

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CAMPUS DE MARECHAL CÂNDIDO RONDON
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA – PPGH

THAÍS THOMÉ

**PROJETO FOLHAS E O LIVRO DIDÁTICO PÚBLICO DE HISTÓRIA: UM
ESTUDO SOBRE A PRODUÇÃO DE OBRAS DIDÁTICAS NO ESTADO DO
PARANA ENTRE 2003 E 2010**

MARECHAL CÂNDIDO RONDON- PR

2024

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CAMPUS DE MARECHAL CÂNDIDO RONDON
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA – PPGH

THAÍS THOMÉ

**PROJETO FOLHAS E O LIVRO DIDÁTICO PÚBLICO DE HISTÓRIA: UM
ESTUDO SOBRE A PRODUÇÃO DE OBRAS DIDÁTICAS NO ESTADO DO
PARANÁ ENTRE 2003 E 2010**

Dissertação apresentada à Banca de Defesa do Programa de Pós-Graduação (Mestrado) Strictu Sensu em História, como requisito para obtenção do título de Mestre em História. Centro de Ciências Humanas, Educação e Letras, campus de Marechal Cândido Rondon, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

Área de concentração: História, Poder e Práticas Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Vagner José Moreira

MARECHAL CÂNDIDO RONDON- PR

2024

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Thomé, Thaís

Projeto Folhas e o Livro Didático Público de História: um estudo sobre a produção de obras didáticas no Estado do Paraná entre 2003 e 2010 / Thaís Thomé; orientador Vagner José Moreira . -- Marechal Cândido Rondon, 2024.

114 p.

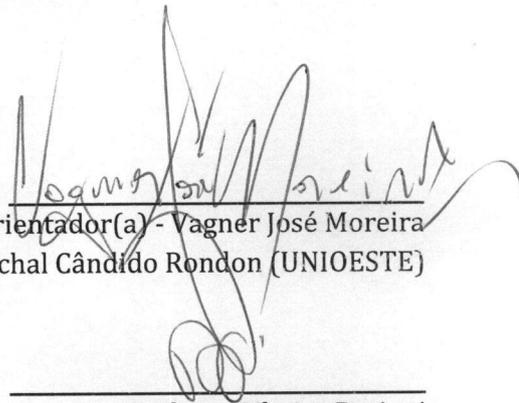
Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Marechal Cândido Rondon) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História, 2024.

1. Projeto Folhas. 2. Livro Didático Público . 3. Formação Continuada . I. Moreira , Vagner José, orient. II. Título.

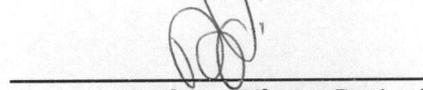
Programa de Pós-Graduação em História

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE **THAÍS THOMÉ**, ALUNO(A) DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE, E DE ACORDO COM A RESOLUÇÃO DO PROGRAMA E O REGIMENTO GERAL DA UNIOESTE.

Ao(s) 29 dia(s) do mês de agosto de 2024 às 14h00min, no(a) sala 03, realizou-se a sessão pública da Defesa de Dissertação do(a) candidato(a) **Thaís Thomé**, aluno(a) do Programa de Pós-Graduação em História - nível de Mestrado, na área de concentração em História, Poder e Práticas Sociais. A comissão examinadora da Defesa Pública foi aprovada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em História. Integraram a referida Comissão os(as) Professores(as) Doutores(as): Vagner José Moreira, Sergio Paulo Morais (por webconferência), Rodrigo Ribeiro Paziani. Os trabalhos foram presididos pelo(a) Vagner José Moreira. Tendo satisfeito todos os requisitos exigidos pela legislação em vigor, o(a) aluno(a) foi admitido(a) à Defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO, intitulada: "**Projeto Folhas e o Livro Didático Público de História: um estudo sobre a produção de obras didáticas no Estado do Paraná entre 2003 e 2010.**". O(a) Senhor(a) Presidente declarou abertos os trabalhos, e em seguida, convidou o(a) candidato(a) a discorrer, em linhas gerais, sobre o conteúdo da Dissertação. Feita a explanação, o(a) candidato(a) foi arguido(a) sucessivamente, pelos(as) professores(as) doutores(as): Sergio Paulo Morais, Rodrigo Ribeiro Paziani. Findas as arguições, o(a) Senhor(a) Presidente suspendeu os trabalhos da sessão pública, a fim de que, em sessão secreta, a Comissão expressasse o seu julgamento sobre a Dissertação. Efetuado o julgamento, o(a) candidato(a) foi **aprovado(a)**. De acordo com o que está previsto nos § 7º e § 8º do Artigo 81 do Regulamento do Programa de Pós-graduação em História da Unioeste, a banca de Defesa de Dissertação foi realizada contando com a participação de membros via utilização de tecnologia de Webconferência. Diante desta circunstância, o(a) Coordenador(a) do Programa de Pós-Graduação em História assina esta Ata e atesta a conformidade da Comissão Examinadora em relação ao resultado da Defesa de Dissertação e ao conteúdo dos pareceres descritivos anexados.


Orientador(a) - Vagner José Moreira

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Marechal Cândido Rondon (UNIOESTE)


Rodrigo Ribeiro Paziani

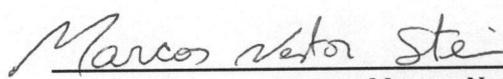
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Marechal Cândido Rondon (UNIOESTE)

Programa de Pós-Graduação em História

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE **THAÍS THOMÉ**,
ALUNO(A) DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE, E DE ACORDO COM A RESOLUÇÃO
DO PROGRAMA E O REGIMENTO GERAL DA UNIOESTE.

Sergio Paulo Morais
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Thaís Thomé
Aluno(a)



Marcos Nestor Stein
Coordenador(a) do Programa de Pós-Graduação em História
Prof. Dr. Marcos Nestor Stein
Coordenador do Programa de
Pós-Graduação em História
Mestrado e Doutorado
Portaria nº 1633/2023-GRE



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

DECLARAÇÃO E PARECER DE PARTICIPAÇÃO EM BANCA EXAMINADORA DA DEFESA DE Mestrado REALIZADA À DISTÂNCIA, DE FORMA SÍNCRONA, POR VIDEOCONFERÊNCIA

Eu, **Prof. Dr. Sérgio Paulo Morais**, declaro que **participei à distância, de forma síncrona e por videoconferência** da banca de Defesa de Mestrado em História da candidata **Thais Thomé**, deste Programa de Pós-Graduação em História.

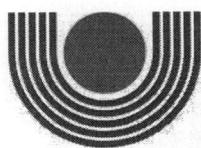
Considerando o trabalho entregue, apresentado e a arguição realizada, **formalizo como membro externo**, para fins de registro, por meio desta declaração, minha decisão de que o candidata pode ser considerada APROVADA, na banca realizada na data de 29 de agosto 2024.

Descreva abaixo observações e/ou restrições (se julgar necessárias):

Atenciosamente,

Dr. Sérgio Paulo Morais

Universidade Federal de Uberlândia



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

DECLARAÇÃO DE APRESENTAÇÃO DE DEFESA DE MESTRADO PARA BANCA EXAMINADORA REALIZADA À DISTÂNCIA, DE FORMA SÍNCRONA, POR VIDEOCONFERÊNCIA

Eu, discente **Thaís Thomé**, declaro que realizei a minha DEFESA DE MESTRADO à distância, de forma síncrona e por videoconferência do trabalho intitulado: *Projeto Folhas e o Livro Didático Público de História: um estudo sobre a produção de obras didáticas no Estado do Paraná entre 2003 e 2010*, para banca examinadora realizada na data de 29 de agosto de 2024.

Atenciosamente,

gov.br

Documento assinado digitalmente

THAIS THOME

Data: 28/08/2024 22:48:14-0300

Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Thaís Thomé

Programa de Pós-Graduação em História Universidade
Estadual do Oeste do Paraná

AGRADECIMENTOS

A escrita dos agradecimentos de qualquer pesquisa é sempre um momento de muita ansiedade, pois é quando percebemos que a jornada está preste a ser concluída. É também uma oportunidade de refletir sobre as pessoas e os momentos que devem ser valorizados e lembrados. Por isso, gostaria de agradecer à minha família pelo apoio e carinho incondicional. Sem vocês nada disso seria possível. Ao João, meu companheiro de vida, que sempre esteve disposto a ler os meus textos e me ajudar em tudo que fosse necessário.

Agradeço à minha amiga Jakeline, que generosamente abriu as portas de sua casa para que eu pudesse passar as noites enquanto realiza as disciplinas. Tive o privilégio de contar com o acompanhamento da Michelle, minha psicóloga, cuja contribuição foi fundamental para tornar esse processo psicanaliticamente mais tranquilo, se é que isso é possível.

Agradeço também às minhas amigas e colegas de turma Mabel, Natiely e Verônica que mesmo distantes sempre se esforçaram para estarem presentes em qualquer situação. O apoio e os conselhos de vocês foram essenciais para que este processo fosse mais leve e reconfortante.

Sou muito grata ao Dr. Vagner José Moreira que aceitou me orientar na metade do caminho e que nunca mediu esforços para me auxiliar. Sua paciência e humildade ao ensinar são valores que caracterizam o excelente professor que é, por isso será sempre lembrado como um bom exemplo.

Agradeço à minha banca examinadora Dr. Rodrigo Ribeiro Paziani e Dr. Sérgio Paulo Morais pela leitura crítica e os demais direcionamentos. À Unioeste e ao PPGH, da qual me orgulho de ter feito parte, por fornecer uma formação de alta qualidade. E, por fim, à Capes pelos recursos que possibilitaram a realização desta pesquisa.

A todos vocês, meu muito obrigada!

RESUMO

PROJETO FOLHAS E O LIVRO DIDÁTICO PÚBLICO DE HISTÓRIA: UM ESTUDO SOBRE A PRODUÇÃO DE OBRAS DIDÁTICAS NO ESTADO DO PARANÁ ENTRE 2003 E 2010

Esta dissertação de mestrado discute a construção de conhecimento didático produzidos pelos professores da rede pública de ensino do Paraná por meio do Projeto Folhas (PF) e da produção do Livro Didático Público (LDP) de História. Ambos foram organizados pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED) entre 2003 e 2010. O PF tinha como propósito fornecer uma formação continuada aos docentes da rede estadual de ensino mediante a uma produção textual, chamada “Folhas”, que posteriormente, serviu como modelo para a construção dos LDP distribuídos pelo Estado. A pesquisa explora a construção do PF e do LDP de História a partir das memórias e experiências dos sujeitos, com destaque para a produção desenvolvida pelos professores e gestores educacionais. Ao problematizar a produção de saber escolar como um processo histórico marcado por disputas políticas e culturais, compreendeu-se que as complexas relações entre professores e gestores educacionais influenciaram a materialidade dos Folhas e do LDP de História constituindo-os como produto dessa relação.

Palavras-chave: Projeto Folhas, Livro Didático Público, Formação continuada.

ABSTRACT

PROJETO FOLHAS AND THE PUBLIC HISTORY TEXTBOOK: A STUDY ON THE PRODUCTION OF DIDACTIC WORKS IN THE STATE OF PARANÁ BETWEEN 2003 AND 2010

This master's thesis discusses the construction of didactic knowledge produced by teachers from the public education system in Paraná through the Folhas Project and the production of the Public History Textbook (LDP). Both were organized by the Paraná State Department of Education (SEED) between 2003 and 2010. The Folhas Project aimed to provide continuous professional development to teachers in the state education network through a written production, called “Folhas,” which later served as a model for the creation of Public Textbooks distributed by the state. The research explores the construction of the Folhas Project and the Public History Textbook (LDP) through the memories and experiences of the individuals involved, with an emphasis on the production developed by teachers and educational managers. By analyzing the production of school knowledge as a historical process marked by political and cultural disputes, it was understood that the complex relationships between teachers and educational managers influenced the materiality of the Folhas and the LDP, constituting them as a product of this relationship.

Keywords: Projeto Folhas, Public Textbook, Continuing Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I	22
FORMAÇÃO E PRODUÇÃO COLABORATIVA DE MATERIAIS PEDAGÓGICOS NO PARANÁ: O INÍCIO DO PROJETO FOLHAS	22
A CONSTRUÇÃO DO PROJETO FOLHAS E OS SUJEITOS	33
DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO FOLHAS	44
CAPÍTULO II	53
PROCESSO DE PRODUÇÃO DOS “FOLHAS”	53
O PAPEL DO PORTAL EDUCACIONAL DIA A DIA EDUCAÇÃO NO PROJETO FOLHAS	64
FOLHAS DE HISTÓRIA: FORMAÇÃO E ENSINO	73
CAPÍTULO III	86
O LIVRO DIDÁTICO PÚBLICO DE HISTÓRIA DO PARANÁ (2006-2007): HISTÓRIA TEMÁTICA E ENSINO DE HISTÓRIA	86
CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
FONTES	109
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	111

INTRODUÇÃO

O Projeto Folhas (PF) foi elaborado pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED) entre 2003 e 2010, período correspondente ao Governo de Roberto Requião como governador do Estado do Paraná. O objetivo do PF foi oferecer formação continuada aos docentes da rede pública de ensino a partir de uma produção textual, que foi chamada de Folhas. O Folhas era um formato de texto que partia das observações dos professores sobre a realidade da sala de aula. Dessa forma, foi construído uma problemática, acompanhada de desenvolvimento teórico, metodológico e sugestões de atividades com o intuito de incentivar os alunos a se aproximarem e apropriarem do conhecimento disciplinar, crítico e científico.

O professor era orientado pelo documento intitulado “Manual Folhas (2005)”, o qual estabelecia direcionamentos metodológicos para a elaboração textual. Ademais, era exigido que o conteúdo estivesse em conformidade com as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (2008) que estavam sendo construídas concomitantemente¹. Assim, o professor elaborava o material e submetia a três etapas de validação: pela equipe Pedagógica da Escola, pelo Núcleo Regional e pela SEED. Após o processo de correção, o Folhas era publicado no site “Dia a dia Educação”² com a finalidade de disponibilizar os materiais para os outros professores e alunos.

Mais tarde, os Folhas ganharam formato de livro didático e foram distribuídos pelo Estado como resultado de um trabalho coletivo e público. Dessa forma, o formato do texto Folhas serviu como base para a construção do Livro Didático Público do Paraná (LDP) que foram feitos para todas as disciplinas do Ensino Médio, como: Língua Portuguesa/Literatura, Matemática, Física, Química, Biologia, Ciências, Educação Física, Arte, Educação Artística, Língua Estrangeira Moderna (Inglês/Espanhol), Geografia, História, Sociologia, Filosofia, Ensino Religioso. Nessa dinâmica, os professores que estavam em processo de formação continuada, na hipótese de que estavam procurando uma valorização profissional ou novas abordagens relacionadas a prática docente, tinham a oportunidade de participar da produção do LDP. Dessa forma, entende-se que PF e a construção do LDP fizeram com que o professor assumisse a posição de autor de sua própria ferramenta, porventura, possivelmente, com o

¹ No Manual Folhas (2005) já constava a necessidade de seguir os conteúdos estruturantes das Diretrizes Curriculares da Educação Básica, portanto, supõe-se que havia uma versão preliminar que antecede a publicação em 2008.

² Link para acesso: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/folhas/fm_buscaFolhas.php

objetivo de desafiar não só uma perspectiva tradicional de ensino, como também a hegemonia do comércio editorial de livros didáticos.

Esta pesquisa procura discutir sobre a produção de saber a partir do âmbito escolar, destacando a importância de valorizar formações que estimulem tanto professores quanto alunos a produzirem conhecimento. Considerando que as problemáticas desenvolvidas pelos professores por meio das propostas do PF e do LDP de História partem das observações das salas de aula, podemos inferir que, ao analisar esses materiais, será possível compreender a prática da História enquanto disciplina escolar, o contexto cultural e político que rodeia as salas de aula do Paraná, bem como os limites e pressões relacionados à formação desses professores.

Nesse sentido, é de suma importância entender que o conhecimento não é produzido unicamente em instituições educacionais. Devemos reconhecer que “o processo de produção do saber, portanto, é social e historicamente determinado, resultado das múltiplas relações sociais que os homens estabelecem na sua prática produtiva”. (KUENZER, 1991, p. 21). Kuenzer (1991) defende que a escola precisa ensinar seus alunos a compreender os estudos teóricos e metodológicos que auxiliam na compreensão das relações sociais estabelecidas entre si, de modo a obter uma visão da totalidade do trabalho. Segundo Kuenzer (1991, p. 22-23):

A classe trabalhadora, por sua vez, mesmo que participe do processo de produção do conhecimento através de sua prática cotidiana, fica em desvantagem a partir do momento em que, historicamente, não tem tido acesso aos instrumentos teórico-metodológicos que lhe permitiriam a sistematização de um saber articulado ao seu projeto hegemônico. É indiscutível a força do capital no processo de produção da ciência oficial contemporânea; é ele quem determina os objetos de investigação, financia pesquisadores e instituições, forma recursos humanos de alto nível, produz a "boa ciência" e principalmente, se apropria privadamente dos resultados, uma vez que esta apropriação é ura (sic) dos determinantes de sua reprodução ampliada, na medida em que aumenta a produtividade. Este saber, portanto, não é democratizado; no interior do processo produtivo, o trabalhador recebe a "qualificação" que é conveniente aos interesses do capital, não devendo receber nem a mais, nem a menos, desenvolvendo-se um processo de distribuição desigual do saber, ao qual articula-se a escola.

Kuenzer (1991) explica que a escola apresenta um saber desigual perante a classe trabalhadora, mas ela defende que essa situação não é pretexto para abandonar a escola. Pelo contrário, argumenta sobre a necessidade de reivindicar a democratização de propostas curriculares e a ampliação do acesso à educação, a partir de revisões impulsionadas pelas pressões populares, que devem exigir clareza teórica e comprometimento político. Uma vez que o acesso à educação é direito do cidadão e dever do Estado. Contudo, adequar a educação às

necessidades dos alunos é diferente de adequar as necessidades do mercado de trabalho. Conforme, Kuenzer (1991, p. 28):

Evidentemente, o ingresso no mercado de trabalho faz parte das necessidades do trabalhador, e, portanto, a escola não deverá ignorá-la, desde que o faça na perspectiva anteriormente exposta: de promover o acesso ao saber científico e tecnológico que permita ao trabalhador inserir-se, participar e usufruir dos benefícios de processo produtivo.

Nesse sentido, busca-se compreender as propostas curriculares, os livros didáticos e a prática docente voltada para a valorização da experiência dos alunos e do fomento de um ensino crítico. Para que isso aconteça, o processo de ensino e aprendizagem precisa ir além de uma adaptação ao mercado de trabalho, sendo necessária a incorporação de elementos críticos que permitam os alunos compreender e transformar o meio social no qual estão inseridos. Para Thompson (2002, p. 13), ao escrever sobre a educação de jovens adultos, destaca como a experiência pode ser transformadora para o processo educacional:

A experiência modifica, às vezes de maneira sutil e às vezes mais radicalmente, todo o processo educacional; influencia os métodos de ensino, a seleção e o aperfeiçoamento dos mestres e o currículo, podendo até mesmo revelar pontos fracos ou omissões nas disciplinas acadêmicas tradicionais e levar a elaboração de novas áreas de estudo.

No caso do PF e do LDP, a experiência dos alunos é levada em conta, assim como a dos professores, que são posicionados como autores dos materiais didáticos. Dessa forma, a pesquisa sobre materiais didáticos se expande, permitindo compreender tanto a formação dos professores quanto a perspectiva predominante da escola, o que nos ajuda a entender a complexidade envolvida no ensino de História enquanto disciplina escolar. Ao analisar a produção de conhecimento escolar, é válido considerar que a escola pode ser vista como uma instituição tradicionalmente hegemônica, mas que apresenta relações variáveis. Para Williams (1979, p. 121): “É por isso que não deve ser reduzido as atividades de um ‘aparato estatal ideológico’. Esse aparato existe, embora de maneira variável, mas todo o processo é muito mais amplo, sendo autogerador sob muitos aspectos importantes”. Assim, torna-se fundamental para esta pesquisa reconhecer as correlações complexas e processuais dos aspectos culturais que envolvem o universo escolar (tradição, instituições e formações), buscando identificar esses elementos não só como ferramentas de um sistema dominante, seletivo e abstrato, mas também analisar como se interrelacionam na construção do conhecimento histórico didático.

Ao entender que a produção do saber é social, derivada de experiências e historicamente determinada, surge a questão de como analisar o livro didático de modo a identificar tais aspectos em sua produção. Embora os livros didáticos sejam concebidos como objetos comuns, com uma serventia direcionada, é precisamente nesse aspecto que podemos encontrar um vasto universo de implicações, sentidos e disputas, o que nos leva a questionar: quais conteúdos são discutidos e quais são “esquecidos”? Quais influências e decisões moldam seu conteúdo final? Além disso, a construção de um livro didático constitui-se em um processo longo, repleto de sujeitos e de influências diversas. Quem são os seus autores e editores? Quais documentos e referências são utilizados como base? Como as pressões econômicas, sociais e as políticas educacionais influenciam a construção dos livros didáticos? Tais perguntas aparentemente simples, nos conduzem a caminhos complexos e frequentemente esquecidos. Conforme Choppin (2004, p. 554), a complexidade de um livro didático reside nos inúmeros agentes e interesses que moldam a produção:

A concepção de um livro didático inscreve-se em um ambiente pedagógico específico e em um contexto regulador que, juntamente com o desenvolvimento dos sistemas nacionais ou regionais, é, na maioria das vezes, característico das produções escolares (edições estatais, procedimentos de aprovação prévia, liberdade de produção etc.). Sua elaboração (documentação, escrita, paginação etc.), realização material (composição, impressão, encadernação etc.), comercialização e distribuição supõem formas de financiamento vultuosos, quer sejam públicas ou privadas, e o recurso a técnicas e equipes de trabalho cada vez mais especializadas, portanto, cada vez mais numerosas. Por fim, sua adoção nas classes, seu modo de consumo, sua recepção, seu descarte são capazes de mobilizar, nas sociedades democráticas sobretudo, numerosos parceiros (professores, pais, sindicatos, associações, técnicos, bibliotecários etc.) e de produzir debates e polêmicas. Assim, a pesquisa histórica sobre os livros e as edições didáticas aborda aspectos extremamente diversos. E é essa multiplicidade de abordagens possíveis que faz com que a produção científica consista essencialmente em artigos isolados, o que torna mais difícil abarcá-la em seu conjunto.

O livro didático é um material que está presente na trajetória escolar de estudantes e professores, desempenhando o papel de recurso de pesquisa e ferramenta de trabalho. O livro didático é comumente associado a tais sujeitos – estudantes e professores – devido à sua importância e presença no processo de ensino-aprendizagem. Todavia, ao compreender o livro didático como um material apenas circunscrito ao ambiente escolar, faz com que o processo prévio da materialidade do livro e suas características complexas, culturais, mercadológicas e políticas não sejam importantes. Além disso, subestima sua função como fonte de pesquisa,

reforçando o entendimento de um objetivo comum e de valor temporário e limitado. Embora exista verdade sobre sua validade.

Aos estudantes, sempre foi ensinado a preservar o livro didático como um material valioso, uma vez que contém a base do conhecimento que será estudado naquele ano letivo e por ser um material que será utilizado por outros. Quando os livros didáticos não eram distribuídos gratuitamente, havia o cuidado de preservá-los por serem objetos de grande valor econômico, sendo revendidos após a sua utilização. Além disso, seu valor não está apenas associado ao ambiente escolar, mas à compreensão de que o livro didático corresponde a um produto e uma fonte de conhecimento produzido em um recorte de tempo, ou seja, é uma fonte histórica. Diante disso, o ensino de História e, conseqüentemente, o livro didático necessitam ser analisados por meio de ferramentas teóricas e metodológicas, assim como qualquer outro objeto de estudo. Segundo Rüsen (2011, p. 31):

Porquanto pareceu plausível que os principais objetivos da educação histórica eram definidos e explicados fora dos estudos Históricos, a didática da história serviu como auxiliar a didática geral; ela ainda era vista como uma disciplina pedagógica. Isso foi exacerbado pela tradicional mentalidade de estreita de muitos historiadores profissionais que excluía todas as questões de função prática da história de uma autorreflexão histórica séria. O resultado dessa atitude foi empurrar a didática da história para mais perto da pedagogia e abrir uma lacuna entre ela e os estudos normais de história. Isso teve conseqüências problemáticas. A fascinação com as reformas curriculares tendeu a subestimar as características peculiares da história como campo de aprendizado. A história poderia ser instrumentalizada para objetivos não-históricos de ensino e aprendizado. O papel específico da história em toda a área das ciências sociais e na educação política permaneceu secundário. A história poderia assim ser facilmente substituída por outros ramos da educação política e social.

A falta de integração dos estudos da Didática da História com os estudos históricos relaciona-se com a presente pesquisa, uma vez que foi no campo da Didática da História que os estudos sobre obras didáticas começaram a ganhar espaço no Brasil. A discussão feita por Rüsen (2011) busca compreender como pensar a História, quais são as origens e os seus usos para a vida humana, entretanto, utiliza a Alemanha para realizar sua pesquisa. Nesse contexto, é importante realizar essa discussão para compreender sua influência em nossa realidade, uma vez que os estudos de Rüsen são muito utilizados no Brasil e foram adotados com base teórica para a construção das Diretrizes Curriculares que fundamentaram a elaboração dos Folhas e do LDP de História.

O historiador Kazumi Munakata (2013) afirma que, anteriormente, estudar livros didáticos era visto como desvio de comportamento, possivelmente em razão de as pesquisas referentes ao ensino de História permanecerem distantes das investigações do campo da História. Visto que, para uma parcela significativa de historiadores, o ensino não era compreendido como processo histórico, mas como uma prática pedagógica. Esse distanciamento fez com que as pesquisas sobre o ensino não abrangessem aspectos importantes do universo escolar, como a formação dos docentes, a produção de conhecimento didático, as condições de trabalho, a realidade da sala de aula e metodologias de ensino. Contudo, é necessário refletir: como o conhecimento científico chega à sociedade? Ou melhor, por meio de qual instrumento o conhecimento historiográfico chega à escola e para onde ele vai?

O debate historiográfico está presente no livro didático, que passeia através da mochila dos estudantes, fazendo um trajeto repetitivo entre escola e casa. Se consideramos esses dois lugares como espaços para a construção e a discussão de conhecimento histórico, veremos que uma parte fundamental do sentido e do processo da História se constitui nesse caminho. No entanto, em muitos casos, o livro didático é mais compreendido como um peso carregado de um lado para o outro, sendo pouco utilizado na escola e esquecido quando se chega em casa. E a pergunta a ser feita é muito simples: por que isso acontece? E a resposta respinga em muitos lugares que ultrapassam o caminho escola e casa.

No Brasil, conforme Munakata (2012, p. 183), “o trabalho de Circe Bittencourt (1993) representou o impulso inicial da vasta produção das décadas seguintes, na medida em que apresentou um conjunto de temas e abordagens que o objeto comportava para além da denúncia da ideologia”. Para Bittencourt (2008), o livro didático corresponde a uma mercadoria, um depositário de conteúdos escolares, um instrumento pedagógico, um veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia e de uma cultura. Cada aspecto mencionado oferece novos caminhos de análise, que nos direcionam para mais setores da sociedade, tanto privados quanto públicos. Além disso, envolvem diversos sujeitos, sejam eles ligados à educação ou não. Ou seja, trata-se de um objeto complexo, por conter muitos significados e agentes que dificilmente podem ser encontrados ou compreendidos de forma simples. Contudo, mesmo sendo considerado um objeto de compreensão sobre um determinado lugar, a materialidade do livro didático não reflete a sociedade em questão, pois o conteúdo do livro didático altera a realidade para ensinar. Conforme Choppin (2004, p. 557):

Conclui-se que a imagem da sociedade apresentada pelos livros didáticos corresponde a uma reconstrução que obedece a motivações diversas, segundo época e local, e possui como característica comum apresentar a sociedade mais do modo como aqueles que, em seu sentido amplo, conceberam o livro didático gostariam de que ela fosse, do que como ela realmente é. Os autores de livros didáticos não são simples espectadores de seu tempo: eles reivindicam um outro status, o de agente. O livro didático não é um simples espelho: ele modifica a realidade para educar as novas gerações, fornecendo uma imagem deformada, esquematizada, modelada, frequentemente de forma favorável: as ações contrárias à moral são quase sempre punidas exemplarmente; os conflitos sociais, os atos delituosos ou a violência cotidiana são sistematicamente silenciados. E os historiadores se interessam justamente pela análise dessa ruptura entre a ficção e o real, ou seja, pelas intenções dos autores. Estudar, por exemplo, as imagens que os manuais escolares alemães, publicados entre 1933 e 1945, apresentam da Rússia, nos dá maiores indicações sobre as concepções políticas do regime nacional-socialista e sobre sua ideologia do que sobre a organização da URSS dessa mesma época.

Essa modificação mencionada por Choppin (2004), informa a perspectiva da História escolhida pelos agentes responsáveis pela construção do livro didático. Consequentemente, aponta o que se espera que os alunos compreendam, além de oferecer uma compreensão sobre o contexto no qual o livro didático está inserido. Nesse sentido, tanto os Folhas quanto o LDP de História tinham como base as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (2008) que se orientavam pela História Temática, uma perspectiva desenvolvida no decorrer das décadas de 1970 e 1980, fazendo parte do processo de renovação curricular iniciado nos sucessivos governos militares. “A meta seria opor-se a um ensino de História tradicional/convencional, eurocêntrico, quadripartite e factual”. (RAMOS, 2018, p. 226).

A primeira proposta a ser feita foi no Estado de São Paulo em 1986, que buscou romper com os períodos históricos, destacando as lutas e os movimentos sociais e alterou a predominância da História Política pela História Social. Mesmo a proposta não sendo efetivada, serviu para inspirar outros Estados e Municípios. De acordo com Bittencourt (2004, p. 124 - 125):

A implementação da proposta de História por temas, no entanto, não tem sido uma tarefa fácil, e ocorrem equívocos que merecem ser analisados com cuidado, considerando ser preciso entender corretamente a “tradição escolar” e saber realizar uma inovação sem perder referências importantes dessa tradição. Na França, a proposta curricular dos anos 70 que tinha como pressuposto a história temática fracassou, segundo um de seus proponentes, o historiador Le Goff, pela permanência dos princípios organizacionais dos conteúdos tradicionais da história linear e cronológica. [...] De maneira semelhante, a experiência com o tema gerador em algumas séries em São

Paulo conduziu a estudos temáticos verticalizados sobre um único conteúdo. O tema gerador resulta de um problema socialmente vivido pelos alunos e pela comunidade e constitui o eixo que problematiza os diversos conteúdos das diferentes disciplinas, mas sem se transformar em um conteúdo único e exclusivo a ser trabalhado durante todo o ano letivo.

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o ensino de História (2008, p. 38) começaram a ser elaboradas em 2003, por meio de discussões coletivas entre professores da rede estadual, propondo:

[...] analisar o ensino de História, principalmente no período da década de 1970 até os dias atuais, a partir das tensões identificadas entre as propostas curriculares e a produção historiográfica inserida nas práticas escolares. Para tanto, serão destacadas as permanências, mudanças e rupturas ocorridas no ensino de História e suas contradições frente à ciência de referência. Tais análises têm por finalidade fazer a crítica ao ensino de História que se quer superar e propor Diretrizes Curriculares para essa disciplina na Educação Básica da Rede Pública Estadual.

Assim, foi elaborado uma proposta que se distanciava de um ensino de História positivista e tradicional, aproximando-se das novas perspectivas surgidas no processo de redemocratização da sociedade brasileira. “Isso levou tanto à produção diferenciada de materiais didáticos e paradidáticos quanto à elaboração de novas propostas curriculares, em vários Estados”. (SEED, 2008, p. 41). Contudo, no final da década de 1990, o Estado do Paraná incorporou os Parâmetros Curriculares Nacionais como base para a organização curricular da Rede Pública Estadual:

Nos PCN, a disciplina de História foi apresentada de forma pragmática, com a função de resolver problemas imediatos e próximos ao aluno. Ressaltou-se a relação que o conhecimento deve ter com a vivência do educando, sobretudo no contexto do trabalho e do exercício da cidadania. Essa perspectiva abriu espaço para uma visão *presentista* da História, porque não se ocupava em contextualizar os períodos históricos estudados. Além disso, muitos conceitos referenciais da disciplina foram preteridos em nome da aquisição de competências. (SEED, 2008, p. 43).

Na análise dos agentes da SEED, os PCN forneceram uma formação humanística, contudo, havia uma alta inclinação em preparar o indivíduo para o mercado de trabalho, caracterizado como competitivo e tecnológico. Nesse contexto, os conteúdos e as competências eram voltados para uma abordagem mais funcionalista e pragmática, desvinculando-se da historiografia proposta com a base teórica da disciplina. Considerando a trajetória da disciplina

e as novas demandas sociais para o ensino de História, foram elaboradas as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná:

Neste documento, a organização do currículo para o ensino de História tem como referência os Conteúdos Estruturantes, entendidos como conhecimentos que aproximam e organizam os campos da História e seus objetos. Os Conteúdos Estruturantes relações de trabalho, relações de poder e relações culturais podem ser identificados no processo histórico da constituição da disciplina e no referencial teórico que sustenta a investigação histórica em uma nova racionalidade não linear e temática (SEED, 2008, p. 45).

Choppin (2002) destaca que, por mais importantes que os livros didáticos sejam, eles não se constituem como uma fonte isolada. Diretrizes, regulamentos e outras produções contemporâneas também servem como meios de desvelar os contextos institucionais, culturais, políticos, científicos e pedagógicos envolvidos na concepção, produção e uso dos livros didáticos. Portanto, emerge desse contexto a compreensão da comunicação entre SEED e Escola, uma vez que o Projeto Folhas, as Diretrizes Curriculares e a organização do LDP foram elaboradas por professores e agentes da SEED. Analisar essa relação torna-se necessário para entender as possíveis complexidades e disputas enfrentadas para a implementação do Projeto Folhas e do LDP de História.

Tendo isso em vista, a pesquisa foi dividida em três capítulos: o primeiro busca compreender a elaboração do Projeto Folhas. Nessa primeira parte, foi feita a análise do Manual Folhas (2005), documento responsável pelos direcionamentos da construção dos Folhas; e duas “entrevistas”³ com os gestores educacionais que participaram da elaboração do Projeto Folhas, Carlos Roberto Vianna (2008) e Marcos Aurelio Zanlorenzi (2008). Nas “entrevistas”⁴ foram apresentadas as ideias iniciais, memórias e experiências que deram origem ao Projeto Folhas.

³ As “entrevistas” utilizadas nesse capítulo foram produzidas pela pesquisadora Luciane Mulazani dos Santos, disponível na tese “A representação na História em modo de endereçamento para a Educação Matemática”.

⁴ As aspas foram utilizadas devido à falta de compreensão sobre a forma como as “entrevistas” foram feitas. Apesar de Santos (2011) indicar o uso de metodologias voltadas a História Oral, há discussões problemáticas referente a perspectiva pós-moderna presente em sua tese. Além disso, a formação inicial de Santos (2011) corresponde a área da Matemática e não da História. Por esse motivo, conversei com a pesquisadora para compreender o processo de construção dessas fontes. Santos (2011) realizou as entrevistas presencialmente e as transcrições foram feitas buscando realizar uma correção textual, ou seja, foram adaptadas a um texto formal, sendo devolvidas aos entrevistados afim de avaliarem a qualidade do material produzido. Ao escrever sobre a oralidade das fontes orais, Portelli (1997, p. 26) afirma “fontes orais são fontes *orais*”. O que está sendo enfatizado é a singularidade e relevância das fontes orais, de modo que se apresentam como uma evidência histórica intrínseca. No entanto, Portelli (1997) ressalta que os áudios gravados são substituídos pelo trabalho das transcrições, pois somente elas são divulgadas. Assim, o ato de transcrever está inerente as fontes orais, sendo um elemento repleto de significado. Dessa forma, entendemos que as alterações foram feitas com a intenção de fazer as entrevistas se assemelharem a um documento escrito. Portanto, as aspas serão mantidas, pois não corresponde à metodologia defendida nesta pesquisa.

Por meio das falas de Vianna (2008) e Zanlorenzi (2008), foi possível compreender a trajetória da elaboração do Projeto Folhas, bem como as adversidades políticas e estruturais que configuraram o trabalho dentro da SEED. Além disso, as “entrevistas” forneceram um contexto sobre as responsabilidades e problemas enfrentados pelos gestores educacionais daquela época. As “entrevistas” também indicaram que o Manual Folhas (documento que será analisado nesse capítulo) foi construído posteriormente por uma outra equipe de gestores. Por isso, a análise do Manual Folhas está situada neste momento, justamente para compreender as diferenças de objetivos no processo de elaboração do Projeto Folhas, assim como as mudanças e permanências resultantes das trocas de equipes dentro dos departamentos da SEED.

Para o segundo capítulo, foi realizada uma seleção dos Folhas de História que estão disponíveis no site Dia a dia Educação. O objetivo é compreender essa produção didática elaborada pelos professores, analisando como o contexto, a perspectiva da sala de aula, e a formação dos professores podem ser identificados por meio Folhas. Além disso, busca-se entender a relação entre os gestores da SEED e os professores da rede pública de ensino, uma vez que a formação continuada era configurada por meio do diálogo entre esses sujeitos, possibilitando analisar os Folhas como um produto dessa relação. Segundo Chesneaux (1995, p. 24): “Todavia, nosso conhecimento do passado é um elemento ativo do movimento da sociedade, é uma articulação das lutas políticas e ideológicas, uma zona asperamente disputada.” Nesse sentido, compreendemos que a elaboração dos Folhas e, possivelmente, do LDP de História estão imersas em disputas políticas e ideológicas que influenciaram a forma como o passado foi ensinado.

Para o terceiro e último capítulo, visa-se analisar a estrutura e a Unidade Temática I: “Trabalho Escravo e trabalho livre” do LDP de História (2007), com o objetivo de compreender a organização do livro, as discussões históricas construídas sobre a História do trabalho e as possíveis influências do Projeto Folhas. Além disso, dialoga-se com professores responsáveis pela construção do LDP de História, a fim de entender quais foram as mudanças e adaptações ocorridas entre a primeira e a segunda edição.

Esta pesquisa pretende contribuir para os estudos históricos ao destacar que a produção didática corresponde a um processo histórico caracterizado por dinâmicas culturais, intelectuais, pedagógicas e políticas complexas. O Projeto Folhas e o LDP de História evidenciam os desafios da História enquanto disciplina escolar e permitem uma análise do

contexto histórico em que estão inseridos, ressaltando a importância dos livros didáticos como fontes de pesquisa para a compreensão da História.

CAPÍTULO I

FORMAÇÃO E PRODUÇÃO COLABORATIVA DE MATERIAIS PEDAGÓGICOS NO PARANÁ: O INÍCIO DO PROJETO FOLHAS

O Projeto Folhas foi criado pela Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná (SEED/PR) no ano de 2003 e finalizado no ano de 2010, período condizente ao segundo e terceiro mandato de Roberto Requião como governador e primeiro e segundo mandato de Luiz Inácio Lula da Silva como presidente do país. Nesse recorte de tempo foi possível observar muitos movimentos políticos direcionados a expansão da rede de ensino e a melhoria da qualidade da educação. Tais mudanças estão relacionadas a processos que antecedem esse recorte, como por exemplo, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1996, que direcionou a organização da educação nacional desenvolvendo objetivos, níveis e modalidades de ensino para o funcionamento das instituições educacionais. Como também o Plano Nacional de Educação (PNE), documento que estabeleceu diretrizes, metas e estratégias para a política educacional do Brasil em um prazo de dez anos. Os objetivos do PNE consistiam em elevar o nível de escolaridade, melhorar a qualidade do ensino, reduzir desigualdades sociais, democratizar a gestão entre outros aspectos.

De acordo com Abreu (2010, p. 132), tais demandas podem ser compreendidas como pressões que incidem um aumento de recurso para a área da educação, principalmente, para o Ensino Médio:

Era preciso, então, expandir também o ensino médio e melhorar sua qualidade, para que estudantes de escolas públicas de educação básica tivessem acesso à educação superior de boa qualidade. Ao lado disso, foi se formando um consenso de que a melhoria da qualidade passava por uma valorização do professor, carreira caracterizada pelos baixos salários e, por causa disso, destituída de estímulos para o aprimoramento dos professores em atividade, pouco atraente para novos quadros.

Foram desenvolvidas ações tanto nacionais quanto estaduais que buscaram melhorar a educação, principalmente em relação a formação continuada e ampliação de materiais didáticos. Referente aos materiais didáticos para o Ensino Médio, poucas disciplinas tinham livros didáticos que eram disponibilizados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) entre 2003 e 2006. O PNLD é um dos programas mais antigos voltados à distribuição de obras didáticas para a rede pública de ensino brasileira, iniciado em 1937. De acordo com o Ministério

da Educação⁵ “ao longo desses 80 anos, o programa foi aperfeiçoado e teve diferentes nomes e formas de execução. Atualmente, o PNLD é voltado à educação básica brasileira, tendo como única exceção os alunos da educação infantil.” (BRASIL, 2023).

Ao observar o período entre 2003 e 2010, é possível perceber um processo gradual de distribuição de livros didáticos para o Ensino Médio, sendo mais bem desenvolvido a partir do segundo mandato do presidente Lula (2007 - 2011). Nesse sentido, em 2003 foi publicada a “Resolução CD FNDE nº. 38, de 15/10/2003”, que instituiu o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), contudo, somente a partir de 2005 que o PNLEM distribuiu livros das disciplinas de Português e Matemática para todos os anos e regiões. Em 2006 realizou a reposição e complementação dos livros de Matemática e Português e a compra de livros para a disciplina de Biologia. Em 2007 foi ampliado a aquisição de livros para a disciplina de História e Química e reposição dos livros das demais disciplinas acima mencionadas. Em 2008 foram adquiridos livros para a disciplina de Física e Geografia. Em 2009, com a incorporação novamente das disciplinas de Filosofia e Sociologia ao currículo escolar, os livros dessas duas disciplinas foram adicionados, assim como os de língua Inglesa. Em 2010 realizou a primeira reposição e complementação de quase todas as disciplinas, sendo “investidos R\$184 milhões para a aquisição e distribuição de 17 milhões de livros, para complementação e reposição da distribuição integral realizada em 2009.” (BRASIL, 2023).

Dessa forma, observa-se que a distribuição de livros didáticos para o Ensino Médio apresentou desigualdades entre as disciplinas, priorizando Português e Matemática. No que tange à disciplina de História, foi apenas entre 2007 e 2008 que os livros começaram a chegar às escolas. O Histórico do PNLD indica reposições e distribuições fragmentadas, ou seja, a entrega não se deu de maneira homogênea, mas de forma progressiva, com novas disciplinas sendo incluídas a cada ano, além da reposição dos livros previamente distribuídos.

Ademais, em 2007 foi criado pelo Ministério da Educação o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que correspondeu a um conjunto de programas com o objetivo de construir uma visão sistêmica da Educação, articulando a escola e a universidade através do incentivo à pesquisa. Nesse sentido, a proposta do PF no Paraná articula-se com as políticas educacionais desenvolvidas pelo governo federal. O objetivo do PF era promover pesquisas a fim de aprimorar os conhecimentos dos professores a partir de produções textuais voltadas aos

⁵ Link para acesso: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/historico>

conteúdos curriculares. Tais produções eram inclinadas para questões que permeavam a sala de aula e que poderiam ser utilizadas como material de apoio, portanto, era necessário ter como base as Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental e/ou Médio e seus Conteúdos Estruturantes. Conforme o Manual Folhas (2005), o PF se configurou como uma formação continuada, buscando oportunizar ao profissional da educação, a reflexão sobre a concepção de ciência, educação, conhecimento e disciplina. Estas categorias influenciam, diretamente, a prática docente⁶.

Concomitantemente ao desenvolvimento do PF, acontecia a produção das Diretrizes Curriculares da Educação Básica (2008), desenvolvida pela SEED/PR. Conforme a Secretária de Estado da Educação do Paraná, Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde (SEED, 2008, p. 06):

Quando assumimos a gestão governamental, em 2003, com o então secretário Mauricio Requião, um olhar para dentro das escolas permitiu identificar a ausência de reflexão sistematizada sobre a prática educativa que ali ocorria, e o foco da formação continuada, então oferecida, fugia da especificidade do trabalho educativo e situava-se em programas motivacionais e de sensibilização, em sua grande maioria. Tais políticas educacionais, estabelecidas no final da década de 1990, alteraram a função da escola ao negligenciar a formação específica do professor e esvaziar as disciplinas de seus conteúdos de ensino, de modo que o acesso à cultura formal ficou mais limitado, principalmente para as camadas socialmente marginalizadas.

A Secretária da Educação do Paraná tece críticas as políticas educacionais desenvolvidas nos dois mandatos de Jaime Lerner como governador do Paraná (1995 a 2002). O governo de Lerner é marcado pelo Programa Qualidade no Ensino Público do Paraná (PQE) e o Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná (PROEM). O objetivo desses projetos consistia em melhorar a permanência dos alunos na escola, capacitar docentes e incluir de forma mais significativa a participação da comunidade na rotina escolar. Perante tais objetivos, foram feitas reestruturações curriculares no final dos anos de 1997 pela equipe da SEED. O novo currículo estabelecia uma divisão de 75% da carga horária voltada para a Base Nacional Comum e os 25% restantes como parte diversificada. Essas mudanças foram compreendidas através do estudo de Sapelli (2003, p. 93):

Nas primeiras instruções, que foram enviadas às escolas da rede estadual pela SEED através dos NRE, falava-se em até 25% na parte diversificada, o que gerou muita polêmica. Mais tarde foram definidos os 25% como obrigatórios na parte diversificada. Algumas escolas usaram a parte diversificada para reforçar o Núcleo Comum e outras, infelizmente, motivadas por modismos

⁶ Nota de rodapé 1 do Manual “Folhas”.

neoliberais incluíram até empreendedorismo. Nas primeiras orientações, Filosofia e Sociologia faziam parte do Núcleo Comum, depois se entendeu que eram conhecimentos a serem trabalhados e poderiam constar na parte diversificada ou dissolvidas nas outras disciplinas.

A divisão do currículo escolar dessa forma fazia com que outras disciplinas fossem “criadas”. Como cada escola tinha a oportunidade de construir 25% do seu currículo, havia grandes chances de milhares de disciplinas integrarem o currículo paranaense naquele período, o que dificultava a análise dessas propostas pela SEED. Além das reformas curriculares, o plano de ação do governo Lerner contava com uma formação para os docentes, desenvolvida pela SEED e por intermédio da Universidade do Professor, criada em 1995. As atividades de formação foram organizadas a partir de três perspectivas: pedagógica, que correspondia ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem conforme os objetivos da LDB e os PCNs; gerencial, que incluía atividades de gestão de recursos humanos, materiais e financeiros conforme as legislações e mobilização; e comunicação, que se direcionava ao desenvolvimento da competência escolar como responsável pelo relacionamento com a comunidade, a fim de garantir o sucesso do aluno.

Contudo, a formação docente disponibilizada pelo governo Lerner desviava das especificidades do trabalho educativo, conforme Arco-Verde (2008) explicou. Além disso, através do diálogo entre Sapelli e a pesquisa do Professor Pedro Elói Rech (1999), que analisou os projetos desenvolvidos pela Universidade do Professor, é possível compreender que a formação tinha um apelo mais motivacional do que educacional:

Participar de eventos em Faxinal causou-nos sensações antagônicas: de desconfiança, de asco e de êxtase. *De desconfiança* porque nos sentíamos num campo de concentração – havia monitores “coloridos” para todos os lados controlando horários, direito a comida, ouvindo nossas conversas que eram levadas à alta cúpula e, no dia seguinte, despejadas sutilmente nas apresentações; *de asco* por que nos fizeram assistir, por exemplo, o filme “Festa de Babette” para aprender que “a riqueza está dentro de nós” e *de êxtase* porque podemos tomar um “banho de cultura” e assistir, por exemplo, um “Carlinhos de Jesus”. Ao invés de estarmos discutindo as relações da educação com o trabalho, estávamos “meditando, adquirindo noções para maior qualidade de vida” ou sendo convencidos que nossa profissão era “vocação” e que nossa dedicação não deveria estar associada a salários. Os eventos de Faxinal eram verdadeiros “circos” com direito a “palhaços” e tudo! Chegaram até achar que nunca havíamos sido tão bem tratados. (SAPELLI, 2003, p. 137).

Dessa forma, é possível observar outras direções em relação a formação e ao currículo escolar a partir de 2003, buscando reorganizar os conteúdos, as disciplinas e fornecer aos

professores meios para que se reaproximarem de formações críticas que estimulassem a pesquisa. A produção do texto, ou melhor, do Folhas, compreendeu a um processo caracterizado por várias etapas, que foi minuciado no Manual Folhas (2005), documento que direcionava o professor desde o cadastro na plataforma até a publicação do texto. O Projeto contava com a mediação do Portal Dia a dia Educação, ou seja, se tratava de um contato à distância que incentivava a produção de conteúdo. Além disso, tinha como finalidade a construção de um espaço virtual de diálogo, tanto para as pesquisas ali postadas, quanto para a utilização desses materiais em sala de aula.

Para a realização da inscrição, conforme o Manual Folhas, o professor autor era responsável por inserir os dados solicitados e a sinopse do Folhas. Além disso, era necessário anexar um documento contendo o texto produzido e a validação da equipe pedagógica da escola. Após isso, o texto era encaminhado ao Núcleo Regional de Educação (NRE) para a correção do material. Essa etapa, correspondia a um processo demorado, pois o texto era enviado para os membros da comissão de validação do NRE e da SEED, que tinham 60 dias:

[...] para submetê-lo à comissão de validação do NRE e enviar, via Sistema Folhas, o parecer da comissão de validação ao autor. Ao receber o parecer da comissão, o autor terá 30 dias para efetuar a reformulação do Folhas e enviá-lo novamente ao NRE. Após o segundo recebimento, o NRE terá 30 dias para análise do Folhas e envio à SEED, ou segunda devolução ao autor. Em caso de uma segunda devolução do Folhas, o autor terá mais 30 dias para os ajustes necessários e novo envio ao NRE. Após este segundo recebimento, o NRE emitirá um parecer final da comissão de validação encaminhando o Folhas à SEED. Caso o Folhas ainda não atenda às exigências do manual, o NRE o devolverá ao autor que, após adequações, poderá reinscrevê-lo, dando início a um novo processo. A SEED, após receber Folhas do NRE, terá 60 dias para análise e publicação e/ou devolução ao autor. Os prazos serão controlados eletronicamente pelo Sistema Folhas. Expirado o prazo, o sistema cancelará a inscrição e o autor poderá inscrever-se novamente, dando origem a um novo processo. (PARANÁ, p. 6-7)

Nesse sentido, o processo de validação e publicação do Folhas poderia levar de seis a sete meses. No entanto, é importante frisar que os prazos estipulados no documento representavam o período máximo, ou seja, nem sempre as correções se desdobravam por tanto tempo. Aliás, foram feitas entrevistas com dois professores que trabalharam na SEED, responsáveis pela validação dos Folhas e a construção do LDP de História, o professor Edilson Aparecido Chaves e Fábio Luciano Iachtechen.

Atualmente o Professor Edilson trabalha no Núcleo de Pesquisa em Publicações Didáticas – NPPD/UFPR e é Professor do Instituto Federal do Paraná, campus Curitiba, e o

Professor Fábio atua no curso de Direito da Faculdade Estácio Curitiba, Fatec Estácio Curitiba e do Departamento de História da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Entrei em contato com ambos via e-mail e as entrevistas foram feitas pelo Google Meet. Durante a entrevista com Chaves, foi possível perceber a existência de uma outra estimativa de tempo. Conforme, Chaves (2023):

Chaves: Isso, a nossa equipe na Secretaria da educação é um, é um leitor crítico, eles mandavam, os autores mandavam, a gente fazia a correção, passava pelo olhar de duas, três, às vezes quatro pessoas e às vezes, ainda, às vezes na maioria das vezes, o Folhas era, é obrigatório que ele fizesse um diálogo com uma outra disciplina, qualquer um que fosse, então por exemplo, se fosse um folhas de História e Matemática, passava por nós da História e depois passar pela equipe Matemática pelos revisores, depois disso, a gente reenviava o Folhas, é... via, tinha um... como é que era o nome do site? O... Dia a dia Educação, a gente reenviava esse folhas para os autores, eles mexiam de novo, porque a gente não é dono do texto, a gente sugeria e eles mexiam mandavam para nós e aí voltava e a gente via se tinha feito a mudança ou não e depois a mudança havia publicação ou não.

Thais: E tudo isso, é... tudo isso em quanto tempo professor? Mais ou menos?

Chaves: Ah, demorava, demorava, às vezes demorava dois, três meses pro, pra um texto ser publicado...

Thais: hum entendi...

Chaves: Porque era uma leitura de vai e vem né.

Contudo, a validação, conforme descrito, mostrou-se um processo demorado. De acordo com o Manual e a entrevista de Chaves (2023), essa etapa representava apenas um dos passos do processo, sem considerar a construção inicial do Folhas. Além disso, a validação demonstrava ser trabalhosa e repetitiva, visto que o mesmo texto poderia retornar de duas a quatro vezes para o professor autor, correndo o risco de ultrapassar o prazo e necessitar o reinício de todo o processo.

Durante a entrevista com Iachtechen (2023), foi explicado o motivo pelo qual o texto é chamado de Folhas: “O nome Folhas vem de folhas soltas mesmo, de não ter um começo e de não ter um fim, ser um material, como um ensaio intermitente que é. Outros professores tinham que contribuir também”. (IACHTECHEN, 2023). Essa explicação nos leva a compreender que, inicialmente, os textos eram criados a partir das ideias registradas no papel, das observações dos professores, em suma, de um processo mais dinâmico. Entretanto, a construção do Folhas envolvia seguir certas exigências. Por exemplo, o conteúdo abordado precisava estar relacionado à disciplina lecionada pelo professor e ser embasado nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica. Quanto ao tema e ao recorte, conforme o Manual Folhas, eram de livre escolha do professor autor. O formato consistia em: apresentação do problema inicial,

desenvolvimento teórico disciplinar e contemporâneo, abordagem teórica interdisciplinar, propostas de atividades distribuídas ao longo de todo o desenvolvimento e, por fim, eram fornecidas as referências utilizadas no trabalho. Além disso, era estabelecido um limite de páginas, entre oito e doze.

O problema era o elemento inicial para a elaboração do Folhas, por isso precisava estar localizado antes do texto, com a finalidade de despertar o interesse do aluno em estudar sua resolução. Além disso, precisava estabelecer uma conexão entre o conteúdo, o cotidiano e o nível de ensino, conforme o Manual Folhas (PARANÁ, 2005, p. 8):

Nesse contexto, não se diferencia “problema” de “situação problema”. O desafio neste tópico é que o aluno seja provocado, mobilizado a ler o Folhas, a estudar e pesquisar para encontrar a resposta. O aluno deve ter, realmente, um problema para resolver, com um grau de dificuldade tal que o mobilize.

Portanto, ao elaborar o problema, era essencial ter a devida atenção para evitar a formulação de questionamentos óbvios, fornecer a resposta logo na sequência do texto, bem como informar as respostas no próprio corpo do problema. Tais elementos poderiam levar o aluno a não prosseguir a leitura, uma vez que a resposta seria rapidamente solucionada, fazendo com que ele negligenciasse o restante da discussão proposta pelo professor. Em seguida, com o conteúdo escolhido e o problema elaborado, o professor autor se direcionava para o desenvolvimento teórico disciplinar. Nesse momento, era fundamental fornecer recursos para solucionar ou apresentar possibilidades de solução para o problema proposto. Além disso, essa etapa correspondia à abordagem do conteúdo da disciplina, podendo ser realizada por meio de textos e imagens para auxiliar na compreensão do assunto.

Conforme o Manual Folhas (PARANÁ, 2005, p. 09): “O conhecimento é uma produção histórica e, para que isso fique claro no Folhas, é importante que o desenvolvimento teórico localize, no tempo e no espaço, o conteúdo tratado”. Diante disso, era necessário estabelecer uma abordagem contemporânea, ou seja, uma relação entre passado e presente, que deveria ser elaborada ao longo do desenvolvimento teórico, sem a necessidade de reservar um espaço separado no texto. Ao fazer isso, o conteúdo se torna mais significativo para os alunos, permitindo que eles compreendam como o conhecimento histórico está relacionado com suas próprias experiências. Essa abordagem, possibilita, aperfeiçoar a aprendizagem e promover maior compreensão sobre a problemática proposta pelo Folhas.

Contudo, as orientações para a elaboração da abordagem contemporânea não foram adequadamente desenvolvidas, conforme o Manual: “Isso acontecerá de maneiras diferentes em função das especificidades de cada disciplina e não é necessário criar um subtítulo especial para a abordagem contemporânea. Ela pode ser desenvolvida ao longo do desenvolvimento teórico do Folhas” (PARANÁ, 2005, p. 09-10). É entendido que este documento serve como um guia para todas as disciplinas, sem direcionamentos específicos para cada área de conhecimento. No entanto, ao tratar da História, é importante ressaltar a relevância da relação entre passado e presente. Se o objetivo do Projeto Folhas era fornecer uma formação ao professor e, ao mesmo tempo, uma produção de material pedagógico, esse aspecto deveria ter mais relevância, não só para a História, mas para as demais disciplinas.

Diante dessa circunstância, existe a possibilidade de que a abordagem contemporânea não tenha sido devidamente desenvolvida na produção do Folhas, portanto, corresponde a um aspecto a ser analisado nos textos da disciplina de História: como os professores construíram a relação passado e presente? O que a presença ou a ausência da relação passado e presente pode significar? Essas são questões importantes a serem exploradas no momento da análise dos Folhas e do Livro Didático Público de História, uma vez que foi construído a partir dos moldes do Projeto Folhas⁷.

No desenvolvimento teórico interdisciplinar o objetivo era levantar hipóteses que envolveriam outras duas disciplinas, demonstrando como essas disciplinas poderiam contribuir para a resolução do problema. No entanto, não era suficiente apenas mencionar as outras disciplinas, era necessário realizar uma discussão ampla que contemplasse as perspectivas de outras áreas de conhecimento. Por fim, a proposta de atividades tinha como objetivo principal concluir o estudo e proporcionar um aprofundamento no conteúdo do Folhas. O objetivo dessas atividades, conforme o Manual Folhas, direcionava para o desenvolvimento de propostas provocativas, instigantes, mobilizadoras e reflexivas, incluídas ao longo de todo o texto. Tendo como propósito despertar o interesse pelo problema inicial, indicando ao aluno a continuidade da pesquisa e o desenvolvimento de várias linguagens.

Essas foram as premissas para o desenvolvimento do Folhas, com o propósito de orientar os professores autores na elaboração textual. Posteriormente, essas mesmas orientações também foram utilizadas na criação dos Livros Didáticos Públicos. Além disso, o Manual fornecia critérios para compor a comissão de validação e os fundamentos de correção dos

⁷ Discussão construída ao longo do segundo e terceiro capítulo.

textos. Dessa forma, para participar da comissão era necessário ser autor de um Folhas já publicado, ter disponibilidade para atuar na comissão e ser formado na disciplina que pretendia avaliar.

Uma vez validador(a) era obrigatório realizar a leitura dos Folhas sob a perspectiva do Manual, cumprir com os prazos de validação do NRE, emitir um parecer descritivo e enviar por meio eletrônico. Aliás, o processo de validação configurava-se como formação continuada, pois, o propósito do validador era auxiliar o professor autor na reelaboração do Folhas conforme as exigências do Manual. Dessa maneira, foi desenvolvido um roteiro de validação com o objetivo de estabelecer um padrão de normas para que o texto pudesse ser avaliado nas três etapas, que incluem a secretaria escolar, o NRE e a SEED. Esse processo, possivelmente, revelará níveis de disputas e tensões ao longo de sua execução, dado que diferentes sujeitos estavam avaliando o mesmo material.

Nesse sentido, para analisar o problema do Folhas, conforme o Manual Folhas (PARANÁ, 2005) era necessário que o validador(a) fizesse sugestões que se relacionassem com o conteúdo proposto e que os questionamentos fossem adequados ao público-alvo, que consistia em alunos do ensino fundamental ou médio. No que diz respeito ao desenvolvimento teórico, que abrangia os aspectos disciplinares, interdisciplinares e contemporâneos, era essencial realizar uma avaliação detalhada que consistiam em: avaliar a relação e a forma de abordagem dos conteúdos com as conteúdos estruturantes das Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental e/ou Médio; a contribuição para compreensão do problema; a interação entre textos, atividades, ilustrações e referências; a coerência no desenvolvimento das ideias; a correção gramatical; a distribuição de textos e imagens de forma equilibrada; as indicações de espaço-temporais que possibilitem ao aluno compreender a construção histórica do conhecimento; os conceitos e a correção conceitual. Além disso, era necessário analisar os elementos que não podiam estar associados ao Folhas como preconceitos, privilégios de camadas sociais e propaganda ideológica.

Quanto às propostas de atividades, era necessário analisar a distribuição ao longo do texto, se havia indicações para que o aluno continuasse com a pesquisa e como as atividades indicavam a resolução do problema. Por fim, para a validação das referências era necessário verificar se todos estavam devidamente registradas ao fim do Folhas.

É possível observar que existiu uma preocupação significativa em relação ao conteúdo do Folhas, visto que nos elementos estruturantes são mencionados/reforçados sobre a

importância de estabelecer uma relação com os conteúdos das Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental e/ou Médio. Isso pode ser compreendido com um dos objetivos do Projeto Folhas, devido às reformas curriculares empreendidas durante o Governo Lerner, mencionado no início deste texto. Assim, podemos supor que a escolha de 25% do currículo no formato diversificado gerou consequências na educação, as quais foram “corrigidas” através do Projeto Folhas, que tornava obrigatória a leitura das Diretrizes para a realização da formação e, conseqüentemente, o estudo deste documento por parte dos professores.

Além de todos os direcionamentos apresentando até aqui, era indicado também o que não caracterizava um Folhas, para evitar que os professores confundissem com outras produções. O Manual considerava que textos acadêmicos, artigos científicos, projeto pedagógicos disciplinares e recorte da internet, de monografias, dissertações ou teses não contemplavam os direcionamentos daquele manual, uma vez que a linguagem do texto precisava ser direcionada aos alunos como os primeiros leitores. A construção do Folhas evidencia-se como um material com características específicas, uma vez que há uma lista de produções escolares e acadêmicas que não o constituem, embora possam ser semelhantes.

Ainda que existissem diversas regras a serem seguidas, que estabeleciam um padrão de texto, é possível observar que a ideia inicial que originou o nome do Projeto parece distante dos direcionamentos deste Manual. Retomando a fala de Iachtechen (2023): "O nome Folhas vem de folhas soltas mesmo, de não ter um começo e de não ter um fim...". Possivelmente, a equipe da SEED foi modificada nos setes anos de Projeto, sendo possível evidenciar uma mudança de perspectiva entre a origem do Projeto Folhas e a produção do Manual Folhas. Assim, foi necessário retomar as investigações sobre a origem do Projeto Folhas por meio de pesquisas em sites e jornais do Estado do Paraná, com o objetivo de descobrir o que estava sendo divulgado na época e se havia algum indício sobre o início da construção do Projeto.

Para encontrar as matérias relacionadas ao PF, foi necessário consultar a internet e utilizar palavras-chave específicas. No entanto, a busca por "Projeto Folhas Estado do Paraná" resultou em uma grande quantidade de links sem sentido, tornando o processo um verdadeiro desafio. As primeiras matérias encontradas foram a partir de dois nomes: Mary Lane Hutner, que ocupava o cargo de Chefe do Departamento de Educação Básica (DEB) da Secretaria de Educação na época (2004-2010), e Jairo Marçal, coordenador pedagógico do DEB e coordenador do Livro Didático Público (2004-2010). Nessas matérias, Hutner e Marçal são frequentemente mencionados como os principais responsáveis pelo PF a partir de 2004. Por um

tempo, acreditava-se que esses indivíduos ou a equipe de 2004 eram os responsáveis pela criação do PF.

O PF iniciou em 2003, entretanto, encontrar informações sobre esse período foi uma tarefa difícil, o que gerou dúvidas quanto à origem do Projeto, as primeiras ideias e discussões. A questão central não se determina a encontrar uma data específica ou os responsáveis pela criação do PF, mas para compreender o processo de construção que envolveu as expectativas, mudanças e disputas relacionadas à sua criação e execução, foi necessário investigar datas e encontrar sujeitos. No próprio site do Governo do Estado do Paraná foi publicado uma matéria mencionando o Projeto Folhas e o Livro Didático Público como destaques no Congresso Nacional em 2010⁸. No texto, é indicado que o início do Projeto corresponde à gestão de 2004 e não do ano anterior. Portanto, destaca-se aqui a existência de um processo inicial que não recebe tanta atenção, pois não foi mencionado em matérias de jornais, artigos e entrevistas. Embora o ano de 2003 seja indicado, não é devidamente explicado, não há sujeitos e demonstrativos de discussões sobre a constituição do PF, pelo menos não de forma tão acessível. Essa confusão de datas acaba ocultando uma parte relevante do processo de construção, já que a origem do nome está nessa etapa e, possivelmente, apresenta outros direcionamentos de projeto de formação.

Conhecer o PF por meio do Manual Folhas é um caminho para entender as etapas de formação dos docentes, a produção de materiais pedagógicos e as possíveis soluções políticas para a área da educação elaboradas pelo Governo do Estado do Paraná naquela época. A análise desse documento contribuiu para compreender o processo de construção do texto/Folhas a partir de 2005, o que pode indicar novos direcionamentos para a compreensão do Projeto Folhas, uma vez que, a formação dos docentes se configurou nessa dinâmica de estudos sobre o cotidiano escolar. Contudo, tal documento ainda não é suficiente para entender o que foi o Projeto Folhas, quais foram os seus objetivos e suas contradições.

Na continuidade da pesquisa, será explorada uma outra configuração referente ao início do PF, com base em “entrevistas” realizadas junto à gestão de 2003. Assim, pretende-se discutir os elementos iniciais do projeto, no que diz respeito à sua origem e às perspectivas, o que permitirá compreender as nuances do seu desenvolvimento.

⁸Link de acesso: <https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Projeto-Folhas-e-Livro-Didatico-Publico-sao-destaque-no-Congresso-Nacional>

A CONSTRUÇÃO DO PROJETO FOLHAS E OS SUJEITOS

A menção ao ano de 2003 como marco inicial do PF é feita de maneira rasa, o que resulta à uma confusão de datas entre o ano de 2003 e 2004. Essa distinção temporal, entretanto, revela-se importante, uma vez que em 2003 uma equipe de professores esteve à frente dos primeiros passos no desenvolvimento do PF. Já em 2004, uma nova gestão, com diferentes perspectivas implementou mudanças significativas tanto na dinâmica do PF, quanto nas atividades da SEED.

Além disso, é válido destacar que o ano de 2003 correspondeu ao início do segundo mandato de Roberto Requião como governador. Por se tratar de uma mudança de governo, é possível supor que houve um engajamento de novos projetos e iniciativas, uma vez que a gestão de Jaime Lerner havia se encerrado. Tal mudança corresponde a um movimento de análise dos desafios do sistema educacional deixados pela administração anterior, portanto, propostas como formação de professores, currículo, metodologias de ensino e envolvimento com a comunidade escolar foram pautas para a Secretaria de Educação. Conforme as metas do Plano Estadual de Educação (PEE) de 2004:

[...] 2. Promover a capacitação continuada dos professores, assegurando que todo professor do Ensino Médio participe de pelo menos 80 (oitenta) horas anuais de atividades preparatórias (cursos, simpósios, debates, encontros, congressos etc.) voltadas para a melhoria do processo ensino-aprendizagem; [...] 9. Garantir o livro didático ao aluno do Ensino Médio, a partir de 2005 para as disciplinas de português e matemática e estender progressivamente para as demais disciplinas do núcleo comum. (PARANÁ, 2004, p. 27)

Conforme mencionado anteriormente, há algumas questões em aberto quanto à origem do PF, as quais serão explicadas por meio da problematização das “entrevistas” de Santos (2011), uma vez que não foram encontrados outros materiais que detalhassem os primeiros passos do PF. As fontes utilizadas foram retiradas de dois capítulos da tese: “Capítulo III – Continuidade”, (p. 20-99) e “Capítulo IV – O cinema traz a História e os modos de endereçamento”, (p. 100-203). Tais capítulos apresentam “entrevistas” completas com o propósito de narrar a história do PF, que foram intituladas como "E se a gente contasse a história de vida de um projeto?", sendo produzidas pela autora em 2008, período em que a Secretaria de Educação contava com a participação de outros professores gestores.

O material produzido por Santos (2011) será utilizado como fonte histórica, já que a tese apresentou “entrevistas” completas, como se fosse uma espécie de acervo dentro do contexto da pesquisa. À vista disso, o objetivo desta investigação corresponde a compreensão dos

motivos subjacentes que levaram os professores a participar e a falar sobre a construção do PF após terem deixado seus cargos na SEED. Assim, ao analisar esse ponto de partida, será possível adentrar nas perspectivas dos professores, buscando entender a partir de suas experiências a trajetória e os desafios que levaram a construção do PF.

A estrutura utilizada na tese tem como objetivo imergir o leitor nas histórias apresentadas. De acordo com Santos (2011, p. 10): “Sim! Algumas histórias serão contadas! Histórias diferentes umas das outras e também histórias diferentes dentro de uma mesma história”. De acordo com a autora, um dos objetivos do seu trabalho foi revelar diversas perspectivas dessas histórias, assim como a história do PF. Quando Santos discutiu o PF, buscou explicar o Manual Folhas e a Plataforma do Projeto, delineando as etapas de construção e divulgação dos Folhas com base no que estava disponível na Internet. Dessa forma, essas fontes foram analisadas por Santos (2011) como uma das versões do Projeto Folhas, portanto, submetida a questionamentos com a seguinte ponderação: “É uma das histórias que se tem. E isso que se vê e que se lê sugere um pouco, só um pouco, da história desse Projeto. Se é assim, qual será a sua história?” (SANTOS, 2011, p. 81).

A partir desta formulação, as “entrevistas” surgem com uma outra história do PF. As narrativas mostram uma nova dinâmica de trabalho e de proposta de formação. Santos (2011), destaca essa distinção ao apresentar perspectivas, interpretações e motivações dos professores envolvidos. Assim, é possível perceber as diferentes histórias sobre o processo de construção do PF e o trabalho dos professores dentro da SEED. Contudo, as narrativas dos “entrevistados” não foram problematizadas, pelo contrário, quando Santos (2011) explica sobre as “entrevistas” utiliza palavras com “mostrar”, “contar” e “apresentar”. Conforme, Santos (2011, p. 207-208):

A pesquisa tomou seu rumo e se fez. Apresentamos relatos importantes que mostraram os primeiros passos do Projeto Folhas, período em que foi idealizado. Além disso, os relatos serviram – inclusive o roteiro de cinema – de exemplificação para a discussão sobre modo de endereçamento e versões da história.

Santos (2011) faz uso da produção de “entrevistas e relatos” com a finalidade de escrever sobre a história de vida do PF, ou melhor, de encontrar uma verdade sobre sua origem. Utiliza como base a discussão realizada por Garnica (2010), Gaddis (2003) e Schaff (2000) para retomar uma breve discussão sobre a cientificidade da História, o trabalho do historiador, a verdade histórica e o uso das fontes orais para os estudos da história matemática. Dessa forma,

Santos questiona os métodos da história, dando ênfase na construção da verdade histórica. Conforme Santos (2011, p. 105):

Mas que verdade é essa, a tal da verdade histórica? E que história é essa, a tal da história contada? São elas o registro da verdade? Se são, de qual verdade? Fazendo essas perguntas, damos um tom de subjetividade e relatividade à história que, em sua relação com a verdade, nos dá munção para enfrentar o pensamento de que pode sempre haver mais de uma verdade sobre uma mesma história (sic).

Diante disso, todas as versões são “verdadeiras”? Existem diversas versões sobre um fato e tais versões apresentam significados, portanto, o trabalho do historiador corresponde em apreender esses significados e explicá-los. Para Thompson (1981) o conhecimento histórico é determinado e provisório, mas verdadeiro, podendo ser passível de revisão. Além do mais, ao afirmar o uso de metodologias voltadas para a História Oral, Santos (2011, p. 105) afirma: “Um dos porquês que justifica essa afirmação está no fato de que podemos levantar, graças a tal metodologia, fontes históricas importantes para complementar o mapeamento da verdade histórica que buscamos”. Dessa forma, Santos visualiza na história oral e as fontes orais como complemento para a “verdade histórica”, deixando de lado a cientificidade e as especificidades de tais métodos e fontes.

Essa abordagem adotada por Santos (2011) reflete nas transcrições das “entrevistas”, que são chamadas de depoimentos, uma vez que, se parecem com depoimentos. Entretanto, o texto das entrevistas, possivelmente, foi modificado, editado, pois as perguntas de Santos (2011) não foram transcritas e as possíveis falas ou palavras dos professores foram polidas. Essa perspectiva se assemelha a discussão feita por Portelli (2010) sobre a forma como as fontes orais são usadas no processo 7 de abril⁹. De acordo com Portelli (2010, p. 70):

Isso remete a uma tradição historiográfica que se serve de fontes orais, mas busca equipará-las as escritas, alheando-as de sua origem e especificidade para aproximá-las de um modelo padrão de “documento”. Essa transformação se dá por meio daquilo que muitos historiadores que trabalham com fontes orais

⁹ O processo 7 de abril corresponde a prisão de militantes da “Autonomia Operária” que ocorreu em 1979 na Itália. Portelli (2010), analisa esse processo com o objetivo de evidenciar a importância do trabalho historiográfico em julgamentos que transcorreram por um longo tempo, passando por diversas transformações culturais e políticas. Na Itália, naquele período, o sistema judicial operava por meio de dois procedimentos: a instrução, baseada no processo inquisitivo, ou seja, a escritura e a privacidade; e o debate voltado para o rito acusatório, que apresenta o contraditório, a oralidade e a publicidade. Portelli (2010) questiona a ênfase dada ao documento escrito e o uso dos testemunhos como complemento ou confirmação nesse contexto e nas pesquisas históricas. A partir do processo 7 de abril, Portelli (2010) conduziu um debate sobre as complexidades e especificidades relacionadas ao uso das fontes orais, discussão que nos permite formular críticas ao modo como Santos (2011) transcreveu e utilizou as “entrevistas”.

reconhecem como um problema não apenas técnico, mas cognitivo e, a sua maneira, político: a transcrição.

Assim, é notório uma ausência de conexão entre as fontes, em que os diferentes relatos permanecem estáticos, sendo apresentadas apenas como elementos distintos de uma narrativa, como se Santos (2011) tivesse construído uma “nova verdade”. Contudo, ao disponibilizar fontes que abordam um período pouco explorado, a sua tese contribui no desenvolvimento de outras pesquisas, oferecendo seguimentos para novos caminhos dentro de diversas áreas de conhecimento.

A partir deste ponto, será direcionada a análise dos relatos dos professores que atuaram na SEED durante o início da gestão de Roberto Requião. As duas narrativas disponibilizadas por Santos (2011) incluem a “entrevista” de Carlos Roberto Vianna, chefe do Departamento de Ensino Médio (DEM), e a “entrevista” de Marco Aurélio Zanlorenzi, professor gestor da Secretaria de Educação. Além desses materiais, uma entrevista coletiva foi conduzida com os dois professores mencionados anteriormente, em conjunto com outras duas professoras da SEED que participaram do início da construção do Folhas, que são: Rosane e Neusa.

A “entrevista” de Vianna foi registrada em quinze de maio de 2008, na sala 103 do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Para além de ser um sujeito da pesquisa de Santos, Vianna foi seu orientador. No início de sua “entrevista”, ele ressalta que ocupava um cargo de posição política, tendo sido convidado pela Superintendente de Educação, Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde. Apesar disso, ele informa que sua nomeação foi feita por indicação, e não possuía qualquer vínculo com o Partido do governador, o PMDB.

Vianna ilustra, a partir de um organograma – que corresponde a uma representação gráfica da estrutura formal de uma organização – como a SEED funcionava naquele período. Isso proporcionou um contexto sobre a dinâmica de trabalho dos gestores, os andamentos dos projetos e as relações de poder predominantes. No topo do organograma era ocupado pelo Secretário de Educação, Mauricio Requião. Abaixo dele a Diretoria Geral comandada por Ricardo Fernandes Bezerra e a Superintendência de Educação comandada pela Yvelise. A seguir estavam distribuídos os demais departamentos da SEED e na última camada ficava as coordenações. Além disso, havia uma divisão nos departamentos, alguns correspondiam a Diretoria Geral e outros a Superintendência de Educação. Nessa organização, foi apontado elementos problemáticos, um deles é o espaço que a escola ocupa. Nas palavras de Vianna (2008, p.59):

Pensando num organograma assim, uma coisa que a gente se pergunta é: em que lugar do organograma da Secretaria de Educação aparecem as escolas? Eu respondo que as escolas não aparecem no organograma da SEED. Nem as escolas e nem os núcleos de educação. O que aparece é só a parte interna formada por Secretário, Departamentos, Coordenações etc. Eles entendem que a Secretaria de Educação é só o que está lá no prédio da Água Verde, sede principal da Secretaria.

Vianna detalha a configuração da SEED e menciona Mauricio Requião como responsável por tais alterações. Além disso, Vianna informa que no governo anterior era outro modelo, havia mais superintendências diretamente subordinadas ao Secretário de Educação. Contudo, nessa nova organização, as superintendências se transformaram em departamentos e as responsabilidades foram divididas. Essa alteração direcionou à Diretoria Geral a responsabilidade administrativa e à Superintendência de Educação a responsabilidade pedagógica¹⁰.

Vianna apresenta uma discussão demorada sobre a configuração da SEED, destacando uma certa insatisfação sobre o funcionamento dos departamentos. Tal discussão foi justificada como parte importante para a construção do PF. No entanto, na “entrevista” de Zanlorenzi (2008) é mencionado que houve uma alteração de sujeitos em relação ao cargo de chefe do DEM em 2004, pontuando como uma situação complicada, devido a forma como Vianna foi notificado. O anúncio da troca de chefe do DEM foi a partir do Diário Oficial, pelo que informa Zanlorenzi, ninguém comunicou Vianna diretamente. Diante disso, Vianna, possivelmente busca fazer essa discussão procurando explicar o a construção do PF dentro da SEED, bem como, se inserir como sujeito que fez parte desse processo. Além do mais, na hipótese de que sua saída da SEED tenha lhe causado uma certa frustração, encontrou uma forma de dialogar sobre sua experiência como gestor educacional da SEED.

Para Vianna, essa divisão provocou uma diferenciação significativa nas relações entre departamentos. Mesmo o Secretário de Educação afirmando nas primeiras reuniões que as superintendências e os departamentos estavam no mesmo nível, na prática existia uma relação de poder e hierarquia entre eles. A partir dessa criação de departamentos, Vianna detalha o funcionamento da SEED e como o PF iniciou dentro dessa lógica.

¹⁰ Essa configuração da SEED-PR se constitui como memória de Vianna. Até o momento, não foram encontradas mais fontes sobre a estruturação da SEED naquele período.

A responsabilidade pela gestão de projetos, capacitação, cursos e contratação de professor eram responsabilidades da Superintendência de Educação. No entanto, a avaliação da viabilidade financeira dessas iniciativas era de responsabilidade do Diretor Geral em conjunto com o Secretário. Vianna (2008, p. 61), explica essa dinâmica tomando como exemplo a capacitação de professores do ensino médio, questionando: “como trazer mil professores de Ensino Médio para fazerem um curso em Curitiba?”. Nesse caso, a responsabilidade por trazer esses professores não era do Departamento de Ensino Médio, mas sim da Diretoria Geral. Conforme Vianna (2008, p. 62), “A gente não pensava no custo para determinar o evento, a gente pensava no evento para determinar o custo. E muitas vezes a gente tinha que mudar o evento em função do custo porque a Diretoria Geral não aprovava as nossas solicitações”.

Esse processo mostrava-se demorado, visto que as considerações administrativas estavam em detrimento das questões pedagógicas, gerando uma demanda burocrática para os planejamentos e as realizações projetos educacionais. Além disso, Vianna (2008) destaca um elemento significativo nessa dinâmica: a política. Com a divisão entre os setores administrativo e pedagógico, contraditoriamente, as responsabilidades se entrelaçaram, o que gerou complexidades na comunicação entre setores. Conforme observado por Vianna (2008, p.63), assuntos que eram discutidos nos departamentos pedagógicos estavam sendo tratados pelo administrativo:

Outro exemplo: o que o Departamento de Infraestrutura levava em conta para decidir se uma cidade merecia ou não ter uma escola de ensino médio? Podia ser qualquer coisa, mas nada que tivesse a ver com a parte pedagógica! Essa pessoa que ocupava o cargo de chefe da infraestrutura era uma pessoa do partido. A decisão era política! Podia até continuar assim, eu não ligava, mas eu gostaria que acontecesse a comunicação entre os departamentos. Nesse âmbito, fica muito clara a diferença entre o que era político, coisa de vínculo com o partido, e o que não era.

Logo em seguida ele questiona o peso desse elemento político¹¹, afirmando que a filiação partidária não era um fator tão determinante e ressalta que essa era a sua perspectiva pessoal, buscando dizer que nem todos pensavam assim. O que Vianna (2008) enfatiza é que o organograma utilizado na SEED era o mais problemático, pois as divisões de departamentos

¹¹ Qual era a concepção de “política” para Vianna (2008)? Uma vez que seu cargo era político, porém, ele não se igualava aos demais. Então, o que o diferenciava? Esse elemento político durante a entrevista mostra-se controverso.

tinham forças desiguais. Nas palavras de Vianna (2008, p. 63): “Quem estava vinculado à Direção Geral tinha mais força do que quem estava ligado à Superintendência de Educação”.

Além dos departamentos, também existiam as coordenações, das quais foram descritas como um setor grande e caótico. Ele não expressa muitos detalhes sobre as coordenações, mas evidencia que a função delas era atender os projetos isolados que chegavam à SEED. De acordo com Vianna (2008, p. 65) “A Secretaria de Educação é um enorme balcão onde as pessoas pedem as coisas. Aí, um dos papéis das coordenações é avaliar esses pedidos. Era cheio de projetos e pedidos desse tipo, do bem e também do mal”. Além disso, ocasionalmente, chegavam à SEED políticos e prefeitos com a recomendação de serem ouvidos. Apesar disso, Vianna (2008) enfatiza que nunca se viu obrigado a aprovar projetos ou a adquirir materiais por motivo de pressões ou sugestões internas.

Levando isso em consideração, Vianna (2008, p. 65) começa a descrever a elaboração do PF, explicando como o contexto exerceu um papel significativo em sua criação “O projeto foi acontecendo a partir de um conjunto de circunstâncias. O que eu tinha eram ideias anteriores baseadas em coisas que estavam comigo antes de eu ir para a Secretaria”. Ele retoma a sua trajetória acadêmica, buscando explicar em que momento essas ideias foram se conectando. Essas “coisas”, como foi mencionado, correspondia a uma coleção de livros antigos, conhecidos como “Lições Populares de Matemática” da editora Mir de Moscou. Tais livros foram construídos a partir de um projeto da antiga União Soviética, em que matemáticos escreviam sobre matemática no formato de texto de divulgação, por isso o nome de “lições populares”.

Vianna (2008) relata que teve contato com esses materiais no final da década de 1980, mas esteve mais próximo durante o seu Mestrado em 1992 e 1993. Essa proximidade foi gerada por meio de seu antigo orientador, Nílson José Machado¹², que possuía várias edições desses livros. Em suas reuniões de orientação, Vianna e Machado conversavam sobre a proposta desses livros, já que seu orientador havia feito a tradução de algumas edições, que foram utilizadas em suas aulas. Além disso, menciona que posteriormente a editora Atual publicou algumas traduções no Brasil, que foram realizadas pelo seu antigo orientador. Essa experiência proporcionou um papel significativo em sua carreira acadêmica e é considerada por Vianna como um importante elemento precursor do Projeto Folhas. A princípio, sua ideia era fazer com que os professores da universidade fossem os responsáveis pela produção de materiais

¹² Professor e Doutor em Matemática. Atualmente é professor titular da Universidade de São Paulo e coordena o Grupo de Pesquisa GEED (Grupo de Estudos em Epistemologia e Didática).

didáticos. Porém, quando iniciou seu trabalho na SEED, estabeleceu novos sujeitos, em razão de acreditar que os professores do Ensino Médio poderiam ser os autores desses materiais.

Nesse contexto, Vianna (2008) se coloca como protagonista da elaboração do PF. Apesar de mencionar a contribuição dos demais professores da SEED, ele não detalha como tais sujeitos auxiliaram nesse processo. Em alguns momentos da “entrevista”, ele reafirma a sua posição de destaque, por exemplo, quando menciona uma conversa que teve com o Secretário de Educação. Conforme, Vianna (2008, p. 68): “A partir daí começamos a conversar sobre as minhas ideias de projeto, o que eu queria fazer com o Folhas e que isso poderia ser o material que ele pensava em imprimir e distribuir”. Ao lembrar dessa conversa, Vianna (2008) pontua esta situação como mais um elemento importante para a continuidade do PF.

A Secretaria de Educação recebia diversos projetos e propostas e entre elas, o proprietário e diretor da Positivo ofereceu uma plataforma e apostilas ao Secretário de Educação. Havia um interesse por parte de Mauricio em imprimir e distribuir livros didáticos públicos, uma vez que ele discordava do sistema editorial existente. Nas palavras de Vianna (2008, p. 67): “ele dizia que as editoras lucravam muito com isso, que queria ajudar a quebrar esse oligopólio produzindo material dentro da própria Secretaria”. Além disso, Mauricio Requião também expressou suas opiniões em 2005 sobre a distribuição de obras didáticas que foram feitas naquele período, conforme relatado pelo jornal *Tribuna do Paraná* (2005):

O secretário lembrou também que o único programa de produção de distribuição gratuita de livro didático é desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC), que investiu R\$ 460 milhões na compra em 2004 e que só atendeu os alunos até a 8ª série do ensino fundamental. "É um programa cujas linhas sempre discordei porque não contempla o aluno de nível médio, que depende basicamente da saliva e do giz do professor para seu aproveitamento curricular", argumenta o secretário. "É um programa que está voltado para algumas editoras e não para o ensino e para o aluno".¹³

Dentro desse contexto, Vianna menciona a proposta apresentada pelo proprietário da empresa Positivo ao Secretário, que consistia em fornecer a matriz das apostilas sem nenhum custo, sendo necessário apenas imprimir e distribuir. No entanto, a Positivo seria contratada

¹³ O Livro Didático Público não fazia parte do PNLD, pois se tratava de uma obra produzida pela esfera pública. Ainda que sem intenção, mais tarde acabou por se tornar um projeto condizente aos Recursos Educacionais Abertos (REA), criado pela Unesco em 2002. Podemos compreender o REA como materiais de ensino que estão sob domínio público e que podem ser utilizados ou adaptados por terceiro. Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas políticas públicas / Bianca Santana; Carolina Rossini; Nelson De Lucca Pretto (Organizadores). – 1. ed., 1 imp. – Salvador: Edufba; São Paulo: Casa da Cultura Digital. 2012. 246 p.

para fornecer as capacitações. Outras empresas, como a Holus também fizeram uma proposta semelhante. Segundo Vianna (2008, p. 67-68): “Por uma pressão política do dono do curso Holus, esse material quase foi comprado pelo Secretário. Minha equipe analisou as apostilas que, se fossem boas, seriam compradas. Mas eram péssimas, foram detonadas e rejeitadas pela equipe”. Ainda assim, o Secretário solicitou um orçamento para a distribuição desse material sem o conhecimento de Vianna. Diante disso, o Departamento de Ensino Médio foi surpreendido com a tomada de decisão do Secretário. Vianna (2008) descreve que quando soube se dirigiu ao gabinete para entender o motivo pelo qual o Secretário estava orçando um material que não havia sido aprovado pelo Departamento. Nas palavras de Vianna, Mauricio justificou que sua intenção era apenas ter uma ideia de preço.

Por efeito da pressão do mercado editorial e de cursos, o Projeto Folhas que estava ainda sendo estruturado no papel, ganhou espaço na SEED. Isso pode ter ocorrido quando Vianna comunicou suas ideias ao Secretário, tornando possível a criação de um material que possibilitava colocar em prática a proposta do Secretário em imprimir e distribuir material didático. Além do objetivo de desenvolver um material sem depender dos recursos das editoras, havia a necessidade de fornecer formação aos professores. Vianna (2008) ressalta que havia desafios em deslocar esses professores até Curitiba, portanto, ele acreditava que a formação e a produção de materiais deveriam estar integradas ao ambiente escolar. De acordo com Vianna (2008, p. 68):

O currículo da Secretaria de Educação não acontece na escola. É incrível, mas as pessoas saem da escola, vão para a Secretaria e esquecem o que acontece dentro das escolas. E querem mandar: tem que ensinar equação do 2º grau no 1º semestre. E mandam, esquecem que, quando estavam na escola, qualquer coisa que mandassem fazer eles não faziam. Então isso era uma coisa que eu queria trabalhar. Quando eu me recusava a fazer o planejamento das capacitações de cursos, eu já estava tentando desenhar uma capacitação que acontecesse dentro da escola. Então isso foi sendo construído.

Simultaneamente, estava em andamento a construção de um portal via Internet para fins pedagógicos sob a coordenação de Glauco Gomes de Menezes. A SEED, naquela época, estava discutindo sobre a necessidade de fornecer formação para os professores. A partir desse contexto, Vianna explica como todas essas peças foram se encaixando de forma gradual, fazendo com que o Projeto Folhas saísse do papel e, enfim, se materializasse.

A experiência compartilhada por Vianna (2008) possibilita entender as relações complexas e conflitantes que marcaram o processo de construção do Projeto Folhas. Retomando

o início da entrevista, Vianna (2008, p. 58), informa “O meu cargo era político porque fui indicado, mas eu não tinha e nunca tive vínculo com o partido do Governador, o PMDB”. Essa justificativa é uma das primeiras falas de Vianna, que revela uma distinção entre ele e as demais pessoas que também ocupam um cargo político. Diante disso, pode-se compreender que ele não estava falando apenas na forma como conseguiu o cargo, mas em quem ele é e porque está nessa posição. Sua experiência como professor e gestor educacional o fez questionar a organização da SEED. Assim, revela que muitos sujeitos que assumiram cargos de grande responsabilidade com a mesma origem política, apresentam outra formação, ou não demonstram nenhum conhecimento técnico ou pedagógico relacionado a área da educação. Um exemplo disso era o cargo de Diretor Geral. Nas palavras de Vianna (2008, p. 60):

Eu posso dizer que ele conhece muito pouco do que acontece nas escolas do Estado. Muito pouco é eufemismo, acho que ele não conhece nada. O cargo dele na Secretaria de Educação era político. Todos os cargos acabam sendo políticos, mas esse tinha certamente uma coisa forte da política.

O elemento político mencionado está imbricado em todas as relações presentes na organização da SEED, no entanto, as consequências aparecem com mais frequência no lado pedagógico, ou seja, na Superintendência de Educação. Essa relação desigual, apresentada por Vianna (2008), evidencia uma complexa e demorada atuação no desenvolvimento de projetos educacionais, que são causados pelo lado administrativo. Lado esse, formado por cargos políticos, mas que, possivelmente, são oriundos do partido do governador.

Vianna (2008) se coloca com um dos principais sujeitos referente a construção do Projeto Folhas, visto que ele exercia a função de coordenar a criação de projetos para o Ensino Médio, que envolvem responsabilidades pedagógicas, administrativas e políticas devido ao cargo de chefe do DEM. No entanto, é possível perceber que o PF foi sendo definido aos poucos, partindo de um diálogo entre as ideias de Vianna e as contribuições dos professores atuantes na SEED. Além disso, o Projeto continuou sendo configurado após a sua saída em 2004 ganhando novos direcionamentos e contornos.

Desse modo, Vianna (2008) informa a embaraçada dinâmica política e estrutural da SEED, dando ênfase em como essa organização influenciou a elaboração do Projeto Folhas, destacando as disputas que ocorreram entre os setores pedagógicos e administrativos, tal como, a constante presença de ações políticas nos momentos de tomada de decisões do Secretário. Além disso, vale destacar que a “entrevista” de Vianna é considerada como trabalho da memória

e da construção de sua identidade, uma vez que está sendo “entrevistado” tornando a sua imagem pública.

Buscando explicar o processo de construção do Projeto Folhas a partir das experiências dos sujeitos que o fizeram, a seguir a entrevista de Marco Aurélio Zanlorenzi.

DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO FOLHAS

A “entrevista” com Marcos Aurelio Zanlorenzi ¹⁴ foi produzida no dia 09 de maio de 2008, às 15 horas no Laboratório do Programa de Pós-Graduação em Educação, uma semana antes da entrevista de Carlos Roberto Vianna¹⁵. Há muitas semelhanças quanto a sequências de assuntos entre as duas “entrevistas”, possivelmente, Santos (2011) seguiu o mesmo roteiro. Zanlorenzi (2008) inicia falando sobre quando começou a trabalhar na SEED em 2003 a convite de Vianna para compor a equipe de Matemática. Eles já se conheciam, pois Vianna foi orientador de Zanlorenzi durante o Mestrado em 2002. Inicialmente, ele menciona como era a estrutura hierárquica da SEED, de forma mais breve do que Vianna. Contudo, devido a sua permanência por mais tempo, discute sobre as mudanças ocorridas após a saída de Vianna em 2004.

No segundo semestre de 2004, Zanlorenzi tirou uma licença prêmio para a finalização do Mestrado. Concomitantemente, Vianna saiu da SEED, ou melhor, “Saiu não, saíram com ele, o afastaram” (ZANLORENZI, 2008, p. 84). Ao retornar de sua licença no final de 2004, outra pessoa já havia assumido o cargo, que era a antiga diretora do Colégio Paulo Leminski, Mary Lane Hutner. A “entrevista” de Zanlorenzi é marcada por uma memória comparativa, desenvolvida entre o trabalho desempenhado na gestão de Vianna e de Hutner. Contudo, seu foco enquanto estava sendo “entrevistado” direcionava-se para o período em que trabalhava com Vianna. Nesse sentido, ele menciona que a ideia inicial do Projeto Folhas partiu de Vianna, embora tenha tido a colaboração dos demais gestores da SEED. Nesse período, seu trabalho era orientar os professores para a construção dos Folhas.

Zanlorenzi (2008) desenvolve uma contextualização buscando retomar o período em que o PF entrou em vigor, que corresponde ao início do mandato Roberto Requião como governador do Estado do Paraná. Ademais, fala sobre o posicionamento dos professores em relação aos projetos pedagógicos do governo antecessor:

Havia ainda um ranço do governo anterior, do Jaime Lerner. E esse ranço tinha a ver com aquela quantidade enorme de projetos que existiam antes. O

¹⁴ Atualmente trabalha como professor da Universidade Federal do Paraná – UFPR, sendo membro colaborador do corpo docente do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências em Matemática (PPGECM).

¹⁵ Carlos Roberto Vianna, além de ser orientador de Santos (2011) é sujeito pertencente a pesquisa. Sua “entrevista” é a primeira, no entanto, foi feita após a “entrevista” de Marcos Aurelio Zanlorenzi. Dessa forma, há uma intenção, inicialmente, de conhecer o Projeto Folhas a partir de um sujeito de fora dessa relação? Além disso, por que não seguir uma ordem cronológica das “entrevistas”? Qual foi o critério de Santos no momento da organização da narrativa?

conteúdo tinha se perdido, tinham se esquecido dos conteúdos para se perderem no meio de tanto projeto. Para dar um exemplo, tinha o projeto dos rios da Índia, de trabalhar coisas na forma de projeto. Veio da época do Lerner e ficou ainda um tempo na cabeça dos professores. E era tudo sem sentido porque o conteúdo tinha se perdido (ZANLORENZI, 2008, p. 85).

Há um destaque sobre a continuidade de práticas e ideais dos professores, advindas das propostas do governo anterior. O termo “ranço” carrega um sentimento negativo que representa insatisfação em relação as políticas e projetos implementados por Lerner¹⁶. Por conseguinte, ele evidencia um projeto chamado “Rios da Índia” que foi alvo de críticas por demonstrar ser uma proposta de origem abstrata, principalmente, no que diz respeito aos conteúdos, pois não apresentou relevância e sentido para a realidade escolar. A grande quantidade de projetos que permeavam as salas de aulas nos anos anteriores a 2003, possivelmente negligenciou os conteúdos fundamentais para a formação dos alunos, e, conseqüentemente, dos professores. Assim, Zanlorenzi (2008) acentua que os professores ainda estavam envolvidos com a abordagem do governo anterior. Para ele, o PF foi pensado para modificar essa realidade, sendo que um dos objetivos do Projeto era resgatar os conteúdos que estavam dispersos. Ele exemplifica essa situação quando menciona que recebiam Folhas da disciplina de Matemática que abordavam temas sobre o meio ambiente.

Além disso, fazia parte do seu trabalho buscar alternativas para modificar a atitude dos professores em relação ao desenvolvimento de projetos. Zanlorenzi (2008) indicou que nesse período havia uma resistência por parte dos professores da escola em aceitar ou participar de projetos desenvolvidos pela SEED. O próprio compartilha sua percepção em relação a Secretaria, conforme Zanlorenzi (2008, p. 87):

Uma das coisas que eu comentei com o Carlos logo que eu entrei, foi a visão que eu tinha da Secretaria de Educação. Quando eu estava na escola, a visão que eu tinha da Secretaria é que era um grande elefante branco, lento. Quando eu fui para lá, só confirmei, era aquilo mesmo. E isso estava me deixando muito angustiado. As coisas que a gente fazia ali pareciam não se refletir lá na ponta, na sala de aula.

Ao fazer a comparação entre a SEED e “um grande elefante branco lento”, Zanlorenzi (2008) expressa suas expectativas enquanto estava na escola, confirma quando é chamado para trabalhar na SEED e reafirma na entrevista concedida a Santos (2011). Essa metáfora indica que para ele, a Secretaria poderia ser grandiosa e significativa para a comunidade escolar,

¹⁶ Referência novamente a Reforma Curricular ministrada pelo Governo Lerner (75% BNC e 25% diversificada).

desempenhando um papel fundamental para a gestão e o funcionamento de projetos e políticas educacionais, mas é vista como burocrática e ineficiente, enfatizando a falta de desenvoltura das ações pedagógicas que tornam o trabalho lento. O que Zanlorenzi (2008) demonstrava querer era uma comunicação mais direta, uma relação mais fácil entre Escola e Secretaria, docência e gestão. No entanto quando diz “as coisas que a gente fazia ali não refletiam lá na ponta, na sala de aula” (ZANLORENZI, 2008, p. 87) indica uma falha no processo, uma vez que seus interesses e esforços não eram o bastante, fazendo com que seu trabalho parecesse ineficiente e manipulável.

Diante dessa situação, perguntas aparecem, tais como: por qual motivo ele aceitou o convite para fazer parte da SEED se estava convicto de que as coisas não funcionavam tão bem? O que fez mudar de ideia e aceitar o cargo? Será que foi por confiar em Vianna, visto que, na sua perspectiva ele era um sujeito confiável e respeitável, tendo sido membro de sua banca, depois seu orientador, e, possivelmente, até seu amigo? Ele esperava que o direcionamento de Vianna poderia fazer com que a SEED fosse diferente? Apesar disso, Zanlorenzi (2008) expressava compromisso em manter um contato mais próximo com os professores da rede de ensino, uma vez que, por algum motivo saiu da escola para entrar na SEED, mesmo demonstrando consciência sobre seu funcionamento.

Nesse entremeio, menciona seu trabalho em outro setor da Secretaria, no Portal *Dia a dia Educação*, informando novamente uma dificuldade de se conectar com a escola, pois para ele o trabalho como gestor educacional “ficava tudo muito interno à Secretaria” (ZANLORENZI, 2008, p. 87). A questão sobre a dificuldade de diálogo com os professores se movimenta para a relação entre SEED e os Núcleos Regionais de Ensino. Os Núcleos eram reconhecidos por ele como um braço da Secretaria, mas que não alcançava os professores por uma série de fatores que não são descritos diretamente. Conforme Zanlorenzi (2008, p. 88):

Por tudo isso dá para se perceber como a estrutura da Secretaria de Educação é cheia de tentáculos. É muita gente envolvida, acaba sendo uma dificuldade. Então, para um projeto sair de dentro da Secretaria de Educação e chegar lá na sala de aula, tem um longo caminho a percorrer, e percorrer bem devagar. Eu sempre achei isso e me angustiava demais. Sem contar que também é tudo muito político. As coisas acontecem devagar, mas às vezes vão muito rápido também, dependendo do interesse que há por trás.

Zanlorenzi (2008) recorre com frequência ao uso de metáforas em suas falas. Até o momento, a SEED foi descrita como um elefante branco, lento e cheio de tentáculos. Essa

descrição criativa e apavorante forma uma imagem vívida da Secretaria, caso fosse retratada com essas características. Contudo, tais associações comunicam mais do que uma caricatura, elas sugerem um ambiente de trabalho marcado pelo controle, pela influência e manipulação. Nesse sentido, a lentidão dos processos, a dificuldade de comunicação e o cunho político causam nele uma angústia contínua, na hipótese de que Zanlorenzi (2008) se sentiu desamparado e sem autonomia perante o seu trabalho. Uma vez que só se dedicar a projetos educacionais não parecia ser suficiente, sobretudo, quando diz “longo caminho a percorrer”, tornando possível compreender que há desafios além da construção de um projeto.

Quando ele saiu da SEED em outubro de 2005, o LDP estava em andamento, que correspondia a uma junção de diversos Folhas. Nesse momento, ele explica brevemente como ocorreu esse processo. Foi feito uma espécie de concurso e para participar o professor precisava se inscrever e enviar um Folhas para a seleção. Caso fosse selecionado, eles eram retirados da sala de aula para escrever o livro. Nesse momento ele resgata o processo de construção do LDP e descreve a situação que o motivou a sair da SEED, de acordo com Zanlorenzi, (2008, p. 88):

Eu me lembro que isso aconteceu no final do mandato do Requião e ele queria porque queria apresentar esse material do livro como um material de campanha para a reeleição. Então, a pressão em cima desses professores que foram retirados de sala de aula para escrever foi uma coisa horrorosa. Esse foi um dos motivos que me levou a sair da Secretaria de Educação nessa época.

Ele enfatiza uma determinação por parte do governador do Paraná em entregar um livro didático antes do final do mandato¹⁷. A expressão “queria porque queria” manifesta intenções fortemente articuladas e uma determinação que vai além da responsabilidade pedagógica, que é de utilizar o LDP como campanha política para a reeleição. No entanto, quando Zanlorenzi (2008) trabalhava com a equipe de Vianna, o PF tinha outro formato, não foi pensando para a organização e publicação de livros didáticos, a ideia era construir uma espécie de fichário ou uma caixa com as folhas soltas, para que o professor pudesse utilizar de forma mais dinâmica. Essa alteração ocorreu devido as mudanças de agentes na SEED, “é aquela questão: muda chefia, muda governo, os projetos mudam todos”. (ZANLORENZI, 2008, p. 89). Nesse sentido, não houve uma mudança de governador, Requião foi para o segundo mandato consecutivo, entretanto, as mudanças ocorreram dentro da SEED.

¹⁷ No Plano Estadual de Educação (2004) documento construído a partir das discussões ocorridas no I Seminário Integrador do Plano Estadual de Educação - PEE Paraná, organizado pela SEED, foi abordado sobre o objetivo da extensão do livro didático para o Ensino Médio no início da gestão de Requião como governador. No entanto, até o momento, não foram encontradas outras evidências sobre a utilização do LDP como campanha para a reeleição.

A ideia de transformar os Folhas em um livro didático não surgiu apenas pela necessidade de distribuir para as disciplinas que não havia livros. Na época, matemática e português eram as únicas disciplinas do Ensino Médio que contavam com obras didáticas. Inicialmente, Zanlorenzi (2008) disse que o LDP não havia sido constituído como livro devido à falta de conteúdo, entretanto, na época em que a entrevista foi feita, o projeto ainda estava em andamento e outras mudanças foram implementadas, fazendo com que os Folhas e, conseqüentemente, os LDPs fossem construídos partindo dos conteúdos estruturantes do currículo. Esse caminho foi traçado pela equipe orientada por Hutner, que se distanciou da proposta de diagnosticar a sala de aula a partir da produção do Folhas. Conforme Zanlorenzi (2008, p. 89):

Então, se por exemplo, não aparecesse nenhum Folhas de números complexos era porque alguma coisa estava acontecendo com esse conteúdo em sala de aula. Era um diagnóstico, era um indício de que, provavelmente, aquele era um conteúdo que não estava sendo trabalhado em sala de aula ou porque o professor não tinha formação suficiente, ou falta de tempo, ou falta de interesse, essas coisas. Aí, sabendo disso, nós, na nossa equipe poderíamos usar esses indícios para discutir o currículo.

O diagnóstico acontecia no mesmo processo da formação do professor, ou seja, na construção e correção do Folhas, nas trocas entre Escola e SEED. A partir disso, seria possível permitir que o professor se encontrasse no currículo, pois para Zanlorenzi “o currículo sempre tinha sido construído de cima para baixo”. (2008, p. 90). Partindo dessa estratégia, ele acreditava que se o professor fizesse parte da construção do currículo de maneira mais efetiva, o currículo seria seguido significativamente.

No entanto, existia uma carência de livros didáticos para o Ensino Médio e era prevista na proposta de governo a distribuição de tais materiais, só que Zanlorenzi (2008) não se posiciona sobre essa falta de material, possivelmente, pelo motivo de a disciplina de Matemática já ter livros didáticos. Inicialmente, ele descreveu a SEED como lenta e burocrática, entretanto, informa que à medida que as eleições se aproximavam, espontaneamente, os setores começaram a funcionar e os projetos foram encaminhados com mais urgência. Esse movimento político não nos causa nenhuma estranheza, pois se apresenta como uma prática comum, no entanto, há desdobramentos em relação a essas ações. A construção do LDP é vista por Zanlorenzi (2008) como uma ferramenta para impulso político, dessa forma, foi entendido que havia uma sobreposição do político ao pedagógico e isso fez com que Zanlorenzi questionasse o cargo que ocupava e por fim desistisse.

Apesar desse contexto sobre a desistência do cargo, ele rememora outros momentos do trabalho que realizou na Secretaria, principalmente, no período da gestão de Vianna. Zanlorenzi (2008) retoma o início do PF com o objetivo de explicar a forma como trabalhava com os professores durante as oficinas. No entanto, a aplicação dessas oficinas mostrava-se complexa, visto que ele não explicou como eram organizadas de forma pedagógica, mas o que acontecia quando o pessoal da Secretaria estabelecia um contato com os professores. Zanlorenzi (2008, p. 90-91) menciona que eles acabavam discutindo outros assuntos, pertinentes a questões de trabalho:

O professor sempre acaba vendo o pessoal da Secretaria de Educação como como um inimigo porque ele tem problema de salário, ele tem problema de estrutura. E aí você chega lá para dar uma oficina, você não é um professor, você não é um colega de trabalho, você é a Secretaria. E aí, tinha que ouvir o que o professor tinha a dizer. Perdia-se um tempo para mostrar para o professor que você era professor também, que você era colega dele.

A aplicação das oficinas apresentou uma certa resistência por parte dos professores. Nesse sentido, parece que a desconfiança era um sentimento pertinente nessa relação entre os professores e gestores educacionais, que, possivelmente, gerou alguns desafios para a realização do Projeto Folhas. Além disso, o desenvolvimento do Projeto fez com que outras questões aparecessem, como a condição de trabalho dos docentes¹⁸. Zanlorenzi (2008) pontua uma falta de comunicação entre os gestores educacionais e os professores. Ele informa sobre as limitações da SEED e as suas angústias sentidas durante o seu trabalho, no entanto, o que os professores sentem em relação a essa “dificuldade comunicativa” com a Secretaria?

A realização do PF pode ser encarada como mais trabalho a ser desempenhado pelos professores, visto que durante as oficinas era sobre a condição estrutural e financeira que os professores estavam querendo discutir. Zanlorenzi menciona que esse não era o objetivo da oficina, por isso, “perdia-se um tempo para mostrar para o professor que você era professor também...” (ZANLORENZI, 2008, p. 90-91). No entanto, eles não estavam na mesma posição, o pessoal da SEED estava desconectado da sala de aula, o que gerava nos professores desconfiança e, provavelmente resistência em aceitar ou participar das propostas e projetos advindos da Secretária. Isso ocorreu porque as considerações dos professores, possivelmente, não eram levadas tão a sério pela SEED.

¹⁸ Este debate é desenvolvido no capítulo dois.

A narrativa de Zanlorenzi (2008) evidencia a sua memória sobre o processo. Todavia, também evidencia o modo como os professores lidaram com os projetos governamentais e procuravam utilizar de todos os meios possíveis para pautar o governo. Dessa forma, os professores aproveitavam dos ambientes criados pela SEED para manifestar o descontentamento e reivindicar melhores condições de trabalho e de salário, pois, queira ou não, o entrevistado é parte do Governo. Ainda assim, Zanlorenzi (2008) reforça que havia saído da sala de aula há pouco tempo e assume que a Secretaria detinha diversos problemas, contudo, indica que, para ele aquele não era o momento para tais discussões, mas para os professores era uma oportunidade para reivindicar. Conforme o mesmo:

Então era difícil, havia muitas coisas sobre as quais os professores reclamavam nesses encontros, nessas oficinas. Mas aí, aos poucos, a gente ia conversando e eles iam percebendo que estávamos no mesmo patamar e que era importante aquele trabalho de produção. (ZANLORENZI, 2008, p. 92).

A expressão “estávamos no mesmo patamar” se resume a ser professor e já ter passado pela sala de aula, visto que essa era a experiência que Zanlorenzi (2008) destacava ser suficiente. No entanto, existe uma diferenciação, visto que essa igualdade não aparece em todos os momentos. Aliás, ele menciona que essa relação acontecia de forma gradual, nesse sentido, existia alguma dinâmica para preservar essa comunicação a longo prazo? Ou ela era feita em momentos específicos? Ademais, Zanlorenzi (2008) menciona uma reunião técnica realizada em um hotel na gestão de Hutner, em que era necessário realizar uma avaliação com os professores ali presentes. Ao final desse evento ele menciona um momento em que disse “agora vamos conversar pra valer” (ZANLORENZI, 2008, p. 96) e conta novamente o que havia dito naquela reunião:

Vocês estão reclamando de salário, mas eu não vi ninguém na paralisação no outro dia, no dia da paralisação. Você estava? Eu estava! Como é que alguém da Secretaria estava? Ué, antes de ser da Secretaria eu sou professor como vocês, a minha profissão é professor. Agora, estou momentaneamente afastado da sala de aula, mas continuo sendo professor. Aí eles abriram o jogo e foi muito interessante. (ZANLORENZI, 2008, p. 96-97).

Zanlorenzi (2008) menciona sua participação em paralisações, buscando validar sua identidade como professor para que ele seja reconhecido pelos demais professores, transcendendo seu cargo político na SEED. Independentemente se os professores estavam ou não na paralisação, eles, ou melhor, nós utilizamos dos meios disponíveis para reivindicar ou

demonstrar o descontentamento. Sobretudo, a entrevista de Zanlorenzi (2008) se constitui como trabalho da memória e da construção da sua identidade para a entrevistadora, uma vez que a entrevista tornará pública a imagem que ele procura construir de si. Ele utiliza esse argumento desafiando as disputas existentes entre a Escola e a SEED. Contudo, ao mesmo tempo busca estabelecer esforços e um sentimento empático em relação a luta dos professores por melhores condições de trabalho. Essa situação destaca um processo em que busca solucionar conflitos internos entre professores e gestores em um contexto repleto de desafios.

Ao fim da “entrevista”, Zanlorenzi (2008) retoma suas percepções sobre o Projeto Folhas e diz que os professores produziam muito, apresentavam algumas resistências em relação a leitura, entretanto, a produção dos Folhas era considerada por ele com um bom trabalho. Além disso, destaca outro objetivo do Projeto: compreender as experiências e produções que estão sendo construídas em sala de aula, buscando socializar tais produções para a comunidade escolar. Retoma algumas dificuldades relacionadas ao trabalho desempenhado na SEED, enfatizando os cargos políticos, as mudanças políticas de governo e de sujeitos. Nesse sentido, menciona quando ocorreu a troca de chefe de DEM entre Vianna e Hutner, mostrando que aos poucos os direcionamentos foram sendo alterados, trazendo novas dinâmicas e seguimentos ao Projeto Folhas. Para ele, essa constante mudança é um elemento interessante, pois reflete na sala de aula, contudo, considera essa circunstância desanimadora. Conforme Zanlorenzi (2008, p. 98):

Essa coisa de mudar os projetos, às vezes atrapalha o professor. Muitas vezes bons projetos são abandonados só porque foram idealizados pelo governo anterior. Esquece-se o projeto, deixa-o à míngua, cria-se um outro. Isso é muito ruim para a sala de aula lá na ponta, o professor fica muito confuso. Pode ser por isso que o professor entra em sala de aula e faz o que quer, e o que ele quer, de modo geral – a gente tem pesquisas em cima disso – é mais ou menos aquilo que ele já aprendeu com outros professores, com sua história de vida.

Para ele, essa mudança frequente no cenário político educacional, faz com que os professores continuem com os mesmos métodos, uma vez que ao tentar acompanhar os novos projetos, o tempo dedicado a estudos e práticas se torna insuficiente perante a duração de governos e, conseqüentemente, de cargos e projetos. Essa resistência que Zanlorenzi (2008) menciona foi vista como uma forma de preservação da identidade do professor, no entanto, essa preservação de práticas pedagógicas baseadas unicamente em experiências e memórias do professor, acaba reproduzindo um ensino que não gera mudança, “...mudança mesmo, mudança

no sentido de transformação do processo.” (ZANLORENZI, 2008, p. 98). Pode-se compreender que para Zanlorenzi a falta de estabilidade nos projetos educacionais faz com que o professor repita antigas práticas. Dessa forma, não ocorre mudanças no processo ensino e, conseqüentemente, impede as transformações no sistema educacional.

Essa culpa atribuída aos professores pela ausência de transformações da educação, proveniente de “atitudes antigas” ou de “práticas repetitivas” acaba por responsabilizar de forma exclusiva os docentes simplificando os problemas educacionais. Tende a ser esquecido as diversas situações de dominação, exploração e injustiças que perfazem a nossa sociedade. Todavia, é válido lembrar que essas situações atravessam a escola também, assim como o trabalho docente que é precarizado, mal pago e extenuante.

A “entrevista” de Zanlorenzi fornece uma perspectiva em relação aos desafios enfrentados no seu trabalho durante o Projeto Folhas na SEED, destacando as complexidades políticas e pedagógicas, bem como, a embaraçada relação entre Secretaria, Escola, gestor e os professores. Diante disso, Zanlorenzi tenta estabelecer uma ponte entre ser professor e gestor educacional, buscando conectar os dois ambientes em uma mesma base. No entanto, acaba esbarrando em entraves políticos e estruturais, como as burocracias pertinente a SEED e a constante mudança de sujeitos e projetos que afetam não só a relação entre professor e gestor como também a relação professor e aluno.

CAPÍTULO II

PROCESSO DE PRODUÇÃO DOS “FOLHAS”

No capítulo anterior foi analisado o formato de produção textual dos Folhas, de acordo com o Manual Folhas (2005) que forneceu aos docentes os direcionamentos para a redação e estruturação dos textos para todas as disciplinas do currículo da Educação Básica. Nessa etapa, faço a problematização e interpretação da produção dos Folhas para a disciplina de História, em que discuto a produção do conhecimento histórico e didático, com a finalidade de compreender o processo de construção do conhecimento escolar.

Ao discutir o compromisso social e político do historiador, abordado por Chesneaux (1995), emerge a hipótese de interpretar como a escrita e a análise histórica desenvolvida pelos professores foi avaliada pelo Projeto Folhas e de que forma essa formação e o contexto histórico e social foi apresentado nesses textos. Esse processo entre a produção dos Folhas e as reflexões sobre o compromisso dos historiadores podem ser problematizadas por meio das possíveis conexões entre a proposta de elaboração dos materiais didáticos e a construção do conhecimento histórico formulado no ambiente escolar pelos professores.

Ao abordar questões referentes a produção historiográfica, Chesneaux (1995) expressa seu notável incômodo sobre alguns historiadores viverem confortavelmente na ideia de isolar o “ofício” da sociedade, ou seja, sobre como esses historiadores produzem uma história “especializada”, sem relação com o presente e sem se preocupar com as implicações políticas e sociais do conhecimento histórico. Chesneaux (1995) pontua o profissionalismo da história como um conjunto de qualificações técnicas, de habilidades e de ofício, configurado em um saber histórico de mão única, restrito a um grupo fechado de pesquisadores especializados. Esse conhecimento construído, segundo Chesneaux (1995), tende a não extrapolar o meio, ou seja, tais discussões se concentram em uma bolha, que com dificuldade alcança outros setores da sociedade.

Nesse contexto, outros problemas são colocados por Chesneaux (1995, p. 26): “tem-se necessidade de uma certa divisão de trabalho visando a conhecer o passado? Pode-se criticar o profissionalismo do historiador e, ao mesmo tempo, manter a exigência de rigor científico?”. Tais indagações retratam alguns desafios no campo da produção de conhecimento, uma vez que ao restringir as discussões historiográficas ao ambiente acadêmico pode resultar em um distanciamento significativo dos segmentos da sociedade e do sentido da História.

Entretanto, a crítica em relação ao isolamento não significa renunciar o rigor científico e atacar os pesquisadores, longe disso, apresenta-se como uma forma de explorar novas abordagens ou posições em relação a produção de conhecimento histórico. Como enfatiza Chesneaux (1995, p. 26) “É preciso, pelo contrário, partir do lugar global e do papel do passado em nossas sociedades divididas contra elas mesmas, dilaceradas por contradições sociais agudas, e só então se podem abordar os problemas técnicos próprios ao saber histórico”.

Está em discussão a compreensão de que o passado e a prática da História estão associados as realidades políticas e culturais. Por conseguinte, entender as complexidades entre passado e presente é de suma importância antes de adentrarmos nos aspectos do ofício do historiador. Mesmo quando Chesneaux (1995) menciona sobre a expansão de produções historiográficas em formatos de teses, revistas, artigos e eventos ainda assim foi problematizado sobre a possível perda ou ocultação do debate político, levantando a questão: “ela atua em que sentido e a favor de quem?” (CHESNEAUX, 1995, p. 27). Tal questionamento informa a forte atuação política do autor em relação a produção de conhecimento histórico, ao mesmo tempo que provoca reflexões sobre o desenvolvimento da História.

No caso do Projeto Folhas, a produção textual desenvolvida pelos professores demandava uma abordagem centrada no aluno, levando em consideração o seu cotidiano e nível de ensino, ou seja, a construção de um conhecimento histórico e didático buscando o desenvolvimento da consciência crítica. Isso implica em uma tentativa de ampliar o ambiente de produção de conhecimento histórico tornando-o mais acessível aos alunos. A partir disso questiona-se: quando o historiador entra na sala de aula ele perde o seu “profissionalismo” ou ele atua de outra forma?

Para Mary Lane Hutner, chefe do DEB¹⁹, os professores são pesquisadores, uma vez que já passaram pela universidade e desenvolveram pesquisas. Conforme, Hutner (2012, p. 236) “O papel do professor passa, hoje, por uma grande desvalorização na sociedade brasileira. Nosso objetivo era lembrá-los de que eles podem produzir, conseguem escrever, pois são formados para isso”.

Entretanto, esse argumento não representava a opinião de todos os gestores da SEED, nem mesmo das escolas e de outras instituições de ensino. Retomando o trabalho de Santos

¹⁹ Mary Lane Hutner assumiu o cargo em 2004 como Diretora do Departamento de Educação Básica da Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Possui formação em Educação Física e Pedagogia. Mestre em Tecnologia pela UTFPR. Atualmente, é professora concursada da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR).

(2011), nas entrevistas produzidas com alguns integrantes da SEED em 2008, incluindo Vianna e Zanlorenzi, ocorriam discussões sobre o fato dos professores da rede pública de ensino se reaproximarem das pesquisas e da produção de conhecimento, conforme Neusa (2008, p. 170):

Luciane: E todo mundo, no departamento, concordava com essa ideia?

Neusa: Não! A gente ouvia muita coisa de gente que dizia que o professor não era capaz de fazer aquele trabalho, que o professor de sala de aula estava muito longe da discussão teórica, que o professor de sala de aula não era capaz de produzir material didático. Eu não achava isso porque conhecia muitos professores que tinham experiência em escrever. Eu cheguei na Secretaria vinda da escola, então sabia de muitos professores do Estado que, independentemente de terem ou não mestrado, eram capazes sim de produzir material didático.

Assim, percebe-se que ocorreu e possivelmente ainda existe um preconceito em relação ao professor da rede básica de ensino quando o tema é pesquisa e produção de material didático para o uso em sala de aula. A percepção de que os professores que estão na sala de aula não são formados e habituados a discussão teórica ou que são incapazes de produzirem seus próprios materiais, evidencia a desvalorização da experiência docente. Ao enfatizar que alguns professores tinham a habilidade em escrever, indiferente se eram mestres ou não, Neusa (2008) reconhece a experiência dos professores adquirida ao longo de suas carreiras, destacando suas habilidades para a produção de conhecimentos voltados para a prática educativa.

Quando Hutner (2012) assegura que os professores são capazes de produzir conhecimento, a ponto de escreverem os seus próprios materiais didáticos, escora sua afirmativa com base na formação acadêmica, operando a partir da experiência formal e institucionalizada dos professores. Nesse sentido, para Hutner (2012) a formação acadêmica seria um argumento suficiente para o desenvolvimento do PF, presumindo que os professores apenas tivessem esquecido o seu “lado” pesquisador.

Tanto Hutner (2012) quanto Neusa (2008) fizeram parte da equipe da SEED durante o desenvolvimento do PF e ambas falam sobre as tensões em relação a valorização da experiência docente e a produção de conhecimento didático. As duas perspectivas promovem uma dinâmica integrativa entre a teoria e a prática educativa, com a finalidade de reconhecer as habilidades e experiências dos professores na produção de conhecimento didático. Contudo, a ênfase na formação acadêmica como fundamento para o desenvolvimento do PF pode ser insuficiente, visto que se fazia necessário escrever partindo do contexto da sala de aula e da prática docente. Enquanto a valorização unicamente da experiência prática pode apoucar o rigor científico da

produção do conhecimento histórico. As duas estavam defendendo a viabilidade do PF no Paraná enquanto uma política de formação e valorização dos professores.

Nesse sentido, em uma conversa sobre o Projeto Folhas com Paola²⁰ professora de História da rede básica de ensino do município de Marechal Cândido Rondon, abordamos o tema sobre a vivência acadêmica e o encontro com a sala de aula escolar. Conforme Paola (2023):

No tempo que eu estava no mestrado, a perspectiva de trabalho do Mestrado ela não era pedagógica. As três linhas que nós temos aqui elas não têm uma perspectiva didático pedagógica, ela tem uma perspectiva de pesquisa. Então, por exemplo, eu vou trabalhar um movimento social, a ideia é que eu pegue um assunto e continue fazendo essa pesquisa que eu leve para um Doutorado, para um Pós-Doc, entendeu? Que eu crie um projeto. Então assim, quando você está lá no mestrado, nesses dois anos que você está entre aula e escrita, é um mundo muito do ideal, porque é legal você está ali, você está discutindo e trabalhando só aquilo, mas a perspectiva de trabalho do mestrado daqui é uma perspectiva de pesquisador. Quer dizer, eu enquanto pesquisadora, beleza, finalizei o tempo do mestrado, vou voltar para a sala é outra coisa, é didático. Então o que que eu tive que fazer e isso foi uma coisa que eu logo entendi assim que eu saí da universidade, o primeiro choque foi o que? O tipo de trabalho que você faz na universidade ele é muito diferente, talvez hoje seja diferente, mas quando eu me formei qual foi o choque? Opa, não dá para trazer essa linguagem, essa discussão para a escola, eu preciso fazer uma coisa mais didática...

Paola (2023) narra sobre a sua experiência durante a transição do ambiente acadêmico para a prática educativa, explicando sobre como a abordagem do Mestrado se distanciava da realidade da sala de aula. Todavia, é válido destacar que tal experiência não é analisada como meramente uma aquisição através da interação direta da teoria com o ambiente da prática. Conforme Thompson (1981), a experiência é influenciada pelo diálogo entre o ser social e consciência social. À vista disso, quando Paola (2023) diz que o Mestrado pertence ao “mundo do ideal”, pois enfatiza uma ausência da prática pedagógica concreta, não está apenas ressaltando os desafios da transposição didática, mas distinguindo os papéis entre pesquisador e professor no ambiente escolar. Contudo, embora Paola (2023) expresse essa dicotomia, ela como sujeito não conseguiria separar a face pesquisadora da face professora, pelo contrário, é durante a prática educativa que Paola (2023) percebe tais desafios, reconhecendo a necessidade de realizar mudanças. Em outras palavras, à medida que pressões foram exercidas, a experiência

²⁰ Formada em História pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (1997), com Mestrado em História (2008), pela mesma instituição. Professora da rede Estadual de Educação do Paraná, há mais de 25 anos. A entrevista foi feita no período da manhã, na escola onde a professora trabalhava, durante sua hora-atividade. Devido a isso, a entrevista durou 30 minutos.

construída por Paola (2023) apresentou novos problemas a serem discutidos e analisados. De acordo com Thompson (1981, p. 15-16):

Essa agitação, esses acontecimentos, se estão dentro do “ser social”, com frequência parecem chocar-se, lançar-se sobre romper-se contra a consciência social existente. Propõem novos problemas e, acima de tudo, dão origem continuamente à experiência – uma categoria que, por mais imperfeita que seja, é indispensável ao historiador, já que compreende a resposta mental e emocional, seja de um indivíduo ou de um grupo social, a muitos acontecimentos inter-relacionados ou a muitas repetições do mesmo tipo de acontecimento. [...] O que queremos dizer é que ocorrem mudanças no ser social que dão origem à experiência modificada; e essa experiência é determinante, no sentido que exerce pressões sobre a consciência social existente, propõe novas questões e proporciona grande parte do material sobre o qual se desenvolvem os exercícios intelectuais mais elaborados. A experiência, ao que se supõe, constitui uma parte da matéria-prima oferecida aos processos do discurso científico da demonstração. E mesmo alguns intelectuais atuantes sofreram, eles próprios, experiências.

Ao longo da conversa, Paola (2023) expressa sua frustração com a apresentação de sua dissertação e relaciona essa mesma sensação com o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) e o Projeto Folhas. Conforme, Paola (2023):

Paola: Outra coisa, rola muito isso, sabe? O santo de casa não faz milagre, né? Então parece que é mais legal ver um livro grosso, encadernado que vem do Governo Federal, do João da Silva, do que ver um livro da professora, do que ver um material que tem a colaboração da professora Thaís, isso também acontece, mas eu vou pegar o PDE, o maior pecado do Governo Estadual com o PDE. Assim, eu fiz PDE, fiz uma pesquisa bem bacana, onde estão esses trabalhos? Entende? A mesma coisa com trabalho de graduação e mestrado, quer dizer, onde ficam esses trabalho?

Thais: É uma bolha, né?

Paola: É uma bolha, entende? Sabe qual foi a minha maior frustração com meu mestrado? Para mim foi frustrante demais, é custoso fazer um mestrado, exige muito da gente. Foram 175 páginas que eu custei para escrever, entre tudo, né, mas que eu ganhei 20 minutos para apresentar, entendeu? Então, eu olhei para aquilo tudo. Eu tive para uma banca na qual foi o único momento que o meu trabalho foi apresentado, entende? Naquela banca que me deram 20 minutos e depois os tempos para as arguições e as respostas, só! Tem gente que vai falar assim, mas professora você não podia ter transformado em artigo? Apresentado em eventos? Sim, se eu fosse pesquisadora, mas eu sou professora. A gente não tem todo esse tempo, sabe? Então, é a mesma coisa do Folhas, talvez se houvesse uma divulgação, uma apresentação desse trabalhos, né. Vamos pegar lá a Secretaria, tem um pessoal que está fazendo isso, minha opinião: menos burocracia, menos papel e mais trazer pra prática.

Paola (2023) sugere a importância da sintonia entre a produção de conhecimento e o contexto escolar, ou seja, é fundamental que os projetos voltados para a produção de pesquisas

ou materiais didáticos estejam alinhados com o ambiente escolar, de modo a ser entendido e significativo para os docentes, além de serem compatíveis às condições de trabalho. Ao tentar colocar em prática um modelo de pesquisa que não leva em conta as condições acima citadas, há o risco de a produção não ser iniciada, concluída ou compartilhada com os demais docentes, tornando-se meramente uma obrigação.

Apesar disso, Paola (2023) reconhece que, no contexto educacional, alguns professores não valorizam a produção e a utilização de materiais didáticos produzidos por eles mesmos. Provavelmente, são consideradas questões quanto à qualidade desses materiais produzidos. Nesse sentido, é possível sugerir que tais produções inspirem menos confiança ou que não estejam completamente adequadas para o ensino escolar? Contudo, qual é o conceito de ensino para esses docentes? É possível presumir que seja aquele ensino em que o livro se torna currículo escolar sendo seguido linearmente, página por página. Nesse cenário, torna-se realmente desafiador visualizar um ambiente para a introdução de materiais novos que demandem novas metodologias e estudos adicionais, afinal nem todos concordavam com a proposta do Projeto Folhas.

Embora possa parecer uma generalização, a intenção não é de rotular todos os professores que não apoiavam o PF nessa mesma categoria de ensino. Em vez disso, o objetivo é compreender como os projetos e pesquisas são percebidos e avaliados dentro e fora do ambiente escolar. Dessa forma, ao problematizar e interpretar o PF, é possível questionar: a proposta construída pela SEED refletiu sobre as condições de trabalho e as expectativas dos docentes para a implementação do projeto?

É importante ressaltar que o Projeto Folhas foi elaborado no decorrer do ano letivo, ou seja, a formação acontecia simultaneamente ao planejamento, preparação das aulas e os demais projetos que aconteciam naquele mesmo período. Nesse sentido, qual era a expectativa da SEED em relação ao envolvimento dos professores? Havia algum planejamento para integrar esses projetos na rotina de trabalho? Nesse contexto, Hutner (2012) discute como incentivaram a participação dos professores na formação:

Para garantir o sucesso do projeto, nós associamos a produção acadêmica a pontuação da carreira docente. A princípio, na carreira do magistério no Paraná, o professor precisava participar de cursos para acumular pontos e avançar na carreira. A produção de folhas passou também a conferir uma pontuação significativa para evolução na carreira. (HUTNER, 2012, p. 236).

É válido destacar que havia um risco de ser uma oportunidade desigual, uma vez que os docentes não tinham e não têm a mesma carga horária de trabalho, isto é, não conseguem dispor de tempo e recursos para a realização da formação, estabelecendo uma disparidade na progressão da carreira. Durante a gestão de Hutner, a produção dos Folhas foi associada à pontuação da carreira afim de “garantir o sucesso do Projeto” enquanto, na gestão de Vianna (2008) apresentava uma outra configuração, conforme observado por Santos (2008, p. 191):

Neusa: Carlos, você se lembra que uma das grandes discussões da época foi se a produção do Folhas deveria ou não estar amarrada com a carreira? Se o professor deveria ser premiado com avanço na carreira quando produzia um Folhas? A gente se questionava até que ponto isso seria positivo ou negativo no processo.

Luciane: e a pontuação entrou nessa época? Porque hoje tem...

Carlos: Não, isso não existia na época, a gente estava criando em paralelo, durante a discussão do plano de carreira. É o tal do PDE de hoje, mas na época a gente nem sabia o que era isso. Nossa preocupação na época – nossa, dos gestores e também do Secretário – era fazer um diagnóstico da carreira de professor do Estado do Paraná.

O PF se modificou conforme os gestores, para Vianna a escolha do conteúdo era determinada pelos próprios professores “A gente queria que os professores escrevessem sobre os conteúdos que davam em sala de aula [...] No nosso entender, a Secretaria responde aos professores, e não o contrário”. (VIANNA, 2008, p. 190). Já na gestão de Hutner, além da produção de conhecimento, era esperado que a partir da produção do Folhas os professores estudassem as Diretrizes Curriculares Estaduais. “A gente fazia com que as diretrizes acontecessem na prática, e que fossem realmente úteis” (HUTNER, 2012 p. 237). O estudo das Diretrizes se configurou como uma parte importante para a produção do Folhas, bem como já foi informado no Manual, os textos precisavam seguir as Diretrizes Curriculares.

Diante disso, foram apontados alguns movimentos contrários e concordantes entre as duas gestões. Primeiramente, a associação entre a produção dos Folhas e a pontuação na carreira, suscita questões podendo ser analisada como um reconhecimento ou incentivo do trabalho a ser desenvolvido. Entretanto, Neusa questiona se o Folhas deveria ou não estar associado a progressão de carreira. Em sua fala é possível entender que no período era um ponto problemático que demandava uma discussão mais ampla sobre o desenvolvimento profissional dos professores. Nesse sentido, é válido inferir que existiram diferentes motivações por parte dos educadores em participar da formação ou não, portanto, pode ser interpretado como uma forma de incentivar os professores a realizarem pesquisas, como gerar desmotivação por causa

de pressões adicionais²¹. Além disso, verificaram-se mudanças de abordagem ao longo do desenvolvimento do PF. A proposta de Vianna, que defende a autonomia dos professores na escolha dos temas de pesquisa, contrastada com a gestão de Hutner, orientada pelas Diretrizes Curriculares do Paraná. Essas configurações foram impulsionadas unicamente pela alternância de gestores?

No entanto, apesar das propostas distintas no decorrer da construção do PF, havia um ponto de concordância em relação aos dois gestores: o fato da formação docente ser no formato remoto. No primeiro capítulo foi analisado a entrevista de Vianna (2008), que menciona sobre a dificuldade de realizar cursos de formação de professores e os desafios de viabilização de recursos entre os departamentos. Nesse sentido, a configuração a distância diminuiu os custos para a realização do Projeto. Para Hutner, o projeto sendo na modalidade a distância também se configura como uma medida significativa e de baixo custo. Para Hutner (2012, p. 237-238):

É uma possibilidade de formação a distância. Se pensarmos na perspectiva de custos, dá para concluir que é um projeto barato. O processo de validação todo acontece no ambiente virtual, não são necessários grandes investimentos e o montante de material produzido e colocado na rede é muito grande.

É importante destacar que o PF estava inserido em um contexto de introdução das novas tecnologias no ambiente escolar. Nesse sentido, para a participação dos docentes na formação, era necessário estar à disposição computadores e acesso à Internet. Por isso, questiona-se: existia uma estrutura nas escolas para os professores que não dispunham de tais ferramentas? Como formação no formato a distância era avaliado pelos professores da rede pública de ensino? Além disso, por se tratar de um novo modelo de formação, há a hipótese de que nem todos estavam familiarizados com a produção digital, sendo assim, existiu uma preparação para a utilização desses recursos?

Para compreender tais questionamentos e fazer tantos outros, será problematizado e interpretado o *Relatório de Avaliação de Conteúdos e Materiais Digitais* produzido pelo Projeto BRA/03/36 em 2009. Esse documento tem como objetivo:

[...] apresentar dados levantados entre os grupos gestores, executores, desenvolvedores, usuários e equipes diretivas; avaliação do conjunto de conteúdos e materiais digitais em suas diversas mídias e ambientes virtuais; seus processos e resultados alcançados até o presente momento. Em todo o contexto, o Perfil 3 dessa avaliação focou-se no primeiro eixo de ação do

²¹ No documento intitulado *Relatório de Avaliação de Conteúdos e Materiais Digitais* (2009), que será analisado na sequência, foram expostos relatos dos docentes acerca dos desafios enfrentados durante a produção dos Folhas.

PROJETO BRA/03/036, avaliando de forma qualitativa os conteúdos e matérias digitais oriundos do Portal Dia-a-Dia Educação e demais contribuições ao projeto. Esse documento conta ainda com resultados do questionário on-line aplicado entre os professores, pedagogos e gestores das Escolas Públicas do Estado do Paraná com relevantes informações sobre os conteúdos e materiais digitais sob a ótica desses profissionais do ensino, além de trazer pontos fortes, as lições aprendidas e as recomendações futuras.

Trata-se de um documento que buscou avaliar todos os projetos e recursos disponíveis na plataforma online Dia a dia Educação. As informações foram coletadas por meio de um questionário que buscou obter informações sobre a utilização da plataforma, se a linguagem estava acessível, qual era a avaliação dos professores e entre outros aspectos em relação a produção de materiais e recursos disponibilizados pelo Portal. Por ser um documento extenso, foi feita uma pesquisa com o objetivo de analisar como o PF foi avaliado, buscando entender e problematizar as experiências compartilhadas pelos professores em relação a produção dos Folhas.

O questionário era composto por vinte e três perguntas sendo seis sobre dados pessoais como nome (opcional), faixa etária, modalidade de atuação, tempo de magistério e outros; e as quinze perguntas restantes dizem respeito a plataforma e o uso dos recursos. Algumas perguntas são de múltipla escolha enquanto outras necessitavam ser assinaladas e comentadas. A partir das respostas foi encontrado um meio de comunicação do professor que apresentava avaliações sobre o Portal como também reclamações, indignações, desabafos, sarcasmos e exigências, ou seja, um meio para reivindicar melhores condições de trabalho. Conforme a avaliação dos professores sobre o acesso ao Portal:

Professor: Constante recusa a conexão, o que dificulta a organização e o planejamento do trabalho. (PARANÁ, 2009, p. 137).

Professor: O Portal fornece todas as informações educacionais que se buscam, sendo fundamental no auxílio educacional, uma importante ferramenta, quando a conexão com a internet funciona. Portal é bom, mas o sistema é lento e cai com facilidade. (PARANÁ, 2009, p.143).

Professor: É de fácil navegação, desde que haja conexão. (PARANÁ, 2009, p. 159).

Professor: Tenho dificuldade em informática. As vezes a conexão é muito lenta e, tenho pouco tempo para pesquisar. (PARANÁ, 2009, p. 162).

O Portal Dia a Dia Educação foi considerado por alguns como uma ferramenta usual, entretanto, o acesso à Internet dificultava o andamento do projeto. Levar em conta esse aspecto, como a Internet, mostra como existiam limitações estruturais para o desenvolvimento das formações e da utilização de fontes e outros recursos que estavam na plataforma. No entanto,

mesmo o governo disponibilizando pouco aparato tecnológico, ainda assim foi demonstrado interesse e esforços por parte dos professores em participar dos projetos e utilizar os recursos.

Dessa forma, as condições e as intenções dos professores em relação a produção do Folhas, podem ser apresentadas como um campo diversificado, uma vez que o PF não só tentava reaproximar os docentes da escrita e pesquisa, como também contribuir para a formação e a pontuação no plano carreira. Além disso, possivelmente, as falhas da plataforma não foram apenas questões técnicas e de infraestrutura. Assim se faz necessário compreender as limitações e contradições no momento da formação, como também as dificuldades atreladas a esse novo formato digital. Portanto, questiona-se: o que foi produzido pelos professores explorou outras perspectivas de conhecimento histórico ou limitou-se a mera reprodução da perspectiva tradicional? Quais sujeitos ou eventos históricos foram discutidos? Novos significados emergiram desse processo? Além do mais, como foi avaliado as etapas de validação pelos docentes?

É importante destacar que estava sendo construído materiais didáticos desenvolvidos por professores, materiais, que normalmente, eram e são construídos por editoras ligadas a um mercado cultural caracterizado pela sua complexidade ideológica, pedagógica e material. Contudo, é necessário reconhecer que os materiais produzidos pelos professores não garantem uma abordagem crítica ou inovadora, livre da predileção de um ensino tradicional. Segundo Williams (1979, p. 122):

Uma cultura efetiva, nesse sentido, é sempre mais do que a soma de suas instituições: não só porque a análise nos pode mostrar que estas derivam dela grande parte de seu caráter, mas principalmente porque é no nível de toda uma cultura que as inter-relações cruciais, inclusive confusões e conflitos, são realmente resolvidas. É por isso que, em qualquer análise, temos também de incluir as formações. São mais identificáveis como movimentos e tendências conscientes (literários, artísticos, filosóficos ou científicos) que em geral podem ser percebidos com facilidade, de acordo com suas produções formativas. Com frequência, quando examinamos melhor, verificamos que essas articulações são de formações efetivas muito mais amplas, que não se podem, de maneira alguma, identificar totalmente com as instituições formais, ou seus significados e valores formais, e que pode por vezes ser até mesmo positivamente contrastadas com eles.

Williams (1979) destaca a complexidade das inter-relações culturais, ressaltando a necessidade de compreender que as formações vão além das instituições formais, caracterizando-se por uma grande variabilidade histórica. É possível que as formações

desempenhem funções que divergem das instituições estabelecidas, além disso, as relações com as estruturas sociais reais também exercem pressão.

À vista disso, é possível considerar as Diretrizes Curriculares (2008) como uma formação, uma vez que toda a produção dos professores, contraditoriamente, tinha como base as Diretrizes para serem lidas, entendidas e aplicadas. Assim, pode-se observar que os professores estavam suscetíveis à diversas influências do sistema educacional, das construções ideais e das relações sociais, portanto, o que deve ser analisado é como a prática acontece. Ao analisar os Folhas, temos como objetivo compreender os contextos e as intervenções que influenciaram as produções, sendo importante considerar as resistências e as reproduções de padrões estabelecidos. Dessa maneira, parafraseando Chesneaux (1995), qual era o sentido do Projeto Folhas e essas propostas estava a favor de quem?

O PAPEL DO PORTAL EDUCACIONAL DIA A DIA EDUCAÇÃO NO PROJETO FOLHAS

Para o funcionamento do Projeto Folhas foi utilizado o Portal Educacional Dia a dia Educação²², lançado no dia primeiro de dezembro de 2003, conforme informou Glauco Gomes de Menezes, coordenador geral do Portal Educacional²³. O objetivo do Portal era criar um ambiente digital de produção de conhecimento em que situava os professores como os principais autores. Ao mesmo tempo, era esperado integrar o uso da tecnologia no âmbito educacional, com a finalidade de compartilhar os conhecimentos produzidos pelos professores para toda a comunidade escolar por meio da Internet.

Além de Menezes, fizeram parte da equipe de criação e implementação Christiane Pires Atta, Coordenadora de Comunicação e Web Design, Márcia Yurimi Ono Sens, Coordenadora de Tecnologia da Informação, e Mônica Schreiber, Coordenadora Pedagógica. O Portal Educacional foi construído a partir da estrutura organizacional do Centro de Treinamento do Magistério do Paraná – CETEPAR, com apoio dos treze Núcleos de Tecnologia Educacional do Estado do Paraná (NTEs). E para o desenvolvimento tecnológico contaram com os serviços da Companhia de Informática do Paraná – CELEPAR. Dessa forma, o Portal Educacional Dia a dia Educação tinha como missão:

[...] promover uma reforma muito mais profunda e ampla do que a sociabilização do saber, implantando um modelo de aprendizagem colaborativa no hipermeio, reconhecendo e valorizando os saberes acumulados na Rede de Educação Pública Estadual, tornando-se um veículo de informação e de expressão cultural e acadêmica de seus educadores, atendendo a toda a comunidade escolar, num processo aberto, interativo, constante e dinâmico, visando um salto cultural e social no Paraná. (PARANÁ, 2003).

Entretanto, para que a missão do Portal Dia a dia Educação se concretizasse era necessário disponibilizar meios para acessar os recursos e capacitar os professores, auxiliando-os a se tornarem usuários de serviços da Internet e autores de conteúdos digitais. De acordo

²² Link do site: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/folhas/frm_resultadoBuscaFolhas.php

²³ A data do lançamento do Portal foi retirada da entrevista realizada por Luiz Geremias (Coordenador de comunicação/Seed) para o programa Educação em Debate sobre o tema Portal Dia-a-dia Educação.

com o Paraná Digital – programa que objetivou promover a inclusão digital no Estado do Paraná por meio do uso das novas tecnologias da informação e da comunicação – informou que a partir de 2003 a formação de profissionais na área de tecnologia na educação fora intensificada e ampliada, alcançando todas as regiões do Estado. Em conformidade com o Programa Paraná Digital:

A Secretaria de Estado da Educação está organizada em 32 NREs e, em 2003, o Paraná possuía 2.050 escolas públicas estaduais. A partir desse primeiro encontro, foi anunciado que haveria a expansão de 13 para 32 NTEs, um para cada Núcleo Regional de Educação. Consequentemente, o número de profissionais cresceria de 65 para 205. Ainda em 2003, planejou-se a implementação de uma Coordenação Estadual de Tecnologia na Educação (CETE), especialmente criada para acompanhar e articular as ações dos NTEs, para elaborar, sob supervisão da Superintendência de Estado da Educação, as ações de expansão e fortalecimento e de formação na área de tecnologia na educação. (PARANA, 2010, p. 71-72).

Nesse contexto, foram feitos encontros presenciais, cursos virtuais e oficinas nas escolas para auxiliar na adaptação de softwares para a realidade paranaense. No final do ano de 2003 o Portal Educacional Dia a dia Educação já se encontrava disponível e logo passou a conter projetos de formação, construindo um ambiente colaborativo de criação e publicações como os Objetos de Aprendizagem Colaborativa (OACs) e o Projeto Folhas. Inicialmente, os professores da rede básica de ensino começaram a produzir OACs, que eram destinados aos demais professores, pois correspondia a uma produção que auxiliava como suporte de conteúdos e de planejamento das aulas.

A produção dos OACs era orientada por outros docentes que realizavam a leitura e forneciam alguns direcionamentos e correções, com o objetivo de aprofundar o conhecimento colaborativo. Após essa etapa os OACs eram divulgados no Portal Dia a dia Educação e estavam abertos para contribuições e sugestões da comunidade. Nesse sentido, se constituiu um Ambiente Pedagógico Colaborativo (APC), que, basicamente, era a denominação do sistema que se caracterizava pelo processo de produção de materiais digitais, o uso de tais recursos e o compartilhamento das experiências dos docentes.

Durante uma entrevista no programa Educação em Debate²⁴, Menezes (2006) informa que “o Portal nasce a partir da disponibilização de um sistema que é mantido e populado pelos

²⁴ Para fins de compreensão, o programa Educação em Debate é uma ação da Secretaria de Educação do Paraná que, normalmente, era composto por um apresentador que pertencia a equipe da SEED, um entrevistado (a) e

saberes dos nossos professores da rede pública, então, é um conteúdo que vem da escola pública e retorna à escola pública”. Dessa forma, Menezes (2006) destaca que o Portal funcionava a partir do trabalho colaborativo, centralizado nos professores, que buscavam disseminar esse conhecimento por meio da plataforma.

Nessa mesma entrevista, a diretora Thays Zelina Klaczek (2006) questiona Menezes sobre a precarização das escolas em relação ao acesso a computadores, buscando compreender como os responsáveis pelo Portal lidam com essa situação. Nesse momento é informado que o Portal Educacional Dia a dia Educação estava associado a um grande programa de inclusão digital, que, de acordo com Menezes, apresentava três grandes etapas: aquisição de computadores para todas as escolas, ampliação dos Núcleos de Tecnologia Educacional do Estado do Paraná (NTEs) para auxiliar os professores em relação ao uso de tecnologias e o Portal como um fornecedor de conteúdos pedagógicos.

O Portal foi criado quando a Internet estava adentrando as escolas. Esse momento é discutido também pelos participantes da entrevista, a forma como esse recurso estava sendo utilizado pelos professores e alunos. Para os professores presentes no programa, a Internet foi descrita como um desafio, visto que nesse momento o Governo ainda buscava ofertar laboratório de informática e formações para os professores utilizarem esse recurso como ferramenta para o ensino.

Esse processo de formação tecnológica dos professores pode ser observado a partir da fala da professora de História, Laura Duarte (2006), que foi questionada sobre como a Internet reflete na sala de aula. A professora Laura (2006), explicou que muitos alunos têm mais facilidade do que os professores, e muitas vezes as cópias passavam despercebidas. A diretora Klaczek (2006) complementou a fala da professora, dizendo que os alunos ainda não enxergavam a Internet como fonte de pesquisa, mas sim como uma forma de realizar os trabalhos e atividades com mais rapidez. Por meio do uso das palavras-chaves, continuou a diretora, os alunos copiavam e muitas vezes entregavam trabalhos que se distanciavam da proposta elaborada pelos professores.

peças da comunidade escolar, como professores da rede, diretores, pais e alunos. O programa tinha como objetivo construir um diálogo sobre assuntos educacionais do Estado do Paraná. As entrevistas estão disponíveis no Acervo Digital da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, que corresponde a uma plataforma com diversos tipos de arquivos, como ilustrações, fotografias, infográficos, áudios, vídeos e textos. O objetivo do Acervo é preservar e oferecer acesso a produções da Secretaria de Educação. O Acervo digital da Secretaria de Educação conta com mais de quarenta e seis mil arquivos. Link para acesso: <https://acervodigital.educacao.pr.gov.br/pages/home.php>.

A partir desse diálogo, Menezes (2006) explica como o Portal poderia ajudar no acesso aos conteúdos e como os professores precisam se adaptar a esse novo recurso, buscando inserir esse espaço virtual de forma produtiva, sem desistir dessa ferramenta por causa dos desafios. Nas palavras de Menezes (2006):

O grande desafio, eu vejo como desafio não como dificuldade, é justamente nós conseguirmos promover a utilização efetivamente da tecnologia para o professor da educação básica, para que ele consiga olhar a tecnologia e perceber que ali dentro existe algo que é direcionado à sua prática de sala de aula, né. Se eu sou um professor de História, como a professora Laura, eu vou encontrar conteúdo de História para ensino médio, para quinta a oitava, então são conteúdos feitos sob medida ou direcionados especificamente para a educação básica, não conteúdos genéricos que eu tenho que fazer uma série de ajustes para que ele possa se adequar a minha necessidade, né, isso lógico que quanto mais ajustes, mais tempo eu tenho que me dispor pra fazer essas adequações, então, quanto mais próximo da realidade da educação básica, né, mais fácil fica para esses professores se identificar com esses conteúdos e se apropriar para que possa a partir daí retornar para a sala de aula melhor preparado né, para trabalhar com seus alunos.

Nesse momento, os esforços da SEED pareciam estar direcionados para fornecer formações e materiais para a sala de aula, visto que a Internet disponibilizava uma grande quantidade de informações pouco sistematizadas, conforme Menezes (2006). A proposta do Portal buscava a partir dos saberes específicos dos professores da rede, subsidiar outros professores com a publicação de materiais destinados a sala de aula. Além disso, havia links de museus, vídeos e obras de literatura que eram disponibilizados para os alunos e professores realizarem leituras e pesquisas. No entanto, enquanto Menezes (2006) argumenta sobre o tempo gasto para a preparação das aulas, desconsidera a dedicação aos estudos, a escrita dos textos e as correções e sugestões do processo de validação para elaborar tanto os OACs quanto os Folhas. Sem mencionar que o processo de formação acontecia enquanto os professores se dedicavam a preparação das aulas e as demais atividades cotidianas. Mesmo sendo uma produção desenvolvida pelos professores e para outros professores e alunos, é improvável que existiu produções suficientes para sanar os conteúdos obrigatórios, sendo necessário continuar a fazer adaptações de “conteúdos genéricos”. Além disso, é importante compreender se o fornecimento de recursos tecnológicos promoveu um uso crítico da tecnologia ou se foi usado como uma forma de reforçar uma abordagem tradicional.

Embora a finalidade do Portal Educacional seja encantadora, é necessário analisar a continuidade das propostas de formação, ou seja, como projetos como OACs e o Folhas se sustentaram a longo prazo? De que forma a SEED agiu para garantir o incentivo contínuo dos

professores na alimentação do ambiente pedagógico colaborativo inserido no Portal Dia a dia Educação? Nesse sentido, para que a eficácia do Portal acontecesse, dependia não só da produção desses materiais, como também do uso e acesso dos alunos e professores durante a prática educativa.

Dialogando com o trabalho da pesquisadora Maria Ivete Basniak²⁵, “Políticas de tecnologias na educação: o Programa Paraná Digital”, que tem como proposta compreender a trajetória do Programa Paraná Digital e analisar alguns de seus resultados em escolas públicas estaduais. Basniak (2016, p. 315) problematiza como as formações desenvolvidas no Paraná, principalmente o projeto OAC, muitas vezes, não levavam em conta a realidade do trabalho docente:

É necessário priorizar formações que sejam realmente continuadas e não esporádicas e pontuais, em que a questão pedagógica se sobreponha à técnica. É preciso também proporcionar condições para que os professores possam participar de formações em seu horário de trabalho, motivando seu aperfeiçoamento constante a fim de que reflitam sobre sua prática pedagógica e incorporem o uso de recursos tecnológicos às suas aulas. São necessárias formações que possibilitem reflexão e mudança da prática dos professores e consequente inovação de seu trabalho em sala de aula. Logo, é necessário rever as políticas para que atendam as deficiências e necessidades da realidade das escolas brasileiras, ouvindo os principais atores envolvidos no processo, e planejando ações conjuntas que possibilitem superar os entraves para que as ações tragam resultados efetivos.

A produção dos OACs e dos Folhas correspondem a iniciativas da SEED, no entanto, são produções diferentes. Os OACs eram produções de conhecimento feitas por professores para professores com o objetivo de auxiliar na preparação e produção das aulas; já os Folhas eram materiais impressos feitos por professores que auxiliavam na compreensão dos conteúdos ensinados em sala de aula, eram destinados, inicialmente, aos alunos do Ensino Médio. Ambos os projetos faziam com que os professores pontuassem no plano de carreira, contudo, a pontuação era reconhecida quando o material era publicado no Portal. Dessa forma, Basniak (2016) analisa o Programa Paraná Digital e explica que o programa passou por diversas alterações e uma dessas mudanças ocorreu devido a concepção do Portal Dia a dia Educação. Inicialmente, Programa Paraná Digital foi pensado para dispor fontes e materiais para serem disponibilizadas aos professores, sendo considerado a contratação de pessoas para realizarem

²⁵ A autora é Doutora em Educação e atualmente é professora associada na Universidade Estadual do Paraná, campus União da Vitória. Basniak possui experiência em educação matemática, tecnologias e políticas educacionais. O artigo utilizado corresponde a um recorte de sua tese *Políticas de Tecnologias na Educação: o Programa Paraná Digital que foi obtida no ano de 2014*.

esse trabalho. Entretanto, mudou-se a proposta quando os professores foram considerados produtores de conhecimento, que para Basniak (2016, p. 316):

Embora isso fosse apontado pelo governo como um incentivo, para o professor que não estava acostumado a esse tipo de atividade, isso se configurou como mais um fardo, pois teria que providenciar fontes e arrumar tempo para essa atividade, não estando claro se essa seria a única forma de conseguir pontuação para progredir na carreira ou se poderia ser substituída por outros meios. Posteriormente, ficou estabelecido que a pontuação da produção de um OAC completo (com os 12 recursos) era equivalente a um curso de 60 horas. Como o professor ainda estava mais acostumado a realizar capacitações e por haver muitos problemas de validação de conteúdo, os OAC foram abandonados.

Retomando o PF, a pontuação no plano de carreira se mostrava semelhante ao OAC, só acontecia quando o material era postado na plataforma e só podia pontuar uma única vez. Nessa situação, ao realizar um Folhas ou um OAC corria-se o risco de a produção do material não ser aprovado ou de o professor não concordar com as considerações da validação, não ocorrendo a pontuação na carreira. No *Relatório de Avaliação de Conteúdos e Materiais Digitais* (2009) essa situação foi relatada, evidenciando diversas dificuldades no processo de construção dos Folhas:

Professor: Não publiquei, só fiz um Folhas na época que foi lançado. Depois tentei fazer outro, mas não consegui publicá-lo porque as minhas modificações não satisfaziam as validadoras do Núcleo e então eu deixei pra lá e procurei fazer cursos em que eu era bem-sucedida e elogiada. (PARANÁ, 2009, p. 237).

Professor: Por que fiz um Folhas e fui \reprovada\", perdi o incentivo.\" (PARANÁ, 2009, p. 238).

Professor: Escrevi um OAC, um Folhas, mais não foi publicado pois não entendi muito bem a proposta. (PARANÁ, 2009, p. 239)

Professor: Acho difícil, já tentei com o folhas e não consegui publicar. (PARANÁ, 2009, p. 259).

Professor: Pq tentei produzir um FOLHAS, mas não obtive sucesso, agora quero tentar um OAC. (PARANÁ, 2009, p. 263).

Professor: Acho muito complicado, já fiz um Folhas na 1ª edição. Tentei fazer outro individual, mas as minhas intervenções e alterações nunca satisfaziam as validadoras do Núcleo, assim deixei pra lá e comecei a fazer outros cursos que eu me saia melhor. (PARANÁ, 2009, p. 302).

Professor: No momento já tenho muita atividades, também comecei a escrever um folhas com uma amiga e praticamente desistimos. muita exigência, cada vez que vai, pede mais e mais.... (PARANÁ, 2009, p. 306).

Professor: Porque o Folhas e o OAC não deram certo e abandonei. O Folhas foi revisado por várias pessoas até que perdi o foco do assunto que eu pretendia. (PARANÁ, 2009, p. 325).

Professor: Apesar de tentar algumas vezes, nada conseguir. Nem mesmo com o Folhas!!! Mesmo assim adoraria, pois ler, pesquisar, ver o resultado de um

trabalho online, onde milhares de pessoas vão à procura de informações é simplesmente fantástico. (PARANÁ, 2009, p. 326).

Professor: Porque fiz um folhas e não foi aprovado e até hoje não sei por quê. Não me deram nenhuma explicação... (PARANÁ, 2009, p. 331).

A descrição dos professores revela uma formação repleta de incertezas, sem a garantia de ser postada e, conseqüentemente, garantida a elevação na carreira, aumentando o sentimento de desmotivação e frustração entre os professores. No entanto, mesmo os professores estando nessas condições complexas, existiu uma dedicação de tempo e esforços para a produção dos Folhas, uma vez que tais materiais foram produzidos e publicados, portanto, há também experiências positivas em relação ao Projeto. Conforme o *Relatório de Avaliação de Conteúdos e Materiais Digitais* (2009):

Professor: o Portal nos abre um leque enorme de informações e sugestões, em relação aos Folhas e OACs acho de grande importância para apoio pedagógico e enriquecimento das aulas. (PARANÁ, 2009, p. 151).

Professor: Sempre acesso o portal para buscar conteúdos, consultar OAC ou folhas que utilizo em sala de aula. (PARANÁ, 2009, 198).

Professor: Os conteúdos do Projeto Folhas por exemplo, são eficientes e estão ali prontos para serem utilizados, o que fazemos é apenas uma ou outra adequação para melhor atender a realidade de nossa clientela. (PARANÁ, 2009, p. 211).

Professor: O que o Portal nos oferece em termos de conteúdos e materiais para a prática pedagógica é muito bom para a nossa prática pedagógica pois oferta sugestões de filmes, figuras, mapas, atividades, leituras, folhas etc. (PARANÁ, 2009, p. 222).

Professor: Apesar de eu ainda não usar muito os materiais digitais existentes no portal, sei que ele tem um material de excelente nível, como por exemplo, os folhas, OACs, etc., que são totalmente voltados à nossa prática. (PARANÁ, 2009, p. 225).

As falas dos professores sobre os materiais produzidos e divulgados através do Portal indicam que, apesar das dificuldades, os professores demonstraram comprometimento com sua prática pedagógica e com uma educação de qualidade. Isso porque a produção dos Folhas teve um impacto positivo para alguns professores, além de terem conseguido pontuar e evoluir no plano carreira. No entanto, é necessário reconhecer que os materiais produzidos disponíveis no Portal Dia a dia Educação podem não ser suficientes para suprir a ausência de materiais didáticos. Além disso, essas iniciativas não eliminaram as dificuldades e complexidades inerentes ao processo de produção textual e validação, tampouco solucionaram os problemas atrelados a falta de valorização docente e melhorias nas condições de trabalho. Para Basniak (2016, p. 317):

O mesmo pode ser evidenciado nos resultados (efeitos) do Programa Paraná Digital. Assim, embora ele tenha buscado formas para incentivar e valorizar o trabalho do professor em sala de aula (disponibilizando recursos a fim de possibilitar fontes atuais de acesso à informação) falhou ao não prever maior participação do professor na definição do projeto, sendo poucos os momentos de discussão e debate em relação às tecnologias na educação, o que permitiria ao professor sentir-se realmente parte do processo educacional.

Essa dinâmica de formação a distância que caracterizou o PF, coloca os professores em uma encruzilhada, uma vez que a busca pelo reconhecimento profissional foi misturada com os sentimentos de incertezas e dificuldades. Notavelmente, existiu uma pressão para se produzir mais, porém sem a garantia de avançar na carreira, uma vez que a pontuação só acontecia quando o material era publicado. Embora os docentes não tiveram uma participação significativa na elaboração das propostas de formação, como menciona Basniak (2016), é possível analisar que eles também não corresponderam a meros receptáculos de políticas públicas. Apesar de ser encontradas experiências distintas sobre o PF, os professores expressaram suas reivindicações em diversos contextos, como os encontros de orientação desenvolvidos pela SEED (mencionado por Marcos no Capítulo I), como também em questionários de avaliação de projetos de tecnologia (*Relatório de Avaliação de Conteúdos e Materiais Digitais* produzido pelo Projeto BRA/03/36, em 2009). Essa postura dos professores ao reivindicarem constantemente os seus direitos evidencia que onde quer que estejam, sempre buscarão espaços para denunciar os problemas da educação do Paraná e do país, deixando registrado em qualquer papel ou ação, sendo um espaço para debate ou não.

A produção dos Folhas estava disponível no Portal Educacional Dia a dia Educação²⁶, assim como os OACs e os demais projetos desenvolvidos pela SEED. Atualmente, o Portal está integrado ao site institucional da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, que informa que seu lançamento ocorreu em 2004 e passou por uma reestruturação em 2011. No entanto, a página que direciona para o PF não foi alterada, os arquivos dos Folhas se encontram desconfigurados, alguns apresentam falhas, não sendo possível realizar o download. Mesmo assim, ainda é possível acessar a página do Projeto que compõe 510 Folhas de todas as disciplinas que correspondiam a: Língua Portuguesa/Literatura, Matemática, Física, Química,

²⁶ Quando esse texto foi redigido a plataforma do Projeto Folhas ainda estava no ar. No entanto, a partir do dia 26 de março de 2024 não obtive mais acesso. O link do site não está mais funcional e, caso seja acessado solicita um cadastro vinculado ao CPF. Foi realizado o cadastro, porém, sem sucesso. Desde a data referida, não foi possível acessar o Projeto Folhas e não obtive informações se o site estava em manutenção ou se a plataforma foi desativada.

Biologia, Ciências, Educação Física, Arte, Educação Artística, Língua Estrangeira Moderna (Inglês/Espanhol), Geografia, História, Sociologia, Filosofia, Ensino Religioso.

A página do Projeto Folhas está organizada de forma didática, sendo possível procurar os Folhas a partir do nível de ensino que corresponde a: Educação Profissional (não apresenta nenhum Folhas)²⁷, Ensino Fundamental – Anos Finais (122 Folhas) e Ensino Médio (388 Folhas). Ao escolher o nível de ensino é possível procurar os Folhas a partir das disciplinas acima mencionadas. Cada disciplina apresenta conteúdos estruturantes, como exemplo, a disciplina de História contém três eixos temáticos: relações culturais, relações de poder e relações de trabalho. Há disciplinas que apresentam mais ou menos eixos, por exemplo, a Sociologia que apresenta seis eixos temáticos. Há ainda a busca por palavra-chave, facilitando o acesso e a procura desses materiais.

Até o momento, foi analisado o PF buscando entender as dinâmicas ocorridas por parte dos sujeitos que planejaram e estruturaram a formação, com o objetivo de compreender as alterações ocorridas ao longo do tempo, o modelo de produção e a experiência construída pelos professores nesse processo. A seguir analiso os Folhas que foram publicados, ou melhor, os que restaram da disciplina de História. Nesse sentido, pretende-se compreender a forma como os agentes do processo de validação (Secretaria Escolar, NRE, SEED) avaliaram a produção dos docentes, analisando os materiais que foram aprovados e publicados, procurando problematizar os conteúdos abordados, a orientação historiográfica, a construção de significados, os sujeitos trabalhados, propostas de atividades, entre outras problemáticas e procedimentos.

²⁷ Ainda não há informações sobre a produção dos Folhas para a Educação Profissional, como a página do Projeto Folhas está desatualizada não há certeza se esses Folhas foram produzidos ou não publicados.

FOLHAS DE HISTÓRIA: FORMAÇÃO E ENSINO

Devido à incerteza sobre o paradeiro do Projeto Folhas, como mencionado anteriormente, não foi possível acessá-lo a partir do mês de março de 2024. Os motivos ainda são desconhecidos, entretanto, até o momento, é possível supor que a plataforma está fora do ar por motivos de manutenção do sistema e que em algum momento irá retornar ou o site foi desativado por outras circunstâncias. Essa situação não impede a continuação desta pesquisa, uma vez que já havia indícios de uma possível desativação devido à falta de atualizações já observadas, por isso, foi realizado o download de todos os Folhas disponíveis da disciplina de História.

Mesmo assim, fica a dúvida, por que isso aconteceu agora? Talvez essa análise tenha uma validade curta, devido à incerteza em relação ao desligamento ou não da plataforma do PF, porém, mostra-se uma atitude muito condizente com a atual política governamental de Ratinho Junior (Carlos Roberto Massa Júnior). É possível ter uma breve compreensão sobre essa situação por meio do relato de Paulo²⁸ (2023), professor da rede básica de ensino do município de Marechal Cândido Rondon, em uma conversa sobre a formação docente:

Atualmente não existe mais, não tenho mais formação. Tem se perguntar para um representante do Estado, ele vai dizer que tem, mas não tem uma formação adequada. O que você tem hoje é o governo tentando enquadrar todo mundo nas plataformas, com aulas prontas, que a princípio você pode... ah legal você vai lá no RCO, pega a sua aula pronta, que no começo não era muito boa, melhorou um pouco. Eu uso bem pouco essas aulas, mas não é a mesma coisa, porque dar aula não é pegar material pronto e ir lá e aplicar.

Para fins de compreensão, o RCO+Aulas corresponde a um módulo de planejamento que está disponível no Registro de Classe Online (RCO). Nessa plataforma digital são encontrados planos de aulas, atividades avaliativas e slides de todas as disciplinas. Diferentemente da proposta do PF e dos demais projetos do Governo de Requião, que tinham como característica comum serem materiais públicos, os recursos disponíveis pelo RCO+Aulas são restritos aos professores e alunos, sendo totalmente vedada a publicação e reprodução total ou parcial para quaisquer outros fins²⁹.

²⁸ A entrevista com o professor Paulo foi feita durante sua hora-atividade na escola onde trabalha, com a duração de 30 minutos.

²⁹ Para melhor compreensão: <https://appsindicato.org.br/plataformas-digitais-no-parana-estimulam-a-vigilancia-e-esvaziam-papel-doa-professora-aponta-artigo-cientifico/>

Além da ausência de formação, os materiais construídos pela SEED não podem ser analisados ou publicados pela comunidade escolar, sendo uma forma de centralizar os recursos educacionais e, conseqüentemente, controlar o trabalho docente através de uma falsa proposta de facilitar a preparação das aulas. As atuais práticas políticas do governo de Ratinho possibilitam construir a hipótese de que manter um projeto de formação como o PF no site da Secretária de Educação do Estado seria ir contra as atuais medidas educativas do governo, portanto, carrega um certo sentido apagar literalmente o projeto do site institucional e, assim, ocultar a sua existência, tal como assevera Chesneaux (1995, p. 34-35):

A ocultação do passado é um dos procedimentos favoritos do poder [...]. O passado incomoda aqueles que estão incumbidos de preservar, no interior de um partido o aparelho de estado, qualquer que seja a etiqueta política oficial, seu poder particular. Mas todo o descarte do passado é repreensível em si? O passado embaraça quem? Quais são as prioridades? Onde se obtém o esclarecimento seletivo do passado em função das lutas reais, das propriedades políticas reais, e onde começa a ocultação deliberada, a falsificação por razão de estado? Toda escolha política implica risco de erro. [...] O controle do passado pelo poder é um fenômeno comum a todas as sociedades de classe; mas ele se efetua segundo modalidades específicas, em função das exigências de cada modo de produção dominante.

Contudo, o PF foi encerrado no final de 2010 e ficou acessível até meses atrás, por isso, é possível considerar sua existência como “uma vitória”, uma vez que não foi apagado instantaneamente pelo governo seguinte. Como mencionado por Paola (2023) “[...] o problema é que quando mudam os governos, o que anterior faz? Ele joga tudo fora”. Se a cada governo as produções dos professores são apagadas devido às alterações de projetos políticos, como seria possível incentivar a pesquisa e o desenvolvimento de materiais se existe uma data de validade muito curta determinada pelas eleições governamentais? Nesse sentido, de que forma seria possível promover uma cultura de pesquisa e reflexão respeitando as condições de trabalho dos professores da rede pública de ensino?

Diante dessa possível ocultação, realizo uma breve descrição de como a plataforma do PF funcionava. Ao escolher um Folhas para realizar a leitura, abre-se uma nova guia com diversas informações organizadas em uma tabela, como o nome dos autores, o Núcleo Regional de Ensino, o Município, a Escola, o telefone e os colaboradores. Além disso, eram disponibilizados dados sobre o material: o nível de ensino, a disciplina principal e as relacionadas, os conteúdos estruturantes e específicos e a sinopse do Folhas. Abaixo da tabela estava localizado o arquivo para realizar o download e no final da página se encontra os

comentários³⁰. Havia um comentário fixo da Coordenação do PF em todos os Folhas publicados, que ressaltava pontos importantes para o funcionamento da formação continuada, ou melhor, da formação colaborativa, como era mencionado.

Nesse comentário, era destacado o trabalho do autor e a contribuição dos demais setores de validação. Informava também que o projeto estava em fase piloto e que desde 2004 vinha se aprimorando a cada etapa. Por isso, incentivava os professores a levarem a discussão dos Folhas para a sala de aula e depois retornarem ao Portal para compartilhar as suas observações nos comentários em relação a leitura e uso do material. O símbolo que ilustrava o Projeto Folhas era composto a partir de diversos papéis soltos, recortados para adquirirem o formato de rostos, representando de forma simbólica a construção coletiva empreendida pelos professores. Cada papel apresentava uma tonalidade distinta, provavelmente, representando a subjetividade de cada professor ao construir seu Folhas, conforme a figura abaixo:



Figura 1: Logo do Projeto Folhas.
Fonte: Imagem retirada do Manual Folhas (2005)

No caso da disciplina de História foram publicados 21 Folhas para o Ensino Médio, sendo seis Folhas produzidos a partir do eixo Relações Culturais, treze para Relações de Poder e dois para Relações de Trabalho. Já para o Ensino Fundamental foram publicados três, sendo dois para Relações Culturais e um para Relações de Poder. Dos vinte e quatro Folhas publicados, dois estão indisponíveis por apresentarem falhas ao abrir o arquivo e por não conter o texto, portanto, estavam acessíveis vinte e dois Folhas de História. Devido à falta de atualização no sistema, as produções disponíveis podem ou não corresponder ao número de

³⁰ Os comentários não foram salvos, pois se encontravam fixados na plataforma.

publicações do período vigente. O eixo Relações de Trabalho tem como conteúdos os temas de Brasil Contemporâneo e Revolução Industrial. O eixo Relações de Poder tem como principais conteúdos a História do Brasil no século XIX e XX abordando temas como luta pela terra, revoluções, ditadura militar e redemocratização. Além disso, há algumas Folhas sobre outras temporalidades e lugares com temas voltados para a Mesopotâmia e o Nazifascismo. E o eixo Relações Culturais apresenta conteúdos voltados para a História Regional, estudos sobre Gênero, Brasil no período Colonial e Idade Média. Nesse eixo foram publicados Folhas para o ensino fundamental II, que discutem sobre a produção do conhecimento histórico.

No *Relatório de Avaliação de Conteúdos e Materiais Digitais* (2009), foi observado a ausência de produções e de outros materiais sobre conteúdos específicos da área da História. De acordo com o docente:

Apesar de não estar a todo momento acessando o Portal, eu gostaria de sugerir que contenha conteúdos que são exigidos ao elaborar o Plano de Ação, como por exemplo, temas sobre o Paraná que são folclóricos e que não encontramos nos livros didáticos e temas referentes à História do Trabalho. (2009, p. 223).

O eixo Relações de Trabalho apresentou apenas dois Folhas publicados, mesmo não sendo possível garantir que esse é o número real de produções da época, existiu uma grande diferença quanto a quantidade de Folhas em relação aos outros eixos temáticos. Além disso, tal relato nos direciona para uma realidade que ultrapassa o ambiente escolar, evidenciando não só a ausência de certos temas nos materiais didáticos, como a carência de pesquisas sobre a História do Trabalho e a História Regional. Uma vez que “os estudos de caráter monográfico que caracterizam de modo geral nossos mestrados e doutorados ainda respondem pela maioria da produção tanto da disciplina, quanto da história do trabalho.” (BATALHA, 2006, p. 93).

A partir da década de 1980, as pesquisas referentes a história do trabalho no Brasil passaram por importantes transformações, conforme discutido por Chalhoub e Silva (2009), foi um processo de abandono do “paradigma da ausência” no qual retratava os trabalhadores livres e os trabalhadores escravos como sujeitos passivos, gerando um vazio na história dos trabalhadores brasileiros em relação a outros contextos. De acordo com Chalhoub e Silva (2009, p. 16):

Às vezes, o “povo” parecia emergir e tornar-se visível nas narrativas acadêmicas, mas apenas em episódios isolados, aparentemente destituídos de significado social ou político mais amplo: perplexo no episódio da Proclamação da República, impotente diante da exclusão política, irracional e

violento ao lidar com iniciativas disciplinadoras ou ditas civilizadoras do poder público. O desdobramento historiográfico de semelhante ordem de ideias é claro: o desenvolvimento histórico lacunar, aparente peculiaridade nacional, teria produzido a ausência de classes definidas – ou vice-versa –, abrindo um espaço a ser preenchido pela ação demiúrgica do Estado, sujeito principal da história do país. A narrativa da história torna-se então um exercício teleológico de explicação de uma Nação que apaga os sujeitos e oculta seus conflitos e diferenças.

Devido as mudanças impulsionadas nas últimas décadas, é possível observar novas pesquisas que reconhecem os trabalhadores escravos e trabalhadores livres como sujeitos históricos compreendidos por suas escolhas e negociações com instituições e poderes normativos de seu tempo. Por meio do “paradigma da agência”, contextualizado por Chalhoub e Silva (2009), as interpretações tradicionais são desafiadas, dando espaço para uma investigação mais complexa e dinâmica da História do Trabalho no Brasil, destacando as ações individuais e coletivas desses sujeitos na construção de suas próprias histórias.

Contudo, esse processo ainda se mostra lento, visto que no Estado do Paraná, não havia um programa de Pós-Graduação dedicado aos estudos da História Social do Trabalho. Somente em 2006, com a criação da linha de pesquisa “Trabalho e Movimentos Sociais” pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná, foram impulsionadas as investigações sobre a temática do Trabalho e, conseqüentemente, da História Regional. Os demais programas de pós-graduações em História produzem ocasionalmente pesquisas relacionadas a temática, entretanto, até aquele momento existia pouca produção sobre a História Social do Trabalho fora do eixo Rio – São Paulo. Conforme, Petersen (2016, p. 20-21):

Até pouco tempo, ela era produzida quase exclusivamente pelo e sobre o eixo Rio - São Paulo, que se inegavelmente tem sido o centro política e economicamente dominante no Brasil, não pode dar conta da diversidade e especificidades desse processo em um país de dimensões continentais como o nosso. A História do Trabalho em São Paulo e Rio de Janeiro era assumida como a história do trabalho no Brasil, praticamente sem referência ao que ocorria em outros estados da Federação. Ou seja, histórias que eram também casos estaduais, locais ou regionais - como quiserem- eram assumidas como nacionais. Mas era difícil romper com essa visão erroneamente homogeneizadora quando não havia uma produção referente a outros estados, fato este que vem sendo nas últimas décadas profundamente transformado, graças sobretudo à pesquisa que se desenvolve nos cursos de Pós-Graduação que foram sendo criados em todo o Brasil, com suas importantes decorrências teórico-metodológicas e temáticas.

A falta de produção sobre o tema em outras regiões do país, certamente dificulta a inclusão dessa perspectiva em materiais didáticos e formações, como é o caso do PF. Além

disso, a ausência de materiais didáticos para o ensino de História do Paraná foi mencionada com maior frequência no relatório, sendo possível considerar que esse movimento também afetou o desenvolvimento de pesquisas sobre o próprio Estado. Apesar das transformações geradas pelo aumento de pesquisas em cursos de pós-graduação, há desafio quanto a produção e o ensino de história a partir da perspectiva da História Social do Trabalho. Tais desafios foram abordados por Petersen (2016), que tem a percepção de que as pesquisas acabam direcionando o foco a temas específicos, desconsiderando ou apresentando de forma que fique subentendida a discussão sobre o trabalho em si. Nas palavras de Petersen (2016, p. 25-26):

Talvez esse seja o momento do historiador incorporar à sua pesquisa uma referência que parece estar esquecida e que a meu ver é uma lacuna que necessita ser repensada. Tudo isso nos leva ao fato de que o próprio conceito trabalho tem que ser mais decisivamente problematizado e incluído na nossa produção científica, ou estaremos excluindo ou ao menos deixando encoberto o que, afinal, é o elemento que a justifica.

Muitas vezes, em materiais didáticos a temática trabalho só aparece em momentos específicos, como é o caso da Revolução Industrial, pois aborda algumas transformações econômicas que envolvem os trabalhadores. Entretanto, contraditoriamente, as discussões sobre trabalho são colocadas em último plano. É muito comum esse momento histórico ser apresentado em materiais didáticos como o período de grande avanço tecnológico, que permitiu o desenvolvimento de uma indústria moderna, gerando transformações no processo produtivo e nas relações de trabalho. Não se trata apenas da ordem da descrição do que foi a Revolução Industrial, mas a perspectiva predominante é voltada para as transformações econômicas e políticas, e não para a perspectiva social do trabalho.

Nesse sentido, os estudos de Thompson (1987) nos explicam sobre a atuação dos operários ingleses indo além da compreensão simplista de que as ações dos operários eram meramente resultado de transformações sociais motivadas pela fome e pelas más condições de trabalho. Em seus estudos, Thompson (1987) analisa aspectos que ultrapassam essa perspectiva generalizante e economicista, refletindo sobre as mudanças nas experiências coletivas durante a Revolução Industrial. Ele destaca que a formação de uma classe é tanto cultural quanto econômica, e, portanto, a redução da luta dos operários a uma mera busca por melhores condições econômicas, é insuficiente para explicar a experiência inglesa durante a Revolução Industrial e outros contextos. De acordo com Thompson (1987, p. 26-27):

Isso nos recorda claramente que alguns dos conflitos mais virulentos desses anos giraram em torno de questões que não são englobadas pelas séries de custo de vida. As questões que provocaram maior intensidade de envolvimento foram muito frequentemente aquelas em que alguns valores, tais como costumes tradicionais, “justiça”, “independência”, segurança ou economia familiar, estavam em risco, ao invés da simples questão do “pão com manteiga”. Os primeiros anos da década de 1830 foram marcados por agitações que levantaram questões nas quais os salários tinham importância secundária: os oleiros, contra o pagamento de salários em espécie; os trabalhadores têxteis, pela jornada de 10 horas; os trabalhadores na construção, pela ação cooperativa direta; todos os grupos de trabalhadores, pelo direito de formação de sindicatos. A grande greve na região mineradora do nordeste, em 1831, girou em torno da segurança do emprego, do pagamento dos salários em espécie nas vendas e do trabalho das crianças. A relação de exploração é mais que a soma de injustiças e antagonismos mútuos. É uma relação que pode ser encontrada em diferentes contextos históricos sob formas distintas, que estão relacionadas a formas correspondentes de propriedade e poder estatal. A relação clássica de exploração da revolução industrial é despersonalizada, no sentido de que não admite qualquer das antigas obrigações de mutualidade – de paternalismo ou deferência, ou de interesse da “Profissão”.

Ao analisar os Folhas, foi possível observar uma ausência significativa das ações dos trabalhadores na produção dos materiais. No Folhas com o título “Revolução Industrial”, voltado para o eixo temático do trabalho, o tema foi discutido em sete páginas, contendo duas propostas de atividades, três recortes de textos e dois documentos, que consistem em duas imagens: uma representa uma artesã fiando e a outra, várias máquinas a vapor. Esses documentos estão vinculados a uma proposta de atividade de síntese que consiste em realizar uma análise comparativa entre as duas imagens e relacioná-las ao trabalho infantil e ao trabalho da mulher. Contudo, há um direcionamento específico da atividade para a observação do tamanho das máquinas, fazendo com que o aluno associe apenas as transformações econômicas e tecnológicas.



Figura 2 Artesã fiando (COTRIN, 1995: 26).

Fonte: Imagem retirada do Folhas de História, vinculado ao Projeto Folhas (2003-2010).

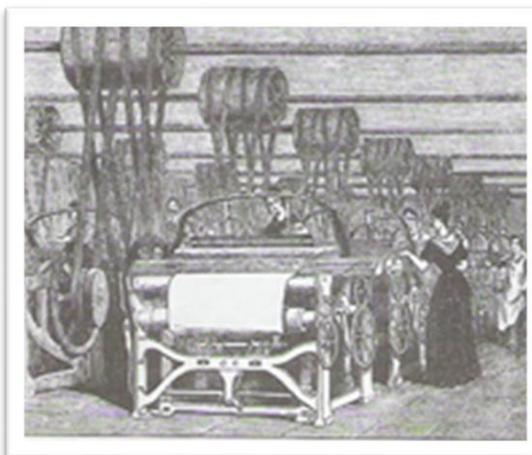


Figura 3: Máquina a vapor (ALMEIDA e RIGOLIN. 2002: 136)

Fonte: Imagem retirada do Folhas de História, vinculado ao Projeto Folhas (2003-2010).

Dessa forma, as duas imagens acabam por romantizar o trabalho. Primeiramente, pelas vestimentas dos sujeitos insinuando que as mulheres e as crianças vão trabalhar muito bem-vestidas. E depois, a comparação entre as duas imagens busca retratar o avanço da indústria, chamando a atenção para o tamanho e a quantidade de maquinário e não para o trabalho desempenhado pelos sujeitos. Assim, quais elementos críticos são possíveis observar com esses direcionamentos?

Ademais, nessa produção do Folhas, a menção aos trabalhadores foi reduzida a reivindicações por melhores condições econômicas que geraram os primeiros sindicatos. Os sujeitos destacados no Folhas foram mencionados por auxiliarem no avanço da tecnologia,

como Robert Fulton, engenheiro estadunidense que desenvolveu o barco a vapor, e George Stephenson, outro engenheiro que projetou a locomotiva a vapor. Embora apresentados como sujeitos importantes, sua inclusão no texto para a prática reflexiva é meramente ilustrativa. Além disso, mesmo sendo apresentada a longevidade da Revolução Industrial, a discussão carece de desenvolvimento sobre o processo histórico.

A História Social do Trabalho fornecer um campo fértil para o ensino escolar, visto que essa temática estabelece uma maior conexão com as experiências dos alunos, dado que o trabalho está associado ao cotidiano das pessoas comuns. Contudo, Petersen (2016) alerta para os riscos de uma abordagem excessivamente simplificadora, que falha ao excluir as dimensões de exploração, subordinação e a luta que permeiam as experiências dos trabalhadores. De acordo com Petersen (2016, p. 34-35):

Como observei, é fácil que, nessa intenção, se estabeleça uma familiaridade muito próxima com o objeto de estudo, um desejo de empatia, um olhar afiado para o detalhe e o exemplo. O que estou querendo observar com isso é o perigo que o objeto sofra uma certa trivialização por exclusão do político, econômico, enfim, das referências a partir das quais estas atividades devem ser investigadas, não percebendo que o cotidiano não é apenas o lugar do conformismo do dia-a-dia, mas é um campo de lutas. No mesmo sentido de simplificação, o tipo “popular” até então esquecido, passa a ser celebrado como um herói, mas um herói que assume lugar dos grandes vultos da história tradicional, apenas invertendo o personagem. O trabalho, nesse quadro simplificador, também facilmente se transforma em “ocupações e profissões”, em geral despojado das relações de exploração que o constituem não como libertação, mas como escravidão... Ocorre que estas pessoas comuns experimentam relações de classe, relações de exploração e subordinação, de luta e acomodação: são, pois, atores coletivos significativos para a totalidade do desenvolvimento histórico.

Retomando a análise do Folha sobre a Revolução Industrial, observa-se um movimento simplista, sendo possível supor que a História opera a partir de um mecanismo de causa e consequência, negligenciando a construção processual, complexa e conflitante da História, em especial a História dos trabalhadores, como afirma Thompson (1987, p. 16):

O assunto é relevante, pois a ênfase excessiva sobre o carácter inovador das tecelagens pode levar ao menosprezo da continuidade das tradições políticas e culturais na formação das comunidades da classe operária. Os operários, longe de serem os “filhos primogênitos da revolução industrial”, tiveram nascimento tardio. Muitas das suas ideias e formas de organização foram antecipadas por trabalhadores domésticos, como os que trabalhavam com lã em Norwich e em regiões do oeste, ou os tecelões de aviamentos de Manchester. [...] Em muitas cidades, o verdadeiro núcleo de onde o movimento trabalhista retirou suas ideias, organização e liderança era

constituído por sapateiros, tecelões, seleiros e fabricantes de arreios, livreiros, impressores, pedreiros, pequenos comerciantes e similares.

Esta produção apresenta uma perspectiva da História que todos já vivenciamos em nossos anos escolares, seja há dez, vinte, trinta anos atrás ou até mesmo mais. A perspectiva tradicional está arraigada na tradição do ensino escolar e requer uma revisão, pois não faz mais sentido continuarmos ensinando História com ênfase em heróis, datas, reducionismo econômico e a uma perspectiva básica das relações sociais. Entretanto, o que busca ser problematizado e interpretado nesta pesquisa é como uma formação docente, como o Projeto Folhas, incorporou tais produções sem questionar a perspectiva estabelecida. O objetivo não é comparar os trabalhos dos educadores entre si, mas compreender que os professores necessitavam de formação e caberia ao Projeto combater o ensino tradicional de História, questionando os professores a refletirem sobre seus textos e práticas educativas para o desenvolvimento de uma consciência crítica, senão para que serviria a formação?³¹

Ademais, outras questões foram observadas como a dificuldade em realizar a interdisciplinaridade. Tomando como exemplo a produção referente a Invasão Holandesa ocorrida no Brasil, que dialogava com as disciplinas de Artes e Português. Tal Folhas buscava por meio das obras do artista holandês, Albert Eckhout explicar sobre o conflito da invasão holandesa ocorrida na região Nordeste. Além de retratar uma invasão de forma amigável e pacífica, ao utilizar as pinturas como fontes para a explicação do tema foram tratadas como verdades absolutas.

Nesse Folhas, foram apresentadas algumas propostas de análise de pinturas, no entanto, estas foram limitadas a uma abordagem descritiva, desconsiderando a análise histórica. Ao descrever o trabalho realizado pelo pintor, foi enfatizado que suas observações eram puramente científicas, na qual, buscava retratar os povos nativos de forma abrangente e agradável. A proposta de atividade não condiz com uma análise histórica e estabelece uma relação simples com o campo das Artes. Ao propor uma atividade sem questionar a subjetividade do pintor, suas obras foram expostas puramente como a representação do real, não sendo feito nenhum exercício crítico para compreendê-las. Assim, seria pertinente por parte da equipe de validação, sugerir um diálogo entre as disciplinas e a indicação de novas leituras sobre a análise histórica de pinturas, buscando problematizar o pintor como um sujeito histórico, repleto de intenções, tanto artísticas quanto políticas.

³¹ Por esse motivo os nomes dos autores não foram mencionados.

Nesse sentido, cabe lembrar a proposta da formação, que consistia em tornar os professores autores de seus próprios materiais e transformar a escola em um ambiente de produção de conhecimento. Para isso foi elaborado um documento com os direcionamentos para a construção dos textos (Manual Folhas) e um processo de validação em três fases, passando pela equipe da Secretaria Escolar, do Núcleo Regional e da SEED. Seguindo essa linha, é possível observar que o ensino tradicional ultrapassou as três etapas, sendo aprovado e publicado. Portanto, visto que não foram apresentadas contribuições para uma melhora ou mudança da perspectiva tradicional, qual o sentido de uma formação incentivar os docentes a reproduzir o que está sendo reproduzidos há muitos anos?

Além disso, questiona-se como um processo de validação permite a passagem de tantos erros gramaticais e conceituais. Isso implica em considerar que as correções foram insuficientes em aspectos básicos, levantando dúvidas sobre a qualidade de algumas validações e, conseqüentemente, a própria formação. A tentativa de fazer com que os professores pudessem se reconhecer como autores pode ter falhado no processo de validação, por não apresentar uma correção voltada para um ensino crítico. Desde o início da década de 1980, a historiadora Déa Fenelon (1981, p. 08) já afirmava que:

Não tenho dúvida de que para fazer avançar qualquer proposta concreta com professores de história ou formadores de profissionais de história temos que assumir a responsabilidade social e política com o momento vivido. Para isso seria necessário antes de mais nada romper com uma maneira tradicional de conceber conhecimento, sua produção e sua transmissão. Isto significa, para mim, em primeiro lugar, o posicionamento no presente, para sermos coerentes com a postura de “sujeitos da História”. Se queremos avançar nessa perspectiva temos de nos considerar como “produtores” nesta sociedade que queremos democrática e não como simples repetidores e reprodutores de concepções ultrapassadas.

Fenelon (1981) destaca que se continuarmos reforçando que a pesquisa apresenta endereço fixo, corremos o risco de ela ficar cada vez mais específica, enraizada apenas no limiar universitário, dissociada da prática e da História enquanto disciplina escolar. Dessa forma, continuamos “reproduzindo um conhecimento desarticulado, despolidizado, fragmentado, especializado, cada vez mais tomado como prática educativa destinada a desenvolver nos alunos o mito da “memória nacional”, com seus ritos e maniqueísmos de vilões e heróis. (FENELON, 1981, p. 10). Contudo, mesmo sendo apresentado algumas das falhas do processo de formação, foram publicados Folhas que seguiram abordagens mais críticas, que se

assemelhavam com as propostas desenvolvidas pelo PF e outros Folhas que extrapolaram o formato exigido, tanto em quantidade de páginas, quanto em nível de discussão.

Assim, o Folhas voltado para o eixo trabalho, que discutia sobre a formação do Brasil Contemporâneo apresentou diversas fontes para o debate historiográfico como música, imagens, charges, gráficos e tabelas. O que se destaca nesse texto são as propostas de atividades e a forma como a interdisciplinaridade foi construída. Para explicar sobre a formação do Brasil contemporâneo, foi problematizado a colonização portuguesa, sendo discutido sobre as características do Pacto Colonial, dialogando sobre a atual relação que o Brasil tem com outros países capitalistas. Essa proposta não seguiu uma ordem cronológica, mas buscou fazer diversas relações do passado com o presente, sendo destacado os problemas sociais e culturais, problematizando o sistema capitalista e o processo de globalização, deixando em segundo plano a tradicional história política e econômica.

Quando foi discutido sobre o país que queremos, foi realizado uma explicação filosófica sobre o conceito de política, retomando noções de democracia e cidadania, estimulando os alunos a começarem por pequenas ações cotidianas. Nesse sentido, as atividades propostas iam de encontro com a discussão construída, incentivando a escrita, a criatividade e a leitura, mas também a pesquisa e o debate histórico. Além disso, foi indicado atividades extracurriculares, buscando trazer os dirigentes municipais para a escola, com o propósito de dialogar sobre as ideias dos alunos sobre um país melhor. Havia também uma simulação das eleições, voltada para a conscientização sobre a importância do voto e para discutir problemas e soluções que permeavam o município. Assim, foi construído um Folhas criativo que buscou por meio do conhecimento histórico, desenvolver um pensamento crítico afim de estimular os alunos a perceber os problemas presentes no município e a propor possíveis soluções.

A produção dos Folhas apresentava exigências quanto o formato do texto, e o processo de validação, contudo, é de difícil definição saber qual critério pesava mais para que um Folhas fosse ou não publicado, uma vez que, muitos textos foram publicados sem seguir alguns critérios estipulados pelo Manual. Como é o caso do Folhas sobre as controvérsias relacionadas as memórias da Ditadura Militar, do eixo Relações de Poder.

Nesse material, foi discutido a partir de dez documentos, três textos, quatro imagens e uma tabela, sobre como analisar a partir de um debate historiográfico, o que caracteriza uma ditadura militar. A produção desse Folhas é longa, o arquivo apresenta dezenove páginas, ultrapassando o limite de doze páginas estipulado pelo Manual (2005). Além disso, foi realizado

uma discussão longa e complexa para o ensino médio, sugerindo análises de fontes e pesquisas sobre conceitos marxistas, que incitam um debate mais complexo sobre correntes historiográficas.

As produções do PF mostraram-se diversificada, tanto em conteúdos, quanto em perspectivas. A formação não apresentou um padrão de Folhas, sendo desconsiderada a hipótese de que houve uma possível preferência ideológica ou censura nas produções dos professores. Contudo, o PF aprovou textos com procedimentos metodológicos tradicionais que não foram corrigidos, sendo possível considerar que não houve um incentivo significativo para uma formação crítica, por isso, questiona-se: o que gerou tantas insatisfações e dificuldades nos professores durante o processo de validação? O que determinava a publicação de uma Folhas? E o que isso informa sobre o ensino de História?

Assim, o PF apresentou muito mais do que produções didáticas, funcionou como um diagnóstico da situação dos professores nas escolas e, conseqüentemente, apresentou aspectos residuais de uma formação acadêmica carente de pesquisa. Dessa forma, emergem questões: como foram formados os professores de História do Paraná? Durante seus cursos de graduação, envolveram-se em atividades de pesquisa? Embora esta pesquisa não responda essas questões, foi suscitado preocupações quanto à qualidade dos cursos de formação, à falta de incentivo para a pesquisa e às condições de trabalho que não favorecem o desenvolvimento contínuo dos docentes.

Por fim, esse capítulo buscou explorar o Projeto Folhas sob a ótica da formação docente, analisando documentos, entrevistas e produções textuais que problematizaram as falas e as experiências dos professores em relação ao desenvolvimento da proposta de formação. Para o terceiro e último capítulo, será analisado o Livro Didático Público de História, que foi construído a partir da proposta do PF.

CAPÍTULO III

O LIVRO DIDÁTICO PÚBLICO DE HISTÓRIA DO PARANÁ (2006-2007): HISTÓRIA TEMÁTICA E ENSINO DE HISTÓRIA

A produção do Livro Didático Público (LDP) teve como base as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (2008) e como encaminhamento estrutural o Manual Folhas (2005). O LDP não foi produzido a partir do material publicado no Portal Dia a Dia Educação, mas foi a partir do modelo de formação do PF que se construiu o livro.

No programa Educação em Debate, Jairo Marçal (coordenador Geral do Livro Didático Público) fala sobre como a formação desenvolvida no PF foi considerada como uma forma de orientar os professores para o desenvolvimento do livro, assim como os debates sobre a produção das Diretrizes Curriculares e as instruções realizadas com os professores acadêmicos e com a equipe da SEED, uma vez que a Secretaria era a própria “editora”. Nas palavras de Marçal (2006) “As Diretrizes, o processo de construção dos Folhas e do Livro Didático fazem parte de ações coordenadas e profundamente vinculadas. O livro não teria acontecido, da forma como aconteceu, com a riqueza se não fosse dessa forma”.

O que foi discutido até esse momento, sobre o processo de formação dos docentes, desde a construção e idealização do PF até os materiais desenvolvidos e publicados pelos professores, informa sobre a materialidade do LDP de História. De acordo com Munakata (2012, p. 184) “Aprender a materialidade é, antes, conhecer o processo de produção, circulação e consumo de livros [...]. A noção de materialidade, em suma, remete à materialidade das relações sociais em que os livros (inclusive didáticos) estão implicados”. Ao analisar o objeto-livro, Munakata (2012) especifica que, embora, o livro seja papel e tinta, por trás de cada página impressa existem diversas atribuições destinadas a um grupo de pessoas que são responsáveis pelo conteúdo, pela escrita, pela paginação, pelas imagens e pela organização. Logo, esses aspectos não são meramente questões de edição, mas intenções, direcionamentos, relações sociais e culturais que envolvem a produção dos livros didáticos.

Além da materialidade do objeto-livro, torna-se necessário entender suas funções. O livro didático não é usado unicamente na escola, em companhia de professor e aluno. Mesmo sendo uma ferramenta pedagógica que auxilia na mediação do conhecimento, pode ser utilizado de forma isolada tanto por alunos quanto por professor. Dessa forma, o livro didático fornece direcionamentos que os professores devem criar, recortar, ampliar e dialogar para que o conteúdo seja explicado e entendido pelos alunos, além da linguagem presente no próprio livro.

Contudo, esses direcionamentos não devem depender exclusivamente do trabalho dos professores, o livro didático também precisa apresentar orientações teóricas e metodológicas para que de forma independente o aluno consiga ler e compreender o material.

Nesta pesquisa foi possível observar que, muitas vezes, elementos primordiais são esquecidos, como mencionado pelos agentes educacionais, Vianna (2008) e Zanlorenzi (2008), no Capítulo I ao se referir sobre a posição da escola no trabalho desenvolvido pela SEED. Onde esteve a escola? De forma similar, onde estiveram os alunos no LDP de História? As experiências e práticas dos alunos foram aspectos que o LDP de História conseguiu valorizar? Buscaremos compreender essas questões analisando a parte introdutória e a “Unidade Temática I: Trabalho escravo e trabalho livre” do Livro Didático Público de História 2ª edição, publicada em 2007.

Para a produção do LDP foi aberto um processo seletivo para os professores da rede pública de ensino com inscrições até o dia 15 de janeiro de 2005³². Na revista *Educação cada dia melhor* de dezembro de 2004, nº 37, a SEED divulgou o projeto de construção do LDP com o seguinte título “*Professor da rede pública estadual de ensino: coloque seu nome na história da educação paranaense. Inscreva-se*”. No informativo foi explicado brevemente a proposta de produção do LDP, sendo apresentado que seriam selecionados sessenta docentes da rede pública estadual, sendo cinco para cada disciplina. Os professores selecionados seriam afastados durante seis meses da sala de aula para ter dedicação exclusiva a construção do livro.

Havia alguns requisitos para participar do processo seletivo que consistia em ser professor de quarenta horas semanais, sendo dois padrões ou um padrão de vinte horas mais vinte horas extraordinárias, ter disponibilidade de viajar devido a dedicação exclusiva durante o período de construção, ser licenciado na disciplina de inscrição e pós-graduado na mesma disciplina ou na área da Educação, ter comprovação de dois anos de experiência em sala de aula e ter acesso a internet. Além disso, o envio de um Folhas para avaliação pelo Departamento de Ensino Médio, sem a necessidade de passar pelo processo de validação desenvolvido durante o PF.

A formação desenvolvida, discutida no capítulo anterior, apresentou uma grande variabilidade histórica em relação à produção dos Folhas. Foram encontradas produções que tanto atendiam à proposta do projeto quanto outras que se distanciavam. Essa variabilidade

³² Não foi encontrada a data que iniciou a inscrição do processo seletivo, mas é possível supor pelo ano da revista que começou no final do ano anterior, em dezembro de 2004.

histórica quanto a formação, conforme discutido por Williams (1979), pode ser o motivo para a escolha de professores com pós-graduação para participarem da construção do LDP. Contudo, a variabilidade não diz respeito apenas aos professores que produziram os textos, como também aos professores e agentes que atuavam no processo de validação. Os Folhas analisados eram os que já estavam publicados, ou seja, os materiais que estavam corrigidos.

Nessa situação, ainda encontramos os professores da rede pública de ensino atuando na construção do LDP, entretanto, os requisitos para a seleção desses docentes privilegiam mais tempo em instituições universitárias como a graduação e a pós-graduação, do que o tempo de experiência em instituições escolares. Mesmo sendo uma proposta que procura trazer novos sujeitos para a produção de conhecimento, ainda prevalece de forma indireta a ideia de quem constrói conhecimento ou material didático não são as instituições escolares, mas instituições universitárias ou pessoas que sejam mais próximas desse meio.

Relembrando as falas da professora Paola e da Neusa no Capítulo II, é possível perceber que a escola permanece em uma cultura hegemônica, que não valoriza e não reconhece como um meio de produção de conhecimento, mas como um ambiente de pouca criação e mais reprodução. Essa condição não está apenas atrelada a prática docente, mas também no que é reforçado pela própria instituição e pelas condições de trabalho. Tal situação reforça a divisão entre as instituições educacionais demarcando o lugar da pesquisa e o lugar do ensino. Essa dicotomia é mantida e percebida por aqueles que já estão na escola há muito tempo. Conforme os professores:

Paola: “Sim, se eu fosse pesquisadora, mas eu sou professora. A gente não tem todo esse tempo, sabe?” (2023).

Paulo: “Você encontra professores da área ou às vezes não são todos da mesma área, mas não tem um vínculo com a universidade, por exemplo, onde tá pesquisa, né”. (2023)

Thomé: E os professores estão preparados para produzir os seus próprios materiais?

Beatriz: Ah não sei... eu acho

Thomé: Você estava preparada?

Beatriz: Eu estava porque estava em contato direto com a universidade.

Thomé: Tinha a comunicação...

Beatriz: Exatamente! Porque eu tinha um respaldo, ajuda, entende? Mas assim só no oba oba, não...

Thomé: Só aqui na escola não ia acontecer?

Beatriz: Não... não, não, não. (2023)

Contudo, tais professores foram entrevistados devido a contatos estabelecidos entre os docentes universitários, uma vez que estão sempre dialogando com a universidade e com os projetos desenvolvidos. Os professores da rede pública se esforçam para construir uma ponte entre ensino e pesquisa, entretanto, ao entrevistá-los ainda assim não se reconhecem como sujeitos pertencentes a pesquisa, por estarem vinculados a escola básica. Falam sobre suas pesquisas como se estivessem no passado, pois no passado já estiveram na universidade. Assim, a pesquisa, acaba por expressar valores e normas que definem um certo senso comum sobre seu desenvolvimento. Ou seja, a hegemonia cultural estabelece padrões que são facilmente aceitos na vida cotidiana, regulando os significados e práticas do trabalho dos professores da rede pública. Além disso, é importante considerar as condições de trabalho dos professores, a precariedade da formação superior e a possível incorporação de uma tradição seletiva.

Nesse sentido, é válido considerar a possibilidade de a SEED ter identificado que os materiais do PF apresentaram problemas a respeito da formação dos professores, cuja educação superior não os qualificaram adequadamente para a escrita e para a produção do conhecimento. Portanto, seria necessário professores mais bem qualificados para a produção do LDP. Entretanto, essa medida contrasta com a afirmação de Hutner (2012) sobre o simples fato de os professores terem concluído o ensino superior já os qualificava para a produção do Folhas.

Certas experiências, práticas, significados e valores derivados da cultura dominante podem ser preservado e reproduzidos no contexto das instituições ou formações. Embora as escolas ainda sejam consideradas instituições tradicionais, os sujeitos que compõem o universo escolar podem introduzir práticas sociais e pedagógicas que se afastam dos padrões hegemônicos institucionais. O LDP de História se insere no contexto escolar com a tentativa de romper estruturas pedagógicas tradicionais, valorizando o conhecimento científico em uma linguagem acessível e contextualizada.

Se fosse apenas um simples livro já seria valioso, pois, os livros registram e perpetuam nossas conquistas, conhecimentos, descobertas, sonhos. Os livros, documentam as mudanças históricas, são arquivos dos acertos e dos erros, materializam palavras em textos que exprimem, questionam e projetam a própria humanidade. [...] Neste livro há uma preocupação em escrever textos que valorizem o conhecimento científico, filosófico e artístico, bem como a dimensão histórica das disciplinas de maneira contextualizada, ou seja, numa linguagem que aproxime esses saberes da sua realidade. É um livro diferente porque não tem a pretensão de esgotar conteúdos, mas discutir a realidade em diferentes perspectivas de análise; não quer apresentar dogmas, mas questionar para compreender. Além disso, os conteúdos abordados são alguns recortes possíveis dos conteúdos mais amplos que estruturam e identificam as

disciplinas escolares. O conjunto desses elementos que constituem o processo de escrita deste livro denomina cada um dos textos que o compõem de “Folhas”. (SEED, 2007, p. 06-07).

Dessa forma, compreende-se que a SEED buscou valorizar a produção do LDP não apenas como um objeto escasso nas escolas paranaenses, mas também como um documento histórico que expressa uma visão de ensino a ser construída a partir do conhecimento gerado pela escola. No entanto, até que ponto um material didático é capaz de promover mudanças no ensino? É possível considerar o LDP de História como uma proposta progressista, ainda que possa encontrar resistências entre os docentes, ao exigirem mudanças em suas práticas pedagógicas. Ademais, tais propostas podem, contraditoriamente, reforçar aspectos vivos da cultura dominante, uma vez que a formação e o LDP foram construídos pensando na realidade da sala de aula.

Ao folhear o LDP de História, logo nas primeiras páginas encontra-se uma breve contextualização sobre as relações que permeavam a construção da obra. O Secretário de Educação, Mauricio Requião, descreveu o LDP como um material inovador, organizado através do sistema público e escrito por professores atuantes em sala de aula. Além disso, o LDP foi apresentado como uma proposta política que criticou a comercialização dos livros didáticos:

Este Livro Didático Público chega às escolas da rede como resultado do trabalho coletivo de nossos educadores. Foi elaborado para atender à carência histórica de material didático no Ensino Médio, como uma iniciativa sem precedentes de valorização da prática pedagógica e dos saberes da professora e do professor, para criar um livro público, acessível, uma fonte densa e credenciada de acesso ao conhecimento. A motivação dominante dessa experiência democrática teve origem na leitura justa das necessidades e anseios de nossos estudantes. Caminhamos fortalecidos pelo compromisso com a qualidade da educação pública e pelo reconhecimento do direito fundamental de todos os cidadãos de acesso à cultura, à informação e ao conhecimento. Nesta caminhada, aprendemos e ensinamos que o livro didático não é mercadoria e o conhecimento produzido pela humanidade não pode ser apropriado particularmente, mediante exibição de títulos privados, leis de papel mal escritas, feitas para proteger os vendilhões de um mercado editorial absurdamente concentrado e elitista. (PARANÁ, 2007, p. 04).

Embora tenha sido mencionado que o LDP correspondeu a uma obra diferente dos demais livros disponíveis no mercado, o objetivo desta pesquisa não é estabelecer uma comparação entre o LDP de História e os outros livros didáticos. Pretende-se compreender, a partir dos elementos de sua materialidade, a produção de conhecimento elaborada pela SEED, juntamente com os professores da rede pública de ensino e as mudanças e conflitos que estavam

ocorrendo na educação paranaense, principalmente, em relação ao ensino de História. Isso será investigado através do LDP de História e o que rodeia sua produção.

No processo inicial de seleção foi mencionado a escolha de cinco professores para o desenvolvimento de cada livro. Já na segunda edição temos como autores dez professores que são: Altair Bonini, Edilson Aparecido Chaves, Fábio de Oliveira Cardoso, Fabio Luciano Iachtechen, Juraci Santos, Marcelo Fronza, Marli Francisco, Nádia Maria Guariza, Sueli Dias e Vanderléia Canha³³. Mais tarde, Bonini, Cardoso, Dias e Sagati (os principais autores da Unidade Temática I) se reuniram e escreveram um artigo sobre a experiência desenvolvida ao construir o LDP de História. Dessa forma, são colocadas as dificuldades, os desafios, a ausência de diálogo, os estudos organizados e as pressões sofridas no decorrer do processo de produção do LDP. De acordo com Bonini *et al.* (2016, p. 376):

Na interlocução, os professores-autores fizeram também diversas considerações registradas por Hutner (2008), em relação ao desenvolvimento do projeto e que auxiliam na análise da produção. Ressaltam desde dificuldades da formação inicial, prazo curto para pesquisa e escrita, difícil acesso a materiais, obstáculos com a lei de direitos autorais, complexidade do modelo proposto e das abordagens interdisciplinares, divergências nas equipes de trabalho e de planejamento, entre outras situações. São elementos que precisam ser considerados na análise dessa produção e na utilização do material por outros professores e alunos.

As dificuldades mencionadas podem ser compreendidas além do processo de construção do LDP, sendo possível estabelecer conexões com os diversos aspectos do ensino escolar, da formação acadêmica, do trabalho esperado ou desempenhado pelos professores e do distanciamento entre pesquisa e conhecimento escolar. Tais aspectos tornam o livro como um produto de interações sociais complexas, que constituem a materialidade do objeto-livro. Os desafios mencionados se assemelham com as respostas obtidas no *Relatório de Avaliação de conteúdos e materiais digitais* (2009) sobre a produção dos Folhas problematizado no capítulo anterior.

A condição dos professores enquanto estavam na formação continuada era diferente do momento de produção do LDP. Os professores se afastavam da sala de aula e dedicavam-se exclusivamente a construção do livro, enquanto na formação continuada a produção do Folhas acontecia ao longo do ano letivo. Contudo, é importante destacar que ao estruturar um livro

³³ Dos dez autores, foi possível estabelecer um diálogo com o Chaves (2023) e Iachtechen (2023). Alguns professores não encontrei meios para me comunicar e outros não obtive respostas.

didático muitas atribuições estão envolvidas, sendo elas o conteúdo, a escrita, as imagens e a organização necessária entre esses elementos, que não são meras questões de edição, requer tempo e estudo para desenvolver, sendo necessário ter pessoas especializadas para cada atribuição. Como o LDP de História foi produzido a partir dos moldes dos Folhas, entende-se que toda essa organização, seleção de imagens, textos e propostas de atividades dos capítulos foram organizadas por cada autor. Ao reunir todos esses Folhas em um único volume, nos deparamos com um possível campo repleto de disputas internas, pois, embora a produção dos Folhas enquanto projeto de formação tenha apresentado uma grande variabilidade histórica em seus conteúdos, a construção de um livro didático com a contribuição de muitos autores, certamente gerou mais conflitos e contradições, sendo possível identificá-los através do próprio livro. Em uma conversa com Chaves (2023) que utilizou o LDP de História e auxiliou na construção da segunda edição, rememora como foi utilizar o material em sala de aula e explica seu trabalho na SEED:

A primeira versão do livro didático já havia chegado na escola, foi em 2006 e a gente chamava de livro verde, o livro didático de História. Quando chegou na escola para nós foi meio estranho, porque rompia um pouco com a linearidade. Ele tinha a ideia de trabalhar a partir das Diretrizes, trabalhar com uma problematização, enfim, não tinha uma linearidade como tinha os livros didáticos normais que a gente estava acostumado a trabalhar, começava lá com Antiguidade, Roma Grécia, enfim, essa é a primeira questão. Isso eu estava na escola, então, foi um choque inicial, mas como eu tinha uma leitura sobre a produção didática dos livros, do currículo, dos livros didáticos produzidos na década de 80 no Brasil, que era um livro didático voltados para a área da História Temática, eu tive uma aceitação maior, mas a maior parte dos meus colegas não, dizer 80%, não aceitava, pois eles não gostavam de história temática, por quê? A história temática tinha muita exigência, o professor tinha que circular pelo tempo, pelo espaço e a história temática exigia muita leitura. Para mim, foi interessante, gostei, mas deu pra sentir no livro verde na primeira edição que tinha um problema, ele não era temático, como se propunha dentro da escrita dele. Veja eu não estava na Secretaria da Educação ainda, mas ele não era temático, ele tinha uma estrutura que era um conteúdo a partir do conteúdo estruturante, não é que ele se propunha... ele era um livro normal, mas ele se propunha a ser um livro chamado de temático.

Todos o processo que envolve o PF e a produção do LDP de História corresponde a uma tentativa de desenvolver e implementar a construção de um currículo temático. Contudo, o LDP que representou como o meio para estimular e mediar essa possível mudança de perspectiva, apresentou uma discrepância no momento de execução, fornecendo uma mistura de abordagens que, possivelmente, dificultou a utilização do livro em sala de aula.

Esse processo que ocorreu no Paraná, impulsionado pela SEED, foi alvo de pesquisas para os professores da rede pública de ensino e das universidades, como exemplo, a pesquisa feita pela professora Sueli de Fátima Dias, que desenvolveu um estudo sobre o uso da História Temática nas salas de aula do Paraná, quando atuou no Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE). Dias (2008) coletou dados a partir de uma interlocução com onze professores que participavam do Grupo de Trabalho de Rede (GTR). Realizou debates sobre a temática, elaborou questionários e alguns professores foram entrevistados. Conforme Dias (2008, p. 20):

A partir desses anseios, da indicação das DCE e do surgimento da História Temática, em novas propostas curriculares, na década de 1980 em diante, buscamos conhecer a percepção que os professores têm acerca dessa metodologia. Grosso modo, os professores definem História Temática como seleção de temas de estudo para fugir à tradicional divisão quadripartite, cronológica, linear, factual e europeizante dos conteúdos. É quase uma visão de senso comum dessa metodologia. Os programas que a propuseram, inclusive as DCE do PR, não trataram das diferentes conceituações e possibilidades de compreensão dessa prática.

Dias (2008) destaca que muitos professores apresentaram experiência ao trabalhar com a História Temática, contudo, em oficinas, projetos ou com temas geradores de algum evento. Nesse sentido, a História Temática esteve presente como um elemento alternativo, em momentos específicos ou passageiros. Além disso, foi destacado que as condições de trabalho, as salas superlotadas e a perspectiva tradicional predominante nas escolas foram analisadas pelos professores como um obstáculo para a realização de uma nova metodologia.

Além da pesquisa de Dias (2008), os estudos de Lucca e Miranda (2005) nos ajudam a compreender como a História Temática ainda é um desafio para a sala de aula. As autoras analisaram os livros didáticos de História inscritos para o Programa Nacional do Livro Didático para o ano de 2005. Mesmo o LDP de História não fazendo parte do PNLD, a partir da pesquisa de Luca e Miranda (2005) é possível compreender tendências globais em relação à História ensinada, ou seja, a pesquisa explica mais sobre o que está relacionado ao ensino, como os currículos escolares e as tradições pedagógicas, do que os efeitos normativos do PNLD.

A investigação proposta pelas autoras teve como objetivo compreender a partir da avaliação dos livros didáticos de História do PNLD a “perspectiva quanto à visão de História, a relação com o processo de construção de conhecimento pelo aluno, a orientação curricular e a relação genérica com o desenvolvimento da Historiografia” (LUCCA, MIRANDA, 2004, p. 134). A partir dos resultados da pesquisa, as autoras construíram blocos temáticos e gráficos

para tornarem as informações mais didáticas. Para esta pesquisa, foram de interesse os temas referentes a “perspectiva programática dominante”, que foram obtidos os seguintes resultados, 76% História Integrada, 17% História Temática e 7% História Nacional e as “Relações das obras com o desenvolvimento da historiografia” com os seguintes resultados: 54% Tradicional, 25% Eclética e 21% Renovada. A partir desses dados é possível compreender as produções do mercado editorial, como também uma resposta sobre como a História estava sendo organizada enquanto disciplina escolar. O LDP de História foi construído partindo da concepção da História Temática, concepção essa que cresceu entre os livros do PNLD de 2002. De acordo com Lucca e Miranda (2004, p. 140):

Verifica-se, ainda, um outro conjunto de coleções que acompanha a evolução historiográfica do pós-1960 e que procura redimensionar a ideia evolutiva e processual. Esse grupo rompe com a dimensão de tempo visto estritamente a partir da cronologia e multiplica as possibilidades temáticas que norteiam as operações de seleção. As obras didáticas organizadas sob tal diretriz apresentam grande diversidade de recortes e foi o grupo que mais cresceu em relação ao PNLD 2002.

Já ao que se refere aos dados sobre “Relações das obras com o desenvolvimento da historiografia” de Lucca e Miranda (2004, p. 141) puderam observar que: “Considerando-se que a soma das duas últimas tendências não corresponde nem à metade das obras, é possível afirmar que ainda existe um enorme abismo entre a renovação historiográfica advinda da pesquisa historiográfica e o saber histórico veiculado por meio do livro didático”. Tal resultado nos leva a questionar como esse abismo entre pesquisa historiográfica e o saber didático impacta no ensino de História. A desatualização teórica e metodológica presente nos livros didáticos pode fazer com que o professor abandone o livro, sendo necessário criar mecanismos e outros materiais que ajudem na mediação entre ensino e aprendizagem. Caso o livro não seja abandonado, corre-se o risco de ser utilizado de forma passiva, respeitando as orientações de um conteúdo desatualizado, simplista e, possivelmente, positivista.

Durante a conversa com Chaves (2023) sobre a proposta da História Temática explicou que sua função na SEED era justamente realizar a adaptação do LDP de História para deixar mais próximo da proposta curricular. Nesse sentido, Chaves (2023) explicou sobre as dificuldades que percebeu no momento de a História Temática ser incorporada na escola:

A explicação é mais simples ainda, a formação do historiador, da historiadora aqui no Brasil, sobretudo, para o ensino é linear e ela segue mais a tradição francesa, ou seja, a história um, história dois, história três, né. Você tem isso

até hoje acredito, então não tinha, o professor sai preparado para dar aula de história antiga na quinta série ou no sexto ano, no sétimo ano ele vai trabalhar com história medieval, então, a história temática saía dessa linearidade, por exemplo, a história do trabalho podia pegar a história do trabalho desde a Grécia até o século XX por exemplo, até o século XXI, então podia, para o professor isso era muito difícil. Quando se criou o DEB Itinerante, que você deve ter ouvido falar, nós passamos a viajar o Paraná todo, todas as equipes, viajando o Paraná todo, os 32 núcleos nós passamos e eu era o responsável, exatamente, para fazer a fala sobre da dificuldade que é trabalhar com a história temática, mas também o que traz de benefício. O aluno que trabalha história temática, ele sai com um olhar mais amplo da história e não num quadradinho com uma História Antiga, Média, Moderna e Contemporânea, mas os professores tinham muita dificuldade, a maior parte deles foram formados pra um tipo de aula, para um tipo de ensino, então eles não conseguiam entender como é que fala do trabalho na Antiguidade, fala do trabalho na Modernidade na mesma aula, eles já sabem que os alunos não entendiam.

Chaves (2023) destaca as tensões entre os professores quando propôs uma nova perspectiva, que exigia o desapego da formação tradicional, predominantemente na maioria dos cursos de graduação, e a integração das abordagens temáticas do LDP de História, elaborado pela SEED. Considerando que a História Temática não era uma abordagem muito usual na prática docente e nos livros didáticos, como apresentado por Dias (2008) e Lucca e Miranda (2004), esse fator pode explicar por que a primeira edição do LDP de História não demonstrou tanto rigor em relação a perspectiva temática. Assim, Chaves (2023) descreve as modificações realizadas para a segunda edição:

Eu fiquei responsável por fazer a revisão do livro verde e propor um novo livro, que seria aí de fato, agora um livro temático, que passou ao invés de conteúdos estruturantes como tinha no primeiro livro, no livro verde, passou a ter unidades temáticas. Então assim, a gente mudava um pouco a estrutura. Bom, já que a gente ia fazer o livro novo, o livro que veio chamar livro azul, ele chegou tardiamente na escola, infelizmente, ele não teve tempo de circular, porque já era fim do governo, mas os professores receberam assim mesmo, algumas escolas receberam, não foram todas a maior parte ficou com o livro verde.

Para melhor compreensão, o livro verde correspondia a primeira edição e o livro azul a segunda. Essas mudanças na estrutura são possíveis de serem observadas a partir da apresentação das unidades temáticas, que foi adicionada ao LDP somente na segunda edição, fazendo parte da contribuição de Chaves e dos demais autores inseridos. Além disso, o sumário foi reorganizado a partir de unidades temáticas, como foi informado. Na segunda edição, a unidade temática I “Trabalho escravo e trabalho livre” foi organizada com Introdução e mais cinco capítulos: Conceito de trabalho (BONINI, 2007); O Mundo do trabalho em diferentes

sociedades (CARDOSO, 2007); A construção do trabalho assalariado (SAGATI, 2007); Transição do trabalho escravo para o trabalho livre (FRANCISCO; CANHA, 2007); O trabalho na sociedade contemporânea (DIAS, 2007). Essa unidade foi explicada apenas pelo eixo relações de trabalho, desenvolvida em 91 páginas. Contudo, as relações de trabalho aparecem em outras unidades temáticas também, mas não serão contempladas pela pesquisa. Os objetivos da unidade “[...] se refere às mudanças surgidas no mundo do trabalho com a substituição dos trabalhos servil e escravo pelas diferentes formas de trabalho assalariado” (PARANA, 2007, p. 19), sendo questionado os diversos significados do conceito de trabalho ao longo da História. Abaixo os sumários das edições do LDP de História:

Sumário	
Apresentação	10
Conteúdo Estruturante: Relações de trabalho	
Introdução	14
1 – Conceito de trabalho	17
2 – O Mundo do trabalho em diferentes sociedades	31
3 – A construção do trabalho assalariado	49
4 – Transição do trabalho escravo para o trabalho livre: a mão-de-obra no contexto de consolidação do capitalismo na sociedades: brasileira e estadunidense.	69
5 – Relações de dominação e resistência no mundo do trabalho contemporâneo (séculos XVIII e XIX)	87
6 – Urbanização e industrialização no Brasil	109
7 – O trabalho na sociedade contemporânea	129
Conteúdo Estruturante: Relações de poder	
Introdução	148
Conteúdo Estruturante: Relações culturais	
Introdução	248
1 – As cidades na História	253
2 – Relações culturais nas sociedades grega e romana na antiguidade: mulheres, plebeus e escravos	271
3 – Relações culturais na sociedade medieval europeia: camponeses, artesãos, mulheres, hereges e doentes	289
4 – Movimentos sociais, políticos, culturais e religiosos na sociedade moderna	306
5 – Urbanização e industrialização no século XIX	329
6 – Movimentos sociais, políticos e culturais na sociedade contemporânea: é proibido proibir?	345
7 – Urbanização e industrialização na sociedade contemporânea	363

Figura 4: Sumário da primeira edição do Livro Didático Público de História (2006).

<h1>Sumário</h1>	
Apresentação	10
Unidade Temática I: Trabalho Escravo e trabalho livre	
Introdução	18
1 – Relações de trabalho: Conceito de trabalho	21
2 – Relações de trabalho: O Mundo do trabalho em diferentes sociedades	35
3 – Relações de trabalho: A construção do trabalho assalariado	52
4 – Relações de trabalho: Transição do trabalho escravo para o trabalho livre: a mão-de-obra no contexto de consolidação do capitalismo nas sociedades brasileira e estadunidense	72
5 – Relações de trabalho: O trabalho na sociedade contemporânea	90
Unidade Temática II: Urbanização e Industrialização	
Introdução	110
6 – Relações culturais: As cidades na História	112
7 – Relações de trabalho: Urbanização e industrialização no Brasil	130
8 – Relações culturais: Urbanização e industrialização no século XIX	151
9 – Relações culturais: Urbanização e industrialização na sociedade contemporânea	167
Unidade Temática III: O Estado e as relações de poder	
Introdução	214
12 – Relações de poder: O Estado nos mundos antigo e medieval	217
13 – Relações de poder: O Estado e as relações de poder: formação dos Estados nacionais	234
14 – Relações de poder: Relações de poder e violência no Estado	252
15 – Relações de poder: O Estado imperialista e sua crise	274
Unidade Temática IV: Movimentos sociais, políticos e culturais – Relações de dominação e resistência	
Introdução	294
16 – Relações culturais: Relações de dominação e resistência nas sociedades grega e romana na antiguidade: mulheres, plebeus e escravos	296
17 – Relações culturais: Relações de dominação e resistência na sociedade medieval europeia: camponeses, artesãos, mulheres, hereges e doentes	314
18 – Relações culturais: Relações de dominação e resistência na sociedade ocidental moderna	330
19 – Relações de poder: Relações de dominação e resistência no mundo do trabalho nos séculos XVIII e XIX	354
20 – Relações culturais: Movimentos sociais, políticos e culturais na sociedade contemporânea: é proibido proibir?	376

Figura 5 Sumário da segunda edição do Livro Didático Público de História (2007).

Já no primeiro livro, a unidade temática I apresentava outros dois capítulos: Relações de dominação e resistência no mundo do trabalho Contemporâneo (séculos XVIII e XIX) (SAGATTI, 2007) e Urbanização e industrialização no Brasil (SAGATTI, 2007). Tais capítulos foram reorganizados nas demais unidades temáticas. O Folhas sobre as “Relações de dominação e resistência no mundo do trabalho Contemporâneo” foi corrigido para relações de poder e “Urbanização e industrialização no Brasil permaneceu como relações de trabalho, mas na segunda unidade temática”. Chaves (2023) explicou que muitos capítulos foram mantidos, e alguns foram acrescentados, como é o caso da História do Paraná:

Se você observar no primeiro livro tem temas que não tem no segundo, o segundo ele amplia um pouco, por exemplo, o que a Nádia, o Marcelo, o Fábio e eu fizemos... a gente faz um Folhas, inclusive, a gente vai pra... porque não tinha material sobre o Paraná, sobre a História do Paraná, a gente vai para Paranaguá pesquisar sobre a história da origem do Paraná, então, a gente faz um folha sobre isso.

A História do Paraná era um conteúdo muito exigido pelos professores no *Relatório de Avaliação de conteúdos e materiais digitais* (2009). Nesse sentido, é possível compreender que o LDP passou por algumas alterações para se tornar um material condizente com a História Temática, sendo feitas alterações estruturais e acrescentado novos Folhas sobre conteúdos

exigidos. Contudo, nesse processo de adequação com a proposta das Diretrizes Curriculares do Paraná, podemos observar que ainda assim foram encontradas incoerências entre a apresentação da proposta do livro e os conteúdos.

A organização interna do LDP de História foi estruturada com base no Manual Folhas, como mencionado no início deste capítulo. Retomando a estrutura do Folhas, era esperado um problema inicial que gerasse um olhar ao passado, com o objetivo de compreender ou de problematizar o próprio presente. Esse movimento é uma forma de desenvolver nos alunos a compreensão sobre a historicidade do passado, e como o presente dialoga ou se distancia do que já aconteceu. Essa relação não é construída apenas para identificar as diferenças ou discutir uma noção de evolução, pelo contrário, esse movimento ocorre para compreender que a História está em constante movimento, em que o porvir se apresenta como um campo de possibilidades para os sujeitos que vivenciam sua temporalidade, não sendo linear como é comumente ilustrado nas linhas do tempo. Para Rüsen (2011), são esses aspectos que precisam ser mais bem explorados, para que os alunos consigam desenvolver uma consciência histórica e um senso de historicidade que contribuam para as futuras tomadas de decisões. Em relação a essa discussão, é possível observar que, em alguns momentos, o LDP de História não desenvolve essas noções.

Os primeiros Folhas presentes no livro, que podemos chamar de capítulos, iniciam com perguntas, reflexões ou análises de fontes, que normalmente são pequenos recortes de cantos, textos ou explicações etimológicas. Ao começar dessa forma, surgem possibilidades diversas de aproximar o conteúdo à realidade do aluno, ou de trazer as experiências e os conhecimentos prévios dos estudantes sobre o assunto. Na unidade temática sobre o trabalho, Bonini (2007) discutiu o conceito de trabalho sob três óticas: a partir da origem da palavra em latim, do seu significado para a filosofia e da perspectiva a bíblica. Nessa primeira parte, também foram explicadas as diferenças entre o trabalho intelectual e o trabalho manual, o homem e a natureza, utilizando trechos das obras de Marx para apresentar a complexidade do conceito. “Desta forma, na linguagem diária não parece haver diferenças quando utilizamos este termo ou conceito, é na linguagem científica que os significados tornam-se mais complexos” (PARANA, 2007, p.23).

Nessa breve discussão conceitual, foram abordados outros temas, como o trabalho e sua valorização, o mundo do trabalho contemporâneo, as divisões do trabalho e a redução de empregos. Ao longo do texto, foram inseridos documentos e fotografias para que os alunos realizassem atividades como leitura crítica, debates, construção de narrativas históricas e

pesquisas. Contudo, mesmo sendo discutido sobre os diversos significados e mudanças do conceito de trabalho, elementos fundamentais à lógica da História estiveram ausentes. Bonini (2007) escreveu sobre o trabalho passando pela Antiguidade Clássica, Idade Média, Modernidade e fez uma relação com a Economia e a Filosofia. A síntese valoriza uma evolução linear, narrando uma progressão contínua da desvalorização à valorização do trabalho, sem argumentar sobre os conflitos e as contradições do processo histórico em cada temporalidade. Como exemplo, ao explicar sobre o trabalho no Renascimento e Iluminismo, foi apresentado como um sentimento de realização e liberdade, sem problematizar que nesses períodos as condições de vida eram duras e complexas. Ao mencionar a ausência da lógica histórica, retomamos o trabalho de Thompson (1981), que argumenta que a lógica histórica se adequa aos fenômenos da História, as quais estão sempre em movimento, apresentando manifestações contraditórias e complexas. Dessa forma, a definição de trabalho precisa ser encontrada dentro de contextos particulares, sendo problematizada e compreendida como um elemento intrínseco aos movimentos da História.

Além disso, esteve ausente também explicações sobre o processo histórico. Para compreender as transformações do trabalho ao longo da História, é necessário reconhecer que tais mudanças são resultados das lutas de classes e disputas culturais, sociais e políticas, que são caracterizadas por relações complexas, conflitantes e contraditórias. Embora seja compreensível a intenção do autor em contextualizar as mudanças de significado prático e teórico do trabalho, a explicação não fornece elementos de compreensão histórica para o desenvolvimento de uma consciência crítica. Mesmo que parte desse processo seja de responsabilidade do docente, ainda assim a ausência dessa explicação no LDP dificulta a compreensão do aluno sobre o processo da História, uma vez que o impossibilita retomar o entendimento sobre o tema de forma autônoma por meio do livro.

Com relação as atividades dispostas ao longo do LDP, é possível observar que foram organizadas para estimular novas discussões e pesquisas que vão além da sala de aula e do próprio livro. O objetivo era levar o aluno a relacionar seu conhecimento escolar a outros textos e lugares. Dessa forma, todas as atividades exigem leitura, escrita, pesquisa e debate sobre o assunto. Não há atividades de múltipla escolha ou que façam o aluno decorar alguma data ou momento histórico:

Procurou-se elaborar atividades que possibilitem a reflexão, principalmente através da análise de documentos escritos, iconográficos, materiais ou orais e de textos de historiadores. Privilegiou-se a pesquisa e o incentivo para que os

estudantes construam sua própria narrativa histórica com base em suas conclusões. (SEED, 2007, p. 12).

Nesse sentido, é possível considerar que o LDP de História apresentou um grande acervo de recortes bibliográficos e fontes que facilitam o acesso a tais recursos e procedimentos, pois um dos objetivos do LDP era de aproximar esses materiais da sala de aula, como explica o Professor Fábio Iachtechen (2023), um dos autores do LDP de História:

O livro tinha uma função de auxiliar no sentido que ele podia ser usado pelas fontes, pelos textos. Não era um livro que devia ser seguido de cabo à rabo, não é um livro único de planejamento, sabe? Nós tínhamos toda essa preocupação de mostrar que aquele era um material que tinha função de assumir essa autonomia mesmo, como eu comentei. [...] Muita gente via com bons olhos essa ideia, “a gente tem condições, eu já faço isso, já construo o meu material, não dependo do livro didático pra ser o meu o meu fio condutor” a gente ficava tentando criar mecanismos para que funcionasse de uma maneira mais efetiva.

A proposta desenvolvida pela SEED buscava não apenas suprir a ausência de livros didáticos no Estado do Paraná, mas também problematizar o uso desses materiais em sala de aula, questionando sua “função” como currículo escolar. Na conversa com o Iachtechen (2023), percebe-se que o trabalho desenvolvido visava promover uma renovação, tanto nas Diretrizes Curriculares do Paraná em articulação com o LDP, quanto na configuração das aulas de História e na prática docente.

Ao longo da unidade temática foram disponibilizadas diversas atividades, por exemplo, há quatorze propostas de produção de narrativas históricas, que correspondem a “[...] elementos que permitem aos historiadores a compreensão dos processos históricos e possibilitam a construção de uma narrativa histórica (interpretações e explicações)”. Tal explicação nos direciona para uma breve compreensão do que um historiador faz, contudo, quais são os direcionamentos necessários para que um aluno do ensino médio produza uma narrativa histórica? O LDP de História sugere muitas atividades de escrita, principalmente, narrativas históricas, contudo não há direcionamentos metodológicos para essa produção na Unidade I, que corresponde a primeira unidade temática do livro. Nesse sentido, a escola não está capacitada e nem é de responsabilidade educacional, social e política formar historiadores, mas fornecer conhecimento teórico e metodológico para a compreensão crítica das relações sociais que permeiam a vida dos estudantes e professores. Por isso, os livros didáticos precisam estar alinhados com a concepção de disciplina escolar, sem ausentar sua correlação com a ciência especializada. Rüsen (2011) explica sobre a necessidade de o livro didático sugerir métodos

interpretativos sobre a experiência histórica, a ponto de que o aluno consiga colocar em prática os procedimentos do pensamento histórico, como por exemplo, a construção de problemas, verificação de hipóteses, análise de materiais e o desenvolvimento da crítica. “Finalmente, os alunos precisam ser capazes de aprender também quais são as possibilidades e limitações do conhecimento histórico: devem ser convidados a refletir sobre os problemas metodológicos e teóricos, embora de uma forma simples e conforme os mandamentos didáticos. (RUSEN, 2011, p. 123). O diálogo com Rösen (2011) se mostra necessário, uma vez que as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (2008) têm como método teórico seus estudos, sendo destacado o desenvolvimento da consciência histórica.

Dessa forma, observa-se um contraste entre a apresentação das unidades e o conteúdo produzido ao longo da Unidade Temática I. Na apresentação, destacou-se as contribuições dos historiadores da corrente historiográfica Nova Esquerda Inglesa, como Eric J. Hobsbawm e Edward P. Thompson, para repensar a visão economicista e determinista do processo histórico. Nos documentos ao longo do texto, foram encontrados alguns trabalhos de historiadores que dialogam com a perspectiva marxista apresentada na introdução. Porém, as atividades reforçam métodos que se distanciam da perspectiva problematizadora defendida na apresentação do LDP de História:

Os Folhas iniciam-se com questões problematizadoras vinculadas aos conteúdos e ao contexto sócio-econômico, político e cultural. Com isso, a prática da investigação é estimulada, tornando-se um desafios (sic) estudantes e professores, os quais ao se perceberem enquanto sujeitos históricos, poderão reformular seus questionamentos sobre o passado, para buscar explicações e uma compreensão inteligível sobre o mundo no qual estão inseridos. Este é o sentido da história enquanto ciência do passado, pois são essas indagações que permitem aos seres humanos, em diferentes épocas, construir sua consciência histórica. (SEED, 2007, p.11-12).

Ao longo da Unidade I podemos identificar atividades de debate e de produção textual que utilizam termos como “procure informações”: “Consiga mais informações em revistas e sites eletrônicos que falem sobre as questões referentes ao trabalho feminino. [...] Busque informações sobre a vida de mulheres que conseguiram destaque nacional com seu trabalho”. (SEED, 2007, p. 30); “na sua opinião”: “Dê sua opinião sobre o relato do bispo Adalberon de Laon presente no documento 7, em relação à harmonia das três ordens: clero, nobreza e servo. Escreva sua argumentação e debata com a sala”. (SEED, 2007, p. 50); “registre impressões” “Análise e comente os valores defendidos na legislação no documento 1. Registre suas principais impressões”. (SEED, 2007, p. 57). As noções de problematização – que remetem a

explorar as contradições, complexidades e as possíveis perspectivas envolvida – acabam se perdendo. Em vez disso, instruções como “procure informações, de sua opinião e registre impressões” são frequentemente apresentadas, acompanhadas de questões que solicitam apenas a identificação de “semelhanças e diferenças”, sem mais critérios problematizadores. Além disso, essas atividades não estabelecem uma relação efetiva entre passado e presente.

Por isso, a necessidade de incluir explicações e desenvolver exemplos sobre o uso desses conceitos ao longo do livro didático, para que no momento da análise e da construção das narrativas históricas os alunos tenham como retomar tais discussões trazendo mais sentido para a construção dos textos e para a identificação do aluno como sujeito ativo na História³⁴. Por sua vez, a seleção de conteúdos também é um aspecto para ser analisado, visto que a História é feita de recortes, mas quais são priorizados e como são organizados? Bittencourt (2004), explica como o capitalismo tem sido objeto de estudo no ensino de História, principalmente no que diz respeito à seleção de conteúdos e nos momentos históricos selecionados para destacar as transformações sociais.

Tais conteúdos colocam como foco central o capitalismo emergente, como exemplo, a Antiguidade Clássica Oriental que ao explicar sobre a Mesopotâmia e o Egito são considerados como berços da civilização e precursores do imperialismo, encarregados de organizar e estruturar os aspectos econômicos e políticos dos demais povos; a Idade Média como a transição para o capitalismo, destacando a crise do feudalismo e sendo ignorado as complexidades da sociedade medieval em suas relações sociais e religiosas. Bittencourt (2004) destaca sobre a necessidade de analisar e reavaliar como a história é ensinada e estruturada, problematizando o capitalismo “[...] a partir da vivência dos alunos e professores confere uma dimensão política à disciplina ao se fundamentar em métodos de ensino que identificam as contradições do sistema e apontam para o possível e para as utopias, no sentido de superar alguns dos axiomas da modernidade”. (BITTENCOURT, 2004, p. 26).

Na unidade I, ao abordar as transformações do trabalho ao longo da História da sociedade, foram destacados os mesmos marcos históricos da perspectiva tradicional, com discussões evolutivas sobre como trabalho vem se modificando em respostas às demandas capitalistas. Em algumas transições de capítulos, há uma continuidade cronológica, por

³⁴ É válido destacar que cada capítulo corresponde a uma autoria, ou seja, mesmo sendo exigido um formato de texto a ser seguido, é possível observar que os conteúdos são apresentados de forma distinta ao longo da unidade. Contudo, devido a uma limitação de tempo, não foi possível explorar de forma significativa esse aspecto do LDP.

exemplo, no segundo capítulo “O mundo do trabalho em diferentes sociedades” (CARDOSO, 2007), que explica desde o Egito Antigo até a Sociedade Feudal, e no terceiro capítulo “A construção do trabalho assalariado”, (SAGATI, 2007) que abrange do final da Sociedade Feudal à contemporaneidade. Além disso, o problema construído no capítulo quatro, “Transição do trabalho escravo para o trabalho livre: a mão-de-obra no contexto de consolidação do capitalismo nas sociedades brasileira e estadunidense” (FRANCISCO; CANHA, 2007) prioriza aspectos econômicos em detrimento das dimensões sociais:

A colonização do Brasil foi baseada na exploração do trabalho escravo. No século XIX, essa forma de organização do trabalho não atendia às demandas de um mundo capitalista. Como ocorreu a substituição da mão-de-obra escrava pela mão-de-obra livre? Quais relações de trabalho foram produzidas nesse processo? Quais os sujeitos históricos desse processo. (SEED, 2007, p. 73).

Essa preferência pela perspectiva econômica permeia não apenas a formulação do problema, mas ao longo de toda a discussão, privilegiando o desenvolvimento capitalista e colocando em segundo plano as discussões sobre as pressões e movimentos sociais e populares envolvendo trabalhadores livres e escravizados:

A nova mentalidade política e econômica, consolidando as relações capitalistas, e uma divisão internacional do trabalho, do século XVIII em diante, auxiliaram na transição do trabalho escravo para o trabalho livre. No Brasil, a lavoura cafeeira e novas possibilidades de investimento no setor da indústria e comércio tornaram o trabalho escravo um investimento menos vantajoso. É importante também lembrar as pressões e a dependência do Brasil ao capital internacional que pretendia alargar seu mercado. (SEED, 2007, p. 86).

Ao trabalhar com a temática de transição entre trabalho escravo e livre, o livro acaba fornecendo uma explicação ampla, que carece de desenvolvimento histórico, ausentando discussões sobre classe, trabalho e conflitos sociais. Além disso, acaba por ocultar os sujeitos e suas lutas sociais. Nesse sentido, percebemos que os escravos são esquecidos nesse processo da história. Devido a experiência da escravidão, conforme Lara (1998), os escravos são comumente considerados como pessoas desajustadas perante a modernidade do capitalismo e não são compreendidas como trabalhadores, por isso desaparecem. É importante reconhecer que essa discussão – trabalho escravo – faz parte do movimento de ampliação dos estudos sobre a História Social do Trabalho durante a década de 1990, uma vez que para os pesquisadores da área reduzir a história do trabalho ao operariado fabril não fazia mais sentido. De acordo com

Batalha (2006) foi necessário incluir trabalhadores livres e não livres, urbanos e rurais, assalariados e autônomos. Contudo, em seus estudos foi possível observar que a maioria das pesquisas da área, ainda são sobre trabalhadores livres urbanos. Mesmo que para a construção do LDP era exigido professores com pós-graduação, parece precipitado esperar que um livro didático já apresente uma discussão como essa, uma vez que ainda é pouco estudada pelos pesquisadores da área.

A discussão construída até o momento, não teve como objetivo identificar os “erros” ou “incoerências” realizadas pelos autores e pela organização da SEED. Ao invés disso, procurou-se compreender os elementos que fazem parte da materialidade do livro, ou seja, identificar relações sociais complexas que estão atreladas a História e sua compreensão enquanto disciplina escolar, como também as influências de políticas educacionais e formações acadêmicas. Essa abordagem permitiu compreender as contradições, os conflitos e as complexidade entre discussões historiográficas e saber didático.

Foi observado que uso do LDP de História demandava certo estudo e preparo para a realização das atividades, voltadas à pesquisa e à construção de debates em sala de aula. Dessa forma, foi exigido de professores, alunos e da escola uma preparação que extrapolava as paredes das salas de aula. Ou seja, outras mudanças precisavam acontecer para que essa proposta fosse mais acessível, o que caracteriza um dos aspectos da relação conflitante entre escola e SEED, como alertou Iachtechen (2023):

Núcleos maiores como Londrina, Maringá já teríamos recebido pedradas. Quer dizer, “quem são vocês né, pra vir aqui mostrar coisas que a gente tem que trabalhar, você tem que consertar a minha escola que está quebrada, a porta não fecha, o banheiro não funciona, não tem nenhum recurso tecnológico”. Era essa a questão central e a gente argumentavam que o que estava sendo discutido era política curricular, ensino de História, e nós éramos colegas como eles, estavam ali circunstancialmente, na Secretaria nós éramos de fato da Secretaria, né, esse era o problema, mas, via de regra, a gente era muito bem recebido.

Essa tensão entre agentes da SEED e docentes da rede pública mostra-se latente desde o Capítulo I. A equipe da SEED já não era a mesma, mas os conflitos foram mantidos, especialmente no que diz respeito ao diálogo com as escolas. Essa situação gera um problema de difícil resolução, pois se a formação acadêmica dos docentes ainda é precária e a formação pela SEED se revela insuficiente, como é possível fornecer uma a formação continuada que atenda à realidade e às necessidades dos docentes da rede pública? O abismo não se manifesta

apenas no distanciamento entre a pesquisa historiográfica e conhecimento didático, mas também na relação entre professores e agentes da SEED e, sobretudo, na desvalorização do trabalho docente. No entanto, é necessário reconhecer que tanto o Projeto Folhas quanto a produção do LDP contribuíram para a formação de alguns dos professores e impulsionaram pesquisas sobre o tema. De acordo com Iachtechen (2023):

[...] um projeto que mexeu muito com a escola, que mexeu muito com os professores, ainda que houve essa resistência, no caso da história sim, né, tem tematização, foi um tema... eu lembro que na época tinha um projeto chamado Grupo de Estudos em que os professores estudavam aos sábados ou contraturno. As pessoas se reuniam nas escolas e promoviam leituras de textos que a Secretaria indicava. A equipe pedagógica da escola conduzia esses estudos e os professores recebiam hora por esses tipos de articulação. Eu lembro que um dos textos que na época do governo Lerner, eles mandavam textos de autoajuda, se assemelham ao que a gente chama de coach profissional, uma coisa horrenda, fora da disciplina, fora da referência.

Além disso, Chaves (2023) explica que algumas pessoas foram impulsionadas por meio das experiências do PF e da construção do LDP a “sair da casca” e retornar as universidades a procura de programas de mestrado e doutorado.

[...] nos cursos que eu dava pela Secretaria, os professores começaram a entender, por exemplo, o que que era a historiografia inglesa, que estava lá na nas diretrizes, né, o que era a nova história cultural, então isso incentiva as pessoas a entender os autores, entender Thompson, entender Hobsbawm, isso mexia com as pessoas, queira sim queira não, porque estava citado lá nas diretrizes e às vezes nos livros e as pessoas tinham interesse em compreender.

Choppin (2002) explica que os livros didáticos são fontes ricas por apresentarem uma multiplicidade de olhares, sendo considerados com um testemunho escrito. Ao compreender a materialidade do livro, foi possível problematizar elementos que vão além das páginas do LDP de História, permitindo uma reflexão sobre uma tentativa de repensar a prática dos docentes, o ensino, as políticas educacionais e a própria História. Embora tenham surgido inúmeras resistências e dificuldades por parte dos professores em relação à formação continuada e à produção do LDP, essas experiências evidenciaram dúvidas, insatisfações, necessidades, conflitos, preferências e reivindicações que fornecem uma compreensão sobre múltiplos sujeitos, contextos, limites e disputas envolvidos na criação de um “objeto comum” como o livro didático.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa problematizou a produção do saber didático produzido pelos professores da rede pública do Paraná entre 2003 e 2010, delimitado ao Projeto Folhas e a elaboração do LDP de História. As mudanças geradas no ensino do Paraná durante o governo de Roberto Requião foram observadas como parte do processo histórico que estava ocorrendo no país todo. Havia semelhanças quanto as propostas nacionais, principalmente, com o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que tinha o objetivo de construir uma articulação entre a escola e a universidade por meio da pesquisa. Mesmo quando o Secretário de Educação tece críticas ao Programa Nacional do Livro Didático Público (PNLD) devido à demora da ampliação de distribuição de livros didáticos para o ensino médio, foi possível observar que o governo estadual procurou soluções para melhorar a qualidade da educação, criando um livro didático por meio de recursos públicos e distribuído de forma gratuita.

Além disso, as propostas de formação docente e a construção das Diretrizes Curriculares da Educação Básica (2008) foram entendidas como uma medida de resgatar as especificidades do trabalho educativo e das disciplinas escolares que haviam sido desorganizadas durante o governo anterior de Jaime Lerner. As políticas educacionais desenvolvidas durante o governo de Requião, podem ser consideradas como uma pausa das políticas neoliberais que assombravam o Estado do Paraná, mas que infelizmente, foram retomadas após o fim do governo em 2010 e, extremamente, intensificadas sob a atual gestão de Ratinho Junior.

A pesquisa buscou seguir uma ordem cronológica do desenvolvimento do PF e da construção do LDP de História. A finalidade de compreender as mudanças e permanências ao longo desses oito anos. Muitas mudanças ocorreram, principalmente em relação às substituições dos agentes da SEED, fazendo com que PF apresentasse novos contornos, por exemplo, a proposta inicial de Vianna em diagnosticar a sala de aula, buscando compreender as necessidades dos professores quanto a sua formação e trabalho. Na gestão de Hutner se fez obrigatório o uso da Diretrizes Curriculares para a produção dos Folhas, pois o objetivo já era o de estudo e uso dos novos direcionamentos curriculares. Contudo, o que foi observado de permanência é a relação conflitante entre professores e gestores educacionais. A construção dos materiais didáticos foi um produto dessa relação, uma vez que as orientações e correções da produção dos professores foram realizadas pelos gestores educacionais das Escolas, do Núcleo Regional e da SEED. Esse diálogo foi conflitante, pois as reivindicações por melhores

condições de trabalho não eram atendidas. Dessa forma, a discussão sobre formação docente se mostrava complexa, visto que para os professores o PF e o uso do LDP demandavam mais trabalho em condições precárias.

Para a produção e utilização dos Folhas necessitavam de laboratórios de informática e acesso à Internet, que foram disponibilizados pelo governo, mas apresentaram limitações quanto ao número de aparelhos e a instabilidade da rede, dificultado o desenvolvimento da formação. Além disso, a ausência de diálogo em relação as validações dos Folhas, mostraram-se novamente uma relação conflitante, que geraram muitas desistências dos professores durante a formação. Tanto o PF quanto o LDP de História foram propostas que visavam incentivar o ensino e a construção de conhecimento com base na História Temática. Ao analisar o conteúdo produzido, foi possível identificar dificuldades relacionadas a compreensão da História Temática, uma vez que a cronologia foi mantida e não houve uma reflexão histórica que considerasse a relação entre passado e os problemas do presente. Essa situação pode ser compreendida pela preferência da história tradicional, predominância da perspectiva integrada dos livros didáticos e falta de formação tanto aos professores quanto aos agentes educacionais. Contudo, essa questão não se limita apenas a forma como a escola foi e é estruturada, mas também respiga na formação acadêmica dos professores, pois nas universidades observa-se que ainda se mantêm os moldes tradicionais dos estudos históricos.

Quanto a História do Trabalho, foi possível compreender que existem muitos desafios não apenas na produção didática, mas também nas pesquisas da área. Como foi discutido no capítulo três, ainda há debates sobre a definição dos sujeitos que contemplam a área de estudo. Dessa forma, ao analisar o LDP de História, foi observado que a temática trabalho está arraigada na perspectiva tradicional, não sendo considerado nem a cultura e as relações sociais dos trabalhadores, evidenciando um abismo entre os estudos acadêmicos e o conhecimento escolar. Portanto, a necessidade de um processo de formação continuada, que, de fato, seja contínuo para os professores do ensino público estadual, que permita o diálogo entre a produção acadêmica especializada e o saber escolar.

Ao analisar o desenvolvimento da produção de conhecimento didático enquanto método de formação e construção de material didático, observam-se muitos desafios e complexidades nesse processo, mas que possibilitou melhorar e solucionar algumas demandas da educação básica do Paraná. As políticas educacionais desenvolvidas pela SEED entre 2003 e 2010 buscaram inovar e questionar alguns valores tradicionalmente estabelecidos no universo

escolar. Porém, considera-se que não houve tempo suficiente para que pudessem continuar e realizar melhorias significativas a ponto de o PF se consolidar como uma política de Estado. Propostas como a do PF evidenciam a necessidade de repensar as condições de trabalho docente, sugerindo que os professores tenham mais tempo dedicado à pesquisa e à preparação das aulas, gerando um conhecimento didático específico para a sala de aula, melhorando a qualidade do ensino e do trabalho docente.

FONTES

PARANÁ. Plano Estadual de Educação: uma construção coletiva. Estudos Temáticos para a PEE Paraná. Resultados do I Seminário Integrador. Julho, 2004.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. RELATÓRIO FINAL - PROJETO BRA/03/036 Consultoria em conteúdos e materiais digitais. Jan. 2009

PORTAL DIA A DIA EDUCAÇÃO. Educação em Debate. TV Paulo Freire. Realização ano de 2006. Programa de TV.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Diretrizes Curriculares da Educação Básica. Paraná, 2008.

_____. História /vários autores. – Curitiba: SEED-PR, 2006. 2ª ed. P. 400 ISBN: 85-85380-36-5. Disponível em:

<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=6>.

Acesso em 03/11/2023.

_____. Manual de produção do Folhas. 2005.

_____. Professor da rede pública estadual de ensino: coloque seu nome na história da educação paranaense. Inscreva-se. Educação: cada dia melhor. nº 37 ano III dezembro 2004.

Entrevistas:

Beatriz (pseudônimo). Entrevista realizada por Thais Thomé no dia 22 de fevereiro de 2023. Na cidade de Marechal Cândido Rondon-PR.

CHAVES, Edilson A. Entrevista realizada por Thais Thomé, através da plataforma Google Meet, no dia 30 de março de 2023. O entrevistado estava em Curitiba-PR e a pesquisadora em Medianeira-PR.

IACHTECHEN, Fábio L. Entrevista realizada por Thais Thomé, através da plataforma Google Meet, no dia 11 de março de 2023. O entrevistado estava em Curitiba-PR e a pesquisadora em Medianeira-PR.

Paulo (pseudônimo). Entrevista realizada por Thais Thomé no dia 09 de fevereiro de 2023. Na cidade de Marechal Cândido Rondon-PR.

Paola (pseudônimo). Entrevista realizada por Thais Thomé no dia 08 de março de 2023. Na cidade de Marechal Cândido Rondon-PR.

VIANNA, Carlos R. (2008, p. 58 - 68) In: SANTOS, Luciane M. A representação da História em Modo de Endereçamento para a Educação Matemática. 161 f. 2011. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

ZANLORENZI, Marcos A. (2008, p. 83 - 99) In: SANTOS, Luciane M. A representação da História em Modo de Endereçamento para a Educação Matemática. 2011. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

Jornais:

Paraná garante livro didático gratuito para 400 mil alunos. Tribuna Paraná. Jornalista Externo. 24 de janeiro de 2005. Disponível em: <https://www.tribunapr.com.br/noticias/parana-garante-livro-didatico-gratuito-para-400-mil-alunos/> Acesso em 03/11/2023.

Projeto Folhas e Livro Didático Público são destaque no Congresso Nacional. Secretaria de Educação do Paraná. 08 junho de 2010. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Projeto-Folhas-e-Livro-Didatico-Publico-sao-destaque-no-Congresso-Nacional> Acesso em 03/11/2023.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Maria Aparecida Azevedo. Educação: um novo patamar institucional. **Novos Estudos CEBRAP.**, São Paulo, n. 87, p. 131-143, jul. 2010.

BASNIAK, Maria Ivete. Políticas de tecnologias na educação: o Programa Paraná Digital. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 60, p. 305-319, abr./jun. 2016.

BATALHA, Claudio H. M. Os Desafios Atuais da História do Trabalho. **Anos 90**, Porto Alegre, v. 13, n. 23/24, p.87-104, jan./dez. 2006

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2ª ed. São Paulo-SP: Cortez, 2008.

_____. Capitalismo e Cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In: **O saber histórico na sala de aula** / Circe Bittencourt (org.). 9 ed. São Paulo: Contexto, 2004.

BONINI *et al.* Livro Didático Público de História do Paraná: relações entre ensino pesquisa e formação de professores. **História & Ensino**, Londrina, v. 24, n.2, p.363-380, jul./dez. 2018

CHESNEAUX, Jean. **Devemos fazer tábula rasa do passado? Sobre a história e os historiadores**. São Paulo: Ática, 1995.

CHALHOUB, Sidney; SILVA, Fernando Teixeira. Sujeitos no imaginário acadêmico: escravos e trabalhadores na historiografia brasileira desde os anos 1980. **Cad. AEL**, v.14, n.26, 2009.

DARCI, Paulo; HUTNER, Mary Lane. Projeto Folhas e Livro Didático Público. In SANTANA, Bianca; ROSSINI, Carolina; PRETTO, Nelson de Luca. **Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas políticas públicas**. 1. ed., 1 imp. – Salvador: Edufba; São Paulo: Casa da Cultura Digital, 2012. p. 235-238.

DIAS, Sueli de Fatima. História Temática como metodologia do ensino de História: percepções de professores em um processo de formação continuada. **Programa de Desenvolvimento Educacional**.

KUENZER, Acacia. **Educação e trabalho no Brasil: o estado da questão**. Brasília: INEP Santiago: REDUC, 1991.

LARA, Silvia. ESCRAVIDÃO, CIDADANIA E HISTÓRIA DO TRABALHO NO BRASIL. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, [S. l.], v. 16, 2012. Acesso em: 1 ago. 2024.

MIRANDA, Sônia; DE LUCA, Tânia. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. In: **Revista Brasileira de História**. v. 24, nº 48. São Paulo: 2004.

MUNAKATA, Kasumi. O livro didático como mercadoria. **Proposições** | v. 23, n. 3 (69) set./dez. 2012.

_____. O livro didático: alguns temas de pesquisa. **Rev. bras. hist. educ.** v. 12, n. 3 (30) p. 179-197. Campinas-SP: set/dez. 2013.

PORTELLI, Alessandro. **O que faz a história oral diferente**. [tradução: Maria Therezinha Janine Ribeiro; revisão técnica: Dea Ribeiro Felon]. Projeto História, São Paulo, (14), fev. 1997.

PORTELLI, Alessandro. **Ensaio de história oral**. [seleção de textos Alessandro Portelli e Ricardo Santhiago; tradução Fernando Luiz Cássio e Ricardo Santhiago]. São Paulo: Letra e Voz, (Coleção Ideias), 2010.

RAMOS, Márcia E. T. Livro didático, currículo escolar e História Pública: futuro do pretérito. **História & Ensino**, Londrina, v. 24, n.2, p.217-259, jul./dez. 2018.

RIBEIRO FENELON, D. A formação do profissional de História e a realidade do ensino. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**. V. 2, 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12423>. Acesso em: 15 jul. 2024.

RUSEN, Jörn. **Jörn Rüsen e o Ensino de História**/ organizadores: Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca, Estevão de Rezende Martins – Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

SANTOS, Luciane M. **A representação da História em Modo de Endereçamento para a Educação Matemática**. 2011. p. 211 Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

SAPELLI, Marlene Lucia Siebert. **Políticas educacionais do governo Lerner no Paraná (1995 a 2002)**. Ilustrado por Éderson Rodrigues – Cascavel: Gráfica Igol, 220p. 2003.

PETERSEN, Sílvia. Repensar a História do Trabalho. **Espaço Plural**, Ano XVII, Nº 34, p.13-36, 1º Semestre 2016.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

_____. **A formação da classe operária inglesa: a maldição de Adão**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra S/A, 1987.

_____. **Os Românticos**. Tradução de Sérgio Moraes Rêgo Reis. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

WILLIAMS, R. Cultura; Hegemonia; Tradições, instituições e formações; Dominante, residual e emergente. In: WILLIAMS, R. **Marxismo e literatura**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.