discussões relativas às questões políticas que influem sobre o cotidiano escolar tais como: relações de poder no ambiente de trabalho, número de alunos em sala de aula, baixos salários, entre outros, não possuíam um lugar delimitado neste grupo. Com isto não se pretende afirmar que essas questões não emergiram no grupo, mas que não se configuraram com força nas discussões do mesmo, talvez porque neste espaço o engajamento político desses sujeitos centrava-se nas reflexões sobre sua prática diária, o ensino de História. Esta dimensão adquiriu no grupo um poder e força maior que as questões relativas à condição do professor como classe.

Poderíamos nos perguntar: “Quando o professor abandona a problematização de suas condições de trabalho, não abre mão de sua autonomia?” Pode-se intuir que esses sujeitos estavam num outro estágio da docência, no qual a verbalização das angústias cotidianas cedia lugar a uma necessidade de territorializar um espaço coletivo de atualização de conteúdos de ensino, já que a grande dificuldade apontada não se centrava no não reconhecimento da autoridade docente, mas na busca de um consenso no que diz respeito ao seu cotidiano, à realização das avaliações paralelas. O silêncio dos professores no que tange às suas condições de trabalho pode revelar também que estes sujeitos perceberam que o grupo era uma extensão da mantenedora e compreenderam que ali o exercício de sua autonomia se daria de forma *tutelada*. Afinal, tratava-se, antes de tudo, de uma iniciativa oficial.

Por outro lado, pode-se supor que os investimentos financeiros realizados por membros do grupo que residiam em regiões circunvizinhas à Ponta Grossa denota que esses sujeitos iniciaram o processo de construção de sua autonomia ao se engajarem espontaneamente nos grupos de estudos, no qual as questões relativas às lutas sindicais foram alocadas num outro plano. As questões apontadas conduzem a um número maior de dúvidas com relação ao exercício da autonomia desses professores, o que de certa forma cumpre o seu papel, já que não se pretende apresentar notas conclusivas sobre este espaço de constituição docente, mas apontar elementos para compreender a trajetória deste grupo. Contudo, fica evidente, em todos os grupos pesquisados, a necessidade de construção de um espaço coletivo, em que os professores possam verbalizar suas experiências, seus saberes e suas angústias cotidianas inerentes à sua prática cotidiana.

Com relação ao segundo grupo de estudos, realizado no ano de 2005, cabe destacar que esta foi uma proposta de *formação continuada* de professores elaborada pela SEED. E embora tenha sido estruturado dentro de um preceito conteudista, neste espaço verificaram-se

momentos em que este grupo assumiu, de certa forma, a governabilidade das discussões propostas pela mantenedora, sendo que as questões relativas aos saberes consolidados no decorrer do exercício de sua docência, a sala de aula, os alunos, o ensino de História permearam as discussões. Essa mobilização aconteceu de forma isolada em um dos encontros do grupo, quando o assunto Guerra do Paraguai deslocou a autoridade dos textos para os saberes da docência. A insegurança diante das temáticas trazidas nos textos do grupo cedeu lugar a um conteúdo que integra o rol de saberes disciplinares do ensino de História, o silêncio dos professores deu lugar às memórias, advindas de suas trajetórias profissionais enquanto estudantes, bem como, a lembrança de seus formadores desencadearam nesses profissionais algo maior do que este grupo propiciava, já que os textos outrora encaminhados veiculavam um discurso, o discurso da competência no qual os saberes dos professores são desvalorizados diante do saber especializado. O grupo assume a governabilidade do seu processo de constituição docente, num movimento que integra múltiplos elementos: a prática docente, saberes de referência e os saberes da docência.

Portanto, neste momento o conhecimento especializado estabelece um diálogo com os saberes da docência, o professor não se vê descredito do conhecimento que havia acumulado no decorrer de sua docência e, de outra forma, os elementos apontados no texto lhes possibilitaram repensar sua prática, acrescentar novos sujeitos, outras possibilidades de se compreender um acontecimento histórico. Aqui se consolida de forma nítida o movimento da autonomia docente deste grupo, baseado no processo de construção do conhecimento e no diálogo com a sua realidade. Segundo relatos dos coordenadores deste na SEED, o texto sobre a Guerra do Paraguai foi acolhido de forma similar nos trinta e dois Núcleos Regionais de Educação do Estado do Paraná, o que nos fornece elementos para afirmar que esse assunto foi um divisor de águas na trajetória não somente ao grupo de estudos de História realizados em Ponta Grossa, mas caracterizou-se como um fenômeno extensivo a outros grupos de estudos de História do Estado.

Os demais encontros deste grupo não tiveram o mesmo entusiasmo nem mesmo conservaram o calor das reflexões. Predominou, tanto no grupo de estudos do NRE quanto no projeto desenvolvido pela SEED, um modelo de constituição docente, denominado por Vera Maria Candau de *perspectiva clássica*, que são espaços desenvolvidos por instituições de ensino superior e pelas secretarias de educação. Este modelo de constituição docente torna o professor um receptáculo de informações, não propicia aos mesmos uma reflexão sobre a sua prática, assim como segmenta o conhecimento em teoria e prática (CANDAU, 1990).

Entretanto, como salienta Apple, a simples execução das atividades propostas pela mantenedora limitou a discussão do grupo, e poderíamos interpretar os silêncios destes sujeitos como uma resistência à condição de alunos instituída pela mantenedora na relação estabelecida com os mesmos. Como os alunos em sala de aula, numa *educação bancária*, esses profissionais executam a tarefa cientes, muitas vezes, de que esta não lhe assegurará elementos necessários para o desenvolvimento de suas atividades cotidianas. Com isso, não se pretende afirmar que a atualização de conteúdos não seja necessária no processo de constituição docente, mas que apenas o acúmulo de informações sem um espaço para a discussão de problemas cotidianos, para a verbalização de experiências não é o ideal. É necessário criar espaços em que o saber docente tenha um lugar de destaque. Desta forma, considerando os elementos inerentes ao trabalho do professor, permite-se realizar um movimento cujo ponto inicial seja a escola, o professor e seus alunos para a discussão de questões mais abrangentes; realizar esse percurso significa estabelecer um diálogo entre teoria e prática, entre os saberes da docência e os saberes de referência. Neste sentido, a atualização dos conteúdos da disciplina adquire relevância, na medida em que serve para problematizar o currículo e a hierarquização dos conteúdos disciplinares sem perder de vista a valorização das experiências vividas dos educandos.

O terceiro grupo de estudos analisado neste trabalho de investigação constituiu-se como uma espécie de laboratório, cuja criação estava diretamente vinculada ao meu projeto de Mestrado. O grupo de estudos Estímulo à Criatividade do Professor de História foi gestado tendo em vista o desenvolvimento da autonomia docente, e veiculava diretamente os pressupostos teóricos da pedagogia crítica que fundamenta este trabalho de investigação. Fortalecer a ação dos professores no ambiente escolar é um dos objetivos destes teóricos que reconhecem nos professores um potencial transformador. Tendo em vista esses elementos e, sobretudo, observando as necessidades do grupo é que se desenvolveu este lugar de constituição docente.

Este grupo, diferente dos demais, se apoderou do espaço para verbalizar suas angústias cotidianas. No decorrer de oito encontros, os professores que integravam este grupo pareciam estar acorrentados ao sistema educacional e às demandas sociais inerentes ao mesmo. Esses profissionais, ao mesmo tempo em que forjaram e delimitaram os rumos do grupo a partir de suas necessidades, percebiam-se passivos diante dos elementos que dificultavam sua prática cotidiana. Direccionavam as discussões no grupo, porém não acreditavam que fossem possíveis as transformações no espaço escolar, e nisto temos um

duplo movimento de autonomia e heteronomia - os professores são simultaneamente sujeitos e sujeitados.

Paulatinamente, após o efeito catártico, o grupo iniciou um processo de construção de sua autonomia, começando a pensar o espaço escolar e o ensino de História numa outra perspectiva, que pode-se denominar de transformadora. O desenvolvimento do projeto *No Tempo dos Meus Avós*, ao que tudo indica, representou para estes professores muito mais do que o repensar sua própria prática cotidiana. Ao realizar esta atividade, esses sujeitos puderam estabelecer uma relação mais democrática com seus alunos. Ao se valorizar a cultura vivida dos educandos, os professores, em seu currículo oculto, redimensionaram o ensino de História, mudaram o vetor e o enfoque da disciplina naquele instante, consideraram outros sujeitos, as famílias de seus alunos. As descobertas emergentes revelaram um reverso. Os alunos foram desafiados a produzir, pesquisar sobre sua história, e nesta busca encontraram brasões, símbolos de suas famílias. Os caminhos percorridos pelos educandos causaram admiração aos professores.

Contudo, a dicotomia existente no imaginário docente entre teoria e prática permeou as ações deste grupo. Esse elemento se confirmou ao se observar que as leituras realizadas no interior deste se davam de forma horizontalizada, os professores não estabeleciam um diálogo com o texto, o que de certa forma impedia a realização de discussões mais consistentes. Isto nos leva a problematizar o posicionamento dos professores com relação à produção do conhecimento, parece que esses profissionais absorveram de forma arraigada o discurso da competência, no qual o conhecimento e, logicamente, a produção deste está designada a outros sujeitos, os especialistas. A dicotomia existente entre a teoria e a prática tornou-se visível na elaboração do projeto acima citado junto aos alunos. Na última reunião, foi solicitada ao grupo uma avaliação do trabalho desenvolvido, bem como foi perguntado se os professores haviam utilizado os textos sobre História Oral - a resposta foi negativa. Estes professores valorizavam a prática em detrimento à teoria, seu fazer cotidiano está embasado numa dinâmica, na qual uma reflexão mais aprofundada, relativa ao exercício de sua docência, não possuía um lugar de destaque. Com isto não se pretende colocar estes sujeitos numa espécie de berlinda, mas enfatizar que este grupo abre mão de um processo muito importante de sua constituição docente, que é a produção do conhecimento. Neste sentido, o professor concede a outrem a prerrogativa de produção do conhecimento ou, muitas vezes, tem este último tutelado por políticas governamentais. Assim, reproduz-se, para além da sala de aula, um modelo de educação que coloca em segundo plano os saberes deste sujeito. Na sala de aula, os docentes reproduzem esta lição, os alunos são silenciados em prol de algo

maior que é o conhecimento, cujo *porta-voz* é o professor. A educação bancária, assim denominada por Paulo Freire, silencia os sujeitos transformando-os em depositários de um conhecimento produzido por um especialista. Por isso, a necessidade de se pensar o trabalho docente numa perspectiva emancipadora, para que professores e alunos possam estabelecer um diálogo com o conhecimento e iniciar o processo de construção de sua autonomia.

O texto, *Justificativa da Pedagogia do Oprimido*, é muito importante para a compreensão da trajetória deste grupo, já que ele possibilitou entre os integrantes uma reflexão sobre a condição do professor como classe oprimida e os mecanismos de coerção utilizados pelos professores, muitas vezes, em sua prática docente. Esses professores se perceberam, ao mesmo tempo, opressores e oprimidos num ciclo engendrado pelas relações de poder das quais a escola não está isenta. As reflexões dos teóricos críticos estão em consonância com os dados observados nesta pesquisa, já que para os mesmos, os trabalhos investigativos têm como objetivo auxiliar os professores em sua prática e por outro lado, assinalo aqui as reflexões de Paulo Freire, é preciso que se reconheça que o oprimido é hospedeiro do opressor, haja vista que compreender esse elemento é necessário para que o sujeito perceba sua condição e consolide sua emancipação. Os professores deste grupo entenderam a dualidade que integra sua prática docente, o que é, sem dúvida, um dado crucial para a consolidação de sua autonomia.

Pode-se afirmar, que neste grupo de estudos, muito embora tenha se favorecido ao máximo o exercício da autonomia docente, ela se apresentou em momentos pontuais durante a trajetória. O grupo assume para si a governabilidade das discussões na verbalização das angústias cotidianas, na realização das dinâmicas realizadas no interior do grupo e, por fim, na concretização do projeto *No Tempo dos Meus Avós*, elaborado a partir dos dados de investigação levantados por esses profissionais junto aos seus alunos.

Muitas coisas ficaram ao longo do caminho deste grupo de constituição docente: a serenidade, a angústia, o comprometimento, os laços de cumplicidade e, principalmente, a certeza de não estar sozinho. Por isso, compreender as dúvidas e as inquietudes desses sujeitos de carne e osso é de uma complexidade sem igual, e acredito que este trabalho cumpre, em grande medida, sua função que é a de dar voz a esses sujeitos, rompendo o silêncio e a solidão desta profissão.

Ao término deste trabalho, esses sujeitos me ajudaram a compreender que a autonomia é um processo coletivo e, ao mesmo tempo, individual, uma vez que cada professor ressignifica sua prática cotidiana, pois o coletivo lhe dá segurança ao caminhar, gera incertezas, coloca em xeque seu fazer cotidiano. Mas a transformação resultante desta

instabilidade vai ser filtrada de formas diversas, como por exemplo, por meio de valores culturais, morais, postura política e, principalmente, pelo grau de comprometimento e/ou envolvimento com a educação, visto que esta é a lente a partir da qual ele vê sua realidade.

Retomo aqui a indagação inicial da professora Sol do grupo de estudos “Estímulo à Criatividade do Professor de História”, que resultou no título deste trabalho, “Quem vai me ensinar de novo?”. Ao longo de sua trajetória neste grupo, seu comprometimento com a educação pública era evidenciado a todo o momento e as dúvidas e inquietudes que a conduziram ao grupo, paulatinamente, foram sendo compartilhadas com os demais. Sua presença marcante associada à sua experiência e estágio de desenvolvimento da docência lhe possibilitou assumir a governabilidade da constituição de sua autonomia docente durante a realização deste grupo, permitindo-lhe problematizar os fundamentos teórico-metodológicos da disciplina junto aos colegas.

Talvez porque, diferentemente dos demais, essa professora trazia consigo uma inquietude visceral que, somada às reflexões suscitadas no grupo, possibilitou-lhe procurar os caminhos da constituição de sua autonomia, o que de certa forma resultou numa problematização do processo de ensino-aprendizagem. Assim, a professora Sol tornou-se uma espécie de “guru” no processo de constituição de sua autonomia e do grupo no qual estava inserida, a trajetória dessa professora e a resposta das indagações advindas de sua atuação encontram-se sustentadas na afirmação de Paulo Freire “_ ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho (...)”, essa professora vivenciou este processo, ao se dar conta que a solidão de seu ofício não asseguraria a governabilidade do seu trabalho.

A observação e análise dos três espaços de constituição docente representadas, nesta pesquisa, pelos grupos de estudos dos professores de História, permitem elaborar um balanço geral destes espaços percebendo seus limites e os momentos de avanço e recuo da autonomia docente. Por outro lado, é possível apontar elementos a serem considerados ao se propor atividades, cursos e/ou grupos de estudos destinados a professores.

Inicialmente, cabe ressaltar que os projetos de grupos de estudo de cunho conteudista e burocrático, denominados cursos de *reciclagem*, caminham na contramão das novas tendências de constituição docente que reconhecem os saberes e as experiências dos professores como conhecimento. Esses cursos de aperfeiçoamento tendem a desconsiderar este elemento e acabam por promover a cultura do silêncio, fazendo com que os professores incorporem o discurso dos especialistas, criando, ao mesmo tempo, um mecanismo de resistência a propostas de caráter inovador, e essa resistência silenciosa promove o enrijecimento dos professores. Esses modelos de “capacitação” separam teoria e prática e

delegam a sujeitos, situados fora da zona de atuação docente, a função de pensar a educação, os currículos e o ensino de História de forma geral. Com isto, não se pretende afirmar que o professor não precisa atualizar seus conteúdos de ensino, mas isso não pode ser o cerne da *formação* de um professor. O grupo de estudos de História da SEED, realizado em Ponta Grossa no ano de 2005, revelou esta característica - os textos não foram apropriados pelos professores em suas aulas de História, muito menos debatidos, foram simplesmente lidos, porque os mesmos estavam distantes dos conteúdos disciplinares, exceto o que abordava a Guerra do Paraguai. Os professores, inconscientemente encontram no silêncio uma força de resistência à negação dos seus saberes.

Por outro lado, o grupo de estudos Estímulo à Criatividade do Professor de História teve como prerrogativa promover a autonomia dos integrantes, e tendo-se em vista que esta não se manifestou em todos os momentos com intensidade, pode-se apontar neste grupo momentos de avanço e recuo da autonomia. Neste espaço de constituição docente, é interessante delimitar dois movimentos cruciais para a compreensão do mesmo: o movimento catártico e o aprendizado da autonomia (íntegro nesta reflexão duas categorias importantes: grupo como espaço político e análise da prática pedagógica). São momentos distintos, mas ao mesmo tempo intrínsecos. Inicialmente, o grupo se apropriou do espaço para a verbalização de suas angústias cotidianas, pois os sujeitos estavam à mercê das dificuldades cotidianas e, posteriormente, passou a problematizar sua condição como classe social, bem como analisar sua própria prática. Entende-se que esses movimentos foram significativos para o processo de autonomia docente destes sujeitos.

Neste trabalho de investigação, a autonomia é concebida, em movimento, já que o objeto desta pesquisa são seres humanos mutáveis. Portanto, pode-se dizer que neste lugar tenha iniciado o desenvolvimento desta autonomia docente, muito embora atividades consideradas relevantes para a caminhada do grupo, como a realização de uma reflexão mais consistentes a partir das leituras propostas, não tenham sido efetivadas, impedindo estes sujeitos de conseguir estabelecer um diálogo mais consolidado com os textos, prevalecendo no inconsciente a separação entre teoria e prática. Contudo, essa dificuldade parece ter uma dimensão mais ampla e complexa, reproduz uma hierarquia intelectual presente na sociedade, a de que nas universidades se produz conhecimento e nas escolas um outro tipo de saber. Essa relação hierárquica do saber é também uma relação de poder que silencia e anula as experiências e os saberes destes sujeitos. Portanto, iniciar uma caminhada na construção da autonomia docente implica considerar todos esses elementos e mais, ter em vista que o professor irá iniciar um processo de aprendizagem, aprender a vencer o medo, a ter ousadia, a

valorizar os saberes de sua docência e principalmente aprender que aprender faz parte do seu ofício que é ensinar, além de ser uma busca ontológica do ser humano de *ser mais* (FREIRE, 1979).

Destarte, os dados obtidos nesta pesquisa nos permitem apontar alguns elementos a partir dos quais um programa de constituição docente deva atentar para que os professores possam adquirir maior governabilidade e autonomia no desenvolvimento de seu trabalho:

- Valorizar os saberes e experiências de seus sujeitos, os professores – por mais que o projeto seja vinculado a uma instituição governamental, como a SEED, por exemplo, devem-se priorizar os saberes dos professores, como forma para que, efetivamente, as mudanças aconteçam no espaço escolar, uma vez que os professores devem se envolver nos projetos de mudança relacionados ao seu espaço de trabalho;
- A atualização dos conteúdos não pode prescindir dos saberes da docência os quais devem ser instigados/mobilizados. Por outro lado, as *experiências vividas* dos educandos devem ser valorizadas, integrando o processo de ensino-aprendizagem, com isso o professor irá problematizar o currículo e a ordenação dos conteúdos, que coloca muitas vezes em segundo plano a História do Negro no Brasil, a História das Mulheres, Os Movimentos Sociais Organizados, A Questão Indígena entre outros. Ao apagar esses sujeitos da História, apagamos também as identidades individuais e coletivas dos alunos;
- O espaço deve veicular não somente leituras relativas aos conteúdos disciplinares, mas buscar estabelecer uma conexão entre reflexões mais recentes da educação e o ensino de História, para que o professor não perca de vista seu lugar social e possa ter um espaço para refletir com seus pares sobre sua condição como classe;
- E, finalmente, os professores devem participar ativamente do desenvolvimento das atividades deste lugar de constituição docente, seja selecionando leituras ou elaborando projeto de pesquisa envolvendo os alunos. Para que a prática docente seja constantemente realimentada pelo duplo movimento de reflexão e ação, teoria e prática. Desta forma, os professores coletivamente poderão revisitar sua prática pedagógica, avaliando o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

É necessário frisar que os elementos aqui elencados são o resultado do trabalho de investigação realizado em três espaços de constituição docente, não se constituindo, em hipótese alguma, uma espécie de receita; são, sim, fruto da caminhada de uma professora e pesquisadora. Alguns dos itens destacados acima foram acolhidos de forma positiva no Grupo Estímulo à Criatividade do Professor de História, outros foram verbalizados em entrevistas por professores que participaram do grupo de estudo da SEED, acrescento ainda as convicções teóricas que nortearam o desenvolvimento desta pesquisa.

A pesquisa realizada pertence a um universo delimitado, não se pretende apresentar aqui considerações generalizantes a partir do objeto de pesquisa estudado. Os grupos de estudos de professores não se configuram como pontos centrais onde estão ancorados os principais obstáculos no exercício da docência, mas eles nos revelam importantes considerações acerca destes espaços de constituição docente e o cotidiano do professor. Porém, é necessário destacar que questões mais amplas de cunho estrutural, políticas públicas, minimizam ou impedem o exercício da docência.

É necessário frisar que os elementos aqui elencados é resultado do trabalho de investigação realizado em três espaços de constituição docente, não são em hipótese alguma uma espécie de receita, mas sim fruto de uma caminhada como professora e pesquisadora. Alguns dos itens destacados acima foram acolhidos de forma positiva no Grupo Estímulo à Criatividade do Professor de História, outros foram verbalizados em entrevistas por professores que participaram do grupo de estudo da SEED, acrescento ainda as convicções teóricas que nortearam o desenvolvimento desta pesquisa. Entretanto, são os professores os atores principais dessa trama, com suas dúvidas e dilemas, angústias e inquietações, que confiaram os saberes de sua docência, de modo que dela pudesse brotar o que denominamos de conhecimento forjado no duplo exercício dos saberes disciplinares e dos saberes da experiência. Em reconhecimento a este saber é que se fundamentam as reflexões contidas neste trabalho de investigação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. **Realidades em Movimento**. In: TANAMACHI, Elenita do Rocio, et all (org.) *Psicologia e Educação: desafios teórico-metodológicos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000, p.169-184.
- ANDRÉ, Marli. **Memorial, Instrumento de Investigação do Processo de Constituição da Identidade Docente**. *Revista Contrapontos*, v. 4, n. 2 p. 283-292, Itajaí, maio/ago, 2004.
- _____. **Etnografia na Prática Escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- APPLE, Michael W. **Educação e Poder**. Tradução: Maria Cristina Monteiro – Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- _____. **Trabalho Docente e Textos: Economia Política das Relações de Classe e Gênero em Educação**. Trad. Thomaz Tadeu Silva, Tina Amado e Vera M. Moreira. Ed. Artes Médicas: Porto Alegre, 1995, p. 21-124.
- AZAMBUJA, Guacira & OLIVEIRA, Valeska Fortes de. **Processos de Formação de um Professor**. Disponível em <http://www.anped.org.br/23/textos>.
- AZZI, Sandra. **Trabalho Docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico**. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Saberes Pedagógicos e Atividade Docente*. São Paulo: Cortez, 2000 p. 35 –59.
- BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). **Formação de Educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Unesp, 2003.
- BUENO, Belmira Oliveira. **O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade**. *Revista de Educação e Pesquisa*. São Paulo. V. 28, n.1, jan/jun 2002 p. 13.
- BRENDASSOLLI, Pedro Fernando. **A Psicologia Revisitada pela Pragmática: subjetividade, conhecimento e método**. *Revista Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 15, nº. 2, Porto Alegre, 2002.
- CAMARGO, Eliana Nardeli de & ALONSO, Myrtes. **O Desenvolvimento Profissional do Professor**. *Revista Olhar de Professor*, Ponta Grossa, nº8, v. 1, 2005, 79-89.
- CANDAU, Vera Maria (org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- CARRILHO, Manoel Maria. **A Filosofia Positiva e as Ciências**. In: *Epistemologia: posições e críticas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1991, p. 3-23.
- CASTORIADIS, Cornelius. **A Instituição Imaginária da Sociedade**. Trad. Guy Reynaud. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CERRI, Luis Fernando. **Diretrizes Curriculares Estaduais – História, Legitimidade, Autonomia Docente e Currículo Oculto**. Texto apresentado na Mesa Redonda O ensino de história no Paraná: desafios contemporâneos para o professor de história X Encontro Regional da ANPUH – Paraná Maringá, PR – 8 a 11 de Outubro de 2006.

COSTA, Marisa C. Vorraber. **Elementos para uma Crítica das Metodologias Participativas de Pesquisa**. In: NETO, Alexandre Veiga et. All (org.). *Crítica Pós-Estruturalista e Educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995, p. 110-157.

CHARLOT, Bernard. **O Sujeito e a Relação com o Saber**. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). *Formação de Educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Editora Unesp, 2003, p. 23-34.

COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesus. **Desenvolvimento Psicológico e Educação**. Tradução Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 371-477.

CUNHA, Isabel, et all. **Autonomia e Autoridade em Diálogo com a Teoria e Prática: O caso da profissão docente**. Revista Educação, v. 29, n. 2, p. 67-84, Santa Maria, 2004.

DE ROSSI, Vera Lucia Sabongi. **Resistindo ao Seqüestro das Experiências: gestão de educadores no Projeto Pedagógico (Campinas, 1984-1988)**. Tese de Doutorado. Campinas, SP: 1998.

Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Formação de Professores da Educação Básica, Em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena (DCN - 08/05/01).

ELIAS, Norbert & SCOTSON, John L. **Os Estabelecidos e os Outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Tradução, Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2000.

EIZIRIK, Marisa Faermann. **Michel Foucault: um pensador do presente**. Unijuí: Editora Unijuí, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Roberto Machado (Org.). Rio de Janeiro: Grall, 1986.

GIROUX, Henry A. **Os Professores como Intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Tradução Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GIROUX, Henry A. **Escolarização e Política do Currículo Oculto**. In: *Teoria Crítica e Resistência em Educação para Além das Teorias de Reprodução*. Petrópolis: Vozes, 1986, 65-155.

GLAGLIARDI, Célia Morato et all. **Reflexões Sobre a Prática no Ensino de História**. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 9, nº 19, Set. 89/fev.90, p. 143-179.

JUNGES, Kelen dos Santos. **Trajetórias de Vida, Constituição Profissional e Autonomia de Professores**. Ponta Grossa, 2005. (Dissertação de Mestrado)

KINCHELOE, Joel L: **A Formação do Professor como Compromisso Político: mapeando o pós-moderno**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LEITÃO, Cleide Figueiredo. **Buscando Caminhos nos Processos de Formação/Autoformação**. Revista Brasileira de Educação, set/out./nov./dez/2004, nº. 27, p. 25-39.

MCLAREN, Peter. **A Vida nas Escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. Tradução: Lucia P. Zimmer et all. Porto Alegre: Artes Médicas, 1977.

MAHONEY, M. **Desenvolvimento Psicológico e Humano**. In: Processos Humanos de Mudança: as bases científicas da psicoterapia. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 143- 170.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. **Professores: entre saberes e práticas**. Revista Educação & Sociedade, ano XXII, nº 74, abril/2001 p. 121-142.

NETO, Alfredo Veiga (Org.). **Crítica Pós-Estruturalista e Educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

NONO, Maévi Anabel & MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Possibilidades Formativas e Investigativas de Casos de Ensino**. Revista Olhar do Professor, v. 7, n. 1, Ponta Grossa, 2004.

NOVOA, Antonio (org.). **Formação de Professores e Profissão Docente** In: os professores e sua formação. Publicações D. Quixote Instituto de Inovação Educacional, Lisboa, 1995.

_____. **Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas**. Revista Educação e Pesquisa, v. 25, nº 1, São Paulo Jan/Jun, 1999.

PASSEGI, Maria da Conceição. **A Dimensão Histórica do Sujeito na Formação Docente**. Disponível em <http://www.ccsa.ufrn.br/docente/conceicao/artpub3.pdf>. Acessado em 30/03/05.

PEDROSO, Roseline de Jesus. **Perspectiva Crítico-Reflexivo na Formação Continuada de Professores da Educação Básica**. Ponta Grossa, 1998. (Dissertação de Mestrado)

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar et all (org.). **Cartografias do Trabalho Docente**. Campinas, SP: Mercado das Letras – Associação de Leitura no Brasil, 1998.

PIGNATELLI, Frank. **Que Posso Fazer? Foucault e a Questão da Liberdade e da Agência Docente**. In: SILVA, Tomaz Tadeu. O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994, 127-157.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de Professores: identidade e saberes da docência.** In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). Saberes Pedagógicos e Atividade Docente. São Paulo: Cortez, 2000 p. 15-34.

PORTOCARRERO, Vera (org.). **Foucault: a história dos saberes e das práticas.** In: Filosofia, História e Sociologia das Ciências I – Abordagens Contemporâneas. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1994, p. 43-65.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica - Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica.** Tradução: Estevão de Resende Martins. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Consciência e Acção sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores.** In: NOVOA, Antonio (org). Profissão Professor. 2ª Edição, Editora Porto: Porto, 1995, p. 63-92.

SANTO, Janaína de Paula do Espírito. **No Ciclo Eterno das Mudáveis Coisas: a proposta de história de Rocha Pombo e as relações com as obras didáticas atuais.** Curitiba, 2005. (Dissertação de Mestrado)

SANTOS, Solange Mary & DUBOC, Maria José de Oliveira. **Profissionalidade: Docentes e Autonomia Docente.** Revista Olhar de Professor. Ponta Grossa, 7 (2): 105-124.

SILVA, Maria Luciana Brandão. **Trajetórias de Vida: um estudo dos processos formativos de professores de História.** Coronel Fabriciano: UnilesteMG, 2005.

WOODS, Peter. **Aspectos da Criatividade do Professor.** In: NOVOA, Antonio (org). Profissão Professor. 2ª Edição, Editora Porto: Porto, 1995, p. 125-154.

ANEXOS

ANEXO A**RELATÓRIO DA REUNIÃO DO GRUPO DE ESTUDOS DE PROFESSORES DE HISTÓRIA DO NRE - PG**

Data: 09/09/2004 – Horário: 14:00 às 17:00 h

Local: Sala B-102 (UEPG)

Número de Participantes: 06 professoras e 02 acadêmicas do 4º ano do Curso de Licenciatura em História da UEPG.

Coordenadora Pedagógica: Profª Maria Antonia Marçal

1º Momento: *Reflexão Paulo Freire*

- A reflexão inicial foi baseada na mensagem “Aquele abraço”, de Paulo Freire, que enfatiza a escola como um local de convivência, norteadora por relações sociais e laços de amizade. A dimensão da escola é ampla, sendo o aluno um sujeito histórico.

2º Momento: *Trabalho com a lei 10639/03*

- A lei 10639/03 prevê que professores de História, Língua Portuguesa e Artes trabalhem a Cultura Afro-brasileira e Africana em sala de aula: evitando a discriminação, preconceito.
- Alguns artigos da lei foram comentados e a questão levantada é como utilizar a História e Cultura Afro-brasileira e Africana em Literatura, Educação Artística e História do Brasil.
- O maior desafio refere-se a abordagem dos professores de Língua Portuguesa com relação a este tema (como utilizar esta lei sem a carga de preconceitos e estigmatização dos negros).
- Em contrapartida, deve-se analisar a importância da proposta da lei; o trabalho com a Cultura Afro-brasileira e Africana pode contribuir para o resgate da própria identidade dos alunos negros, uma vez que permite a percepção da multiplicidade étnica do Brasil, colocando a ideia de pertencimento étnico-racial e étnico-social (relação de contextos – identidade da escola/comunidade); neste sentido, a lei demonstra sua amplitude.
- Trata-se, também, de um olhar diferenciado à África, rompendo com a História eurocêntrica.
- Inclusão do estudo da Cultura Afro-brasileira e Africana no currículo do ensino superior: mudança em todos os níveis de ensino.

3º Momento: *Análise de produção de textos e atividades propostas por professores de Língua Portuguesa sobre Cultura Afro-brasileira e Africana*

- Dinâmica: distribuição de textos às professoras para leitura silenciosa e posterior comentário com o objetivo de perceber se tais propostas atendem a lei 10639/03.

Apontamentos:

- De maneira geral, os textos propostos não atendiam a lei pelos seguintes aspectos: **precariedade** na abordagem relacionada à questão da identidade do negro; tenta-se evitar a

discriminação, porém ela não é superada totalmente; pouca literatura sobre negros e sua cultura, o que dificulta o combate ao preconceito.

- Em alguns trechos dos textos, ficou evidenciado um certo enaltecimento dos negros com relação às artes, porém falta um reconhecimento efetivo dos negros enquanto uma cultura com identidade própria.

- Notou-se, através desta análise de textos, que é necessário um intercâmbio maior entre professores de História com professores de Língua Portuguesa e Artes, no sentido de trabalhar a história da Cultura Afro-brasileira e Africana desmistificando a historiografia tradicional.

4º Momento: *Estudo de texto*

“A canção popular e as representações do nacional no Brasil dos anos 30: A trajetória artística de Carmem Miranda.”

História: Questões e Debates, Curitiba, n.31, p.67-94, 1999. Editora da UFPR.

- Dinâmica: Divisão do texto em três partes, leitura silenciosa para posteriores considerações sobre as idéias centrais e como utilizar este texto em sala de aula.

Apontamentos:

- 1ª parte: texto difícil; Carmem Miranda (branca) cantando canções ‘afro’, pois um negro não poderia ser símbolo do samba; imposição dos valores da sociedade branca. Utilização em sala de aula: utilizar trechos de Gilberto Freire no texto, bem como trabalhar com vídeo de Carmem Miranda e letras de suas músicas.

- 2ª parte: letras de músicas trazem representações do Brasil dos anos 30 (imaginário sócio-político); contraposição morro x cidade (malandragem x mundo do trabalho); o samba malandro vinha em oposição ao mundo do trabalho, representando o ócio, a desordem e a subversão; Carmem Miranda parodiava os costumes socialmente estabelecidos e suas palavras tinham sentido ambíguo; crítica ao comportamento aculturado da cultura urbana (referencial de civilidade é o estrangeiro); neste momento, a música popular, representada pela canção do morro, combate a falta de identidade da cultura urbana; brasilidade associada ao samba e Carmem Miranda aproveitada politicamente. Utilização em sala de aula: usar as letras de música, discutindo sua relação com o momento político e social vivido no país.

- 3ª parte: sambas de exaltação (era Vargas), como ao trabalho (acabar com a imagem do malandro); seleção de músicas no Estado Novo; registros da realidade através das letras de músicas; visão do exterior (Carmem Miranda como baiana). Utilização em sala de aula: trabalhar com as marchinhas, relacionando com a ideologia do branqueamento colocada à figura de Carmem Miranda.

* Relatório elaborado por Andréia Maria Sousa e Karine Maria Salles, acadêmicas do 4º ano do Curso de Licenciatura em História da UEPG.

ANEXO B

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE ENSINO FUNDAMENTAL

GRUPO DE ESTUDO – HISTÓRIA

APRESENTAÇÃO

Bom dia professoras e professores.

Queremos reitar aqui nosso compromisso com essa modalidade de formação continuada. Optamos por nos debruçarmos sobre diversos autores e fontes, possibilitando disponibilizar materiais que possam ser aproveitados em sala de aula a partir de sua transposição didática e ao mesmo tempo analisar e estudar as Diretrizes Curriculares.

Passamos agora a discutir a construção do fato histórico, a partir do recorte (tema) que segue abaixo. Bom estudo!

III ENCONTRO

TEMA: GUERRA OU GUERRAS DO PARAGUAI: A CONSTRUÇÃO DO FATO HISTÓRICO

I – OBJETIVOS:

- subsidiar o processo inicial da implementação das Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental;
- perceber diferentes abordagens possíveis em torno de um mesmo fato histórico;
- discutir sobre o conceito de verdade no ensino de história;
- valorizar temas que envolvam o estudo do Brasil e da América Latina;
- refletir sobre a prática docente.

II – REFERÊNCIAS:

- CHIAVENATTO, Julio José. **Genocídio americano: a guerra do Paraguai**. 19ª. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- DORATIOTO, Francisco. Nova luz sobre a guerra do Paraguai. In: **Revista nossa história**. São Paulo: Vera Cruz, nov/2004, p. 18-23.
- FRAGA, Rosendo. Uma guerra e muitas versões. In: **Revista nossa história**. São Paulo: Vera Cruz, nov/2004, p. 42-44.
- PINSKY, Jaime (org.). **O ensino de história e a criação do fato**. 5ª. ed. São Paulo: Contexto, 1992. p. 9-10.

III – QUESTÕES PARA REFLEXÃO E REGISTRO ESCRITO:

Texto:

“(…) é gente quem faz a história. Não há nisso nenhuma descoberta da pólvora, mas não há também ingenuidade: O que se busca aqui é entender o mecanismo que estabelece por quê um fato é muito histórico, outro menos e um terceiro sem importância histórica de vez.

Quem determina o grau de historicidade de um fato, aceitando-se que um historiômetro objetivo ainda não foi inventado?

Por que os livros “estabelecem” fatos e os repetem seguidamente, de maneira acrítica? E os fatos não são apenas contados. São também comemorados com nomes muito curiosos. Temos, por exemplo, uma *inconfidência* (a mineira), uma *intenção* (a comunista), uma *proclamação* (a da República), várias *revoluções* (30,32,64), algumas *expulsões* (franceses, holandeses) e outras denominações que já prejulgam o fato que pretendem analisar. Quem definiu seus nomes, sua importância e por que?

Da maneira como a grande maioria dos manuais nos apresenta a história, esta parece ser, efetivamente, a “ciência do passado”.

Ciência, no sentido positivista, pois detentora de verdades universais e definitivas, imutáveis e indiscutíveis. Do passado, pois a história não tem, para muitos, nenhum compromisso com o presente, já que só se preocuparia com o acontecido. Lembro-me até de um velho professor que dizia que, por ser a ciência do passado, a história seria mais científica quanto mais antiga fosse...

Essa concepção de história, embora muito criticada teoricamente, é muito utilizada na prática de nossos historiadores, autores e professores. Presos a uma cronologia estabelecida há muito tempo, evitam fazer “cortes” criativos, refugiando-se na assepsia de uma história pretensamente neutra, em que os homens são apenas peões de “movimentos” históricos invisíveis e pré-determinados, as entidades divinas substituídas por entidades teóricas igualmente teleológicas.

(...) [que] a discussão a respeito do fato (e da data) na história tenha condições de se ampliar e permitir efetivamente que o próprio ensino possa ser repensado.” (PINSKY, 1992.).

Questões para responder após a leitura dos textos:

1. Quanto a Guerra do Paraguai, quais as diferenças de abordagem presente nos textos de CHIAVENATTO e DORATIOTO? Como essas diferenças podem ser entendidas, a partir da leitura do texto acima de PINSKY?
2. Segundo FRAGA, como cada país envolvido na chamada “guerra do Paraguai”, trata dessa questão e qual o papel dos livros didáticos nestas diferentes abordagens?
3. Como essas diferenças ajudam entender os princípios de construção e legitimação em história? E qual a relação existente entre fato histórico e verdade?

Obs.: Visando a elaboração do Inventário de Experiências Pedagógicas, como resultado final das ações do Grupo de Estudos, ressaltamos a necessidade que se faça uma síntese de cada um dos encontros a partir das seguintes questões:

- ❖ Principais temáticas tratadas em cada encontro;
- ❖ Principais relações que o grupo estabeleceu entre as diretrizes curriculares e os textos estudados nos encontros;
- ❖ Principais relações entre as reflexões do grupo com experiência docente dos participantes.

SUGESTÕES COMPLEMENTARES:

LIVROS E REVISTAS

- CARNEIRO, David. **O Paraná na guerra do Paraguai**. Curitiba: Fundação Cultural, 1995. Análise do cotidiano paranaense e da própria guerra, tendo como fontes o periódico “19 de dezembro”, de Curitiba; diário de viagem e da campanha; memórias; poesias...
- DIWAN, Pietra. Guerra do Paraguai: o grande confronto na América do Sul – 1865-1870. In: **Revista história viva**. São Paulo: Duetto, abr/2004. p. 20-21.
- FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: Edusp, 1995. p. 208-217.
- MAESTRI, Mário. **Guerra contra o Paraguai: da instauração à restauração historiográfica**. <http://www.espacoacademico.com.br/020/20hmaestri.htm>. Acessado em 28/02/2005. (Sugestão: NRE de União da Vitória).
- MARQUES, Maria Eduarda Castro Magalhães (org). **A guerra do Paraguai: 130 anos depois**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1995.
- REVISTA NOSSA HISTÓRIA. São Paulo: Vera Cruz, nov/2004, p. 16-49.
- REVISTA NOSSA HISTÓRIA. São Paulo: Vera Cruz, mar/2005, p. 96. Sessão Cartas.
- REVISTA SUPER INTERESSANTE. São Paulo: Abril, set/1999, p. 32-41. Com fotos e pinturas do argentino Cándido López (1840-1902), o artigo de André TORAL, retrata o cotidiano da Guerra.
- SALLES, Ricardo. **Guerra do Paraguai: escravidão e cidadania na formação do exército**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1950.

QUADRINHOS E CHARGES

- TORAL, André. **Adeus amigo brasileiro: uma história da guerra do Paraguai**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999. “(...) André Toral, conseguiu algo inédito na história das Histórias em Quadrinhos brasileiras. Um álbum totalmente colorido com mais de cem páginas, publicado por uma editora de prestígio.
- Contando a história de três jovens (um brasileiro, um argentino e um paraguaio) que vêem suas vidas estilhaçadas pela Guerra do Paraguai, Toral consegue o prodígio de produzir uma narrativa envolvente e extremamente fiel aos acontecimentos históricos. Cada batalha, cada personagem histórico está lá, em todos os detalhes. Duque de Caxias, D. Pedro II, Solano López, Victor Meirelles, todos em episódios realistas e diálogos convincentes. A Guerra do Paraguai, estúpida como todas as guerras, é mostrada em toda a sua ignorância e falta de sentido.
- O que mais impressiona em Adeus, Chamigo Brasileiro é exatamente essa verossimilhança de personagens e acontecimentos, obtida à custa de extensa pesquisa. Durante quatro anos, Toral pesquisou a produção de gravuras, pinturas e desenhos dos países envolvidos na Guerra do Paraguai (Brasil, Argentina, Uruguai e Paraguai) e elaborou sua tese para o departamento de História Social da Faculdade de Filosofia da USP. O resultado final foi transformado no livro que agora chega às livrarias de todo o país.” <http://www.terra.com.br/cybercomix.4/resenhas/mes14/resenha6.htm>. Disponível em 24/05/05.
- SILVEIRA, Mauro César. **A batalha de papel: a guerra do Paraguai através da caricatura**. Porto Alegre: L&PM, 1996.

FILMES

- GUERRA DO BRASIL. Sylvio Back. Brasil: 1987. **SINOPSE:** “Entre 1864 e 1870, a América do Sul é palco do maior e mais sangrento conflito armado do século, conhecido como a Guerra do Paraguai. Misturando documentário e ficção, o filme resgata este autêntico ensaio da 1ª Guerra Mundial, que envolveu Brasil, Argentina, Uruguai e Paraguai, vitimando aproximadamente um milhão de pessoas. Imaginário popular e as versões do vencedor e do vencido são articulados a um complexo painel iconográfico e musical, e a um inédito vislumbre do teatro de operações no Paraguai.” <http://www.letras.ufmg.br/atelaetexto/acervovideoeteca.htm>. Disponível em 24/05/05.

ATLAS

ATLAS HISTÓRICO Istoé Brasil 500 anos. São Paulo: Três, 1998, p. 74-77. Material de boa qualidade, ótimo para ser usado como transparência.

Alguns comentários em relação ao I Encontro:

- Apesar da avaliação positiva dos textos e do encaminhamento dos estudos pela maioria dos professores, tivemos algumas reclamações em relação à qualidade do xerox, tamanho das letras e envio do material que deveria se dar de forma antecipada. Esclarecendo: a Equipe de ensino de História – DEF não é responsável pela qualidade do xerox, porém já encaminhou a reclamação; o tamanho das letras, muitas vezes, em fonte 10, justifica-se como forma de aproveitar ao máximo a cota de xerox que nos é disponibilizada; quanto ao envio antecipado, é bom lembrar que as sugestões complementares (revistas, textos, filmes...) são possibilidades de aprofundamento posterior, subsídios para pesquisa, não havendo necessidade de fazer uso dessas fontes durante o momento do estudo.
- Muitos professores ressaltaram a importância de trabalhar com diferentes fontes e as relacionaram com os princípios presentes nas DCEs, alguns poucos, porém, questionaram o porquê trabalhar com textos que trazem uma análise literária e ou pictórica de um fato histórico. A leitura dos textos suscitou ainda reflexões a partir das questões de identidade, gênero e do encontro entre culturas: colonizadores e colonizados, dominadores e dominados... Houve até os que disseram se sentir estimulados a lerem novamente, Iracema, de José de Alencar, apesar do texto ter sido identificado como de difícil compreensão por alguns.
- “O material apresenta texto muito rico. Pudemos observar que os acontecimentos e nem o passado mudou, mas mudou o nosso olhar sobre o passado.” Porecatu-Pr.

Alguns comentários em relação ao II Encontro:

- Muitos grupos ressaltaram a importância de se romper com a visão única da História presente na maioria dos livros didáticos. Reconhecem portanto que isso não significa deixar de usá-lo (onde há saber, há poder, e onde há poder, há resistência). Novamente, lembrando a importância da pesquisa e do uso de diferentes fontes para o ensino da História. O texto que suscitou este questionamento justifica-se em virtude de que, um grande número de professores consultados durante a construção das DCEs, disseram utilizar-se do livro didático como principal fonte para o planejamento anual.
- De modo geral, os professores encontram mais semelhanças do que diferenças entre a construção das nações argentinas e brasileiras e apontaram a importância do ensino da História. Ressaltaram, também, como o mesmo é passível de construções que visam legitimar ou silenciar aquilo que convém às elites detentoras do poder em cada período histórico. Nessa mesma perspectiva, também, foi lembrada a criação dos heróis.
- Alguns apontaram que estudar a riqueza de nosso continente amplia a compreensão da realidade em que vivemos, bem como ajuda a desenvolver em nós um sentimento de identidade. Valorizar temas latino-americanos, brasileiros e ou africanos, nesse contexto, significa diminuir o espaço quase exclusivo do ensino da história da Europa, primeiro passo para um estudo menos eurocêntrico e etnocêntrico da História.
- Por fim, os grupos mostraram-se bastante heterogêneos, houve os que consideraram alguns textos até aqui escolhidos difíceis, assim como os que solicitaram maior aprofundamento. Para atender a todos, ficamos no limiar da questão. Acreditamos que as discussões de cada grupo e a motivação daí advinda contribuem para um maior grau de aprendizagem. Tomemos os textos e as questões como meios e não como fins.

Sugestões serão bem vindas e respondidas na medida do possível.

Equipe de História – DEF/SEED.



REVISTA SUPER INTERESSANTE. São Paulo: Abril, set/1999, p. 32-41.

Artigo de André TORAL, retrata o cotidiano da Guerra.

ANEXO C

Minutagem V Encontro Grupo Estímulo á Criatividade do Professor de História

Data: 30/03/06

Local: NRE

Texto: GLAGLIARDI, Célia Morato et all. **Reflexões Sobre a Prática no Ensino de História**. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 9, nº 19, Set. 89/fev.90, p. 143-179.

Atraso dos professores mais ou menos 15 min.

0-20 min. dinâmica grupo

Conversa informal sobre o espaço, acerca do recebimento do texto, professora Margarida não trouxe o texto. Prof. Luís fala sobre o fato de deixar as aulas do Borato. Disse que deixa 10 aulas, porque disse que ia assumir o Projeto Provocação. O Prof. Luís disse que não gostou muito do nome Provocação, vai encarar (logomarca do projeto). Salientei que o nome do projeto partiu de uma idéia minha. Há uma breve explanação sobre o projeto, em seguida salientei que a professora Ângela justificou sua ausência.

Dinâmica realizada pela professora Sol, ela pediu a todos que escrevessem num pedaço de papel um nome de um animal, um objeto e uma profissão. (Silêncio)

Ela pede que dobremos os papéis e misturamos aos demais e estes foram redistribuídos aos professores presentes. Após ela solicitou que tentássemos adivinhar de quem era aquele papelzinho. O professor Luís disse que o papel era da Margarida, ela pede para que ele lesse em voz alta e as palavras deste papel eram coelho, vaso e professor, mas o professor se enganou porque na verdade era meu. E ela pede que eu explique o porque daqueles nomes. Eu disse que coelho ao mesmo tempo assustado e dócil, vaso está associado a flores para o cultivo de flores e professor que anteriormente eu escrevi psicólogo e depois apaguei e escrevi professor porque é a minha profissão. Em seguida falei sobre o papel que eu peguei, e já de início disse que pela letra sabia de quem se tratava. As palavras contidas neste papel eram: elefante, caneta e professor e disse que era da Margarida. Ela explica o porque das palavras e disse que elefante é pela memória espetacular, caneta para anotar o que falta á memória e professor é porque ela passou por outras

profissões e disse ter batalhado muito para ser professor. Em seguida faz a leitura de outro papel: cachorro, quadro e professor. O cachorro por ser fiel, ele é amigo, ta sempre ali junto com o dono, o quadro ao ir para a garagem por ser fumante, ficou decorando o espaço, coisas de aluno e sempre fica achando coisa diferente, o pensamento vai longe e professor a professora disse que não saberia fazer outra coisa, é algo que está dentro da gente diz ela, segundo ela é algo que nasce junto influenciado pelo ambiente, mãe falando, pai falando...Em seguida lê outro papel cachorro, mesa e professor. _Helena eu escolhi um cachorro porque quando me falam de um animal eu já me lembro do cachorro que eu tenho em casa, e é o meu animal de estimação, com o qual tenho mais afinidade. ela diz que tem aversão a gatos, a mesa porque segundo ela é na mesa que se faz as melhores coisas, escrever, comer, para a tomada de decisão e professor é a minha profissão e foi algo que foi escolhido de verdade.

Em seguida leu outro papel: leão, machado e professor. Professor Luís: tem a ver com a sua personalidade (ariano), o que quer ser “o cabeça”, estar á frente. Comentários dos outros, paralelo com marido, filha que também são do mesmo signo. Machado algo que corta, que quebra, que destrói e ao mesmo tempo faz a lenha que aquece, dá calor. E professor por ser a sua profissão. Salienta que teve outras atividades e traça sua trajetória profissional novamente. **(nas reuniões esta trajetória ganha uma espaço considerável em suas falas no grupo, simbolizando orgulho, determinação, autoconfiança que são apresentadas como um estandarte aos demais)**

Finalização da dinâmica pela professora Sol elenca alguns pontos que emergiram da mesma: memória rápida, somos dóceis, amigo, fiel, controle, anotações constantes, mais atraentes ao retomar a questão da mesa decisão conselho de classe quanto a profissão nós amamos.

Maria Antônia: Retomada da idéia inicial do projeto: dinâmica, momento da formação e momento da produção. Desta forma, neste momento iremos discutir o texto, e o que este material me possibilitou despertar a criatividade, pensar o cotidiano escolar. Uma das professoras indaga se aquele texto é parte de um livro, neste instante esclareço que trata-se de um artigo e situo temporalmente sua produção. Perguntei se todos leram, uma diz que leu pulando e pulando, mas achou bom. Retomada objetivos formar um grupo sujeito, ouvir mais a prof. Helena falando mais sobre o texto (prof. Tímida,) elogio a sua fala sobre a mesa. Abraçar nossa condição de grupo sujeito. Silêncio do grupo, Helena pegou ontem o texto, o diretor entregou em cima da hora. Sugestão tempo para leitura 19:35 às 20:10.