

# Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco

---

## Parâmetros de Formação Docente Ciências Humanas





# Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco



# Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco

## Parâmetros de Formação Docente

Geografia  
História  
Filosofia  
Sociologia





**João Lyra Neto**  
Governador do Estado

**Ricardo Dantas**  
Secretário de Educação e Esportes

**Ana Selva**  
Secretária Executiva de Desenvolvimento da Educação

**João Charamba**  
Secretário Executivo de Gestão de Rede

**Paulo Dutra**  
Secretário Executivo de Educação Profissional

**Ana Cavalcanti**  
Secretária Executiva dos Esportes

**Ângela Costa**  
Secretária Executiva de Gestão

**Camila Melo**  
Secretária Executiva de Coordenação



**Undime | PE**

**Horácio Reis**  
Presidente Estadual

## GERÊNCIAS DA SEDE

---

### **Shirley Malta**

Gerente de Políticas Educacionais de Educação Infantil e Ensino Fundamental

### **Raquel Queiroz**

Gerente de Políticas Educacionais do Ensino Médio

### **Cláudia Abreu**

Gerente de Educação de Jovens e Adultos

### **Cláudia Gomes**

Gerente de Correção de Fluxo Escolar

### **Marta Lima**

Gerente de Políticas Educacionais em Direitos Humanos

### **Vicência Torres**

Gerente de Normatização do Ensino

### **Albanize Cardoso**

Gerente de Políticas Educacionais de Educação Especial

### **Jeanne Amália de Andrade Vieira**

Gerente de Avaliação e Monitoramento

## GERÊNCIAS REGIONAIS DE EDUCAÇÃO

---

### **Bethjane Valéria Silva**

Gestora GRE Agreste Centro Norte – Caruaru

### **Paulo Manoel Lins**

Gestor GRE Agreste Meridional – Garanhuns

### **Jorge de Lima Beltrão**

Gestor GRE Litoral Sul – Barreiros

### **Ana Maria Xavier de Melo Santos**

Gestora GRE Mata Centro – Vitória de Santo Antão

### **Luciana Anacleto Silva**

Gestora GRE Mata Norte – Nazaré da Mata

### **Sandra Valéria Cavalcanti**

Gestora GRE Mata Sul

### **Sinésio Monteiro de Melo Filho**

Gestor GRE Metropolitana Norte

### **Amaro Barbosa**

Gestor GRE Metropolitana Sul

### **Gilvani Pilé**

Gestora GRE Recife Norte

### **Marta Maria Lira**

Gestora GRE Recife Sul

### **Waldemar Alves da Silva Júnior**

Gestor GRE Sertão Central – Salgueiro

### **Cecília Maria Patriota**

Gestora GRE Sertão do Alto Pajeú – Afogados da Ingazeira

### **Maria das Graças Rúbia de Souza Falcão e Lima**

Gestora GRE Sertão do Araripe – Araripina

### **Elma dos Santos Rodrigues**

Gestora GRE Sertão do Moxotó Ipanema – Arcoverde

### **Maria Dilma Marques Torres Novaes Goiana**

Gestora GRE Sertão do Submédio São Francisco – Floresta

### **Anete Ferraz de Lima Freire**

Gestora GRE Sertão Médio São Francisco – Petrolina

### **Edjane Ribeiro dos Santos**

Gestora GRE Vale do Capibaribe – Limoeiro

## CONSULTORES

---

### **Filosofia**

Antônio Carlos Albert da Silva

### **Geografia**

Evandro Ribeiro de Souza  
Sonia Magali Alves de Souza

### **História**

Diva Carneiro do Nascimento  
Durval Paulo Gomes Junior  
Rimário Clismério da Silva  
Thiago Oliveira Reis Marques Freire  
Vera Lúcia Braga de Moura

### **Sociologia**

Letícia Ramos



Reitor da Universidade Federal de Juiz de Fora  
**Henrique Duque de Miranda Chaves Filho**

Coordenação Geral do CAEd  
**Lina Kátia Mesquita Oliveira**

Coordenação Técnica do Projeto  
**Manuel Fernando Palácios da Cunha Melo**

Coordenação de Análises e Publicações  
**Wagner Silveira Rezende**

Coordenação de Design da Comunicação  
**Henrique de Abreu Oliveira Bedetti**

#### **EQUIPE TÉCNICA**

Coordenação Pedagógica Geral  
**Maria José Vieira Féres**

Assessoria Pedagógica  
**Eleuza Maria Rodrigues Barboza**  
**Maria Adélia Nunes Figueiredo**  
**Valéria Trevizani Burla de Aguiar**

Assessoria de Logística  
**Susi de Campos Ewald**

Diagramação  
**Luiza Sarrapio**

Responsável pelo Projeto Gráfico  
**Rômulo Oliveira de Farias**

Responsável pelo Projeto das Capas  
**Alexandre Calderano Fiorilo**

Revisão  
**Lúcia Helena Furtado Moura**  
**Sandra Maria Andrade del-Gaudio**

#### **ESPECIALISTAS**

Filosofia  
**Gustavo Burla**

Geografia  
**Valéria Trevizani Burla de Aguiar**  
**Iara Vieira Guimarães**

História  
**Selva Guimarães**  
**Aléxia Pádua Franco**

Sociologia  
**Andréa Maturano Longarezi**





## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>RESGATE HISTÓRICO DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES. 15</b>	
RESGATE HISTÓRICO DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA .....	17
REFERÊNCIAS .....	26
<b>PARÂMETROS DE FORMAÇÃO DOCENTE .....</b>	<b>27</b>
DESAFIOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA .....	30
REFERÊNCIAS .....	44
<b>PARÂMETROS DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA .....</b>	<b>45</b>
1 APRENDER E ENSINAR GEOGRAFIA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES .....	47
2 CONHECIMENTOS GEOGRÁFICOS .....	53
3 ESPAÇOS E TEMPOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES .....	57
REFERÊNCIAS .....	63
<b>PARÂMETROS DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO DE HISTÓRIA .....</b>	<b>65</b>
INTRODUÇÃO .....	67
1. APRENDER A ENSINAR HISTÓRIA: UM DESAFIO PROFISSIONAL PERMANENTE .....	68
2 ESPAÇOS, TEMPOS E ATIVIDADES DE APRENDIZAGEM DOCENTE .....	72
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	85
REFERÊNCIAS .....	87
<b>PARÂMETROS DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO DE FILOSOFIA .....</b>	<b>89</b>
1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....	91
2 EIXOS TEMÁTICOS .....	94
3 PENSAR A FILOSOFIA .....	99
4 EM SÍNTESE .....	101
<b>PARÂMETROS DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO DE SOCIOLOGIA .....</b>	<b>103</b>
1 A PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA: QUESTÕES INTRODUTÓRIAS .....	105
2 CONTEÚDOS CURRICULARES DA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DE SOCIOLOGIA .....	107
3 ESPAÇOS, TEMPOS E POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAL DOCENTE .....	117
REFERÊNCIAS .....	119



# APRESENTAÇÃO

Em 2014, dando continuidade à produção de documentos que auxiliem na melhoria da qualidade do processo educativo em nosso estado, a Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco publica mais um documento construído coletivamente por especialistas da secretaria e Undime – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - que norteará, desta vez, a formação continuada de professores das redes estadual e municipal. Este documento destina-se principalmente a todos os formadores que atuam em ambas as redes públicas de ensino.

A grande inovação dos Parâmetros para a Educação Básica no Estado de Pernambuco é a articulação entre os Parâmetros Curriculares (o que ensinar), os Parâmetros na Sala de Aula (como ensinar) e os Parâmetros de Formação Docente. A necessidade de uma política de formação continuada é essencial para garantir que o currículo formal se transforme em currículo real, sendo assumido no cotidiano pedagógico das unidades escolares.

A consolidação dos Parâmetros da Educação Básica de Pernambuco passa necessariamente pela formação docente. Os professores, mais do que executores, são os grandes líderes deste processo. A implantação dos parâmetros curriculares no cotidiano do projeto político pedagógico de cada escola depende de professores comprometidos e bem formados. A formação contínua é o grande instrumento para garantir que a prática pedagógica seja repensada permanentemente, tendo como eixo norteador o direito à aprendizagem.

Os Parâmetros de Formação Docente estão relacionados ao processo de formação continuada dos professores e são apresentados considerando as questões conceituais que envolvem os Parâmetros Curriculares e os Parâmetros na Sala de Aula, bem como as especificidades de cada componente curricular.

Através deste novo instrumento de apoio, espera-se que formadores e educadores possam ampliar os diálogos, favorecendo uma maior apropriação, articulação e aplicação dos parâmetros em suas diversas dimensões, dentro e fora do âmbito escolar.

Caro Formador, conte com este material para subsidiar o trabalho de orientação do professor, tornando-se mais uma peça-chave para o sucesso desta nova empreitada rumo à qualificação da educação no nosso estado.

**Ricardo Dantas**

Secretário de Educação e Esportes de Pernambuco



## INTRODUÇÃO

A relação entre formação inicial, prática docente e formação continuada tem sido objeto de grande debate em diversos eventos científicos, como também no interior das instituições formadoras e das secretarias de Educação. É nessa direção que apresentamos os Parâmetros de Formação Docente.

Este documento foi elaborado a partir dos Parâmetros para Educação Básica do Estado de Pernambuco, de forma complementar, com o intuito de contribuir para a formação docente. Tem por objetivos fortalecer o diálogo da Secretaria de Educação do Estado e das secretarias municipais de Educação com as instituições formadoras de professores e orientar a formação continuada realizada no âmbito das próprias secretarias.

É mais um documento que pode enriquecer o processo de formação docente, sintonizado com as expectativas de aprendizagem definidas nos Parâmetros para Educação Básica do Estado de Pernambuco, fruto de ampla discussão de professores da rede estadual e das redes municipais, e com as diretrizes nacionais para a educação básica.

Desejamos que seja utilizado para nortear as formações em todos os espaços, de modo a garantir ao professor uma formação consistente, sintonizada com o mundo atual e qualificada, fortalecendo o processo de ensino e de aprendizagem em Pernambuco.

**Ana Selva**

Secretária Executiva de Desenvolvimento da Educação  
Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco



Resgate histórico das  
políticas de formação  
continuada de  
docentes



## RESGATE HISTÓRICO DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Em se tratando de formação continuada, é importante ressaltar que a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco apresenta um histórico de produção de documentos que contribuíram com os processos de formação docente em outras épocas, de acordo com a conjuntura do momento, e influenciaram a construção de novos documentos que fundamentam e norteiam a prática pedagógica.

Na oportunidade de revisitar, historicamente, as políticas educacionais relacionadas à formação de professores e subsídios para o trabalho pedagógico entre os períodos de 1987 até os dias atuais, apresentamos um breve histórico, com base em documento que aborda a formação direcionada aos professores e os documentos de orientação para nortear a prática pedagógica do professor, estes referendados em um estudo sobre as políticas educacionais do Estado de Pernambuco (a partir do 2º Governo de Miguel Arraes (1987-1990), e do Governo Jarbas Vasconcelos (1999-2006)), organizado por Maria da Graças Corrêa de Oliveira e outros (OLIVEIRA, 2006).

Esta breve exposição histórica foi pautada, também, em alguns documentos elaborados nos respectivos governos e que serviram de subsídios à prática pedagógica, como também na experiência profissional de quem, como professor ou como especialista, acompanhou as propostas educacionais encaminhadas pela Secretaria Estadual de Educação.

No período da gestão de 1987-1991 (Governo Miguel Arraes), uma das grandes ações do governo foi, exatamente, evidenciar as mudanças necessárias à prática do supervisor escolar para a atividade de educador de apoio, com a atribuição de promover a formação continuada dos professores em seus locais de trabalho para reflexão e reconstrução da prática pedagógica, em lugar de atuar como profissional fiscalizador da prática docente. Notadamente, Oliveira (2006, p. 281), reportando-se ao Relatório da Secretaria elaborado em 1990, afirma que foram realizadas formações sistemáticas que envolveram “mais de 14 mil professores (da Pré-Escola à 8ª série do Ensino Fundamental), 1,3 mil educadores de apoio, 1 mil diretores da escola e técnicos das equipes regionais e professores da rede municipal”. Essas formações aconteceram também para os especialistas, por meio das universidades locais e de consulados estrangeiros, oportunidades de cursos e estágios, no

país e no exterior, para professores da rede.

Nessa gestão, o documento elaborado para nortear a prática pedagógica de todas as áreas do conhecimento da Educação Básica visava proporcionar aos professores do Ensino Fundamental e Médio uma reflexão sobre concepção de ensino e organização de conteúdo curricular, para subsidiar a prática dos professores na sala de aula. Esse documento teve participação de professores da rede estadual de ensino, como o perfil de saída do aluno para o ensino de 1º e 2º Graus (1986), hoje Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais e Ensino Médio. Também houve contribuições dos estudos sobre currículo realizados pelas Equipes de Ensino das Gerências Regionais de Educação (na época, denominadas de DERES), e da Equipe de Ensino da Secretaria de Educação-DEE, hoje o equivalente à SEDE (Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação). Esses estudos e o Curso de Extensão em Metodologia nas diversas áreas do conhecimento da base curricular comum subsidiaram o processo de elaboração do documento acima citado. Salientamos que não houve tempo para a publicação do referido documento, embora tenham ocorrido a distribuição e a apresentação, pela equipe da DEE (hoje SEDE), nas 17 DERES (hoje GRES). Esse documento não chegou às escolas nesse período de transição de gestão governamental.

Na política de educação do período de 1991 a 1994 (Governo Joaquim Francisco), visando à melhoria do processo de ensino e aprendizagem, o atendimento escolar se baseou nos altos índices de evasão e de reprovação no Ensino Fundamental, objetivando corrigir esse problema. O foco foi reorientar a Pré-Escola nas atividades de leitura e escrita. Dessa forma, foi adotada a teoria construtivista como orientação teórico-prática, na busca da melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, seria proporcionar aos estudantes uma articulação entre os conhecimentos sistematizados e a realidade. Nessa gestão, podemos considerar que a política de formação de professores não contemplava os docentes de áreas específicas, como: Língua Portuguesa, História, Geografia etc. Apenas se evidencia, nos estudos de Oliveira (2006), que, no ano de 1992, houve cursos de capacitação para os professores de Educação Especial, Educação Infantil e de Educação Física. Existia um incentivo bastante amplo para que os professores de Ensino Fundamental participassem dos cursos promovidos pelo II Programa Um Salto Para o Futuro, em convênio com a Fundação Roberto Marinho. Já em relação “à capacitação de recursos humanos nas áreas de Pré-Escola, Educação de Jovens e Adultos, Alfabetização e Ensino Médio” (OLIVEIRA, 2006, p. 298), o convênio era feito com o Governo Federal. A autora ainda ressalta a construção dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério - CEFAM.

É possível concluir, a partir das informações coletadas sobre a trajetória da formação nessa gestão, que o foco da formação era os professores do Ensino Fundamental Anos Iniciais e Pré-Escola e que, mesmo com ausência de uma política de formação continuada para professores do Ensino Fundamental Anos Finais, a equipe de ensino das Diretorias Executivas Regionais de Educação Metropolitana, por iniciativa, realizou formação com os professores

dessa etapa da educação. A referida equipe se organizou e realizou formações quinzenais por núcleos. Vale ressaltar que os formadores que atuaram nessas formações foram capacitados para esse fim pela Universidade Federal de Pernambuco, na gestão da professora Silke Weber, Secretária de Educação do governo anterior.

Em relação ao documento para nortear a prática pedagógica do professor, ainda nessa gestão foi elaborada a Coleção Carlos Maciel - Subsídios para a Organização da Prática Pedagógica nas Escolas, a qual teve na sua composição, como subsídio, o documento para orientação pedagógica construído no período (1989), resultante de discussões das Equipes de Ensino das DERES, hoje GREs, e da DEE, hoje SEDE. Esse subsídio foi sistematizado e analisado por professores das equipes acima citadas. Salienta-se que, posteriormente, houve uma nova reestruturação do documento citado, visando melhorar sua qualidade. Foram definidos alguns princípios metodológicos, na perspectiva de orientar a escolha dos conteúdos e nortear a prática pedagógica do professor, assim contribuindo para a melhoria da aprendizagem do estudante. Dessa forma, a Coleção Carlos Maciel oferecia sugestões de conteúdos programáticos e de encaminhamentos metodológicos que deveriam contribuir para um melhor desempenho na aprendizagem do estudante.

O período de 1995 a 1998 (Governo Miguel Arraes) é demarcado por um amplo reconhecimento do processo de globalização e internacionalização da economia e da necessidade de o Brasil colocar a educação como prioridade, para que sua população adquirisse um padrão de qualidade de vida. Para tanto, era preciso superar as deficiências do quadro educacional brasileiro. Nesse sentido, a tônica da educação no Estado de Pernambuco volta a ser a busca para a Universalização do Ensino Fundamental.

Em se tratando de formação dos professores, afirma-se que o relatório da Secretaria de Educação registra um investimento muito grande em qualificação dos professores, apoiando iniciativas dos próprios professores para cursarem pós-graduação, liberando-os para esse fim, ou, então, por meio da promoção de cursos em convênio com instituições locais de Ensino Superior, cursos de especialização, com apoio financeiro para ajuda de custo.

Além do formato tradicional (participação em cursos oferecidos por instituições de Ensino Superior), a Secretaria de Educação adotou a educação a distância e a formação em serviço, ou seja, no cotidiano da escola, tendo como escopo a reflexão sobre a prática pedagógica do professor em sala de aula e aquela desenvolvida no âmbito das escolas pelo coletivo de educadores da rede, educadores de apoio e técnicos ligados ao apoio tecnológico.

Como o incentivo dado à formação docente era constante, ressalta-se que os professores, por sua iniciativa, realizaram oficinas pedagógicas em todo o Estado, com o objetivo de aprofundar questões abordadas na Capacitação em Rede, modalidade de qualificação que, efetuada duas vezes por ano, buscou assegurar a criação de referências curriculares comuns. Para as áreas de Biologia, Matemática, Química e Física, foram implantados o

Programa Pró-Ciências I, com patrocínio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES, e o Pró-Ciências II, com a mesma finalidade, sendo os professores selecionados pela Facepe.

Também foram firmados outros contratos significativos, que contribuíram para a formação dos professores, como o Pró-Matemática e o Pró-Leitura. O primeiro, direcionado para professores de Cursos de Formação de Professores, localizados no interior e estagiando no Ensino Fundamental, e o segundo, para professores de Magistério. É importante lembrar que aos técnicos das equipes de Ensino das Diretorias Executivas Regionais de Educação não foi proporcionada a participação como cursistas nos programas acima citados. Vale enfatizar que os técnicos que também mantinham vínculos como professores regentes puderam participar desses programas. Outra grande e forte preocupação da SEE foi a qualificação dos professores leigos, implementando, em convênio com o MEC, o Programa de Formação de Professores Leigos Municipais.

Quanto ao documento norteador da prática pedagógica do professor, nesse período, surge a Coleção Professor Paulo Freire, Política de Ensino e Escolarização Básica (PERNAMBUCO, 1998), elaborada para o Programa Capacitação em Rede, implementado pela Diretoria de Educação Escolar, desde 1995. O referido programa proporcionava atualização aos professores da rede pública estadual, por meio de discussão de temas sobre ensino.

Essa coleção teve início com as *Séries Formação do Professor, Política de Ensino e Dinâmica da Escola* e proporciona, para os docentes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, oportunidade de aprofundamento da compreensão de questões centrais dos processos de ensino e de aprendizagem, debatidas por especialistas das diversas áreas do conhecimento, divulgando resultados de pesquisas recentes e respondendo a problemas específicos identificados durante processo anual de avaliação da aprendizagem conceitual dos alunos das escolas estaduais.

No período de 1999-2006 (Governo Jarbas Vasconcelos), as condições oferecidas às escolas pela Secretaria, promovidas por meio de uma extensa gama de projetos, tinham como pressuposto que a melhoria do processo de ensino e aprendizagem era uma tarefa da escola e caberia à Secretaria de Educação apenas apoiá-la. Com isso, a escola passou a ser a responsável pela capacitação dos professores. Em 2001, já haviam sido apresentados à Secretaria mais de 550 projetos com a finalidade de capacitar professores. Conforme Oliveira (2006, p. 342), essa atomização da capacitação se contrapõe, claramente, à política de capacitação em rede largamente utilizada no Governo Arraes.

Houve alteração do rumo da política de formação docente, baseada na percepção de que os programas de capacitação, em sua grande maioria, não contemplavam as reais necessidades das escolas. Em certo aspecto, pode ter significado um retorno da política

de ênfase conteudística e instrumentalizadora, em uma nova configuração, contrapondo-se aos processos de produção e assimilação de conhecimentos norteadores da política educacional adotada em Pernambuco, no período de 1987-1990 e 1995-1998.

Importa destacar que, de acordo com Oliveira (2006), a proposta de que as escolas busquem o tipo de capacitação que lhes convier, além de significar uma renúncia do Estado em termos de poder conferir direção concreta à política educacional, pela criação de referências comuns, poderia favorecer o insulamento do corpo técnico da escola, o qual, por falta crescente de inserção no debate nacional, poderia vir a ter suas possibilidades de apoio técnico reduzidas à sua visão particular (idem, *ibidem*).

Vale ressaltar que existia uma instrução normativa que regia a formação de professores, a Instrução Normativa n. 001/2000, da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, que determinava os objetivos e atribuições, assim como orientava procedimentos e conteúdos para a implementação do programa de formação continuada em serviço do sistema estadual de ensino. Conforme assegura Cavalcanti (2004, p. 62), a referida instrução “deixa evidente em um dos seus objetivos a preocupação em desenvolver competências profissionais nos professores com a finalidade de promover o aperfeiçoamento do desempenho docente [...]”.

No que se refere ao documento para nortear a prática pedagógica do professor, teve início, nessa gestão, a elaboração do documento denominado Base Curricular Comum - BCC, produzido em 2004, sob a responsabilidade de gestores municipais e estaduais, da coordenação do projeto, das comissões de elaboradores, compostas por assessores de universidades e professores especialistas da rede pública de ensino.

Ao longo da elaboração da BCC, houve reuniões ampliadas e seminários regionais, nos quais foram debatidos temas relevantes e apresentadas sugestões ao documento. Nesses eventos, houve a participação de debatedores de diversas áreas do conhecimento da Educação Básica, membros da SEDUC e da diretoria da UNDIME/PE, professores da educação básica da rede pública e gestores municipais e estaduais de todos os níveis e outros integrantes de movimentos sociais.

O documento BCC não chegou a ser impresso, até o fim da gestão, para divulgação nas escolas, porém foi distribuído em CD para as Gerências Regionais de Educação, em todos os componentes curriculares.

Na atual gestão, a partir de 2007, houve uma grande ênfase na política de formação continuada do professor, proporcionando momentos de formação tanto dentro como fora do espaço escolar. Além disso, foram oferecidas oportunidades de participação em Cursos de Atualização e Especialização em diversas áreas do conhecimento, em convênio com instituições públicas e privadas de Ensino Superior localizadas no território estadual, bem como em eventos científicos, tais como congressos, conferências etc.

Uma das ações de formação continuada em larga escala, envolvendo professores de Língua Portuguesa e Matemática, foi planejada logo após a publicação do documento Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Pernambuco. Esse documento, apesar de ter sido construído na gestão anterior, não havia sido publicado em versão impressa. Assim, a Secretaria de Educação realizou uma revisão, submetendo os referidos documentos à análise e avaliação de representantes de diversos segmentos.

O documento da BCC-PE foi produzido em um processo de construção coletiva, iniciado em 2004, sob a responsabilidade de gestores das redes municipais e estadual, da coordenação do projeto, das comissões de elaboradores, compostas por assessores de universidades e por professores especialistas das redes públicas de ensino.

Desse processo, constou uma sequência de reuniões ampliadas e de seminários regionais, nos quais foram debatidos temas relevantes para a BCC-PE e sugeridas modificações no documento. Esses encontros ocorreram ao longo de todo o processo de elaboração da BCC-PE, e deles participaram debatedores convidados (das áreas de Sociologia, Educação, Ciências Políticas, História, Arte, Ciências, Língua Portuguesa e Matemática), membros da SEDUC e da diretoria da UNDIME, professores da educação básica das redes públicas, gestores municipais e estaduais de todos os níveis, integrantes de movimentos sociais, como a Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco (COPIPE) e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), representantes dos núcleos de avaliação instalados em várias redes municipais, representantes do Conselho Estadual de Educação e de conselhos municipais de educação oriundos de todas as regiões do Estado de Pernambuco. A BCC-PE contou, também, com a leitura crítica de pareceristas das áreas de Educação, Sociologia, Língua Portuguesa e de Matemática.

A despeito do processo de ampla participação na elaboração desse documento, são imprescindíveis novas ações que permitam aprofundar a articulação da BCC-PE com a prática educacional da escola pública no Estado de Pernambuco, ações que deverão integrar as políticas públicas de gestão das redes municipais e estadual, em particular das iniciativas de formação continuada de professores. Tais ações tornam-se ainda mais necessárias, quando são levadas em conta a ordem de grandeza e a diversidade das redes públicas de ensino a que se destina a BCC-PE.

O contingente de professores que exerce o magistério nas redes municipais e estadual de Pernambuco é o interlocutor principal do referido documento. Para esses profissionais, a BCC-PE se propõe ser um referencial de aprofundamento de sua prática pedagógica, uma proposta curricular moldada por recortes teórico-metodológicos. Não constitui, pois, um texto definitivo e acabado. Ainda que o professor seja o leitor privilegiado da BCC-PE, não podem ser esquecidos os demais interlocutores, quais sejam: a equipe gestora e os técnicos dos sistemas de ensino, os integrantes das equipes pedagógicas e os dirigentes de escolas das redes públicas, os integrantes dos conselhos de educação, os professores dos cursos

de licenciatura, os estudiosos da área educacional de Língua Portuguesa e de Matemática, entre outros.

A proposta de uma Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco tem raízes na necessidade de se colocar em outro patamar a educação em nosso Estado. No espírito do regime de colaboração preceituado pela LDBEN, o documento da BCC-PE responde, em primeiro plano, à aspiração dos sistemas públicos de ensino, localizados no Estado de Pernambuco, de disponibilizar uma base curricular que sirva de referência à formação educacional do conjunto de crianças, jovens e adultos neles inserido, com vistas a contribuir para responder aos desafios da educação do Estado. Por tentar fazer convergir diferentes realidades e concepções, a formulação de uma base curricular comum é um processo muito complexo. Uma clara e imprescindível ampliação deverá incluir as demais áreas do conhecimento que fazem parte do sistema escolar. Ao se restringir a Língua Portuguesa e Matemática, esse processo inicial responde a demandas específicas, que têm reivindicado uma maior participação da escola na formação para o uso social da linguagem e dos saberes matemáticos. No entanto, impõe-se o prosseguimento de ações que permitam incorporar à BCC-PE as demais áreas do currículo da Educação Básica.

Outra ampliação não menos relevante deverá contemplar a etapa da Educação Infantil e a modalidade da Educação de Jovens e Adultos. A primeira, usualmente dedicada a crianças de 0 a 5 anos, tem sua inegável importância cada vez mais reconhecida na legislação e na prática educacional em todo o mundo. A segunda, destinada às pessoas que não tiveram acesso às oportunidades educacionais na idade esperada, tem a tarefa de assegurar a escolarização e a inserção mais efetiva na sociedade desse significativo contingente de indivíduos.

A primeira parte do documento trata dos pressupostos teóricos e metodológicos da BCC-PE. Discute-se, de início, o paradigma fundamental da proposta, com três eixos principais: solidariedade, vínculo social e cidadania. Em seguida, recorre-se aos textos legais vigentes que, em suas concepções e normas, procuram moldar a realidade educacional do país. Tomando como referência as bases legais, ampliadas a partir do paradigma acima referido, desenvolvem-se, no item seguinte do documento, considerações sobre as diretrizes orientadoras da BCC-PE, ou seja, a identidade, a diversidade e a autonomia.

Uma das reflexões centrais, nesta altura, é a da possibilidade e da necessidade de coexistência, como já mencionado, de uma base curricular comum para todos os municípios do Estado, com uma parte diversificada do currículo, esta última destinada a abrigar as especificidades das culturas locais. Na sequência, são trabalhados tanto os eixos metodológicos mobilizadores dos saberes, mais precisamente, do ensino-aprendizagem de competências, da interdisciplinaridade e da contextualização do conhecimento, quanto os eixos que orientam a organização escolar, quais sejam, a flexibilidade e a avaliação. O ponto seguinte traz uma breve reflexão sobre concepções de ensino e de aprendizagem, e sobre

conceitos como transposição didática e contrato didático. O papel do livro didático, um dos recursos mais presentes na prática pedagógica atual, é, também, objeto de discussão. O texto dispensa, em seguida, especial atenção à elaboração do projeto político-pedagógico da escola, no entendimento de que, juntos, professores, servidores, alunos, dirigentes, comunidade e instâncias colegiadas estarão em condições de elaborar uma proposta educacional de qualidade, que considere a realidade local.

Dando continuidade à construção e publicação de novos documentos, na expectativa de atender à necessidade de produzir um documento que articulasse os diversos campos ou eixos das áreas de conhecimentos, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino na rede estadual, a secretaria de Educação disponibilizou documentos que contêm as Orientações Teórico- Metodológicas (PERNAMBUCO, 2008) nas áreas de Linguagens (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa), de Matemática, de Ciências Naturais e de Ciências Humanas. Tais orientações são vistas como referenciais estruturadores das práticas de ensino das disciplinas. Naquele contexto e de acordo com o proposto pela BCC-PE, apresentamos os perfis correspondentes ao Ensino Fundamental (1ª à 8ª série/1º ao 9º ano) e ao Ensino Médio. A expectativa era de que esse material contribuísse, de forma crítica, contextualizada e reflexiva, para a ação pedagógica e a docência dos que fazem a escola pública no Estado de Pernambuco.

Ainda nesta gestão, a produção do Caderno de Orientações Pedagógicas para a Educação em Direitos Humanos para a Rede Estadual de Ensino de Pernambuco (PERNAMBUCO, 2012) inicia uma coletânea de Cadernos Temáticos elaborados pela Secretaria de Educação, com o objetivo de oferecer mais subsídios para o trabalho pedagógico dos professores. Foi construído a partir do princípio norteador da política educacional do Estado, a Educação em Direitos Humanos e a necessidade de transversalizar essa temática em todos os componentes curriculares do Ensino Fundamental e Médio, bem como das diversas modalidades de ensino.

O Caderno ainda considera o Plano de Governo do Estado de Pernambuco, que entende como um de seus eixos estruturadores uma educação de qualidade para todos, que promova, dentre outras coisas, a formação de seus professores e gestores para a difusão dos conteúdos de formação cidadã. Assim, esse material didático propõe a articulação de diversos conteúdos e temas referentes aos Direitos Humanos e à Cidadania, a partir de jornadas pedagógicas, sequências didáticas e sugestões de atividades suplementares.

Dando continuidade à Coletânea, é produzido o Caderno de Orientações Pedagógicas para a Educação Ambiental (PERNAMBUCO, 2013), destinado à rede estadual de ensino de Pernambuco, com o objetivo de subsidiar o trabalho pedagógico do professor no desenvolvimento de temas e atividades transversais e interdisciplinares, de caráter socioambiental.

Em suma, esses Cadernos constituem também novos instrumentos para a formação

continuada dos professores na rede estadual de ensino de Pernambuco e abrem caminho para a produção de outros documentos que abordem temáticas acerca das questões da atualidade.

Ainda nesta gestão, com o objetivo de proporcionar o acesso e a consulta para fins de planejamento escolar ao longo dos bimestres letivos, foram produzidos e disponibilizados, em versão digitalizada, os conteúdos a serem trabalhados nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, referentes ao Ensino Fundamental e Médio, em consonância com os Parâmetros Curriculares para a Educação Básica de Pernambuco (2012), na perspectiva das expectativas de aprendizagem. Essa ação prevê a produção e publicação de outros documentos de mesma natureza e organização, contemplando os demais componentes curriculares.

## REFERÊNCIAS

CAVALCANTI, Glória Maria Duarte. **Formação continuada de professores de Ciências na rede pública estadual de Pernambuco**. 2004. 117f. Dissertação (Mestrado em Ensino das Ciências) - Universidade Federal Rural de Pernambuco/UFRPE, Recife, 2004.

OLIVEIRA, Maria das Graças Corrêa de et al. **Continuidades e discontinuidades das políticas de educação básica: o caso de Pernambuco**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2006.

PARÂMETROS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DE PERNAMBUCO. Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. **Parâmetros Curriculares**. 2012.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação, Cultura e Esportes de Pernambuco. Diretoria de Educação Escolar. **Subsídios para organização prática pedagógica nas escolas: Ciências e Biologia**. Recife: SECE, 1992. (Coleção Professor Carlos Maciel).

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação, Cultura e Esportes de Pernambuco. Diretoria de Educação Escolar. **Política de ensino de escolarização**. Recife, 1998. (Coleção Professor Paulo Freire. Série Política de Ensino).

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Caderno de orientações pedagógicas para a educação em direitos humanos: rede estadual de ensino de Pernambuco/Secretaria de Educação**. Colaboradores: Andréa Íris Maciel Cardim et al. Coordenação pedagógica do caderno: Luciano Carlos Mendes de Freitas Filho et al. Recife, 2012.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Caderno de orientações pedagógicas para a educação ambiental: rede estadual de ensino de Pernambuco/Secretaria de Educação**. Colaboradores: Ana Rita Franco do Rego et al. Coordenação pedagógica do caderno: Walkiria Cavalcanti Prado et al. Recife, 2013.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Orientações teórico-metodológicas para a rede estadual de ensino de Pernambuco**. Colaboradores: Equipes de Ensino da Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação-SEDE. Recife, 2008.

# Parâmetros de Formação Docente



A atual concepção de formação de professores rompe com a orientação tradicional que apontava, em primeiro lugar, ensinar ou instruir e indica o que o estudante deverá ser capaz de fazer, graças ao processo de aprendizagem. É o direito de aprender, princípio que tem norteado a elaboração dos Parâmetros para a Educação de Pernambuco.

Rever e redirecionar a prática pedagógica, passando do ensinar ao aprender significa definir objetivos para o processo educacional. Mas como fazê-lo?

Lembrando Saramago, *marinheiro se faz no mar* (SARAMAGO, 1998). Aprende-se a navegar, navegando. Professor se faz na escola. A formação continuada do professor se faz no “re-conhecimento” de sua ação no espaço escolar e fora dele, na busca de caminhos de reinvenção das bases fundamentais dos saberes e das práticas docentes.

Em que consiste a noção de formação? Como se dá a formação do educador no espaço escolar? Com pilares que se estruturam desde sua formação inicial, a formação docente é processual, um caminho que está sempre em vias de se rever, portanto, nunca se conclui. Essas considerações norteiam as introduções dos livros, que estão assim organizados:

- Volume 1 – Línguas, Artes e Educação Física
- Volume 2 – Ciências Humanas
- Volume 3 – Ciências da Natureza e Matemática

O docente em formação, ao investigar suas atitudes cotidianas e ao refletir sobre suas práticas, interpreta suas ações e reconhece o significado dos processos educativos. A transformação das práticas pedagógicas exige dos professores uma reflexão individual e coletiva sobre o fazer/ser docente, revisar criticamente suas próprias práticas, o que permite pensar e sonhar uma nova educação.

## DESAFIOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA

### 1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

---

A inovação dos Parâmetros para a Educação Básica no Estado de Pernambuco é a articulação entre os Parâmetros Curriculares (o que ensinar), os Parâmetros na Sala de Aula (como ensinar), a avaliação dos estudantes, por meio dos Padrões de Desempenho, e os Parâmetros de Formação Docente.

Currículo, avaliação dos estudantes e formação docente estão interligados como dimensões de um mesmo processo educativo e devem ser pensados sempre em conjunto e de forma articulada em toda a Educação Básica: Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos.

A construção dos Parâmetros Curriculares, no contexto dos Parâmetros para a Educação Básica de Pernambuco, foi um processo que envolveu especialistas, gestores e professores das redes de ensino estadual e municipais.

Grupos de professores do Ensino Fundamental e Médio e da Educação de Jovens e Adultos de todas as Gerências Regionais de Educação participaram da discussão e da elaboração dos Parâmetros Curriculares para todas as áreas do conhecimento. As mudanças substantivas nas políticas educacionais só se materializam, quando são realizadas junto com os profissionais da educação. Nesse caso, particularmente, os docentes atuaram como colaboradores no processo de construção dos Parâmetros Curriculares, tanto no que se refere às concepções teóricas, como em relação às especificidades de cada componente curricular.

Em todo o processo de participação, elaboração e discussão, foi destacada a importância da articulação das demais dimensões do projeto para o êxito da implementação do currículo, com ênfase nos Parâmetros na Sala de Aula e nos Parâmetros de Formação Docente. A necessidade de uma política de formação continuada é essencial para garantir que o currículo formal se transforme em currículo real, sendo assumido no cotidiano pedagógico das unidades escolares.

## 2. PARÂMETROS CURRICULARES: CONCEPÇÕES, DESAFIOS E EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM

---

As várias concepções sobre currículo foram discutidas durante o processo de construção coletiva. Quando atores diferenciados participam de um processo como esse, é comum e produtivo que apareçam as divergências. Como está explicitado no volume introdutório dos Parâmetros Curriculares, não se teve a pretensão de estabelecer consensos e, sim, de procurar construir acordos. Essa construção resultante do acordo entre as partes organiza o currículo em torno de Expectativas de Aprendizagem.

A escolha da expressão “Expectativas de Aprendizagem” está relacionada diretamente com uma concepção de educação e, portanto, de currículo. As razões dessa escolha são bem explicitadas no texto sobre as concepções de currículo, conforme o que se segue:

[...] de Almeida e Silva (2012), tomamos três argumentos muito significativos a favor da adoção da expressão: (i) ressignificação da perspectiva de currículo ainda vigente, de uma lista de conteúdos, habilidades e competências; (ii) compreensão de currículo como percurso formativo que implica tempos necessários para aprendizagens significativas; (iii) expectativas de aprendizagem como expectativas de “direito à aprendizagem”, em termos de “capital” cultural, científico, histórico, tecnológico, estético, moral (PARÂMETROS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DE PERNAMBUCO, 2012, p.27).

Esses argumentos sinalizam uma mudança de qualidade sobre o entendimento do processo educativo. Em primeiro lugar, o estudante e a aprendizagem passam a ser o centro do trabalho pedagógico. Isso significa que mais importante do que ensinar é fazer aprender.

É essa perspectiva que coloca o **direito de aprender** como o eixo norteador dos Parâmetros da Educação Básica do Estado de Pernambuco e que reforça a Educação em Direitos Humanos como eixo integrante da educação na rede estadual de Pernambuco. A Educação em Direitos Humanos tem como um dos princípios fundamentais o direito à educação, educação essa de concepções e práticas fundadas nos processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas, conforme está pontuado no art. 2º das Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos.

A garantia desse direito exige que se leve em conta o processo de formação integral do ser humano. Nesse sentido, é fundamental relevarem diferenças individuais e as características de cada estudante, sejam elas pessoais, sociais, cognitivas, entre outras. Cada um precisa de atenção diferenciada em suas especificidades, para que se possa chegar a um resultado final em que todos tenham progressos significativos. O compromisso da escola deve ser com a formação integral do ser humano. A igualdade de oportunidades educacionais para todos só se consolida com o reconhecimento das diferenças. Tratar de forma igual os desiguais contribui para reforçar a desigualdade.

Norteados por esses princípios, foram concebidos os Parâmetros em Sala de Aula, elaborados com o objetivo de oferecer subsídios à organização do trabalho pedagógico nas escolas, tendo como referência os Parâmetros Curriculares aprovados para a rede de ensino no Estado de Pernambuco.

São trabalhados aspectos relacionados com a construção do projeto político-pedagógico nas escolas e orientações didáticas e metodológicas, tanto para os níveis de Ensino Fundamental e Médio, como para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Cada componente curricular apresenta, em volumes específicos, as suas sugestões para auxiliar o professor na implantação dos Parâmetros Curriculares. É o grande desafio do “como fazer” no cotidiano pedagógico.

Diretamente relacionados com os Parâmetros Curriculares, com o perfil dos estudantes e com a opinião dos professores, foram criados os Padrões de Desempenho para a Rede de Ensino.

Para estabelecer os Padrões de Desempenho dos estudantes, foram utilizados dois métodos específicos consagrados pela literatura especializada da área de avaliação externa e utilizada em outros países. A utilização dessa metodologia não se processou de forma acrítica. Foram considerados aspectos específicos da realidade pernambucana, bem como a experiência do Estado com avaliação externa de larga escala, expressa no Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE).

A inovação desse processo está na participação efetiva dos docentes que estão em exercício na sala de aula como protagonistas, o que possibilitou definir padrões de desempenho mais condizentes com a realidade dos estudantes, estabelecer, de forma mais clara, a relação entre currículo e avaliação, além de possibilitar a definição de novos rumos para a formação docente.

Foram trabalhados e estabelecidos os Padrões de Desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática, no Ensino Fundamental e Médio. O estabelecimento dos Padrões de Desempenho para os demais componentes curriculares está em processo de construção.

### 3. FORMAÇÃO DOCENTE

---

A consolidação dos Parâmetros da Educação Básica de Pernambuco passa, necessariamente, pela formação docente. Os professores, mais do que executores, são os grandes líderes desse processo. A implantação dos Parâmetros Curriculares no cotidiano do projeto político-pedagógico de cada escola depende de professores comprometidos e bem formados. A formação contínua é o grande instrumento para garantir que a prática pedagógica seja repensada permanentemente, tendo como eixo norteador o direito à aprendizagem.

Os Parâmetros de Formação Docente estão relacionados ao processo de formação

continuada dos professores e são apresentados considerando as abordagens conceituais que envolvem os Parâmetros Curriculares e os Parâmetros na Sala de Aula, bem como as especificidades de cada componente curricular. As questões relativas ao Ensino Fundamental e Médio, bem como à modalidade da Educação de Jovens e Adultos serão tratadas, de forma integrada, nos Parâmetros de Formação Docente.

A formação continuada dos docentes tem apresentado, ao longo de sua trajetória, concepções distintas. Em determinados momentos, o processo de formação contínua foi identificado como capacitação ou treinamento, com o objetivo de suprir as carências da formação inicial dos professores. Com essa perspectiva, eram organizados cursos variados, de acordo com as necessidades apresentadas pelos gestores das redes de ensino e/ou pelos próprios docentes. Em alguns componentes curriculares, a ausência de professores devidamente qualificados naquela área tornava ainda mais urgente a organização de cursos de formação continuada.

Outra abordagem muito presente nos processos de formação continuada era a relação estabelecida com a carreira dos docentes e os incentivos para promoção, o que acarretava, também, ganhos salariais.

As transformações ocorridas na sociedade com o processo de globalização, bem como as mudanças no processo do conhecimento interferem diretamente na organização da educação e na vida cotidiana da escola, que passa a conviver com situações complexas que exigem disponibilidade, compromisso e competência dos docentes, para que a prática pedagógica possa ser reavaliada e redirecionada, sempre que for necessário.

A escola, enquanto lócus privilegiado onde ocorre o processo educativo, é também o espaço onde deve acontecer a formação continuada dos docentes. Trata-se, portanto, de uma formação contínua em serviço, que envolve o projeto político-pedagógico da escola, com ênfase no trabalho coletivo dos docentes.

A formação é compreendida como o espaço de reflexão sobre a prática pedagógica e, ao mesmo tempo, de definição sobre as mudanças necessárias para se garantir que a implantação dos Parâmetros Curriculares tenha a eficácia desejada, sempre de forma integrada com a avaliação dos estudantes e, portanto, com os índices de proficiência construídos nos Padrões de Desempenho.

Essa reflexão envolve trabalhar, de forma articulada, a teoria e a prática. A utilização dos Parâmetros na Sala de Aula deve ser avaliada no processo de formação, bem como o trabalho desenvolvido com os livros didáticos.

As questões relativas à formação inicial de professores só serão abordadas, considerando as necessidades de habilitação nas várias áreas do conhecimento na rede estadual de ensino. As carências existentes, principalmente em alguns componentes curriculares, deverão

ser minuciosamente consideradas para a implementação da formação continuada, sem, entretanto, perder de vista que o processo de formação contínua não pode ser estruturado como uma forma de se suprirem as deficiências da formação inicial.

A formação continuada deve trabalhar, também, um processo identitário para que cada professor se veja

de forma simultânea e inseparável como:

- a. um perito que domine o instrumental de trabalho próprio da sua área de conhecimento e de sua atividade docente e saiba fazer uso dele;
- b. um pensador capaz de repensar criticamente a sua prática e as representações sociais sobre seu campo de atuação;
- c. um cidadão que faz parte da sociedade e de uma comunidade (PROJOVEM URBANO, 2008).

É com essa abordagem de formação continuada que os Parâmetros de Formação Docente trabalham.

### 3.1. Temas que perpassam a formação docente

Acreditar e trabalhar para fazer do mundo um lugar melhor é uma característica inerente ao professor. Uma proposta de formação continuada de docentes deve ser capaz de aprofundar as dimensões profissional, social e ética dos educadores. Nesse sentido, a formação do professor e o trabalho docente associam-se e se alimentam continuamente, estabelecendo um processo de aperfeiçoamento constante e a ampliação da capacidade de intervir e enfrentar os desafios cotidianos.

Para isso, além do estudo contínuo e especializado na área de atuação específica de cada professor, questões fundamentais são trabalhadas durante o processo de formação, constituindo uma área de conhecimentos comuns a todos os docentes. Tais conhecimentos podem ser organizados em eixos temáticos, conforme definidos a seguir:

- I. Educação em Direitos Humanos
- II. Direitos civis e papel das instituições no Estado de Direito Democrático
- III. A escola como instituição social
- IV. Avaliação da aprendizagem e inclusão
- V. A prática docente e o projeto político-pedagógico (PPP) da escola
- VI. O sistema educacional brasileiro e o trabalho docente.

#### I. Educação em Direitos Humanos

A Educação em Direitos Humanos tem como um dos princípios fundamentais o direito à educação, mais especificamente, uma educação de concepções e práticas fundadas nos processos de promoção, proteção, defesa e aplicação, na vida cotidiana de sujeitos, de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas, conforme está pontuado no art. 2º das

Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos.

Nessa direção, os Direitos Humanos, internacionalmente reconhecidos como um conjunto de direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais, referem-se à necessidade de igualdade e de defesa da dignidade humana para todas as pessoas. Para tanto, aos sistemas de ensino e suas instituições cabe a efetivação da Educação em Direitos Humanos, implicando a adoção das suas diretrizes pelos envolvidos nos processos educacionais, com a finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social, fundamentada nos princípios dispostos no art. 3º das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos:

- a. Dignidade humana
- b. Igualdade de direitos
- c. Reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades
- d. Laicidade do Estado
- e. Democracia na educação.

## II. Direitos civis e papel das instituições no Estado de Direito Democrático

O conhecimento e a compreensão dos direitos do cidadão estabelecidos na Constituição Brasileira devem estar presentes no processo de formação docente, possibilitando aos professores distinguir o significado dos direitos civis, políticos e sociais, enquanto elementos constituintes do Estado de Direito Democrático.

Entre eles, papel de destaque deve ser atribuído à Educação Escolar, concebida como dimensão fundante da cidadania, aos direitos estabelecidos no Estatuto da Criança e do Adolescente e aos direitos dos jovens, adultos e idosos.

Essa dimensão da formação tem como objetivo dar condições aos professores para identificarem e dimensionarem problemas, práticas e ideias que envolvam a questão da cidadania em diferentes contextos históricos e, em especial, na sociedade contemporânea, nas escalas local, regional, nacional e internacional.

## III. A escola como instituição social

A escola é o *locus* privilegiado para a construção da cidadania. A escola de qualidade cria condições para que todos os segmentos desempenhem seus papéis com compromisso e eficiência. A questão dos direitos e deveres é vivenciada no dia a dia do trabalho escolar e todos têm clareza de suas funções, que devem resultar no desenvolvimento continuado de aprendizagens significativas por parte dos estudantes.

Por meio do trabalho pedagógico realizado na escola, são criadas novas e mais ricas oportunidades para todos, num processo de inclusão que reúne indivíduos autônomos,

capazes de escolher os melhores caminhos para o seu desenvolvimento pessoal e definir, com determinação, sua participação na sociedade.

É importante que, na sua formação, os professores possam identificar as diferentes condições sociais de seus alunos e delinear práticas metodológicas mais inclusivas, capazes de promover experiências reais de construção do conhecimento e desenvolvimento da autonomia.

#### IV. Avaliação da aprendizagem e inclusão

Os professores devem conhecer todos os seus alunos e criar para todos as oportunidades adequadas às suas reais necessidades. As avaliações devem ter como referência as possibilidades de cada um. Saber avaliar é fundamental para um acompanhamento real do crescimento dos alunos e da pertinência do trabalho pedagógico realizado.

As avaliações funcionam como informações relevantes para os professores e como parte fundamental do seu planejamento pedagógico. Por meio de seus resultados, o professor identifica e analisa as necessidades de aprendizagem, para redirecionar o processo de ensino.

Dessa forma, inclui-se nos conteúdos a serem trabalhados na formação dos professores o debate sobre a avaliação da aprendizagem, independente das formas específicas que assume em cada área do conhecimento. Qual a finalidade da avaliação? Que formas de avaliar serão utilizadas pelos professores? Como estabelecer avaliações capazes de aferir o crescimento e identificar as necessidades de cada estudante?

Esse debate se completa com o conhecimento, pelos professores, dos principais argumentos da discussão atual sobre a escola inclusiva, considerando os direitos dos que vivem em desvantagem social, ou são portadores de dificuldades e deficiências diversas.

#### V. A prática docente e o projeto político-pedagógico (PPP) da escola

O professor não vive isolado e não trabalha sozinho. Está integrado, por meio do Projeto Político-Pedagógico (PPP), à gestão da escola. Nesse sentido, orienta seu trabalho na direção das metas estabelecidas pela sua escola nos processos coletivos de que participa. Analisa o desempenho da sua escola nas avaliações externas e conhece os indicadores educacionais do seu estado e do seu município. Nos debates, esses indicadores são utilizados para estabelecer as relações entre o trabalho docente e o alcance das metas projetadas.

Integram a formação do professor o conhecimento do currículo proposto para a sua rede nas diferentes áreas e as formas escolhidas pela escola para colocá-lo em prática. Tais escolhas são claramente incorporadas ao PPP e todos os docentes devem sentir-se responsáveis por sua concretização. Utilizam e contribuem para a constante atualização dos Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco – Parâmetros Curriculares e Parâmetros na Sala de Aula

Nesse processo, trabalham, de forma colaborativa e criativa, com os pais e a comunidade, integrando-os produtivamente ao trabalho da escola.

## VI. O sistema educacional brasileiro e o trabalho docente

O professor bem formado conhece e interpreta criticamente os documentos que norteiam a Educação Básica: a Lei 9.394, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, o Plano Nacional de Educação e a legislação que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Fundeb.

Na sua área de atuação, o professor conhece os programas de aperfeiçoamento e especialização e está sempre atualizado em relação ao debate que se desenvolve entre seus pares.

Concluindo, é importante cuidar para que os temas expostos, que tratam fundamentalmente do debate sobre educação e que estão presentes no processo de formação docente, não se constituam como área de conhecimento à parte, desvinculada dos propósitos estabelecidos em cada conteúdo específico. Em vez disso, é preciso torná-los parte integrante destes e incorporá-los ao fazer docente, dotando-o de condições para alcançar os verdadeiros objetivos da ação educativa.

## 4. DIRETRIZES PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA

---

As diretrizes gerais que orientam o processo de formação continuada, no contexto dos Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco, são as seguintes:

- ▶ Promover o conhecimento sobre os Parâmetros para a Educação Básica de Pernambuco, considerando a permanente articulação entre Parâmetros Curriculares, Parâmetros na Sala de Aula e Padrões de Desempenho dos Estudantes.

A transformação sinalizada pelos Parâmetros para a Educação Básica é uma mudança de paradigma, que envolve a forma de pensar o processo pedagógico e a escola. Currículo, orientações metodológicas e desempenho dos estudantes constituem um processo global, no qual as partes interagem sempre na perspectiva de fazer avançar o projeto político-pedagógico da escola. Os resultados das avaliações dos estudantes e, portanto, o Padrão de Desempenho sinalizam sobre o desenvolvimento do currículo e as necessidades que se apresentam de mudanças e/ou ajustes. Essa interação torna o currículo uma realidade e dá vida ao projeto político-pedagógico, que tem como eixo norteador o direito à aprendizagem.

Esse é um processo complexo, porque implica não só a construção de outra cultura educacional, como também uma reforma no modo de pensar e de conhecer.

- ▶ Promover o conhecimento dos Parâmetros Curriculares, considerando os seus fundamentos teóricos, os aspectos conceituais, bem como os vários desdobramentos decorrentes de sua implementação em cada componente curricular e no contexto do projeto político-pedagógico da escola.
- ▶ Promover o conhecimento sobre os Parâmetros na Sala de Aula, como sugestões importantes para a prática pedagógica no dia a dia da escola.
- ▶ Promover o conhecimento sobre os Padrões de Desempenho dos estudantes. Os docentes devem se apropriar dos métodos utilizados para se chegar ao estabelecimento dos Padrões, bem como dos resultados obtidos. Essa apropriação pode contribuir para que o processo de avaliação por meio dos Padrões de Desempenho seja um instrumento fundamental para a revisão das práticas pedagógicas.
- ▶ Desenvolver a concepção de trabalho docente coletivo com maior interação entre os profissionais da educação.

O projeto Parâmetros para a Educação Básica de Pernambuco, que tem o direito de aprender como eixo norteador, exige que o trabalho pedagógico seja coletivo. Isso significa garantir espaços coletivos de construção e de reflexão sobre o cotidiano pedagógico, com a participação de todos os docentes da escola, gestores e outros profissionais da educação. A formação continuada é um espaço ideal para a construção dessa cultura, que implica novos procedimentos no cotidiano da escola.

- ▶ Estimular a participação dos docentes no planejamento e no desenvolvimento de sua formação continuada.

Os docentes devem ser protagonistas de sua formação continuada, contribuindo coletivamente para o seu planejamento e para os seus objetivos.

- ▶ Promover o uso da tecnologia para criar espaços diferenciados e democráticos de formação.

A importância do uso de tecnologias é um tema que será retomado, na dinâmica e operacionalização do processo de formação contínua.

- ▶ Promover o acesso dos docentes ao mundo da cultura como parte integrante da formação continuada.

#### 4.1 Diretrizes para a formação continuada na modalidade da Educação de Jovens e Adultos

A Educação de Jovens e Adultos ocupa um espaço específico nos Parâmetros para a Educação Básica de Pernambuco, contrapondo-se, pois, a uma prática que, durante muito tempo, foi corrente nessa modalidade: ser posta à margem das políticas públicas, dos espaços

de formação e das diretrizes curriculares. Os Parâmetros Curriculares e os Parâmetros na Sala de Aula foram elaborados tendo como referência as especificidades do público a que se destina a modalidade da EJA, as quais passam, inevitavelmente, pelo contexto em que vivem os jovens e os adultos que buscam a escola para iniciar o processo de alfabetização ou para dar continuidade ao processo de escolarização e de profissionalização.

As diretrizes gerais para a formação continuada de professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos são as mesmas enunciadas neste documento. Cabe destacar, entretanto, que assumem um caráter próprio, considerando a necessidade de construção de um projeto pedagógico que promova a adequação das práticas escolares às características e às necessidades dos sujeitos envolvidos.

As turmas da EJA carregam uma heterogeneidade peculiar, de que são exemplos os povos do campo, os sujeitos privados de liberdade, as pessoas com deficiência, além daqueles expostos às diversas formas de exclusão, inclusive do próprio sistema escolar. Essa heterogeneidade foi considerada durante a construção da proposta curricular, visando superar as propostas curriculares que não contemplam o diálogo entre educandos e educadores e que não consideram a historicidade desses sujeitos.

Essa ideia de heterogeneidade contribui para definir as políticas de formação docente, no sentido de que é compreendendo a pluralidade e as particularidades inerentes a esses sujeitos, que se podem elencar os objetivos de uma ação pedagógica emancipatória, crítica e comprometida com a formação cidadã. Por essa razão, a formação dos professores que atuam na EJA deve considerar a complexidade e a multiplicidade de identidades dos jovens, adultos e idosos que buscam a escola, considerando suas experiências, identidades e realidade de vida, a serviço do currículo formal.

Outro aspecto a ser considerado é o de que a decisão de retomar os estudos carrega em si inúmeras disposições que os estudantes precisam adotar, como equacionar o tempo entre o trabalho, o lazer, a escola e a família e, ainda, em alguns casos, a prática religiosa. Tais decisões, muitas vezes, incidem sobre a renda familiar.

Logo, o processo de formação continuada de professores atuantes na EJA precisará desenvolver o caráter múltiplo e multifacetado no educador dessa modalidade de ensino, entendendo a natureza contínua e permanente do desenvolvimento dos saberes docentes, e defendendo que a formação desses atores sociais deve incentivar, promover e contribuir para a apropriação do saber de modo reflexivo, a tal ponto que o professor seja um investigador da prática educativa, que formula e reformula estratégias e reconstrói, constantemente, sua ação pedagógica.

Entendemos, ainda, que a formação docente, além de contribuir para uma melhor reflexão sobre o processo de formação do professor, permite pensar sobre os novos desafios para a educação no século XXI, em que as práticas dos modelos tradicionais de educação já

sinalizam desgastes, fazendo-se necessário repensar nosso modelo de escola e de prática docente. A ação de formação continuada deve ser um espaço de debate e interação, que permita a discussão de práticas docentes e reflexão sobre novas possibilidades para a Educação de Jovens e Adultos no Estado de Pernambuco.

## 5. CONSTRUÇÃO DO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

---

A construção operacional do processo de formação continuada na(s) rede(s) de ensino é, na prática, um grande desafio. A conciliação entre os problemas do cotidiano que os gestores e professores enfrentam e as exigências da formação em serviço é uma tarefa árdua e complexa. Entretanto, os grandes avanços que podem acontecer na educação pernambucana com os Parâmetros para a Educação Básica justificam todo o esforço necessário para garantir a formação contínua dos docentes, na perspectiva do trabalho coletivo e em serviço.

A formação continuada no Estado de Pernambuco não é uma inovação em si. Esse processo é desenvolvido pelo Estado há alguns anos. A novidade se evidencia por se tratar de um processo que integra os Parâmetros de Formação Docente, que constituem uma das dimensões dos Parâmetros para a Educação Básica de Pernambuco. É essa forma de pensar de maneira global, que confere especificidade ao processo de formação continuada proposto.

Nesse sentido, é importante que o planejamento da formação continuada dos docentes leve em consideração os Parâmetros Curriculares e os Parâmetros na Sala de Aula, de acordo com as necessidades das diferentes Regionais de Educação e das Unidades Escolares.

O planejamento deve considerar os diversos componentes curriculares nas diversas áreas do conhecimento no Ensino Fundamental e Médio e na modalidade da Educação de Jovens e Adultos. É importante que o processo de planejamento seja participativo e envolva os vários atores compromissados com o processo: Escolas, Gerências Regionais de Educação, Instituições Formadoras e outros. Alguns aspectos devem ser considerados, necessariamente: as concepções teóricas que embasam os Parâmetros Curriculares e os Parâmetros na Sala de Aula, o projeto político-pedagógico das escolas, as especificidades para a formação de docentes na Educação de Jovens e Adultos, o trabalho com a interdisciplinaridade e a contextualização do currículo.

### 5.1 Materiais e instrumentos para a formação continuada

A formação continuada dos docentes deverá trabalhar com os textos dos Parâmetros Curriculares, Parâmetros na Sala de Aula, resultados dos Padrões de Desempenho dos estudantes e outros trabalhos considerados essenciais para a formação dos professores. Entre os instrumentos a serem utilizados, destaca-se a utilização das tecnologias de informação e comunicação.

O processo de formação continuada em Pernambuco tem uma abrangência grande e precisa estar presente em todo o Estado. A utilização das tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) é muito importante, para que se alcance êxito nesse processo.

As Tecnologias da Informação e Comunicação compõem-se do conjunto de antigos e de novos recursos tecnológicos utilizados das mais diversas formas e de maneira integrada, como para reunir e compartilhar informações, ideias, pensamentos e emoções, com um objetivo comum.

A partir das décadas finais do século XX, um novo quadro de tecnologias utilizadas na educação começa a ser tecido, com a incorporação dos avanços, gradativamente buscados de outros setores, como da publicidade, da indústria, do setor de investimentos etc. O computador e a internet e demais equipamentos de multimídia (*tablets, smartphones*, por exemplo), e as ferramentas de informação (como as redes sociais) foram popularizados e, hoje, as pessoas que não dominam o mínimo dessas TIC são consideradas “desconectadas” do mundo.

As rápidas transformações dos meios de comunicação, da ciência e da tecnologia no período contemporâneo possibilitaram inúmeras análises sobre o encurtamento das distâncias e a “virtualização” das relações sociais. As TIC influenciam o modo como as pessoas percebem o espaço e o tempo, não só pela sua existência física, mas, também, pela maneira como afetam as sensações e o imaginário de cada um e, portanto, tornaram-se uma faceta fundamental da vida social.

Atualmente, valoriza-se a capacidade dos indivíduos em conectar diferentes assuntos, localizar variadas fontes de informação e selecionar os dados mais precisos, numa velocidade maior do que com o uso dos meios tradicionais.

Castells destacou que, na era da informação disseminada pelas redes,

o mundo será habitado por duas populações essencialmente distintas: a interagente e a receptora da interação, ou seja, aqueles capazes de selecionar seus circuitos multidirecionais e comunicação e os que recebem um número restrito de opções pré-empacotadas (CASTELLS, 1999, p.392).

E o autor ainda apontou que a cultura é mediada e determinada pela comunicação e que nossos códigos produzidos historicamente transformam-se com o uso das novas TIC. Essa transformação amplia-se ainda mais com o passar do tempo, porque “nossos meios de comunicação são nossas metáforas. Nossas metáforas criam o conteúdo da nossa cultura” (CASTELLS, 1999, p.414).

A cultura digital é permeada de códigos que o professor deve aprender a decifrar, para ajudar os estudantes no avanço dessa habilidade.

Cabe destacar que<sup>1</sup>:

Uma das áreas mais favorecidas com as TICs é a educacional. Na educação presencial, as TICs são vistas como potencializadoras dos processos de ensino–aprendizagem. Além disso, a tecnologia traz a possibilidade de maior desenvolvimento-aprendizagem, comunicação entre as pessoas com necessidades educacionais especiais. As TICs representam ainda um avanço na educação a distância.

A democratização da informação, aliada à inclusão digital, pode se tornar um marco dessa civilização. Contudo, é necessário que se diferencie informação de conhecimento. Com a criação de ambientes virtuais de aprendizagem, estudantes e professores têm a possibilidade de se relacionar trocando informações e experiências, presencialmente, no ambiente escolar, ou a distância. Cabe destacar que, na linha do que foi apontado, há nítida diferença entre informação e conhecimento. O papel do professor é crucial nessa mediação: trabalhar com informação e conhecimento no processo educacional.

Conforme o mencionado, as TIC poderão ser utilizadas na formação continuada dos professores, com a criação de ambientes virtuais interativos a distância, por meio de plataformas que permitem a comunicação entre os formadores e os professores. São várias as possibilidades de interlocução, como a realização de fóruns de debates, conversas diárias, troca de experiências, trabalhos em grupos e outras formas de interlocução significativas para o processo de ensino-aprendizagem.

## 5.2. Sistema de monitoramento e avaliação

O processo de formação deve garantir que os docentes se apropriem dos Parâmetros Curriculares, dos Parâmetros na Sala de Aula e dos Padrões de Desempenho dos estudantes, de forma integrada. A construção de um Sistema de Monitoramento e Avaliação é importante para garantir o êxito desse processo. Além disso, o monitoramento e a avaliação sobre a implantação dessas políticas na(s) rede(s) de ensino permitem que diagnósticos sejam construídos, contribuindo para a qualidade do processo educativo.

O desenvolvimento do currículo, as metodologias utilizadas, a construção do projeto político-pedagógico e a avaliação dos estudantes não são processos estanques e, muito menos, rígidos. Estão permanentemente em mudança. O grande desafio é ter como nortear e trabalhar essas mudanças. Nesse sentido, a avaliação é o instrumento fundamental para que seja possível apontar novos rumos com segurança e de forma democrática.

Os objetivos do Sistema de Monitoramento e Avaliação são:

- 1- Acompanhar e monitorar o planejamento e a execução do processo de formação continuada dos docentes.

<sup>1</sup> <<http://www.infoescola.com/informatica/tecnologia-da-informacao-e-comunicacao>>. Acesso em: 07/02/2014.

2- Avaliar o desempenho dos docentes nesse processo.

3- Acompanhar, monitorar e avaliar a implantação das políticas que integram os Parâmetros para a Educação Básica de Pernambuco: Parâmetros Curriculares, Parâmetros na Sala de Aula e Padrões de Desempenho dos estudantes.

O Sistema de Monitoramento e Avaliação deve ser construído coletivamente, com a participação de todos os envolvidos com o processo de Formação Continuada e com a execução das políticas que integram os Parâmetros para a Educação Básica de Pernambuco (docentes da rede de ensino, gestores, instituições formadoras e outros atores), para que se possam garantir a necessária qualidade ao processo de formação e a eficácia na implantação dos Parâmetros para a Educação Básica de Pernambuco.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

Alguns autores nos inspiraram a iniciar nossa reflexão sobre a importância, as dificuldades e os desafios da prática docente. A grande inspiração desta mensagem final está em um dos maiores educadores de Pernambuco, do Brasil e do mundo: Paulo Freire.

Paulo Freire sintetiza, de forma brilhante, os desafios da docência:

“Sou Professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou classes sociais. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e me imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais, meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser do lutador pertinaz, que cansa, mas não desiste. Boniteza que se esvai de minha prática se, cheio de mim mesmo, arrogante e desdenhoso dos alunos, não canso de me admirar”. (Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa).

## REFERÊNCIAS

- AFONSO, Maria da Conceição L. **Banco Internacional de Objetos Educacionais**: normas para a definição dos metadados. Brasília: CESPE/UnB, MEC, 2010.
- ARROYO, M. Novas configurações no campo da EJA. In: SOARTES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. A era da informação: economia, sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CITELLI, Adilson. **Palavras, meios de comunicação e educação**. São Paulo: Cortez, 2006.
- Conselho Nacional de Educação**. Resolução CNE/CP nº1, de 30 de março de 2012 – Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- JONHSON, S. **Cultura da interface**: como o computador transforma nossa maneira de criar e comunicar. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- MORIN, Edgard. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 3ed. São Paulo: Cortez/Brasília-DF: UNESCO, 2001.
- PARÂMETROS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DE PERNAMBUCO. Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. **Parâmetros Curriculares**. 2012.
- PROJOVEM URBANO. Secretaria Nacional de Juventude/Secretaria Geral da Presidência da República. **Plano Nacional de Formação para Gestores, Formadores e Educadores**. Brasília, 2008.
- SARAMAGO, J. **O conto da ilha desconhecida**. São Paulo: Companhia da Letras, 1998.

Parâmetros de  
Formação Docente  
para o ensino de  
Geografia



## 1 APRENDER E ENSINAR GEOGRAFIA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Sabemos que o professor não trabalha sozinho. Todos os profissionais da escola são educadores e contribuem, de maneira significativa, para a formação dos estudantes. Entretanto, o papel do docente é central no processo de organização e execução do trabalho pedagógico realizado na escola como um todo e, particularmente, na sala de aula. A esse profissional cabe o admirável desafio de tomar decisões curriculares, de pensar, de maneira detida, nos conhecimentos e nas experiências de aprendizagens vivenciadas na escola pelos estudantes. Os docentes têm a incumbência de planejar e construir cotidianamente o currículo escolar.

Nesse processo, entra em cena a questão do domínio de conhecimentos e saberes que permitam ao docente colocar um currículo em ação em contextos complexos, instáveis e indeterminados. É certo que o currículo escolar abrange objetivos, conteúdos, atividades didáticas pedagógicas e de avaliação, enfim procura indicar um rumo para o trabalho escolar nos diferentes campos do conhecimento. Em certo sentido, todo currículo abrange um conjunto de princípios, intenções e ordenamentos. Entretanto, os docentes, imersos no contexto escolar, sabem que o currículo, para além do âmbito prescritivo, também se constitui em uma práxis, produzida cotidianamente pelos sujeitos. Conforme salienta Goodson (1995, p. 67),

acima de tudo precisamos abandonar o enfoque único posto no currículo como prescrição. Isso significa que precisamos adotar plenamente o conceito de currículo como construção social, primeiramente em nível da própria prescrição, mas depois também em nível de processo e prática.

A construção do currículo será diferenciada em cada contexto escolar, em cada grupo social, em cada tempo e espaço. As experiências curriculares serão construídas de modos distintos, pois os sujeitos, as instituições e as realidades escolares também são distintos. Por isso podemos entender o currículo como um forte teor narrativo construído por meio de um processo de criação e, portanto, permeado de criatividade. Assim, a composição de um currículo não ocorre de maneira fechada e programática, sem levar em conta o imprevisível e as decisões negociadas e acordadas no contexto de cada instituição escolar.

Para além das prescrições formais, colocar um currículo em ação envolve autoridade, responsabilidade e domínio de um campo de saber por parte dos docentes. O professor será demandado a exercer o papel de autor e a expressar um domínio de saberes profissionais que terão impacto significativo na produção dos conhecimentos e das experiências escolares e, em decorrência, na formação dos estudantes. Nesse contexto, será desenvolvido todo um processo de organização de conteúdos, metodologias e a construção de experiências didáticas de qualidade e intelectualmente ricas para os docentes e discentes. Como se pode constatar, muitas são as expectativas geradas em torno do trabalho docente e de sua autoridade profissional. Segundo Campbell (2006, p. 117), os docentes “defrontam-se com decisões morais e éticas sobre o que melhor atende às necessidades de seus alunos, sobre que tipo de aprendizagens está construindo para e com os estudantes e sobre como exercer sua autoridade responsavelmente”.

Nessa perspectiva, os processos de formação continuada de professores têm uma importância significativa para criar experiências concretas de inovação curricular. Segundo Santos (2007), os docentes, na labuta com o currículo escolar, precisam estar atentos para uma série de questões que, há algum tempo, se apresentam como recorrentes, no campo da educação, como:

A crítica aos currículos disciplinares; a hegemonia da cultura acadêmica nos conteúdos curriculares; a hierarquização de disciplinas, no interior das propostas curriculares; as discriminações de classe, gênero e etnia presentes tanto nos currículos oficiais como nos materiais didáticos e nas práticas escolares. Multiplicaram-se os trabalhos que defendiam os currículos integrados; a necessidade de conhecimento das culturas dos alunos; o respeito às diferenças culturais; a aproximação do currículo da vida cotidiana e da cultura da comunidade em que a escola se insere; a necessidade de a escola trabalhar não apenas conteúdos cognitivos, mas também valorizar e trabalhar o corpo, as emoções e as habilidades e valores sociais; a reorganização da sala de aula, no sentido do estabelecimento de práticas mais democráticas de ensino e o uso de materiais variados no ensino. Além disso, foi também discutida a influência do currículo na formação das subjetividades dos alunos, em função não apenas dos conteúdos ministrados, mas também das formas de ensino utilizadas (SANTOS, 2007, p. 292).

Todos os docentes vivenciam, ao longo de sua carreira, um percurso formativo, compartilham de um processo de formação que pode ser caracterizado como permanente e ininterrupto. A formação ocorre de forma contínua ao longo da vida profissional, e seguramente não termina com o processo de formação inicial na graduação ou em cursos posteriores. Também não se circunscreve ao espaço escolar e acadêmico. O docente se forma em diferentes lugares, nos diferentes contextos nos quais se vinculam e se constroem suas experiências e saberes.

A tarefa central da formação continuada de professores é permitir a reflexão contextualizada sobre o saber-fazer pedagógico e, nesse sentido, contribuir para o desenvolvimento intelectual/profissional do docente e, conseqüentemente, para a qualidade da educação escolar. Esse processo deve primar pela autonomia intelectual docente, pela capacidade desse profissional pensar e agir a partir de uma análise cuidadosa e crítica sobre o contexto

escolar e a ação pedagógica, pela busca da inovação, pelo domínio dos conhecimentos próprios da ação docente.

Na formação de professores, muitos elementos se apresentam como importantes, afinal a realidade escolar é múltipla e desafiadora e impõe uma gama considerável de desafios à atuação profissional docente. Ao mesmo tempo em que é importante o domínio dos conhecimentos próprios da área de atuação, os chamados conhecimentos disciplinares, a reflexão e o diálogo com a realidade também se mostram vitais para o exercício do ofício de ensinar.

Essa é uma discussão fundamental, quando falamos em formação docente em Geografia. O docente não deve ser preparado para atuar em um contexto de aprendizagem prescritiva e de assimilação de conteúdos. Pelo contrário, a aprendizagem exige engajamento por parte dos sujeitos e se relaciona com seus interesses, desejos e necessidades. A aprendizagem não se reduz à atividade formal, advinda de um planejamento curricular fechado. Conforme argumenta Goodson (2007, p. 251),

devemos esperar que o currículo se comprometa com as missões, paixões e propósitos que as pessoas articulam em suas vidas. Isto seria verdadeiramente um currículo para empoderamento. Passar da aprendizagem prescritiva autoritária e primária para uma aprendizagem narrativa e terciária poderia transformar nossas instituições educacionais e fazê-las cumprir sua antiga promessa de ajudar a mudar o futuro social de seus alunos.

Sendo assim, colocar em evidência o currículo de Geografia implica refletir de maneira crítica sobre o que as escolas estão fazendo ou o que almejam fazer em relação à aprendizagem e ao processo formativo dos estudantes, nesse campo do conhecimento. Os espaços e tempos de formação do professor devem ser mobilizadores de análises, críticas, reflexões e proposições sobre a organização pedagógica e curricular da escola. Em suma, a formação de professores deve ajudar os docentes a pensarem detidamente na seleção de temáticas e na organização de atividades pedagógicas que possibilitem aos estudantes compreender o mundo complexo, desigual e globalizado em que vivemos. A formação continuada de professores deve instigar a reflexão sobre a prática, sobre o repensar dos conteúdos e metodologias de ensino de Geografia, sobre os sujeitos que estão em processo de formação e como os mesmos significam e vivenciam os processos de aprendizagem. Nessa medida, a reflexão sobre a prática, sobre o cotidiano escolar e sobre o aprender e ensinar se constitui, atualmente, como um elemento essencial da profissionalização docente.

Consideramos salutar a advertência de Perrenoud (2001, p. 141), ao afirmar que

assim como não podemos conceber o profissional como um simples especialista que segue uma determinada rotina, sem pensar muito no que está fazendo, não podemos imaginá-lo como simples detentor de saberes que se limita a colocá-los em prática.

Conhecimentos pedagógicos e conhecimentos disciplinares devem ser articulados, de forma orgânica e criativa, no processo de formação docente. Assim, é imprescindível que o

professor tenha acesso a um espaço de formação capaz de assegurar a discussão, o estudo e a reflexão sobre assuntos pertinentes ao campo pedagógico e ao campo da Geografia. Segundo Cavalcante (2010, p. 5):

O pressuposto é o de que o professor, para estruturar a matéria que ensina, mobiliza autonomamente conhecimentos dessas fontes, tendo como eixos principais a história do pensamento geográfico, a constituição da área como ciência e como disciplina escolar, as tendências teóricas e as categorias de análise básicas do raciocínio espacial, os procedimentos de investigação e análise do espaço. Com isso, o professor terá elementos mais seguros para tomar decisões sobre encaminhamentos no ensino, sobre estruturação e seleção de conteúdos, sobre estratégias de sala de aula, sobre atitudes de avaliação.

Se, por um lado, os conhecimentos geográficos são imprescindíveis para que o professor possa trabalhar o processo de espacialização dos fenômenos geográficos, por outro lado, se faz essencial pensar no como colocar em prática experiências pedagógicas inovadoras sobre esses fenômenos. O acesso à discussão em torno dos conteúdos geográficos e pedagógicos demanda tempo para o estudo, para a leitura de textos, para a reflexão sobre os dois campos, sendo que nenhum deles pode ser negligenciado no processo de formação. Ou seja, é imprescindível que os professores em processo de formação dominem os objetos de ensino, os conteúdos geográficos e, também, os modos e as possibilidades de ensino desses conhecimentos às crianças e jovens, adultos e idosos.

A relação entre o campo da Geografia e o campo pedagógico deve priorizar a valorização da dimensão crítica, intelectual além da autoridade e autonomia do docente. O diálogo entre o campo da educação e da Geografia deve ser constante, no percurso formativo do professor. Tal desafio demanda a criação de espaços e tempos para estudos mais aprofundados, leitura e discussão de textos sobre o campo da educação e da Geografia. Acentua-se o fato de que a ação do professor depende do debate teórico sobre os modos de ensinar e aprender e dos conhecimentos necessários à docência. Conforme assinala Sacristan (1998, p. 85),

um professor que tem recursos de ação é aquele que tem a experiência variada, vivências ricas; não o que tem muita experiência sobre uns poucos tipos de ações; importa mais ter esquemas diversos ou conglomerados complexos dos mesmos do que possuir esquemas demasiados trilhados como consequência de realizar as mesmas ações constantemente.

Como é possível constatar, muitos são os desafios para se colocar em prática um processo de formação significativo, capaz de ajudar os docentes a construir conhecimentos, saberes e experiências que potencializem a sua prática e o seu desenvolvimento profissional. É preciso destacar que o desempenho dos docentes deve ser visto para além da responsabilização individual dos mesmos. Muitos são os atores, instituições e contextos que corroboram para o delineamento das condições da escola e da organização do trabalho pedagógico aí arquitetado. Nesse sentido, é imprescindível assegurar aos professores acesso a condições de trabalho que lhes permitam investir em seu processo formativo e de desenvolvimento profissional.

Em vista do exposto, consideramos que a formação continuada do professor deve capacitá-

lo para que, em seu exercício profissional, possa adotar como tarefas essenciais:

- a) Refletir sobre a própria prática e buscar instrumentos e ações para aprimorá-la.
- b) Participar, de maneira ativa e crítica, da formulação da proposta pedagógica da escola e seus delineamentos contextuais.
- c) Compreender o contexto sociocultural dos discentes e a relação do mesmo com as experiências e o desempenho escolar dos estudantes.
- d) Interessar-se e compreender o universo simbólico dos estudantes, seus desejos, necessidades, bem como seus limites e possibilidades relacionados ao processo de aprendizagem.
- e) Atuar com criatividade na formulação de metodologias de ensino, no planejamento de atividades diversificadas e de processos avaliativos.
- f) Compreender o papel da mídia e das tecnologias na vida cotidiana dos estudantes e os impactos inerentes ao trabalho da escola.
- g) Ter domínio do conteúdo da disciplina e dos saberes pedagógicos necessários ao desenvolvimento de situações próprias do processo de ensino e aprendizagem, articulando-se às dimensões teóricas e práticas do campo educativo.
- h) Compreender a sala de aula como um espaço vivo, complexo e de interações.
- i) Produzir conhecimentos acerca do ensino e da aprendizagem de Geografia, bem como sobre o contexto, a realidade, a vida e o percurso da aprendizagem escolar dos estudantes em processo de formação.
- j) Trabalhar em equipe, compartilhando conhecimentos e experiências sobre a prática docente e colaborando com a solução de problemas da escola.
- k) Buscar a autoformação e investir esforços no desenvolvimento profissional, no próprio aperfeiçoamento, assumindo-se como sujeito de sua formação e qualificação docente.

Certamente o investimento na formação continuada é quesito fundamental para a preparação dos docentes para o enfrentamento da realidade complexa da escola contemporânea, sabendo que, conforme assevera Nóvoa (1991, p. 70), “estar em formação implica um investimento pessoal, livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade pessoal, que também é uma identidade profissional”.

Nesse sentido, podem-se estabelecer como princípios norteadores importantes da formação continuada de professores:

- a. A formação continuada deve estar em consonância com as necessidades e demandas dos professores.
- b. A formação continuada de professores deve permitir a reflexão sobre a prática docente cotidiana desenvolvida no contexto escolar.
- c. A formação continuada deve envolver a reflexão teórica sobre a ação docente, bem como a investigação e a sólida relação entre teoria e prática.

- d. A formação continuada deve privilegiar o trabalho coletivo e compartilhado, bem como a troca de experiência sobre a prática pedagógica.
- e. A formação continuada de professores deve ser realizada por meio de diferentes recursos, linguagens e tecnologias.
- f. A formação continuada de professores deve evidenciar e discutir a importância da interdisciplinaridade e a relação da Geografia com os outros campos do conhecimento.
- g. A formação continuada de professores deve promover a ampliação do universo cultural dos docentes, permitindo o acesso a produtos e experiências estético-culturais diversificados.
- h. A formação continuada deve promover a reflexão sobre a diversidade cultural e o respeito às diferenças no âmbito da escola e da sociedade.
- i. A formação continuada deve favorecer o desenvolvimento pessoal do docente, bem como estar voltada à construção da profissionalização do professor.

## 2 CONHECIMENTOS GEOGRÁFICOS

A proposta curricular do estado de Pernambuco tem como premissa o direito à aprendizagem e, portanto, organiza o currículo em torno de expectativas de aprendizagem. Os Parâmetros Curriculares de Geografia estão estruturados de modo a contemplar as expectativas de aprendizagem a partir de grandes eixos temáticos, estruturantes do conhecimento geográfico escolar, cujo objetivo é o de possibilitar a abordagem de diferentes formas de pensar geograficamente o mundo. Para tal, a formação do professor deverá capacitá-lo para: a) dominar a disciplina enquanto área de conhecimento epistemológico; b) dominar os blocos de conteúdo que norteiam os Parâmetros Curriculares de Geografia e c) criar condições para o desenvolvimento das expectativas de aprendizagem presentes nos Parâmetros Curriculares, norteadas por um trabalho, de maneira integrada e contributiva, em equipes multidisciplinares.

Conforme apregoam as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Geografia, Parecer CNE/CES 492/200:

A atual dinâmica das transformações pelas quais o mundo passa, com as novas tecnologias, com os novos recortes de espaço e tempo, com a predominância do instantâneo e do simultâneo, com as complexas interações entre as esferas do local e do global afetando profundamente o cotidiano das pessoas, exige que a Geografia procure caminhos teóricos e metodológicos capazes de interpretar e explicar esta realidade dinâmica.

A formação do professor de Geografia precisa ajudá-lo a refletir sobre o seu conhecimento disciplinar, assim como criar propostas metodológicas com base nesse conhecimento. A aprendizagem escolar no campo da Geografia demanda que os professores conheçam, de maneira aprofundada, a estrutura da disciplina, os conceitos e conteúdos desenvolvidos ao longo do tempo e que hoje compõem o seu campo de atuação, as suas preocupações e formulações analíticas. Compreender a especificidade do conhecimento geográfico vai permitir ao docente organizar percursos de ensino que promovam a aprendizagem significativa, a seleção de temáticas e abordagens metodológicas mais pertinentes. O domínio dos conhecimentos da disciplina é fundamental para a construção de intervenções e itinerários pedagógicos potencializadores da aprendizagem.

Tendo em vista essas premissas, a seguir, estão propostos os conteúdos, associados aos eixos temáticos, que merecem destaque ao longo da formação continuada do professor de Geografia.

## A – A GEOGRAFIA E A COMPREENSÃO DO ESPAÇO

---

- Reconhecimento das diferentes correntes teórico-metodológicas que norteiam o conhecimento geográfico.
- Identificação e explicação da dimensão geográfica presente nas diversas manifestações dos conhecimentos.
- Reconhecimento do domínio dos conceitos estruturantes de Geografia que são objetos de aprendizagem nos níveis fundamental, médio e EJA: sociedade, natureza, lugar, paisagem, território e região.
- Organização do conhecimento espacial, adequando-o ao processo de ensino-aprendizagem em Geografia, nos diferentes níveis de ensino.
- Articulação dos elementos empíricos e conceituais, concernentes ao conhecimento científico dos processos espaciais, desde os historicamente construídos aos atuais.
- Articulação das diferentes escalas de ocorrência e de manifestação dos fatos, fenômenos e eventos geográficos, da local à global e vice-versa.

## B – REPRESENTAÇÕES CARTOGRÁFICAS

---

- Elaboração e análise de mapas temáticos e outras representações gráficas e cartográficas.
- Utilização de atlas geográficos escolares.
- Elaboração de sínteses cartográficas, a partir da utilização de textos e outros documentos.
- Compreensão dos processos de alfabetização e de letramento cartográficos.
- Utilização das técnicas e conhecimento das tecnologias utilizadas na elaboração de mapas.
- Identificação dos referenciais astronômicos utilizados pela Geografia.
- Avaliação das representações ou tratamentos gráficos e matemático-estatísticos.
- Utilização de recursos de informática.

## C – DINÂMICA POPULACIONAL

---

- Compreensão da estrutura, da dinâmica e dos fluxos da população brasileira e mundial.
- Inter-relação dos índices demográficos com os fatores de ordem política, econômica, social e cultural de diferentes países e regiões.
- Análise dos fluxos migratórios no mundo atual e no Brasil e sua relação com fatores socioeconômicos e culturais.
- Compreensão do processo de crescimento, urbanização e distribuição espacial da população brasileira e mundial.
- Inter-relação entre mobilidade populacional e a questão da reprodução das desigualdades socioespaciais.
- Identificação das políticas demográficas adotadas em diferentes países.

## D – ESPAÇOS URBANO E RURAL

---

- Identificação, descrição, análise, compreensão e explicação das diferentes práticas e concepções concernentes ao processo de produção do espaço, tanto rural quanto urbano.
- Reconhecimento, análise e interpretação do papel dos diferentes atores que interferem na configuração dos espaços rural e urbano.
- Reconhecimento do papel das inovações tecnológicas, científicas, da comunicação e das redes informacionais na reorganização dos espaços urbano e rural e no modo de vida das pessoas, tendo como referências: trabalho, emprego, desemprego, consumo e políticas públicas.
- Distinção entre as diferentes formas de organização dos espaços rural e urbano nos países centrais, emergentes e periféricos.
- Análise dos impactos ambientais na cidade e no campo, a qualidade de vida e as ações propostas direcionadas para a sustentabilidade.
- Identificação do significado da existência da fome e da miséria no mundo e as ações que promovam a segurança alimentar e a qualidade de vida.

## E – GEOGRAFIA POLÍTICA, RELAÇÕES INTERNACIONAIS E GLOBALIZAÇÃO

---

- Compreensão da hierarquização territorial, da local à regional até à global, sob diferentes pontos de vista: político, econômico, social etc.
- Compreensão da reorganização geopolítica do espaço mundial desde o fim da Segunda Guerra até os dias atuais, incluindo o período da Guerra Fria e após essa.
- Reconhecimento do significado da rede de transportes e de comunicação para a integração do espaço mundial e para a circulação de pessoas, produtos, ideias e informações.
- Avaliação das relações de poder entre as nações, as atuais relações políticas internacionais e as características dos principais blocos supranacionais, na atual fase do capitalismo global.
- Compreensão das diversidades culturais, étnicas, religiosas, políticas e sociais e suas implicações no mundo globalizado.

## F – NATUREZA, AÇÃO HUMANA E A QUESTÃO AMBIENTAL

---

- Compreensão da formação do universo e a dinâmica da Terra no sistema solar.
- Identificação dos principais domínios naturais do espaço geográfico brasileiro e mundial.
- Compreensão dos elementos próprios da natureza e suas intervenções na configuração do espaço geográfico: clima, relevo, vegetação, hidrografia e as interferências da sociedade nos processos naturais.
- Identificação, descrição, compreensão, análise e representação dos sistemas naturais e

articulação desses sistemas com as ingerências da sociedade.

- Análise da dinâmica meteorológica, climatológica, geomorfológica, pedológica, edafológica, biogeográfica e hidrográfica e suas relações com as atividades humanas.
- Compreensão das políticas de inclusão social, de sustentabilidade política, social e ecológica e suas implicações na educação básica.
- Análise da composição da matriz energética nacional e mundial.
- Reconhecimento dos principais tratados internacionais sobre o meio ambiente e as ações governamentais e não governamentais para o enfrentamento dos desafios ambientais no mundo contemporâneo.

### 3 ESPAÇOS E TEMPOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Paulo Freire defendia que “transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador” (FREIRE, 1997, p. 37). Essa ideia tem significado importante para o que aqui procuramos refletir: pensar em tempos e espaços para a formação continuada de professores implica em pensar também na integração e no diálogo entre o processo de formação e a prática docente.

Não se trata, portanto, de implementar um modelo de formação calcado na assimilação de teorias e procedimentos didáticos ideais, para que o professor possa aplicá-los em sua prática. Tal modelo baseia-se na separação rígida entre especialistas, considerados como os produtores de conhecimentos, e professores detentores de um conhecimento prático. Além disso, verifica-se, nessa tendência, uma concepção que separa a teoria e a prática e que defende o treinamento, as respostas prontas para a solução dos problemas do processo de ensino e aprendizagem, além da aplicação de exemplos bem sucedidos como panaceia para a resolução das questões da educação e do desempenho do docente em sala de aula. Para essa concepção de formação docente, a qualidade e a competência do docente são resultantes das teorias e modelos de práticas que os mesmos conseguiram assimilar, durante o processo de formação.

Entretanto, é preciso considerar que a prática docente é mais complexa do que preveem os modelos baseados na atualização, na reciclagem e no treinamento profissional. Além disso, o professor é um sujeito e, como tal, pode produzir alternativas próprias, se posicionar frente às prescrições e modelos de ensino e aprendizagem e também recusá-los. O docente é capaz de produzir conhecimentos sobre o seu ofício e de refletir sobre os desafios e as possibilidades da sua prática profissional.

Sabemos que a escola é um espaço social complexo, vivo e repleto de desafios. Tal espaço exige, por parte do docente, respostas das mais diversas sendo algumas, muitas vezes, arquitetadas na urgência do cotidiano e outras exigentes de formulações intelectuais mais aprofundadas. É nesse jogo complexo de produção de experiências que a formação continuada pode contribuir para que o docente possa ter posições reflexivas, críticas e

criativas sobre a própria prática. A formação de professor tem, assim, o papel de propiciar aos docentes a observação do contexto em que estão imersos e, ao mesmo tempo, o cultivo da curiosidade intelectual, da reflexão, do questionamento sobre o mesmo. A partir desse desafiador exercício dialógico entre a reflexão e a prática, podem-se trilhar caminhos pertinentes para a transformação do sujeito professor e, por consequência, do seu modo de construir a prática pedagógica. A primazia do processo de formação não está, desse modo, alicerçada na prática ou, por outro lado, na teoria. A primazia recai no diálogo teoria-prática.

Ademais é importante considerar que a formação do professor acontece durante toda a sua vida, nas mais prosaicas atividades do cotidiano e em diferentes espaços sociais. Não é possível pensar em um processo de formação em que o professor seja abstraído do contexto vivido, das interações e das experiências construídas em diferentes tempos e espaços. A formação docente é um processo permanente e não está atrelado exclusivamente à instituição escolar, mas, também, à sociedade em geral. Segundo Gómez (1995, p. 103),

o conhecimento acadêmico, teórico, científico ou técnico só pode ser considerado instrumento do processo de reflexão se for integrado significativamente, não em parcelas isoladas da memória semântica, mas em esquemas de pensamento mais genéricos ativados pelo indivíduo quando interpreta a realidade concreta em que vive e quando organiza sua própria experiência. A reflexão não é um conhecimento puro, mas sim um conhecimento contaminado pelas contingências que rodeiam e impregnam a própria experiência vital.

Tais ponderações são importantes para assinalarmos algumas das atividades que podem ser utilizadas em processos de formação continuada de professores, tendo como meta a formação do professor reflexivo, capaz de pensar sobre os seus próprios atos, sobre os estudantes, o processo de ensino e aprendizagem, a escola e o mundo mais amplo.

Dentre as inúmeras atividades destacamos:

## A – O MEMORIAL

---

O contar uma história preserva o narrador do esquecimento; a história constrói a identidade do narrador e o legado que ela ou ele deixa para o futuro.

Alessandro Portelli

A formação continuada do professor diz respeito a um processo em que os sujeitos envolvidos já se encontram na atividade profissional e que, portanto, têm uma leitura sobre o campo de atuação e um modo de enfrentar as questões relativas a práticas pedagógicas. No processo de formação continuada, têm destaque a questão da identidade do professor e a maneira como esse profissional lida com a valorização do trabalho docente, o sentimento de pertencer a um grupo e com todas as injunções sociais existentes em torno da profissionalização docente, lembrando que, como defende Pimenta (2011, p. 173), “a identidade não é algo que é definido apenas de fora para dentro, mas é também construída dentro de um sujeito – diz respeito à importância que o próprio professor ou a professora atribui a si mesmo como profissional.”

O memorial é uma atividade que permite o registro da história do professor e de suas experiências no campo educacional. Por meio dessa atividade, é possível discutir questões relacionadas à identidade do professor, ao modo como interpreta a valorização social da profissão e às questões relativas à história pessoal que o levou a se tornar docente. O memorial permite, também, ao docente em processo de formação registrar as experiências pedagógicas exitosas e os limites e desafios enfrentados na prática. A construção de um memorial implica no exercício sistemático da escrita por parte do docente. Caracteriza-se como uma escrita biográfica em que o professor poderá explicitar a sua história vivida, os seus saberes sobre a profissão, sobre os estudantes e as práticas de sala de aula.

Desse modo, constitui-se em um poderoso instrumento de formação, porque denota narrativas sobre o desenvolvimento pessoal e profissional. Narrar-se, por si só, é uma forma de refletir sobre os contornos de identidades, sobre o passado, o presente e o futuro. É um modo de o professor registrar sua história e seus conhecimentos, suas angústias e alegrias. O memorial permite o repensar sobre as profundas inter-relações existentes entre as vivências pessoais e profissionais, entre a história de vida e a identidade profissional do docente. É uma atividade em que o docente trabalha com as suas memórias, suas lembranças dos fatos ocorridos. Como sabemos, a memória é maleável e seletiva, pois é uma construção do presente a partir de experiências pretéritas, que podem ser transformadas, no ato de lembrar-se do indivíduo, como peças de um mosaico em construção. As memórias individuais ou de um grupo nos ajudam a entender melhor o passado e o presente e, nesse sentido, a projetar o futuro.

Pode ser oportuna a leitura e discussão, em grupo, dos memoriais produzidos. Mais do que demarcar trajetórias de vida, muitos temas da prática podem ser suscitados e compartilhados pelos docentes. A socialização dos memoriais pode provocar significativos momentos de partilha de saberes, de comparação de trajetórias, em que a narrativa de um docente pode enriquecer a história dos outros. As histórias podem mudar a nossa maneira de ver a escola e o mundo mais amplo.

#### Sugestões

1 – Sugerimos que os professores visitem o site Museu da Pessoa: <http://www.museudapessoa.net/>. Esse site apresenta um trabalho inspirador em relação ao significado das biografias e trajetórias humanas para a construção da história e para a transformação do nosso modo de compreender o mundo. Por meio dele, podemos ter contato com um banco de histórias de vida, de memórias individuais tecidas a partir das vivências significativas para a existência de sujeito.

2 – A projeção e a discussão do filme **Narradores de Javé** (Direção Eliane Caffé, Brasil, 2003, 102 min) podem ser atividades bastante ricas para sensibilizar os docentes a produzirem os memoriais e a compreenderem a importância da memória, da narrativa, para a produção de sentidos sobre a realidade e a construção das identidades. O filme pode permitir a discussão sobre as seguintes questões: narrativa, sujeito histórico, a importância da memória coletiva, as diferentes versões da história, a relação entre memória e história, o significado do lugar para a construção da identidade.



## B – O CINEMA E AS PRODUÇÕES AUDIOVISUAIS

O processo de formação continuada deve dar ao professor condições de ampliar os horizontes culturais e de discutir os diferentes artefatos culturais que circulam na rede informacional contemporânea. Nesse sentido, há que se reservarem espaços e tempos para que os professores possam discutir filmes e as inúmeras produções audiovisuais da nossa cultura. Esse exercício será de extrema importância para que o docente possa desenvolver a reflexão crítica sobre os mesmos e, a partir desse processo formativo, renovar a maneira como usa esses recursos em sala de aula. Segundo Almeida (2004, p. 49 e 50):

Os filmes (como também outras obras artísticas) são produções da cultura: obedecem a condições de produção, contingências de mercado, mas não a objetivos pedagógicos, didáticos ou a serializações artificiais. Sua utilização na educação é importante porque trazem para a escola aquilo que ela se nega a ser e que poderia transformá-la em algo vívido e fundamental: participante ativa e criativa dos movimentos da cultura, e não repetidora e divulgadora de conhecimentos massificados, muitas vezes já deteriorados, defasados e inadequados para a educação de uma pessoa que já está imersa e vive na cultura aparentemente caótica da sociedade moderna.

Inúmeros são os modos como o cinema pode ser usado nos processos de formação de professores. É importante considerar que tanto a escolha como as atividades subsequentes à exibição da obra devem ter como preocupação a sensibilização do professor, o foco na dimensão estética e nas articulações possíveis com o currículo e a prática pedagógica

escolar. Todo filme tem um potencial pedagógico a ser explorado, ensina a seus receptores, produz modos de ver. Por isso é interessante que tais produções culturais sejam exibidas em momentos de formação continuada e se tornem objeto de discussão e análise pelo grupo.

A proposta de trabalhar com cinema implica levar em consideração o prazer audiovisual e a educação do olhar. Segundo Fischer (2011, p. 142),

assistir a um filme e entregar-se a tal experiência significa realizar um trabalho que se esforça por ir além das interpretações fáceis, da exclusiva leitura das entrelinhas, de uma decifração do que não teria sido dito (mas que possivelmente “se queria dizer”). Estamos buscando uma maior generosidade com as imagens, uma disponibilidade e uma entrega a tudo o que aquela peça audiovisual nos está oferecendo, sem buscar nela apenas uma “lição de vida”, ou a suposta descoberta de uma “verdade escondida”, de algo que o diretor “quis” dizer verdadeiramente, e assim por diante.

O que deve estar presente na formação de professores é justamente a tentativa de quebra de rigidez e de entrega às narrativas fílmicas. Isso, de modo algum, significa abster-se da crítica e do compartilhamento de opiniões, saberes e sentimentos suscitados pelo artefato cultural. Sem dúvida, a experiência com diferentes narrativas cinematográficas pode ampliar o repertório cultural dos docentes em exercício profissional, levando-os a compreender melhor a si mesmos, os estudantes e a prática pedagógica. Temos aí a possibilidade de colocar em prática um interessante exercício de reflexão e autoformação sobre a vida e o trabalho do professor. A proposta de trabalhar com os filmes indicados a seguir permite o resgate da memória, da subjetividade e dos saberes escolares que permeiam a vida de professores.

Sugestões de filmes que tratam do ofício da docência				
Filme	Ano	País de origem	Direção	Duração
A onda	2008	Alemanha	Dennis Gansel	107 min
Ao mestre com carinho	1967	Reino Unido	James Clavell	105 min
Sorriso de Mona Lisa	2003	EUA	Mike Newell	114 min
A voz do coração	2004	França/Suíça Alemanha	Christophe Barratie	105 min
Sociedade dos poetas mortos	1989	EUA	Peter Weir	128 min
O clube do imperador	2002	EUA	Michael Hoffman	109 min
Escritores da liberdade	2007	EUA	Richard LaGravenese	123 min
Entre os muros da escola	2008	França	Laurent Cantet	128 min
Gênio indomável	1997	EUA	Gus Van Sant	126 min
Escola de rock	2003	EUA	Richard Linklater	109 min
Verônica	2010	Brasil	Mauricio Farias	90 min
Pro dia nascer feliz	2008	Brasil	João Jardim	98min

Sabemos que os filmes, assim como todos os outros artefatos culturais, não são ingênuos, pelo contrário, incorporam intenções e sentidos, aderem a determinados modos de compreender e produzir verdades sobre o mundo. Por isso é sempre importante transformar

o espaço/tempo da formação de professores em um espaço cultural e convidar os docentes a exercerem o importante papel de críticos culturais, de intelectuais que pensam e produzem conhecimentos sobre o mundo.

Esses espaços e tempos de construção de conhecimento e de revisão pedagógica são diversificados e podem ocorrer, também, no planejamento coletivo, na elaboração de projetos pedagógicos, na leitura e discussão de textos, na realização de diagnósticos e de estudos de casos.

Um processo formativo de qualidade tem como característica fundamental o protagonismo intelectual dos docentes. E, para finalizar, retomamos Saramago (1998), citado na abertura deste volume, ao mencionar que “a ilha desconhecida é coisa que não existe, não passa duma ideia da tua cabeça, os geógrafos do rei foram ver nos mapas e declararam que ilhas por conhecer é coisa que se acabou desde há muito tempo” (SARAMAGO, 1998, p. 56-57).

Entretanto, o homem insiste na ilha desconhecida, apesar das afirmações dos geógrafos, a serviço do rei. Se nosso foco é a formação do professor, há muitas ilhas a conhecer, e encontrar as ilhas desconhecidas significa sair do cotidiano da sala de aula e ousar navegar por muitos mares, à procura de uma nova ilha; negar essa ilha e ir à procura de outras a serem exploradas, porque “se não saís de ti, não chegas a saber quem és” (SARAMAGO, 1998, p. 40).

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Milton José de. **Imagens e sons**: a nova cultura oral. São Paulo: Cortez, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes para a formação de professores da educação básica, em cursos de nível superior**. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf)>. Acesso em: 10/12/2013.
- CAMPBELL, E. Curricular and professional authority in schools. **Curricular Inquiry**, v. 36, n. 2, p. 111-118, 2006.
- FISCHER, R. M. B. Cinema e pedagogia: uma experiência de formação ético-estética. **Revista Percursos**, Florianópolis, v. 12, n. 01, p. 139-152, jan./jun. 2011.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- GOODSON, I. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 35, maio/ago. 2007.
- GUIMARÃES, I. V.; GUIMARÃES, S. Narradores de Javé e narrativas de professores: espaço, tempo e identidade. In: SILVA, Marcos; RAMOS, Alcides Freire. (Org.). **Ver História** - o ensino vai aos filmes. São Paulo: Hucitec, 2011. p. 247-265.
- **Currículo**: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 1995.
- NÓVOA, A. A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização escola. **Inovação**, Lisboa, v. 4, n. 1, p. 63-76, 1991.
- Parecer CNE/CES 492/2001. **Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Geografia**.
- PIMENTA, S. G. A formação dos professores no centro das atenções. In: ASSOLINI, F. E.; LASTORIA, A. C. **Formação continuada de professores**. Ribeirão Preto: Compacta, 2010. p. 161-175.
- PORTELLI, A. O momento da minha vida: funções do tempo na história oral. In: **Muitas memórias outras histórias**. São Paulo: Olho D'água, 2004.
- SACRISTAN, J. G. **Poderes inestables en educación**. Madri: Morata, 1998.
- SANTOS, L. L. Currículo em tempos difíceis. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 45, p. 291-306, jun. 2007.
- SARAMAGO, J. **O conto da ilha desconhecida**. São Paulo: Companhia da Letras, 1998.



Parâmetros de  
Formação Docente  
para o ensino de  
História



## INTRODUÇÃO

Este documento tem como objetivo apresentar e discutir referenciais de formação de professores para o ensino de História, no âmbito do processo de renovação curricular do Estado de Pernambuco, o qual integra ações formuladas com base nos princípios da gestão educacional democrática. Nesse sentido, promove a articulação entre o currículo, a avaliação da aprendizagem dos estudantes e a formação docente. Essas três dimensões foram discutidas e elaboradas de forma integrada e resultaram na construção dos seguintes documentos: os Parâmetros Curriculares, os Parâmetros na Sala de Aula (PSA) e os Parâmetros de Formação Docente.

## 1. APRENDER A ENSINAR HISTÓRIA: UM DESAFIO PROFISSIONAL PERMANENTE

No cenário de reformas educacionais nas duas últimas décadas, foram desenvolvidas políticas públicas de formação docente (inicial e continuada) por meio de programas e projetos desenvolvidos pelo Estado Brasileiro, em parceria com estados e municípios, organizações sociais e científicas. Essas iniciativas são frutos dos debates e lutas políticas acerca do papel do professor, da formação, do desenvolvimento profissional, da valorização da carreira e das condições de trabalho docente. Não obstante as crises e os problemas atuais, como a crise quantitativa expressa na falta de professores para atender às demandas decorrentes da universalização da educação básica, é lícito reconhecer algumas medidas como, por exemplo, a instituição do Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica, por meio da Lei n. 11.738, de 16/7/2008 – uma demanda histórica dos profissionais da educação. Outro registro é a instituição legal da Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, por meio da *Portaria n. 1.328, de 23 de setembro de 2011*. Trata-se de um reconhecimento da necessidade de uma política de Estado, cujo foco é a formação permanente dos profissionais da educação.

Retrospectivamente, está em curso, desde a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, uma revisão das concepções e práticas de formação de professores. Nesse sentido, a Resolução do Conselho de Educação CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior reitera o disposto nos artigos 12 e 13 da LDB – Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e indica, no artigo 6º, § 3º, os conhecimentos que devem ser contemplados nos currículos dos cursos de formação de professores, além daqueles considerados específicos da área de atuação relacionada às diferentes etapas da educação básica:

- I – cultura geral e profissional;
- II – conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas;
- III – conhecimento sobre a dimensão cultural, social, política e econômica da educação;
- IV – conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino;

V – conhecimento pedagógico;

VI – conhecimento advindo da experiência.

Além do exposto no item II acima, vale ressaltar que também atendemos aos estudantes quilombolas, estudantes privados de liberdade e em liberdade assistida. Levando em consideração essas especificidades, é interessante ressaltar que o cuidado com elas não deve se dar apenas a partir de políticas públicas, mas deve, também, ser preocupação de cada professor.

As Diretrizes Nacionais reafirmaram concepções partilhadas por diversos educadores como, por exemplo, Nóvoa (1991, 2013); Tardif (2000); Tardif; Lessard (2005); Perrenoud (1993, 2000); Gautier (1998); Pimenta (1999) dentre outros: os saberes docentes são amplos, plurais, complexos, envolvem desde os conhecimentos gerais acerca do mundo, do desenvolvimento humano, da realidade social, econômica e política até as competências específicas da prática docente e os saberes experienciais. Ou seja, para ser professor, não basta dominar o conteúdo/objeto de ensino (História, por exemplo), é preciso saber ler e compreender o mundo, refletir sobre os saberes e as práticas (SHON, 2000; ZEICHNER, 1993). É preciso saber ensinar; pensar sobre aquilo que sabe e faz e construir condições concretas para as aprendizagens dos estudantes, inclusive aqueles que estão em liberdade assistida.

Nesse contexto, os referenciais ou parâmetros apresentados neste documento constituem um espaço de diálogo entre os profissionais da educação (gestores, formadores, professores), as proposições curriculares formuladas pelo coletivo dos educadores e as demais políticas e ações educacionais formuladas e implementadas pela Secretaria de Estado da Educação. Foram organizados em duas partes: a primeira aborda os princípios, diretrizes, objetivos e desafios da formação permanente dos profissionais da educação que atuam na área de História, em interlocução/conexão com os demais documentos de políticas públicas do Estado, dentre eles os Parâmetros Curriculares de História e os Parâmetros na Sala de Aula da SEE/PE. A segunda parte apresenta estratégias, propostas formativas, ações de aprendizagem docente que possam contribuir para o desenvolvimento das expectativas de aprendizagem em História, delineadas pela SEE/PE nos referidos documentos de políticas públicas. Portanto, almeja-se incrementar a dimensão qualitativa do trabalho pedagógico desenvolvido no cotidiano das escolas, por meio de ações permanentes de formação dos educadores, construindo, assim, condições concretas de exercício do direito básico de cidadania de estudantes e professores – o direito de aprender!

## 1.1 PRINCÍPIOS E DIRETRIZES

---

A formação permanente tornou-se um requisito básico para o desenvolvimento dos profissionais da educação que atuam na área do ensino e aprendizagem em História.

Os debates, em âmbito nacional e internacional, têm enfatizado o papel protagonista do professor na educação escolar. A escola constitui um campo de relações, de sujeitos (professores e estudantes), de saberes plurais (sociais, experienciais, científicos, escolares...) e práticas (culturais, políticas, pedagógicas...). Como preconizado nos Parâmetros Curriculares, o papel do professor que ensina História é o de um agente ativo, decisivo na escolha dos conteúdos, das metodologias e na concretização das finalidades educativas. No entanto, o professor não está sozinho frente aos estudantes e aos saberes. Nas interações, no entrecruzamento das relações entre os sujeitos, os saberes e práticas em que se configuram determinadas culturas, os professores leem, interpretam, traduzem, reproduzem, produzem, re/constroem propostas curriculares que lhes são apresentadas, seja pelas instituições educacionais, pelos livros didáticos, materiais e fontes, seja pelas demandas da mídia, do mercado, da comunidade, das famílias e dos próprios estudantes (PERNAMBUCO, 2013). A prática docente é um exercício complexo, um ato político, cultural e pedagógico. O professor é um mediador, pois, ao ensinar, aprende e promove aprendizagens.

Nessa perspectiva, alguns princípios, diretrizes e objetivos devem embasar os projetos de formação de professores que têm como ofício o ensino e aprendizagem de História na educação básica:

- O professor é uma pessoa. Possui uma história de vida, concepções políticas, crenças religiosas, valores, necessidades, desejos, sonhos. A identidade pessoal está profundamente ligada à identidade profissional docente, definida social e historicamente. Ninguém nasce professor, mas torna-se professor. A formação da identidade é um processo inacabado. O “ser professor” é construído na história de vida, no terreno da experiência pessoal e coletiva, em determinados espaços e tempos históricos. Assim, a formação profissional deve contribuir para o desenvolvimento da pessoa, do cidadão professor ou professora.
- A formação docente é permanente e complexa. Aprender o ofício é um processo educativo que não se inicia nem termina nos cursos de Licenciatura, chamados de formação inicial. Trata-se, indiscutivelmente, da fase básica da formação profissional, da aquisição e sistematização dos conhecimentos sobre as dimensões históricas, culturais e políticas da educação, da História, objeto de ensino do professor de História; dos saberes pedagógicos (teóricos e práticos) articulados aos saberes da experiência individual e coletiva. Mas a formação docente não se resume a uma etapa da vida escolar, seja na graduação, na pós-graduação ou em cursos de aperfeiçoamento. Como processo de aprendizagem, se desenvolve ao longo da história do sujeito. Não há um ponto pré-definido na trajetória individual para se dizer que o professor está pronto para ensinar. A história é viva, dinâmica, formativa. Aprender a ser professor se faz ao longo da trajetória profissional.
- A formação ocorre em diversos espaços socioeducativos. Isso quer dizer que não é uma tarefa exclusiva de determinados lugares, como as escolas de formação, as universidades. O professor também aprende História e a ser professor de História na experiência cotidiana,

nos movimentos sociais e políticos, nos múltiplos espaços culturais, nos teatros, cinemas, nos meios de comunicação; em diferentes lugares de memória, museus, bibliotecas; igrejas, sindicatos, nos espaços e atividades formais e também informais, como demonstram pesquisas na área (ZAMBONI; GUIMARÃES, 2008). No exercício da profissão, na prática, na experiência da sala de aula, o professor também aprende.

- A formação continuada ou permanente não significa nem se reduz a treinamento, identificado como atualização didática, científica ou psicopedagógica de professores. Nesse sentido, em consonância com o processo de renovação curricular de Pernambuco, é pertinente considerar cinco linhas ou ideias de atuação na formação continuada dos educadores, defendidas por Imbernon (2010, p. 49): a) a reflexão prático-teórica do docente sobre a sua própria prática, mediante uma análise da realidade educacional e social do país, sua compreensão, interpretação e intervenção sobre a mesma. A capacidade de os professores construírem conhecimento pedagógico, por meio da análise da própria prática educativa; b) a troca de experiências escolares da vida e a reflexão para possibilitar a atualização em todos os campos de intervenção educacional e aumentar a comunicação entre os professores; c) a união da formação a um projeto de trabalho, e não ao contrário (primeiro, realizar a formação e, depois, o projeto); d) a formação como arma crítica contra práticas laborais, como a hierarquia, o sexismo, a proletarização, o individualismo, e contra práticas sociais, como a exclusão, o racismo e a intolerância; e) o desenvolvimento profissional da instituição educacional mediante o trabalho colaborativo, possibilitando a passagem da experiência de inovação isolada e celular para a inovação institucional.

Portanto, a formação permanente e a profissionalização do professor de História pressupõem reconhecer, como sustentáculo das ações, o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional. A valorização da carreira docente: concursos públicos, salários dignos; carga horária compatível com as necessidades do trabalho docente; formação: promoção de atividades formativas em diferentes modalidades (presenciais, a distância, em serviço etc.) e o desenvolvimento organizacional: construção de um ambiente de trabalho favorável à aprendizagem, no que se refere às condições materiais da escola, às relações interpessoais, ao diálogo e à gestão democrática. Nesse sentido, a seguir, serão apresentadas ações correlatas ao processo de renovação curricular visando à formação de professores para o ensino de História no Estado de Pernambuco.

## 2 ESPAÇOS, TEMPOS E ATIVIDADES DE APRENDIZAGEM DOCENTE

As atividades de formação de professores, no campo da prática de ensino de História, têm como objetivos: promover aprendizagens dos professores em formação e dos estudantes nas diferentes etapas da educação básica; contribuir para a inclusão e a conquista de direitos sociais, respeitando a diversidade e as diferenças culturais, étnico-raciais, religiosas, de orientação sexual (CANEN; XAVIER, 2011) e fomentar o acesso, a apropriação, o domínio e a difusão das novas tecnologias de informação e comunicação.

Nessa perspectiva, serão apresentadas atividades, modalidades, espaços e possibilidades formativas a serem agregados ao trabalho pedagógico envolvendo os Parâmetros Curriculares e os Parâmetros em Sala de Aula, construídos coletivamente por professores da rede pública e especialistas de Pernambuco, entre os anos de 2012 e 2013. A formação dos professores é de fundamental relevância para a compreensão e reconstrução do ensino e aprendizagem em História, em particular no que se refere à construção de conceitos estruturantes, como cidadania, tempo histórico, sujeito, fontes, História. Além disso, as expectativas de aprendizagem – dimensionadas para os vários anos da educação básica e articuladas aos conteúdos e metodologias – demandam seleção, reconstrução, mediações entre sujeitos, saberes e práticas curriculares. Isso requer atores envolvidos e motivados para o trabalho. A construção identitária, o ser e o fazer-se professor de História requerem um trabalho permanente de (auto)formação, de valorização pessoal, profissional, de vontade individual e coletiva, de desenvolvimento profissional e institucional capaz de contribuir para as necessárias transformações na sociedade brasileira – complexa, múltipla e historicamente desigual. Os Parâmetros e os PSA foram construídos levando em consideração a relação entre diferentes elementos. Na formação, é importante levá-los em consideração. Assim, é interessante apontar que o lugar do professor de História não é o de transmitir conhecimento e a história não deve trazer um conjunto de saberes previamente prontos e acabados. Entender o professor como mediador do conhecimento implica em compreender o estudante como sujeito que formula perguntas que norteiam a forma de se construir conhecimento na escola.

Importa-nos frisar que o currículo é fruto de um conjunto de escolhas, nem sempre tranquilas, que possuem um lugar específico, e é historicamente datado. Assim como o currículo, “a História é uma realidade, em si mesma, histórica”, como diz Antoine Prost,

construindo, portanto, leituras que são datadas, de um lugar de onde é escrita e de um espaço que produz sentido a partir do universo cultural no qual está inserida<sup>1</sup>.

Levando em consideração essa perspectiva, entendemos que o conhecimento em História não se apresenta como um saber que produz conhecimento absoluto e objetivo. Tanto os professores como os estudantes, enquanto leitores, podem fazer inferências dos textos históricos a partir do seu universo, tendo uma margem de interpretação que pode se aproximar ou se distanciar das intenções originais do autor<sup>2</sup>.

Os Parâmetros, a partir dessa discussão, propõem que o professor de História faça uso de expectativas de aprendizagem. Assim, em vez de se preocupar com um conteúdo específico, a tônica está naquilo que se pretende que o estudante compreenda, permitindo, a partir de núcleos conceituais e temáticos, instigar o docente a trabalhar para que as expectativas de aprendizagem sejam alcançadas.

Para a formação, os Parâmetros e Parâmetros em Sala de Aula são nosso objeto de estudo e reflexão. Para isso, é necessário entender a filosofia que os rege, sua estrutura e as possibilidades de trabalho e reflexão por eles suscitadas. Para mediar essa discussão, pensamos em alguns dispositivos metodológicos, que serão apresentados a seguir.

## 2.1 CURSOS DE LICENCIATURA E DE PÓS-GRADUAÇÃO

---

No sistema educacional brasileiro, a formação dos professores para o ensino de História em nível superior ocorre nos cursos de Graduação em Pedagogia, que habilitam professores polivalentes para o magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, e nos cursos de Licenciatura em História, para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio. O sistema é heterogêneo e diversificado, apresenta-se na modalidade presencial e a distância. Não obstante os esforços realizados nos últimos anos, pesquisas como a de Gatti e Barreto (2009) apontam vários problemas qualitativos nos cursos de Licenciatura, como, por exemplo, as relações entre teoria e prática. As instituições formadoras têm buscado romper com as dicotomias e a desarticulação entre a preparação em História e a formação pedagógica, entre ensino e pesquisa, existentes no interior dos próprios cursos de Licenciatura e entre licenciaturas e bacharelados. Outro problema refere-se à chamada crise quantitativa de docentes, devido ao processo de universalização da educação básica (aumento da demanda) e à desvalorização social do professor, o que contribui para tornar a profissão pouco atraente. Em muitas regiões, há carência de professores graduados em nível superior. A busca da solução para esse problema é um desafio para os poderes públicos e a sociedade. A LDB estabelece, no art. 62, que "a formação de docentes

---

1 PROST, Antoine. **Doze lições sobre a História**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

2 Sobre o papel do leitor, podem-se consultar os trabalhos de Darton, em: DARTON, Robert. História da Leitura. In: BURKE, Peter (Org.). **A escrita da História**: novas perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 1992; e de Ginzburg, em: GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes**: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela inquisição. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

para atuar na educação básica far-se-á em nível superior de licenciatura, de graduação plena [...]”. Portanto, esse é o caminho legal e legítimo para a formação, chamada de inicial, dos professores da educação básica.

Um dos caminhos para a formação continuada ou permanente é a pós-graduação *lato e stricto sensu*. Aqui, outra vez, duas modalidades se apresentam: o mestrado acadêmico e profissional. Em relação aos programas de mestrado e doutorado, é preciso ressaltar que o foco, a cultura formadora ali instalada não são de/para a docência. A pós-graduação é considerada um ambiente de produção científica, isso é, a pós-graduação *stricto sensu* no Brasil constitui um lugar de realização da pesquisa científica por professores e estudantes. O processo de ensino e aprendizagem nesse nível educacional tem como finalidade desenvolver pesquisa, criar novos conhecimentos e fazer avançar a ciência na área. Dois aspectos devem ser mencionados: a formação/titulação acadêmica no nível *stricto sensu* (mestrado e doutorado) é uma exigência para o exercício do magistério no ensino superior; os planos de carreira e de trabalho do magistério da educação básica, instituídos pelos vários entes federativos do Brasil, pouco, ou nada, estimulam ou propiciam a qualificação dos professores da educação básica na pós-graduação *stricto sensu*. Faz-se necessário ampliar a concepção de formação e incorporar a pós-graduação *lato e stricto sensu*, para que seja, de fato e de direito, um espaço de formação de professores da educação básica.

## 2.2 COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM: A INTEGRAÇÃO ENTRE SUJEITOS, SABERES E PRÁTICAS

---

A integração entre sujeitos, saberes e práticas no cotidiano escolar, por meio da formação de comunidades de aprendizagem, é uma importante estratégia para a formação permanente dos profissionais da educação.

Segundo Libâneo (2007, p. 308), a escola deve constituir-se como uma *comunidade democrática de aprendizagem*, por meio da adoção de práticas formativas e participativas, pelas quais

[...] os professores aprendam nas situações de trabalho, compartilhem com os colegas conhecimentos, metodologias e dificuldades, discutam e tomem decisões [...] por meio do trabalho de reflexão conjunta sobre planos de trabalho, problemas e soluções relacionados à aprendizagem dos estudantes e ao funcionamento da instituição [...].

Nessa mesma direção, Sacristán (2000, p. 252-253) defende que a escola se transforme em um local de “socialização profissional, onde as práticas não se transformem em rotina”. Para isso, é preciso criar meios para que os professores tenham acesso a outras fontes de conhecimento produzidas fora da escola (agentes culturais, pesquisadores, professores de outras instituições de educação básica ou superior, artigos e livros acadêmicos etc.) e, principalmente, é necessário que o professor disponha de uma jornada de tempo remunerada para a realização de atividades formativas que não sejam aquelas vinculadas diretamente às

atividades realizadas dentro de sala de aula com os estudantes:

[...] tempo para planejar, para observar a prática, discuti-la, ler, refletir e indagar [...] O que não é apenas uma questão de ter menos alunos/as e de diminuir carga horária letiva, mas também de se organizar e de que essas funções sejam entendidas como próprias do emprego do professor/a [...].

As comunidades de aprendizagem defendidas pelos autores podem se organizar no interior da escola por meio de reuniões para planejamento coletivo, da organização de grupos de estudo, seminários, ciclos de debate e outros meios. O importante é que todos se sintam protagonistas em uma ação contextualizada e congreguem profissionais com diferentes trajetórias e formações que se complementam, que atuam em uma mesma escola e/ou em escolas diferentes, em diferentes etapas, níveis e modalidades de ensino: pedagogos que atuam nos anos iniciais e EJA (Educação de Jovens e Adultos), professores de História que atuam nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio e nas fases finais e módulos da EJA, historiadores locais e professores universitários, agentes culturais que atuam em espaços educativos não formais e lugares da memória.

Assim constituídas, essas comunidades podem promover estudos coletivos acerca das múltiplas produções que circulam no meio escolar, acadêmico e midiático e que se relacionam com o processo de ensino e aprendizagem em História, e elaborar novas produções que dinamizem e incrementem esse processo.

### 2.3 GRUPOS DE ESTUDO NA ESCOLA

---

Uma importante estratégia de formação permanente é a organização, no interior da escola, de grupos de estudo, pesquisa e discussão, que se reúnam para, além de planejar o trabalho a ser realizado e escolher/produzir material didático, avaliar e redimensionar as atividades planejadas e os materiais adotados. Esses grupos podem ser organizados em três dimensões, que devem dialogar entre si:

- a) entre profissionais da escola responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem das várias disciplinas que compõem o currículo, em diferentes etapas e modalidades de ensino, em conjunto com gestores e profissionais de apoio pedagógico, para pensarem projetos interdisciplinares e ações didáticas, processos avaliativos coerentes entre as várias áreas, como o Projeto Político Pedagógico da escola;
- b) entre professores da escola que trabalham com História em diferentes etapas e modalidades de ensino, os licenciados em História, os pedagogos e os professores em processo de formação. O objetivo é compartilhar experiências, materiais e saberes e definir o processo de ensino e aprendizagem em História na escola. As reuniões favorecem a circulação, o entrecruzamento e o aprofundamento de questões específicas ao conhecimento histórico e às questões didático-metodológicas;
- c) entre profissionais que atuam em uma mesma etapa/modalidade de ensino, para definir

questões específicas ao ano em que atuam, considerando a faixa etária dos estudantes, seu desenvolvimento cognitivo, além do planejamento curricular relativo à História e às outras áreas de conhecimento.

É possível, também, aproveitar as demandas institucionais para a formação, fortalecimento e consolidação de grupos de trabalho, como, por exemplo, as ocasiões de análise e escolha de livros didáticos a serem adotados na escola, e de implementação dos Parâmetros Curriculares de História no contexto escolar.

Sobre o processo de análise e escolha dos livros didáticos, a leitura compartilhada do Guia do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) pode provocar o confronto de diferentes concepções teórico-metodológicas, propostas didático-pedagógicas e recortes e arranjos temáticos, temporais e espaciais, que contribuem para a formação dos professores em relação às noções e conceitos estruturantes do conhecimento histórico e ao conteúdo da História.

Além disso, o estudo crítico e coletivo do “Manual do Professor”, que acompanha as coleções de livros enviadas à escola para as diferentes etapas e modalidades de ensino, beneficia a formação histórica dos professores, pois, conforme as normatizações que conduzem o processo de avaliação dos livros didáticos nas escolas públicas do Brasil, esse Manual deve

[...] organizar-se de modo a propiciar ao docente uma efetiva reflexão sobre sua prática. Deve, ainda, colaborar para que o processo de ensino-aprendizagem acompanhe avanços recentes, tanto no campo de conhecimento do componente curricular da obra quanto na articulação com outros componentes curriculares, com a pedagogia e com a didática em geral [...]. (BRASIL, 2013, p. 42)

Assim, é importante explorar tanto o Guia do PNLD quanto os Manuais do Professor correspondentes às coleções de livros didáticos como fontes de formação docente em História, levando em conta o que já foi explicitado no documento Parâmetros em Sala de Aula (PE, ag. 2013, p. 6):

[...] O livro [...] é apenas uma das fontes de saberes históricos. Logo, não deve ser considerado como “a única fonte”, ou “a mais verdadeira”, ou “a melhor”, nem tampouco “a pior”. Ao utilizá-lo, o professor poderá ampliar, complementar, criticar e diversificar. O professor, como mediador das relações entre os sujeitos, os saberes e as práticas deve estabelecer uma relação de diálogo, de crítica, nunca de submissão ao livro de História [...].

Em relação aos Parâmetros Curriculares de História, é importante que os professores, em conjunto, mobilizem saberes e estratégias para análise das expectativas de aprendizagem em História, os temas e conceitos, no processo de seleção de conteúdos históricos significativos para o desenvolvimento de várias expectativas que compõem os núcleos temáticos e conceituais, levando em conta as necessidades e interesses da comunidade escolar, conforme o processo delineado neste documento (PE, 2013, p. 43-44):

[...] É importante ressaltar que [...] a numeração dos núcleos e expectativas não representa uma ordem hierárquica e fragmentada. Um mesmo conteúdo do programa de ensino conseguirá

envolver várias das expectativas de aprendizagem, que compõem os núcleos conceituais e temáticos. [...] Para o estudo dos saberes históricos constituintes das expectativas de aprendizagem propostas nos Parâmetros de História, há várias possibilidades de recortes espaciais e temporais, algumas já efetivadas, outras que ainda podem ser construídas, atendendo a demandas da comunidade escolar e do tempo presente [...].

Enfim, como enfatizado nos Parâmetros Curriculares de História (PE, 2013, p. 26), a formação do professor precisa cuidar para que ele consiga enfrentar o desafio de que ninguém poderá aprender nem ensinar tudo de tudo. O trabalho de selecionar, elegeer é uma exigência permanente. Para realizar essa seleção, em diálogo com o contexto vivido pela comunidade em que atua, é importante que os grupos de estudo contribuam para que os professores que trabalham com História dominem os conceitos de sujeito histórico, identidade e diversidade, tempo e fonte histórica, e socializem fontes e referências bibliográficas sobre processos históricos que possibilitam a construção desses conceitos e núcleos temáticos que compõem os Parâmetros: “Cidadania, participação social e política”; “História local, cotidiano, cultura e tecnologias”; “Organizações políticas e conflitos: povos, nações, lutas, guerras, revoluções”; “Natureza, terra e trabalho”; “Sociedade, cotidiano, cultura e tecnologias”; “Histórias de Pernambuco: sujeitos, práticas culturais e experiências coletivas”.

Os grupos de estudo poderão focar no desenvolvimento de atividades didáticas, considerando a relação entre o conteúdo selecionado e as experiências e vivências dos estudantes, problematizando o estudo de temas históricos em uma perspectiva interdisciplinar, conforme anunciado nos Parâmetros em Sala de Aula (PE, ag. 2013, p. 7-8).

## 2.4 SEMINÁRIOS TEMÁTICOS

---

A organização de seminários temáticos como espaços aglutinadores de professores que ensinam História em diferentes escolas e níveis de ensino propicia a socialização e análise de experiências. Para beneficiar a participação de um maior número de profissionais, os seminários podem ser realizados, a cada vez, em municípios, bairros, regiões, horários e dias diferentes. Além disso, podem ser transmitidos via webconferências previamente agendadas (para isso, os professores devem ter fácil acesso à Internet de alta velocidade e receber uma formação básica para acessar o *link* disponibilizado e participar *online*, por meio de questionamentos e apontamentos), as quais podem, também, ser gravadas e disponibilizadas em um banco de dados criado e mantido pela Secretaria de Educação.

Cada seminário poderá ser conduzido por um grupo de palestrantes compostos tanto por professores das diferentes etapas e modalidades da educação básica, quanto por professores do ensino superior, especialistas de áreas distintas como, por exemplo, História da África, História da América, convidados para apresentar análises, pesquisas e/ou experiências no ensino de História, em diferentes perspectivas e, assim, provocar e mediar o debate entre os participantes.

Para mobilizar os professores a compartilharem os seminários, as temáticas, bem como as metodologias de ação e as fontes devem ser levantadas por eles, a partir de interesses, dúvidas, necessidades, desejos e também temáticas relacionadas aos Parâmetros Curriculares de Pernambuco e aos Parâmetros em Sala de Aula, bem como ao contexto escolar e histórico em que atuam.

As fontes de um seminário podem ser, por exemplo, textos que registrem pesquisas, experiências e produções didáticas na área de História e do ensino de História, disponibilizadas, com antecedência, para todos os participantes do evento. Para busca e seleção, há inúmeros materiais na Internet, em *sites* oficiais ou de organizações de pesquisadores e professores de História e da educação em geral.

Pesquisas que problematizam questões relacionadas ao ensino e aprendizagem em História estão localizadas, por exemplo, no Banco de Teses da CAPES (<[www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br)>), nas bibliotecas digitais das universidades, em artigos publicados em revistas científicas digitalizadas, em *sites* como o *Scielo.com*. À medida que forem encontradas e debatidas, poderão compor, também, o banco de dados sobre ensino de História.

Planejamentos, sugestões e experiências de aulas sobre diferentes temas históricos utilizando variadas fontes podem ser encontrados em *sites*, como *TV Escola*, *Portal do Professor*, no MEC (sugestão de aulas; cursos e materiais organizados por disciplinas e temáticas), *Curta na Escola* (acervo pedagógico organizado por nível/etapa de ensino, faixa etária, disciplina e tema transversal, com sinopse do curta metragem e planos de aula para seu uso em sala de aula, com comentários dos internautas) e outros que compõem a lista de *sites* descrita nos Parâmetros em Sala de Aula (PE, 2013). Igualmente, a busca poderá ser feita em revistas voltadas para o público escolar, como *Nova Escola*, *Presença Pedagógica*, *Revista de História da Biblioteca Nacional*, dentre outras.

Notícias sobre pesquisas e ensino em História, entrevistas com historiadores e professores são divulgadas em *sites* e *blogs*, como o *Café História* (<<http://cafehistoria.ning.com/>>), o qual é identificado como uma rede social voltada para estudantes, professores, pesquisadores e amantes de História, com vistas a proporcionar o melhor espaço possível para o estudo e a divulgação da História e de temas educacionais, por meio da contribuição de cada internauta, considerado um produtor de conteúdo em potencial.

A exploração e o cruzamento desses materiais nos seminários temáticos, assim como nos grupos de estudo em cada escola, podem criar espaços e tempos para instigantes análises de possibilidades, limites, dificuldades e alternativas no cotidiano das aulas de História, bem como descobertas de fontes, suportes, materiais para viabilizar a ampliação das metodologias de ensino, atividades, revisões e criações de novas experiências que, por sua vez, também poderão ser divulgadas e debatidas por um público mais amplo.

## 2.5 CICLOS DE DEBATE CULTURAL

---

Os ciclos de debate cultural visam a socializar e a discutir produções musicais, iconográficas, audiovisuais ou literárias, no sentido de formar o olhar crítico dos professores, estimulando-os sobre a relação entre essas linguagens e o conhecimento histórico, sobre como trabalhar essas representações em sala de aula, como esboçado, por exemplo, nas sugestões didáticas apresentadas nos Parâmetros em Sala de Aula (PE, agosto 2013).

A concretização desse tipo de atividade formativa deve ter como premissa o contato direto dos professores com as produções culturais em debate. Podem ser valorizados documentários e filmes de curta ou longa metragem, visitas presenciais ou virtuais a museus ou a exposições de arte, leituras dramatizadas de obras de diferentes gêneros literários, audições musicais. Assim, incrementa-se o acesso de professores aos bens culturais, como produções cinematográficas, musicais, artísticas ou literárias para além daquelas que circulam na grande mídia.

As narrativas históricas constitutivas das diversas produções devem ser problematizadas não como meras ilustrações ou registro fiel de um acontecimento ou contexto histórico abordado. Nessa perspectiva, é desejável, sempre que possível, dialogar com artistas populares, produtores, especialistas da área cultural e da temática em foco, trabalhar as especificidades de cada linguagem (enquadramento, luz e sombra, estilo textual, sonoridade, ritmo, arranjo, melodia etc.) e a biografia de seus autores/criadores, para que os professores em formação consigam aprofundar suas percepções sobre as intencionalidades políticas e sociais presentes na produção cultural, as quais colaboram para as análises nas aulas de História. Não obstante, é recomendável acessar, confrontar diferentes olhares, produções sobre um mesmo tema, ressaltando recortes, linhas de interpretações, intencionalidades e posicionamentos sociais, políticos e culturais dos produtores. Desse modo, amplia-se o campo de compreensão de um princípio estruturante da atual produção historiográfica – o debate de múltiplas fontes para além dos documentos escritos –, o qual deve, também, estruturar o processo de ensino e aprendizagem de História, conforme exposto nos Parâmetros em Sala de Aula (PE, ag. 2013, p. 5-6):

[...] essas linguagens não são neutras, descoladas da realidade, mas construções sociais que carregam propostas, omissões, ênfases, difundem ideias, selecionam, silenciam. Logo, o trabalho com as diferentes linguagens requer cuidados e questionamentos, como: quem produziu, para quem, quando, onde, como? [...].

Uma atividade paralela e complementar aos ciclos de debate que poderá ser realizada coletivamente por professores, em suas comunidades de aprendizagem e por equipes de apoio, é o levantamento e a catalogação de produções culturais, por meio da elaboração de fichas com a respectiva identificação da obra, conforme exemplo a seguir, acompanhado de planos de aulas, como, por exemplo, aqueles postados na seção *Acervo Pedagógico*, do *Curta na Escola*. Esse material poderá compor um Banco de Dados de Ensino de História:

Ficha de Catalogação de Produções Audiovisuais, Musicais, Literárias ou Iconográficas	
Tipo de mídia:	
Local onde está disponibilizada (link da web, endereço de biblioteca/videoteca etc.):	
TÍTULO:	
Diretor/Compositor/Escritor/Criador (nome e biografia):	
Local de produção:	Ano de produção:
Onde foi divulgada originalmente:	
Tempo de duração/Número de página:	
Idioma original:	Traduzido ( ) Legendado ( ) Dublado ( )
Resumo da temática e abordagem:	
Palavras-chave (no mínimo, 3):	
Expectativas de Aprendizagem em História correspondentes:	

Quanto às produções cinematográficas, esse trabalho de levantamento foi iniciado e muitos filmes foram elencados no documento Parâmetros em Sala de Aula (PE, ag. 2013). Essa seleção merece ser atualizada e complementada periodicamente. É recomendável que se faça o mesmo com obras literárias de vários gêneros, canções, acervos fotográficos ou de artes visuais.

Além do levantamento e catalogação das produções culturais, é importante sua disponibilização, nas escolas ou em bibliotecas regionais, com a criação de uma logística que permita o empréstimo e a circulação do material entre os professores.

## 2.6 OFICINAS PEDAGÓGICAS

As oficinas pedagógicas nas diferentes áreas do conhecimento constituem espaços privilegiados para a aprendizagem docente e de (re)construção de materiais didáticos e de práticas pedagógicas. Tradicionalmente, o termo oficina é usado para designar um lugar de trabalhos técnicos ou manuais. Isso levou a uma compreensão, muitas vezes, reducionista do significado de oficinas pedagógicas. Na atualidade, as oficinas são concebidas como espaço, metodologia de trabalho que se caracteriza pela produção coletiva de saberes, de vivências e intercâmbio de experiências didático-pedagógicas. Nesse sentido, as oficinas são espaços de transformação, de diálogo, de crítica e de criatividade, de reflexão. O saber não é apenas o produto, o resultado final do processo de aprendizagem nem se localiza na última etapa, ou no resultado final do processo de aprendizagem, mas, fundamentalmente, no processo, ao longo da construção. Nessa perspectiva, as oficinas podem ser entendidas como um espaço de trabalho, de formação profissional prática e reflexiva, de ensino e de aprendizagem. Nelas ocorrem relações entre sujeitos reunidos em torno de uma atividade, momento privilegiado em que os participantes se relacionam, se manifestam, se arriscam, se expressam de diversas maneiras. O desenvolvimento das oficinas, em geral, compõe-se dos seguintes momentos: sensibilização, questionamento, construção coletiva e conclusão. A produção de uma oficina é o saber construído coletivamente nas relações entre um determinado grupo.

As oficinas, como lugar e metodologia de formação, podem ser feitas no interior de cada escola, entre pares, quando professores licenciados em História que atuam nos anos finais e ensino médio dialogam com os professores polivalentes dos anos iniciais e da EJA, intercambiando experiências didático-pedagógicas e saberes históricos. Nessa inter-relação, teoria e prática podem contribuir para a consolidação e o aprofundamento dos pressupostos de construção do conhecimento histórico e da didática da História, procurando recriar as sugestões didáticas ou os planos de aulas.

Em oficinas pedagógicas, os professores podem experienciar, por exemplo, os passos apresentados nos Parâmetros em Sala de Aula (PE, ag. 2013) para a organização de seminários em grupo, a produção de fichamentos, a organização de aulas expositivas dialogadas, a leitura, interpretação e compreensão de textos históricos através da roda de leitura, o desenvolvimento de projetos de trabalho e trabalhos escolares baseados na prática investigativa e reflexiva e não na “cópia” de textos produzidos por outros, a produção de autobiografias, a coleta e análise de fontes escritas, literárias, orais, iconográficas, audiovisuais e canções, a alfabetização através de atividades relacionadas ao ensino de História.

As oficinas podem, também, constituir espaço de socialização e construção de diferentes instrumentos e estratégias de avaliação da aprendizagem em História, por meio da análise de instrumentos e atividades avaliativas já elaborados e utilizados, discutindo limites e possibilidades para diagnosticar a aprendizagem e, assim, (re)encaminhar o processo de ensino. Por meio de oficinas, é possível exercitar a elaboração e resolução de questões avaliativas, à luz de uma concepção clara do que significa aprender História, como explicitado nos Parâmetros Curriculares em História (PE, 2013, p. 41):

[...] não significa apenas transmitir conteúdos históricos relacionados ao passado da humanidade, mas também e, principalmente, por contribuir para a formação do pensamento histórico nos estudantes. Pensamento através do qual dirigimos nosso olhar ao passado, para compreender problemas do presente, formamos nossa identidade social e, assim, refletimos e decidimos sobre nosso agir cotidiano [...] contemplando conceitos e temas relevantes para a formação do pensamento histórico, por meio de um diálogo ativo entre sujeitos, tempos (presente e passado) e espaços (local, regional, nacional, mundial) [...].

Enfim, as oficinas constituem espaços de aprendizagem em que os professores podem se formar, vivenciando processos que desenvolverão com seus estudantes, superando dificuldades, alargando as possibilidades. Os planejamentos de aula e sequências didáticas (re)elaborados nessas oficinas também podem ser socializados no Banco de Dados apresentado ao final deste texto.

## 2.7 DIFERENTES LUGARES DA MEMÓRIA E DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO

O acesso a diferentes lugares da memória e a patrimônios históricos e culturais (arquivos, museus, monumentos, centros de documentação, toponímia de ruas e praças, museus virtuais) propicia aos professores a realização de sua própria educação patrimonial,

aprofundando seus conhecimentos acerca das relações existentes entre memória e história, bem como o repensar de roteiros, temas do que e como explorar com seus estudantes, em lugares que podem se visitados presencial ou virtualmente.

Como abordado nas Oficinas Pedagógicas, vivenciar a sequência didática sugerida nos **Parâmetros em sala de aula** (PE, ag. 2013), item 3.10 – Lugares da Memória e Educação Patrimonial – pode ser o primeiro passo para iniciar a educação patrimonial dos professores, que deve pressupor:

- visitar lugares da memória não é sinônimo de realizar um passeio ilustrativo do que foi ou será aprendido em sala de aula, mas de conhecer e apropriar-se criticamente de nossa herança cultural, de ampliar a compreensão do universo sociocultural e a trajetória histórico-temporal em que estamos inseridos, fortalecendo sentimentos de identidade e cidadania, possibilitando a produção de novos conhecimentos e a valorização da cultura brasileira, compreendida como múltipla e plural;
- realizar um trabalho de reflexão sobre as escolhas sociais e políticas do que deve ser tombado, exposto em museus, conservado em arquivos, lembrado em placas de ruas, em monumentos de praças; sobre quais histórias e grupos sociais são valorizados ou silenciados por meio dessas escolhas;
- favorecer o reconhecimento de vestígios do passado no presente, os quais possibilitam a reflexão sobre mudanças e permanências, processos de memorização e esquecimento, que envolvem relações de poder e resistência, especialmente, sobre a história do local;
- envolver a elaboração preliminar de um roteiro do que pode ser observado e registrado durante as visitas e a posterior socialização, sistematização e análise das descobertas sobre o lugar de memória estudado e a relação com a história, as relações de poder e os grupos sociais da localidade.

## 2.8 BLOGS, REDES, ESPAÇOS VIRTUAIS

---

Como sugerido nas considerações finais dos Parâmetros em Sala de Aula (PE, ag. 2013), a criação de um *blog* para registrar e socializar as experiências didáticas em História vivenciadas pelos professores de Pernambuco pode ser uma das maneiras mais instigantes, na atualidade, de constituição de comunidades de aprendizagem virtuais, que potencializam a circulação e o debate de saberes e práticas docentes na área de História.

Como o próprio termo indica, *blog* é uma palavra resultante da simplificação e justaposição das palavras da língua inglesa *web* e *log*. *Web* significa rede (da Internet) e *log* é usada para designar o registro de atividades ou acontecimentos. A tradução livre define *blog* como um diário *online*, página da Internet onde são publicados diversos conteúdos, como textos, imagens, músicas ou vídeos, podendo ser dedicados a um assunto específico; no caso proposto, o tema é ensino e aprendizagem da História. A estrutura do *blog* permite

a atualização rápida, a partir de acréscimos dos chamados artigos, ou *posts*, podendo ser escritos ou não por um número variável de pessoas, de acordo com as regras e a política estabelecida pelos participantes.

Para que essa proposta formativa seja implementada, é necessário que as escolas sejam equipadas com Internet de alta velocidade, computadores acessíveis aos profissionais e que os professores sejam formados para o uso dos meios digitais, de forma colaborativa e interativa. Ou seja, para que os professores se relacionem no *blog* não apenas para consultar ou depositar experiências de ensino e aprendizagem em História, mas para interagir, debater, comentar experiências e produções docentes e discentes postadas, no sentido de enriquecer e incrementar as práticas até então construídas, se faz necessário aprender a se relacionar com as ferramentas da Internet. Mais uma vez, demandam-se políticas públicas, nesse caso, de inclusão digital dos professores!

## 2.9 ESPAÇOS INTERSTICIAIS – EVENTOS CIENTÍFICOS, ACADÊMICOS, CULTURAIS E EDUCACIONAIS

---

Na área da educação e do ensino de História, são realizados inúmeros eventos científicos, acadêmicos, culturais e educacionais organizados por agremiações acadêmicas, organizações, instituições escolares, acadêmicas que criam espaços para a reflexão sobre a Educação, a História, a Didática da História e suas relações, como Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE, Associação Nacional de Professores de História – ANPUH, Associação Brasileira do Ensino de História – ABEH, responsável pela organização do Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História e do Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História – ENPEH.

Participar, apresentar, ouvir e debater relatos de experiências e pesquisas sobre diferentes questões do processo de ensinar e aprender História constituem tempo e espaço privilegiados para a aprendizagem docente. Alguns eventos oferecem minicursos que contribuem para a formação tanto de professores licenciados em História quanto em outras disciplinas.

Nesse sentido, é necessário incentivar e possibilitar a participação docente nesses eventos, assim como a consulta aos Anais, publicados nas redes sociais. Em geral, apresentam textos que ajudam a refletir sobre inquietações relacionadas ao processo de ensinar e aprender História.

Divulgar esses eventos e cursos no *blog* e nas escolas, incentivar a inscrição dos professores, possibilitar a participação nos cursos, flexibilizando horários de aula, também são ações que contribuem para a formação docente em História. Duas outras ações favorecem uma maior qualidade da participação docente nesses eventos. Uma delas diz respeito à criação

do hábito de registrar experiências didáticas e estudos realizados na escola, no sentido de transformá-los em trabalhos a serem socializados nos eventos da área. Outra se relaciona com a preocupação em registrar as informações e reflexões acessadas nos eventos, para depois socializá-las e discuti-las entre os pares, nas comunidades de aprendizagem organizadas no interior da escola.

Como preconizado nos Parâmetros Curriculares de História (PE, 2013, p. 32),

[...] focalizar, desde os primeiros anos de escolaridade, os elementos que compõem a riqueza e a diversidade cultural dos diversos grupos étnicos que formaram e fizeram a história do nosso país, certamente, propicia o respeito, a valorização das diferentes culturas, sem distinguir, hierarquizar ou discriminar umas como melhores do que outras [...].

Para que os professores que atuam no ensino de História na educação básica consigam concretizar esse pressuposto, é importante o contato com agentes culturais de diferentes grupos de localidades, bem como participar de eventos culturais, com o objetivo de dialogar sobre culturas e saberes, conhecer, respeitar e valorizar manifestações culturais locais e regionais. Para isso, as comunidades escolares e não escolares devem interagir, proporcionando encontros com representantes de diferentes manifestações e organizações culturais.

## 2.10 BANCOS DE DADOS – FONTES DE SABERES

---

Ao longo do texto acerca das atividades formativas foi enfatizada a importância do registro e preservação das fontes de saberes, de materiais coletados, catalogados e/ou produzidos para que sejam organizados, arquivados e disponibilizados em um Banco de Dados de fácil acesso a todos os professores de Pernambuco.

Esse Banco de Dados funcionará como um arquivo virtual, organizado por uma equipe constituída para esse fim, com a colaboração de profissionais das várias escolas e/ou GREs. Ele pode ser estruturado em diferentes campos, como: planos de aula levantados em diferentes *sites* e revistas (os produzidos pelos professores serão disponibilizados no *blog*, mas seu *link* pode ser disponibilizado no Banco de Dados), fontes escritas, iconográficas sobre diferentes localidades do estado de Pernambuco, roteiros de visita a lugares da memória, fichas de catalogação de imagens, filmes de longa ou curta metragem, documentários, obras literárias, canções, propostas de avaliação da aprendizagem em História, Anais de eventos, artigos acadêmicos, teses, dissertações e monografias, vídeos e webconferências dos seminários e ciclos de debate, sequências didáticas criadas nas oficinas.

Alguns desses dados podem ser apenas referenciados, ou seja, informados sobre onde se localizam como, por exemplo, através de *links* da Internet; outros devem ser digitalizados e disponibilizados no próprio Banco.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os Parâmetros para Educação Básica do Estado de Pernambuco têm por objetivo “orientar o processo de ensino e aprendizagem e também as práticas pedagógicas nas salas de aula” (SEE, PE, 2012, p. 13) e, conseqüentemente “contribuir para a qualidade da Educação de Pernambuco” (SEEP, PE, 2012, p.16). Isso requer uma política de formação e valorização do professor. Nessa perspectiva, os Parâmetros de Formação Docente visam auxiliar o processo de reflexão acerca da implementação e consolidação dos Parâmetros Curriculares e dos Parâmetros em Sala de Aula na rede, para que eles se tornem, efetivamente, um importante suporte para a prática docente.

Como pode ser observado nos princípios e diretrizes apresentados no início deste documento, o professor, como indivíduo e profissional, vive um processo permanente e complexo de formação. As propostas de atividades de aprendizagem docente sugeridas podem se dar em diversos tempos e espaços socioeducativos. Ao delinear-las, buscou-se romper com a ideia de formação como um momento de apenas receber novos conteúdos e metodologias para aprimorar a experiência profissional, mas fortalecer a reflexão sobre a prática, a partir da troca de experiências e saberes com outros professores de História e de outras áreas de conhecimento com quem se compartilha não apenas o ambiente escolar, mas as relações humanas. Um projeto de formação que conduza a um posicionamento crítico diante das demandas sociais e estimule o trabalho colaborativo.

Os Parâmetros de Formação Docente em História defendem a concepção de que os professores também aprendem no exercício de sua profissão, são sujeitos de suas ações, logo são sujeitos conscientes de sua práxis enquanto ação política, conhecedores do seu *metier*, e reflexivos quanto a sua prática pedagógica. Nesse sentido, as ações de formação aqui propostas requerem um diálogo com as trajetórias dos professores de Pernambuco, considerando o envolvimento em movimentos sociais, sindicatos e associações comunitárias, as suas experiências e contextos de atuação, os currículos de formação e os documentos Parâmetros em Sala de Aula e Parâmetros Curriculares. Espera-se que os professores sejam mobilizados para atuar, cotidianamente, no planejamento e gestão do processo de formação permanente em História, considerando o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional. Assim, é necessário valorizar o papel criativo e construtivo do professor no processo de planejamento, decisão e intervenção nos projetos de formação,

possibilitando a integração, de forma ativa e dinâmica, dos conhecimentos, das dimensões da experiência, das situações práticas, do mundo acadêmico e da realidade social, histórica e cultural em que estamos inseridos.

Por último, cabe ressaltar que a formação permanente do professor no Brasil constitui um desafio teórico, técnico e político, pois está intimamente imbricada à necessária política de valorização da profissão docente.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação , Secretaria de Educação Básica . **Editais de convocação 01/2013 – CGPLI**. Dispõe sobre o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático, PNLD 2015. Brasília, 16 jan. 2013. p. 42. Disponível em: < <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais>>. Acesso em 10 jan.2014.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes para a formação de professores da educação básica em cursos de nível superior**. Brasília: MEC, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Referenciais para formação de professores**. Brasília: SEF/MEC, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica – Orientações gerais**. Brasília: MEC, 2005.
- CANEN, A.; XAVIER, G. P. de. Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, p. 641-661, dez. 2011.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.(Coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.
- IMBERNON, Francisco. **Formação docente e profissional – formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre, Artes Médicas, 2010.
- GAUTHIER, C. Ensinar: ofício estável, identidade profissional vacilante. In: GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia**. Ijuí-RS: UNIJUI, 1998. p. 17-39.
- GUIMARÃES, S. A formação de professores de História. In: **Didática e prática de ensino de História**. 13. ed. revista e ampliada. Campinas: Papirus, 2012. p. 111-142.
- LIBÂNEO, José Carlos et al. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- NÓVOA, A. (Org.) **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991.
- \_\_\_\_\_. Formação de professores e profissão docente. 2013. Disponível em: <Repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4751/FPPD\_A\_Novoa.pdf>. Acesso em: 15/11/2013.
- PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco: Parâmetros Curriculares**. Juiz de Fora: CAed/UFJF, 2012.
- PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Parâmetros Curriculares de História – ensino**

- fundamental e médio. Juiz de Fora: CAed/UFJF, 2013.
- PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Parâmetros Curriculares de História** – Educação de Jovens e Adultos. Juiz de Fora: CAed/UFJF, 2013.
- PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Parâmetros na Sala de Aula – História** – ensino fundamental e médio. Versão preliminar 2. CAED/UFJF, agosto 2013.
- PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Parâmetros na Sala de Aula – História** – Educação de Jovens e Adultos. Versão preliminar 2. CAED/UFJF, agosto 2013.
- PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. Porto: Porto Editora, 1993.
- \_\_\_\_\_. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-35.
- SACRISTÁN, J. G.; GOMEZ, A. I. Perez. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SHON, A. D. **Educando o profissional reflexivo** – um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, p. 5-24, jan./fev./mar./abr., 2000.
- \_\_\_\_\_; LESSARD, C. **O trabalho docente** – elementos para uma teoria da docência como profissão das interações humanas. São Paulo: Vozes, 2005.
- ZAMBONI, E.; GUIMARÃES, S. (Org.). **Espaços de formação do professor de História**. Campinas: Papirus, 2008.
- ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

Parâmetros de  
Formação Docente  
para o ensino de  
Filosofia



## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Para o professor entrar na sala de aula, o mínimo que se pressupõe é que ele saiba sobre o que vai dialogar com os estudantes. Diante de uma turma de pessoas, jovens, adultos ou idosos, que esperam daquele mestre uma orientação para o conhecimento, é importante que essa referência saiba o que vai propor aos alunos, e isso precisa acontecer em três instâncias:

- a) teórica (o professor precisa dominar o conteúdo);
- b) metodológica (reconhecer caminhos para transmitir esse conhecimento aos educandos);
- c) humana (sentir anseios, carências, enfim, elementos de diálogo que vão além do verbalizado em sala ou no papel).

Para isso, a Formação Continuada existe para melhor fundamentar esse debate e orientar o docente para fazer dialogar os elementos mais importantes da disciplina que leciona com os demais componentes curriculares, assim como manter o olhar consciente da realidade que envolve o contexto escolar, dentro de sala ou na vida dos educandos.

A Filosofia traz esse caráter interdisciplinar e social em sua origem. Considerada por tantos como mãe das ciências, tem na reflexão sobre o mundo seu fio condutor, e isso ocorre desde o período grego clássico, quando nasceram as primeiras escolas ocidentais e a Filosofia desenvolvia-se no contexto pedagógico da Paideia. Pensar o mundo era, e isso ainda norteia a educação filosófica, condição para viver melhor, com consciência de si e do outro, de modo a modificar criticamente a realidade.

Noções de espaço e tempo, valores éticos e morais, concepções estéticas e políticas conduziam as discussões desde a origem e ganharam contribuições ao longo do tempo, com a força religiosa da Idade Média, os sistemas racionalistas da Era Moderna e a multiplicidade fragmentária da contemporaneidade. Todo esse pensar filosófico permeia as discussões de hoje em todas as ciências, e isso não pode ser ignorado pelo professor de Filosofia ou pelas demais disciplinas. Estudar é tornar-se amigo do conhecimento, expressão que traduz Filosofia.

Tão importante quanto aprender, é entender o porquê de se estar aprendendo. A diferença entre pessoas, sobretudo no mundo em que a tecnologia deixa a informação ao alcance de todos, se dá pela capacidade de processar a informação, de articular conceitos, situações,

elementos aparentemente distintos, em situações comuns. A Filosofia aponta para esse diálogo interdisciplinar e aprimora as possibilidades apresentadas por todas as disciplinas, além de oferecer elementos próprios. Por isso é importante a educação filosófica no currículo escolar.

Em meio a tantas referências culturais apresentadas nos demais Parâmetros, como jornais, cinema, televisão, internet, convívio cotidiano, uma forma recorrente e intensa de reconhecer, estudar e conscientizar a respeito de valores é o teatro. No teatro, um ator desempenha um papel, de modo a convencer o público de que quem está ali é o personagem, não o ator. Para isso, é importante conhecer o papel, suas características técnicas, físicas e humanas, o passado daquele personagem e tudo o que ele passou para chegar até aquele ponto. É isso que o formador deve mostrar ao professor: em sala, ele é o personagem que domina o conteúdo, sabe do que vem antes e depois, e ainda assim dialoga com o público, na busca por caminhos diversos para se chegar a uma ou a várias soluções. Para isso, o professor precisa ter consciência de que, quanto mais estudo, mais espontânea se tornará sua forma de instigar os estudantes a seguirem por caminhos próprios, a sentirem vontade de estudar e aprender.

Por não ser, historicamente, uma das disciplinas centrais dos currículos e dos concursos, a Filosofia convive com o preconceito de ser diminuída no contexto educacional. Essa ingenuidade não pode ser cometida por Formadores, Docentes ou Discentes, e o trabalho orgânico nas três instâncias deve ter isso claro, de modo que os valores ensinados em sala não sejam incoerentes com os aplicados no cotidiano escolar. Somos o que fazemos, não o que dizemos, afirma Merleau-Ponty, e isso fica claro para os estudantes, observadores dos mestres.

Para o pensamento pedagógico do ensino de Filosofia, podemos partir da reflexão sobre dois mundos: um deles é o mundo ideal, situação que seria a melhor para o ensino escolar de Filosofia e para a qual tudo deve apontar; o outro é o mundo real, aquele em que estamos inseridos e que traz as benesses e as dificuldades do dia a dia em sala de aula. No mundo ideal, o professor de Filosofia teria uma formação superior em Filosofia, na qual estudou, por diferentes caminhos possíveis, a História da Filosofia, os principais nomes e conceitos de cada período, as possibilidades de diálogo com o cotidiano e mesmo os pensadores da pedagogia voltada para o ensino de Filosofia. Esse é o horizonte que buscamos alcançar, mas não podemos deixar de lado nosso mundo, o real.

É fato que nem sempre, ou quase nunca, o professor de Filosofia que entra em sala de aula tem formação em Filosofia. As diversas condições levam professores das mais distintas áreas a assumirem o ensino de Filosofia e, diante da distância em que ainda estamos do mundo ideal, importa tratar essa adversidade de modo a oferecer o melhor para o estudante, através do constante aprimoramento do professor. As respostas a duas perguntas devem ser claras ao professor: o que é ensinar Filosofia? e qual o papel da Filosofia no arcabouço curricular? As

respostas devem trazer noções de responsabilidade, contextualidade e interdisciplinaridade, e isso vale para o professor com formação na área ou não.

Importa aos dois tipos de professor o entusiasmo em estar em contato com uma turma diante do conteúdo de Filosofia. Diante de uma disciplina, quem tem um histórico de estudo na área por certo tem mais domínio do conteúdo, mas é importante ressaltar ao formador de qualquer área, com destaque para aquelas que carecem de profissionais com formação na área, como Filosofia e Sociologia, que a paixão é o ingrediente para dar liga na receita. Sem paixão, tudo o que foi preparado desanda, perde o sabor, a cor. Para que a força da Filosofia chegue à sala de aula, o professor deve se entusiasmar pelo conteúdo, buscar caminhos diferentes e contagiar a turma com as possibilidades de pensar a vida de um modo diferente. A partir dessas atitudes, podem-se vislumbrar os eixos temáticos propostos nos Parâmetros Curriculares.

## 2 EIXOS TEMÁTICOS

O formador é o conscientizador do professor, assim como o professor é o conscientizador do estudante. Se o formador agir sem a dedicação necessária, não é apenas em sala de aula que a qualidade de seu trabalho vai se refletir, mas na vida de diversos estudantes, trabalhadores, cidadãos pernambucanos. Desse modo, antes mesmo de seguir por estas linhas, cabe ao formador ter consciência do que se espera do professor em sala de aula e, para isso, é importante que ele tenha conhecimento dos Parâmetros Curriculares e dos Parâmetros em Sala de Aula, onde são propostos os Eixos Temáticos dispostos a seguir, assim como sugeridas atividades para que esses eixos sejam compreendidos em sala pelos educandos. Convém destacar, como consta nos Parâmetros anteriores, que não existe cronologia ou nível de importância entre os eixos: cada professor pode organizar o conteúdo como lhe aprouver, tendo como referências seus conhecimentos e sua sensibilidade no diálogo com as turmas, de modo que assuntos que constem em Parâmetros diferentes podem estar presentes em todas as unidades temáticas, ou seja, podem ser trabalhados ao mesmo tempo.

### 2.1 LINGUAGEM FILOSÓFICA

---

O conhecimento da terminologia filosófica é primordial para trazer para o âmbito escolar da Filosofia as discussões cotidianas. Como toda forma de ensino e pesquisa, a Filosofia utiliza-se de nomenclaturas específicas e é importante, sobretudo para o estudante, incorporar essa linguagem ao dia a dia reflexivo. A melhor forma de viabilizar isso é ter no modo de falar do professor esse vocabulário presente de modo natural, e para isso importa que ele o conheça. Para que isso ocorra, importa ao professor ter contato com textos filosóficos, sobretudo os indicados nas referências dos demais Parâmetros, onde ele encontrará, de forma didática, conceitos e expressões que pode utilizar em sala de aula.

Por se tratar também de uma possibilidade de leitura do cotidiano, é comum encontrar, tanto em obras de grandes autores como em textos de revistas ou blogs, interpretações filosóficas de situações cotidianas. Ao professor convém estudar esses textos em função dos fatos por ele abordados e mesmo traçar sua própria reflexão em formato textual, o que ajuda a estruturar o pensamento filosófico e oferece a possibilidade de comparações com outros textos, assim como de releitura posterior, com olhar mais crítico.

Existem, também, temas específicos que são recorrentes em espaços de discussão filosófica. Liberdade, por exemplo, é um tema explorado pela Filosofia por diversos olhares, e alguns livros didáticos ou sites de internet trazem abordagens sobre o tema. Cuidado, ao utilizar a internet para buscar esses verbetes mais amplos, para não fugir da abordagem filosófica: certifique-se de que são sites, blogs e autores que lidam com o tema do modo reflexivo, e isso é possível de ser verificado com uma pesquisa pelo site ou na busca por informações sobre o autor. A Filosofia faz parte do cotidiano, e tornar isso consciente ao estudante é, muitas vezes, questão de adequação de linguagem.

## 2.2 ÉTICA: IDENTIDADE E ALTERIDADE

---

Toda palavra possui significados atrelados a valores, razão pela qual a noção de ética deve ser transmitida aos estudantes. O professor deve ter consciência desses valores, muitos dos quais aprendidos no cotidiano, mas que devem ser racionalizados e tornados conscientes para a boa adequação nos debates filosóficos. A distinção entre ética e moral é primordial nesse quesito, e o professor pode começar sua pesquisa sobre o assunto nos verbetes de um dicionário de Filosofia, partindo para a leitura de artigos apropriados sobre o tema, sobretudo os encontrados em revistas de Filosofia, muitas das quais disponíveis em versão online. A aplicabilidade desses conceitos em situações cotidianas se tornará mais natural quanto maior sua prática, pelo professor e pela turma.

As afinidades humanas se dão a partir desses valores, responsáveis pela constituição da identidade, instante em que a Filosofia tangencia a Antropologia. O que é identidade? Pergunta capciosa que pode partir da análise do elemento mais óbvio onde ela aparece: a Carteira de Identidade. O que ela traz são elementos que te orientam em relação a sua origem, sua idade, sua localidade, sua imagem diante da câmera fotográfica. Esses elementos de identidade se ligam a outros, como questões étnicas, sociais, hábitos e costumes, que foram se constituindo no indivíduo, a partir do momento de seu nascimento.

Ampla contribuição para o desenvolvimento da identidade de cada um vem das relações com o outro. A alteridade se calca na diferença. Existem, sim, pontos em comum entre as pessoas, passando por diversas formas de valores, mas não existem duas pessoas iguais. Convém listar possíveis grupos com diferenças e enumerar consequências dessa diversidade, como grupos étnicos, credos, preferência futebolística, musical, literária... Diante de cada uma dessas listas, o professor pode, para aprimorar sua argumentação, buscar o histórico das semelhanças e diferenças listadas e, a partir daí, entender melhor como essas relações funcionam. Em diálogo com professores de História e Geografia, pode estudar os grandes conflitos mundiais e encontrar inúmeras questões sobre identidade e alteridade, sobre as quais pode olhar com a lente da Filosofia.

## 2.3 RELAÇÕES SOCIAIS E CIDADANIA

---

A sociedade se constitui através das interações sociais, e a consciência disso faz parte da discussão filosófica. Por mais que se saiba a importância das relações sociais para o desenvolvimento da cidadania, a abordagem filosófica ampara-se em conceitos e, por isso, essas noções devem estar claras para o formador. Em diálogo com as ciências humanas, sobretudo com a Sociologia, algumas definições podem ser dialogadas e trabalhadas em paralelo, sobretudo para se ter noção de como diferentes autores (filósofos e sociólogos) lidam com essas motivações.

O espaço das relações articula-se entre público e privado, noções que nascem de estudos de valores. O professor, ao lidar no contexto estadual de educação, reconhece essa noção e sabe o quanto essa distinção deve ser consciente e construtora de relações entre pessoas e com o espaço. A comunicação é o mecanismo transmissor desses valores e pode ocorrer informalmente na família, nos grupos de amigos e no cotidiano, assim como pela formalidade da sala de aula, de palestras ou de caminhos que a sociedade estruturou para se organizar. Cabe ao professor reconhecer essas estruturas, que partem de um mapeamento do contexto social em que vive, no qual os estudantes estão inseridos. Desse modo, convém entender a forma do diálogo (deve haver sempre um “quem ouve” para um “quem fala”, para permitir a troca) e o local em que ele se insere, para fortalecer os parâmetros de necessidade que constituem os julgamentos sociais.

Política é um conceito fundamental para se estudar cidadania, e o professor deve ter noção de como ele se organiza ao longo do pensamento filosófico. Ao contrário do senso comum, que pensa na política como a ação dos políticos profissionais, política vai além das câmaras e casas oficiais, podendo e devendo partir das pequenas ações de cada um. Reconhecer a prática política na vida pessoal e profissional é fundamental para que o professor possa lidar com isso em sala, e um dos principais fatores para isso no cotidiano encontra-se nas redes sociais. Ágora contemporânea de nossos anseios, as redes sociais são o espaço onde fala quem quer, e em meio a tantos discursos vazios, encontram-se falas com fundamentos, anseios e carências cidadãs. Afinal, foi da articulação pelas redes na internet que nasceram os movimentos nas ruas em 2013.

A articulação política do cidadão pode contribuir para a melhoria na qualidade de vida, e o primeiro passo para mostrar ao estudante que ele é cidadão é o professor ter consciência de seu papel político no mundo, principalmente em sala de aula. Quando tudo isso, conforme apresentado no início do texto destes Parâmetros, se torna orgânico, natural, o professor e o estudante reconhecem a discussão política como elemento natural de sua vida cotidiana, parte de sua cultura ativa. É aqui que, sobremaneira, entra a discussão sobre liberdade e sua função para tornar cada um parte da totalidade cidadã.

## 2.4 CIÊNCIA, TECNOLOGIA E SUSTENTABILIDADE

---

As tecnologias, sobretudo a informática, se tornam diferentes a cada dia em nossas casas. Isso muda nossas vidas, as relações com os outros, e é neste ponto que entram, com mais intensidade, a reflexão, a crítica, a Filosofia. O cidadão globalizado, o cidadão do mundo atual, não pode fugir aos diálogos traçados pela internet. Mesmo que não tenha contato direto com a rede, o indivíduo recebe, por outros caminhos, estímulos das teias traçadas pelos debates online. Se o professor pode interagir nesse universo, ele tende a ganhar no que leva aos alunos, sobretudo porque pode, de dentro dos debates (redes sociais, fóruns de discussão, Twitter e onde mais possa se inserir), se perguntar sobre sua função cidadã no debate, sobre a relação de um formador na discussão, sobre quem é o cidadão que participa dessas querelas.

Qual a função do indivíduo no mundo globalizado? É ele apenas mais uma opinião ou faz parte de algo maior, sua voz é ouvida? Ao se questionar sobre isso e dialogar com autores ao longo da história da Filosofia, e mais ainda com os atuais, o professor pode encontrar caminhos para instigar o educando para que, no momento de inércia virtual (quando acha que está fazendo muito ao conversar com o amigo ou se deixar levar por links, mas, na verdade, fazendo nada para a sociedade ou por si), possa se questionar quanto à utilidade da tecnologia, como para a utilidade do indivíduo diante dela.

Os grandes canais de comunicação conhecido (televisão, jornais, rádio) trazem um formato na distribuição da informação. Diante da posse de tecnologias, o cidadão comum pode, também, ser um difusor de informação. O professor, ao estudar possibilidades tecnológicas, pode propor às turmas descobertas que passem pela propagação de ideias, conhecimento de diferentes formas de comunicação e, outro tópico de suma importância no mundo atual, relações sustentáveis com a informação. Ser sustentável é saber usar o mundo sem vilipendia-lo, e diferentes desdobramentos destes conceitos, dominados pelo professor, podem tornar os estudantes mais conscientes de como as ações podem mudar o mundo sem, no entanto, prejudicá-lo.

Permeando tudo está a ideologia. Ideologia e ideia são palavras afins, e se o professor souber como organizar essas definições, pode tirar da turma boas ideias que dialoguem com ideologias atuais e antigas, em diálogo com a História, de modo a construir sistemas de transmissão de conhecimento diferentes. Assim, é importante que o professor conheça tecnologias, ideologias e sustentabilidade, para levar às turmas mais que os estereótipos conhecidos sobre os três termos, de modo a fazer da aula de Filosofia algo que some ao cotidiano, além de explicá-lo.

## 2.5 NATUREZA, ARTE E AÇÃO HUMANA

---

É possível viver sem arte? Faça-se, formador, essa pergunta? Reflita sobre ela sem pressa. Quando diante dos professores que deve orientar para os Parâmetros, faça a mesma pergunta, talvez até antes de tudo. A arte é uma forma simbólica de explicar o mundo, talvez a mais forte delas. As várias disciplinas, humanas, científicas, exatas, são todas, também, símbolos para explicar o mundo, mas nenhuma funciona com a força da arte, nenhuma tem o impacto da arte, nenhuma tem a capacidade emocional e reflexiva da arte. Os discursos artísticos são, antes de tudo, formas de ver e mostrar o mundo, e o mundo traz enorme diversidade de valores. A estética é um mediador ético.

Se os Parâmetros têm como expectativa sensibilizar os estudantes, é fundamental, mais ainda, primordial, ter um professor sensível dentro de sala de aula. O professor sensível é aquele que aprecia uma obra de arte, em qualquer formato (pode até ter preferência por música, por exemplo, mas não deixa de ler um bom livro, ver um filme ou visitar uma exposição, ou nem mesmo nega movimentações populares, como grupos nas ruas ou grafites nos muros). Por ser aberto a essas experiências, torna-se também sensível aos anseios das turmas com as quais lida. Existem valores artísticos ao longo da História, e que chegam ao cotidiano do educando muitas vezes como verdades absolutas. O que é belo? O que é feio? Por quê? Desses simples questionamentos podem nascer debates longos, para os quais importa que o professor não se perca nos conceitos, sempre eles.

As manifestações artísticas dialogam com a cultura e nascem de influências naturais, desde a origem, quando a arte acontecia nas paredes das cavernas. A conversa com o professor de Artes é fundamental nesse quesito histórico e metodológico concernente à arte enquanto discurso cultural. Ao mostrar as influências disso na vida, os conceitos filosóficos trazem um olhar provocante sobre o cotidiano do estudante, como deve sempre acontecer com o professor. Diante de cada objeto artístico, o educador deve se questionar, questionar o si, a existência, sua função no mundo, para se reinventar a partir dali, como a partir de cada presença em sala de aula. Com o senso crítico que tem o forte na capacidade de ouvir o outro, o professor sai de cada aula como o ator sai de cada espetáculo, ciente dos acertos e dos erros, de modo a buscar fazer sempre melhor diante do próximo público. É com esse espírito que se espera que o professor contamine o estudante.

O professor que vibra com o que faz traz o educando entusiasmado para um trabalho em conjunto e, para isso, convém que a orientação do professor seja segura. Por isso, antes de tentar construir qualquer discurso, importa ao professor conhecer o discurso existente e fundamentá-lo na Filosofia, para o que precisa ter conhecimento dos conceitos e dos pensamentos que permeiam a estética, sobretudo desde o século XIX, quando se estruturou enquanto formação pedagógica.

### 3 PENSAR A FILOSOFIA

Qual é o lugar da Filosofia? Fica clara a resposta, a partir dos elementos levantados: a Filosofia está em todo lugar e faz parte do cotidiano da vida das pessoas e, por consequência, dos estudantes do ensino médio.

Desse modo, tem-se que conceber que, para o ensino de Filosofia, nem sempre a sala de aula se mostra o espaço adequado. Deve-se, claro, prezar por ele, e pensar que as dinâmicas que o abandonam ou o desconstroem perdem eficácia, mas o espaço, como afirma Bachelard, pode ser também afetivo. Diante das possibilidades que outras disciplinas ou que o ambiente escolar proporciona, as aulas de Filosofia podem transcender as paredes da sala como o tempo destinado pela grade e soltar-se para debates em outras aulas, graças a trocas entre professores, nos corredores, através de ações interdisciplinares e multiplicadoras, ou chegar às famílias, por meio de exercícios ou provocações semeadas no senso crítico dos estudantes.

Do mesmo modo que pode funcionar para os estudantes, o contato com a Filosofia por parte do professor pode, também, transcender a sala de aula, sobretudo para aquele que não cursou a formação no formato acadêmico. Assim, buscar outras fontes de conhecimento, referidas neste texto ou não, é caminho legítimo de engrandecimento da experiência docente. Seja pelo formador ou pelo professor, os novos caminhos apresentados ao longo das diversas etapas do desenvolvimento pedagógico devem ser sempre questionados, não com a proposta de desacreditá-los, mas, pelo contrário, como forma de dar a eles mais credibilidade, para que se desenvolvam de modo claro, objetivo, fundamentado e lúdico.

Respaldo para isso pode ser encontrado nas Diretrizes Curriculares para o Curso de Filosofia, propostas pelo MEC, dentre as quais descata-se a capacitação de um pensar filosófico, que trate a formulação e a proposição de soluções para problemas nos diversos campos de conhecimento. Isso deve ocorrer desde a origem, seja ela considerada o primeiro contato do estudante com a Filosofia, seja pela formação do professor que oferecerá ao aprendiz esse contato. Dessa proposta desdobram-se outras, como a necessidade de uma consciência crítica sobre o mundo, com capacidade de interpretação e questionamento dos textos e diálogos cotidianos, pensando de forma integrada as diferentes linguagens que o ser humano utiliza para se comunicar com o mundo e para se afirmar enquanto ser político e

social, preocupado com a cidadania e com o respeito à pessoa. O formador deve instigar tudo isso no professor, para que ele leve aos alunos não somente os conceitos, pois, em meio aos preconceitos que envolvem a Filosofia na educação escolar, cabe a ela mostrar-se útil e divertida, o que realmente é para quem a venera.

O prazer em aprender amplia a vontade de participação, e isso pode servir como parâmetro para a verificação do andamento do processo. Dificilmente, um assunto abordado em sala agradará a todos, mas a motivação com que a turma, de modo geral, se empenhe em participar das atividades demonstra o envolvimento com a disciplina. Ao estudante desgarrado, deve-se dar a atenção especial, para tentar entender a justificativa para a distância, e atitudes, mais ou menos intensas, tomadas para tentar mudar o quadro, conforme a situação.

A avaliação deve ser continuada, diária, presente em cada encontro, de maneira objetiva ou não. A cada etapa de trabalho, o professor, e para isso importa a orientação do formador, deve pensar em formas de avaliação. Se a Filosofia dialoga com os demais campos do saber e do viver, suas possibilidades de análise devem ocorrer continuamente, esteja o educando ciente dela ou não. E assim deve prosseguir a formação do professor, sem a preocupação burocrática de apenas organizar sua aula: o professor de Filosofia se prepara o tempo todo, pois seu material é a vida, e a cada programa de televisão, conversa de bar ou livro que se encontra, tem-se um novo campo de trabalho para algum dos Eixos Temáticos propostos nos Parâmetros.

## 4 EM SÍNTESE

Cabe ao formador transmitir ao professor de Filosofia o que se espera dele, o que pode ser sintetizado em uma série de tópicos:

- o estudo de toda a proposta do estado de Pernambuco passa pelos três Parâmetros: Curriculares, Sala de Aula e Formação. O formador deve conhecer os três e incentivar o professor a fazê-lo;
- os Parâmetros na Sala de Aula trazem exercícios: convém que o professor os faça para si, reflita sobre eles e discuta com os professores das outras disciplinas acerca das possibilidades que cada uma das atividades apresenta;
- o professor, formado ou não em Filosofia, deve dominar o conteúdo a ser desenvolvido em aula, e para isso importa buscar fontes acadêmicas de referência, obras reconhecidas, outros materiais em publicações periódicas e pessoas da área com quem possa trocar impressões e debater possibilidades;
- diferentes contextos socioculturais implicam em abordagens adequadas, e cabe ao professor, ao preparar suas aulas, ter isso em vista, com a expectativa de gerar o maior desempenho dos estudantes, dialogando com seus cotidianos;
- o acesso às tecnologias tem crescido bastante e, diante de um público que tenha domínio sobre alguns recursos, o professor também deve saber utilizá-los e torná-los parte consciente da discussão filosófica;
- a avaliação em sala começa com a autoavaliação: o professor que reflete sobre o que faz aprende tanto quanto os estudantes e essa reflexão pode ocorrer mentalmente como por outros métodos a serem consultados por ele ou por colegas futuramente, como notas de aula, diários e memoriais;
- a partir da reflexão sobre o trabalho, o professor pode propor atividades, afinal, é ele quem está em sala e sente como se comportam as turmas; deve, claro, estudar para fundamentar, da melhor maneira, essas propostas e, sempre que possível, buscar dialogar com outras disciplinas.

Tanto o formador quanto o professor devem ter em mente que a responsabilidade do trabalho realizado na preparação vai afetar diretamente a sala de aula e, por extensão, a vida dos educandos. Se o que se espera do futuro começa a ser plantado hoje, o diálogo filosófico a ser desenvolvido busca aprimorar o pensar e o agir não com objetivos pontuais ou metas mensuráveis, mas expectativas de um país em que se possa viver sempre com mais qualidade e respeito. Bom trabalho.



Parâmetros de  
Formação Docente  
para o ensino de  
Sociologia



## 1 A PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA: QUESTÕES INTRODUTÓRIAS



Disponível em: <http://goo.gl/stxOCN>. Acesso em: 06/12/13.

Galperin sinaliza para um princípio extremamente relevante: o mais importante não é o conteúdo da ação, mas o processo de assimilação do conteúdo, pois esse é o real conteúdo das neoformações psíquicas, é o processo de assimilação que desencadeará situações formativas com força de formação e transformação das capacidades e habilidades mentais. Por isso, a atividade do sujeito é fundamental nas condições apresentadas (PUENTES; LONGAREZI, 2012, p. 23).

A formação de professores na perspectiva dos Parâmetros Curriculares para a Educação Básica de Sociologia enfatiza, sobretudo, a proposta teórico-metodológica para o ensino de Sociologia no estado, pois por ela será possível apreender o sentido dos Parâmetros de Formação de Professores e, de fato, dará subsídios para colocar o currículo em ação.

Na perspectiva preconizada, a docência consiste na atividade profissional que tem o ensino como objeto, a aprendizagem como condição e o desenvolvimento como objetivo. Sendo assim, as atividades de ensino precisam prever atividades de estudo, a partir das quais a aprendizagem do estudante ocupe centralidade, razão pela qual o currículo do estado de Pernambuco está organizado em expectativas de aprendizagem.

Nesse sentido, o ensino proposto no contexto desse currículo está focado na aprendizagem e desenvolvimento do estudante.

[...] o ensino não se encerra com o domínio dos conteúdos dessas ciências, aqui tratados pela

Sociologia, o que também não significa secundarizá-los. Entende-se, por essa perspectiva, que o ensino precisa formar atitudes com base no conhecimento, o que significa, nesse caso em particular, formar uma postura crítico-reflexiva da realidade sócio-político-cultural, pelo conhecimento sociológico; apreender o conceito como meio para se apropriar do conhecimento teórico e objetivar-se criticamente na realidade.

Sob esse prisma, esta proposta para o ensino de Sociologia se pauta não somente em temáticas, conteúdos e/ou conceitos, mas, sobretudo, em diretrizes curriculares que assegurem o acesso ao conteúdo, tomando-se a formação de convicções e atitudes como finalidade. Assim, o ensino tem como "objetivo-fim" o desenvolvimento global da personalidade do estudante e, como objetivo-meio, o conteúdo, que é o instrumento por meio do qual o objetivo-fim se torna possível (PERNAMBUCO, 2013a, p. 46).

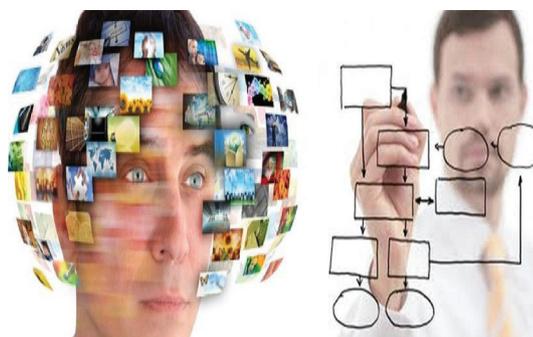
O professor, além do domínio dos conteúdos, objeto de estudo, precisa ter, acima de tudo, domínio teórico-metodológico, para que o mesmo possa promover a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos estudantes. Ou seja, é preciso, para além do conhecimento disciplinar, um agir conceitual. A atividade com o conteúdo (conceitual) não surge porque o professor domina o conceito, mas, ao contrário, domina o conceito porque age conceitualmente (LEONTIEV, 1978).

Nesse sentido, a docência não se constitui em atividade espontânea, tampouco se exprime apenas pela transmissão pura e simples do conteúdo assimilado. Quando o ensino está alicerçado na aprendizagem-desenvolvimento dos estudantes, é preciso que o professor organize atividades de ensino que coloquem os estudantes em atividades de estudo, condição *sine qua non* para o desenvolvimento de ambos.

Contudo, o professor só terá condições de planejar seu ensino nesse sentido se, ao longo de seu processo formativo (tanto no sentido educativo geral, quanto no sentido profissional), tiver experimentado um ensino no qual a atividade conceitual tenha lhe possibilitado o domínio do conceito. Para Galperin (2001 apud PUENTES; LONGAREZI, 2012), conforme anunciado na epígrafe deste texto, mais importantes do que o conteúdo em si consistem as formas de apropriação do conteúdo. Isso porque são os percursos de apropriação que possibilitam desenvolver habilidades psíquicas e, portanto, formas particulares de pensamento. O pensamento teórico, com base no conteúdo, só será desenvolvido se o ensino for organizado de tal modo, que o processo de aquisição potencialize o pensamento científico naquela área específica do conhecimento.

Vejamos, estamos aqui falando, do ponto de vista metodológico, de como se processa a aprendizagem-desenvolvimento de conteúdos e isso tanto no que se refere ao discente, quanto ao docente. Aliás, vale uma indagação: como o professor poderá desenvolver, com seu estudante, formas específicas de pensamento as quais ele próprio não desenvolveu? Essa é a questão que guia toda a proposição que se segue quanto ao processo de formação de professores que se pretende orientar por meio do presente documento.

## 2 CONTEÚDOS CURRICULARES DA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DE SOCIOLOGIA



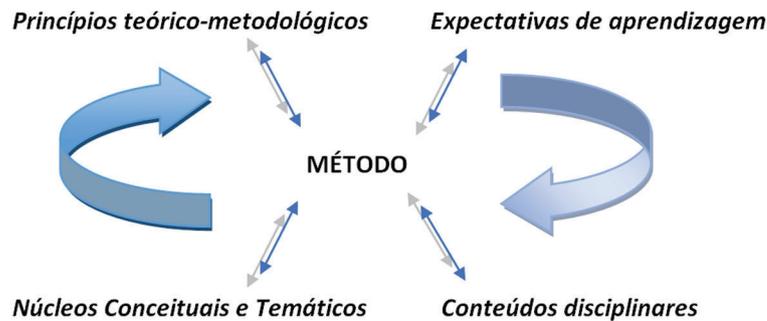
Disponível em: <http://goo.gl/lysLmP>. Acesso em: 06/12/13.

Condizente com a proposta curricular para o ensino de Sociologia no Ensino Médio, é preciso que ao professor sejam oportunizadas atividades formativas, a partir das quais possa desenvolver formas de pensamento sociológico e sobre o ensino de Sociologia, nas quais o docente se aproprie: a) do movimento metodológico proposto para colocar o currículo em ação na sala de aula; b) dos princípios teórico-metodológicos orientadores de um ensino que promova o desenvolvimento pela apropriação-objetivação; c) das expectativas de aprendizagem que se pretende desenvolver com os alunos, na sua relação com as possibilidades de desenvolvimento; d) do sentido de ter um currículo organizado por Núcleos Conceituais e Temáticos, bem como centrado nas expectativas de aprendizagem; e) dos conteúdos disciplinares associados a cada uma das expectativas, organizados sob a forma de Núcleos Conceituais e Temáticos; e, por fim, f) da relação dialética entre cada um desses tópicos, constituindo uma visão de totalidade e coerência da proposta a ser implementada.

Esses são os conteúdos da formação continuada dos professores para a implementação do currículo de Sociologia no estado. Contudo, a proposta que se apresenta tem como eixo norteador de todo o processo a metodologia, pois entende que tomando o método como conteúdo e o conteúdo como método é que o professor se apropriará do currículo, bem como do

[...] processo de assimilação do conteúdo, pois esse é o real conteúdo das neoformações psíquicas, é o processo de assimilação que desencadeará situações formativas com força de formação e transformação das capacidades e habilidades mentais (PUENTES; LONGAREZI, 2012, p. 23).

Partindo dessa premissa, o trabalho com todos esses conteúdos será estruturado em torno do método.



## Método



Disponível em: <http://goo.gl/8Pxp2>. Acesso em: 06/12/13.

O método, como eixo norteador e articulador da formação de professores, perpassa todos os conteúdos propostos. Sendo assim, embora consista em conteúdo específico, é conteúdo comum aos demais e, por isso, acompanhará todos em particular.

Nesse sentido, é preciso um processo de apropriação teórica, a partir do qual o professor possa dominar o método

enquanto conteúdo e compreenda, teórica e metodologicamente, cada um dos momentos propostos: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e nova prática social.

Propõe-se que o livro “Uma didática para a pedagogia histórico-crítica”, de João L. Gasparin (2005), junto com o documento “Parâmetros na Sala de Aula” (PERNAMBUCO, 2013b), da Secretaria da Educação do estado de Pernambuco, sejam as principais fontes de estudo para a apropriação da proposta metodológica.

Contudo, a essência do trabalho formativo a ser desenvolvido está na forma de condução desse processo de apropriação teórico-metodológica. A internalização do método se dará, de maneira efetiva, como processo de apropriação e objetivação sob a realidade, quando o professor puder experimentar o método.

Nesse sentido, o trabalho com o método enquanto teoria precisará tomá-lo como orientador do mesmo: é o conteúdo no método e o método no conteúdo. Parte-se da prática social inicial do professor, seus conhecimentos empíricos, suas vivências e experiências com o método, com a condução metodológica da aula. À explicitação dessas experiências agregam-se problematizações que o formador precisa ir conduzindo, para que os conhecimentos

empíricos sobre a organização metodológica do processo de ensino-aprendizagem sejam confrontados e dialogados, de modo a gerar a necessidade do conhecimento científico em questão: o método.

Estabelecida a necessidade no grupo, as fontes inicialmente propostas (GASPARIN, 2005; PERNAMBUCO, 2013b) são utilizadas para o estudo do método. O formador poderá conduzir esse processo de diferentes maneiras: leitura individual e debate coletivo presencial, leitura individual e debate pelas redes sociais, estudo dirigido e análise de passagens previamente selecionadas pelo formador, seminários em grupo, entre outros. O fato é que esse momento precisa ser conduzido de modo a possibilitar uma aproximação com conteúdo teórico do método, seu estudo, compreensão e aprofundamento. Esse é o momento de apropriação teórica do professor.

A condução desse processo, com base na análise da realidade e colocando os docentes em situação de reflexão sobre a prática, poderá ser encaminhada mediante atividades de experimentação do método e o mesmo ser trazido como conteúdo de análise e reflexão. Esse movimento possibilitará ao professor apropriar-se do método e objetivar-se na realidade. Esse processo conduzirá a movimentos catárticos, a partir dos quais o professor mudará não somente sua forma de compreensão do processo, mas, sobretudo, sua prática social. É isso que possibilitará ao professor organizar seu ensino, considerando cada um dos momentos da proposta metodológica dos Parâmetros na Sala de Aula (PERNAMBUCO, 2013b): prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e nova prática social.

### *Princípios teórico-metodológicos orientadores de um ensino que promova desenvolvimento pela apropriação-objetivação*

---

Para orientar uma prática pedagógica consciente e coerente com os propósitos dos Parâmetros Curriculares para Educação Básica do estado de Pernambuco (PERNAMBUCO, 2013a), bem como com os Parâmetros na Sala de Aula (PERNAMBUCO, 2013b), alguns princípios teórico-metodológicos são necessários como conteúdo do processo formativo dos professores, quais sejam: educação, escola, ensino, aprendizagem, desenvolvimento, pensamento sociológico, pensamento teórico, formação de conceitos, ações mentais, apropriação, objetivação etc. Poderão compor o corpus teórico desses conceitos: Leontiev (1978), Petrovski (1986), Davidov (1988), Mills (1975), Moraes; Guimarães (2010), Puentes; Longarezi (2012), Heller (2004), entre outros.



Disponível em: <http://goo.gl/lx8Uva>.  
Acesso em: 06/12/13.

Seguindo o método como eixo norteador do processo formativo, também para esses conteúdos orienta-se o formador a organizar atividades a partir das quais seja possível respeitar os cinco momentos previstos na proposta metodológica: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e nova prática social.

### *Expectativas de aprendizagem e Núcleos Conceituais e Temáticos*



Disponível em: <http://goo.gl/BPNOVc>. Acesso em: 06/12/13.

A proposta curricular do estado de Pernambuco tem como premissa o direito à aprendizagem e, portanto, organiza o currículo em torno de expectativas de aprendizagem.

Os Parâmetros Curriculares do estado para o ensino de Sociologia (PERNAMBUCO, 2013a) estão estruturados de modo a contemplar as expectativas de aprendizagem, a partir de seis núcleos conceituais e temáticos: 1. Sociologia e Sociedade; 2. Cultura, Identidade e Diversidade; 3. Instituições Sociais, Política e Poder; 4. Trabalho, Estrutura Social e Desigualdades; 5. Cidadania, Democracia e Movimentos Sociais e 6. Tecnologias e Sociabilidade na Contemporaneidade.

A organização do currículo por Núcleos Conceituais e Temáticos tem sentido no interior da proposta curricular de Sociologia, pois mais do que temas e conteúdos, um ensino pautado no desenvolvimento integral do estudante prevê a formação de conceitos e ações mentais, para que se desenvolva o pensamento sociológico do estudante. Daí o sentido de que as expectativas de aprendizagem estejam organizadas em torno de Núcleos Conceituais e Temáticos, pois o foco está no trabalho de formação de conceitos e ações mentais para que o estudante se aproprie e se objetive na realidade, com base no pensamento sociológico.

[...] é papel da escola desenvolver o pensamento teórico da área, o que possibilitará uma atitude crítico-reflexiva sobre a realidade. Nesse caso, o conceito é fundamental para a constituição desse tipo de pensamento. O domínio do conceito possibilita uma ação mental teórica sobre o mundo objetual.

Por isso, uma objetivação crítico-reflexiva demanda a formação desse tipo especial de pensamento que tem suas bases na formação do conceito. [...], fica evidente por que

organizar em Núcleos Conceituais e Temáticos este documento que apresenta os parâmetros para o Ensino Médio – Sociologia. Não se trata, pois, de mera formalidade na escolha da nomenclatura, prevendo-se que o conhecimento sociológico, antropológico e da Ciência Política possa constituir-se em ensino e desenvolvimento da personalidade do estudante (atitudes, valores e convicções), a partir de temas e conceitos basilares, possibilitando a formação do pensamento teórico nas Ciências Sociais (PERNAMBUCO, 2013a, p. 51).

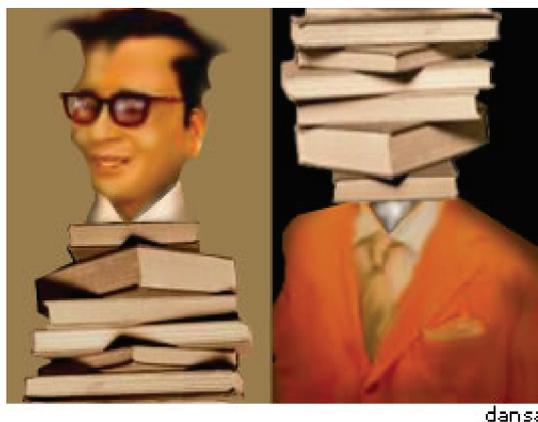
Apreender o sentido dos Núcleos Conceituais e Temáticos e as expectativas de aprendizagem a eles associadas é fundamental, para que o professor tenha domínio do trabalho que irá desenvolver. É preciso que ele compreenda o porquê de certas escolhas e o sentido delas no processo de formação e desenvolvimento dos estudantes. Só assim terá condições de desenvolver um trabalho didático-pedagógico coerente com a proposta curricular para o ensino de Sociologia no estado.

Todo conteúdo formativo a ser tratado aqui prevê, também, um movimento que vai da prática social inicial do professor à sua nova prática, passando pela problematização, instrumentalização e catarse.

A principal fonte de estudo teórico para esses conteúdos é o próprio documento que consiste nos Parâmetros para a Educação Básica do estado de Pernambuco - Sociologia (PERNAMBUCO, 2013a).

### *Conteúdos disciplinares*

---



Disponível em: <http://goo.gl/HnP66P>. Acesso em: 06/12/13.

O processo de aquisição do conhecimento é o meio pelo qual o professor se apropria de conteúdos pedagógicos para sua objetivação na realidade. Sendo assim, conforme já enfatizado neste documento, o método é o processo responsável pelo desenvolvimento de habilidades e ações mentais relacionadas à atividade profissional docente, propulsoras do desenvolvimento.

Entretanto, não há pensamento esvaziado de conteúdo, no mesmo sentido, não há método

ou processo que se efetive sobre o nada. Dessa forma, há que se considerar, enquanto unidade e totalidade, o domínio dos conteúdos disciplinares para o exercício da atividade laboral do professor.

Os conteúdos disciplinares de Sociologia, objeto da atividade de ensino a ser desenvolvida pelo professor da área, propostos nos Parâmetros Curriculares (PERNAMBUCO, 2013a), bem como nos Parâmetros na Sala de Aula do estado de Pernambuco (PERNAMBUCO, 2013b) estão organizados em Núcleos Conceituais e Temáticos, cujo significado e fundamentos já foram devidamente explicitados.

Os Parâmetros da Formação de Professores, presente documento, preveem o estudo dos conteúdos juntamente com o método, enquanto unidade dialética, de modo que, pela metodologia, o professor possa se apropriar tanto do conteúdo disciplinar, quanto do conteúdo metodológico. Nesse sentido, o processo de formação continuada dos professores precisa prever estratégias para que os conteúdos que compõem os núcleos sejam tratados partindo da prática social, passando pela problematização, instrumentalização, catarse, chegando a uma nova prática social.

Há aí um movimento que assim poderia se traduzir: conhecimento empírico (prática social inicial); dúvida, incerteza, o que gera a necessidade de novas apropriações (problematização); que se dão pela análise (instrumentalização) e síntese (catarse) para um novo tratamento com a realidade (nova prática social) (PERNAMBUCO, 2013b, p. 7).

A proposta, como já anunciado anteriormente, gira em torno do MÉTODO, mas instrumentalizada, também, pelos conteúdos disciplinares, suas diferentes nuances, abordagens teóricas e formas de tratamento. Em se tratando da proposta para a formação continuada de professores do estado de Pernambuco, é preciso considerar que, ao assumir esse formato, as vivências práticas dos professores com os diferentes conteúdos disciplinares, tomadas como ponto de partida do processo formativo, já vão dar uma tônica particular para o percurso da formação em processo. Ademais, a problematização, embora mediada pelo formador e pelo conteúdo disciplinar em pauta, terá, inevitavelmente, o conteúdo da experiência individual e coletiva do grupo em processo de formação continuada.

A instrumentalização, por sua vez, permitirá ao professor ampliar e aprofundar o conhecimento empírico sobre o conteúdo disciplinar e sua experiência didática com o mesmo. Nesse movimento de análise, algumas sínteses teórico-metodológicas propiciam movimentos catárticos que conduzem a mudanças qualitativas na concepção e relação do professor com o conteúdo, criando as bases para uma mudança em relação à sua prática didático-pedagógica com o conteúdo disciplinar. Esse processo configura-se num movimento formativo tanto no sentido do conteúdo disciplinar, quanto metodológico.

Discorre-se, abaixo, sobre os conteúdos associados aos Núcleos Conceituais e Temáticos que merecem atenção especial nesse processo metodológico-formativo que se pretende que o professor vivencie, orientado por este documento.

Para o tratamento do Núcleo Conceitual e Temático *Sociologia e Sociedade*, no entendimento dos conceitos a ele inerentes e das possibilidades metodológicas de trabalho junto aos estudantes, propõe-se um estudo sobre as Ciências Sociais, em especial, a Sociologia, seus objetos e objetivos; seus principais representantes, teorias e conceitos fundantes, tais como fato social, ação social e classes sociais (vide Quadro 1).

Quadro 1: Conteúdos curriculares para o NCT<sup>1</sup> Sociologia e Sociedade

NCT 1: SOCIOLOGIA E SOCIEDADE
1) Ciências Sociais: objeto, objetivos e área de atuação
2) Sociologia: objeto, objetivos e conceitos basilares
3) Durkheim e fatos sociais
4) Weber e ação social
5) Marx e classes sociais
6) Indivíduo e sociedade
7) Sociabilidade e socialização
8) Conceitos básicos para compreensão da vida social: isolamento social, contatos sociais, comunicação, interação social, relações sociais e processos sociais
9) Grupo social: características e tipos, mecanismos de sustentação dos grupos sociais, sistema de status e papéis, estrutura e organização social

- No processo de apropriação teórica dos conteúdos concernentes a esse núcleo, sugerem-se as seguintes fontes: Pernambuco (2013b); Bauman, May (2010); DaMatta (1986); Giddens (2005); Martins (1987); Mills (1975); Miranda (1988).

O Núcleo *Cultura, Identidade e Diversidade* prevê o trabalho com temas que giram em torno do homem e da cultura, prevendo, portanto, um processo de análise e síntese sobre diversidade cultural, contracultura, processo de humanização e alienação, bem como sobre ideologia e indústria cultural (vide Quadro 2).

Quadro 2: Conteúdos curriculares para o NCT Cultura, Identidade e Diversidade

NCT 2: CULTURA, IDENTIDADE E DIVERSIDADE
1) Homem e cultura
2) Humanização e alienação
3) Identidade e diversidade cultural
4) Cultura material e imaterial
5) Elementos da cultura
6) Contracultura
7) Patrimônio cultural
8) Cultura, ideologia e política
9) Indústria cultural

- No processo de apropriação teórica dos conteúdos concernentes a esse núcleo, sugerem-se as seguintes fontes: Pernambuco (2013b); Adorno (1971); Canclini (1999); DaMatta (2013); Leontiev (1978); Santos (1981); Verissimo (1999).

1 NCT: Núcleo Conceitual e Temático.

Tipos, funções e papéis das instituições sociais; Estado, ideologia e relações de poder, bem como regimes políticos compõem o cerne dos conteúdos curriculares a serem objeto de estudos, análises e aprofundamentos, na formação continuada para o Núcleo Conceitual e Temático *Instituições Sociais, Política e Poder* (vide Quadro 3).

Quadro 3: Instituições Sociais, Política e Poder

NCT 3: INSTITUIÇÕES SOCIAIS, POLÍTICA E PODER
1) Instituições sociais: diferença entre grupo e instituição; tipos; papéis; funções e interdependência entre as instituições
2) Instituições sociais, políticas, econômicas e culturais
3) Estado: suas formas e impactos
4) Estado e sociedade
5) Escola como grupo e instituição
6) A judicialização das relações sociais
7) Ideologia, discursos ideológicos e relações de poder
8) Ética, política e relações de poder
9) Regimes políticos

- No processo de apropriação teórica dos conteúdos concernentes a esse núcleo, sugerem-se as seguintes fontes: Pernambuco (2013b); Chauí (1982); DaMatta (2012); Ianni (1977); Ridenti (2004).

No núcleo *Trabalho, Estrutura Social e Desigualdades*, os fundamentos econômicos da sociedade; produção, circulação; economia política; crescimento e desenvolvimento econômico; e desigualdades sociais são conteúdos que precisam ser tratados em torno do conceito de trabalho (vide Quadro 4).

Quadro 4: Trabalho, Estrutura Social e Desigualdade

NCT 4: TRABALHO, ESTRUTURA SOCIAL E DESIGUALDADES
1) Trabalho e sociedade
2) Diferentes tipos de trabalho
3) Trabalho e classes sociais
4) Fundamentos econômicos da sociedade: processos, modos, instrumentos, meios e relações de produção; distribuição e consumo de bens e serviços
5) Produção e circulação de riquezas
6) Estruturas sócio-político-econômicas
7) Economia política
8) Crescimento econômico e desenvolvimento
9) Desigualdades entre os homens e desigualdades sociais

- No processo de apropriação teórica dos conteúdos concernentes a esse núcleo, sugerem-se as seguintes fontes: Pernambuco (2013b); Albornoz (1986); Catani (1980); Ianni (1986); Pochmann (2004); OIT (2013).

*Cidadania, Democracia e Movimentos Sociais* compõem o quinto Núcleo Conceitual e Temático, no qual deverão ser abordados, entre outros, conteúdos relacionados aos direitos humanos, cidadania e movimentos sociais (vide Quadro 5).

Quadro 5: Cidadania, Democracia e Movimentos Sociais

NCT 5: CIDADANIA, DEMOCRACIA E MOVIMENTOS SOCIAIS
1) Direitos humanos, cidadania e democracia
2) Aspectos jurídicos, sociológicos e éticos da cidadania
3) Democracia direta, indireta e representativa
4) Mudança e conservação
5) Mudança social: causas, fatores contrários e consequências
6) Conflito e ação coletiva
7) Elementos constitutivos dos movimentos sociais: projeto, ideologia e organização
8) Movimentos sociais e impactos nas políticas públicas e na organização social
9) Movimentos de resistência e "novos" movimentos sociais

- No processo de apropriação teórica dos conteúdos concernentes a esse núcleo, sugerem-se as seguintes fontes: Pernambuco (2013b); Benevides (1991); Cruz (1987); Covre (1996); Carvalho (2006); Dimenstein (2002); Gohn (1995, 2010); Huberman (1976).

O Núcleo Conceitual e Temático *Tecnologias e Sociabilidade na Contemporaneidade* inclui conteúdos disciplinares relacionados às novas organizações sociais e formas de sociabilidade, decorrentes da tecnologia e seus impactos na contemporaneidade (vide Quadro 6).

Quadro 6: Tecnologias e Sociabilidade na Contemporaneidade

NCT 6: TECNOLOGIAS E SOCIABILIDADE NA CONTEMPORANEIDADE
1) Técnicas e tecnologias
2) Impactos da tecnologia na organização social
3) Tecnologias e sociabilidade
4) Tecnologias, relações sociais e sociedade em rede
5) Tecnologias e organização do trabalho, sistema de produção, desenvolvimento do conhecimento, mobilizações sociais e vida social
6) Tecnologias e cultura
7) Tecnologias, ideologia e comunicação de massa
8) Tecnologias, sistema político-econômico e globalização

- No processo de apropriação teórica dos conteúdos concernentes a esse núcleo, sugerem-se as seguintes fontes: Pernambuco (2013b); Castells (2007); Lévy (2007); Recuero (2011).

Para o processo formativo dos conteúdos disciplinares relacionados a todos os Núcleos Conceituais e Temáticos, enfatiza-se a importância de o formador respeitar o movimento didático-pedagógico proposto, a partir do qual há um núcleo metodológico comum a todas as atividades e conteúdos a serem tratados. Entretanto, assim como para os Parâmetros na Sala de Aula (PERNAMBUCO, 2013b), reserva-se ao professor-formador a autonomia de organizar atividades diversas para a abordagem dos diferentes conteúdos. Destaca-

se o momento da apropriação, no qual podem ser exploradas inúmeras atividades que permitam a análise e o aprofundamento dos conteúdos, objetos da formação continuada dos professores.

## 3 ESPAÇOS, TEMPOS E POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAL DOCENTE



Disponível em: <http://goo.gl/qAZQ0j>. Acesso em: 06/12/13.

A aprendizagem docente ocorre em diferentes espaços e tempos: durante sua história escolar, enquanto aluno; nas cadeiras da universidade, durante a graduação; na sala de aula, quando do exercício da profissão; no cotidiano do seu trabalho, na escola como um todo; nos diferentes espaços de formação continuada (cursos, oficinas, congressos, entre outros) etc.

Nesse sentido, há momentos em que a formação se constitui em atividade mais individual e empírica e, em outros, mais coletiva e acadêmica. A formação como direito e dever do professor precisa ser, ao mesmo tempo, objeto de interesse e investimento pessoal do docente, mas, também e principalmente, de interesse e investimento do poder público. É preciso que se criem os espaços, tempos e as condições para a formação.

Esses espaços e tempos de construção de conhecimento, de aprendizagem pedagógica, técnica e política são diversificados e podem ocorrer no (a):

- ↳ Memorial
- ↳ Cinema

- ↪ Planejamento coletivo
- ↪ Carnaval
- ↪ Cordel
- ↪ Movimento do *Manguebeat*
- ↪ Leitura de texto
- ↪ Mídias
- ↪ Movimentos sociais
- ↪ Museus
- ↪ Escola
- ↪ Eventos
- ↪ A universidade

A diversidade enriquece a formação e cria condições para que o professor construa, também, diferentes possibilidades pedagógicas de trabalho com o conteúdo escolar, no processo de elaboração das atividades de aprendizagem a serem desenvolvidas com os estudantes.

Contudo, para efetivação dos Parâmetros de Formação de Professores do estado de Pernambuco, é preciso que se crie um espaço próprio para que os diferentes conteúdos aqui em destaque<sup>2</sup> sejam intencionalmente desenvolvidos. Destaca-se a proposta de formação metodológica do professor, condição *sine qua non* para que o mesmo tenha os instrumentos para colocar a proposta curricular em ação.

O professor só terá condições de desenvolver didático-pedagogicamente aquilo que ele próprio tiver vivenciado. Não poderá desenvolver uma proposta pautada apenas na aquisição do conhecimento, mas, sobretudo, no desenvolvimento integral do estudante; não poderá desenvolver uma proposta na qual conteúdo e método assumam uma unidade dialética, cujo objetivo esteja fundado na relação apropriação-objetivação, se ele próprio não tiver sido formado a partir dessa proposição teórico-metodológica. Não se trata aqui, pois, de uma aplicação técnica dos parâmetros, mas da compreensão de que o currículo de formação continuada de professores também precisa propiciar a esse profissional o modelo de ensino que profere como intenção do trabalho. Só assim o professor terá conteúdos teóricos e metodológicos para colocar o currículo em movimento.

---

2 [...] a) do movimento metodológico proposto para colocar o currículo em ação na sala de aula; b) dos princípios teórico-metodológicos orientadores de um ensino que promova desenvolvimento pela apropriação-objetivação; c) das expectativas de aprendizagem que se pretende desenvolver com os alunos, na sua relação com as possibilidades de desenvolvimento; d) do sentido de ter um currículo organizado por Núcleos Conceituais e Temáticos, bem como centrado nas expectativas de aprendizagem; e) dos conteúdos disciplinares associados a cada uma das expectativas, organizados sob a forma de Núcleos Conceituais e Temáticos; e f) da relação dialética entre cada um desses tópicos, constituindo uma visão de totalidade e coerência da proposta a ser implementada.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor. A indústria cultural. In: COHN, Gabriel (Org.). **Comunicação e indústria cultural**. São Paulo: Nacional, 1971.
- ALBORNOZ, Suzana. **O que é trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- BAUMAN, Z.; MAY, T. **Aprendendo a pensar com a sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- BENEVIDES, Maria Victoria de M. **A cidadania ativa**. São Paulo: Ática, 1991.
- CANCLINI, Nestor G. **Consumidores e cidadãos**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1999.
- CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- CASTELLS, Manuel. **Era da informação**. Sociedade em rede. v. 1. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- CATANI, A. M. **O que é capitalismo**. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- COVRE, Maria de Lourdes M. **O que é cidadania**. São Paulo: Brasiliense, 1996.
- CRUZ, Rafael de La. Os novos movimentos sociais: encontros e desencontros com a democracia. In: SCHERER-WARREN; I. KRISCHKE, P. (Org.). **Uma revolução no cotidiano: novos movimentos sociais na América do Sul**. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- DaMATTA, Roberto. **Explorações: ensaios de sociologia interpretativa**. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.
- DaMATTA, Roberto. **Fé em Deus e pé na tábua: ou como e por que o trânsito enlouquece no Brasil**. Rio de Janeiro: Rocco 2012.
- DaMATTA, Roberto. **Você tem cultura?** Disponível em: <[http://naua.ufsc.br/files/2010/09/DAMATTA\\_voce\\_tem\\_cultura.pdf](http://naua.ufsc.br/files/2010/09/DAMATTA_voce_tem_cultura.pdf)>. Acesso em: 06 de ago. 2013.
- DAVIDOV, Vasili. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscú: Editorial Progreso, 1988.
- DIMENSTEIN, Gilberto. **O cidadão de papel: a infância, a adolescência e os direitos humanos no Brasil**. São Paulo: Ática, 2002.
- GALPERIN, P. Y. Sobre la formación de los conceptos y de las acciones mentales: la ciencia psicológica en la URSS. T.I. 1959. 2. reimpr. In: ROJA, L. Q. (Comp.). **La formación de las funciones psicológicas durante el desarrollo del niño**. Tlaxcala: Universidade Autônoma

de Tlaxcala, 2001.

GASPARIN, João L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2005.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GOHN, Maria Glória. **História dos movimentos e lutas sociais**: a construção da cidadania dos brasileiros. São Paulo: Loyola, 1995.

\_\_\_\_\_. **Teorias dos movimentos sociais**. Paradigmas clássicos e contemporâneos. 8. ed. São Paulo: Loyola, 2010.

HELLER, Agnes. **Estrutura da vida cotidiana**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

HUBERMAN, Leo. **História da riqueza do homem**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

IANNI, Octávio. **Classe e nação**. Petrópolis: Vozes, 1986.

IANNI, Octávio. **Estado e planejamento econômico no Brasil (1930-1970)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

LEONTIEV, Aleksei N. O homem e a cultura. In: LEONTIEV, Aleksei N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva**. São Paulo: Loyola, 2007.

MARTINS, Carlos B. **O que é sociologia**. 14. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

MILLS, C. Wright. **A imaginação sociológica**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

MIRANDA, Paulo. **O mito do herói nacional**. São Paulo: Contexto, 1988. (Coleção Repensando a História).

MORAES A. C., GUIMARÃES, E. F. Metodologia de ensino de ciências sociais: relendo as OCEM-Sociologia. In: BRASIL/MEC. **Sociologia**: ensino médio. Coordenação: Amaury César Moraes. Brasília: MEC/SEB, 2010.

OIT – Organização Internacional do Trabalho. **“Convenção e recomendação sobre trabalho decente para as trabalhadoras e os trabalhadores domésticos”**. Disponível em: <[http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed\\_protect/---protrav/---travail/documents/publication/wcms\\_169517.pdf](http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_protect/---protrav/---travail/documents/publication/wcms_169517.pdf)>. Acesso em: 11 ago. 2013.

PERNAMBUCO. Secretaria da Educação do Estado. UNDIME/PE - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. **Parâmetros para Educação Básica do Estado de Pernambuco**. Parâmetros Curriculares de Filosofia e Sociologia no Ensino Médio. Pernambuco: SEE, 2013a.

PERNAMBUCO. Secretaria da Educação do Estado. UNDIME/PE - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. **Parâmetros na Sala de Aula** (Sociologia). Pernambuco: SEE, 2013b.

PETROVSKI, A. **Psicologia general**. Manual didático para los institutos de pedagogía. 3. ed. Moscú: Editorial Progreso, 1986.

POCHMANN, Márcio et. al. (Org.). **Atlas da exclusão social no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2004.

PUENTES, Roberto V.; LONGAREZI, Andréa M. Escola e didática: seu campo conceitual na tradição da teoria histórico-cultural. **Educação em Revista**, Belo Horizonte: UFMG, 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/pdf/edur/2013nahead/aop\\_224.pdf](http://www.scielo.br/pdf/edur/2013nahead/aop_224.pdf)>.

RECUERO, Raquel. **Redes sociais na internet**. 2. ed. Porto Alegre: Editora Meridional, 2011.

RIDENTI, Marcelo S. **Política pra quê?** São Paulo: Atual, 2004.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura**. 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

VERISSIMO, Luis Fernando. Estragou a televisão. In: **Histórias brasileiras de verão**: as melhores crônicas da vida íntima. Rio de Janeiro: Objetiva, 1999. p. 83-6.

