

CONSTRUÇÃO CURRICULAR COMO EDUCAÇÃO DE PROFESSORES - O CASO DAS DIRETRIZES CURRICULARES ESTADUAIS DE HISTÓRIA NO PARANÁ

CERRI, Luis Fernando – UEPG

GT: Formação de Professores / n.08

Agência Financiadora: Não contou com financiamento

Esse texto discute o tema da educação continuada de professores na transição de paradigmas políticos e educacionais decorrentes de um refluxo do pensamento neoliberal com as vitórias de forças à esquerda no Brasil e no estado do Paraná em 2002. Entende-se que, apesar das dificuldades encontradas e retrocessos verificados em muitas áreas, reconstituiu-se no aparelho de Estado uma posição crítica às políticas implementadas pelos governos Fernando Henrique Cardoso e Jaime Lerner (1995-2002), procurando retomar o papel do Estado em interlocução com a sociedade civil na elaboração de políticas. Não se trata de abordar essas questões em geral, mas na particularidade do processo de elaboração da Versão Preliminar das Diretrizes Curriculares da Educação Fundamental da Rede de Educação Básica do Estado do Paraná, em especial na disciplina de História.

Antes de prosseguir, a favor da idéia da função hermenêutica do distanciamento em RICOEUR (1983), considera-se necessário esclarecer a posição do autor nesse processo. Segundo Ricoeur, se por um lado o distanciamento é necessário para conseguir o grau de objetivação que as ciências pedem, ao mesmo tempo ele “arruína a relação fundamental que nos faz pertencer e participar da realidade histórica que pretendemos erigir em objeto” (RICOEUR, 1983, p. 43). A saída, para ele é, *grosso modo*, o acordo entre autor e leitor de que ambos são históricos e interessados, e que cabe ao primeiro não ocultar e ao segundo não deixar de olhar criticamente as vinculações entre o sujeito e seu objeto. O autor do texto apoia a reestruturação do Estado e a recuperação de seu papel, na ampliação do espaço público e nas ações redistributivas; posiciona-se criticamente quanto às políticas educacionais tecnocráticas da era FHC; atuou no processo abordado nesse texto. Isso não significa a ausência de contradições ou alinhamento automático com a ação em curso no governo do Paraná; pelo contrário, a experiência do autor nesse contexto permite uma reflexão sobre possibilidades e limites do trabalho de elaboração coletiva de orientações curriculares como prática de educação continuada de professores. Nesse sentido, a perspectiva metodológica que orienta a confecção desse texto assenta-se na pesquisa-ação

(sustentada, p. ex., em KINCHELOE, 1997, especialmente o capítulo "Pesquisa-ação, reforma educacional e pensamento do professor").

Kincheloe sustenta, na mesma obra, um panorama sobre o debate referente à educação do professor, estabelecendo as linhas behaviorística, personalística, artesanal tradicional e orientada para a pesquisa. Nesse momento, entretanto, é suficiente apontar que o primeiro fator que motivou a nossa participação em uma ação sobre a qual se desdobra o olhar investigativo é o princípio da simetria invertida. Esse princípio, originado na obra de Schön (cf. BRASIL, 2000, p. 38), estabelece a homologia entre as atitudes dos professores com sua observação e assimilação das atitudes e métodos dos professores que ensinaram para ele. Essa vivência marca mais que os conteúdos formalmente tratados nas aulas, tanto da formação básica quanto da Licenciatura. Entretanto, não é nesse enfoque que montamos nossa motivação, mas na abordagem do relacionamento entre o professor e as políticas educacionais às quais ele é submetido. Propõe-se, no discurso educacional brasileiro em linhas gerais, uma educação crítica, transformadora, autodirigida (com forte apelo do construtivismo). Todavia, a educação continuada tem historicamente falhado em garantir esses princípios na prática do professor. Com efeito, como fazer isso se eu, professor, não vivi nada assim como aluno e continuo não aprendendo isso como professor em formação, pelas formas nas quais o poder público se relaciona comigo enquanto profissional. Qual a simetria invertida das recentes mudanças educacionais, que foram impostas de cima para baixo, contando apenas com simulacros de participação, no contexto dos "pacotes curriculares a prova de professor" (APPLE, apud GIROUX, 1997, p. 160)? Em outros termos, como garantir que o professor seja capaz de estimular em seu aluno a condição de sujeito histórico se ele é submetido a pacotes "*que retiraram do professor sua capacidade de reflexão sobre a prática por ele desenvolvida, distanciando-o da postura de sujeito epistemológico de sua ação*" ? (Arco-Verde, 2004, p. 3). Voltamos, assim, noção de "simetria invertida" utilizada pelo MEC no debate sobre as Diretrizes para a Formação de Professores, ao próprio encaminhamento de mudanças educacionais, entendidas como ato pedagógico de promoção de educação continuada de professores. O "currículo oculto" dessas mudanças durante o período FHC / Lerner desqualificou o professor e não abriu espaço para que, na prática, ele pudesse desenvolver exatamente os predicados que se cobra que ele forme no seu aluno: capacidade de discussão, autonomia do pensamento, prática transformadora, construção de conhecimentos, etc.

Diante desses pressupostos, a perspectiva desse texto é debater se e até que ponto as novíssimas políticas de educação de professores / elaboração curricular no Paraná após 2003 têm obtido sucesso na retomada do professor como produtor de conhecimento e interlocutor privilegiado do Estado na formulação de políticas, bem como no combate ao processo de redução dos docentes a executores semiqualeificados das políticas tecnocráticas que marcaram o período anterior, sobretudo na amostra definida nesse estudo, que é a do professorado de História da Rede Estadual paranaense.

Considerações Metodológicas e definição do objeto de estudo

O processo de investigação aqui tematizado envolve duas ordens de documentos: as anotações e textos produzidos pelo próprio autor em sua participação no processo de elaboração das diretrizes e os documentos produzidos nas discussões desse conjunto de eventos, seja a produção dos professores de História, sejam os documentos finais oficiais. Para a compreensão do contexto e do processo de produção de todas essas fontes a analisar, passamos a um breve resumo sobre as motivações e o desenvolvimento do conjunto de discussões e atividades.

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

estadual explicitada. Esses processos pautados na aplicação de uma autonomia vaga, deixaram, segundo ARCO-VERDE, um currículo desfigurado pois abandonou-se a escola e o professor à própria sorte no processo de elaboração curricular, "*responsável individualmente pela organização de um projeto educacional que, em princípio, é universal, coletivo e deve buscar o princípio da igualdade para garantir a todos o acesso à educação*". (2004, p. 4). Assim, embora reconheça-se o avanço da maior autonomia para escolas e professores, podemos afirmar também que se tratou de uma autonomia liberal, tanto no sentido da individualização da ação quanto no da desresponsabilização do Estado sobre sua tarefa educativa.

A elaboração das DCEEB é concebida como virada política educacional na proporção em que recupera a dimensão pública e coletiva do currículo, bem como busca devolver ao sujeito professor a voz para a definição desses elementos coletivos. A forma curricular, "diretrizes", tem como vantagem a abertura e flexibilidade às concepções mais diversas, sem render-se ao relativismo, uma vez que trata-se de discutir e registrar princípios sobre os quais se construirão os consensos mínimos a partir dos quais se estabelece a diversidade.

Todas as áreas por disciplina da SEED-PR mobilizaram-se no início de 2004 para constituir um grupo de intermediadores do debate com os professores na base. Assim, cada Núcleo Regional de Educação indicou 6 professores de cada disciplina do currículo, representando o Ensino Fundamental (1 para 1ª a 4ª e 1 para 5ª a 8ª), o Ensino Médio, a Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo e Educação Indígena, além do coordenador de área de cada NRE. Esse conjunto em cada um dos 32 NREs do Paraná junto com as equipes por disciplina do Departamento de Ensino Fundamental da SEED, mais os professores de Instituições de Ensino Superior convidados para assessorar o processo junto à SEED constituíram o Grupo Permanente, com a missão de encaminhar tanto os encontros gerais por disciplina no centro de treinamento em Faxinal do Céu (Pinhão - PR) quanto os encontros por municípios e por região.

O processo coletivo foi iniciado efetivamente com a distribuição de um caderno resultante de um seminário interno à SEED (PARANÁ, 2004), visando referenciar o debate projetado para ocorrer nas escolas sobre currículo e as DCEEB, por ocasião das semanas pedagógicas de fevereiro de 2004. Os Seminários Centralizados por disciplina reuniram os membros do Grupo Permanente, que trouxeram as primeiras impressões e inquietações dos professores na base, entre abril e maio de 2004. Nesses Seminários foram preparados os Encontros Descentralizados, por NRE, visando levantar sugestões,

princípios, idéias para colocar em debate no Seminário seguinte, em Faxinal do Céu, que ocorreu entre setembro e outubro de 2004. Nesse momento, o Grupo Permanente alinhavou as primeiras propostas de redação dos documentos para as DCEEB por disciplina, que novamente retornaram à base nos Encontros Descentralizados entre outubro e novembro, nos quais produziram-se relatórios dos debates regionais que alimentaram a elaboração do texto preliminar. Essa elaboração foi feita durante novembro e dezembro pelas equipes por disciplinas na SEED e seus respectivos assessores. A versão preliminar das DCEEB do Paraná para o Ensino Fundamental foram então impressas e chegaram para discussão dos professores nas escolas novamente na semana pedagógica de fevereiro, que precede o início das aulas. Pretende-se que o debate continue em 2005 e estabeleça a versão definitiva até o final do ano.

Essa sumária exposição do processo situa o leitor para a discussão que pretendemos realizar a partir desse ponto, com atenção específica ao processo de elaboração de Diretrizes para a História. Evidencia, por outro lado, um cronograma e uma estrutura de discussão que, se não é a ideal, não prescinde da voz do professor, o que implica, por sua vez, a discussão sobre o papel formativo dessa atividade junto aos docentes.

Notas sobre o processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Estaduais - História

O primeiro Seminário de História aconteceu em Faxinal do Céu entre 10 e 13 de Maio de 2004, e consistiu sobretudo num esforço de compreensão dos processos de mudança curricular e seus motores, e voltar esse esforço para a compreensão daquele momento de revisão da orientação curricular para a escola pública do Paraná. Com apoio de professores que haviam participado e avaliado criticamente as experiências anteriores mais significativas - o Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná (CB) e os PCN, o grupo desenvolveu uma avaliação interna e sobre a implantação desses currículos. Na perspectiva de que os currículos obedecem a fatores epistemológicos e sócio-políticos em seus movimentos de mudança, procedeu-se uma análise da conjuntura educacional, ideológica e do pensamento das Ciências Humanas da última década e meia.

Procurou-se reconhecer que a mudança curricular cuja proposta está vindo à tona no Paraná resulta, inicialmente, da avaliação de que há um conjunto de fatores que aponta para uma nova realidade histórica, cujo divisor de águas é a eleição de governos que combatem a visão neoliberal da sociedade e de Estado, e, dentro de certos limites, comprometidos com a recomposição do espaço público, sistematicamente privatizado na década passada. Essa mudança política corresponde a uma virada na maré ideológica, em que os pressupostos da globalização neoliberal e pós-modernista, antes entendidos como uma tendência irreversível, encontram expressiva resistência. Ao mesmo tempo, o debate educacional e o debate teórico e metodológico em cada uma das ciências que referenciam as disciplinas escolares avançou significativamente desde a publicação da primeira versão do Currículo Básico para Escola Pública do Paraná, em inícios da década de 1990. Essa análise foi majoritariamente aceita e recebeu contribuições, o que pode ser parcialmente explicado pela composição do Grupo Permanente, indicado pelos NREs, o que aumenta as chances de alinhamento ideológico com o núcleo central do processo. Evidentemente, esse alinhamento não foi total, visto que verificaram-se manifestações, nos debates, de posições críticas a essa análise, tanto à direita quanto à esquerda, bem como críticas severas sobre as possibilidades de levar adiante um projeto dessa envergadura diante das limitações materiais, operacionais e humanas do sistema.

Outro questionamento no Grupo Permanente, diante da afirmação de que o processo seria democrático é que, para efetivamente sê-lo, dever-se-ia votar se elaboraríamos ou não essas diretrizes curriculares coletivamente. Argumentamos que a democracia não começa conosco, diante desse desafio. Essa possibilidade que se abriu vem de uma conquista democrática, e é assim entendida pelo Estado hoje, como mandato das urnas e assim será implementada. Se a comunidade recusa-se a participar, defendemos, perde uma oportunidade histórica de ver-se representada e respeitada nos instrumentos que norteiam a vida cotidiana de cada trabalhador da educação. Nessa discussão clarificaram-se os limites da autonomia a ser exercida, condição para uma ocupação transparente dos espaços de interlocução com o Estado e com o restante da comunidade educacional.

O questionamento sobre a legitimidade do processo, por ter sido disparado pelo Estado e não pelos professores não está bem colocado. Essa situação está vinculada aos limites impostos por uma sistema democrático de lógica eleitoral representativa. O outro modo de pensar esse questionamento é que o processo de discussão curricular coletiva não ocorreria, não houvesse acontecido a eleição de um projeto político que levou ao

aparelho de Estado pessoas que acreditam nele. Quem deflagrou o processo não é um grupo de administradores de carreira, mas quadros do professorado (universitário ou não) em cargo de confiança do secretário que recebem uma chance de fazer suas idéias acontecerem. Por quê não é a base que dá a partida nesse processo? Provavelmente porque ela está amarrada em grande parte à divisão do trabalho estabelecida. Estamos diante de um exemplo de contradição do processo de mudanças posto pela forma capitalista de organização do trabalho. A legitimidade ainda é uma questão em aberto no processo, mesmo porque ele não se encontra finalizado, mas essa legitimação ocorre num patamar completamente diferente de políticas de currículo anteriores, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, por exemplo, que não passaram pelo crivo da discussão coletiva.

No primeiro encontro, ainda, foi possível anotar alguns outros questionamentos por parte do Grupo Permanente. Em primeiro lugar, levantou-se uma questão central: de que adianta uma boa diretriz curricular diante das enormes carências das escolas e dos professores para desempenharem seu trabalho? Infelizmente a discussão do currículo não tem diretamente o poder de resolver questões políticas, materiais e de formação, nem de desfazer os problemas - cenário da atuação docente, como a cultura juvenil e a crise de relação entre pais e filhos, entre gerações, no seu estado atual. Entretanto, pode ser um fator a mais a impulsionar a contínua luta dos profissionais por melhores condições. Se imaginamos que a implantação de uma boa diretriz curricular conseguirá efetuar mudanças para melhor entre os alunos, precisamos também ter clareza de que só o fará se os sujeitos conseguirem atuar para construir as condições necessárias a essa implantação em patamares de suficiente qualidade, ocupando e tensionando as suas esferas de governabilidade.

Questionou-se ainda a condição para os professores acompanharem a discussão e participar dela como protagonistas, uma vez que a maioria tem pelo menos 40 horas em seus contratos de trabalho. A existência da hora-atividade é um exemplo de conquista que permite outras conquistas: pela contínua pressão do movimento sindical dos trabalhadores em Educação, 20% da carga horária dos professores estaduais pode ser utilizada para atividades extra-classe, e nelas deve-se incluir a participação nas reuniões, os estudos e as leituras necessários ao exercício do protagonismo na definição das diretrizes curriculares.

Outros questionamentos levantados foram:

- a dificuldade de implantar um currículo para o Ensino Fundamental se os seus primeiros ciclos (1º ao 4º ano) são geridos pelos municípios, que em grande parte desenvolvem seus currículos próprios;
- o prazo para a elaboração das Diretrizes Curriculares, que pode não corresponder, sobretudo no que se refere à implantação e seu acompanhamento, ao calendário político;
- os problemas das carências mais graves no sistema educacional, ou seja, antes da qualidade da discussão escolar da História, o impeditivo do aluno não estar devidamente alfabetizado ou escolarizado para a série na qual encontra-se matriculado, ou recusar-se através da sabotagem da aula a desenvolver a atividade educativa;
- a angústia de professores que professam a democracia como valor e condenam o autoritarismo, e no entanto são contrapostos à indisciplina na sala de aula e ao autoritarismo das instituições que o empregam, ficando entregues ao dilema da contradição entre os valores que a História ensina e os valores que a prática da escola acaba por fazer valer;
- o descompromisso de uma parte expressiva do corpo docente das escolas;
- a participação de outros sujeitos no processo de elaboração das Diretrizes, notadamente a Universidade, o movimento sindical e o movimento estudantil.

Ao final do encontro foi elaborado um roteiro para os encontros municipais e por NRE, realizados no decorrer de Junho. Os mesmos foram realizados com base em dinâmica de grupos para troca de experiências e estabelecimento de primeiras afirmações quanto aos diversos elementos envolvidos na discussão curricular. As discussões eram realizadas contando com leitura prévia de textos sobre os temas identificados pelos assessores e equipe da SEED como importantes para aquele momento da discussão; as atividades partiam de um roteiro de discussão e deveriam gerar documentos em todas as instâncias. Dos grupos surgiam documentos - síntese por município e relatórios finais por NRE. O autor teve acesso a esses documentos (alguns núcleos mandavam apenas a síntese final, outros os documentos dos municípios e outros ainda mandavam todos os documentos, desde as anotações dos trabalhos de grupo) mas, a partir de decisão da SEED-PR, não é possível consultá-los no atual momento. Por esse motivo, conta-se apenas com as anotações próprias sobre os documentos, em reuniões realizadas *a posteriori* para avaliar o processo e planejar a etapa seguinte na SEED junto

à equipe de área do DEF. Esses documentos permitem contabilizar cerca de 4000 participantes nos diferentes momentos da discussão.

Os resultados foram colocados em discussão novamente no 2º Encontro do Grupo Permanente em Faxinal do Céu em Outubro de 2004. O encontro foi preparado com base nos resultados dos encontros por município e NRE, e centrou-se em duas questões centrais: o valor educativo do ensino de história e a historicidade das demandas sobre o ensino da História. Esses temas possibilitaram a identificação dos objetivos que se definiam para o ensino da disciplina nas DCEs, bem como a identificação das demandas por mudanças e a reflexão sobre sua oportunidade e legitimidade.

O último ciclo da discussão foi o retorno aos municípios e NREs para a discussão de um roteiro chamado de "Texto Aberto" que alinhavou os primeiros consensos aparentes e solicitou contribuições e alterações, especialmente nos campos da concepção de História, contribuição da disciplina para a vida cidadã e os temas sociais contemporâneos, estrutura de organização dos conteúdos e apontamentos relativos ao valor educativo da História.

Não é a intenção aqui discutir o conjunto dos resultados dessa nova rodada de discussões. Os documentos, entretanto, se tomados em conjunto com os demais textos e documentos envolvidos no processo todo, bem como as observações e anotações do autor realizadas em caderno de campo na perspectiva da pesquisa - ação, permitem alguns resultados relevantes e reflexões sobre a idéia e encaminhamento da elaboração curricular como atividade de educação de professores. É nesse sentido que estão arroladas abaixo as principais reflexões e resultados dessa atividade de pesquisa.

Resultados preliminares e reflexões prévias sobre a elaboração curricular como estratégia de educação continuada de professores

Um dos primeiros problemas constatados foi a permanência das dificuldades formativas de uma expressiva parcela dos professores, do ponto de vista do acúmulo de informações referentes à discussão educacional e historiográfica, e o manejo de seus conceitos. Esse fator acabou tornando a heterogeneidade entre os participantes, no que se refere por exemplo ao uso e domínio de termos, conceitos e pressupostos, um fator preponderante para a reavaliação e continuidade do processo. Essa consideração é válida em maior escala para o conjunto dos professores de História da rede estadual (em

torno de 4 mil professores) mas não é desprezível para o próprio Grupo Permanente, que liderou as reuniões descentralizadas nos municípios e NREs e participou dos encontros em Faxinal do Céu. Evidentemente, esse problema não poderia ser remediado de todo no curto tempo de duração do processo aqui descrito (menos de um ano). Deve-se ressaltar também que é preciso saber considerar os saberes tácitos que os professores dominam e que colocam em diálogo com os enunciados propostos nesse processo, mesmo para negá-los. Esses saberes oriundos da prática, da experiência, estabelecem uma relação crítica com os saberes disciplinares que contribui para a constituição da identidade profissional do professor (PIMENTA, 2002) . Com atenção a isso, um processo de elaboração curricular com finalidades de educação continuada não pode recusar a interlocução com sujeitos arbitrariamente tidos como de "formação problemática". O ponto de partida para qualquer interlocução nesse sentido é estabelecer que cada sujeito tem um saber distinto a oferecer no diálogo. Todavia, os debates podem ser prejudicados por decodificações aberrantes de seus termos, motivo pelo qual são importantes as iniciativas de mesas redondas, palestras, debates e leitura de textos teóricos como nivelamento da compreensão dos termos do debate, derivadas exatamente do reconhecimento de que o universo de envolvidos é heterogêneo.

O parágrafo acima trata de uma questão de fundo: se o poder público pretende elaborar o currículo mais avançado / atualizado / sofisticado possível dentro do critério do debate acadêmico em Educação, o processo discutido nesse texto é dispensável, prejudicial ou enganador, uma vez que a interlocução ocorre em forma de consulta e não define os rumos do currículo, podendo mesmo ser entendida como simulacro de participação democrática. Se, por outro lado, o que se pretende é enfrentar os problemas da legitimidade dos currículos e das políticas para o mesmo, bem como os problemas de resistência e transgressão de seu cumprimento (que decorre da avaliação, pelos docentes, de ilegitimidade ou impraticabilidade do currículo imposto), não se parte da habilitação ou inabilitação formativa do universo de envolvidos, mas sim da afirmação de que cada um tem um conhecimento e uma experiência distintos e são capazes de discutir o assunto e apresentar contribuições.

As dificuldades de formação e atualização que estamos abordando podem ser exemplificadas no texto de síntese de um NREs, no qual aparece a declaração de que há uma grande dificuldade dos professores em conceituar a história diante das mudanças metodológicas que estão ocorrendo, ou seja, a velocidade das mudanças no campo do conhecimento não encontra similar na capacidade de atualização bibliográfica do

professor, estruturada em torno de outras perspectivas de trabalho mais urgentes. Isso não significa apenas que o professor não conhece os debates mais recentes em seu campo de conhecimento de referência: esses debates modificam o campo de tal modo que o professor passa a ter dificuldade de reconhecimento e orientação dentro dele. Esse tipo de dificuldade atinente à educação contínua dos professores não é de fácil solução, e foi enfrentado de forma provisória e meramente instrumental com as atividades formativas descritas acima, especialmente a distribuição de textos referentes aos assuntos inicialmente propostos, bem como sobre as questões que surgiam no curso do debate mais amplo. Outro dado que se verifica é a tendência de muitos docentes - isso transparece nos documentos e nas falas observadas - em mimetizar idéias, posicionamentos e mesmo trechos inteiros dos textos oferecidos como referenciais e pontos de partida para o debate. Uma hipótese possível é que, diante de experiências anteriores de uma relação verticalizada e autoritária com o poder público, cristalizou-se em muitos a perspectiva de afirmar, nos documentos, aquilo que é captado como a expectativa das instâncias superiores, de modo a propiciar um relacionamento favorável com as mesmas. Felizmente esse comportamento não é majoritário, mas não deixa de ser significativo, inclusive como estratégia de recusa - sem questionamento explícito - à participação no processo.

Novamente, diante da constatação acima, encontramos um elemento a corroborar a hipótese da homologia entre as relações poder público - professor com as relações professor - aluno. Não se quer com isso, em hipótese alguma, colocar qualquer comparação negativa entre professor e aluno, mas sim de propor que há uma similaridade entre as relações de poder e as perspectivas de aprendizado (em sentido amplo) que estão colocadas nos dois casos.

Talvez o maior exemplo de sucesso no processo da área de História como um todo seja um relativo fracasso da equipe da SEED mais os seus assessores em definir a História Temática como padrão de organização curricular ideal. Trata-se de um sucesso porque o coletivo resistiu à idéia a partir de sua análise própria sobre a oportunidade e viabilidade da proposta, embora ela tivesse sustentação em largas parcelas do universo de professores envolvidos. É interessante destacar que a discussão sobre a melhor forma de organização curricular dos conteúdos históricos tomou parte significativa do debate, pois traz em si uma série de outras questões importantes sobre a teoria e a metodologia da História e do ensino de História.. Entretanto, traz também algumas questões originadas no mercado editorial: vários livros didáticos de História começaram a trazer,

após as críticas à linearidade e ao tratamento isolado de partes do conhecimento histórico, tentativas de "História Integrada", ou seja, uma mescla de conteúdos de História Geral e História do Brasil articulados, na maior parte das vezes, apenas por relações de sincronia. Entretanto, quando a tentativa é relativamente bem sucedida, trata-se de um pequeno avanço em relação às estruturações tradicionais de conteúdo (lineares, eurocêtricas, fatuais, personalistas). Essa estratégia editorial teve amplo sucesso entre os docentes, pressionados por um lado pelo debate contemporâneo sobre o ensino de História, exigente de novas posturas diante do conhecimento histórico, e por outro pelas dificuldades de formação inicial, que geram insegurança diante de conceitos e procedimentos exigidos para efetivar reformulações mais profundas do próprio trabalho educativo (essa insegurança estende-se, e aí é decisiva, às perspectivas de sucesso das mudanças).

Sobre essa discussão da forma de estruturação do conteúdo, nota-se o peso das estruturas seculares de articulação do saber histórico para o ensino. Diante de uma tradição, historiográfica e educacional, de presença fundante desde o século XIX, nos currículos, nos materiais didáticos e, até pouco tempo, na própria historiografia, não é estranho pensar as continuidades e dificuldades em romper o padrão tradicional. Pelo contrário, é estranho romper com esses padrões no discurso curricular, enquanto na prática, diante do desafio das situações concretas de sala de aula, os encaminhamentos permanecem os mesmos. Isso está posto porque não se trata apenas de buscar uma nova forma de fazer o ensino da História, mas de construir uma nova forma de pensá-la, o que não se consegue sem um grande investimento intelectual em termos de tempo, leitura, debate. De certa forma, o que o debate coletivo apontou foi o limite das possibilidades contemporâneas de avanço, cuja identificação é central para que haja mudança e não a manutenção do confronto surdo entre currículo prescrito e currículo realizado, que pode ser tomado como um dos fatores que alimenta a sobrevivência das abordagens tradicionais.

Parte dessa perspectiva de mudança aponta uma outra característica que pôde ser observada ao longo desse processo, de absorção dos termos sem absorção das idéias ao longo de alguns dos textos produzidos. De fato, muitos escrevem ou falam em "construção do conhecimento". "história como construção / produto inacabado" e outros, mas na seqüência do texto ou da fala deixam claro que as expressões são utilizadas sem consistência com seu significado, já que permanecem os pressupostos de práticas e idéias incompatíveis. Do mesmo movimento participam as tentativas de

manter os seguros esquemas tradicionais de conceituação e estruturação de conteúdo abrindo alguns espaços para as novas demandas colocadas (história das mulheres, história e cultura afro-brasileira, latinoamericanidade, etc.). Sobretudo, esses fenômenos expressam um confronto (às vezes criativo, às vezes improdutivo) entre duas teorias e duas práticas: a teoria dos pesquisadores e teóricos da História / Educação (que parece prevalecer, por força do lugar social ocupado pelos seus emissores) contra a teoria da prática dos professores (que fica oculta, muitas vezes inclusive deles próprios), e a prática dos pesquisadores contra a prática dos que estão na frente escolar. Diante desse confronto, é importante considerar as reflexões de Charlot sobre as distâncias entre pesquisa e ensino, teoria e prática, teorias tradicionais e teorias "da moda" (CHARLOT, 2002, p. 93).

Para que todos esses processos de reflexão, interlocução, leitura, mudança nas formas de pensar e de se relacionar com as teorias, as experiências e os outros sujeitos pudessem amadurecer naturalmente e obter o maior sucesso possível, demandar-se-ia um tempo que não está disponível. Isso ocorre porque, uma vez que o processo foi desencadeado como política governamental, o tempo do mandato passa a ser um fator determinante. Isso constitui um das maiores limitações ao avanço desse tipo de proposta: o tempo político abre a possibilidade da construção coletiva, mas tolhe o seu amadurecimento, deixando escancarada a carência da subjetividade do coletivo docente, ou seja, da sua capacidade de acumular poder a ponto de dirigir completamente o processo, inclusive na definição do seu tempo. Parece-nos, infelizmente, que estamos distantes desse momento. Entre os questionamentos dos professores participantes, apareciam com incômoda frequência esses questionamentos gêmeos: sobre se a opinião da base iria realmente ser seguida (ou se havia um plano já pronto ao qual os debates serviriam apenas como legitimação), e se esse trabalho, uma vez tendo caráter definidor das políticas, iria ter continuidade para além do atual mandato do governo estadual. Os sujeitos reportam-se a experiências já acumuladas desde a redemocratização, nos anos 80, em que os dois tipos de insucesso tiveram lugar e marcaram a experiência dos docentes.

Por fim, foi possível observar que o processo em tela - tanto nas reuniões centralizadas quanto nas descentralizadas por município e por núcleo - teve suas dificuldades aumentadas diante de uma ausência de caráter técnico-político, qual seja, a falta de experiência e o pouco ou nenhum conhecimento dos rituais de construção coletiva de decisões e textos, decorrente talvez de uma escassa vivência de participação

política efetivamente democrática. Trata-se da técnica e do ritual de funcionamento das assembleias, com as idéias de mesa, inscrição, propostas, defesa de propostas, questões de ordem, questões de encaminhamento, regime de votação, destaque, etc. A falta dessa técnica torna os processos de discussão longos, desestimulantes, improdutivos; para muitos, a atividade parece andar em círculos, e para outros cria-se um clima de indiferença, já que não conseguem a palavra ou não são considerados quando a conseguem. Para outros, a atividade é sobrecarregadora e desgastante. Pensamos que esse tipo de capacitação é imprescindível para qualquer trabalho do tipo que está sendo aqui discutido. Sem isso, para que não ocorra perda da capacidade de organização, as equipes coordenadoras acabam organizando atividades com tal grau de detalhamento nas orientações que colocam em risco a espontaneidade dos processos.

Considerações finais

Este texto tem entre suas perspectivas, a disposição de encontrar elementos de ação que permitam reverter, na esfera do Estado e seus trabalhadores, as políticas neoliberais destacadas, entre outros, por BRZEZINSKI (1999), GIROUX (1997), KINCHELOE (1997), que primam pelo distanciamento entre instâncias de formulação de políticas e as atividades de execução das mesmas.

Essa proposição é irrealizável para grandes sistemas. No processo em tela nesse texto, notaram-se as dificuldades significativas de construção de consenso através do debate coletivo numa unidade da Federação de porte médio: no Paraná, a discussão já pode ser considerada de larga escala, e seria maior ainda em estados com maior número de professores. Tendemos a acreditar que seria impossível no Brasil todo.

O caso paranaense oferece no atual momento uma possibilidade de legitimação democrática do material final das DCEs através do debate. Apesar da ampla discussão no processo de construção do texto, ele foi limitado por fatores estruturais. No presente momento, diante da existência de um texto preliminar, torna-se possível a discussão sistemática do mesmo em atividades locais de estudo, análise, deliberação e eleição de delegados, o que constitui, por si só, um processo de aprendizado importantíssimo sobre a construção coletiva de decisões e seus encaminhamentos. Se os textos finais das DCEs forem votados em Assembleias com delegados eleitos de todo o estado, sua chance de legitimar-se diante de todos os professores e transcender o tempo do mandato do governo do estado é muito maior.

Nessas considerações finais, a atividade / pesquisa desenvolvida apontam para a idéia de uma política de educação contínua de professores baseada não no oferecimento de cursos, palestras, enfim, informações pouco significativas para a prática docente, mas na criação de situações que estimulem o desenvolvimento do protagonismo educacional e político do docente, o fortalecimento de sua condição de sujeito. Para isso, o crescimento dos espaços de ação educacional do estado sobre controle decisório dos professores seja continuamente ampliado. Para isso, o professor assume distintas formas de definição dos rumos da escola, para além do voluntarismo, com apoio estrutural (carga horária, espaço físico, recursos materiais) e financeiro. Dessas atividades práticas é que vai decorrer a necessidade de aprofundamento do conhecimento, leitura, discussão; as assessorias serão mais vivas e efetivas, pois estarão posicionadas diante da solução de problemas concretos, pelos quais sua intervenção será avaliada. Trata-se, obviamente, de um processo politicamente descritível como *empowerment*, e pedagogicamente caracterizável como aplicação de princípios teóricos e metodológicos construtivistas.

Em outras palavras, a educação contínua do professor, se busca-se sinceramente uma escola de qualidade, capaz de superar os entraves de desenvolvimento da sociedade brasileira e construir a democracia, não deve estar centrada no oferecimento de cursos, mas na criação de condições para que o professor exerça a sua condição de sujeito do processo educativo: todo acúmulo de informações e formação técnica e teórica decorrem então desse assumir-se. Do contrário, temos a contínua reprodução de um profissional a quem dizem o que fazer, que no fundo concebe esse profissional como um executor acrítico ao qual cumpre acoplar um programa. Formar-se continuamente e responder como sujeito às demandas de organização do próprio trabalho é a interação dialética que pode colocar a formação dos professores num novo patamar.

Referências Bibliográficas

1. ARCO-VERDE, Yvelise F. S. Reformulação curricular no Estado do Paraná - Um trabalho coletivo. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Primeiras reflexões para a reformulação curricular da Educação Básica no Estado do Paraná**. Curitiba: SEED, 2004, p. 2-7.

2. BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da Educação Básica, em cursos de nível superior. Brasília: MEC, 2000.
3. BRZEZINSKI, Iria. Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: Respeito à cidadania ou disputa pelo poder? **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, p. 80-108, dez. 1999
4. CHARLOT, Bernard. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S.G. e GHEDIN, Evandro (orgs.) **Professor reflexivo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.
5. GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
6. KINCHELOE, Joe. **A formação do professor como compromisso político**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
7. PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Fundamental da Rede de Educação Básica do Estado do Paraná**. Versão Preliminar. Curitiba: SEED/ DEF, 2005.
8. PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
9. RICOEUR, Paul. **Interpretação e Ideologias**. 2. ed., Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1983.