

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
CAMPUS DE FRANCISCO BELTRÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM PRODUÇÃO DO ESPAÇO E
MEIO AMBIENTE

CLEONICE ALVES DE MELLO

**DIRETRIZ CURRICULAR ORIENTADORA DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE
GEOGRAFIA DO PARANÁ (2003 A 2013) E A PRÁTICA DOCENTE:
PROPOSIÇÕES, LIMITES E DESCONTINUIDADES**

Francisco Beltrão

2014

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
CAMPUS DE FRANCISCO BELTRÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM PRODUÇÃO DO ESPAÇO E
MEIO AMBIENTE

CLEONICE ALVES DE MELLO

**DIRETRIZ CURRICULAR ORIENTADORA DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE
GEOGRAFIA DO PARANÁ (2003 A 2013) E A PRÁTICA DOCENTE:
PROPOSIÇÕES, LIMITES E DESCONTINUIDADES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
Mestrado em Geografia em Produção do Espaço e Meio
Ambiente da Unioeste - Universidade Estadual do Oeste
do Paraná, como um dos requisitos para obtenção do
título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. José Luiz Zanella.

Francisco Beltrão

2014

Catálogo na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas - UNIOESTE – Campus Francisco Beltrão

Mello, Cleonice Alves de

M527 Diretriz curricular orientadora da educação básica de geografia do Paraná (2003 a 2013) e a prática docente: proposições, limites e discontinuidades. / Cleonice Alves de Mello. – Francisco Beltrão, 2014.

134 f.

Orientador: Prof. Dr. José Luiz Zanella.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Francisco Beltrão.

1. Geografia – Estudo e ensino. 2. Diretrizes Curriculares Estaduais - Paraná. 3. Educação Básica. I. Zanella, José Luiz. II. Título.

CDD – 375.004

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA – NÍVEL DE MESTRADO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO


DIRETRIZ CURRICULAR ORIENTADORA DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE
GEOGRAFIA DO PARANÁ (2003 A 2013) E A PRÁTICA DOCENTE:
PROPOSIÇÕES, LIMITES E DESCONTINUIDADES

Autora: Cleonice Alves de Mello
Orientador: Prof. Dr. José Luiz Zanella

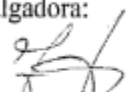
Este exemplar corresponde à redação final da
Dissertação defendida por Cleonice Alves de Mello e
aprovada pela comissão julgadora.

Data: 25 / 02 / 2014

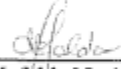
Assinatura:



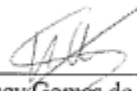
Comissão Julgadora:



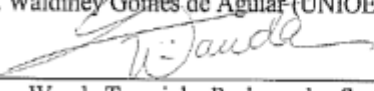
Prof. Dr. José Luiz Zanella (UNIOESTE – F.B)



Profa. Dra. Mafalda Nesi Francischett (UNIOESTE – F.B)



Prof. Dr. Waldiney Gomes de Aguiar (UNIOESTE – F.B)



Profa. Dra. Wanda Terezinha Pacheco dos Santos
(UNICENTRO - Irati)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas, que direta ou indiretamente colaboraram na elaboração deste trabalho, pois até chegarmos ao término, muitas foram as colaborações, sendo impossível citar nomes. Agradeço as equipes pedagógicas das escolas pesquisadas que disponibilizaram seus documentos e informações, aos colegas professores que se dispuseram a colaborar com a pesquisa através de entrevistas, aos colegas de trabalho pela compreensão e apoio em momentos difíceis, pelas sugestões, correções e ajustes que realizaram. Meu agradecimento às pessoas que convivemos, pela compreensão e auxílio que prestaram quando necessitamos. As inúmeras pessoas que fizeram parte de bancas, desde o Seminário de Dissertação, até a defesa, propiciando importantes contribuições. Em especial, agradeço ao professor orientador José Luiz Zanella pelas inúmeras contribuições que propiciou para que o trabalho tivesse seu desfecho. E, finalmente, a mim mesma, por ter persistido apesar das dificuldades encontradas nesse período de minha vida.

Epígrafe:

“Não existe poder que não se utilize do saber, sobretudo de um saber que se expressa como conhecimento das populações e dos indivíduos submetidos ao poder.”

Tomaz Tadeu da Silva

RESUMO

Esta pesquisa apresenta uma investigação referente à orientação curricular da disciplina de Geografia no Estado do Paraná, sobre como as Diretrizes Curriculares Estaduais estão sendo utilizadas (ou não) pelos professores da rede estadual de educação, da área de abrangência do município de Francisco Beltrão. Entre os objetivos está o fato de compreender como ocorreu o processo de elaboração desse documento norteador, o qual é apontado pelo Estado como sendo resultado de uma produção coletiva. Bem como, analisar a aplicabilidade, ou ausência dela, desse referencial curricular na prática dos professores pertencentes às instituições estaduais localizadas no município de Francisco Beltrão. Na fundamentação teórica, buscamos entender a teoria do Estado ampliado de Gramsci, com base em COUTINHO (1996) e NEVES (2005). Apontamos a necessidade do estudo sobre o Estado, enquanto organização de natureza política e relações de poder para o entendimento de sua lógica, enquanto mantenedor da educação pública e enquanto Estado educador. Quanto à questão do Currículo, fundamentamo-nos nas contribuições de YOUNG (2000), FORQUIN (1993), APPLE (1982), LOPES (2003), SACRISTÁN (2000), entre outros autores brasileiros, buscando entender a função, assim como as possíveis ideologias presentes nos mesmos. Historicizamos brevemente o processo de elaboração das DCEs no Estado do Paraná analisando as ações governamentais que objetivavam a implantação e a implementação desse direcionamento curricular com suas possibilidades e limitações. A sistematização dos dados apresentados no trabalho resulta de pesquisa documental e de entrevistas. Entre os documentos analisados estão os documentos curriculares da disciplina de Geografia, voltados para as escolas públicas da rede estadual do Paraná, como a DCE, Propostas Pedagógicas Curriculares, Planos de Trabalhos Docentes, bem como, os livros didáticos de Geografia utilizados nas escolas de abrangência da pesquisa. Pesquisamos também os registros da SEED encaminhados para as escolas e professores sobre as orientações feitas para a elaboração das DCEs, com proposta de envolver os docentes nesse processo. Realizamos análise de Propostas Pedagógicas Curriculares e livros didáticos de Geografia utilizados pelas escolas e colégios estaduais do município de Francisco Beltrão. Juntamos a estas, outras informações obtidas através de entrevistas com professores da disciplina e do município em questão, quanto ao uso desse direcionamento curricular. Resultando, assim, em uma triangulação de dados de diferentes fontes, com os quais fizemos um paralelo entre o proposto nesses documentos e o posto em prática pelos educadores da disciplina de Geografia, visando assim averiguar se a implementação da DCE de Geografia se efetivou ou não na práxis dos educadores da área de abrangência da pesquisa.

Palavras-chave: Estado, Currículo, Diretriz, Ensino de Geografia.

CURRICULUM GUIDELINES AND ADVISOR OF BASIC EDUCATION GEOGRAPHY OF PARANA (2003 TO 2013) PRACTICE AND TEACHING: PROPOSALS, AND LIMITS DISCONTINUITIES

ABSTRACT

This research presents an investigation concerning the curricular orientation discipline of Geography in the State of Paraná, on the State Curriculum Guideline sare being used (or not) by the teachers of the state system of education in the areas cope of the municipality of Francisco Beltran. Among the objectives is to understand the fact as the process of preparing this guiding document occurred, which is appointed by the State as a result of a collective production. And to evaluate the applicability or lack thereof, of this curriculum framework in the practice of teachers belonging to state institutions located in the municipality of Francisco Beltran. In the grounds theoretical, we seek to understand the theory of the extended state Gramsci, based on Coutinho (1996) and Neves (2005). Pointed out the importance of the study on the state as an organization of political nature and power relations for understanding their logic as maintainer of public education and as a state educator. Regarding issue of Curriculum, based our contributions of YOUNG (2000), Forquin (1993), APPLE (1982), Lopes (2003), SACRISTÁN (2000), among other Brazilian authors, seeking to understand the function, as well as possible ideologies present therein. Historicisms briefly the process of preparation of DCEs in the state of Paraná analyzing government actions aimed the deployment and implementation of this curriculum targeting with its possibilities and limitations. The data systematization exults presented in the work of documentary research and interviews. Among the documents are analyzed curriculum documents of the discipline of Geography, focused for public schools in the state of Paraná network, such as DCE, Pedagogical Proposals Curriculum, Faculty Work Plans, as well as textbooks Geography used in schools covered in the survey. Also researched the records of SEED forwarded to schools and teachers on referral made to the development of DCEs and propose to involve teachers in the process. We performed analysis Proposals Pedagogical and Curricular Geography textbooks used by schools and state schools in the municipality of Francisco Beltran. We add to these, other information obtained through interviews with teachers of the discipline and the municipality in question regarding the use of this curriculum guidance. Thus resulting in a triangulation data from different sources, with which we made a parallel between these proposed documents and implemented by educators in the discipline of Geography, thereby targeting determine whether implementation of the DCE of Geography effected whether or not the praxis of educators of the area covered by the survey.

Keywords: State, Curriculum, Guidance, Teaching Geography.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Desdobramento dos Conteúdos Estruturantes, Básicos e Específicos.	76
QUADRO 2: Folhas por conteúdos estruturantes presentes no Livro Didático Público.	83
QUADRO 3: Livros enviados para a Biblioteca do Professor para a disciplina de Geografia.	89
QUADRO 4: Mapa de conteúdos do Ensino fundamental da coleção Projeto Araribá.	93
QUADRO 5: Mapa de conteúdos do Ensino Fundamental da coleção Para Viver Juntos.	95
QUADRO 6: Desdobramento de conteúdos do PTD, proposição de conteúdos para 9º ano do Ensino Fundamental da PPC e do livro didático da escola que atua o professor A.	104
QUADRO 7: Desdobramento de conteúdos, proposição de conteúdos para 7º ano do Ensino Fundamental da PPC da escola e do livro didático da escola que atua o professor B.	106
QUADRO 8: Proposição de conteúdos para o 2º ano do Ensino Médio, da PPC e do livro didático utilizado no colégio que atua o professor C.	107
QUADRO 9: Proposição de conteúdos para o 3º ano do Ensino Médio, da PPC e do livro didático utilizado no colégio que atua o professor D.	109
QUADRO 10: Proposição de conteúdos para o 1º ano do Ensino Médio, da PPC e do livro didático utilizado no colégio que atua o professor E.	112
QUADRO 11: Proposição de conteúdos para o 7º ano do Ensino Fundamental, da PPC e do livro didático utilizado no colégio que atua o professor F.	115

LISTA DE SIGLAS

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento

CADEP - Coordenação de Apoio Pedagógico ao Diretor e à Equipe Pedagógica

CEE/PR – Conselho Estadual de Educação do Paraná

CGE – Coordenação de Gestão Escolar

CNE – Conselho Nacional de Educação

DCE/PR - Diretriz Curricular Orientadora da Educação Básica do Estado do Paraná

DCN – Diretriz Curricular Nacional

DEB - Departamento de Educação Básica

DEE - Departamento de Educação Especial

DEF - Departamento de Ensino Fundamental

DEJA – Departamento de Educação de Jovens e Adultos

DEP – Departamento de Educação Profissional

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

NRE - Núcleo Regional de Educação

OAC – Objeto de Aprendizagem Colaborativa

PCN - Parâmetro Curricular Nacional

PDE - Programa de Desenvolvimento Educacional

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

SAEP - Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná

SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SEED/PR - Secretaria de Estado da Educação do Paraná

UEL – Universidade Estadual de Londrina

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

UNESP – Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 O ESTADO EDUCADOR: CONTRADIÇÕES NO PROCESSO DA ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL	15
1.1 O Estado Ampliado de Acordo com Gramsci	15
1.2 Atuação do Estado Brasileiro no Sistema Educacional	23
2 O ESTADO COMO PROPONENTE DA ELABORAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES ORIENTADORAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO PARANÁ: CONTRADIÇÕES DE UM PROCESSO	29
2.1 Contexto Histórico das Mudanças Curriculares no Estado do Paraná: As Descontinuidades	29
2.2 Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica para a Rede Estadual (DCEs)	37
2.3 Estrutura da DCE de Geografia	51
2.4 O Planejamento Escolar e a Função do Plano de Trabalho Docente	65
2.4.1 O Projeto Político Pedagógico - PPP	67
2.4.2 Plano de Trabalho Docente - PTD	70
2.5 Ações Promovidas pelo Estado para Implementação das DCEs	78
2.5.1 O Programa Folhas	79
3 A PRÁTICA DOCENTE DIANTE DAS DIRETRIZES: UMA ANÁLISE DAS CONTRADIÇÕES	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
REFERÊNCIAS	121
ANEXOS	127

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa analisa a Diretriz Curricular Estadual Orientadora da disciplina de Geografia, do Estado do Paraná, no período de 2003 a 2013, período que abrange desde o processo inicial de elaboração dirigido pelo Estado até sua implantação junto aos professores das escolas públicas estaduais do Paraná. Tem como objetivo, analisarmos a proposta de mudança curricular para o Ensino de Geografia, que ocorreu com a elaboração das Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica do Estado do Paraná, a partir de 2003, bem como, apontarmos como foi o processo de elaboração, quais as ações propostas e implementadas pelo governo do Estado para efetivação das mesmas nas escolas públicas paranaenses. Apontamos, ainda, os limites e as possibilidades de implementação que ocorreram na efetivação de tais propostas na prática pedagógica, assim como, analisamos o processo de descontinuidades das políticas públicas educacionais paranaense. Em especial, analisamos como está ocorrendo o trabalho pedagógico do professor de Geografia em relação a esta proposta curricular, observando as contradições deste movimento, bem como, se a mesma se efetivou na prática dos professores das instituições escolares estaduais do município de Francisco Beltrão.

A Secretaria de Estado da Educação do Paraná, a partir do ano de 2003, inicia um processo de reformulação curricular, propondo uma concepção de ensino que supere a oferecida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. Porém, não é a primeira vez, na história da educação paranaense, que se faz uma reorganização curricular. Em 1990, foi elaborado o Currículo Básico, com base na concepção histórico-crítica, o qual não teve continuidade no processo, devido a mudanças no sistema governamental, cujo novo quadro político paranaense assume caráter explicitamente neoliberal.

As Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica do Estado do Paraná apresentam-se como um documento norteador para um repensar da prática pedagógica no Estado e promovedor de uma reformulação da matriz curricular. Nesta reformulação, procurou-se findar com projetos interdisciplinares, ampliando a carga horária destinada às disciplinas da base nacional comum, em detrimento daquelas da parte diversificada.

A proposição de tal reformulação partiu de um diagnóstico efetuado pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, que apontou a ausência de uma política pública educacional. O trabalho educativo estava situado em programas motivacionais e de sensibilização, em sua

maioria, ficando perceptível uma minimização do Estado, bem como, a existência nas escolas de programas apoiados e patrocinados por empresas privadas e organizações governamentais, as quais apresentavam material de mídia, premiação para escolas, alunos e professores, ocorrendo assim o predomínio da pedagogia de projetos, além de existir uma diversidade de matrizes curriculares. Essa condição, na qual se encontrava a educação paranaense mostra ausência do Estado, seu mantenedor, bem como, a presença da iniciativa privada nas instituições escolares, secundarizando a função social da escola. Assim, por meio da Instrução Normativa SEED/SUED n.º 001/2003, foi proposto que as escolas reorganizassem sua matriz curricular, priorizando as disciplinas da base nacional comum, orientando para que findassem os Projetos.

A proposta de reformulação apresentada pela Secretaria de Estado da Educação foi inicialmente a discussão acerca do currículo, partindo da premissa de que o mesmo seja uma produção social, pensado e elaborado por sujeitos inseridos em determinados contextos históricos e sociais. Diante disso, sob o argumento de que não ocorresse uma prescrição vertical do que deveria ser trabalhado nas escolas estaduais do Paraná, a mesma propiciou Seminários Estaduais para as disciplinas da base nacional comum, encontros regionais descentralizados, envolvendo todos os professores, com diferentes vínculos empregatícios que atuavam naquele momento. Os encontros regionais descentralizados envolveram a totalidade dos professores, pois ocorreram em dias letivos, quando as aulas foram suspensas e os professores convocados para participarem das discussões e a organização ocorreu via Núcleos Regionais de Educação. Houve, na sequência, capacitação dos profissionais da educação, através de formação continuada organizada em semanas pedagógicas, formação com técnicos pedagógicos da SEED e NRE. Concomitantemente, ocorreram as jornadas pedagógicas para os pedagogos (as), produção de material de apoio didático pedagógico, pensados e elaborados pelos professores, a exemplo do Livro Didático Público e os Objetos de Aprendizagem Colaborativa, os quais serão referenciados no decorrer da dissertação, apontando suas possibilidades e suas limitações.

Diante desse processo de reorganização curricular, alguns profissionais da educação envolveram-se mais diretamente no processo, fazendo o trabalho de articulação entre os professores regentes por área de ensino e o Departamento de Educação Básica (DEB) da SEED, responsável pela elaboração desse documento, a exemplo dos técnicos pedagógicos atuantes nos Núcleos Regionais de Educação.

O foco dessa pesquisa para este objeto de estudo, foi motivado pelo fato de termos acompanhado parte desse processo como docente em sala de aula e outra parte na função gestora, enquanto técnica pedagógica, coordenando a disciplina de Geografia no NRE de Francisco Beltrão. Essas condições fizeram com que observássemos o processo de diferentes ângulos. De um lado, vivenciando o esforço por parte das equipes pedagógicas tanto da SEED, quanto dos NREs, bem como de parte dos professores em se inteirarem do processo de reformulação curricular e em como efetivá-la em sua prática. De outro, retornando à sala de aula como docente, em 2011, e constatando que o “esforço” enquanto técnica pedagógica não havia sido o suficiente para contribuir na efetivação de um trabalho em conformidade com o proposto pela DCE.

Partindo dessas perspectivas, buscamos contextualizar as contradições desse processo que se pôs como construção coletiva, mas que, no entanto, apresenta limitações ao se concretizar na prática dos professores das escolas públicas do Paraná, em específico de grande parte dos professores atuantes na área de abrangência do NRE de Francisco Beltrão.

Para uma melhor sistematização, o trabalho foi organizado em três capítulos, dispostos da seguinte maneira: No primeiro capítulo, demonstramos que o Estado, enquanto instituição, está determinado pela lógica do capital, mas que tem certa autonomia e, dessa forma, permite espaços de luta e conquista de direitos. Assim, fizemos referência à “teoria ampliada do Estado” de Gramsci, apontando para um questionamento: se é possível uma educação democrática e popular a partir do Estado, bem como, se é possível a formulação de Diretrizes Curriculares numa perspectiva crítica, também proposta a partir do Estado, no sentido de mudar a práxis educativa dos professores, em especial, os de Geografia.

No segundo capítulo, buscamos apontar as políticas educacionais do Estado sobre a educação paranaense a partir de 2003, o qual atuou em diferentes pontos da organização escolar, visando implantar a reforma curricular. Essas atuações foram pautadas por meio da proposição de mudança curricular (DCE) e eventos apresentados como sendo formações continuadas (Simpósios, Jornadas Pedagógicas, produção de Folhas e OAC), além do processo de reorganização de documentos das instituições escolares (PPP e PPC). Neste capítulo, apresentamos uma retrospectiva das mudanças que ocorreram na educação paranaense a partir do ano de 2003 até 2013. Historicizamos, brevemente, o processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Estaduais, as quais têm o Estado como sujeito proponente dessas mudanças. Conforme o contexto histórico, diferentes abordagens pedagógicas se intitulam na educação de forma geral e refletem no Ensino de Geografia.

Diante disso, apresentamos o documento, demonstrando a estrutura organizacional desse novo direcionamento, no caso a DCE de Geografia, seus pressupostos teóricos, fundamentos teórico-metodológicos, conteúdos e direcionamento de avaliação. Apresentamos, também, o direcionamento dado pelo Estado quanto à organização do trabalho pedagógico para as instituições públicas estaduais do Paraná. Posteriormente, descrevemos sobre os meios ou recursos disponibilizados pelo Estado, com objetivo de contribuir para a efetivação das DCEs, como o Livro Didático Público, material dos Folhas, Objetos de Aprendizagem Colaborativa (OAC), acervo bibliográfico enviado para as escolas para subsidiar o trabalho pedagógico, além das diferentes formações continuadas ofertadas pelo Estado, como o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), Semanas Pedagógicas, Jornadas Pedagógicas, entre outras. Concluímos o capítulo apresentando as limitações e as contradições presentes em todo esse processo, resultando na dificuldade de compreensão por parte dos professores quanto às articulações dos conteúdos estruturantes, básicos e específicos, as quais representam uma limitação para efetivação da DCE de Geografia na prática pedagógica.

No terceiro capítulo, o foco é a ação docente diante da organização documental presente nas instituições públicas estaduais do Paraná conforme apresentado no segundo capítulo. Realizamos uma triangulação de dados, confrontando os dados provenientes de diferentes fontes, sendo elas análise de Planos de Trabalhos Docentes, Propostas Pedagógicas Curriculares, entrevistas com docentes e análise dos livros didáticos utilizados por eles, fazendo uma comparação desses com a DCE de Geografia.

Dessa forma, expomos os resultados da pesquisa de campo, a qual foi realizada por meio do levantamento de planos de trabalhos docentes referentes ao ano de 2012 de todas as séries/ano do Ensino Fundamental – Anos Finais e do Ensino Médio, de professores de Geografia de nove estabelecimentos estaduais de ensino pertencentes ao município de Francisco Beltrão. De posse da cópia de tais documentos, optamos como forma de sistematização dos mesmos, categorias de análises, organizando os docentes em grupos, conforme se apresenta a organização do desdobramento dos conteúdos em seus planos de aula, para que assim fosse possível fazer um comparativo se eles seguem as orientações pedagógicas propostas pelo Estado ou não, bem como, tentarmos apontar o porquê dessas circunstâncias.

Na sequência, apresentamos o resultado de entrevistas com alguns desses docentes, ouvimos suas versões quanto ao seu posicionamento, sua utilização (ou não) da DCE como orientação curricular na sua prática pedagógica.

1 O ESTADO EDUCADOR: CONTRADIÇÕES NO PROCESSO DA ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL

1.1 O Estado Ampliado de Acordo com Gramsci

(...) o Estado moderno, “por substituir o bloco mecânico dos grupos sociais por uma subordinação destes à hegemonia ativa do grupo dominante e dirigente”, redefine suas práticas, tornando-se educador (GRAMSCI 2002-a, apud NEVES 2005, p.26).

Quando se aborda a temática da educação, não tem como deixarmos de fazer referência às questões econômicas, políticas, sociais e culturais envoltas na sociedade, bem como, das políticas públicas voltadas para esse setor. Essas questões correlacionam-se constantemente, pois são intrínsecas e ditam os direcionamentos de (re) organização da educação por meio do Estado, enquanto seu mantenedor.

O Estado, como mantenedor e proponente da educação pública, que objetiva ser laica, de qualidade e gratuita, acaba utilizando-a enquanto instrumento de manipulação da população, por meio de diferentes estratégias e, uma delas, é a interferência e/ ou prescrição do currículo escolar. Assim, a escola representa um dos aparelhos ideológicos do Estado. Partindo dessa afirmação, analisaremos inicialmente a origem e a função do Estado, o qual exerce uma hegemonia e, por vezes, apropria-se dos discursos e conquistas dos movimentos da sociedade civil organizada, usando-os a seu favor para camuflar os interesses de quem o mesmo representa na prática. Posteriormente, partindo dessa premissa, analisaremos em qual perspectiva se implementou a organização curricular no Paraná, a partir do ano de 2003.

A história da educação no Brasil foi marcada pelos movimentos políticos que ocorreram no país, bem como, sofreu influências e teve direcionamentos de organismos internacionais. Assim, não tem como desassociar mudanças políticas, nem contextos socioeconômicos nacionais e internacionais, da organização estrutural e curricular na educação paranaense.

Mas, o que é o Estado¹? Qual sua função? Quem o mesmo representa?

¹Optamos por grafar a palavra Estado com inicial maiúscula, nas situações em que significa uma forma organizacional de natureza política, enquanto relações de poder e também quando nos referirmos a um espaço territorial delimitado, a exemplo, Estado do Paraná, o qual será identificado a que espaço territorial nos referimos em cada situação que o mesmo for citado.

Para obtermos respostas para essas questões, se faz necessário um breve retrospecto sobre sua origem. Tal origem ocorre junto com o capitalismo, ambos surgem ao longo de um processo histórico, dando suporte um ao outro.

O Estado, por sua vez, embora tenha um discurso de representatividade social, na prática nem sempre é o que ocorre. Discursos estes que objetivam ocultar os privilégios sociais que concede a determinada parcela da população, embora sua função seja o de uma representatividade coletiva da sociedade. Conforme Lenine (1975), a doutrina do Estado liberal serve para justificar privilégios sociais, bem como a existência da exploração e do capitalismo. Por isso, seria um equívoco esperar que o mesmo tenha imparcialidade no tratamento deste problema.

Esse organismo de representatividade surge com a intensificação da divisão de classes, da exploração de um grupo sobre outro, podendo por meio de seu poder de coerção ou da força, manter a “ordem” diante do caos, ou seja, diante de uma possível insubordinação dos explorados sobre os exploradores. Antes de sua existência, o que mantinha essa “ordem” era a organização das próprias comunidades por meio do respeito pelas tradições e os costumes de determinado grupo social. Quando se cria um órgão para coordenar tal organização pela via da repressão, da coerção a favor de determinados grupos, surge o Estado em sua essência. Este utiliza os tribunais, a lei, a força policial, as prisões como aparelhos repressivos.

Mas à medida que a divisão social em classes ia surgindo e ganhando raízes sólidas, à medida que surgia a sociedade de classes, também o Estado ia surgindo e ganhando raízes sólidas (...) todas as revoluções devidas a este desenvolvimento da humanidade, à transição do escravismo, passando pelo feudalismo, para o capitalismo e para a luta mundial dos nossos dias contra o capitalismo, notarão sempre com clareza a presença do Estado (LENINE, 1975, p.137).

Nessa perspectiva, o Estado é a força que se utiliza para manter o poder, poder da classe que explora sobre os que são explorados.

Na passagem da Idade Média para o período correspondente à modernidade, ocorreram grandes transformações, como a intensificação do comércio, o descobrimento de novas terras e importantes invenções que introduziram mudanças na ordem econômica e social. Dentro desse contexto, a classe que predominou com maior poder de influência foi a economicamente e politicamente dominante.

Assim, para Engels (2002) o Estado antigo foi o Estado dos senhores que mantinham seus escravos subjugados; o Estado feudal foi o órgão de que se valeu a nobreza para manter a

sujeição dos servos e camponeses dependentes; e o moderno Estado representativo é o instrumento de que se serve o capital para explorar o trabalho assalariado.

Na Idade Média, predominou o modo de produção feudal, na qual a relação de trabalho ocorria entre os proprietários de terras e os servos. Os servos, por sua vez, deviam obediência aos senhores, em contrapartida possuíam direito à proteção em caso de guerra.

Com a intensificação do comércio, os servos libertos saem do campo para os burgos, onde passam a dedicar-se à atividade comercial e começam a estabelecer relações mais igualitárias, fundadas nos valores do trabalho. Surge, então, uma nova classe social, os burgueses, assim chamados por viverem nos burgos. Com o tempo, diversificaram-se em alta burguesia, detentora dos meios de produção e em classe média ou pequena burguesia, pequenos proprietários e artesãos. Essas novas relações econômicas e sociais favoreceram a passagem da antiga ordem feudal para o capitalismo.

De acordo com Marx (1999), o capitalismo consiste num modo de produção que se caracteriza pela apropriação privada dos meios de produção por uma minoria de pessoas em detrimento da maioria que, para viver, é obrigada a vender sua força de trabalho no mercado em troca de um salário.

Nesse sistema, a produção está organizada entre aqueles que detêm o capital, ou seja, a matéria-prima e os instrumentos de trabalho, e os que, em troca de salário, empregam sua força de trabalho para impulsionar a produção.

Até analistas de visão liberal, reconhecem as contradições do Estado criado pelo capitalismo moderno, cuja formação ocorreu pela concentração do uso da força no poder público simultaneamente ao processo de expropriação dos meios de produção dos artesãos, das energias vivas do trabalhador e das riquezas dos povos colonizados (SEMERARO, 2006, p.154).

O fortalecimento dessa nova classe social, a burguesia, corresponde ao desenvolvimento de uma nova ordem de valores, que passa a nortear as relações entre os homens. Os interesses dessa nova classe, dependentes do desenvolvimento da produção e da expansão do comércio, exigiam mão-de-obra e dedicação ao trabalho objetivando aumentar a produtividade. Por classe social, podemos compreender que:

São grupos de homens que se diferenciam pelo lugar que ocupam num sistema historicamente determinado de produção social, por suas relações com os meios de produção (...). As classes são grupos de homens, dos quais uns podem apropriar-se do trabalho de outros por ocupar posições diferentes

num regime determinado de economia social (LENINE, apud STAVENHAGENS, 1977, p.228).

Com a queda do feudalismo, o surgimento dos burgos e, posteriormente, do sistema capitalista, incluindo uma intensificação na divisão de classes, ocorre um discurso por liberdade por parte do Estado, o qual tem como base a proteção à propriedade privada.

O Estado reconheceu os direitos de propriedade de todos os negociantes, empresários industriais e fabricantes manufatores. E esta sociedade, baseada na propriedade privada, no poder do capital, na completa sujeição dos não possuidores, operários e massas trabalhadoras do campesinato, proclamou que o seu governo se baseava na liberdade (LENINE, 1975, p.145).

Essa liberdade proclamada que supostamente seria algo positivo para a sociedade, acabou sendo um meio para a intensificação na divisão de classes por meio da exploração do trabalho e permaneceu como um Estado deturpado. O capital continua no poder via Estado, representado pelo parlamento, no executivo e no jurídico. A ideia de Estado liberal torna-se nada mais do que “policial” para proteger a propriedade de uma pequena parcela da população. O discurso de liberdade dessa forma camufla os objetivos reais que estão por detrás desse poder. Quanto a isso Lenine afirma que

Vocês dizem que o vosso Estado é livre, mas a verdade é que, enquanto houver a propriedade privada, o vosso Estado, mesmo que seja uma república democrática, não passa de uma máquina usada pelos capitalistas para reprimir os operários, e quanto mais livre o Estado mais manifesto isto se torna (LENINE, 1975, p.150).

Esta ideia nos remete à concepção de sociedade política, composta por aparelhos coercitivos do Estado, o qual utiliza o poder “policial” para manter sua hegemonia.

Eis a síntese de Coutinho (1996) sobre a teoria restrita do Estado:

- 1) Uma noção restrita do Estado, segundo a qual esse seria uma espécie de “**comitê executivo**” da classe dominante (sua expressão direta e imediata), um organismo que despolitiza a sociedade civil e se vale essencialmente da coerção para exercer suas funções;
- 2) Uma concepção de luta de classes como conflito bipolar e “simplificado” entre burgueses e proletários, como uma confrontação que pode ser definida como uma “guerra civil mais ou menos oculta”, que levará necessariamente a uma “explosão”;
- 3) Uma visão de revolução socialista proletária como “revolução permanente”, que tem seu momento resolutivo na constituição de um contrapoder, ou seja,

na criação – ao lado e em choque com o poder burguês – de um poder material armado da classe operária, que deve “derrubar violentamente” o poder burguês e pôr-se em seu lugar (uma formulação que seria posteriormente complementada com a ideia de que a máquina estatal burguesa deve ser “quebrada” – e não apenas apropriada – pelo proletariado);

- 4) Uma percepção do duplo poder como algo transitório, de breve duração, que não só implica a eliminação violenta de um dos dois contendores, mas também a construção de um governo ditatorial pela parte vencedora (COUTINHO, 1996, p. 24-25).

Conforme Coutinho (1996), esta seria a “teoria restrita de Estado” atribuída a Marx. Restrita porque entende o Estado reduzido aos interesses da burguesia – “comitê executivo” que não atenderia aos interesses dos trabalhadores. Bastaria uma revolução para a tomada do poder e instauração de uma nova sociedade. Coutinho (1996) faz a crítica a esta concepção restrita de Estado, tendo por base o próprio Marx e Engels. Mostra que estes autores, nas obras de análise histórica que fizeram – *As lutas de classe na França de 1848 a 1850*, *O Dezoito Brumário de Luís Bonaparte*, *A guerra civil na França*, por exemplo – conceberam um “Estado concreto”, ou seja, que incorporava novas determinações da sociedade civil bem como uma complexidade de classes e frações de classes. Dai que “o Estado moderno deixou de ser visto por uma ótica economicista, reduto exclusivo dos interesses da burguesia, para ser compreendido também na dimensão da sua autonomia relativa e nas contradições das relações com a sociedade” (SANFELICE, 2005, p. 90). Ressalta-se que esta autonomia relativa não elide o caráter de classe do Estado enquanto representante hegemônico do capital.

Estaria a análise de Marx equivocada? Não. A sociedade do século XIX, época de Marx, não possuía uma sociedade civil organizada. Quase toda a organização da sociedade se dava pelo Estado, embora já tivessem tendências de um nascimento da sociedade civil que foi analisado por Marx.

A partir do século XX, a sociedade civil torna-se complexa, intensificam-se os partidos populares, bem como, os sindicatos por categorias e classes. Enfim, há uma organização em massa das classes populares, por meio dos movimentos sociais e também uma organização dos grupos sociais ligados aos interesses do capital. Assim, o poder do Estado fica atrelado à articulação com a sociedade civil. “A sociedade civil torna-se mais politizada, os diferentes segmentos da sociedade passam a lutar por objetivos em comum e passam a intervir nas decisões do Estado” (NEVES, 2005, p. 23).

Sociedade civil representa a organização advinda de diferentes grupos com intuito de defender seus objetivos e suas ideologias, por meio das instituições que representam seu

conjunto, as quais Gramsci denominou de organismos privados. Um dos pontos que a difere da sociedade política é o fato de buscarem seus objetivos num processo coletivo e buscam um consenso em suas decisões, bem como, podem aderir voluntariamente ao grupo social com que se identificam.

Com base em Coutinho (1996), de forma sintetizada, a teoria ampliada do Estado de Gramsci é constituída de sociedade Civil e sociedade Política, ambas situadas na Superestrutura. A sociedade Política por sua vez, é composta por "aparelhos coercitivos" do Estado, encarnados nos grupos burocrático-executivos ligados às forças armadas e policiais e à imposição de leis (é a base material), ou seja, Estado-coerção. Este, sempre representa uma dominação fundada na coerção. Enquanto que a sociedade Civil é composta pelo conjunto de instituições responsáveis pela representação dos interesses dos diferentes grupos sociais e suas ideologias (escolas, igrejas, partidos políticos, meios de comunicação, etc.), denominados por Gramsci de “aparelhos privados”.

As classes sociais ou grupos sociais buscam exercer sua hegemonia na sociedade civil, conquistando aliados para os seus projetos por meio da direção e do consenso, a fim de tornarem-se Estado no sentido de sociedade política. Assim, a sociedade civil, enquanto esfera específica, funciona como mediação entre a base econômica e o Estado em sentido estrito. Dessa forma, o Estado é a junção da sociedade política e da sociedade civil. Decorre daí a concepção da teoria do “Estado ampliado” de Gramsci: “Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia couraçada de coerção” (GRAMSCI, 2000, p. 244).

Para Gramsci, “o Estado seria todo o conjunto de atividades por meio das quais a classe dirigente justifica e mantém sua dominação, bem como consegue obter o consenso ativo dos governados, principalmente, por meio dos aparelhos de hegemonia: igreja, escola, imprensa” (GRAMSCI apud JUNIOR 2005, p. 37).

Partindo dessa premissa, Coutinho (2008) propõe que, existindo uma sociedade civil hegemônica representada pela direita, não tem como ocorrer transformações nessa estrutura sem a ação de um Estado coordenado também por representações populares, apresentando uma autonomia, mesmo que relativa (Estado ampliado).

O Estado é certamente concebido como organismo próprio de um grupo, destinado a criar as condições favoráveis à expansão máxima desse grupo, mas este desenvolvimento e esta expansão são concebidos e apresentados como a força motriz de uma expansão universal, de um desenvolvimento de todas as energias “nacionais”, isto é, o grupo dominante é coordenado concretamente como os interesses gerais dos grupos subordinados e a vida estatal é concebida como uma contínua formação e superação de equilíbrios

instáveis (no âmbito da lei) entre os interesses do grupo fundamental e os interesses dos grupos subordinados, equilíbrios em que os interesses do grupo dominante prevalecem, mas até um determinado ponto, ou seja, não até o estreito interesse econômico-corporativo (GRAMSCI, 2000. p.42).

Esse discurso proveniente de representantes do Banco Mundial aponta para uma ação do Estado Ampliado, o qual prevê concessões como forma de apaziguar possíveis conflitos reivindicativos por parte da classe desfavorecida da sociedade.

Assim, é necessário haver entre a sociedade civil e a sociedade política certo consenso, a fim de manter um equilíbrio. Ou seja, por meio da sociedade civil, há uma organização da luta por seus objetivos e, aquele grupo que tem “força material”, consegue a hegemonia que, depois, no Estado, exerce a coerção legitimada por aquele consenso na sociedade civil.

Esse consenso, por sua vez, não procede do Estado de forma natural, mas a partir das questões sociais e políticas intrínsecas no próprio Estado, enquanto sociedade civil. Assim, torna-se um espaço ampliado, no qual ocorre uma disputa pelo poder entre a classe dominante pela liderança da organização social, política e cultural da sociedade a qual representa, ou, deveria representar ao mesmo tempo em que ocorrem as reivindicações populares. Por meio do Estado ampliado, ocorrem imperativos políticos, atendendo a algumas reivindicações da sociedade civil organizada, para manter certo controle sobre a mesma.

Esta é a razão pela qual o Estado precisará ser permanentemente apresentado como “doador”, como origem de “concessões” ao povo e não como resposta coercitiva – o que de fato é – às reivindicações efetivamente formuladas pelos diversos setores populares; o corporativismo foi implantado por procedimentos fortemente coercitivos e somente dessa forma pôde se manter ao longo do tempo (FONTES, 2005, p.190).

No caso da educação, esse Estado coercitivo dissemina seus ideais por meio do discurso de que está oferecendo uma formação cultural. Conforme Junior (2005), no Estado ampliado, onde existem as condições objetivas da liberdade de expressão, que estão postas as possibilidades da escola pública, na qual o vínculo ativo entre professor, aluno e cultura sistematizada projeta-se como uma relação de hegemonia, como “guerra de posição”.

O Estado ampliado dessa forma:

Corresponde a uma unidade dialética na qual diferentes projetos estão presentes e buscam conformar as massas para a organização científica do trabalho e da vida característica da sociedade urbano-industrial. Sendo assim, **o Estado assume cada vez mais um papel educador, na medida em que passa a propor a condução de amplos setores da população a**

uma reforma intelectual e moral adequada ao projeto de sociabilidade dominante e dirigente. A ampliação da democracia e o **Estado educador** tem uma relação direta (NEVES, 2005, p.16, grifos meus).

De qualquer modo, é necessário que as classes populares travem uma luta no âmbito do Estado para se protegerem da dominação do capital.

O caso da classe operária é completamente diferente. O trabalhador individual não atua livremente. Muitas vezes é demasiadamente ignorante para compreender o verdadeiro interesse de seu filho nas condições normais do desenvolvimento humano. No entanto, o setor mais culto da classe operária compreende que o futuro de sua classe e, portanto, da humanidade, depende da formação da classe operária que há de vir. Compreende, antes de tudo, que as crianças e os adolescentes terão de ser preservados dos efeitos destrutivos do atual sistema. Isto só será possível mediante a transformação da razão social em força social e, nas atuais circunstâncias, só podemos fazê-lo através das leis gerais impostas pelo poder do Estado. Impondo tais leis, a classe operária não tornará mais forte o poder governamental. Ao contrário, fará do poder dirigido contra elas, seu agente. O proletariado conseguirá então, com uma medida geral, o que tentaria em vão com muitos esforços de caráter individual (MARX & ENGELS, 1976, p. 60).

Nesse conflito, ocorre a fusão entre os interesses da sociedade civil organizada e da sociedade política, ambas instituídas, ora de forma velada, ora de forma explícita, por via das políticas educacionais implementadas pelas políticas de governo, pondo em prática assim, o Estado educador.

A maior parte da sociedade depende da educação pública, sendo esta uma instituição estatal, torna o Estado, seu legítimo mantenedor, um “educador do povo”. Num processo impregnado de contradições, por meio de seus instrumentos legais e ideológicos disponíveis, exerce seu papel de educador, instituindo uma formação educacional e comportamental de acordo com os objetivos do sistema capitalista.

Eis a advertência crítica que Marx faz com relação ao Estado educador:

Isso de "*educação popular a cargo do Estado*" é completamente inadmissível. Uma coisa é determinar, por meio de uma lei geral, os recursos para as escolas públicas, as condições de capacitação do pessoal docente; as matérias de ensino etc. e velar pelo cumprimento destas prescrições legais mediante inspetores do Estado, como se faz nos Estados Unidos, e outra coisa completamente diferente é designar o Estado como educador do povo! Longe disto, o que deve ser feito é subtrair a escola de toda influência por parte do governo e da Igreja. Sobretudo no Império Prussiano-Alemão (e não vale fugir com o baixo subterfúgio de que se fala de um "estado futuro"; já vimos o que é este), onde, pelo contrário, é o Estado quem necessita de receber do povo uma educação muito severa (MARX, 2004, p. 150).

Assim, é perceptível que o Estado é uma instituição que está a serviço do capital, mas, ao mesmo tempo, tem certa autonomia relativa e a utiliza para manter sua hegemonia na sociedade civil, garantindo direitos mesmo no âmbito do Estado. Em síntese, de um lado ele atende em última instância às relações de produção capitalista, por outro lado, pode atender às pressões dos movimentos sociais que exigem seus direitos sociais. No que tange à educação, a tarefa do Estado deveria ser a de financiar, ser a mantenedora desse sistema, enquanto que a proposta da organização da educação deveria vir das classes populares, da sociedade civil organizada.

1.2 Atuação do Estado Brasileiro no Sistema Educacional

Partiremos para uma análise da questão do Estado brasileiro, como nação. Procurar-se-á apontar sua relação com o sistema econômico vigente, bem como sua atuação em diferentes momentos históricos.

Herdamos da coroa portuguesa um Estado autoritário o qual, até décadas atrás, mostrava seu poder de atuação sobre a sociedade civil pela força. Conforme Coutinho (2008), a forma como se deu a independência no Brasil não representou de forma alguma uma revolução, a mudança não rompeu com a ordem estatal, tampouco com a organização econômica e social que pairava sobre o território brasileiro e, dessa forma, esse Estado continua com características do período colonial. Ou seja, a nação brasileira não foi estruturada a partir da ação popular, mas, sim, a partir da ação do Estado.

Exemplo disso foi o novo rumo que tomou o país após a Revolução na década de 1930, com a implantação do Estado Novo e o incentivo no setor industrial via setor estatal, contribuindo para a expansão do capital no país. Revelou-se, assim, um Estado representativo da burguesia, com poder de intervenção nos mais variados setores da sociedade, a exemplo da intervenção na economia e a privatização de setores públicos em um período mais recente, visando propiciar a expansão do setor privado, bem como a redução dos poucos direitos conquistados pelos trabalhadores através de suas lutas, ou mesmo por concessão do próprio sistema, a fim de camuflar suas ideologias.

E, portanto, nesses casos, o Estado – ainda que em última instância, defenda interesses privados – tem de ser também uma dimensão pública, já que é preciso satisfazer demandas das classes trabalhadoras para que possa haver o consenso necessário à sua legitimação. Não é outra a explicação, por

exemplo, da existência do *Welfare State* nos países mais desenvolvidos; nesse caso, graças às lutas das classes trabalhadoras, foi possível construir, a partir de políticas estatais, uma rede educacional e de seguridade social que tem um indiscutível interesse público (COUTINHO, 2008, p. 137).

Na década de 1980, há uma dupla transição entre o governo autoritário e democrático e entre uma pausa no crescimento/desenvolvimento e a proposição do neoliberalismo.

A partir da década de 1990, é nítida a implementação de um Estado neoliberal, ocorrendo uma reforma no Estado e a implantação de um modelo gerencial de administração pública, no qual ocorrem descentralizações, privatizações, investimentos em capital humano, visando reduzir a atuação estatal nas políticas sociais.

Após a reformulação do Estado burguês, estendem-se as reformulações para outros setores como a economia, saúde e educação. Na educação, as reformulações passam a dar ênfase nos resultados. Ocorre, então, uma reinvenção no ensino por meio da reestruturação educacional, que implica na eficiência, no resultado, capaz de dar respostas aos problemas sociais. A educação é posta como condição para o desenvolvimento social e econômico. Portanto, tal reformulação representou um imperativo político.

Buscaremos, a seguir, refletir as relações entre Estado, sociedade civil e educação, relação essa complexa e intrínseca.

Se todo Estado tende a criar e a manter um certo tipo de civilização e de cidadão (e, portanto, de convivência e de relações individuais), tende a fazer desaparecer certos costumes e atitudes e a difundir outros, o direito será o instrumento para esta finalidade (ao lado da escola e de outras instituições e atividades) e deve ser elaborado para ficar conforme a tal finalidade, ser maximamente eficaz e produtor de resultados positivos. (...) na realidade, **o Estado deve ser concebido como “educador”** na medida em que tende precisamente a criar um novo tipo ou nível de civilização (GRAMSCI, 2000. p.28, grifos meus).

Para Frigotto (2002) os processos educacionais, escolares ou não, constituem-se em práticas sociais mediadoras e formadoras da sociedade em que vivemos. Esses processos podem reforçar as relações sociais capitalistas que subordinam o trabalho, os bens da natureza, a ciência e a tecnologia como propriedade privada, como valores de troca, alienação e mesmo exclusão social de milhões de pessoas. Assim sendo, a organização educacional tem o mercado e o capital como medida de tudo, em função do privilégio de poucos.

Nesse sentido, cabe aos educadores, ajudar os educandos a ler criticamente a realidade que está sob o comando da sociedade capitalista e lutar por mudanças que não se constituam em reforço dessa sociedade, mas apontem para uma nova organização social. Há, portanto que

considerar que os trabalhadores produzem ciência e técnica, porém, devido à apropriação privada pelo capital, as mesmas voltam-se contra eles, por meio do desemprego e da exploração. Pois seu trabalho não é reconhecido enquanto valor de uso. Então devemos educar para qual trabalho?

A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo (GRAMSCI, 2000b, p.33).

Para Gramsci, a escola precisa formar personalidades, dá-se a possibilidade de conhecer novas formas de produção, ou seja, o conhecimento técnico e científico. Na escola, portanto, deve-se garantir a todos uma formação humanista, onde o indivíduo possa compreender a totalidade. Assim, o aluno terá uma formação profissional, mas ciente da realidade do mundo do trabalho, para que possa lutar pela mudança dessa realidade. Ou seja, que tenha uma formação voltada para o profissional, mas para o político também. Dessa forma, a escola unitária contribuiria para uma formação de indivíduos dotados de iniciativas, criticidade e autonomia.

Este tipo de formação não pode vir, porém, de um Estado como o que vivenciamos, mas a partir de um Estado formado a partir dos interesses populares. Pois, o capital, por meio do Estado, implanta uma escola dualista e não unitária como se pretende que seja. Por outro lado, a escola pode ser um espaço de luta contra a hegemonia, pela via do conhecimento elaborado.

Compreendo que o sistema educacional insere-se na dinâmica do tecido social como espaço de tensões latentes, configurando-o tanto como locus de imposição e resistência de valores, como de transmissão e reflexão da cultura erudita e da ciência oficial. Portanto, como conformador dos entendimentos acerca do real, torna-se ele um espaço profícuo ao consenso legitimador da estrutura social (...). Não obstante, o terreno da atuação prática do professor não comporta determinações numa leitura linear, pois o professor tanto pode acatar as determinações oficiais, quanto estabelecer resistência às mesmas (JUNIOR, 2005, p.28).

Nesse sentido, o papel desempenhado pelo professor é de fundamental importância, pois por meio da sua prática e do currículo que executa em suas aulas, pode estar reforçando

os ideais da sociedade política ou ser um ponto de resistência e utilizar esses mesmos meios a favor dos objetivos da sociedade civil organizada.

O que acaba por ocorrer é o fato de que os mesmos estão engessados nas malhas estruturais e sistêmicas. Quando se analisa esta ou aquela proposta, quando não se concorda, ou concorda-se pelo fato de ser proposta pelo Estado, acaba-se sendo conivente e sendo um braço forte do Estado, tendo a escola como mais um mecanismo de controle.

Para Gramsci (2000), na educação é necessário haver uma unidade entre escola e vida. Este nexos se dá pela intervenção do professor, ao qual chamou de "trabalho vivo". Porém, isso ocorre “na medida em que o professor é consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o que é representado pelos alunos, e assim seja consciente de sua tarefa de formar a criança conforme o tipo superior em luta com o tipo inferior” (COUTINHO, 1996, p.44). Nesse sentido, é de extrema importância que o professor tenha uma consciência de classe, diga-se a classe a qual pertence, enquanto trabalhador, que vende sua força de trabalho, assim como outras inúmeras profissões. É necessário que se reconheça enquanto classe trabalhadora, que lute pelos interesses comuns, junto com as demais classes trabalhadoras.

Caso contrário, a tendência é do Estado “conformar técnica e eticamente as massas populares à sociabilidade burguesa” (NEVES, 2005, p. 26), tornando-se um Estado educador. Gramsci aponta que o Estado educador objetiva reestruturar a sociedade civil, adequando-a ao que é conveniente ao sistema de produção capitalista, preparando um novo homem, adaptando-o a um parâmetro de civilização, de cultura e moralidade em comum, conforme lhes convêm.

De acordo com Neves (2005, p.27), o Estado educador usa de uma *pedagogia da hegemonia*, pela qual e, por meio do aparelho estatal, influencia diretamente na sociedade civil, sob o discurso de estar desenvolvendo sua função e, assim, direciona uma formação que tende a naturalizar a forma de exploração de uma classe sobre outra. Por outro lado, surge uma *contra-hegemonia* apresentada pelos representantes populares da sociedade civil organizada, apontando para outra possibilidade de formação, com base nos ideais dos dominados e não dos dominantes. No entanto, esta última esbarra em uma limitação, que é o fato da escola ser uma instituição que pertence ao aparato do Estado político e estar a serviço da *pedagogia da hegemonia*. Dessa forma, o indivíduo, por mais que tenha acesso a uma formação orgânica, que vá além de uma educação técnica, mas também científica, sendo esta

direcionada pelos ideais burgueses, não conseguirá tornar-se indivíduo atuante em prol da mudança da classe a qual pertencem.

A possibilidade apontada pelas organizações populares da sociedade civil organizada para superar essa limitação imposta pelo Estado educador seria a de que cumpra seu papel enquanto mantenedor da educação pública, enquanto direito social, mas não engesse seus interesses mercadológicos, ficando a cargo da sociedade civil sua estruturação, rompendo, assim, com a verticalização que ocorre no sistema de ensino. Nessa verticalização, a organização do sistema de ensino é imposta pelo Estado. De modo que, superar essa “escola liberal burguesa” é o grande desafio da educação, fazendo com que alunos oriundos de diferentes pontos de partida tenham direito ao mesmo ponto de chegada. Ou seja, alunos oriundos de diferentes classes sociais tenham acesso e condições de permanência na escola, com uma formação educacional de qualidade.

Para Gramsci (2002), o Estado educador demonstra a dupla função que é necessária para que um grupo se mantenha na direção do Estado, a força e o consenso, as quais encontram no direito e na escola uma forma de legitimação. “O direito representa o aspecto repressivo e negativo de toda a atividade positiva de educação cívica desenvolvida pelo Estado. Na concepção do direito, deveriam ser incorporadas também as atividades que premiam indivíduos, grupos, etc” (GRAMSCI, 2002, p. 28).

Enquanto concretização de direito, a educação dos cidadãos brasileiros, é manifestada na Constituição Federal, no capítulo III, seção I, artigo 205 como: “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”.

O Estado no Brasil é financiador, gestor e impositor de normas na educação. Assim, controla a autonomia dos grupos organizados na sociedade civil, quando se volta para os anseios das camadas populares com o discurso de participação social. Enquanto que a sociedade civil é que deveria ser gestora desse processo.

Assim, ao nos referirmos ao Estado educador, apontamos o mesmo enquanto mantenedor da educação pública, que propõe uma educação na lógica do capital. Embora, em algumas circunstâncias apresente em suas propostas educacionais um discurso de uma pedagogia de cunho revolucionário, como forma de apaziguar cobranças da sociedade civil, mantém, no entanto, a educação na lógica do capital, numa perspectiva hegemônica e não contra-hegemônica. Quanto a isso temos as contribuições de Baczinski:

O Estado ao assumir a proposta de redemocratização da sociedade assim como da educação, não o faz desvinculado do projeto liberal de Estado capitalista. Portanto, não é possível uma pedagogia de caráter revolucionário, que tem em suas bases a pretensão da superação da sociedade capitalista por uma sociedade de organização socialista, ser implantada de forma integral pelas mãos do Estado (BACZINSKI, 2011, p.136).

Baczinski faz referência à proposição de implantação da pedagogia histórico-crítica na educação paranaense em fins da década de 1980 e início da década de 1990. Cujas proposições não passaram de um discurso político, veiculado pelos governos da época. A partir do ano de 2003, novamente, na educação paranaense, retomam-se tais discussões e o Estado, enquanto mantenedor propõe uma reformulação curricular. Seria um novo discurso político ideológico utilizando do aparelho ideológico instituição escolar? Buscamos responder a esse e outros questionamentos através da pesquisa ora apresentada, fazendo um retrospecto da atuação do Estado brasileiro e paranaense na educação e o resultado desse processo na atual configuração da educação paranaense.

2 O ESTADO COMO PROPONENTE DA ELABORAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES ORIENTADORAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO PARANÁ: CONTRADIÇÕES DE UM PROCESSO

2.1 Contexto Histórico das Mudanças Curriculares no Estado do Paraná: As Descontinuidades

A luta contra a velha escola era justa, mas a reforma não era uma coisa tão simples como parecia; não se tratava de esquemas programáticos, mas de homens, e não imediatamente dos homens que são professores, mas de todo o complexo social do qual os homens são expressão. Na realidade, um professor medíocre pode conseguir que os alunos se tornem mais instruídos, mas não conseguirá que sejam cultos; ele desenvolverá, com escrúpulo e consciência burocrática, a parte mecânica da escola, e o aluno, se for um cérebro ativo, organizará por sua conta, e com ajuda de seu ambiente social, a “bagagem” acumulada (GRAMSCI, 2000, p.45).

Uma das maneiras de verificar a organização do processo educativo é por meio da análise de documentos oficiais e pela legislação vigente. Essas fontes expressam, de forma velada ou explícita, as intenções presentes nas propostas de formação educacional apresentadas pelos representantes políticos e/ou seus agentes desse processo.

Neste capítulo, demonstramos a reorganização curricular da educação no Paraná a partir do ano de 2003, enquanto tentativa de mudança em relação ao proposto pelas orientações nacionais, haja vista que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação² dá autonomia para que os estados elaborem sua organização curricular. Apontaremos os propósitos presentes nessas mudanças e como foi o processo de implementação da mesma. Pois, “a única maneira eficaz de esclarecer o significado do produto é examinar o modo como foi produzido, analisando o processo de elaboração das leis de ensino para se compreender o seu significado político e educativo” (SAVIANI, 2008, p.145).

Esse processo de reorganização curricular pode ser relatado à luz da literatura analisada e a partir da experiência vivenciada, no decorrer do processo de reestruturação curricular do Estado do Paraná, enquanto sujeito do processo.

Para os sujeitos envolvidos mais diretamente nesse processo, que estavam naquele momento à frente da Secretaria de Estado da Educação, bem como, nos Núcleos Regionais de

² LDB 9394/96, Art.8, § 2 “Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta lei”. Art.10 “ Os Estados incumbir-se-ão de: 1. Organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais de seus sistemas de ensino”.

Educação, o processo foi um grande movimento que objetivou uma reorganização na educação paranaense. As Diretrizes Curriculares Estaduais apresentaram um esforço coletivo em sua construção, resultando do estudo, pesquisa e socialização dos professores da rede estadual em conjunto com alguns especialistas, os quais fizeram a leitura crítica do documento. No caso da disciplina de Geografia, houve a contribuição da professora Maria Encarnação Spósito (Unesp - Campus Presidente Prudente) e Jeani Delgado P. Moura (UEL – Universidade Estadual de Londrina) e, durante a elaboração do documento, também houve o assessoramento das Professoras Olga Firkowski e Chisato Oka Fiori, do Departamento de Geografia da Universidade Federal do Paraná.

A motivação para voltar o foco da pesquisa para este objeto de estudo se deu pelo fato de acompanhar parte desse processo como docente em sala de aula e outra parte como gestora, enquanto técnica pedagógica, coordenando a disciplina de Geografia no NRE de Francisco Beltrão. Essas condições fizeram com que observássemos o processo de diferentes ângulos. Houve grande esforço por parte das equipes pedagógicas, tanto da SEED, quanto dos NREs, bem como, de parte dos professores, em se inteirarem do processo em sua fase inicial.

Dessa forma, como técnica pedagógica, desempenhamos o papel de mediação entre docentes e instituição mantenedora das escolas públicas estaduais do Estado do Paraná. Tal situação despertou o interesse por compreender o que foi falho nesse processo de reorganização curricular, pois o mesmo não obteve êxito nas suas proposições. Há uma comprovação disso quando se analisa a prática docente. Ou seja, o currículo como fato, o proposto ou prescrito, embora tenha contado com a participação dos professores no seu processo de reformulação inicial, não se concretizou enquanto currículo de prática. Eis o desafio de compreendermos o que levou a essa realidade.

Analisando o “currículo como prática” e comparando com o “currículo como fato”³, descrito acima, é possível observar que não houve compreensão dessa organização por grande parte dos professores, pois em seus planos de trabalhos docentes, citam conteúdos específicos no lugar dos estruturantes, como se elaborassem estruturantes e básicos a cada plano de aula, o que mostra a incompreensão da organização presente na Diretriz, embora ela tenha sido uma elaboração conjunta e de acordo com essa prescrição curricular, tais conteúdos não mudam. Mostra ainda, como nem mesmo nas propostas pedagógicas curriculares são utilizadas como referenciais para o planejamento das aulas.

³Ver YOUNG. Michael. O currículo do futuro: Da “nova sociologia da educação” a uma teoria crítica do aprendizado. Tradução Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Papirus, 2000.

Diante dessa constatação, buscamos compreender o que levou a essa realidade. Para isso, inicialmente, abordamos o contexto no qual ocorreu a reestruturação curricular, apresentando um breve histórico da elaboração das Diretrizes Curriculares Estaduais (DCEs), bem como, as intenções presentes na sua elaboração, como o rompimento com orientações nacionais. Posteriormente, apontamos as limitações no processo de elaboração, como o sistema de multiplicadores. Discorremos quanto ao processo de reestruturação curricular, a qual se fez presente apenas na dimensão epistemológica e teórica, ocorrendo a manutenção da temporalidade e dos espaços da organização escolar.

Apontamos, também, as tentativas de efetivação das DCEs feitas pelo “Estado educador”, como formações continuadas envolvendo docentes, gestores e pedagogos e descrevemos a organização do trabalho pedagógico a partir da concepção proposta na DCE, a qual caracteriza o planejamento escolar como um todo. Na sequência, realizamos uma comparação entre o currículo prescrito diante da reorganização citada até então, com o currículo enquanto prática.

Objetivando demonstrar isso, realizamos análise de planos de trabalhos docentes da disciplina de Geografia de nove escolas estaduais do município de Francisco Beltrão, as quais se dispuseram a fornecer cópia do documento Plano de Trabalho Docente. A contradição entre o que consta nas orientações curriculares e os conteúdos abordados pelos professores, demonstrados através de seus planos de trabalho, é um dos focos desse trabalho. Visando ampliar essa análise, realizamos entrevistas com seis, dos vinte e seis professores que analisamos os planos de trabalho docente, tendo como critério os formatos diferentes que apresentavam seus planos de trabalhos docentes. Posteriormente fizemos um paralelo entre o que consta nos planos de trabalho docentes, com as propostas curriculares dessas instituições e com os conteúdos propostos no livro didático utilizado nas referidas escolas, procurando apontar se há semelhança, se são idênticos ou há discordância entre esses. Elencamos na sequência, as possibilidades que resultaram nessa contradição do currículo como fato, do currículo como prática.

Na década de 1980, o sistema capitalista em escala mundial passa por uma crise. Para superar tal crise surge como alternativa a expansão do neoliberalismo para os países subdesenvolvidos, cujas ideias são tomadas pelo Estado brasileiro. Visivelmente, as mudanças que ocorreram a partir dos princípios neoliberais, não ficaram restritos apenas ao aspecto econômico. Assim sendo, Shiroma (2008) afirma que os autores da reforma do

Estado, norteadas pelos organismos internacionais, sugerem que os mesmos princípios sejam aplicados nos setores sociais, em especial a educação.

Ao encontro desta dinâmica, as políticas voltadas ao setor educacional não puderam ficar imunes às mudanças que ocorreram no aspecto macro, pois, a escola é resultado de condicionantes políticos, econômicos e ideológicos.

De acordo com Lopes (2003), as inúmeras transformações que ocorreram a partir da globalização, fizeram com que mudanças curriculares fossem realizadas para se adequarem a esta nova fase. A autora afirma que no mundo atual, as características das reformas curriculares são globalizadas.

Diferentes países no mundo ocidental passaram por reformas curriculares similares. O desenvolvimento dessas ações globalizadas é justificado pelas ações de agências multilaterais (Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID; Banco Mundial –BIRD; Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO) que financiam projetos e difundem modelos de solução dos problemas educacionais, de acordo com os princípios de adequação ao mundo produtivo em mudança. Tal contexto tem capacidade de impor condicionantes referentes às definições curriculares dos Estados-Nação (LOPES, 2003, p.36).

O favorecimento de programas educacionais em países menos desenvolvidos, sob o patrocínio do Banco Mundial, emitiu uma política pública, a qual foi adotada por esses países para os dez anos seguintes. Essa nova tendência educacional mundial vem caracterizar as políticas educacionais do Brasil e, conseqüentemente, do Paraná.

Nesta reformulação educacional e, por conseguinte curricular, o documento que teve grande influência no processo de consolidação das orientações internacionais foi o Relatório da UNESCO, que ficou conhecido como Relatório Jacques Delors, por ter sido organizado por esse político francês. Nesse documento estão presentes os resultados dos trabalhos realizados pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Conforme o relatório, devido ao avanço das ciências e da tecnologia, há necessidade de um indivíduo com formação não rígida, mas capaz de atender demandas, do setor produtivo e a educação é considerada o caminho para isso. As propostas curriculares visam a atender uma sociedade em constante mudança, formando sujeitos com habilidades. Nessa perspectiva, são apresentados os quatro pilares da educação, os quais trabalham para que cada indivíduo encontre o melhor lugar na sociedade. O foco da educação é a preparação para a vida, baseada na formação de valores e atitudes.

Para poder dar respostas ao conjunto de suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta (DELORS, 1998, p.89-90).

Dessa maneira, a reforma fez com que a educação ficasse atrelada aos interesses do mercado e corresponsável pelo processo de inserção social. A escola deveria preparar um cidadão com condições de se adequar às mudanças ocorridas. Neste sentido, seria estar apto a desenvolver atividades de forma produtiva no sistema capitalista.

Uma das consequências da intervenção dos organismos internacionais nas políticas educacionais dos países pobres foi priorizar o ensino elementar e profissionalizante em detrimento das disciplinas científicas.

Ocorreram financiamentos por parte desses organismos com o objetivo de promover o crescimento econômico dos países subdesenvolvidos, diminuindo a pobreza da população mundial e ainda inseri-los no sistema comercial internacional, obtendo assim mais consumidores em potencial. A intenção, portanto, desses organismos internacionais não era de fazer justiça social, mas evitar alguma forma de reivindicação ou revolta da imensa maioria pobre e/ou miserável do mundo. Este processo fez com que, o Banco Mundial investisse no setor social.

Quando os privilegiados são poucos, e os desesperadamente pobres são muitos e quando a diferença de ambos os grupos se aprofunda em vez de diminuir, só é questão de tempo até que seja preciso escolher entre os custos políticos de uma reforma e os riscos políticos de uma rebelião. Por este motivo, a aplicação de políticas especificamente encaminhadas para reduzir a miséria dos 40% mais pobres da população dos países em desenvolvimento, é aconselhável não somente como questão de princípio, mas também de prudência. A justiça social não é simplesmente uma obrigação moral, é também um imperativo político (MCNAMARA, apud FONSECA, 1998, p.3).

Dessa forma as desigualdades, no contexto das políticas neoliberais, são tratadas no plano individual e pessoal. Para pôr fim nos conflitos, basta a harmonia, o saber viver juntos, a solidariedade.

As orientações neoliberais se materializaram na forma de aspecto legal no Brasil e no Paraná. É neste contexto que na década de 1990 ocorre a apresentação de novas políticas

curriculares para a educação brasileira, por meio da aprovação da proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), indicados pelo MEC. Eles são apresentados como uma proposta de reformulação curricular, demandada pela nova conjuntura mundial e brasileira. Por outro lado, entendendo que competia a ele deliberar sobre Diretrizes Curriculares, o Conselho Nacional de Educação (CNE) afirma o “caráter não obrigatório” dos PCNs (BONAMINO; MARTINEZ, 2002, p. 377), e elabora as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs).

O MEC, por sua vez faz a divulgação dos PCNs, enviando-os direto às escolas e para os professores. Assim, houve mais conhecimento dessa proposta, do que das DCNs do Conselho Nacional de Educação.

Em contrapartida, os PCNs estabelecem, para os sistemas de ensino, uma base nacional comum nos currículos e servem e/ou foram utilizados como eixo norteador na revisão ou elaboração da proposta curricular das escolas. Mesmo não possuindo caráter de obrigatoriedade, foram adaptados conforme a realidade local, apresentando caráter homogeneizador.

Nesta concepção, “as coisas do ensino” não estão relacionadas aos problemas políticos e ideológicos que envolvem a educação. Além disso, esta operação traz a ideia tipicamente empresarial de consenso, palavra fartamente utilizada dentro das corporações empresariais transnacionais. A busca de consenso, de paz e de participação é a panaceia vinculada à ideia de aumento de produtividade de cada empresa e de cada um de seus parceiros. Assim também deve ser com a educação (VIEIRA, 2002, p.121).

Este documento propõe que o importante a ser adquirido por meio da educação é a capacidade de constante adaptação às mudanças no sistema produtivo. Além disso, assim como proposto em um dos quatro pilares da educação, o aprender a viver juntos, os indivíduos devem aprender a respeitar as inúmeras diferenças. Para isso, indica que fossem inclusas nas propostas curriculares as preocupações contemporâneas com o meio ambiente, saúde, sexualidade, questões éticas relativas à igualdade de direitos, à dignidade do ser humano e à solidariedade. De forma sintetizada, quanto mais marginalização, exclusão e concentração de renda existir, mais necessário será oferecer oportunidades educativas, respeito à diversidade, de solidariedade, aceitando-se as diferenças espirituais e culturais, para ter um desenvolvimento econômico e político estável.

Segundo Sforni e Vieira (2008), o modelo de organização curricular proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, esvaziou os conteúdos historicamente presentes nas

disciplinas, dando lugar a outros, através dos temas transversais. Os conhecimentos científicos das disciplinas deixam de ser o foco principal.

Quanto ao PCN de Geografia, algumas análises colocam que:

(...) os autores adotaram a concepção de Geografia baseada no ecletismo. Ao que se saiba, o ecletismo revela mais a ausência do que a presença de uma concepção filosófica. É aqui que a armadilha da pluralidade se manifesta. Não elege uma concepção de Geografia para dar sustentação e consistência epistemológica, em nome da pluralidade, deixou a possibilidade de o ecletismo aparecer como concepção dominante. Por isso, os PCNs de geografia têm uma concepção eclética, queiram ou não seus autores. (...) Apresenta-se uma concepção de Geografia que fosse capaz de quebrar a visão de totalidade que a concepção dialética propõe (...) o real objetivo da concepção baseada no subjetivismo na Geografia, é formar cidadãos que apenas se enxerguem como indivíduos, não conseguindo, portanto, enxergarem-se como classe (OLIVEIRA, 1999, p.50).

Mas, o que muda na DCE em relação aos Temas Transversais de filosofia eclética que supostamente secundarizaram os conteúdos disciplinares? Como não ignorá-los e ao mesmo tempo não secundarizar os conteúdos?

A partir de 2003, foram elaboradas as Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica para a rede estadual do Paraná, sendo propostas como documento norteador para um repensar da prática pedagógica. Nesta reformulação, uma das primeiras ações da SEED foi ampliar a carga horária destinada às disciplinas da base nacional comum, em detrimento daquelas da parte diversificada, defendendo a opção por um currículo disciplinar, propondo que o conhecimento (conteúdo), fosse o foco do processo de ensino e aprendizagem.

Nessa perspectiva, essas temáticas foram apresentadas pela SEED como Desafios Educacionais Contemporâneos, os quais envolvem a questão ambiental, etnicorracial, geracionais, territoriais e de gênero. Quanto à prática pedagógica, propõe que esses temas sejam abordados pelos professores de todas as disciplinas, sempre que o conteúdo propuser abertura para as análises e discussões. Tal orientação consta no texto da semana pedagógica de 2010 da SEED:

É necessário pontuar que alguns Desafios Educacionais Contemporâneos inseridos na escola e nas políticas educacionais, hoje são marcos legais, que têm seus princípios e história determinados pela cobrança da sociedade civil organizada e, mais pontualmente, dos movimentos sociais. Sendo assim, tais leis e lutas históricas e coletivas da humanidade não serão negadas pela

escola, mas são chamadas ao currículo quando fazem parte da totalidade de um conteúdo nele presente, portanto, fazendo parte do recorte do conteúdo e como necessidade para explicação de fatos sociais, seja por questões da violência, das relações etnicorraciais, da educação ambiental, do uso indevido de drogas ou dos Direitos Humanos (SEED,2010, s/p.).

Dessa forma, pela via do conteúdo que a SEED propõe que sejam trabalhadas as temáticas da diversidade, de forma contextualizada nas disciplinas, não de forma isolada, nem apenas em algumas datas específicas ou através de projetos isolados do currículo.

Levando em consideração que o currículo é um elemento importante, que contribui para o sistema produtivo, formando mão de obra, “a ordenação do currículo faz parte da intervenção do Estado na organização da vida social. (...) é um modo não só de influir na cultura, mas também em toda a ordenação social e econômica da sociedade” (SACRISTÁN, 2000. p. 109). Este propõe que na sociedade tal qual vivenciamos, é inevitável que ocorram intervenções curriculares por parte do Estado, sendo que as mesmas, conforme o contexto que acontecem, podem se diferenciar quanto às formas da intervenção, mas não fogem ao objetivo que é comum em todas as épocas e contextos.

A indissociabilidade entre educação e cultura é algo perceptível, de alguma forma sempre terão conexão. “A educação e a política da cultura ligam-se intimamente quando se trata também de currículo, já que esse é sempre resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo” (ANTONIO, 2005, p.159).

É perceptível que há defesa de um mesmo tipo de currículo, independente da cultura nas proposições do currículo paranaense, pois os conhecimentos acumulados pela humanidade foram produzidos pelos povos das diferentes culturas, sendo um direito de todo indivíduo ter acesso a ele e cabe a esse indivíduo selecionar o que trará contribuição ou não para sua vida. Entra nesse ponto, então, a questão da alteridade, sendo importante conhecer os diferentes contextos, para respeitá-los. Dessa forma, o currículo não deve vir enquanto imposição, enquanto ponto de vista correto, mas como meio para disseminar o conhecimento das diferentes culturas. A segregação do currículo por culturas acaba limitando o indivíduo a um mundo que ele já conhece e acredita que sua forma de vida é a única correta, o que pode resultar ou manter um etnocentrismo.

2.2 Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica para a Rede Estadual (DCEs)

Iniciamos nossa análise com as contribuições de Young (2000), que faz distinção entre “currículo como fato” de “currículo como prática”. Para o autor, o currículo como fato é posto como algo que tem vida própria, não se observando os contextos sociais em que está inserido e que, portanto, não pode ser alterado, questionado. Geralmente, é imposto para as escolas, num processo de verticalização, chegando pronto das instâncias maiores. Assim, oculta as relações sociais presentes e responsáveis pela criação de políticas de currículo. Por sua vez, o currículo como prática dá ênfase às intenções subjetivas de professores e alunos, situando-os apenas na prática da sala de aula, enfatizando o como, ao invés do que ser trabalhado. Propõe ainda que “(...) o currículo precisa ser visto não só como algo imposto à prática de sala de aula dos professores e dos alunos, mas como uma realidade social, historicamente específica, sobre a qual os professores agem, transformando-a, portanto” (YOUNG, 2000, p.43).

Ou seja, o currículo como fato e como prática fica aqui entendido entre o currículo prescrito e o posto em prática pelos professores. No caso do Paraná, a elaboração das Diretrizes Curriculares Estaduais traz um currículo como fato. No entanto, demonstram contradições quanto ao que está sendo posto em prática, ou seja, o currículo como prática.

Conforme Bernstein (apud Forquin, 1993), há vários critérios envolvidos para se estruturarem os saberes escolares, uma vez que os mesmos estão compostos por delimitações rigorosas, seja em forma de matérias escolares ou não. Ou, menos rígida entre o que está no contexto da relação pedagógica, na questão da escolha e da organização dos conhecimentos a transmitir, perpassando ao controle dos professores e ao que escapa deste controle. Afirma ainda que:

Uma vez fechado em sua sala de aula com seus alunos, ele pode fazer mais ou menos o que quer (...) no limite, é verdade, do respeito aos programas e às instruções oficiais (...). É por isso que se constata tantas disparidades pedagógicas entre professores de um mesmo estabelecimento. Ao contrário, a integração dos cursos supõe um contínuo trabalho de equipe, um constante ajustamento dos objetivos, dos conteúdos e dos modos de avaliação e, sobretudo um verdadeiro consenso relativo a esta “ideia diretriz” [...] (FORQUIN, 1993, p. 89).

Esse processo demonstra estar presente entre o proposto pelo Estado do Paraná, por meio da Secretaria de Estado da Educação, e o que é posto em prática pelos professores.

O processo de elaboração da reformulação curricular no Paraná, que iniciou em 2003, teve um encaminhamento que, conforme registros da SEED, contaram com a participação dos profissionais da educação, numa tentativa de romper com a verticalização das prescrições curriculares.

Moraes (1998) aponta que o problema dos currículos gerados a partir do processo de redemocratização do país, “reside num desejo militante de fazer do próprio currículo instrumento de conscientização política, o que redundava num elevado grau de dirigismo ideológico” (MORAES, 1998, p.163). A proposta curricular proposta pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná seria uma proposta para um rompimento com tal dirigismo?

Na tentativa de responder a esse questionamento, apresentamos um retrospecto da história da educação do Paraná. Não é a primeira vez no Paraná que é realizada uma reorganização curricular. Em 1990, foi elaborado o Currículo Básico, o qual tinha como base a concepção histórico-crítica. Não houve continuidade no processo devido a mudanças no sistema governamental, assumidos pelo novo quadro político paranaense, tendo um cunho explicitamente neoliberal. Essas mudanças demonstram como o rompimento de grupos governamentais traz como consequência descontinuidades nos programas implantados pelos governos anteriores, o que caracteriza políticas de governos e não políticas públicas como deveriam ser, as quais deveriam ser ampliadas, melhoradas e não simplesmente banidas, ignoradas pelos governos que os precedem.

O Currículo Básico para a escola pública do Estado do Paraná foi aprovado pela Deliberação nº 02, de 18 de dezembro de 1990, do Conselho Estadual de Educação do Paraná, e publicado pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná no mesmo ano. Tendo como embasamento a pedagogia histórico-crítica, o qual apresentava como intenção uma melhoria do ensino, buscou responder às necessidades sociais e históricas da sociedade daquele momento. Após definir e justificar a corrente de pensamento, o texto do Currículo Básico de Geografia apresenta um encaminhamento metodológico, apontando para os conteúdos a serem trabalhados desde a pré-escola até a 8ª série, findando o documento com uma proposta de avaliação. Dessa forma, o documento demonstra uma sequência no trabalho a ser desenvolvido em cada disciplina, com ênfase nos conteúdos escolares. Esse documento propunha instrumentalizar o indivíduo nos eixos de Trabalho, Ciência e Cultura, de forma que o aluno se aproprie do conhecimento científico, amplie seu universo cultural e sua visão crítica.

Na proposta de reformulação curricular, ocorre a retomada do embasamento teórico metodológico apontado no Currículo Básico. Porém, diante do contexto atual, há a necessidade de ajustes no mesmo, conforme explicitado pela Secretaria de Estado da Educação.

Não se trata de uma ideia nova, já que, num passado não muito distante, fortes discussões pedagógicas se concretizaram num documento curricular que se tornou bastante conhecido, denominado Currículo Básico (...). Vinculava-se ao materialismo histórico dialético, matriz teórica que fundamentava a proposta de ensino aprendizagem de todas as disciplinas do currículo. Chegou à escola em 1990 e vigorou, como proposição curricular oficial no Paraná, até quase o final daquela década. Estas Diretrizes Curriculares, por sua vez, se apresentam como frutos daquela matriz curricular, porém, duas décadas se passaram e o documento atual tem as marcas de outra metodologia de construção, por meio da qual a discussão contou com a participação maciça dos professores da rede. Buscou-se manter o vínculo com o campo das teorias críticas da educação e com as metodologias que priorizem diferentes formas de ensinar, de aprender e de avaliar (PARANÁ, 2008, p.19).

As Diretrizes Curriculares Estaduais, propostas a partir do ano de 2003, foram apresentadas pela Secretaria de Estado da Educação como documento norteador para um repensar da prática pedagógica no Estado do Paraná, promovendo uma reformulação da matriz curricular. Nesta reformulação, houve a proposição de findar com projetos interdisciplinares, ampliando a carga horária destinada e priorizando as disciplinas da base nacional comum, diminuindo as disciplinas da parte diversificada, ficando nessa parte apenas Língua Estrangeira Moderna. Essa mudança na matriz curricular ocorreu em virtude da intenção de ter uma equidade entre as disciplinas da base nacional comum, colocando todas no mesmo patamar de importância, para que o educando possa ter uma compreensão dos conteúdos com base na totalidade, onde uma disciplina complementa a outra, em um efetivo processo de ensino e de aprendizagem.

Ao se propor tal reformulação⁴, foi diagnosticada durante o ano de 2003, pelos gestores que assumiram a Secretaria de Estado da Educação, a ausência de uma política pública educacional, sendo que o trabalho educativo estava situado em programas motivacionais e de sensibilização, em sua maioria. Sendo perceptível uma minimização do

⁴Reformulação proposta em 2003, ano em que é feito diagnóstico sobre a organização do trabalho pedagógico das escolas estaduais do Paraná. Neste ano, ocorre a mudança da administração do poder executivo no Paraná, e consequentemente, há mudança nos gestores da Secretaria de Estado da Educação, os quais buscaram diagnosticar a realidade em que se encontrava a educação paranaense. A partir desse diagnóstico ocorre um encaminhamento para reformular o currículo das escolas públicas paranaenses, retomando as bases teóricas propostas no currículo básico elaborado na década de 1990.

Estado enquanto mantenedor do sistema público educacional, camuflado em discurso da autonomia da escola, bem como a existência nas escolas de programas apoiados e patrocinados por empresas privadas, as quais apresentavam material de mídia, premiação para escolas, alunos e professores, ocorrendo, assim, o predomínio da pedagogia de projetos. Existia, ainda, uma diversidade de matrizes curriculares sem orientação comum para as disciplinas, o que dificultava um planejamento articulado entre os professores, apontando a ausência de política pública educacional, que resultou na subjetividade da função social da escola pública. Em um contexto de discurso de autonomia da escola, cada unidade escolar elaborava as suas propostas pedagógicas e matrizes curriculares de forma individualizada. Desta forma, foi proposta nova orientação, marcando o início da reformulação curricular, oficializada pela Instrução Normativa SEED/SUED n.º001/2003, para que as escolas reorganizassem sua matriz curricular, dando fim aos inúmeros projetos e parcerias com diversas empresas.

Desse modo, promoveu-se a ampliação da carga horária destinada às disciplinas da base comum, em detrimento daquelas da parte diversificada. Todas as alterações tiveram por base as críticas apontadas pelo coletivo dos profissionais, quer pelo Sindicato, quer pelos diretores, pedagogos, professores, alunos e pais que participaram dos eventos realizados em 2003 (ARCO-VERDE, 2006, p.25)

Muitos foram os desafios apontados pela SEED naquele momento, conforme consta na versão preliminar da DCE de Geografia do Ensino Fundamental de julho de 2006. Entre eles, estava como envolver todos os professores no processo de formação continuada, dentre uma média de trinta e cinco mil docentes. Outro grande desafio apontado se referia a confiabilidade dos docentes no processo proposto, pois questionavam sua legitimidade, não acreditando que suas contribuições seriam consideradas no texto das DCEs. Nessa perspectiva, as contribuições de Sacristán apontam que, nas políticas curriculares, as decisões ocorrem nas instâncias políticas e administrativas, embora ocorram “um grau de flexibilidade para os diferentes agentes moldadores do currículo” (SACRISTÁN, 2000. p.109). Nessa versão preliminar, consta ainda que a participação das instituições de ensino superior, por meio do assessoramento pedagógico das universidades, teria sido apontada pelos professores como importante. No entanto, houve certa preocupação por parte da SEED quanto ao fato de que as discussões a partir da academia pudessem distanciar muito o texto das expectativas, da realidade e das necessidades dos professores do Ensino Fundamental da rede pública estadual.

Alguns eventos foram promovidos pela SEED visando à elaboração e à implantação de uma nova organização curricular, iniciando no ano de 2003 com o I Encontro Estadual do Ensino Médio e Licenciatura: Relações (Im)pertinentes, envolvendo em média de 1.700 professores, em Curitiba. No ano de 2004, ocorreu o II Encontro Estadual Ensino Médio e Licenciatura: Relações (Im)pertinentes, em Faxinal do Céu, envolvendo em torno de 500 professores. Neste mesmo ano, ocorreu o I Encontro Descentralizado para discussão coletiva e sistematização das versões preliminares dos textos das Diretrizes Curriculares, envolvendo todos os professores que atuavam na rede estadual de ensino do Paraná. Naquele momento, os níveis de Ensino Médio e Fundamental estavam divididos no organograma da SEED, fazendo com que os encaminhamentos para reformulação curricular inicialmente fossem separados, sendo unificados no ano de 2006.

O I Encontro Descentralizado ocorreu em agosto de 2004, em pólos, envolvendo municípios circunvizinhos, com pequenos grupos de professores, organizados por área do conhecimento, para leituras e reflexões acerca da sua disciplina, leituras essas orientadas pela SEED, envolvendo todos os professores naquele momento, os quais foram convocados e as aulas dispensadas. É importante salientarmos que existe uma rotatividade de docentes devido a aposentadorias, licenças de diferentes origens e isso resulta no fato de que muitos docentes que hoje atuam na rede estadual de ensino do Paraná não tenham participado desse momento de formação continuada, pois ainda não eram docentes da rede. Nesse Encontro Descentralizado, os professores, na sua totalidade, foram envolvidos no processo inicial das discussões para elaboração das Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná. No caso da disciplina de Geografia, foram lidos e discutidos os seguintes textos: “A propósito dos paradigmas de orientações teórico-metodológicas na Geografia contemporânea”, de Eliseu Savério Spósito, 2001; “Geografia e educação no cenário do pensamento complexo e interdisciplinar”, de Lana de Souza Cavalcanti, 2002; e “Geografia Socioambiental”, de Francisco Mendonça, 2002. Na sequência, os professores responderam às questões propostas: a - Descreva os fundamentos teóricos-metodológicos que caracterizam o ensino de Geografia, enfatizando a relação professor/aluno, ensino/aprendizagem e avaliação; b - Quais os referenciais teóricos utilizados para elaborar o planejamento de Geografia na sua Escola? Como a Equipe Pedagógica tem participado nesse processo? Comente; c- Tendo como referencial as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, o Currículo Básico, os textos lidos e outros referenciais teóricos que você conhece, aponte, no máximo, cinco problemáticas que precisam ser contempladas no processo de elaboração das Diretrizes

Curriculares do Estado do Paraná, na Disciplina de Geografia; d - Na sua opinião, quais conteúdos/temas são fundamentais para o ensino de Geografia? e - De que forma as reflexões do texto contribuem para a discussão das Diretrizes Curriculares Estaduais para o Ensino Fundamental? (PARANÁ, 2004, s.p.).

Coube aos Núcleos Regionais de Educação sistematizar em forma de relatório os registros feitos pelos professores. Essa sistematização foi encaminhada para SEED, que compilou as informações, as quais foram apresentadas na Semana de Estudos Pedagógicos Descentralizados em fevereiro de 2005 e retomadas as discussões a partir do que foi apresentado pelos professores no I Encontro Descentralizado.

Conforme registros da SEED, no ano de 2005 houve continuidade dos Encontros Descentralizados para discussão coletiva e sistematização das versões preliminares dos textos das Diretrizes Curriculares, envolvendo novamente todos os professores que atuavam na rede estadual de ensino do Paraná e, também, foram convidados professores das redes municipais de ensino. Esses momentos ocorreram na Semana de Estudos Pedagógicos realizadas em fevereiro e julho de 2005.

Em fevereiro de 2005, os professores receberam, nas escolas, os textos preliminares das Diretrizes Curriculares de cada disciplina e um texto para discussão do Ensino Médio, intitulado *Identidade do Ensino Médio*, para leitura, análise, envio de contribuições. Este texto foi apresentado pela SEED, conforme consta nas orientações para encaminhamento das atividades, como sendo a síntese das discussões realizadas nos eventos sobre Ensino Médio que ocorreram a partir de 2003. Na sequência, foi realizada a Leitura do texto “*Reformulação curricular nas escolas públicas do Paraná*” de autoria da então superintendente da educação Yvelise Arco-Verde, o qual trazia um retrospecto histórico e um diagnóstico da educação paranaense, buscando justificar a necessidade de uma reorganização curricular.

Ocorreu, ainda, a leitura e discussão do texto “*Perspectivas para reflexão em torno do Projeto Político Pedagógico*”, com posterior sistematização do tema, por meio de questões formuladas, resultando em relatórios dessas discussões, elaborados por escola/ou grupos de professores. O evento foi concluído com estudos voltados às diferentes disciplinas, áreas do conhecimento e cursos técnico-profissionalizantes, também com sistematização de questões. No caso da Geografia, o texto estudado foi intitulado “*Orientações Curriculares de Geografia: texto preliminar*”, o qual abordou os fundamentos teóricos-metodológicos da Geografia, a questão da aprendizagem e o ensino de Geografia, abordagem dos conteúdos

estruturantes, fundamentação teórica dos conteúdos estruturantes e seus possíveis desdobramentos.

Na semana pedagógica de julho de 2005, teve continuidade a leitura e discussões de textos referentes às orientações curriculares para o Ensino Médio. Texto este apresentado pela SEED via Departamento do Ensino Médio (DEM) como sendo o resultado das discussões realizadas no Simpósio do Ensino Médio. A orientação inicial do roteiro de estudos apontou que a metodologia estava baseada no princípio da construção de um currículo de autoria, cujo texto/discurso “final” teria os professores enquanto autores e que as contribuições dos professores nas discussões realizadas em todos os eventos, até então realizados, estavam inseridas naquele texto, porém, não transcritos literalmente, diferente do que ocorreu no primeiro texto enviado às escolas em fevereiro de 2005.

Justificou-se o fato por considerar que, naquele momento, a organização da escrita exigia uma formalidade, numa redação mais elaborada, aprofundando as reflexões e apresentando algumas superações desenvolvidas no Simpósio do Ensino Médio em 2003, 2004 e 2005. A orientação afirmava também que em tal reescrita estavam presentes reflexões feitas pelos professores na leitura e análise de texto, realizadas na I Semana de Estudos Pedagógicos/2005, e as discussões que aconteceram no Encontro do Ensino Médio, em maio de 2005. Neste evento, na parte da atividade interdisciplinar, foi realizada a leitura do texto "*A reforma do Ensino Médio - Uma análise crítica*" e, a partir do mesmo, em grupos, elaboraram texto síntese da discussão a ser enviado ao NRE e, posteriormente, para a SEED, das seguintes questões: O que queremos com a educação escolar? Que sociedade queremos? O que queremos e não queremos para o Ensino Médio? Para que e para quem ele está voltado? Qual a função do Ensino Médio?

O texto seguinte pautado nas discussões foi "*O Currículo do Ensino Médio do Paraná em Perspectiva*". Na atividade específica da disciplina ocorreu a leitura de texto sobre Fundamentos teórico-metodológicos e análise dos conteúdos estruturantes de cada disciplina, sistematizando na sequência as seguintes ideias: Quanto aos Fundamentos teóricos, Fundamentos metodológicos, Conteúdos Estruturantes da disciplina de Geografia, não concordamos com: Apontem outras propostas/considerações.

No encaminhamento desse material, a SEED aponta que “uma breve retrospectiva histórica é suficiente para constatarmos que propostas curriculares construídas sem a colaboração dos professores que atuam em sala de aula, via de regra, não são verdadeiramente incorporadas pela prática pedagógica dos mesmos” (PARANÁ, 2005, p.16). Essa afirmação

nos aponta para o fato de que os organizadores dessa reformulação curricular viam isso como um ponto positivo para a efetivação da implementação do currículo proposto.

Nesse ano ocorreu, ainda, o Simpósio do Ensino Médio, encontro estadual realizado em Curitiba, em maio de 2005, para discutir as Diretrizes Curriculares, envolvendo 740 professores e, em setembro, ocorreu outra etapa do evento envolvendo 300 professores. Em junho de 2005, ocorre em Faxinal do Céu o Simpósio de Geografia e Simpósio Estadual do Ensino Fundamental.

Em 2006, ocorreram debates internos na SEED com a participação dos técnicos do Departamento de Ensino Médio e Fundamental, tendo como mediador o então Secretário da Educação e a Superintendente da Educação. Houve continuidade nas discussões e sistematizações durante a Semana Pedagógica de fevereiro e julho de 2006, nas quais se propôs a elaboração do Projeto Político Pedagógico e da Proposta Pedagógica Curricular. Nesse ano, também, uma comissão interna da SEED, realizou a integração dos textos preliminares das Diretrizes Curriculares para o ensino fundamental e para o ensino médio, sendo transformada numa só Diretriz para a disciplina. A partir de julho de 2006, os textos das Diretrizes Curriculares foram para editoração, sendo impressas em fevereiro de 2007. Na sequência, os textos foram enviados às escolas com o objetivo de orientar o planejamento dos professores.

Ao longo de 2007 e 2008, ocorreu a leitura crítica das diretrizes curriculares de todas as disciplinas da Educação Básica. Em 2007, foi promovido o evento que ficou conhecido como DEB Itinerante, caracterizados por formação continuada, realizada pelos técnicos disciplinares da SEED em encontros com a totalidade dos professores, por Núcleos Regionais de Educação, para discussão dos textos das Diretrizes Curriculares e proposição de elaboração coletiva do quadro de conteúdos básicos por série que foram anexados à DCE.

Ainda nesse ano, a SEED contratou leitores críticos, os quais emitiram pareceres a respeito dos textos de todas as disciplinas da educação básica. No segundo semestre deste ano, ocorreram debates presenciais das equipes disciplinares do DEB, com os leitores críticos contratados das IES e foram realizadas reformulações feitas nos textos, a partir das sugestões dos pareceristas.

Conforme registros da SEED, em 2008, foram contratados leitores críticos⁵ de diferentes instituições do Brasil, pesquisadores em Educação para a leitura dos textos, os

⁵ Leitores críticos da disciplina de Geografia: Jeani Delgado P. Moura – UEL e Maria Encarnação Spósito – UNESP – Campus Presidente Prudente.
Leitores críticos da área pedagógica educacional: Iria Brzezinski – Universidade Católica de Goiás, Lia Rosenberg – Consultora independente, Marcia Angela da Silva Aguiar – Universidade Federal de Pernambuco, Sofia Lerche Vieira – Universidade Estadual do Ceará, Walter Esteves Garcia – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

quais discutiram sugestões com as equipes disciplinares e com a coordenação pedagógica da SEED. Em 2009, foram realizadas as correções dos textos, foram editorados e impressos. Em dezembro de 2009 foi realizado o lançamento oficial das Diretrizes Curriculares Estaduais em Faxinal do Céu, evento este que teve a participação das equipes disciplinares dos Núcleos Regionais de Educação. Em março de 2010, as DCEs começaram a ser enviadas aos professores da rede pública estadual sendo entregues a domicílio.

O embasamento teórico proposto pela SEED, nas DCEs, apresenta a seguinte perspectiva:

O currículo como configurador da prática, produto de ampla discussão entre os sujeitos da educação, fundamentado nas teorias críticas e com organização disciplinar é a proposta destas Diretrizes para a rede estadual de ensino do Paraná, no atual contexto histórico (...). Buscou-se manter o vínculo com o campo das teorias críticas da educação e com as metodologias que priorizem diferentes formas de ensinar, de aprender e de avaliar. Além disso, nestas diretrizes a concepção de conhecimento considera suas dimensões científica, filosófica e artística, enfatizando-se a importância de todas as disciplinas (PARANÁ, 2008, p.19).

O referido documento apresenta uma proposta para subsidiar a prática pedagógica dos professores da rede pública estadual, sob a perspectiva da crítica social da realidade.

Para as teorias críticas, nas quais estas diretrizes se fundamentam, o conceito de contextualização propicia a formação de sujeitos históricos – alunos e professores – que, ao se apropriarem do conhecimento, compreendem que as estruturas sociais são históricas, contraditórias e abertas (PARANÁ, 2008, p.30).

O texto preliminar da DCE de Geografia coloca que “as diretrizes aqui são entendidas como norteadoras da ação e não como seu aprisionamento” (PARANÁ, 2005, p.1).

Na organização das DCEs, há uma proposição de conteúdos estruturantes e básicos, com uma breve exposição sobre seu conceito, bem como, sobre como proceder em seu desdobramento no plano de aula do professor, apresentando dessa forma uma complexidade, devido à ausência de aprofundamento desses conceitos e aplicabilidade dos mesmos na prática pedagógica.

Os conteúdos estruturantes foram apresentados aos professores na sua totalidade na semana pedagógica de julho de 2005, por meio dos textos preliminares das Diretrizes Curriculares de cada disciplina, o qual apresentou como concepção que os mesmos:

São conhecimentos de maior amplitude, conceitos que se constituem em partes importantes, basilares e fundamentais para a compreensão de cada uma das áreas de uma disciplina. São entendidos como os saberes mais amplos da disciplina e que podem ser desdobrados nos conteúdos que fazem parte de um corpo estruturado de conhecimentos construídos e acumulados historicamente.(...) Os Conteúdos Estruturantes não devem ser entendidos como isolados entre si, estanques e sem comunicação. São, na verdade, dimensões disciplinares da realidade e, como tal, cada um dialoga e relaciona-se continuamente com os outros. Um esboço da conceituação de Conteúdos Estruturantes, aponta para a discussão do papel destes conteúdos na Proposta Curricular para o Ensino Médio, que está sendo construída com a participação dos professores da rede estadual, com o objetivo de garantir sua legitimidade e, posteriormente, sua implementação dentro das salas de aula. Com este fim, nossa proposta, neste momento, é apresentar os conteúdos estruturantes das disciplinas do Ensino Médio e submetê-los à leitura, análise e contribuições dos professores (PARANÁ, 2005, p.1).

Conforme o texto da disciplina de Geografia apresentado pela SEED na semana de estudos de julho de 2005,

Os Conteúdos Estruturantes de Geografia não devem ser entendidos como isolados entre si, “engavetados” e sem comunicação. São, na verdade, dimensões geográficas da realidade e, como tal, cada um transita pela “área” do conhecimento dos outros e dialoga com eles (PARANÁ, 2005, p.12).

O referido texto pontua que a definição dos Conteúdos Estruturantes da Geografia e seus possíveis desdobramentos ocorreram durante os trabalhos realizados nos encontros dos professores da rede estadual promovidos pelo Departamento de Ensino Médio, mais especificamente durante o II Encontro do Ensino Médio com suas Relações (Im) pertinentes. Nesse evento, muitos conteúdos foram elencados como estruturantes da Geografia, mas apenas quatro foram consensuais, sendo eles a Geopolítica, a questão socio-ambiental, a dinâmica do espaço sociocultural e o processo de produção na organização espacial. Conforme descrição do texto, uma lista preliminar de Conteúdos Estruturantes foi elencada pelos professores no II Encontro do Ensino Médio com suas Relações (Im) pertinentes, a qual foi analisada e reelaborada pelos professores, na I Semana de Estudos Pedagógicos e no Encontro do Ensino Médio em maio de 2005, realizado em Curitiba, com a participação de 740 professores de todo o Paraná. A partir dessas discussões, foi apresentada a relação de Conteúdos Estruturantes, suas fundamentações teóricas, bem como, seus possíveis desdobramentos, estes definidos no Encontro do Ensino Médio já referenciado. A Cartografia chegou a ser indicada como um Conteúdo Estruturante, porém não houve consenso e, durante

o Simpósio do Ensino Médio, ficou definida como uma das Linguagens da Geografia e não como Conteúdo Estruturante.

Após a leitura de texto específico da disciplina de Geografia, apresentado pela SEED, na semana de estudos de julho de 2005, os professores responderam/preencheram as seguintes questões sobre os Conteúdos Estruturantes proposta pela SEED: Queremos acrescentar os seguintes Conteúdos Estruturantes: Justifique seus acréscimos, fundamentando teoricamente; Que acréscimos na Fundamentação Teórico-Metodológica devem fortalecer a abordagem dos Conteúdos Estruturantes presentes no texto da sua disciplina? Justifique teoricamente; Os princípios teóricos metodológicos que estão presentes neste texto emanaram das discussões sobre as orientações curriculares, realizadas por todos os professores e que aconteceram desde 2003. No âmbito de sua disciplina, que concepção de avaliação é coerente com estes princípios? Pontuar outras considerações.

Os conteúdos estruturantes fazem parte dos fundamentos das DCEs e, no caso da Geografia, representam dimensões geográficas da realidade. Dessa forma, para que o professor consiga ter uma compreensão da totalidade desse documento e, assim, colocá-lo em prática, é necessário que o mesmo tenha uma base teórico-metodológica consistente sobre o materialismo dialético, para que possa pôr em prática o proposto na orientação curricular. Cabe à mantenedora das instituições públicas de ensino garantir uma formação continuada que dê conta dessa necessidade. Porém, com as discontinuidades nas políticas públicas, conforme já explicitamos, essa formação continuada consistente acaba não se efetivando, pois quando ocorre acaba sendo superficial.

A orientação curricular propõe que:

A depender das políticas públicas em vigor, o papel da escola define-se de formas muito diferenciadas. Da perspectiva das teorias críticas da educação, as primeiras questões que se apresentam são: Quem são os sujeitos da escola pública? De onde eles vêm? Que referências sociais e culturais trazem para a escola? Ao definir qual formação se quer proporcionar a esses sujeitos, a escola contribui para determinar o tipo de participação que lhes caberá na sociedade. Por isso, as reflexões sobre currículo têm, em sua natureza, um forte caráter político. Nestas diretrizes, propõe-se uma reorientação na política curricular com o objetivo de construir uma sociedade justa, onde as oportunidades sejam iguais para todos. Para isso, os sujeitos da Educação Básica, crianças, jovens e adultos, em geral oriundos das classes assalariadas, urbanas ou rurais, de diversas regiões e com diferentes origens étnicas e culturais (FRIGOTTO, 2004), devem ter acesso ao conhecimento produzido pela humanidade que, na escola, é veiculado pelos conteúdos das disciplinas escolares. Assumir um currículo disciplinar significa dar ênfase à escola como lugar de socialização do conhecimento, pois essa função da instituição escolar é especialmente importante para os estudantes das classes

menos favorecidas, que têm nela uma oportunidade, algumas vezes a única, de acesso ao mundo letrado, do conhecimento científico, da reflexão filosófica e do contato com a arte (PARANÁ, 2008, p.14).

Eis o objetivo e o direcionamento propostos pela SEED com a reformulação curricular, os quais manifestam um discurso de cunho progressista, embora emane do Estado.

Nesse processo contraditório, “os objetivos reais podem se opor aos objetivos proclamados, situação em que os objetivos proclamados tendem a mascarar os objetivos reais (...) instala-se a cisão entre a aparência e a essência, entre o direito e o fato, entre a forma e o conteúdo (SAVIANI, 2008, p.191). Segundo Saviani, o Estado, na formulação das políticas educacionais, tende a trabalhar com os objetivos proclamados e, quando não há conflito, tudo é consenso. Mas, quando se encaminha para a operacionalização, a prática, a qual envolve investimento financeiro, formações, subsídios quanto a recursos pedagógicos, entre outros, então, ficam explícitos os objetivos reais, evidenciando assim as contradições.

Os objetivos proclamados indicam as finalidades gerais, as intenções últimas, ao passo que os objetivos reais indicam os alvos concretos da ação. Enquanto os objetivos proclamados se situam num plano ideal onde o consenso, a convergência de interesses é sempre possível, os objetivos reais situam-se num plano onde se defrontam interesses divergentes e, por vezes, antagônicos, determinando o curso da ação as forças que controlam o processo (...) os objetivos reais podem se configurar como concretizações parciais dos objetivos proclamados, mas podem também se opor a eles (SAVIANI, 2008, p.190).

Apontamos entre o proclamado e o real a contradição na política curricular paranaense, mostrando limitações no seu processo de implementação.

De acordo com a descrição das etapas de elaboração das DCEs, é perceptível que em várias delas ocorreu o processo de multiplicadores, ou seja, envolveu parte dos educadores, devido à amplitude de envolver os profissionais em sua totalidade. Isso dificultou o acompanhamento por todos e as informações repassadas pelos multiplicadores nem sempre chegavam iguais para todos os professores, ou mesmo nem chegavam. Esse processo foi um dos pontos que contribuiu para a dificuldade de compreensão por parte de alguns professores na totalidade do documento. Em outras etapas envolveu a contribuição de algumas instituições de ensino superior, bem como, a assessoria de estudiosos da área de educação em geral, para a finalização das diretrizes curriculares, conforme constam nos registros:

Nesse processo de reformulação curricular, a SEED adotou: Seminários de Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná; eventos para a elaboração coletiva das DCEs (DEF, DEE, DEM, DEJA, DEP, Educação do Campo e Educação Indígena), por meio de encontros regionais descentralizados; a produção dos Cadernos das Diretrizes Curriculares e de Cadernos Temáticos; a reorganização das matrizes curriculares; a organização dos espaços colegiados; a capacitação e atualização dos profissionais da educação; a produção de material de apoio didático pedagógico; a implantação de Programas de Bibliotecas: do aluno, do professor, de autores e temas paranaenses; a discussão e elaboração de materiais de apoio aos temas sociais contemporâneos; e a elaboração coletiva tanto do Projeto Político-Pedagógico das Escolas, como do Plano Estadual de Educação. (ARCO-VERDE, 2006, p.26).

Todas essas ações foram apontadas pela então Superintendente da Educação Yvelise Arco-Verde como meio para implementação da DCE nas escolas estaduais do Paraná.

Especificaremos, na sequência deste trabalho, como foi o encaminhamento da produção de material de apoio didático pedagógico, bem como, sobre os materiais referentes a Geografia recebidos nos colégios através do Programa Biblioteca do professor.

Durante o processo de elaboração das DCEs, foram realizados Seminários estaduais por disciplinas e, no caso de Geografia, foram dois momentos em Faxinal do Céu (maio e setembro de 2004), reunindo 170 e 130 professores respectivamente, para diagnosticar e proceder à elaboração da DCE de Geografia especificamente. A partir destes seminários, organizaram-se dois Encontros Descentralizados nos 32 Núcleos Regionais de Educação da SEED/PR, que abrangeram todos os professores da rede. Conforme relatamos anteriormente, foram encaminhados à SEED/PR e às consultoras⁶, que compilaram as informações e organizaram a primeira versão preliminar das DCEs, as quais foram trabalhadas durante a Semana Pedagógica de fevereiro de 2005, em todas as escolas do Estado (PARANÁ, 2005). A partir disso, no ano de 2006, há uma discussão na SEED, resultando na reestruturação do texto e na editoração da primeira versão do documento.

Porém, para o fechamento e lançamento oficial ocorreu outro processo de formação continuada, o qual envolveu novamente todos os profissionais da educação. O evento, que ficou conhecido como DEB (Departamento de Educação Básica) itinerante, no ano de 2007 e 2008, no qual as equipes técnico-pedagógicas da Secretaria Estadual de Educação

⁶ Fizeram parte do processo de construção coletiva das DCE de geografia, as Profas. Olga Firkowski e Chisato Oka Fiori, do Departamento de Geografia da Universidade Federal do Paraná e a Professora Doutora Helena Copetti Callai (que participou da elaboração do texto final da Diretriz) da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ).

percorreram todo o Estado do Paraná, tendo um contato direto com os educadores, a fim de diagnosticar a realidade do currículo enquanto prática.

Nessa etapa de formação continuada, a equipe técnica do Departamento de Educação Básica diagnosticou que as organizações dos conteúdos estruturantes e específicos estavam contraditórias, pois os específicos eram muito amplos. A partir das conversações realizadas com os professores e suas sugestões, o então Departamento de Educação Básica, reorganizou-os, inserindo a tabela de conteúdos básicos na versão final das DCEs.

Nessa perspectiva, ocorre a definição por meio do processo de elaboração acima descrito, dos conteúdos estruturantes e básicos, os quais não se alteram, pois são considerados conhecimentos universais e indispensáveis para o processo de formação do aluno, ficando a autonomia para elaboração pelo professor do conteúdo específico, o qual será apontado no desdobramento dos conteúdos ao elaborar o Plano de Trabalho Docente. Dessa forma, os conteúdos estruturantes e básicos são apresentados como sendo o resultado de uma elaboração que contou com a contribuição dos educadores de forma direta e/ou indireta e que são apontados como direcionamentos para compor as propostas pedagógicas curriculares dos estabelecimentos de ensino. O conteúdo específico, por sua vez, é uma produção individual do professor e será delimitado conforme os objetivos propostos por ele, bem como, estarão atrelados aos conteúdos básicos e estruturantes.

Conforme relatado anteriormente, no ano de 2007 é feita uma revisão e uma leitura crítica do documento, as quais, no caso da Geografia foram elaboradas pelas professoras Maria Encarnação Spósito - UNESP - Campus Presidente Prudente e Jeani Delgado P. Moura - UEL. No ano de 2008, ocorreram os ajustes finais nos textos, quando foram definidos os conteúdos básicos e lançada a versão final do documento orientador para os professores das escolas públicas do Estado do Paraná.

A DCE aponta, em suas proposições, para a incorporação de novos temas e conceitos de acordo com as produções recentes da Geografia, bem como, uma tentativa de diferenciação do PCN, apontando estar atrelada a uma matriz crítica, dando ênfase na escola enquanto um espaço de conhecimento. Para isso, a escola, especialmente a pública, tem como função socializar o conhecimento historicamente produzido para as classes menos favorecidas. Aponta, ainda, quanto à prescrição curricular, ou seja, a DCE não chega à minúcia das especificidades, deixando espaço para o professor delimitar tais especificidades ao elaborar seu Plano de Trabalho Docente, mostrando-se como um documento de orientação político-pedagógica e, em menor medida, de prescrição de conteúdos por série, a exemplo do que foi o

Currículo Básico. O documento aponta para um currículo que contribua para a formação crítica dos alunos, tratando os conhecimentos das disciplinas a partir de uma abordagem histórica, contextualizada e com diálogos interdisciplinares.

Por meio de diferentes modalidades de formação continuada, buscou-se propiciar condições para que, a partir da prática do professor e de subsídios teóricos específicos, fosse possível identificar as demandas a serem contempladas nas Diretrizes Curriculares de cada uma das disciplinas. A sistematização das reflexões realizadas culminaram com a elaboração do documento preliminar, composto de um roteiro de análise e texto das Diretrizes (PARANÁ, 2006, p.7).

O Conselho Estadual de Educação do Paraná, por sua vez, emitiu no Parecer n. 130/2010 uma posição favorável ao documento, apresentando a ressalva, porém, da necessidade de substituir o termo Diretrizes Curriculares da Educação Básica por Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica para a Rede Estadual de Ensino, isso pelo fato de entender, via LDB, que Diretrizes são de responsabilidade do Conselho Nacional de Educação. Assim sendo, sobrepõem-se às emissões realizadas no âmbito estadual.

2.3 Estrutura da DCE de Geografia

A DCE de Geografia faz parte das diretrizes para educação básica. O documento é composto por duas partes, sendo que a primeira é comum a todas as disciplinas e apresenta uma abordagem sobre a função social da escola pública e da educação básica e discussões referentes ao conhecimento e ao ensino. Para isso, faz uma abordagem sobre os sujeitos da educação básica, uma breve fundamentação teórica sobre currículo, bem como, as dimensões que deve abranger, segue apontando a dimensão do conhecimento no âmbito das disciplinas curriculares e da interdisciplinaridade.

O texto dessa primeira parte traz como título “a educação básica e a opção pelo currículo disciplinar”. A opção pelo currículo disciplinar, conforme proposto pela SEED, significa que a escola tem como função social garantir o acesso ao conhecimento de forma sistematizada e, para atingir isso, o caminho é pela via dos conteúdos disciplinares, os quais não podem ser secundarizados com demandas que extrapolam a função social da educação escolar, a exemplo dos Temas Transversais.

Assumir um currículo disciplinar significa dar ênfase à escola como lugar de socialização do conhecimento, pois essa função da instituição escolar é especialmente para os estudantes das classes menos favorecidas, que tem nela uma oportunidade, algumas vezes a única, de acesso ao mundo letrado, do conhecimento científico, da reflexão filosófica e do contato com a Arte (...). Optar pelo conteúdo, na perspectiva do currículo disciplinar, significa destacar que o trabalho com os temas transversais e a pedagogia de projetos não dá conta de garantir o acesso ao conhecimento de forma sistematizada, uma vez que prioriza o processo de “aprender a aprender” em detrimento do ensino, descaracterizando a função social da escola pública (PARANÁ, 2009, p.5).

Com objetivo de refletir sobre a opção pelo currículo disciplinar, os textos orientadores da Semana Pedagógica de fevereiro de 2009 procuraram situar o papel dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), dos Temas Transversais, da Pedagogia de Projetos e, sobretudo, das políticas curriculares de 1990, na minimização do acesso ao conhecimento, ou seja, ao conteúdo propriamente dito, apontando a necessidade de superação disso na educação paranaense. Para atingir esse objetivo, a SEED coloca como um caminho priorizar os conteúdos, ou saber escolar, de cada disciplina da base nacional comum ou disciplinas de tradição curricular.

Como saber escolar, o conhecimento se explicita nos conteúdos das disciplinas de tradição curricular, quais sejam: Arte, Biologia, Ciências, Educação Física, Ensino religioso, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Estrangeira Moderna, Língua Portuguesa, Matemática, Química e Sociologia. Nestas Diretrizes, destaca-se a importância dos conteúdos disciplinares e do professor como autor de seu plano de ensino, contrapondo-se, assim, aos modelos de organização curricular que vigoraram na década de 1990, os quais esvaziaram os conteúdos disciplinares para dar destaque aos chamados temas transversais (PARANÁ, 2008, p. 24).

A organização curricular citada faz referência aos PCNs que, conforme argumentos apontados nas orientações para reformulação curricular no Paraná esvaziaram os conteúdos, priorizando os temas transversais, bem como, a pedagogia dos projetos, reflexo da Escola Nova. Quanto a isso, por meio do texto “Perfazendo o caminho do currículo”, encaminhado às escolas para a Semana Pedagógica de julho de 2009, o qual seria um feedback das Semanas Pedagógicas anteriores, a SEED argumenta que

Haja vista a produção das escolas em fevereiro de 2009 (referência à sistematização feita pela escola dos textos estudados e discutidos), nos indicou a necessidade em não mais (ou somente) dizer qual abordagem psicológica não vai ao encontro das necessidades da escola pública (o

construtivismo), qual método não se defende nesta perspectiva (a pedagogia dos projetos) e qual concepção não se pretende na medida em que expressa a intenção mercadológica da educação (a pedagogia das competências). O trabalho a ser desenvolvido nesta Semana Pedagógica – julho/2009 – pretende explicar a concepção e, portanto, a abordagem psicológica a qual se defende na esteira de uma concepção que seja realmente crítica e, ainda que com seus limites históricos, sociais, econômicos e culturais, possa ser emancipadora (PARANÁ, 2009, p. 9).

A abordagem psicológica defendida para que seja trabalhada é a Psicologia Histórico-Cultural, tendo como principal referência a escola de Vygotsky e a concepção de ensino e aprendizagem enquanto “um processo mediado por conceitos, conhecimentos produzidos pela humanidade, pelo sujeito que aprende, pelo sujeito que ensina e pelo objeto de aprendizagem” (PARANÁ, 2009, p.8).

Os princípios que orientam as DCEs defendem que a escola pública paranaense trabalhe numa concepção voltada para uma sociedade que seja democrática, justa e igualitária, formando o homem ou cidadão que seja crítico, participativo e responsável, através de uma escola que seja transformadora, autônoma e emancipadora, propiciando, assim, um mundo com igualdade para todos os cidadãos, eis o desafio proposto na concepção de educação defendida nas DCEs.

Dando sequência à primeira parte das DCEs, há um apontamento para o problema do currículo prescrito para o currículo posto em prática, mostrando essa preocupação pela mantenedora (SEED), a qual aponta o que é necessário, mesmo que em nota de rodapé, para que a escola possa pôr em prática o currículo que está posto em seus documentos, tais como “atrelar a concepção teórica e política do currículo à distribuição de verbas destinadas à educação, à avaliação dos materiais didáticos a serem comprados e distribuídos para as escolas, e ao tipo de formação continuada oferecida aos professores” (PARANÁ, 2008, p. 16). Isso é no mínimo intrigante, haja vista que emana do Estado, o que mostra que o mesmo está ciente do que precisa fazer para que haja uma efetivação do que é proposto para implementação curricular das escolas públicas estaduais do Paraná. Essa preocupação é posta quando no documento há a colocação de que,

(...) a intenção política que o currículo traduz e a tensão constante entre seu caráter prescritivo e a prática docente. Como documento institucional, o currículo pode tanto ser resultado de amplos debates que tenham envolvido professores, alunos, comunidades, quanto ser fruto de discussões centralizadas, feitas em gabinetes, sem a participação dos sujeitos diretamente interessados em sua constituição final. No caso de um currículo imposto às escolas, a prática pedagógica dos sujeitos que ficaram à margem

do processo de discussão e construção curricular, em geral, transgride o currículo documento (PARANÁ, 2008, p.16).

Com essa afirmação, fica subentendido que, quando o processo de construção do currículo ocorre de forma coletiva, a prática pedagógica dos envolvidos não fica à margem do currículo oficial, pois “quando uma nova proposição curricular é apresentada às escolas, como fruto de ampla discussão coletiva, haverá, também, criação de novas práticas que irão além do que propõe o documento, mas respeitando seu ponto de partida teórico-metodológico” (PARANÁ, 2008, p.16). Há, no entanto, que levar em consideração que esse ponto de partida teórico-metodológico só poderá ocorrer se houver entendimento, caso contrário o que permanecerá será um hibridismo, a exemplo do que demonstraram as sistematizações feitas nas escolas nas Semanas pedagógicas do ano de 2008, as quais analisaremos posteriormente.

Na sequência, apresenta uma breve síntese de matrizes teóricas que orientam e estruturam os currículos. Entre elas, o currículo vinculado ao academicismo e ao cientificismo, apresentando uma crítica enquanto positivismo, pois “ele trata a disciplina escolar como ramificação do saber especializado, tornando-a refém da fragmentação do conhecimento. A consequência disso são disciplinas que não dialogam (...) perdem a dimensão da totalidade” (PARANÁ, 2008, p.17). Apresenta, ainda, a perspectiva do currículo vinculado às subjetividades e experiências vividas pelo aluno, enquanto fenomenológico e pós-moderno, a crítica quanto a essa perspectiva, por sua vez:

Referem-se a uma concepção curricular que se fundamenta nas necessidades de desenvolvimento pessoal do indivíduo, em prejuízo da aprendizagem dos conhecimentos histórica e socialmente construídos pela humanidade. Além disso, a perspectiva experiencial reduz a escola ao papel de instituição socializadora, ressaltando os processos psicológicos dos alunos e secundarizando os interesses sociais e os conhecimentos específicos das disciplinas (PARANÁ, 2008, p.18).

Por outro lado, há uma defesa na apresentação do currículo como configurador da prática, vinculado às teorias críticas, nas quais o currículo “considera suas dimensões científica, filosófica e artística, enfatizando-se a importância de todas as disciplinas” (PARANÁ, 2008, p.20). A importância da abordagem do currículo por meio da perspectiva do currículo disciplinar é apontada na DCE como sendo “a forma como o conhecimento é produzido, selecionado, difundido e apropriado em áreas que dialogam, mas que se constituem em suas especificidades” (PARANÁ, 2008, p.20). Visando, assim, a compreensão por parte do aluno da totalidade, pois sem perder suas especificidades, as

disciplinas precisam dialogar por meio da interdisciplinaridade. Para fundamentar essa opção curricular, alguns autores são citados como referências, tais como Antonio Gramsci, Karl Marx, Karel Kosik, István Mészáros, Adolfo Sánchez Vásques, Ivor Goodson e seus principais comentadores, como Inês Lacerda Araújo, Marilena Chauí, Maria Inês Hamann Peixoto, Gimeno Sacristán, Marise Nogueira Ramos e Paolo Nosella. O princípio defendido no documento é o de um currículo baseado nas dimensões científica, artística e filosófica do conhecimento. Para expor isso, faz uma breve análise histórica dessas dimensões do conhecimento, fazendo uma relação deles com as disciplinas curriculares pois,

os estudos sobre a história da produção do conhecimento, seus métodos e determinantes políticos, econômicos, sociais e ideológicos, relacionados com a história das disciplinas escolares e as teorias da aprendizagem, possibilitam uma fundamentação para o professor em discussões curriculares mais aprofundadas e alteram sua prática pedagógica (PARANÁ, 2008, p.20).

Quanto à referência à história da produção do conhecimento, apontam que eles sofrem alterações com o passar do tempo, seja por influências políticas, econômicas ou sociais e precisam ser ajustados enquanto conteúdos escolares também, a exemplo das questões étnicorraciais e questões sociais, como questão ambiental, de violência, drogadição, sexualidade, os quais não podem ser ignorados pela educação escolar, mas também não podem secundarizar os conteúdos disciplinares, da forma como apontam (SEED) que ocorreu com os Temas Transversais nas orientações dos PCNs, sugerindo como alternativa que “sejam abordados pelas disciplinas que lhes são afins, de forma contextualizada, articulados com os respectivos objetos de estudo dessas disciplinas e sob o rigor de seus referenciais teórico-conceituais” (PARANÁ, 2008, p.20).

Quanto à contextualização numa perspectiva crítica, o documento aponta que está relacionada à interdisciplinaridade, a qual se estabelecem

quando conceitos, teorias ou práticas de uma disciplina são chamados à discussão e auxiliam a compreensão de um recorte de conteúdo qualquer de outra disciplina e/ou ao tratar do objeto de estudo de uma disciplina, buscam-se nos quadros conceituais de outras disciplinas referenciais teóricos que possibilitem uma abordagem mais abrangente desse objeto (PARANÁ, 2008, p.27).

A contextualização, por sua vez, compreende relacionar o conteúdo escolar com a realidade vivenciada pelo educando, para que tenha significado e facilite a compreensão. Porém, tendo o cuidado de não reduzi-lo ao cotidiano, a contextualização nessa perspectiva

deve ser apenas o ponto de partida para a abordagem dos conteúdos, para que assim possibilitem “a formação de sujeitos históricos – alunos e professores – que, ao se apropriarem do conhecimento, compreendem que as estruturas sociais são históricas, contraditórias e abertas”. É na abordagem dos conteúdos e na escolha dos métodos de ensino, advindos das disciplinas curriculares que as inconsistências e as contradições presentes nas estruturas sociais são compreendidas (PARANÁ, 2008, p.30).

Fechando a primeira parte do documento, faz uma breve abordagem quanto ao conceito de avaliação defendida na perspectiva de trabalho proposta no documento.

Nestas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, propõe-se formar sujeitos que construam sentidos para o mundo, que compreendam criticamente o contexto social e histórico de que são frutos e que, pelo acesso ao conhecimento, sejam capazes de uma inserção cidadã e transformadora na sociedade. A avaliação, nesta perspectiva, visa contribuir para a compreensão das dificuldades de aprendizagem dos alunos, com vistas às mudanças necessárias para que essa aprendizagem se concretize e a escola se faça mais próxima da comunidade, da sociedade como um todo, no atual contexto histórico e no espaço onde os alunos estão inseridos (PARANÁ, 2008, p.31).

Para que isso se efetive, a avaliação, na perspectiva apontada na DCE, deve ser uma forma de diagnóstico da prática pedagógica e não apenas um instrumento que verifica se o educando compreendeu ou não os conteúdos abordados. Dessa forma, serve como parâmetro para retomar o conteúdo não assimilado, com contextualizações e encaminhamentos diferentes dos já abordados.

O desafio, apesar de bem intencionado, é amplo. Para que seja atingido necessita de uma continuidade das políticas públicas, haja vista que na educação as mudanças, quando ocorrem, são lentas. Os resultados, sejam eles positivos ou negativos, surgem a longo prazo. Para uma compreensão efetiva do método que fundamenta o trabalho proposto na DCE, há necessidade de aprofundamento constante de leituras e discussões para que possa refletir na práxis.

A segunda parte do documento apresenta uma proposta teórico-metodológica para as disciplinas. Ambas as partes do documento são apontadas como referenciais para fundamentar o trabalho pedagógico na escola.

A parte direcionada às disciplinas inicia, em todas as áreas, com um breve histórico sobre a origem e desenvolvimento de cada uma delas enquanto área de conhecimento, contextualizando os interesses políticos, econômicos e sociais que interferem e/ou

interferiram na organização curricular e, conseqüentemente, nas práticas de ensino que se desenvolvem na escola, uma vez que não basta o professor dominar os conteúdos, é necessário refletir sobre as concepções pedagógicas intrínsecas na relação teoria e prática. Na seqüência, apresentam os fundamentos teórico-metodológicos de cada disciplina, seguidos dos conteúdos estruturantes, apontamentos de encaminhamentos metodológicos e a avaliação, os quais devem organizar o trabalho docente.

No histórico da disciplina, há uma revisão da história da disciplina de Geografia, desde o surgimento, apontando suas diferentes fases, bem como, a influência de diferentes correntes de pensamento na Geografia brasileira e como estas refletiram na organização do trabalho pedagógico na escola brasileira até chegar à orientação e ao contexto histórico e político da elaboração da DCE no Estado do Paraná.

O documento faz crítica a Geografia tradicional, embasada no positivismo, na qual “o foco do ensino de Geografia estava na descrição do espaço, na formação e fortalecimento do nacionalismo, para a consolidação do Estado Nacional brasileiro, principalmente nos períodos de governos autoritários” (PARANÁ, 2008, p. 42). Na seqüência, aponta crítica a Geografia da Percepção e a Geografia Humanística, embasadas na fenomenologia, as quais serviram “de forma mais significativa para a pesquisa e o planejamento espacial (rural e urbano) do que para o ensino de Geografia na escola básica” (PARANÁ, 2008, p. 42). Por fim, defende a Geografia Crítica, embasada no materialismo histórico e da dialética marxista, enquanto método para abordagem dos conteúdos geográficos. Apontando que “deu novas interpretações ao quadro conceitual de referência e ao objeto de estudo, valorizou os aspectos históricos e a análise dos processos econômicos, sociais e políticos constitutivos do espaço geográfico, utilizando, para isso, o método dialético” (PARANÁ, 2008, p. 46). Tendo como base esse método, suas categorias de análise, que são a aparência/essência, a totalidade, a contradição, e o concreto, devem ser a base para analisar o objeto de estudo da Geografia, entendido como o espaço geográfico.

Numa proposição analógica desses conceitos para o ensino de Geografia, a aparência consiste no que visualizamos, vemos, sentimos e/ou experimentamos, mas que não revelam o que realmente são. Neste sentido a proposição da DCE coloca que é preciso “levar o aluno a duvidar das verdades anunciadas e das paisagens exibidas. Essa suspeita instigará a busca de outras fontes de pesquisa para investigação das raízes da configuração socioespacial exibida, necessária para uma análise crítica (VASCONCELOS, 1993 apud PARANÁ, 2008, p.82). Ou seja, é necessário chegar à essência dos fatos, pois a essência, nem sempre é visível aos olhos.

A essência representa o verdadeiro concreto e para chegar a essência é necessário conhecimento científico, pois o senso comum não dá conta. O concreto por sua vez, se aprende pelo processo da abstração e não apenas pela experiência, ou pelo experimento, também chamado de conhecimento tácito. Para chegar à análise do concreto, é necessário uma compreensão da totalidade e “segundo esse método, nenhum fenômeno pode ser entendido isoladamente, só é possível conhecer o particular quando situado na totalidade (PARANÁ, 2008, p.46). Nessa perspectiva, portanto, não é possível realizar abordagens de escalas geográficas isoladas (países, continentes, regiões), por exemplo, de forma linear, ou unilateral, é necessário sempre que possível relacionar esses espaços com outros, relacionando o local com o global, pois são espaços interdependentes.

O retorno do geógrafo Milton Santos ao Brasil marca o início das discussões da Geografia Crítica no Brasil e suas concepções são apresentadas como base para a DCE de Geografia. Para ele,

a sociedade é entendida como totalidade social. Assim, para que se compreenda a produção espacial é necessário ir além da aparência, dos aspectos visíveis, é preciso compreender como os determinantes políticos, culturais e econômicos se constituem na essência social e produzem as transformações espaciais (PARANÁ, 2008, p.46).

Dessa forma, para que haja compreensão do espaço geográfico em sua totalidade, em sua essência, é necessária uma abordagem a partir dos conteúdos estruturantes, os quais garantem a abordagem geográfica dos conteúdos e auxiliam na compreensão da produção espacial nas perspectivas econômica, cultural, política, social e ambiental. Bem como, é necessário analisar as mudanças que ocorrem em espaços e tempos diferentes.

Nos fundamentos teórico-metodológicos apresenta a linha teórica à qual a Diretriz está vinculada, apontando seu objeto de estudo, bem como, os conceitos básicos considerados nesse documento como primordiais na abordagem pedagógica, pois garantem o enfoque geográfico dos conteúdos. Dessa maneira, apontam os campos de estudo que identificam a disciplina.

A análise acerca do ensino de Geografia começa pela compreensão do seu objeto de estudo. Muitos foram os objetos da Geografia antes de se ter algum consenso, sempre relativo, em torno da ideia de que o espaço geográfico é o foco da análise. Entretanto, a expressão espaço geográfico, bem como os conceitos básicos da Geografia – lugar, paisagem, região, território, natureza, sociedade – não se auto explicam. Ao contrário, são termos que

exigem esclarecimentos, pois, a depender do fundamento teórico a que se vinculam, refletem posições filosóficas e políticas distintas (PARANÁ, 2008, p.51).

Este tópico segue, ainda, com direcionamento sobre a espacialização dos fatos ou temáticas a serem abordadas pelo professor, direcionadas por “perguntas chaves”, visando orientar a reflexão sobre o espaço que é o objetivo maior da disciplina.

Nesse sentido, numa perspectiva crítica, algumas perguntas devem orientar o pensamento geográfico e o trabalho do professor, tais como: Onde? Como é este lugar? Por que este lugar é assim? Por que aqui e não em outro lugar? Por que as coisas estão dispostas desta maneira no espaço geográfico? Qual o significado deste ordenamento espacial? Quais as consequências deste ordenamento espacial? Por que e como esses ordenamentos se distinguem de outros?(SEED, 2008, p. 52).

Esses questionamentos apontam para a compreensão dos espaços levando em consideração os determinantes históricos, políticos, sociais, culturais e econômicos que resultaram em determinada organização espacial, analisando as contradições desse ordenamento espacial. “Para essa interpretação, tomam-se os conceitos geográficos e o objeto da Geografia sob o método dialético” (PARANÁ, 2008, p.52).

Diante da perspectiva proposta, os conteúdos são apontados de forma que façam a transição entre as possibilidades de análises em diferentes escalas geográficas e temáticas, desafio sugerido aos professores no ensino da Geografia, a partir da perspectiva proposta na DCE. Isso se justifica pelo fato de que para fazer a leitura do espaço geográfico, é necessário transitar entre diferentes escalas espaciais da realidade, desde o cotidiano, representado no local, até o global, realizando as mediações possíveis, sobretudo a regional e a nacional. Eis aqui um item que apresenta limitação para ser posto em prática, devido à dificuldade dos professores em fazer a análise de um conteúdo em diferentes escalas geográficas. Isso porque os livros didáticos não trazem essa organização e grande parte dos professores, que ainda são dependentes deste recurso, apresentam limitações para organizar sua aula numa perspectiva multi-escalar.

Na sequência, o documento apresenta os conceitos geográficos, apontando-os como uma perspectiva crítica, sendo eles, os conceitos de Paisagem, Região, Lugar, Território, Natureza e Sociedade. Esses conceitos não são apontados como recentes ou específicos da Geografia Crítica. Seus conceitos e significados foram mudando ao longo do tempo,

ressignificados conforme o contexto histórico e perspectiva de análise. Entre os exemplos apontados na DCE de Geografia, está o conceito de lugar, o qual na perspectiva da Geografia Humanística apontou para uma análise afetiva e subjetiva da organização do espaço. Enquanto que, na Geografia Crítica, devido às mudanças políticas e econômicas em escala mundial como o processo de globalização e uma Nova Ordem Mundial, faz com que esse processo interfira nos lugares por meio de suas potencialidades políticas. O conceito de paisagem por sua vez, no método positivista “começou a ser sistematizado no final do século XIX, a partir do pensamento naturalista e foi marcado pela dicotomia entre paisagem natural e paisagem humanizada ou cultural” (PARANÁ, 2008, p. 54). Enquanto que na Geografia Crítica,

Manteve-se o aspecto empírico herdado da Geografia Tradicional, entendendo paisagem como “o domínio do visível, aquilo que a vista abarca. Não é formada apenas de volume, mas também de cores, movimentos, odores, sons etc” (SANTOS, 1988, p. 61). Reconheceu-se, também, a dimensão subjetiva da paisagem, já que o domínio do visível está ligado à percepção e à seletividade, mas considerou-se que seu significado só pode ser alcançado pela compreensão de sua objetividade (PARANÁ, 2008, p. 54).

O conceito de Região, no início do século XX, estava voltado à explicação da organização política e territorial e reforçava as identidades regionais. No entanto, no pós Segunda Guerra Mundial, a ideia de autonomia regional exige uma ressignificação e para Geografia Crítica “a região foi entendida como produto da divisão internacional do trabalho e expressava “uma das leis da dialética, a da interpenetração [...] de dois processos que se acham relacionados e interpenetrados apesar de serem diferentes e opostos” (PARANÁ, 2008, p. 57). Nessa perspectiva, ainda é importante trabalhar o conceito de Região tomando como análise do espaço geográfico, a formação dos blocos econômicos, a formação de redes, a reconfiguração de fronteiras nas diversas escalas geográficas, por diversos motivos. No que tange à ressignificação do conceito de região, Santos coloca que

Para compreender essa reconstrução, não apenas da região, mas também dos demais conceitos geográficos, é preciso analisar as aparentes mudanças no papel do Estado como responsável pela demarcação e administração dos territórios. Santos (2000) argumenta que, embora haja interesses políticos e econômicos internacionais querendo o enfraquecimento do Estado, ele ainda é elemento importante na produção do espaço geográfico. Para esse autor, o que está abalada é a soberania nacional e não o Estado, cada vez mais indispensável diante das transnacionalizações de organizações e firmas. O que se redefine, no atual período histórico, são as relações entre as parcelas

territoriais do espaço nacional [...] em primeiro lugar, o tempo acelerado, acentuando a diferenciação dos eventos, aumenta a diferenciação dos lugares; em segundo lugar, já que o espaço se torna mundial, o ecúmeno se redefine, com a extensão a todo ele do fenômeno de região. As regiões são o suporte e a condição de relações globais que de outra forma não se realizariam. Agora, exatamente, é que não se pode deixar de considerar a região, ainda que a reconheçamos como um espaço de conveniência e mesmo que a chamemos por outro nome (SANTOS, 1996, apud PARANÁ, 2008, p. 58).

O autor aponta para a necessidade da existência do Estado, pois o mesmo é que tem condições de atender a população indistintamente (embora não o faça), o terceiro setor, por exemplo, atende a necessidades específicas de parcelas da população, conforme o segmento que representa.

O conceito de território é delimitado pelas relações de poder e assim como ocorreu com os demais conceitos geográficos, também foi revisto na perspectiva da Geografia Crítica, na qual,

o conceito de território é fundamental para a análise do espaço geográfico e a compreensão da relação entre o global e o local, da tensão que existe entre a vontade dos interesses hegemônicos constituírem territórios globais (desterritorializados para muitos sujeitos sociais que neles se movimentam), gerenciados, por exemplo, pelo Banco Mundial e pelo FMI, e a vontade dos interesses locais, da sociedade territorializada, estabelecida no lugar (PARANÁ, 2008. p.63).

Assim, é importante que o professor aborde o conceito a partir de diferentes escalas geográficas e a partir de diferentes territorialidades.

Quanto à abordagem de Natureza e de Sociedade, na DCE,

Propõe-se superar essa abordagem dicotômica e polarizada que ora enfatiza exageradamente os aspectos naturais como se eles fossem o objeto da Geografia, ora os abandona completamente, como se a produção do espaço geográfico ocorresse fora e além do substrato natural. Entretanto, tal superação proposta restringe-se ao trabalho pedagógico sem pretender atingir as complexas discussões filosóficas que lhes são essenciais. Enfocar, pedagogicamente, as relações Sociedade ↔ Natureza requer considerar as limitações e demandas que a natureza apresenta à sociedade (PARANÁ, 2008, p.67).

Nessa perspectiva, não se separam a abordagem desses dois conceitos, caso contrário não será uma abordagem geográfica. Porém, esse é um dos grandes desafios a ser superado da Geografia dita tradicional, a qual ainda está também presente em alguns livros didáticos, os

quais acabam sendo, ainda para alguns professores, referenciais não só metodológico, mas também curricular.

Os Conteúdos estruturantes estão relacionados com a história da disciplina e demonstram uma forma de analisar o mundo por meio de uma dimensão, que são os estruturantes. São considerados conteúdos fundamentais que identificam a disciplina enquanto área de conhecimento. Podem ainda serem vistos como conceitos, práticas ou campos de estudo e estão vinculados à abordagem teórico-metodológica apresentada na DCE.

Os Conteúdos Estruturantes são apresentados na DCE em quatro dimensões que se inter-relacionam constantemente e fundamentam a abordagem dos conteúdos básicos e específicos. Sendo eles, Dimensão Econômica do Espaço Geográfico, Dimensão Política do Espaço Geográfico, Dimensão Socioambiental do Espaço Geográfico, Dimensão Cultural e Demográfica do Espaço Geográfico.

Essas dimensões, conforme proposto na DCE, originam-se de uma construção que tem sentido social como conhecimento. Fazem parte dos fundamentos da DCE, pois são dimensões geográficas da realidade.

A depender da ênfase que o professor deseja dar a determinado conteúdo específico, é possível priorizar ora a abordagem de um conteúdo estruturante, ora de outro. Entretanto, a articulação entre todos eles deve ser explicitada pelo professor para que o aluno compreenda que na realidade socioespacial eles não se separam (PARANÁ, 2008, p.69).

Podemos explicitar essa proposição a partir da temática da indústria, a qual se apresenta na tabela de conteúdos básicos como “a distribuição espacial das atividades produtivas e a (re) organização do espaço geográfico” (PARANÁ, 2008, p. 96). É possível abordá-lo, em sala de aula, nas perspectivas política, econômica, socioambiental, cultural e demográfica. No entanto, apesar de ser possível abordarmos a partir dos quatro conteúdos estruturantes, não é aconselhável. O que caracteriza o conteúdo básico é o fato do mesmo poder ser analisado em todas as dimensões dos estruturantes, porém não é possível abordar todos os aspectos ao mesmo tempo, por uma questão de organização temporal, o que levaria a uma abordagem superficial das dimensões. Por isso, é conveniente delimitar a abordagem a um ou outro estruturante e aprofundá-lo, pois sempre terá um que trará uma necessidade maior de aprofundamento, o qual aponta para uma delimitação. Assim, os estruturantes servem para direcionar as abordagens dos conteúdos básicos.

Nota-se que o texto das DCEs não ampliou a discussão sobre o conceito de Conteúdo Estruturante, bem como, a forma mais viável de abordá-lo. Ambos ficaram muito limitados, o que perceptivelmente resultou na sua incompreensão por grande parte dos professores.

Nos encaminhamentos metodológicos apresentados na DCE, há uma indicação sobre o elo entre metodologias e fundamentos teóricos da disciplina. Aponta a possibilidade de o professor especificar as escalas geográficas que pretende abordar no recorte do conteúdo, podendo optar por uma ou mais escalas, indo e voltando ao espaço local, num vai e vem escalar, para que o aluno possa compreender a dinâmica do Espaço Geográfico a partir da realidade na qual está inserido.

Há uma proposição para que a abordagem dos conteúdos ocorra através de uma problematização, como uma pergunta instigadora sobre o assunto, uma imagem para ser analisada como charges e tirinhas ou um recorte de um vídeo, por exemplo, com objetivo de despertar no aluno o interesse por conhecer mais sobre aquela temática.

Ao invés de simplesmente apresentar o conteúdo que será trabalhado, recomenda-se que o professor crie uma situação problema, instigante e provocativa. Essa problematização inicial tem por objetivo mobilizar o aluno para o conhecimento. Por isso, deve se constituir de questões que estimulem o raciocínio, a reflexão e a crítica, de modo que se torne sujeito do seu processo de aprendizagem (VASCONCELOS apud PARANÁ, 2008, p.75).

Após a problematização, há uma proposição para que o conteúdo seja contextualizado, ou seja, apresentado ao aluno numa perspectiva histórica e relacionando-o nas perspectivas política, social, econômica e cultural em espaços-tempos diversos.

Na sequência, o documento aponta sugestões de metodologias de ensino, as quais procedem após a problematização e a contextualização. Entre as metodologias apresentadas estão aula de campo, o uso de recursos audiovisuais, como músicas, documentários, filmes, reportagens, imagens diversas como charges, ilustrações, fotografia, tirinhas. Há proposição ainda do uso da Literatura, visando explorar geograficamente obras literárias, as quais possibilitam trabalhar interdisciplinarmente, obras de arte, livros paradidáticos, mapas, estes imprescindíveis para explorar a linguagem cartográfica.

A cartografia não é tratada na perspectiva da DCE como conteúdo, mas, sim, como uma linguagem importante a ser abordada a partir dos conteúdos, não se trabalhando de forma linear.

No tópico sobre avaliação há uma abordagem sobre a concepção desta e, assim como no item dos conteúdos estruturantes, deixa uma necessidade de aprofundamento desta discussão.

(...) destacam-se como os principais critérios de avaliação em Geografia a formação dos conceitos geográficos básicos e o entendimento das relações socioespaciais para compreensão e intervenção na realidade. O professor deve observar se os alunos formaram os conceitos geográficos e assimilaram as relações Espaço ↔ Temporais e Sociedade ↔ Natureza para compreender o espaço nas diversas escalas geográficas (PARANÁ, 2008, p. 86).

Dessa forma, ao avaliar o educando, o professor tem como foco de análise os parâmetros apontados no documento, que são as categorias de análise, espaço-tempo e sociedade-natureza.

Como anexo da DCE está a tabela de conteúdos básicos. Para entendermos a concepção destes buscamos a contribuição de Callai (2003), que nos dá uma ideia de definição de conteúdo básico apresentado na DCE, o qual pode ser definido como temáticas amplas, as quais compõem os conteúdos de cada disciplina.

Considerando a concepção de Geografia que temos e a opção metodológica que adotamos, o critério para seleção/eleição do que estudar não pode ser um critério físico de delimitação de área. Não pode ser geológico-geomorfológico (os continentes). Não pode ser limites de fronteiras (os países). Pelo contrário, o critério deve estar referido ao tipo de fenômeno. E o que deve definir o que vai ser estudado é um “problema”, uma “problemática”, referente a um assunto, e não a um espaço delimitado (CALLAI, 2003, p. 60).

Conforme já descrito no decorrer deste trabalho, os conteúdos básicos tiveram origem a partir da formação continuada realizada no de ano de 2007 a 2008, no momento denominado DEB Itinerante. Nessa formação, a partir das discussões realizadas com os professores, houve a percepção que os conteúdos tidos como específicos na primeira versão da Diretriz eram muito amplos, não sendo possível delimitá-los na abordagem de apenas um estruturante. Ocorre, então, a discussão de proposições junto aos professores quanto a esta questão e, posteriormente, a equipe do Departamento de Educação Básica (DEB) sistematiza as sugestões, organizando a tabela de conteúdos básicos que fazem parte do anexo da Diretriz. Eles apresentam como características o fato de serem temáticas amplas e possíveis de serem abordadas nas dimensões de análise, ou seja, nos quatro estruturantes.

Conforme proposto na DCE, os conteúdos básicos devem estar presentes no Plano de Trabalho Docente e não podem ser alterados, haja vista que é resultado de uma discussão coletiva. Porém, o professor tem a autonomia de fazer a delimitação da abordagem, direcionando para um ou outro estruturante, o que dá origem ao conteúdo específico, caracterizado por ser delimitado a uma abordagem menos ampla, porém mais aprofundada.

Entende-se por conteúdos básicos os conhecimentos fundamentais para cada série da etapa final do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, considerados imprescindíveis para a formação conceitual dos estudantes nas diversas disciplinas da Educação Básica. O acesso a esses conhecimentos é direito do aluno na fase de escolarização em que se encontra e o trabalho pedagógico com tais conteúdos é responsabilidade do professor. (...) Esse quadro indica, também, como os conteúdos básicos se articulam com os conteúdos estruturantes da disciplina, que tipo de abordagem teórico metodológica devem receber e, finalmente, a que expectativas de aprendizagem estão atrelados. Portanto, as Diretrizes Curriculares fundamentam essa seriação/ sequência de conteúdos básicos e sua leitura atenta e aprofundada é imprescindível para compreensão do quadro (PARANÁ, 2008, p.92).

Os conteúdos básicos são organizados, portanto, a partir dos conteúdos estruturantes, compostos tanto pelos assuntos mais estáveis e permanentes da disciplina, quanto por aqueles que se apresentam em função do movimento histórico e das atuais relações sociais, podendo o professor ampliá-los, mas não suprimi-los, conforme exposto na DCE.

2.4 O Planejamento Escolar e a Função do Plano de Trabalho Docente

As funções atribuídas à educação por meio das políticas educacionais propostas pelos Organismos Internacionais trazem inúmeros desafios para os educadores, pois “temos que assegurar as duas pontas da corrente: revolucionar o ensino o que implica em revolução social e dar nossa aula amanhã cedo” (SNYDERS apud SFORNI e GALUCH, 2006, p.150). Nessa perspectiva, o planejamento é essencial para a prática pedagógica.

O Plano de Trabalho Docente está intrínseco ao planejamento da escola. Assim, faz parte da relação estabelecida entre Projeto Político Pedagógico (PPP) e Proposta Pedagógica Curricular (PPC), constituindo-se na expressão do currículo em sala de aula, o qual expressa e legitima a intencionalidade da escola.

A organização da escola necessita de alguns componentes, como currículo, gestores, professores, condições de infraestrutura, salário decente aos professores e verbas (orçamento). Tal organização deve primar pela garantia da qualidade de aprendizagem, o que se pressupõe que todos que trabalham na escola têm a ver com a gestão, pois todos ensinam. Nessa perspectiva, a organização escolar constitui-se em uma unidade social de trabalho coletivo (ou deveria ser), um espaço de interação, de relações que tem como objetivo promover a aprendizagem dos alunos. Assim, a escola se constitui como um espaço coletivo de aprendizagem.

Sobrinho (1994) coloca que “planejamento e plano estão estreitamente relacionados, mas não são sinônimos. O primeiro representa o processo e o segundo é um registro do processo” (SOBRINHO, 1994, p.3-4).

Sendo assim, planejamento representa uma reflexão sobre as ações que serão desenvolvidas pelo coletivo escolar, articuladas com as ações individuais do professor.

O Plano de Trabalho Docente (PTD), bem como, o Plano de Ação (da direção e da equipe pedagógica) conforme orientações pedagógicas da SEED devem estar voltados à efetivação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e da Proposta Pedagógica Curricular (PPC), ações que compõem o planejamento escolar.

Organização do trabalho pedagógico na escola: Planejamento na concepção das DCEs.

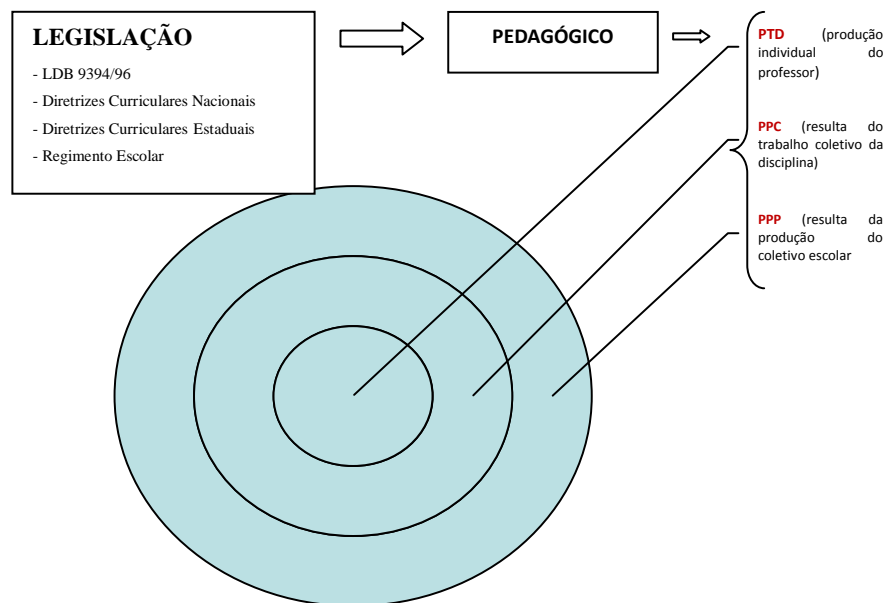


ILUSTRAÇÃO 1: Abrangência do planejamento

Fonte: Organizado pelo autor

A ilustração anterior demonstra que ao elaborar seu PTD, o professor precisa levar em consideração a legislação vigente e os documentos pedagógicos norteadores da escola, como o Projeto Político-Pedagógico e a Proposta Pedagógica Curricular, como por exemplo, ao organizar a avaliação no seu Plano de Trabalho Docente, o professor precisa conhecer qual a forma de avaliação que o Regimento Escolar, bem como, o PPP da escola direciona a avaliação para mensuração da nota, que é uma consequência das avaliações, se a escola optou por um sistema aritmético ou de somatória, por exemplo, para que não ocorra de professores da mesma escola procederem de formas diferentes para fechamento de notas. Na sequência, apresentamos descrição e análise de alguns dos documentos apontados na figura 1, entre eles, o Projeto Político Pedagógico e a Proposta Pedagógica Curricular.

2.4.1 O Projeto Político Pedagógico - PPP

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola representa as intenções do coletivo da comunidade escolar no que se refere à sociedade que se pretende, diga-se aquela que não reproduza as condições históricas de dominação, alienação. Conforme a orientação passada pela SEED, no PPP é importante constar um diagnóstico da realidade da instituição, envolvendo no mesmo a comunidade escolar, o processo ensino e aprendizagem, um diagnóstico da cultura escolar e, a partir disso, pensar coletivamente como a escola se organizará para pôr em prática seu projeto educativo. A mantenedora propõe que o mesmo apresente a identificação da instituição, diagnóstico das necessidades da comunidade escolar, os princípios didático-pedagógicos refletidos nas concepções de homem, sociedade, educação, ensino-aprendizagem, bem como, o planejamento das ações, de forma generalizada. Para organizar esses elementos, o mesmo estrutura-se em três marcos, sendo primeiro o Marco Situacional, no qual consta a realidade diagnosticada da escola. Em segundo, o Marco Conceitual, onde constar o pensamento de como a escola pensa que deveria ser o correto, tendo como fundamentação o pensamento dos teóricos da pedagogia Histórico-Crítica. E em terceiro, o Marco Operacional, no qual a instituição aponta propostas para serem desenvolvidas pela escola para atingir o que almeja no Marco Conceitual.

Dessa forma, expressam os fundamentos legais, conceituais, filosóficos, e operacionais da prática pedagógica. Sua elaboração pressupõe que seja feita coletivamente e seja aprovado pelo Conselho Escolar. O mesmo não caracteriza um documento pronto e

acabado, o que se presume que possa ser revisto periodicamente, sempre que houver necessidade.

Além destes marcos, o PPP é composto também pela PPC, que se apresenta na sequência do Marco Operacional, e representa a sistematização de todas as disciplinas, conforme descreveremos na sequência.

A importância do PPP, para implementação da DCE, está no fato de que em seus marcos, principalmente o conceitual, ocorreu um direcionamento por parte da SEED, para que o mesmo fosse elaborado em sua (re)organização a partir do ano de 2006, de acordo com a concepção de educação defendida pela mantenedora e presente nas orientações iniciais das DCEs. No Marco Operacional, a orientação era de que os projetos não constassem no documento, haja vista que a opção proposta pela SEED, naquele momento, era a opção por um currículo disciplinar e os projetos ocasionavam a secundarização dos conteúdos. Entre as argumentações pela opção disciplinar estava baseada no fato de que

Sem conteúdo não há ensino, qualquer projeto educativo acaba se concretizando na aspiração de conseguir alguns efeitos nos sujeitos que se educam. Referindo-se estas afirmações ao tratamento científico do ensino, pode-se dizer que sem formalizar os problemas relativos aos conteúdos não existe discurso rigoroso nem científico sobre o ensino, porque estaríamos falando de uma atividade vazia ou com significado à margem do para que serve (SACRISTAN, 2000, p. 120).

Outra argumentação para findar os projetos nas escolas estaduais do Paraná, era o fato de que os mesmos são pontuais, organizados com um início, meio e fim, ou seja, a temática proposta por um projeto é trabalhada no período proposto e na sequência deixado de lado, adquirindo um processo linear. No entanto, pelo acompanhamento que realizamos enquanto técnico pedagógico de NRE e, posteriormente, como docente em sala de aula, na (re)organização dos PPPs, os projetos continuaram presentes nesse documento e na prática de muitas instituições, apesar da “cobrança” efetivada pela mantenedora.

Outro documento importante no processo de implantação das DCEs foi a Proposta Pedagógica Curricular (PPC), a qual foi elaborada logo após a (re)organização dos PPPs. A PPC faz parte do PPP, não é um documento a parte e representa o método e a concepção de educação pela via das disciplinas. Expressam uma concepção de educação e sociedade pensada filosófica, histórica e culturalmente. Assim, sistematiza a organização do conhecimento pela via do currículo. É elaborada pelos professores das áreas do conhecimento. O objetivo é de que nela constem os conteúdos de cada área do conhecimento, apontando seu

público alvo, suas intencionalidades e como será aplicada a organização curricular da disciplina. Sua base legal está presente na LDB n.9394/96, nos Artigos 12 e 13, como Proposta Pedagógica e, no Artigo 14, como Proposta Curricular. A Secretaria de Estado de Educação do Paraná optou pelo termo Proposta Pedagógica Curricular. Ela apresenta em sua estrutura a justificativa da disciplina, seus fundamentos teórico-metodológicos, conteúdos estruturantes, básicos e avaliação.

A importância desse documento está no fato de que se tornou a representação da DCE de forma mais direta na escola, pois foi orientada para que fosse elaborada com base na Diretriz e a partir dela o professor planeja suas aulas (supostamente). De acordo com os encaminhamentos da SEED para a elaboração da Proposta Pedagógica Curricular, na parte da justificativa do documento é necessário apresentar a importância da disciplina, bem como, explicitar seu objeto de estudo, refletindo sobre a importância da disciplina enquanto saber escolar. Quanto aos conteúdos, a orientação da SEED é de que sejam relacionados os conteúdos estruturantes e os básicos e deverão estar de acordo com a DCE da disciplina.

A organização desses conteúdos são apresentados por série/ano, podendo haver a divisão de acordo com a periodicidade organizada na escola (bimestre, trimestre ou semestre). Neste item, a orientação é, ainda, de que não constem na PPC os conteúdos específicos (no caso da Geografia – cada disciplina tem suas especificidades), isso porque os mesmos devem estar presentes no Plano de Trabalho Docente do professor, o qual representa no planejamento a produção individual do mesmo. A metodologia explicita as práticas pedagógicas a serem desenvolvidas, também de acordo com as DCE e, na avaliação, apresenta as práticas avaliativas a serem implementadas pelo professor e finaliza com as referências utilizadas na elaboração da Proposta Pedagógica Curricular, as quais conforme orientação da SEED, contendo no mínimo, as Diretrizes Curriculares Estaduais Orientadoras para a Educação Básica da Rede Estadual, o livro didático da disciplina, caso houver, o Livro Didático Público, no caso do Ensino Médio, livros técnicos e pedagógicos que se encontram disponíveis na biblioteca do professor, entre outras obras ou fontes consultadas.

Outro documento de suma importância a ser considerado dentro da concepção de planejamento defendido pela SEED é o Plano de Trabalho Docente, sobre o qual discorreremos na sequência.

2.4.2 Plano de Trabalho Docente - PTD

O Plano de Trabalho Docente (PTD) representa a expressão da PPC (ou deveria, conforme proposição da SEED). Ele organiza o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula, sendo um documento de autoria do professor de acordo com a realidade das turmas em que atua, ou seja, é a aplicação do currículo em sala de aula. A elaboração do PTD representa um processo de reflexão inerente ao processo educativo e, portanto, à prática docente, sendo este um documento que embasa a prática do professor, facilitando seu trabalho em sala de aula.

Conforme constatação que realizamos na convivência com docentes, enquanto colegas de trabalho, sua elaboração é vista, por muitos professores, como apenas parte da burocracia da escola, não passando de mais um papel a ser entregue dentro do prazo estipulado pela escola para ser supostamente guardado na gaveta de algum pedagogo, não apresentando outra função. A legalidade está expressa na LDB n. 9394/96 no Art. 13, o qual propõe que os docentes incumbir-se-ão de participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino, elaborar e cumprir plano de trabalho.

A escola, enquanto instituição pública tem a obrigação de ser transparente. Isso implica, por exemplo, mostrar aos pais o que e como está sendo trabalhado o conhecimento com seus filhos. Dessa forma, o PTD é um registro que possibilita que isso se efetive caso seja necessário, bem como, possibilita o acompanhamento pela equipe pedagógica do trabalho que está sendo desenvolvido pelo professor em sala de aula. De acordo com as orientações da SEED, esse documento, se coerentemente elaborado, apresenta a intencionalidade do professor sobre o recorte de conteúdo que irá abordar, bem como, registra o que e como pretende fazer, caracterizando-se como um direcionamento para as ações educacionais. Este antecipa a ação do professor, organizando o tempo e os recursos didáticos que irá precisar de forma adequada, sendo o registro escrito e sistematizado do planejamento do professor.

O encaminhamento para elaboração do PTD ocorreu a partir do ano de 2006 quando foi apresentado aos professores o formato para que fosse elaborado, com o que deveria constar e em que se basear para elaboração. No caso, a orientação era de que o mesmo tivesse como base a PPC e a DCE. Nesse momento, a intermediação era proposta para que ocorresse via equipe pedagógica nas escolas, as quais tinham a possibilidade de auxiliar o professor durante suas horas-atividade na compreensão da elaboração do PTD, o que não significa que tenha ocorrido. Visando ter subsídios para isso, a equipe pedagógica recebeu formações

continuadas por meio das Jornadas Pedagógicas, sobre as quais explicitaremos na sequência do texto.

Conforme a orientação proposta pela SEED para elaboração do PTD, é importante que conste o recorte do conteúdo estipulado para um período pré-estabelecido, os quais representam uma intencionalidade representada nos critérios de avaliação, fazendo assim com que seus elementos estejam articulados. Para isso, é necessário que o professor tenha discernimento do que é importante que o aluno aprenda, ou seja, quais conteúdos priorizar, como irá abordá-los, que objetivos serão alcançados e como serão avaliados, ou seja, através dos critérios e instrumentos de avaliação. Dessa forma, há uma proposição para que os itens que compõem o PTD estejam interligados.

A orientação encaminha, ainda, que, além deste documento ter como base imediata a PPC, ele precisa estar em consonância com o PPP, Regimento Escolar e com a Diretriz Curricular Disciplinar. Aponta, também, que o PTD caracteriza-se pelo ponto flexível e representa a autonomia do professor dentro do planejamento escolar, pois prevê abordagens diferenciadas para conteúdos específicos. Sendo um documento elaborado pelo professor é, portanto, individual, pois é “lugar da criação pedagógica do professor”, sendo assim, o currículo em ação (PARANÁ, 2008, p. 92).

No entanto, essa autonomia é velada, pois o professor precisa elaborar seu Plano de Trabalho Docente seguindo todas as orientações, conforme citado anteriormente, e cabe à equipe pedagógica, além de orientar, também “acompanhar” se o professor está seguindo as orientações da mantenedora. Ou seja, sua autonomia é muito restrita. Caso ele não siga essas orientações e a equipe pedagógica acompanhe seus PTDs, cabe a essa orientá-lo. Se mesmo depois da orientação, o professor continuar não as seguindo, cabe à direção da escola, fazer registro em ata sobre o fato e cabe advertência ao professor.

Legalmente, está registrado nas funções dos docentes que devem seguir as orientações da mantenedora, como por exemplo, o Estatuto do Magistério Lei Complementar nº 7/76 em seu Art. 82, Item C, no qual pontua que o professor deve utilizar processos de ensino que não se afastem do conceito atual de Educação e Aprendizagem e na LDB n. 9394/96, Art. 13, o qual pontua que os docentes incumbir-se-ão de participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino e elaborar e cumprir o plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino. Sendo a proposta pedagógica da escola oriunda da DCE, então, o Plano de Trabalho Docente seria também.

Buscando compreender se essa autonomia procede, bem como, se o professor utiliza em seus Planos de Trabalho essas orientações, analisamos os documentos de alguns professores, cujos resultados exporemos no capítulo seguinte. Antes, porém, consideramos importante entender como a orientação da SEED propõe que sejam estruturados os PTDs, para depois compararmos com os documentos analisados, fazendo assim um paralelo entre o proposto e o vivido.

O proposto pela mantenedora é de que o Plano de Trabalho Docente tenha uma estrutura que contemple alguns itens que são imprescindíveis para a organização da prática pedagógica. Entre eles, o tempo/período para aplicabilidade do recorte de conteúdo. Assim, o que define em quanto tempo será aplicado determinado PTD é o conteúdo. Essa periodicidade não necessariamente segue um tempo pré-determinado, visto que é o conteúdo que determina o tempo. Isso seria o mais adequado. No entanto, identificamos na pesquisa feita dos PTDs que o que ocorre nas escolas pesquisadas, é determiná-lo conforme a organização periódica do calendário letivo da escola, ou seja, é elaborado para um bimestre, trimestre ou semestre, o que dificulta o detalhamento do encaminhamento que será feito do conteúdo selecionado para aquele período, bem como, o desdobramento do conteúdo específico fica também comprometido. O segundo item para compor o PTD é o recorte do conteúdo. Neste item, o professor organiza a escolha do conteúdo, sistematizando-o de forma contextualizada, possibilitando estabelecer relações e análises sobre ele, representadas no recorte do conteúdo específico.

Quanto ao recorte de conteúdo a ser abordado pelo professor, Forquin (1993) questiona quanto ao que é importante para ser ensinado, que realmente seja necessário para o aluno e que ao mesmo tempo seja ensinado a todos os membros da sociedade. Tais escolhas ficam sob a responsabilidade de profissionais formados para isso, ou seja, os professores. Mas tais conhecimentos podem estar também sob o controle do Estado, por meio do currículo prescrito, direcionado. O recorte do conteúdo se faz necessário pelo fato de que não se consegue ensinar tudo, sendo necessário fazer escolhas que variam conforme, as disponibilidades de recursos, o contexto social, bem como, as tradições culturais e pedagógicas que aquele espaço está inserido, ou conforme as ideologias presentes nos sistemas educacionais expressas pela via do currículo.

Baseando-se na afirmação de Forquin (1993), quanto ao controle de Estado sobre esses conteúdos, é possível observarmos que, na organização e orientação pedagógica da DCE, há um direcionamento que foi sistematizado pelo Estado, representado pela Secretaria

de Estado da Educação, embora com o discurso e/ou organização voltada para uma produção coletiva, no caso dos conteúdos básicos e estruturantes e, ao mesmo tempo, deixa certa autonomia ao professor, para adaptá-los de acordo com sua realidade e necessidade, ou da realidade da comunidade escolar a qual está inserido. Comprova-se isso por não haver definição de conteúdos específicos na DCE, nem nas PPC.

Por outro lado, temos contribuições que nos remetem ao fato de que:

(...) até mesmo uma estrutura externa como o Currículo Nacional deve ser interpretada pelos professores para se tornar uma realidade nas escolas e que é nesse processo de interpretação que a oportunidade e a necessidade da autonomia profissional dos professores pode ser encontrada. Trata-se, pois, mais da interpretação do que da construção do currículo, e do significado de se afirmar a importância de que os professores interpretem as Diretrizes do Currículo Nacional (YOUNG, 2000, p. 42)

A circunstância apontada por Young aponta para o processo de interpretação. Esse fato, ou a falta dele, tem posto a autonomia do professor em má situação, pois ao pôr em prática sua autonomia, conforme apontada pela SEED, no caso do recorte do conteúdo específico, o mesmo se depara com a limitação quanto à interpretação dos documentos oficiais e acaba realizando um recorte de conteúdo não condizente com a realidade e a necessidade que atua, quando não acaba utilizando-se de títulos e subtítulos dos livros didáticos para representar os conteúdos específicos, fato este identificado na análise dos PTDs.

É importante, ainda, que o professor tenha discernimento quanto à função social da escola ao realizar esse recorte de conteúdo, para que os mesmos não fiquem voltados somente para preparação de vestibulares, por exemplo, ou preparação para avaliações como SAEP, SAEB, entre outras, tirando o foco da intencionalidade dos conteúdos, intencionalidade esta voltada para uma formação humanitária e cidadã, de indivíduos que partem de pontos diferentes, mas que possam chegar a um ponto em comum. Nessa perspectiva, de acordo com Sacristán (2000), o papel da escola é a de ofertar uma escolaridade igual para sujeitos diferentes, por meio de um currículo comum.

Embora o currículo seja prescrito, a autonomia do professor em sala de aula pode existir. Uma possibilidade para que isso ocorra está pautado em um conhecimento teórico e de intencionalidade do currículo por parte deles. As Diretrizes ressaltam que é fundamental os professores buscarem constantemente o aprofundamento teórico-metodológico. “Ao retomar os estudos teóricos e epistemológicos de sua disciplina de formação, o professor de Geografia

pode reorganizar seu fazer pedagógico, com clareza teórico-conceitual, restabelecendo, assim, as relações entre o objeto de estudo da disciplina e os conteúdos a serem abordados” (PARANÁ, 2008, p.50). E continua:

Assim, estas Diretrizes Curriculares se apresentam como documento norteador para um repensar da prática pedagógica dos professores de Geografia, a partir de questões epistemológicas, teóricas e metodológicas que estimulam a reflexão sobre essa disciplina e seu ensino. Problematicar a abrangência dos conteúdos desse campo do conhecimento, bem como reconhecer os impasses e contradições existentes são procedimentos fundamentais para compreender e ensinar o espaço geográfico no atual período histórico. Essa reflexão deverá ser ancorada num suporte teórico crítico que vincule o objeto da Geografia, seus conceitos referenciais, conteúdos de ensino e abordagens metodológicas aos determinantes sociais, econômicos, políticos e culturais do atual contexto histórico. Para isso, será necessário ter como perspectiva tanto os períodos precedentes, quanto os possíveis movimentos de transformações futuros, numa análise que considere, permanentemente, o processo histórico (PARANÁ, 2008, p.50).

Esse embasamento teórico e essa “clareza teórico-conceitual” deveriam ser proporcionados por meio dos cursos de formação continuada que acontecem periodicamente. Porém, os mesmos teriam que estar mais voltados para uma formação pautada em uma fundamentação teórica e não somente prática, como geralmente ocorre, e acaba ficando no conhecimento utilitário. Isso possibilitaria que o docente tivesse uma autonomia filosófica, a qual transcende ao recorte do conteúdo a ser trabalhado, influenciando na sua prática também. Porém, o que se percebe é que o Estado, enquanto mantenedor das instituições de ensino e proponente das formações continuadas, não parece demonstrar interesse em proporcionar formações continuadas voltadas para esse foco. Exemplo disso está que as Diretrizes remetem a esta formação teórica aos próprios professores no que denominam de “formação continuada”:

A formação continuada tem como objetivo valorizar os profissionais de educação, com a produção de material didático destinado aos alunos, o “Projeto Folhas”, e também o OAC (Objeto de Aprendizagem Colaborativa) que é uma pesquisa teórico-metodológico da ação docente e tem como interlocutores os professores da rede estadual de ensino (PARANÁ, 2008, p.50).

Essa referência aparece em nota de rodapé. Diante da complexidade da “teoria crítica”, base teórica das DCE, seria possível aos professores apreendê-la nessas modalidades de formação continuada?

Para que os professores consigam efetivar a operacionalização da DCE, há necessidade de uma formação teórica de longo prazo sobre sua base teórica, ou seja, o materialismo histórico. Essa formação, além de contínua, teria que ser feita por pesquisadores, estudiosos do assunto, uma vez que não há como os professores serem autodidatas, haja vista, inclusive, o número de aulas com que a maioria atua. Assim como também as produções de materiais didáticos, de forma mais coerente, teriam que ser elaboradas através de um processo de pesquisa acadêmica.

Retomando o item recorte de conteúdos do PTD, a orientação aponta que no mesmo é necessário constar o desdobramento dos conteúdos estruturantes, básicos e específicos. Os conteúdos básicos são apontados nas orientações como sendo temas amplos que dão origem aos específicos e perpassam os quatro conteúdos estruturantes. No entanto, é necessário ter o cuidado para que eles não sejam vistos superficialmente. Isso porque, embora exista essa possibilidade, nem sempre traz bons resultados. Isso pode ser amenizado com o fato de que um ou dois conteúdos estruturantes sempre recebem mais ênfase. Por isso a necessidade de citar no PTD a partir de qual estruturante far-se-á a análise daquele conteúdo básico, o que o tornará um específico.

Dessa forma, o conteúdo específico é apontado como aquele que possibilita uma única abordagem, não abrindo leque para outras, o qual é delimitado para um foco de análise. Assim, o conteúdo específico contempla uma perspectiva de análise do espaço geográfico, uma dimensão, ou seja, um conteúdo estruturante.

Para desdobrar um conteúdo básico em específico é interessante questionar o que provocou, por exemplo, o êxodo rural? Foram problemas econômicos, políticos, pressões populacionais, ou problemas ambientais? Sempre terá um que pesará mais na resposta. Este estruturante, então, deve ser priorizado, o que não significa que o professor não possa relacioná-los com as outras dimensões, mesmo porque eles estão interligados, mas se prioriza e se aprofunda mais um ou dois estruturantes nas abordagens.

Entre os conteúdos básicos de Geografia, há alguns que vêm indicando uma abordagem dada pelo conteúdo estruturante. Como por exemplo, o conteúdo básico: A formação, localização e exploração dos recursos naturais. Este conteúdo pressupõe, primeiramente, uma abordagem na dimensão econômica, mas pode ser retrabalhado, ou seja abordado no Plano de Trabalho Docente, em outras dimensões do Espaço Geográfico, como por exemplo, as implicações ambientais da exploração dos recursos naturais dentro da dimensão socioambiental do espaço geográfico. A importância estratégica dos recursos

naturais abrangendo a dimensão política do espaço geográfico. O deslocamento populacional resultante da exploração das atividades extrativas na dimensão cultural e demográfica do espaço geográfico.

Podemos explicitar, ainda, outra simulação de desdobramento dos conteúdos estruturantes, básicos e específicos:

CONTEÚDO BÁSICO	CONTEÚDOS ESTRUTURANTES			
As relações entre o campo e a cidade na sociedade capitalista.	Dimensão Econômica do Espaço Geográfico.	Dimensão Política do Espaço Geográfico.	Dimensão Socioambiental do Espaço Geográfico.	Dimensão Cultural e Demográfica do Espaço Geográfico.
CONTEÚDOS ESPECÍFICOS	O campo como produtor de matéria-prima para as indústrias alimentícias.	A cidade como centro de decisões políticas, influenciando na organização do campo.	Os problemas ambientais provenientes do espaço urbano no espaço local, no Paraná e no Brasil.	As migrações campo-cidade decorrentes do processo de modernização agrícola no Brasil.

QUADRO 1: Desdobramento dos Conteúdos Estruturantes, Básicos e Específicos.

Fonte: Departamento de Educação Básica, 2009.

A partir desses exemplos, podemos observar que a abordagem do conteúdo básico originou no direcionamento de cada estruturante, um conteúdo específico. Isso mostra que não é suficiente citar apenas a temática ampla (básico) no PTD, mesmo porque ela já consta dessa forma na PPC. É necessário, portanto, fazer essa delimitação e aí encontramos grande “limitação” por parte considerável dos professores, devido ao fato de não interpretarem, conforme nos traz Young (2000), essa orientação de desdobramentos que fica “velada”, não fica de forma explícita, detalhada na DCE.

O terceiro item apresentado para elaboração do PTD é a justificativa. Neste item, a orientação é de que conste o porquê de dar prioridade àquele conteúdo, porque é importante o aluno ter esse conhecimento, explicita a escolha dos conteúdos enquanto opção política e educativa. Assim, este item apresenta o que e o para que abordar aquele recorte de conteúdo.

Na sequência, os itens abordados são o encaminhamento metodológico e os recursos didáticos, apontados como meios para se atingir os objetivos propostos. É proposto que apresente a descrição passo a passo do processo de ensino e aprendizagem, na qual se explicita o como e com que recursos pedagógicos se pretendem abordar os conteúdos selecionados. Isso para cada conteúdo específico e não para uma abordagem dos conteúdos em geral da disciplina, visto que nem todos os conteúdos podem ou devem ser abordados da

mesma maneira. Dessa forma, é o recorte do conteúdo realizado pelo professor que determinará a metodologia.

Os recursos didáticos, por sua vez, são os recursos que serão utilizados pelo professor para o trabalho com o conteúdo, como por exemplo, TV multimídia, laboratório de informática, mapas, projetor multimídia, revistas, jornais, livros didáticos, entre outros.

Outros itens abordados abrangem os critérios, os instrumentos de avaliação e a proposta de recuperação. As orientações da SEED apontam que a avaliação faz parte do processo de ensino e aprendizagem. A concepção, adotada nas DCEs, está intrínseca à concepção de homem e de sociedade. Se não se tem claro qual o tipo de homem queremos formar e qual o tipo de sociedade que defendemos, não temos claro para que, o que e como avaliar. A avaliação, nessa concepção não se resume em aprovar ou reprovar, há a proposição de que ela desempenhe uma função diagnóstica para revisão da prática docente, quando for o caso. Dessa forma, faz parte do processo ensino e aprendizagem e vai além de um instrumento de classificação dos alunos. A avaliação expressa como cada conteúdo será avaliado e quais instrumentos serão utilizados, além do peso que se atribuirá a cada um dos instrumentos, conforme consta no regimento das instituições escolares.

Para cada conteúdo há necessidade de se ter discernimento quanto a seus objetivos, o que pretende abordar e, conseqüentemente, avaliar. A partir disso, definem-se os instrumentos, que abrangem prova escrita, seminário, trabalho em grupo, debate, aula de campo. No entanto, é necessário deixar entendível para o aluno o que está se avaliando, além da compreensão do conteúdo, se também está avaliando a comunicação oral, argumentação apresentada durante um seminário, por exemplo. Ou seja, quais serão os critérios de avaliação. Ao se definirem os critérios é importante levar em consideração na análise da avaliação se o aluno consegue fazer a relação desse conteúdo nas dimensões históricas, sociais, políticas, culturais e econômicas.

Os critérios, portanto, dizem respeito diretamente aos conteúdos específicos elencados pelo professor num curto período. Enquanto que os instrumentos de avaliação representam o encaminhamento que será dado para a avaliação e, conforme orientações da SEED, devem estar atrelados ao PPP, PPC e metodologias propostas no PTD.

A avaliação, dessa forma, manifesta-se numa perspectiva de totalidade, na qual o indivíduo não é avaliado somente pela nota, comportamento, forma de expressar-se, entre outros. Nessa perspectiva, a avaliação não ocorre somente no final do processo, os instrumentos de avaliação estão articulados com a metodologia ao longo do PTD e devem

servir como parâmetro para retomar o conteúdo caso seja necessário, caracterizando, assim, a recuperação de estudos.

O último item que compõem o PTD são as referências que, conforme argumentações da SEED, há possibilidade de observar por meio delas que materiais e concepção fundamentam o trabalho do professor e, se ele não utiliza somente livros didáticos. Nela devem estar presentes todas as fontes de pesquisa e referências utilizadas pelo professor para o trabalho com os conteúdos elencados e a metodologia escolhida.

Ainda que, metodologicamente, esta divisão acima se faça necessária, é importante que o professor consiga perceber a relação intrínseca entre todos os itens, dando movimento ao plano. De forma simplificada, o Plano de Trabalho Docente possibilita visualizar a aula programada pelo professor.

2.5 Ações Promovidas pelo Estado para Implementação das DCES

Quando o professor é desapropriado na sua formação dos seus necessários instrumentos de trabalho, mais fácil se faz a sua alienação. “A burguesia despojou de sua auréola todas as atividades até então reputadas como dignas e encaradas com piedoso respeito. Fez do médico, do jurista, do sacerdote, do poeta, do sábio seus servidores assalariados” (MARX e ENGELS, 1998, p.42). Mas, quanto mais sólida a sua formação menos o seu trabalho é alienado e menos refém das mercadorias que o capital que investe em produtos educacionais coloca dentro das escolas. O capital historicamente acentua a separação dos instrumentos de trabalho do trabalhador (daí que o trabalho didático seja frequentemente organizado pelo livro didático e por equipes de técnicos que jamais estiveram em salas de aula), também separa os frutos do trabalho do seu produtor (PEREIRA e PEIXOTO, 2009, p.4).

Contraopondo-se ao proposto por Marx, citado por Pereira e Peixoto (2009), alguns encaminhamentos quanto à formação continuada, aliada à produção de materiais, foram desenvolvidos pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, até o ano de 2010. Porém, esse formato de formação continuada apresentou limitações em seu desenvolvimento. A produção de materiais didáticos como o Programa Folhas e Objetos de Aprendizagem Colaborativa, foi apontada pela SEED como ações que buscavam romper com a dependência de materiais enviados da esfera nacional prontos, a exemplo dos livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e ao mesmo tempo, visavam a reforçar a necessidade de mudança no currículo da escola paranaense, pondo os professores enquanto produtores dos

materiais para utilizarem em suas disciplinas e buscando dar subsídios à implementação da DCE.

A formação contínua do professor considerando todos os aspectos que lhe são inerentes, coloca-se como condição indispensável para a implementação das mudanças necessárias, bem como de políticas públicas de valorização do professor e que assegurem os investimentos necessários à Educação de qualidade. O mundo, a escola e a Geografia são dinâmicos e esta é a proposição da Diretriz (PARANÁ, 2004, p.21).

De acordo com a explicitação acima feita pela Secretaria de Educação do Paraná, a formação contínua era imprescindível para a concretização da implantação e implementação da reforma curricular proposta. Entre as ações consideradas enquanto formação continuada, apontamos o Programa Folhas, o qual resultou na editoração do Livro didático Público, que representa uma coletânea de produções realizadas por alguns professores da rede pública estadual do Paraná, sobre o qual faremos uma abordagem na sequência.

2.5.1 O Programa Folhas

A gestão da SEED (período 2003-2010) apresentou, como princípios básicos, a defesa da educação como direito de todos, valorização dos profissionais da educação, garantia de uma escola pública, gratuita e de qualidade que atendesse a diversidade cultural e desenvolvesse uma gestão democrática e participativa. Com base nesses princípios, alguns programas foram elaborados e apresentados como formação continuada dos professores. Dentre esses programas podemos citar grupos de estudos⁷, cursos de capacitação presencial, por meio dos encontros descentralizados, semanas pedagógicas e, também, incentivo à produção de material didático, a exemplo do programa Folhas e Objetos de Aprendizagem Colaborativa (OAC), os quais possibilitavam, aos professores que participassem de uma formação voltada para pesquisa e obtenção de avanços em seu plano de carreira. Este último, apontando para uma fragilidade do programa, pois além de não envolver a totalidade de

⁷ Os Grupos de Estudos eram considerados uma formação continuada, a qual ocorria aos sábados, para não comprometer os dias letivos, pois não estavam dentro da carga horária de trabalho do professor. A participação ficava a critério do professor e resultava em certificação, atrelada à progressão no Plano de Carreira. Os textos lidos e discutidos nos grupos de estudo eram voltados para um embasamento teórico, visando dar suporte aos professores para compreensão e aplicabilidade da DCE.

professores, sendo ofertado para quem tivesse interesse em desenvolver, estava atrelado a certificação para elevação no plano de carreira do magistério.

O Programa Folhas correspondeu ao incentivo para que os professores produzissem esse material baseado nas DCEs, que serviriam de suporte pedagógico para sua prática. Apresenta uma metodologia específica de produção de material didático, que buscava uma prática de pesquisa no cotidiano escolar, bem como, a implementação das DCEs. Para elaboração do material, em sua estruturação foi orientada pela SEED que apresentasse um problema inicial, um desenvolvimento teórico disciplinar e interdisciplinar, bem como propostas de atividades distribuídas ao longo de todo texto. Caracterizando, assim, um artigo com linguagem e atividades voltadas para os alunos da Educação Básica. O material tem, portanto, o aluno como interlocutor. Inicialmente, eram produzidos voltados para o Ensino Médio, depois foram estendidos para os Anos Finais do Ensino Fundamental. Por meio dessa produção, a proposta apontada era para o professor praticar a pesquisa e ao mesmo tempo obter formação continuada. A produção, por sua vez, não era solitária, o mesmo contava com colaboradores de outras disciplinas, pois o trabalho devia ser interdisciplinar, envolvendo duas outras disciplinas, a partir do conteúdo selecionado para produzir o Folhas.

Na elaboração eram observados e discutidos com os colaboradores⁸ os conteúdos a serem investigados, trabalhados, os conceitos sobre os mesmos, as atividades propostas para o aluno desenvolver, bem como a estruturação do texto, desencadeando assim, um processo de interação entre o autor e seus colaboradores. Após o processo de intervenção e contribuição dos colaboradores, o trabalho passava pelo processo de validação do técnico pedagógico da disciplina no NRE, ao qual o professor está jurisdicionado e, posteriormente, pelos técnicos do DEB na SEED, os quais apontavam suas considerações. Sendo aprovada por esta última instância, o mesmo é publicado no Portal Dia a Dia Educação⁹, resultando ao professor o recebimento de pontuação para elevação de nível em seu Plano de Carreira.

Analisamos o Folhas Conflitos Territoriais, que foi publicado na página on line da Secretaria de Estado da Educação (Portal Dia a Dia Educação), disponível para todos os professores. Este Folhas tem a autoria da professora Madalena Suchecki, é voltado para o Ensino Médio, faz relação interdisciplinar com História e Sociologia. No desdobramento dos conteúdos, aborda como Conteúdo Estruturante a Dimensão Política do Espaço Geográfico,

⁸ Professores da mesma disciplina, ou disciplinas da mesma área, convidados pelo professor autor do Folhas, os quais iriam dar contribuições, sugestões ao trabalho. Os mesmos eram considerados como colaboradores, não sendo considerados co-autores.

⁹ Faz referência a um site da SEED direcionado à educação. Nele constam desde informativos sobre a educação paranaense, acesso a informações da vida funcional dos professores, até a disponibilidade de materiais didáticos.

como Conteúdo Básico Os Conflitos territoriais, étnicos religiosos e políticos e Conteúdo Específico Conflitos territoriais no Brasil.

Os desdobramentos dos conteúdos estruturantes, básicos e específicos apresentam coerência. O conteúdo específico faz uma delimitação da escala geográfica (Brasil), ótica através da qual será analisada a temática e, no decorrer do Folhas, há possibilidades de análise a partir do espaço local, de vivência do aluno para outros espaços. Em vários pontos do Folhas, traz uma abordagem também do Paraná, ou seja há a perspectiva do conteúdo ser trabalhado “de forma crítica e dinâmica, interligados com a realidade próxima e distante dos alunos, em coerência com os fundamentos teóricos propostos neste documento”(PARANÁ, 2008, p.75).

Outra possibilidade apontada no trabalho é a abordagem interdisciplinar na perspectiva histórica e sociológica dos fatos. Sobre a interdisciplinaridade, a DCE propõe que “sempre que possível o professor deverá estabelecer relações interdisciplinares dos conteúdos geográficos em estudo, porém, sem perder a especificidade da Geografia”(PARANÁ, 2008, p.76). Dessa forma, ao utilizar a produção do Folhas, o professor estaria pondo em prática alguns pontos propostos pela DCE.

O referido Folhas apresenta como problematização os seguintes questionamentos:

Para que serve a Geografia? Se analisarmos o meio onde vivemos, percebemos o vasto campo da ciência geográfica. Olhando uma paisagem, seja ela, rural ou urbana, natural ou culturalmente transformada, sentimos a necessidade de entender porque são diferentes umas das outras? Entender a relação da sociedade com esta paisagem, como também, as relações estabelecidas entre os seres humanos habitantes deste espaço? Para onde quer que recaia nosso olhar, haverá sempre a necessidade de um olhar para além das aparências. Como a Geografia serve para responder estas coisas? (SUCHECKI, 2008, p.1).

A problematização aponta para uma abordagem que proporciona a relação sociedade e natureza e garante um enfoque geográfico para a temática. Apontando para uma coerência com “nessas diretrizes, os conteúdos devem ser tratados pedagogicamente a partir das categorias de análise relações espaço-temporal, relações sociedade-natureza e do quadro conceitual de referência da Geografia” (PARANÁ, 2008, p.76).

Há, no encaminhamento deste Folhas, atividades que trazem um enfoque sobre o espaço de vivência do aluno, apontamos como exemplo disso a proposição de uma pesquisa de campo, na qual é proposto que

Em pequenos grupos, organize-se com seus colegas que moram mais próximos de sua casa, para pesquisar a história da organização do espaço onde vocês vivem. Depois, apresentem o resultado do trabalho aos colegas da sala; levando em consideração os seguintes aspectos: Quando surgiu o lugar? O que existia antes neste lugar? Quais as principais construções que se destacam no espaço? Quais as características do antigo espaço que permanecem preservadas? Houve algum tipo de conflito durante o processo de organização do lugar? Quando você (sua família) chegou a este lugar? Quais os principais motivos que os atrai para continuar morando neste lugar? Em pequenos grupos discuta com os colegas e apresentem exemplos de desterritorialidade e reterritorialidade que ocorrem em seu município. O que o grupo sabe sobre a atual situação da territorialidade dos indígenas paranaenses? Pesquise sobre outros grupos que passaram pelo processo de desterritorialidade e reterritorialidade (SUCHECKI, 2008, p.9).

De acordo com as orientações da SEED, a proposição de tais atividades permitem que o educando faça a relação da Geografia com seu cotidiano, apresentando dessa forma significado ao que está estudando. Por outro lado, é importante fazer essa relação com o cotidiano, porém é imprescindível ir além da realidade do educando, para que tenha uma compreensão da totalidade do que está estudando. Por isso, a importância da análise dos conteúdos em diferentes escalas geográficas, indo do local ao global.

No ano de 2006, por meio de uma coletânea de Folhas voltados para o Ensino Médio, foi editado o Livro Didático Público (LDP), assim denominado pela Secretaria de Educação. Organizado pela SEED e distribuído a todos os alunos do Ensino Médio, bem como para os professores para que pudessem utilizá-los como mais um recurso pedagógico. É interessante lembrar que até aquele ano não existia nenhuma política voltada ao livro didático para o Ensino Médio de iniciativa do MEC. Assim, esse material se caracterizou por ser um livro pensado, elaborado e distribuído pela e na esfera pública, o que o diferencia dos demais materiais didáticos. Apresenta, ainda, enquanto concepção, que:

(...) aprendemos e ensinamos que o livro didático não é mercadoria e o conhecimento produzido pela humanidade não pode ser apropriado particularmente, mediante exibição de títulos privados, feitas para proteger os vendilhões de um mercado absurdamente concentrado e elitista. Desafiados a abrir uma trilha própria para o estudo e a pesquisa, entregamos a vocês, professores e estudantes do Paraná, este material de ensino-aprendizagem para suas consultas, reflexões e formação contínua (PARANÁ, 2006, p.3).

É interessante o fato de que nesse momento de “produção”, não houve o envolvimento das Universidades, as quais poderiam ser parceiras da Secretaria de Educação, levando suas contribuições na elaboração desses materiais. No caso do livro da disciplina de Geografia,

houve a consultoria de Roberto Filizola, professor adjunto da Universidade Federal do Paraná e na sua segunda edição, o livro contou com a leitura crítica da professora Mafalda Nesi Francischett, professora da Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

A primeira edição do material ocorreu no ano de 2006, quando foi amplamente divulgado e distribuído para todos os alunos do Ensino Médio. Os Folhas estão organizados por conteúdos estruturantes, para cada estruturante tem alguns trabalhos produzidos, sendo dezessete no Livro Didático Público e trinta e seis que foram publicados online no Portal Dia a Dia Educação. O Livro Didático Público está assim organizado:

CONTEÚDO ESTRUTURANTE			
Dimensão Política do Espaço Geográfico	Dimensão Cultural e Demográfica do Espaço Geográfico	Dimensão Econômica do Espaço Geográfico	Dimensão Socioambiental do Espaço Geográfico
<ul style="list-style-type: none"> - O Brasil podia ser diferente? - É proibida a entrada! - A união faz a...? - A água tem futuro? 	<ul style="list-style-type: none"> - Você produz ou consome espaço? - Para onde vais? - Nada a ver? Tudo a ver! - Passa por sua cabeça ter muitos filhos? 	<ul style="list-style-type: none"> - A Indústria já era? - A gente se vê no Shopping? - Nós de rede. - Dinheiro traz felicidade? - Fome: Problema Econômico? 	<ul style="list-style-type: none"> - Os seres humanos são racionais. Será? - Pare de sonhar com um carro. - Catástrofes são evitáveis ou inevitáveis? - Você toma veneno?

QUADRO 2: Folhas por conteúdos estruturantes presentes no Livro Didático Público.

Fonte: Secretaria de Estado da Educação.

Este material, no entanto, é pouco utilizado pelos professores¹⁰, sob o argumento de que é de difícil compreensão, pois para explorá-los, as atividades remetem alunos e também professores a ampliar suas pesquisas sobre a temática abordada. Ou, ainda, sob o argumento de que a forma como o conhecimento é cobrado nos vestibulares e provões não estão na perspectiva proposta no LDP.

Outra proposta de formação continuada voltada para produção de materiais didáticos foram os Objetos de Aprendizagem Colaborativa (OAC). O que os diferencia do Folhas é o fato de ser uma proposta metodológica, apresentada para um recorte de conteúdo, contando com diferentes recursos sobre o mesmo, como imagens, vídeos, textos complementares, apontamento de fontes de pesquisa diversas sobre o tema sugerido, passando por processo de aprovação semelhante ao Folhas. No entanto, não tem característica interdisciplinar, assim, não tem colaboradores, mas passava pela avaliação do NRE e da SEED para, posteriormente,

¹⁰ Tal afirmação se dá pela constatação em cursos de formação continuada, quando indagado aos professores se utilizam e vivenciando no cotidiano das atividades escolares, após retornar a atividade docente em sala de aula.

ser publicado no site da Dia a Dia Educação. Este material foi disponibilizado somente na web. A produção do mesmo, assim como o Programa Folhas, também ficou atrelado à certificação para elevação no plano de carreira e poucos foram os professores que se propuseram a produzi-los.

As ações voltadas para formação continuada aconteceram também, por meio das Semanas Pedagógicas, as quais “se caracterizam como uma atividade descentralizada, pois ocorre simultaneamente em todas as escolas da rede e envolve todos os seus trabalhadores” (PARANÁ, 2009, p.1). Essas formações continuadas traziam textos visando reforçar a necessidade de voltar o planejamento e a ação pedagógica para as orientações das DCEs, a exemplo dos textos da Semana Pedagógica de fevereiro de 2009, nos quais

cada departamento elaborou um texto de apresentação, um conjunto de referenciais teóricos, disponibilizados em arquivo no laboratório de informática de cada escola, bem como um conjunto de endereços eletrônicos (links) que contém materiais e produções curriculares da SEED, os quais poderão ser acessados neste momento e nas horas atividades. Todo este material servirá de suporte aos professores, equipes pedagógicas e funcionários na elaboração do **Plano de Trabalho Docente** e no fazer pedagógico da organização escolar na elaboração do Plano de Trabalho Docente (PARANÁ, 2009, p.2).

Nesses textos, havia discussões pautadas na concepção de currículo, na mudança que a SEED propunha a fazer no currículo das escolas públicas paranaenses, indicando claramente a concepção de currículo que aponta para “opção pelo currículo disciplinar (porém, não mecanicista) e pela escola como espaço de trabalho com o conhecimento se sustenta na ideia de que conhecer é condição para emancipação humana” (PARANÁ, 2009, p.5). Nas Semanas Pedagógicas de 2008, o direcionamento dos estudos estava voltado para o currículo, numa perspectiva disciplinar. No ano de 2009, ocorreu um retrospecto dos relatórios realizados pelas escolas e enviados à SEED em 2008 nessas formações continuadas, mostrando uma preocupação dos gestores da SEED quanto à compreensão do método de trabalho proposto nas DCEs, bem como, a preocupação de uma heterogeneidade de concepções.

Quando as políticas educacionais primam pela discussão coletiva o currículo resultante pode expressar um certo hibridismo de concepções(...) a Semana Pedagógica de 2009 tem como objetivo a retomada das discussões de 2008 no que se refere à compreensão das políticas curriculares da SEED na gestão 2003-2006 e 2006-2010. O objetivo, neste momento, é oferecer às escolas a sistematização das produções dos departamentos e coordenações da SEED as quais possam, de forma mais específica, subsidiar os profissionais da educação no seu fazer pedagógico em sala de aula, bem como nos demais

espaços escolares, tomando como referência as compreensões curriculares já indicadas pela escola a partir das produções de 2008 (...). Trata-se da continuidade dos estudos de 2008 no que se refere à concepção de currículo que sustenta as políticas da SEED, tendo em vista as necessidades da escola pública (PARANÁ, 2009, p.3).

Esse retorno das sistematizações apontou a dificuldade de entendimento da concepção de currículo proposto pela mantenedora e sua práxis, bem como, a necessidade de aprofundar as leituras “até este momento as escolas, em sua grande maioria, não indicaram uma compreensão consistente do que é método e do que é concepção de ensino-aprendizagem” (PARANÁ, 2009, p.7). Dessa forma, no texto houve o apontamento de leituras para que houvesse uma melhor compreensão da abordagem histórico-cultural, a exemplo do livro de Newton Duarte, *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vygotsky*. O texto aponta ainda à diferença das abordagens epistemológicas pautadas em Piaget e Vygotsky, reforçando que a segunda é a defendida para que seja executada nas escolas estaduais públicas paranaenses.

A Semana Pedagógica descentralizada que ocorreu no mês de julho de 2008 teve como tema os desafios educacionais contemporâneos e o currículo escolar. O objetivo central era discutir a concepção e a organização do currículo, refletindo sobre a função social da escola pública e os processos de secundarização do seu papel. Nessa perspectiva, o documento, elaborado especialmente para o mencionado evento, denominado “Os Desafios Educacionais Contemporâneos e os Conteúdos Escolares: Reflexos na Organização da Proposta Pedagógica Curricular e a Especificidade da Escola Pública” procurou situar o papel dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), dos Temas Transversais, da Pedagogia de Projetos e, sobretudo, das políticas curriculares de 1990, na minimização do acesso ao conhecimento, ou seja, ao conteúdo propriamente dito. A sistematização feita pelas escolas sobre esses textos apontou a incompreensão por parte de 40% das escolas, sendo necessário retomar a discussão no ano seguinte.

Para tanto, o citado documento trouxe reflexões sobre o papel do currículo diante do conteúdo escolar e dos desafios que se põem no dia-a-dia do professor – as questões sociais, econômicas, políticas, as manifestações culturais, étnicas, as quais devem ser mediadas, bem como, respeitadas e consideradas sem que tais demandas secundarizem o papel do conhecimento escolar. Assim, a SEED, mais uma vez, pondera a opção pela Pedagogia de Projetos, pelas perspectivas multiculturalistas de currículo e expressamente se posiciona contra os PCNs e seu foco no desenvolvimento de competências e habilidades, fundamentado na visão de que a escola deve preparar o aluno para o mercado de trabalho (PARANÁ, 2009, p.5).

Um dos pontos mais presentes nos relatórios das escolas foi a questão dos projetos, entendendo-os enquanto interdisciplinaridade, bem como, que ele dão conta do processo ensino-aprendizagem e foi também um dos pontos mais enfatizados nas Semanas Pedagógicas de 2009, pela SEED, enquanto necessidade de superação.

Outro processo de formação continuada que objetivou reforçar a implementação das DCEs foi o DEB Itinerante, o qual envolveu a totalidade dos professores e estavam voltados para discussão dos conteúdos básicos, específicos e de metodologias. Esta formação foi realizada pelos técnicos pedagógicos da equipe de Educação Básica (DEB) da SEED, ofertada aos professores por disciplinas.

Apontamos, ainda, no processo de formação continuada, o PDE (Programa de Desenvolvimento da Educação), no qual os professores ficam, pelo período de um ano, afastados de sala de aula para participarem de formações continuadas junto às universidades, apresentando como resultado dessa formação um Projeto de Intervenção Pedagógica voltado para uma problemática da realidade em que atuam. Suas ações são orientadas pela mantenedora para que estejam fundamentadas pedagogicamente nas DCEs. Seguindo esse processo, a SEED orientou a reelaboração das Propostas Pedagógicas Curriculares, conforme descrito anteriormente, as quais deveriam também serem embasadas nas DCEs.

Visando à disseminação das políticas curriculares, ocorreu ainda uma formação continuada de 2004 a 2010, voltada para a equipe pedagógica, inicialmente para os pedagogos e pedagogas e, posteriormente, foi estendida para os diretores, por meio das Jornadas Pedagógicas, os quais se caracterizaram como momentos de estudos e reflexões acerca das DCEs e, principalmente, de sua fundamentação teórica. No processo de implantação desse documento, os pedagogos e pedagogas tinham uma função fundamental, intermediando-o junto aos professores, por meio da orientação para a elaboração dos PTDs, orientação essa que não necessariamente tenha ocorrido. A lógica dessa formação consistia, portanto, no processo de multiplicadores, quando as equipes pedagógicas de todas as instituições estaduais de ensino do Paraná participavam das Jornadas Pedagógicas em dias letivos. Para tanto, eram dispensados de suas atividades e recebiam bolsa auxílio para participarem da formação continuada. Os eventos eram feitos por Núcleos Regionais de Educação, onde eram reunidos esses profissionais da área de abrangência do NRE e as formações conduzidas pela equipe pedagógica das Regionais, as quais recebiam a formação da equipe pedagógica da SEED. Em alguns eventos, houve a participação de convidados na realização da formação. Assim, a

equipe pedagógica seria multiplicadora do que foi trabalho na Jornada Pedagógica com os professores, processo esse que não se mostrou eficiente, pois as informações não chegam até os professores, “param” na equipe pedagógica.

Para compreendermos a lógica das Jornadas Pedagógicas, enfatizamos alguns encaminhamentos que foram realizados, conforme a SEED, pelo departamento da Coordenação de Apoio Pedagógico ao Diretor e à Equipe Pedagógica (CADEP) e posteriormente pela Coordenação de Gestão Escolar (CGE). As Jornadas Pedagógicas tinham conteúdos abordados que fundamentavam teoricamente as DCEs e direcionavam para sua aplicabilidade. No entanto, ficaram limitadas aos pedagogos e, em suas últimas etapas, no ano 2010, aos diretores.

Retomando a concepção de que o pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente vinculadas à organização e aos processos de aquisição de saberes e modos de ação, com base em objetivos de formação humana definidos coletivamente no Projeto Político-Pedagógico, esse passa a ser compreendido como mediador e o articulador deste projeto na escola, que se consolida, principalmente através do Plano de Trabalho Docente e do trabalho efetivo do professor em sala de aula (SEED, 2008, p.17).

O objetivo era de que, a partir desse embasamento pudessem dar subsídios aos professores na elaboração de seus Planos de Trabalhos Docentes e, conseqüentemente, na sua prática, multiplicação essa que não ocorreu na maioria das escolas. Justifica-se tal afirmação ao ouvirmos enquanto atuação de técnico-pedagógico, durante o evento de uma jornada pedagógica, a colocação de um pedagogo dizendo que se deveriam chamar os professores para ouvirem o que se trabalhava nas jornadas, pois os pedagogos já sabiam. Esse exemplo mostra a incompreensão da função dos pedagogos naquele processo de formação continuada, pois eles foram os “poucos privilegiados” naquele processo de intensa reflexão teórico-metodológica, não apresentando o retorno que se almejava.

Entres as temáticas trabalhadas nas Jornadas Pedagógicas estavam as discussões sobre Concepção de Currículo, Concepção de Avaliação Escolar, Conselho de Classe, Projeto Político Pedagógico, Proposta Pedagógica Curricular, Plano de Ação da Escola, Plano de Trabalho Docente, Gestão Democrática, Regimento Escolar, Currículo, Livro Didático, Papel do Pedagogo, concepções de educação, para que possibilitasse a compreensão da linha pedagógica progressista (histórico-crítica) proposta pela SEED. Entre os textos estudados estavam “Neoliberalismo, currículo nacional e avaliação” de Antônio Flávio Moreira, “Sobre

a natureza e especificidades da educação” de Dermeval Saviani, “Planejamento educacional: tirando o projeto pedagógico da gaveta” de Guilherme do Val Toledo Prado, “O papel do pedagogo na gestão: possibilidades de mediação do currículo” e “Currículo, livro didático e o papel do pedagogo” elaborado pela equipe da CGE da SEED, “Reflexões sobre a aprendizagem: uma análise de diferentes concepções” de Gisele Masson e Maria Madselva Feiges, “Projetos políticos e modelos de cidadania” de Leonardo Boff, “Gestão escolar democrática e o lugar dos conselhos de classe” de Ângela Dalben, “O fracasso escolar: um objeto de pesquisa inencontrável” de Bernard Charlot, “O que é conselho de classe?” de Ângela I.L. de Freitas Dalben, o Caderno Doze dos Cadernos do Cárcere de Gramsci, entre outros.

Tais textos eram encaminhados aos participantes das Jornadas com antecedência e durante os encontros discutidos, associados à realidade das escolas que atuavam e tinham como função a aplicabilidade nas instituições que trabalhavam. Parte dos textos estava voltada para uma fundamentação teórica da concepção de ensino apontada na DCE, enquanto outras eram voltadas para a organização do trabalho pedagógico de uma forma geral nas escolas, como sistema de avaliação, conselho de classe e função da escola pública. Algumas Jornadas Pedagógicas contaram com palestras como de Maria Madselva Feiges, consultora pedagógica da SEED, a qual orientava os coordenadores da Secretaria de Estado da Educação quanto à elaboração do PTD e do trabalho pedagógico das escolas, como um todo. Esses estudos, por serem em forma de multiplicadores, os pedagogos recebendo formação e repassando para os professores, não apresentaram resultados eficientes, pois acabaram não chegando ao conhecimento de todos os interessados, no caso os professores.

Buscando subsidiar materiais para embasamento teórico dos professores, conforme a linha de pensamento defendida pela SEED na reorganização curricular, foram encaminhados para as instituições de ensino, por meio do programa Biblioteca do Professor, livros paradidáticos¹¹ sobre fundamentos da educação e outros voltados para as disciplinas. Para a disciplina de Geografia foram encaminhados os seguintes livros:

¹¹ Esse acervo foi adquirido com recursos do Governo do Estado do Paraná.

OBRAS	AUTORES
Introdução à Geografia Cultural	Roberto Lobato Corrêa e Zeny Rosendahl (Org.)
A Geografia - Isso serve, em primeiro lugar para fazer a guerra.	Yves Lacoste
Brasil: Território e Sociedade no Início do Século XXI	Milton Santos e Maria Silveira (org)
Dicionário Breve de Geografia	Dulce Garrido e Rui Costa
Geografia do Brasil	Jurandy Ross
Geografia e Modernidade	Paulo César da Costa Gomes
Geografia em sala de aula: práticas e reflexões	Antonio Castrogiovanni , Helena C. Callai, Neiva Schaffer e Nestor A . Kaercher
Geografia para o Ensino Médio - Manual de aulas práticas	Rosely Sampaio Archela e Marquiana de Freitas
Geografia, Escola e Construção de Conhecimento	Lana de Souza Cavalcanti
Os (des) caminhos do Meio Ambiente	Carlos W. P. Gonçalves
Para ensinar Geografia: contribuição para o trabalho com 1º e 2º graus	João Rua (Org)
Por uma outra globalização	Milton Santos
A globalização da natureza e a natureza da globalização	Carlos Walter Porto-Gonçalves
Ecogeografia do Brasil: Subsídios para Planejamento Ambiental	Jurandy Ross
Educação geográfica: Teorias e práticas docentes	Sonia Castellar (Org.)
A sociedade em rede – A era da informação – Vol. 1	Mannuel Castells
Climatologia: Noções básicas e climas do Brasil	Francisco Mendonça, Inês Moresco Danni-Oliveira
Geografia: Conceitos e temas	Iná Elias de Castro, Paulo Cesar da Costa Gomes e Roberto Lobato Corrêa (Org)
Geografia Política da Água	Wagner Costa Ribeiro
Geografia e Política	Iná Elias de Castro
Região e Geografia	Sandra Lencioni
Geografia Agrária – Teoria e poder	Bernardo Mançano Fernandes, Marta Inez Medeiros Marques, Julio Cesar Suzuki (Org.)
Introdução à Geografia Cultural	Roberto Lobato Corrêa e Zeny Rosendahl (Org.)

QUADRO 3: Livros enviados para a Biblioteca do Professor para a disciplina de Geografia.

Fonte: Secretaria de Estado da Educação.

Podemos apontar entre as obras encaminhadas para as escolas, algumas que se apresentam com uma organização semelhante à proposta de trabalho presente na DCE. Entre elas, referenciamos a obra “Para ensinar Geografia: contribuição para o trabalho com 1º e 2º graus”, organizado por João Rua. Essa obra faz abordagens a partir de conteúdos básicos, traz subsídios como o conceito da temática a ser abordada pelo professor e, na sequência, apresenta propostas de trabalho a serem desenvolvidas com os alunos. Outros trazem fundamentação para os Conteúdos Estruturantes, a exemplo da Geografia Cultural, Política e questão ambiental. Outros apresentam um embasamento teórico sobre o ensino de Geografia de forma geral e apresentam práticas pedagógicas voltadas para os conteúdos geográficos.

Evidentemente, não existe material de apoio que sejam iguais à orientação curricular, seja ela qual for, o que torna necessário que o professor faça adequações, filtrando desses

materiais o que é condizente com a orientação curricular que segue e, no caso do material de apoio da biblioteca do professor encaminhada às escolas estaduais do Paraná, não é diferente.

Todo esse envolvimento de ações estava voltado direta ou indiretamente para dar subsídios às escolas para a implementação da proposta curricular apresentada através da reorganização curricular.

Diante de tais exposições, é perceptível que ocorreram avanços significativos na organização educacional paranaense a partir da elaboração das Diretrizes, como a iniciativa de proporcionar condições materiais e pedagógicas para a efetivação dessa proposta curricular através de seu proponente, o Estado. Porém, a forma como são conduzidas essas “condições”, mostra-se maniqueísta, a exemplo da elaboração de materiais como o Folhas e o OAC. Pois, se de um lado proporcionavam ao professor uma possibilidade de torná-lo sujeito do processo, promovendo-o enquanto pesquisador, por outro lado, o direcionava/atrelava o mesmo a uma formação continuada voltada para o objetivo de elevação no seu nível profissional, conforme o Plano de Carreira do servidor público. Isso fez com que a formação continuada não se estendesse a todos os profissionais, somente aos que tinham interesse em ter seu material divulgado e, conseqüentemente, assegurada uma pontuação a mais para sua elevação no Plano de Carreira e na elevação salarial.

No capítulo seguinte, analisaremos a ação docente diante da organização documental presente nas instituições públicas estaduais do Paraná e apresentadas neste capítulo. Para isso, realizamos uma triangulação de dados provenientes de diferentes fontes, sendo elas análise de Planos de Trabalhos Docentes, Proposta Pedagógica Curricular, entrevistas com docentes e análise dos livros didáticos utilizados, fazendo uma comparação desses com a DCE de Geografia.

3 A PRÁTICA DOCENTE DIANTE DAS DIRETRIZES: UMA ANÁLISE DAS CONTRADIÇÕES

Buscando analisar o currículo enquanto prática, comparando-o com o currículo enquanto fato, analisamos noventa e cinco Planos de Trabalhos Docentes referentes a vinte e seis professores que atuam no Ensino Fundamental - Anos Finais e no Ensino Médio das instituições estaduais do município de Francisco Beltrão. Embora o PTD não seja um documento linear, pois seus itens estão interligados, nos detemos em analisar o recorte do conteúdo ou desdobramento dos conteúdos estruturantes, básicos e específicos presentes (ou não) nesse documento. Após essa análise, classificamos os professores em grupos de acordo com as características presentes em seu PTD, comparando-os com o proposto pela PPC da escola, com os conteúdos do livro didático, bem como o que propõe a DCE, a fim de verificar quais desses elementos o professor leva em consideração ao elaborar seu PTD.

Lembramos que, conforme expusemos no capítulo anterior, a PPC é um documento elaborado pelo coletivo dos professores por disciplina e conforme a orientação da SEED, nessa devem constar os conteúdos básicos por série/ano, conforme tabela de conteúdos básicos presente na DCE, ficando a critério das escolas dividi-los por períodos (bimestre, trimestre ou semestre). Todas as escolas analisadas optaram por fazer essa divisão por trimestres, períodos que estão organizados os registros de notas.

A pertinência da análise e comparação dos livros didáticos, utilizados pela escola, com o desdobramento dos conteúdos nos PTDs, ocorre pelo fato de ser o único recurso diretamente disponível ao educando e bastante utilizado pelos professores.

O livro didático, frente às atuais condições de trabalho do professor de Geografia, torna-se cada vez mais um instrumento, senão indispensável, pelo menos necessário como complemento às atividades didático-pedagógicas, devendo ser utilizado apenas como um dos recursos entre tantos disponíveis (CASTROGIOVANNI e GOULART, 2003, p. 132).

Assim sendo, buscamos visualizar qual a função que vem desempenhando no currículo dessas escolas, se é utilizado como mais um recurso pedagógico ou como um direcionamento curricular.

A maioria das instituições abrangidas pela pesquisa tem adotado para o Ensino Fundamental o livro do Projeto Araribá, da Editora Moderna. Há exceção de uma instituição

que utiliza o livro da Coleção Para Viver Juntos, da Editora Edições SM. Esses livros foram utilizados no período de 2010 a 2013, ano que ocorreu nova escolha de material a ser utilizado a partir de 2014.

Falar em Livros Didáticos é falarmos de uma política pública de esfera federal e, ao mesmo tempo, de um mercado comercial que envolve valores econômicos elevados para os recursos públicos, o que gera uma enorme competitividade entre editoras, as quais, para garantirem seu espaço nesse mercado promissor, buscam adequar seu material às orientações curriculares propostas pelo MEC, bem como, adequar-se às avaliações externas diversas, como SAEB e ENEM. Independente da opção feita pela escola, desse recurso de abrangência nacional, será sempre um desafio para o professor adequar à realidade em que atua, utilizando-o de forma que venha contribuir com os objetivos propostos em seu planejamento.

O livro do Projeto Araribá tem uma Bacharel em Comunicação Social como responsável pela edição do livro. O manual do professor desse livro traz a apresentação geral do material, caracterizando, brevemente, as mudanças ocorridas na Geografia acadêmica e escolar, expondo nessa apresentação características da Geografia dita tradicional, com base metodológica positivista, seguindo com breve explanação da Geografia Pragmática, da Geografia Crítica e Humanística, contextualizando-as historicamente. Na sequência, apontam a concepção de Geografia presente no livro:

Nesta coleção não nos pautamos em uma corrente metodológica específica, mas sim procuramos trabalhar conceitos e categorias da ciência geográfica que possibilitem ao aluno compreender o espaço geográfico (...) ao definirmos e abordarmos os conteúdos, delineamos algumas categorias e/ou conceitos, tais como: espaço geográfico, paisagem, lugar, território e região (PROJETO ARARIBÁ, 2007, p.5).

Tal explanação deixa em evidência o teor eclético em que está pautado o material. Ao apresentar os conceitos e/ou categorias acima citadas, trazem como referência o que está posto nos PCNs e que a forma que está organizado, o material, serve para dar conta do proposto nesse documento. Quanto à concepção do processo de ensino e aprendizagem, a coleção aponta para uma abordagem que contribua para a formação de um aluno participativo e crítico que compreenda o lugar onde vive. Bem como, visa contribuir para desenvolver habilidades, valores e atitudes, apresentando considerações e trazendo a necessidade de se abordar, por serem apontados no PCN para que seja trabalhado.

Os conteúdos dessa coleção estão assim organizados:

UNIDADE	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO
1	A Geografia e a compreensão do mundo	O território brasileiro	Geografia e regionalização do espaço	Países e conflitos mundiais
2	O planeta Terra	A população brasileira	Economia global	Globalização e organizações mundiais
3	Os continentes, as ilhas e os oceanos	Industrialização e urbanização do Brasil	O continente americano	O Continente europeu
4	Relevo e Hidrografia	Região Norte	População e economia da América	Leste Europeu e CEI
5	Clima e Vegetação	Região Nordeste	A América do Norte	O continente Asiático
6	O campo e a cidade	Região Sudeste	América Central, América Andina e Guianas	Ásia: destaques regionais
7	Extrativismo e Agropecuária	Região Sul	América Platina	O continente africano
8	Indústria, comércio e prestação de serviços	Região Centro-Oeste	O Brasil	Oceania e regiões polares

QUADRO 4: Mapa de conteúdos do Ensino Fundamental da coleção Projeto Araribá.

Fonte: Projeto Araribá, 2007.

Na organização das temáticas propostas no livro, com exceção dos conteúdos apresentados para o 6º ano, fica perceptível a presença de uma Geografia regionalista, que traz uma escala geográfica (regiões, países e continentes) para fazer a abordagem e não uma temática, ou conteúdo básico como a DCE propõe que sejam abordados. Isso requer que o professor, para trabalhar de acordo com o que propõe a DCE faça adequações ao utilizar o livro didático apresentado, como por exemplo, analisar as temáticas em diferentes escalas geográficas, do local ao global. O professor precisa ainda ter o discernimento de que é um material de apoio, que demonstra uma base teórica eclética, voltada para a proposição dos PCNs.

O livro da coleção Para Viver Juntos tem como autores bacharéis e licenciados, mestres e doutores em Geografia, inclusive professores/autores de nossa região. Na parte de apresentação do material para os professores, pontua a adequação do mesmo ao PCN, a exemplo dos temas transversais e o desenvolvimento de competências e habilidades dos alunos. Apontam ainda que as atividades propostas no material levam em consideração os critérios utilizados pelos sistemas de avaliação externa. A coleção (dos 4 anos finais do Ensino Fundamental) está fundamentada nos eixos da competência leitora, da resolução de problemas e discussão sobre os valores relacionados à convivência. Quanto a este último coloca que

Tendo por base as reflexões do relatório Jacques Delors para a Unesco, de 1998, entendemos que há quatro pilares a serem contemplados num processo educacional escolar,(...). Nesta coleção, adotamos sobretudo a dimensão do aprender a conviver como uma questão que pautará o olhar para diferentes situações, buscando manter aceso o debate sobre os elementos que contribuem para ou dificultam uma boa convivência entre os grupos humanos e o ambiente (ANDRADE, 2009, p.10).

Diante do exposto, fica perceptível a adequação do material às orientações curriculares do MEC e da Unesco, refletidas no Brasil através do PCN.

Um ponto que diferencia esta coleção do Projeto Araribá são os critérios de seleção de conteúdos. Os conceitos geográficos são trabalhados de acordo com a faixa etária do aluno. Paisagem e lugar são abordados no 6º ano, possibilitando uma abordagem próxima a realidade do aluno. No 7º ano traz abordagem do conceito de região e conceitos considerados mais abstratos são direcionados para os dois últimos anos, como território e geopolítica. A coleção propõe que

Hoje, ainda, entende-se que os problemas e processos ocorridos em escala planetária se refletem e influenciam a produção do lugar, sendo este também influente na produção do espaço em escalas mais amplas. Assim, de modo a possibilitar as relações entre o local, o regional, o nacional e o global, nesta Coleção buscou-se, sempre que necessário, contextualizar no tempo e no espaço os temas geográficos trabalhados (ANDRADE, 2009, p.10).

Nessa consideração é possível observar uma semelhança ao proposto na DCE de Geografia, que é

A metodologia de ensino proposta nestas Diretrizes deve permitir que os alunos se apropriem dos conceitos fundamentais da Geografia e compreendam o processo de produção e transformação do espaço geográfico. Para isso os conteúdos da Geografia devem ser trabalhados de forma crítica e dinâmica, interligados com a realidade próxima e distante dos alunos, em coerência com os fundamentos teóricos propostos neste documento (PARANÁ, 2008, p.75).

Outra semelhança observada é que a primeira parte do livro de todos os anos, com exceção do 9º ano, aborda temáticas ou conteúdos básicos, que vem ao encontro com o proposto na DCE. Porém, na última parte do livro desses anos, trazem uma abordagem por escalas geográficas (regiões do Brasil, continentes) como ocorre no Projeto Araribá. O que demonstra que para o professor utilizar esse recurso, de acordo com o encaminhamento proposto pela DCE, terá que fazer adequações. No entanto, são adequações mais possíveis de

realizar do que as necessárias no Projeto Araribá. Os conteúdos dessa coleção estão assim organizados:

UNIDADE	6 ANO	7 ANO	8 ANO	9 ANO
1	Paisagem e Lugar	O território brasileiro	Mundo atual: População e Meio Ambiente	Características físicas e naturais da Europa
2	Orientação e localização	A população brasileira	Mundo atual: um mundo de diferenças	Europa: aspectos econômicos
3	Interpretação cartográfica	Trabalho, consumo e sociedade	Mundo atual: Globalização	A população europeia
4	O planeta Terra	Brasil rural	América: aspectos naturais e ocupação	Urbanização europeia
5	A crosta terrestre	Indústria	América: população	Ásia: aspectos gerais
6	Formação e modelagem terrestre	A urbanização brasileira	América: Contrastes no desenvolvimento	O Leste e o Sudeste Asiático
7	A hidrosfera terrestre	As regiões Sudeste e Sul	África: um continente de contrastes	Ásia Central e Meridional
8	A atmosfera terrestre	As regiões Norte e Centro-Oeste	África: desenvolvimento econômico	Oriente Médio
9	A biosfera	Região Nordeste	África: população e urbanização	Oceania

QUADRO 5: Mapa de conteúdos do Ensino Fundamental da coleção Para Viver Juntos.

Fonte: Coleção Para Viver juntos, 2009.

No Ensino Médio, todas as instituições pesquisadas utilizam o Projeto Eco, intitulado Geografia: A dinâmica do Espaço Mundial, da Editora Positivo, o qual tem como autora Luiza Angélica Guerino. A coleção é composta por três volumes, um para cada ano do Ensino Médio. Este recurso está vigente no período de 2012 a 2014.

Na apresentação do material no manual dos professores o mesmo faz referência à LDB, às Orientações Curriculares do MEC e traz algumas possíveis definições para o conceito de habilidades e competências. Quanto à concepção de ensino, a coleção propõe que “(...) uma das principais linhas metodológicas que orientam atualmente a Geografia e que é adotada neste trabalho, é a valorização do conhecimento empírico dos alunos como ponto de partida” (GUERINO, 2010, p.12).

Quanto à organização dos conteúdos “(...) São trabalhadas noções espaciais, como representações gráficas, limites, fronteiras, inclusão, domínios e divisão territorial. Em alguns momentos, parte do espaço vivido e, em outros, do geral para o vivido” (GUERINO, 2010, p.13).

O primeiro volume, que corresponde ao 1º ano, aborda elementos naturais, como estrutura geológica, relevo, solos, hidrografia, clima e formações vegetais. Depois faz abordagens de elementos sociais como população, urbanização, industrialização e setor terciário. Aponta dessa forma uma divisão na abordagem natureza e sociedades. O segundo volume, que corresponde ao 2º ano, traz como análise a escala geográfica Brasil, abordando estrutura geológica, classificação do relevo brasileiro, regiões hidrográficas do Brasil, dinâmica climática e classificação dos climas do Brasil, biomas brasileiros, população e demografia, movimentos populacional e urbanização do Brasil, aspectos econômicos e populacionais do Brasil, espaço produtivo rural, recursos minerais e matriz energética brasileira, espaço produtivo industrial, espaço dos serviços, características gerais das regiões do Brasil. No terceiro volume, aborda o fim da Segunda Guerra Mundial até a Ordem bipolar, o fim do socialismo e a nova geopolítica mundial, Organizações internacionais e indicadores socioeconômicos, classificação dos países quanto ao nível de desenvolvimento, Blocos Econômicos e regionalização, Meio técnico-Científico-Informacional, Globalização, Organizações financeiras e comerciais internacionais, economias desenvolvidas, emergentes e periféricas e aponta como as grandes questões mundiais do século XXI, os conflitos e militarização, a vulnerabilidade humana como as questões da pobreza, saúde, problemas ambientais, conflitos e aponta algumas alternativas para mudanças de tal realidade, como Terceiro Setor, responsabilidade social e economia solidária.

A comparação dessa coleção de livros didáticos com a tabela de conteúdos básicos do Ensino Médio se torna mais complexa pelo fato de que a tabela não está dividida por ano, os conteúdos básicos são considerados ao longo dos três anos do Ensino Médio, cabendo aos professores fazer essa divisão na Proposta Pedagógica Curricular.

A disposição dos conteúdos nos três volumes do Projeto Eco aponta para a necessidade do professor realizar adequações de acordo com sua realidade e suas intencionalidades propostas no Plano de Trabalho Docente, pois “(...) um livro didático perfeito, em que todos os aspectos estejam de acordo com as exigências, não existe. Portanto, é fundamental ao professor buscar outros recursos para suprir tais deficiências (CASTROGIOVANNI e GOULART, 2003, p. 134)”. Por outro lado, “o pior livro pode ficar bom na sala de um bom professor e o melhor livro desanda na sala de um mau professor. Pois o melhor livro é apenas um livro, instrumento auxiliar de aprendizagem” (LAJOLO apud SCHÄFFER, 2003, p. 136).

Não temos o intuito de discutir o conceito do que é um bom ou mau professor na concepção do autor anteriormente citado. Porém, pontuamos essa reflexão a partir do professor que é ciente de que os conteúdos apresentados, sejam quais forem os livros didáticos, apresentam em suas entrelinhas ideologias, bem como, não tem como considerar como verdades únicas as versões dos fatos apontados nos conteúdos. O como o professor conduz essa análise/estudo do material disponibilizado para o aluno é que trará um resultado positivo ou não para o processo de ensino e aprendizagem. No entanto, para que ocorra efetivamente este discernimento, é necessário que o professor possua um embasamento teórico acerca do que é proposto que trabalhe, a exemplo da DCE de Geografia do Paraná e, para isso, uma formação contínua e consiste ofertada pela mantenedora é de suma importância.

Com intuito de preservar a identidade tanto das instituições pesquisadas quanto dos professores, não citamos nomes, sendo a análise feita em um âmbito geral.

Apresentamos a análise a partir de pesquisa realizada no ano de 2012 e 2013 em estabelecimentos de ensino da rede estadual, localizadas no município de Francisco Beltrão, sudoeste do Paraná. O levantamento desse documento abrangeu nove instituições de ensino, vinte e seis professores e noventa e cinco Planos de Trabalhos Docentes de todos os anos do Ensino Fundamental - Anos Finais - e do Ensino Médio. Salientamos, no entanto, o fato de que a maioria dos professores atua em mais de uma instituição dentro do mesmo município de abrangência e acaba utilizando o mesmo PTD em escolas diferentes, fato que leva a repetição de parte do material pesquisado. Embora o PTD seja uma elaboração individual do professor, é um documento das instituições de ensino, assim sendo, é de acesso público. Embora pareça um número pequeno de escolas pesquisadas, há de se levar em consideração o fato de serem escolas de médio e grande porte, as quais envolvem um número significativo de alunos e de professores.

O processo de elaboração desse documento ocorre de formas diversas. Nas semanas pedagógicas (início do ano letivo e início do segundo semestre) há um período reservado para elaboração de forma coletiva, por disciplina. No calendário escolar, há dois momentos de planejamento no decorrer do ano letivo que também são propostos para que ocorram de forma coletiva. Outra orientação com intuito de proporcionar a elaboração coletivamente, é a hora atividade concentrada, cuja orientação é que, para cada dia da semana, reúnam-se as disciplinas por áreas afins e que, dentro das possibilidades, devem estar em hora atividade, o que possibilitaria uma elaboração no coletivo do PTD de cada disciplina.

Porém, na prática isso raramente ocorre, pelo fato de que a maioria dos professores atuam em mais de uma instituição, dificultando a organização de um horário que dê conta desse proposto, ou seja, é mais uma limitação no processo da organização das escolas. Pela experiência vivenciada enquanto docente, nesses poucos momentos proporcionados de planejamento coletivo, o processo acaba não se efetivando, pois, são poucos os professores que se dispõem a discutir com os colegas suas estratégias e recursos que utilizam em sua prática pedagógica de ensino e acabam realizando a elaboração do documento individualmente. Comprovamos isso na análise dos PTDs e observamos que as mesmas séries/anos, na mesma instituição, com professores diferentes, acabam tendo encaminhamentos de conteúdos também diferenciados.

Considerando a organização dos PTDs, analisando o desdobramento de conteúdos realizados (ou não), bem como, se citam na referência do documento a DCE, sistematizamos uma tabela, seguida de gráfico, identificando os professores a partir do observado em seus planos de aula por “categorias de análise”, utilizando como critério para essa divisão a observação se utilizam como base para esse desdobramento o que é proposto na DCE de Geografia, sendo classificados por grupos da seguinte maneira:

Grupo 1: Apresentam as três categorias nos desdobramentos dos conteúdos (estruturantes, básicos e específicos), conforme é proposto pela SEED que seja organizado. Porém sem coerência entre os mesmos.

Grupo 2: Apresentam tentativa de desdobramento, conforme proposto pela SEED, porém não citam as três categorias de conteúdos (estruturantes, básicos e específicos). Apresentam somente dois dos mesmos.

Grupo 3: Não apontam os conteúdos enquanto estruturantes, básicos e específicos. Citam temáticas, cuja sistematização não apresenta nenhum nexos com o proposto pela DCE.

Grupo 4: Apresentam as três categorias (estruturantes, básicos e específicos) de forma coerente, com nexos entre os mesmos.

Dos Planos de trabalhos Docentes analisados, o percentual por grupo ficou assim distribuído:

TABELA 1: Desdobramentos de conteúdos apresentados nos PTDs.

GRUPOS DE PROFESSORES	%	APRESENTAÇÃO DOS DESDOBRAMENTOS DOS CONTEÚDOS
Grupo 1	27	Apresentam as três categorias (estruturantes, básicos e específicos). Porém sem coerência entre os mesmos.
Grupo 2	35	Apresentam tentativa de desdobramento, porém não citam as três categorias de conteúdos (estruturantes, básicos e específicos). Apresentam somente dois dos mesmos.
Grupo 3	19	Não apontam os conteúdos enquanto estruturantes, básicos e específicos. Citam temática, cuja sistematização não apresenta nenhum nexos com o proposto pela DCE.
Grupo 4	19	Apresentam as três categorias (estruturantes, básicos e específicos) de forma coerente entre os mesmos.
TOTAL	100	

Fonte: Planos de trabalhos docentes das escolas estaduais do município de Francisco Beltrão – Sistematização: Cleonice Mello.

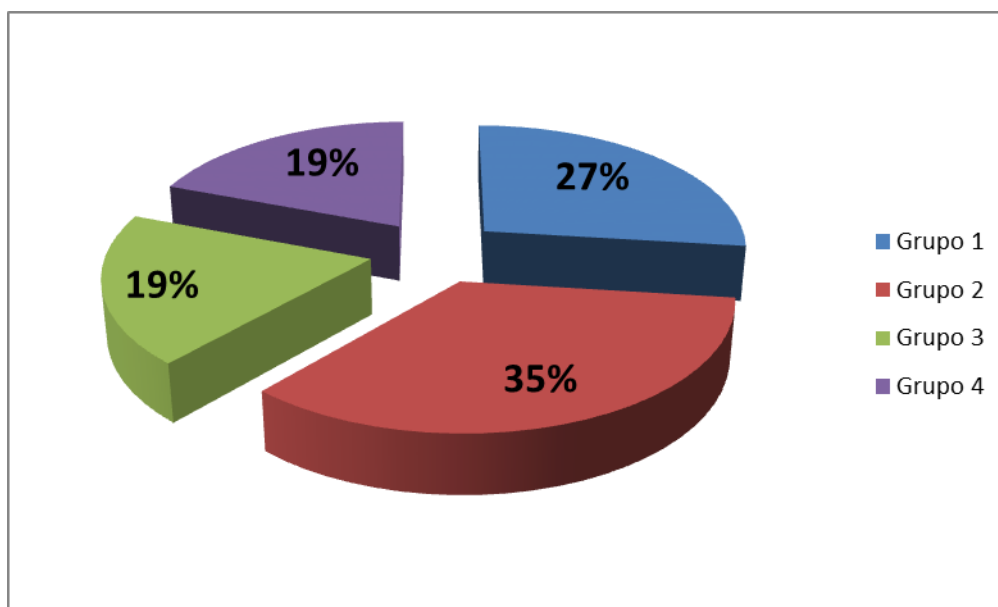


GRÁFICO 1: Desdobramentos de conteúdos apresentados nos PTDs.

FONTE: PTDs das instituições de ensino estaduais do município de Francisco Beltrão – Sistematização: Cleonice Mello

Constatamos, através da análise, que os professores do grupo 1 apresentam no desdobramento dos conteúdos, os estruturantes, básicos e específicos. Porém, ao especificá-los, não há coerência entre os mesmos, pois os específicos não têm nenhuma relação com os básicos elencados para aquele plano de trabalho. Isso demonstra que os professores conhecem os itens que são orientados para que constem no plano de trabalho, porém há uma ausência de compreensão de como fazê-los, como articulá-los. Dentro desse grupo, apresenta-se, ainda, uma diversidade na forma de organização com diferentes características. Em alguns, elabora-

se aleatoriamente, criam-se novos conteúdos básicos. Em outros, os conteúdos específicos são os títulos dos livros didáticos e, ainda, na maioria, os específicos são simplesmente recortes espaciais, como África, Ásia, região Norte, Nordeste, demonstrando a presença e a continuidade de uma Geografia regionalista.

O grupo 2, por sua vez, apresenta tentativas de desdobramento, porém não citam os três tipos de conteúdos (estruturantes, os básicos e os específicos). Apresentam somente dois dos mesmos. Ou estruturantes e básicos, ou estruturantes e específicos, apontando para um possível desconhecimento da tabela de conteúdos básicos, as quais constam em anexo da DCE, na sua última edição. Um dos planos de trabalho apresenta os estruturantes propostos na primeira versão da DCE, que sofreram algumas alterações na última versão, que é a oficial, apontando, assim, para um desconhecimento da mesma. Em outro, são citadas temáticas como conteúdos estruturantes.

Nos planos de trabalho do grupo 3, o desdobramento de conteúdo não apresenta nenhum nexos com a proposição apontada na DCE. Em um deles, é simplesmente anexada a tabela de conteúdos básicos tal qual consta no anexo da DCE. Enquanto que em outros o desdobramento resume-se ao sumário do livro didático.

No grupo 4, é perceptível uma coerência nos desdobramentos, iniciando pelos estruturantes, não propondo a abordagem da temática aos quatro estruturantes, o que ficaria bem amplo, mas delimitando, priorizando dois ou três, apresentando coerência também entre o básico e a delimitação do específico.

É comum, ainda, nos PTD analisados, os recortes dos conteúdos específicos serem subtítulos presentes em livros didáticos, mostrando que o referencial utilizado não são os documentos oficiais, mas o manual didático. O livro didático utilizado dessa forma deixa de ser um recurso e passa a ser um direcionamento devido à praticidade de sua utilização. É ainda, perceptível, a organização dos conteúdos específicos por regionalização (continentes, países e regiões), demonstrando a presença forte de uma Geografia regionalista, herdada do movimento La Blachiano no Brasil, que é um dos pontos que a DCE de Geografia propõe superar.

Apontamos o fato de que, embora os professores tenham participado do processo de elaboração das DCEs, no processo inicial de forma direta e no processo final, de forma mais indireta e, ainda, de se levar em consideração que parte dos professores atuantes na rede estadual de ensino serem contratados temporariamente, e, portanto, não serem docentes no

período de elaboração da DCE, mesmo os que atuavam e participaram do processo, apresentam dificuldade de compreensão desse documento.

Conforme o contexto histórico, diferentes abordagens pedagógicas se intitulam na educação de forma geral e que refletem no Ensino de Geografia. À medida que tais mudanças vão surgindo, nem sempre a prática docente as absorve, o que acarreta na manutenção de práticas pedagógicas tradicionais e, principalmente, na manutenção de conteúdos que não contemplam o objeto de estudo da Geografia. É comum o discurso, por parte de alguns docentes, de que a Geografia perdeu conteúdo para outras disciplinas. No entanto, o que ocorre, é que por muito tempo a Geografia havia perdido o seu foco, trabalhando conteúdos que não contemplavam o seu objeto de estudo. Na proposta da DCE,

o objeto de estudo da Geografia é o espaço geográfico, entendido como o espaço produzido e apropriado pela sociedade (LEFEBVRE, 1974), composto pela inter-relação entre sistemas de objetos – naturais, culturais e técnicos - e sistemas de ações - relações sociais, culturais, políticas e econômicas (SANTOS, 1996 apud PARANÁ, 2008, p.51).

Assim, as abordagens pedagógicas acarretam em reformulação curricular o que irá influenciar na forma como os indivíduos irão compreender o mundo e atuar (ou não) nele.

Assim sendo, é necessário que ocorra abordagem pedagógica que contemple a indissociável relação sociedade x natureza. Quanto a isto, Lacoste coloca que:

[...] os geógrafos utilizam as aquisições de numerosas disciplinas, muito diferentes por seus métodos e por seu instrumental conceitual. De fato os geógrafos não falam, tudo junto, de geologia como de sociologia, de climatologia, como de economia, de demografia e de hidrologia, de etnologia e de botânica, etc? Esse comportamento de tocar de leve em tudo lhes criou, aliás, grandes problemas no momento: sem dúvida acontece frequentemente que o economista de um lado, ou o geólogo de outro, se diverte com a falta de competência dos geógrafos (o geógrafo é, evidentemente, um geólogo bem fraco e um medíocre economista). [...] uma das finalidades fundamentais da Geografia é o estudo das interações espaciais entre os fenômenos que são analisados por ciências tão diversas uma das outras (LACOSTE, 2005, p.96-97).

Conforme Mendonça (2006), o professor que não contempla essa relação não faz geografia. Se abordar somente a Geografia física, é biólogo, geólogo ou geomorfologista e se abordar somente a sociedade, é sociólogo, historiador, filósofo ou antropólogo, se separar essas duas dimensões não se faz Geografia. Bem como, se o espaço não é categoria de análise e interpretação não se estará fazendo Geografia, uma vez que o espaço tem que aparecer nas

abordagens como categoria fundante, seguida do território, das paisagens, da região e do lugar. Tais conceitos Geográficos estão presentes nos conteúdos estruturantes das Diretrizes Curriculares Estaduais.

Ainda, nesta perspectiva, Kaercher (2007), coloca a ausência da relação entre escola e vida, não permitindo que o aluno associe os assuntos da Geografia com seu cotidiano. Compara o componente curricular Geografia, trabalhado com um pastel de vento, por meio do qual todo assunto que se fala é Geografia, mas não há um aprofundamento, ou seja, se tem quantidade e não qualidade.

O fato de a geografia ter um objeto muito concreto, visível e perceptível [...]. dá nos a ideia de que, assim sendo, tudo é Geografia. Essa leitura nos deixa como deitados em “berço esplêndido”, acomodados. Então, o falar de tudo (todos os lugares) nos enche de assuntos, conteúdos, mas à custa de uma reflexão mais fundamentada. A saída mais comum é a prática de sobrecarregar nos conteúdos, sempre tão infintos, o que nos parece uma saída, uma “fuga para frente”[...]Será que corremos dos conteúdos para fugirmos de nossa confusão epistemológica? (KAERCHER, 2007, s/p).

O processo de implantação do Ensino da Geografia escolar no Brasil foi por meio da fundação do Colégio Pedro II, em 1837, no Rio de Janeiro. Um dos objetivos iniciais dessa disciplina estava voltado para a descrição dos lugares. A partir da década de 1930, volta-se para uma perspectiva nacionalista, para a formação de cidadãos patriotas, dando ênfase à memorização de fatos e informações. Tais abordagens foram pontuais até, aproximadamente, a década de 1960, as quais ficaram conhecidas como Geografia tradicional. Conforme Santos e Ascensão (2009), essa Geografia escolar foi influenciada por pensadores como Vidal de La Blache, a qual se baseia nas descrições regionais, na qual, a sociedade e o espaço eram resultado de ações desprovidas de ideologias, que ocorriam naturalmente. Para La Blache, a Geografia é uma ciência da natureza e não dos homens.

Na prática, isso se traduz num estudo descritivo das paisagens naturais, decorar nome de rios, países e capitais, não associando a ação humana sobre as mesmas, sem interpretar os acontecimentos e suas consequências.

Uma disciplina maçante, mas antes de tudo simplória, pois, como qualquer um sabe, "em Geografia nada há para entender, mas é preciso ter memória..." De qualquer forma, após alguns anos, os alunos não querem mais ouvir falar dessas aulas que enumeram, para cada região ou para cada país, o relevo – clima – vegetação – população – agricultura – cidades – indústrias (SANTOS & ASCENÇÃO, 2009. p.3).

Refletindo tal proposição, nos questionamos se conseguimos superar por meio de nossas práticas pedagógicas a influência do regionalismo de La Blache, ou se continuamos confundindo conteúdo, temáticas, com escalas geográficas. Quanto ao critério a ser utilizado ao relacionar o que estudar em Geografia, precisamos ter discernimento da intencionalidade ao desenvolvê-los.

Considerando a concepção de Geografia que temos e a opção metodológica que adotamos, o critério para seleção/eleição do que estudar não pode ser um critério físico de delimitação de área. Não pode ser geológico-geomorfológico (os continentes). Não pode ser limites de fronteiras (os países). Pelo contrário, o critério deve estar referido ao tipo de fenômeno. E o que deve definir o que vai ser estudado é um “problema”, uma “problemática”, referente a um assunto, e não a um espaço delimitado (CALLAI, 2003, p. 60).

Questionamos, então, por que isso ocorre? Quais as razões para essa contradição entre o proposto e o vivido, no caso da organização curricular das escolas públicas estaduais no Estado do Paraná? Quanto a isso Young nos traz algumas contribuições:

O currículo é apresentado como uma realidade e a linguagem de causa e efeito, resistência e mudança é aplicada a ele (...). No caso do currículo, as relações sociais são aquelas entre professores e o que é ensinado e entre o contexto da sala de aula e o contexto mais amplo em que as práticas de sala de aula são determinadas e os pressupostos acerca do conhecimento e do currículo nelas inseridos. São esses pressupostos e essas práticas que podem vir a ser mascarados pela linguagem da teoria curricular (YOUNG, 2000, p. 45).

Analisando a história da educação escolar, verifica-se que ela sempre foi organizada a partir de interesses políticos e necessidades do capital. As organizações da escola, bem como, seus objetivos pedagógicos, sempre estiveram atreladas de alguma forma a ações de governos, resultando em reestruturações curriculares constantes. A reorganização curricular do Paraná mostrou-se em condições superficiais e insuficientes.

Percebemos que a mudança proposta teve pouco impacto na busca pela emancipação humana. Ao analisar o processo de constituição das DCEs, observamos a ênfase na recuperação da especificidade dos conteúdos das diversas disciplinas escolares, porém,

o desconhecimento da dinâmica da sociedade capitalista leva os educadores mais bem intencionados a reproduzirem fielmente os pressupostos dessa formação social, ainda que se proponham a ter discursos revolucionários (NAGEL, 1994, p.44).

Retomando os PTDs analisados, observamos que os professores do grupo 1 apresentam no desdobramento, os conteúdos estruturantes, básicos e específicos. Porém, ao especificá-los, não há coerência entre eles, pois os específicos delimitados pelos professores não têm nenhuma relação com os básicos elencados para aquele plano de trabalho. Isso demonstra que os professores conhecem os itens que são orientados pela mantenedora para que constem no plano de trabalho, tentam desdobrá-los, porém há ausência de compreensão de como fazê-los, como articulá-los. O grupo 1, apresenta ainda, diversidade na forma de organização com diferentes características. Alguns elaboram aleatoriamente, criam novos conteúdos básicos. A exemplo do desdobramento realizado para um 9º ano¹² (3º trimestre) pelo professor A¹³:

DESDOBRAMENTO DE CONTEÚDOS FEITO PELO PROFESSOR A	PROPOSTA PEDAGÓGICA CURRICULAR DA ESCOLA (Conteúdo Básico)	CONTEÚDOS DO LIVRO DIDÁTICO ADOTADO PELA ESCOLA
<p>CONTEÚDOS ESTRUTURANTES</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dimensão econômica do espaço geográfico. - Dimensão política do espaço geográfico. - Dimensão cultural e demográfica do espaço geográfico. -Dimensão socioambiental do espaço geográfico <p>CONTEÚDO BÁSICO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Características físicas e naturais da: Ásia, África, Oceania e Polares. - Aspectos econômicos. -Dinâmica da população. <p>CONTEÚDO ESPECÍFICO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Regionalização dos continentes: Africano, Asiático, Áreas Polares e da Oceania. - Clima, relevo e hidrografia. - Blocos Econômicos: setores da economia. - Diferenças étnico-raciais. - Movimento interno e externo da população. - Conflitos: étnicos, políticos e religiosos. 	<p>A evolução demográfica da população, sua distribuição espacial e os indicadores estatísticos.</p> <p>As manifestações socioespaciais da diversidade cultural.</p> <p>Os movimentos migratórios mundiais e suas motivações.</p>	<p>Ásia: Aspectos gerais (relevo e rios asiáticos, clima e vegetação, população e diversidade regional).</p> <p>O Leste e o Sudeste Asiático: Japão, China: um país continental, indústria chinesa, Tigres Asiáticos.</p> <p>Ásia Central e meridional: A Índia.</p> <p>Oriente Médio: caracterização geral, o petróleo no Oriente Médio, conflitos e questões territoriais.</p> <p>Oceania: Bases naturais e povoamento, características da economia da Austrália, Ilhas da Oceania.</p>

QUADRO 6: Desdobramento de conteúdos do PTD, proposição de conteúdos para 9º ano do Ensino Fundamental da PPC e do livro didático da escola que atua o professor A.

Fonte: Plano de Trabalho Docente - professor A, PPC e livro didático adotado pela escola que atua o professor A.

¹² O critério utilizado para definir as série/anos a serem exemplificadas na triangulação dos dados ocorreu de acordo com a classificação do professor por grupo (1, 2, 3 ou 4). Dessa forma, não nos detemos à análise de apenas uma série/ano, mas de várias de forma diversificada, sendo cada professor analisado de uma escola diferente.

¹³ Identificamos os professores/autores dos Planos de Trabalhos Docentes analisados dessa forma, visando preservar sua identidade.

No desdobramento realizado pelo professor A, em alguns itens há ausência do recorte espacial para análise, tornando ampla a análise. Como exemplo: Movimento interno e externo da população (de onde?), clima, relevo e hidrografia (de onde?). Ele criou/elaborou novos conteúdos básicos, que não constam na tabela da DCE¹⁴. Assim, é perceptível a não compreensão de que são conteúdos de grande amplitude definidos coletivamente e que não se elaboram aleatoriamente. Esse entre outros PTDs analisados apontam que é comum serem elaborados recortes temáticos como conteúdo estruturante, não levando em consideração que os estruturantes também não se alteram, conforme orientação proposta na DCE. Há outras situações em que descrevem os conteúdos básicos como estruturantes, mostrando, assim, a incompreensão por parte dos professores dessa prescrição curricular.

O professor A atua há dez anos na rede estadual de ensino, o que significa que atua desde o início da reorganização curricular do Paraná. Quando questionado se participou das formações continuadas voltadas para a reformulação curricular, coloca que as mesmas ocorreram muito rápidas e durante pouco tempo, que não lembrava mais como haviam sido. Sobre as formações continuadas ofertadas pela SEED, diz que não foram suficientes, pois “*a falta de conhecimento (melhores esclarecimentos) favoreceram para que muita coisa ficasse apenas no mundo das ideias*” (Entrevista 7 – 20 set. 2013) e que trouxeram poucas contribuições, sendo as contribuições dos colegas mais significativas do que as formações ofertadas pela SEED. O referido professor confirma que leu a DCE de Geografia, mas não se deteve a maiores interpretações, o que demonstra não considerar importante se ater a ela. Quanto à elaboração do PTD, coloca que utiliza tanto a DCE, quanto o livro didático, um complementando o outro.

Em outros PTDs, os conteúdos específicos são os títulos dos livros didáticos e, ainda, na maioria, são apenas recortes espaciais, como África, Ásia, região Norte do Brasil, Nordeste do Brasil, demonstrando a continuidade de uma Geografia regionalista, muito presente nos livros didáticos. Como demonstra o desdobramento de uma turma de 7º ano, realizado pelo professor B, para o 3º trimestre:

¹⁴ A organização da tabela de conteúdos básicos da DCE, pode ser visualizada no Anexo 1 deste trabalho.

DESDOBRAMENTO CONTEÚDOS PTD	PROPOSTA PEDAGÓGICA CURRICULAR DA ESCOLA (conteúdos básicos)	CONTEÚDOS DO LIVRO DIDÁTICO ADOTADO PELA ESCOLA
CONTEÚDO ESTRUTURANTE	<ul style="list-style-type: none"> - A distribuição espacial das atividades produtivas, a (re)organização do espaço geográfico. - A formação, o crescimento das cidades, a dinâmica dos espaços urbanos e a urbanização. - A circulação de mão-de-obra, das mercadorias e das informações. 	<ul style="list-style-type: none"> - Região Norte - Região Nordeste - Região Sudeste - Região Sul - Região Centro-Oeste
<ul style="list-style-type: none"> - Dimensão econômica do espaço geográfico. - Dimensão política do espaço geográfico. - Dimensão cultural e demográfica do espaço geográfico. - Dimensão socioambiental do espaço geográfico 		
CONTEÚDO BÁSICO		
<ul style="list-style-type: none"> - As diversas regionalizações do espaço geográfico. - A distribuição espacial das atividades produtivas e a reorganização do espaço geográfico. - Circulação de mão-de-obra, mercadorias e das informações. 		
CONTEÚDO ESPECÍFICO		
<ul style="list-style-type: none"> - Região Norte. - Região Nordeste. - Região Sudeste. - Região Sul. - Região Centro-Oeste. 		

QUADRO 7: Desdobramento de conteúdos, proposição de conteúdos para 7º ano do Ensino Fundamental da PPC da escola e do livro didático da escola que atua o professor B.

Fonte: Plano de Trabalho Docente do professor B, PPC da escola e livro didático Projeto Araribá 7º ano (2009).

Nos específicos citados pelo professor B, fica nítida a referência a escalas geográficas e não às temáticas a serem abordadas, bem como, ausência do que pretende abordar sobre as regiões brasileiras, ou seja, não específica.

Nos conteúdos básicos apontados, há coerência em partes do que propõe a PPC, pois o primeiro conteúdo básico citado pelo professor está proposto na PPC para ser trabalhado no 1º trimestre. Por outro lado, não ocorre a referência para ser abordada “a formação, o crescimento das cidades, a dinâmica dos espaços urbanos e a urbanização” proposto para o terceiro trimestre na PPC, sendo que, nos PTDs dos outros trimestres do mesmo professor, para essa mesma turma, não consta a abordagem deste conteúdo básico, demonstrando que foi suprimido. Por outro lado, os recortes (ou não) dos conteúdos específicos coincidem com os títulos das unidades presentes no livro didático utilizado na escola, mostrando dessa forma que mescla as proposições de conteúdos da PPC, originária da DCE, com as proposições do livro didático. No encaminhamento metodológico, deixa mais explícita a abordagem pelos subtítulos presentes no livro didático. Dessa forma, o livro didático deixa de ser um recurso e passa a ser um direcionamento devido à praticidade de sua utilização. É ainda, perceptível, a

organização dos conteúdos específicos por regionalização, demonstrando a presença forte de uma Geografia regionalista, herdada do movimento La Blachiano no Brasil, muito presente nos livros didáticos que é um dos pontos que a DCE de Geografia propõe superar.

Do total de professores analisados, entre os que se encontram na classificação do grupo 2, ou seja, apresentam tentativa de desdobramento, porém não citam as três categorias de conteúdos (estruturantes, básicos e específicos). Apresentam somente dois dos mesmos em seu desdobramento. Ilustramos como exemplo desse grupo, o PTD do professor C, para o 2º ano do Ensino Médio:

DESDOBRAMENTO CONTEÚDOS PTD	PROPOSTA PEDAGÓGICA CURRICULAR (conteúdos básicos)	LIVRO DIDÁTICO ADOTADO PELO COLÉGIO
<p>CONTEÚDO ESTRUTURANTE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dimensão Socioeconômica do espaço geográfico. - Dimensão cultural e demográfica do espaço geográfico. - Geopolítica 	<p>1º trimestre</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formação, mobilidade das fronteiras e a reconfiguração dos territórios. - As diversas regionalizações do espaço. 	<ul style="list-style-type: none"> - Estrutura geológica e classificação do relevo brasileiro. - Regiões hidrográficas do Brasil. - Dinâmica climática e classificação dos climas do Brasil.
<p>CONTEÚDO BÁSICO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Não são listados nesse PTD 	<p>2º trimestre</p> <p>Aponta para um possível equívoco, pois repete exatamente os mesmos básicos do 1º trimestre.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Biomas brasileiros. - População e demografia. - Movimentos populacionais e urbanização do Brasil. - Qualidade de vida e exclusão social no Brasil.
<p>CONTEÚDOS ESPECÍFICOS</p> <p>1º trimestre:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formação, expansão e caracterização do território brasileiro. - Aspectos físicos do Brasil (relevo, hidrografia, climas, biomas, problemas ambientais e suas possíveis soluções). <p>2º trimestre:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organização Política e administrativa. - População e demografia - Movimentos populacionais e urbanização do Brasil. - Qualidade de vida e exclusão social no Brasil. <p>3º trimestre:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Espaço produtivo rural: Extrativismo vegetal no Brasil, Pesca e atividades agropastoris. - Recursos minerais e matriz energética brasileira. - Espaço produtivo industrial. - Espaço dos serviços: Comércio, transporte e turismo. 	<p>3º trimestre</p> <ul style="list-style-type: none"> - O espaço em rede: produção, transporte e comunicações na atual configuração territorial. - A evolução demográfica, a distribuição espacial da população e os indicadores estatísticos. - As implicações socioespaciais do processo de mundialização. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aspectos econômicos e populacionais do Brasil. - Espaço produtivo rural: Extrativismo vegetal no Brasil, Pesca e atividades agropastoris. - Recursos minerais e matriz energética brasileira. - Espaço produtivo industrial. - Espaço dos serviços; Comércio, transporte e turismo. - Características gerais das regiões do Brasil.

QUADRO 8: Proposição de conteúdos para o 2º ano do Ensino Médio, da PPC e do livro didático utilizado no colégio que atua o professor C.

Fonte: Plano de Trabalho Docente do professor C, PPC e livro didático (Projeto Eco) adotado pela escola.

Diante do exposto no quadro anterior, há vários pontos para analisarmos, começamos pelo desdobramento dos conteúdos feito pelo professor. Os Conteúdos Estruturantes, citados no PTD do professor C, são os que constavam na DCE de 2006, na sua primeira versão, o que demonstra que o professor não conhece a versão definitiva que é de 2008. Há ausência do item dos Conteúdos Básicos, o que demonstra não utilizar a PPC para elaborar seu PTD. Os conteúdos específicos são exatamente os títulos do livro didático, divididos por trimestres, de forma sequencial. O que será trabalhado nos três trimestres está citado em apenas um PTD, demonstrando que não é desenvolvido por períodos conforme orientação da mantenedora. Dessa forma, o professor demonstra fazer tentativas de desdobramentos, constando parte dos itens orientados para que tenha o PTD, porém o mesmo acaba não se concretizando. Nas referências desse PTD, não é citada a DCE, há uma citação de “Proposta Pedagógica Curricular do estado do Paraná”, seria uma referência à DCE? Afinal Proposta Pedagógica Curricular é de cada escola.

O professor C, fez parte da entrevista 1 que realizamos e diz ter participado dos encontros descentralizados, mas como estava iniciando sua carreira no magistério, não compreendeu naquele momento o que estava ocorrendo e acabou participando como ouvinte. Quanto à formação recebida sobre esse documento, pontuou como tendo maior eficácia o acompanhamento da Equipe pedagógica da escola, porém por meio de cobranças, para que utilizem *“sempre a linha das DCEs e é o que eu estou seguindo”*. Quando questionado qual outro recurso utiliza para elaborar seu PTD, pontua *“uso o livro didático é uma ferramenta, porém a gente não segue a risca, mas eu utilizo também e pesquisas no dia a dia educação, é o que mais eu tenho efetuado”*. Quanto à DCE, o professor coloca *“agora que tenho mais experiência, não tenho dificuldade de compreender a DCE, temos que acompanhar e seguir mesmo, caso contrário, o que é trabalhado fica muito diferente entre os professores de escolas diferentes, pois os alunos se transferem com certa frequência, tenho minha DCE na escola, vejo sempre nas minhas horas atividades”* (entrevista 1 - professor C – 15 set de 2013).

O professor C afirma com convicção que conhece, não tem dificuldades e utiliza a DCE em seus planejamentos, mas ao mesmo tempo afirma que utiliza o livro didático como ferramenta. Porém, é visível em seu PTD, que há uma utilização de forma sequencial, refletido na tentativa de desdobramento dos conteúdos estruturantes e específicos, pois há ausência de referência aos básicos.

Em outro PTD analisado, do 3º ano do Ensino Médio por blocos¹⁵, feito pelo professor D, apresenta o seguinte desdobramento:

DESDOBRAMENTO CONTEÚDOS PTD	PROPOSTA PEDAGÓGICA CURRICULAR	LIVRO DIDÁTICO ADOTADO PELO COLÉGIO
<p>CONTEÚDO ESTRUTURANTE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dimensão econômica do espaço geográfico. - Dimensão cultural do espaço geográfico. - Dimensão política do espaço geográfico. - Dimensão socioambiental do espaço geográfico. 	<p>Ensino Médio por blocos 1º bimestre</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formação, mobilidade das fronteiras e a reconfiguração dos Territórios; - A Nova Ordem Mundial, os territórios supranacionais e o papel do Estado; - As implicações socioespaciais do processo de mundialização; - As diversas regionalizações do espaço; - As relações entre o campo a cidade na sociedade capitalista; - A formação, o crescimento das cidades, a dinâmica dos espaços urbanos e a urbanização recente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Fim da Segunda Guerra Mundial e Ordem bipolar; - O fim do socialismo e a nova geopolítica mundial; - Organizações internacionais e indicadores socioeconômicos; - Classificação dos países quanto ao nível de desenvolvimento; - Blocos Econômicos e regionalização; - Meio Técnico-Científico-Informacional;
<p>CONTEÚDOS BÁSICOS 1º bimestre</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fim da Segunda Guerra Mundial e Ordem bipolar; - O fim do socialismo e a nova geopolítica mundial; - Organizações internacionais e indicadores socioeconômicos; - Classificação dos países quanto ao nível de desenvolvimento; - Blocos Econômicos e regionalização; - Meio Técnico-Científico-Informacional; - Processo de Globalização; - Fragmentação na globalização. 	<p>2º bimestre</p> <ul style="list-style-type: none"> - A circulação de mão-de-obra, do capital, das mercadorias e das informações; - A distribuição espacial das atividades produtivas e a (re) organização do espaço geográfico; - A Revolução técnico-científica-informacional e os novos arranjos no espaço da produção; - O comércio e as implicações socioespaciais; - O espaço em rede: produção transporte em comunicações na atual configuração territorial; - A evolução demográfica, a distribuição espacial da população e os indicadores estatísticos; - Os movimentos migratórios e suas motivações; - As manifestações socioespaciais da diversidade cultural. 	<ul style="list-style-type: none"> - Processo de Globalização; - Fragmentação na globalização. - Organizações financeiras e comerciais internacionais; - Economias desenvolvidas; - Economias emergentes; - Economias periféricas; - Conflitos e militarização; - Alternativas para um início de mudanças; - Terceiro Setor; - Responsabilidade social;
<p>CONTEÚDOS ESPECÍFICOS Ausência de desdobramentos de conteúdos específicos.</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Responsabilidade social; - Economia Solidária.

QUADRO 9: Proposição de conteúdos para o 3º ano do Ensino Médio, da PPC e do livro didático utilizado no colégio que atua o professor D.

Fonte: Plano de Trabalho Docente do professor D, PPC e livro didático adotado pela escola.

¹⁵ O Ensino Médio por blocos foi uma proposta de reorganização do Ensino Médio no Paraná, iniciada em 2009, visando diminuir a evasão e a repetência no Ensino Médio noturno a priori, proposta esta que se estendeu para o ensino diurno. Está organizado por séries, cada série formada por dois blocos de disciplinas, com matriz única e disciplinas distribuídas de forma equitativa, a qual tem como objetivo facilitar o ingresso do aluno no início de cada semestre letivo, pois os blocos de disciplinas são de aulas mais concentradas e semestrais, o que garante a carga horária de cada disciplina para o ano letivo. A adesão a essa organização é facultativa para os colégios.

Observamos que há inversão em relação à tentativa de desdobramento realizada pelo professor C, pois o professor D, cita os estruturantes de acordo com a DCE e no lugar dos conteúdos básicos, cita os subtítulos tal e qual estão no livro didático utilizado no Colégio e não cita conteúdos específicos. Nas referências desse PTD, não cita o livro didático adotado no Colégio.

O professor D diz estar há quase trinta anos na rede de educação do Paraná e passou por várias mudanças na educação. Quanto ao processo de elaboração da DCE coloca que *“no início faltavam alguns subsídios técnicos que nos auxiliassem a entender como unirmos a Diretriz como os conteúdos estruturantes, básicos e específicos que nós trabalhamos em sala de aula e aí nós montamos durante as semanas pedagógicas nas escolas grupos que estudavam as diretrizes e tentavam implementar dentro daquele trabalho a possibilidade para que os alunos tivessem uma clareza maior daquilo que estávamos trabalhando. Depois nós montávamos grupos de estudos que eram geralmente aos sábados e a gente fazia o estudo dessas diretrizes, a adequação dessas diretrizes com a educação do Paraná, o interesse dos professores em entender esse processo levou a formação dos grupos de estudos”*(entrevista 2 - professor D – 16 set de 2013).

O professor aponta as Semanas Pedagógicas e os grupos de estudos como sendo uma iniciativa do grupo de professores, não como um direcionamento da SEED e que essa iniciativa teria contribuído para compreensão do documento. No entanto, essa compreensão não é visível na organização dos conteúdos no PTD, no qual o que acaba definindo o trabalho é o roteiro curricular proposto no livro didático. Na sequência, o professor D aponta que há necessidade de aprofundar a discussão acerca do desdobramento dos conteúdos propostos na DCE, os quais não são facilmente compreendidos.

Quando questionado se esses momentos deram conta da compreensão de como trabalhar o documento, o mesmo coloca que *“em alguns aspectos teríamos que ter uma discussão mais aprofundada disso, mas em si eles auxiliaram bastante no entendimento das diretrizes, esses grupos de estudos, porque os professores se preocuparam em desvendar o que era essa nova forma de trabalho, a qual não era tão nova, mas tinha alguns parâmetros diferentes e foi importante, eu diria que com isso, hoje nós (se referindo a ele) juntamente com O PDE com certeza avancei muito, entendi melhor as diretrizes e utilizo no dia a dia várias coisas, vários tópicos que elas possuem para auxiliar na sala de aula e os alunos com isso se percebe que eles tem uma compreensão melhor dos conteúdos”*(entrevista 2 - professor D – 16 set de 2013).

Ao ser questionado se havia lido a DCE na sua íntegra, pontua que *“eu não li na íntegra, mas dentro da necessidade, em parcelas, eu li todas as diretrizes, principalmente a da área de Geografia tenho me esforçado muito para ler novamente porque é importante para o planejamento de aulas”*. Ao ser questionado se nessas leituras conseguiu compreender, aponta que *“alguns pontos nas primeiras leituras faz com que a gente se questione quanto ao ponto chave que elas querem atingir, em leituras posteriores e em discussões nas semanas pedagógicas que são importantes, que parecem estar desvirtuados, com textos um pouco aleatórios da Secretaria para nós discutir, poderíamos avançar mais se nos debruçássemos mais nesses estudos. Creio que a educação no Paraná avançaria melhor se esses tópicos que se tem dúvida fossem discutidos pelo coletivo de professores, principalmente adequando elas ao Projeto Político Pedagógico e a Proposta Pedagógica da escola”*(entrevista 2 - professor D – 16 set de 2013).

Ao referir-se ao planejamento de suas aulas, quando questionado qual utiliza ou achava ser mais fácil para planejar, se era a DCE ou o livro didático, coloca que *“utilizo as diretrizes e o livro didático não como fonte principal, mas como uma fonte que os alunos precisam pesquisar, que eu pesquiso e uso diversos autores que se enquadram dentro das diretrizes. Desses autores eu pego as ideias principais, faço um confronto de ideias e repasso para os alunos em forma de textos, vídeos e filmes e faço discussão sobre o tema com eles”* (entrevista 2 - professor D – 16 set de 2013).

Quanto à opinião, se o documento mudou algo na educação paranaense, na escola, aponta que *“acredito que mudou para melhor. Várias dúvidas que os educadores tinham ela auxiliou, clareou principalmente para os educadores novos que vinham de uma educação já voltada para as diretrizes trazendo um embasamento melhor e para aqueles que tiveram uma formação (acadêmica) anterior as diretrizes, veio a esclarecer dúvidas que nós trabalhávamos de uma forma e entendíamos que era a correta, então as diretrizes clarearam essa forma de trabalho, dessa forma vejo que elas foram importantes para a educação no Paraná”*(entrevista 2 - professor D – 16 set de 2013).

Sobre o PTD, durante todo esse processo de reformulação curricular, a equipe pedagógica da escola auxiliou na elaboração desse documento? *“tem algumas escolas em que a equipe pedagógica muda todos os anos, quando não muda durante o ano, o que dificulta esse acompanhamento, nas escolas que a equipe é fixa, eles acompanham mais de perto e auxiliam para que os professores façam uma reflexão mais apurada do trabalho que realizamos”* (entrevista 2 - professor D – 16 set de 2013).

Outro PTD analisado e que aqui apontamos se refere ao 1º ano do Ensino Médio, referente ao 2º e 3º trimestre do Professor E.

DESDOBRAMENTO CONTEÚDOS PTD	PROPOSTA PEDAGÓGICA CURRICULAR	LIVRO DIDÁTICO ADOTADO PELO COLÉGIO
<p>CONTEÚDO ESTRUTURANTE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dimensão econômica da produção da/no espaço. - Dimensão cultural e demográfica. - Dimensão socioambiental. - Geopolítica. <p>CONTEÚDOS BÁSICOS</p> <p>A formação e transformação de paisagens, dinâmicas da natureza, localização, exploração dos recursos naturais através do estudo da Geografia Física.</p> <p>CONTEÚDOS ESPECÍFICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> -Estrutura da Terra: Eras geológicas, placas tectônicas, formas de relevo (agentes internos e externos), rochas, recursos minerais e formação dos solos. - Impactos ambientais: degradação do solo, poluição, lixo urbano, agrotóxicos. - Atmosfera e fenômenos meteorológicos: composição das camadas, elementos e fatores climáticos, tipos de climas, climogramas e biomas. - Hidrosfera: Composição e uso indevido da água e suas consequências. 	<ul style="list-style-type: none"> - A formação, localização, exploração e utilização dos recursos naturais. - O espaço em rede: produção, transporte e comunicações na atual configuração territorial. - O espaço rural e a modernização da agricultura. - As diversas regionalizações do espaço. - As implicações socioespaciais do processo de mundialização 	<ul style="list-style-type: none"> - Estrutura geológica; - Relevo -Solos -Hidrografia - Clima e formações vegetais -População - Industrialização - Setor terciário

QUADRO 10: Proposição de conteúdos para o 1º ano do Ensino Médio, da PPC e do livro didático utilizado no colégio que atua o professor E.

Fonte: Plano de Trabalho Docente do professor E, PPC e livro didático adotado pela escola.

Este professor aponta para uma compreensão quanto à orientação de que precisam apresentar os três tipos de conteúdos no PTD. Porém, a forma como apresenta o desdobramento mostra que os conteúdos estruturantes citados neste PTD são os referenciados na primeira versão da DCE, de 2006, os quais sofreram readequações na última versão do documento, mostrando que o professor não utiliza esta última versão, a qual foi encaminhada para todos os professores que atuavam em 2008 e para todas as escolas do Paraná. No conteúdo básico, o professor faz um recorte, citando parte de quatro diferentes conteúdos básicos, sobre os quais há uma ênfase de que serão abordados por meio do estudo da

Geografia Física, apontando para uma abordagem dicotômica, não abrangendo análise entre sociedade e natureza, ponto este proposto a ser superado na DCE.

O Professor E atua há 10 anos na rede de educação do Paraná. O início de sua atuação coincidiu com o início do processo de elaboração da DCE. Segundo ele, participou já no início de sua docência, em 2004 de Simpósios em Faxinal do Céu onde eram organizados grupos de professores por área para que dessem sugestões de conteúdos a serem trabalhados em Geografia por série. Confessou durante entrevista que não compreendia inicialmente o que estava ocorrendo, pois sua indicação para participar dos Simpósios ocorreu devido ao fato de ter mais facilidade de ficar uma semana afastada de casa para formação. Depois percebeu a importância dos eventos que participou e que poderia ter contribuído muito mais, caso compreendesse o processo que estava ocorrendo, bem como, se tivesse mais experiência.

Quanto à organização da DCE, do PTD e dos conteúdos para a Proposta Pedagógica, coloca que as formações *“ocorreram mais diretamente pela coordenação de Geografia do NRE. A orientação na escola é no sentido que tem que fazer o PTD encima das DCEs, mas orientações sobre o documento foi feito somente pelo NRE, em formações continuadas e quando procurei auxílio no NRE para a elaboração da PPC e do PTD sobre os desdobramentos dos conteúdos. São raros os momentos que a equipe pedagógica senta com o professor para sanar dúvidas”* (entrevista 3 - professor E – 15 set de 2013).

Quanto ao seu posicionamento em relação a DCE, o professor E apontou que *“considero importante para haver uma padronização do ensino do estado do Paraná, por causa das transferências dos alunos que ocorrem entre as cidades dentro do Paraná. Eu sigo sim as DCEs e acho que esse documento contribuiu para essa padronização. Acho que ela poderia ser de mais fácil entendimento na parte ali dos conteúdos estruturantes, básicos e específicos, acredito que ela ainda é complexa para o professor subdividir esses conteúdos, acho que poderia ser melhor organizado”* (entrevista 3 - professor E – 15 set de 2013).

É perceptível um ponto em comum na fala dos professores entrevistados, apontando como fragilidade a forma como estão direcionados os conteúdos estruturantes, básicos e específicos na DCE.

Sobre o livro didático que utiliza, o professor E coloca que *“Ele coincide com a DCE, ajuda bastante, mas não pode ser o único meio, tem que pesquisar fora também, mas ele está dentro dos conteúdos por série”* (entrevista 3 - professor E – 15 set de 2013). Ao fazer tal apontamento, o professor mostra o entendimento de que o documento e o livro didático são

condizentes, assim sendo não há necessidade de adequação, isso fica evidente ao observarmos o PTD do referido professor.

A versão preliminar da DCE de Geografia, apresentada na Semana Pedagógica de 2005 coloca que

O livro didático pode ser usado enquanto referencial de consulta para o aluno e para o professor, porém sem esquecer que este material é produzido no interior de um concorrente e lucrativo mercado editorial, com um número de páginas limitado e desde sua produção até a sua distribuição muitas informações/conteúdos já estão defasados. Outro ponto relevante é o fato de não ser uma boa indicação para o tratamento de questões referentes às escalas local/regional, exatamente pela abrangência do referido mercado (...) o livro didático poderia ser usado então como fonte para a pesquisa, podendo se trabalhar na sala com diversos livros, cada um lendo um autor diferente sobre o mesmo tema, o que ampliará as possibilidades de discussão (PARANÁ, 2005, p.19).

Quanto ao PTD, aponta que o mesmo *“Contribui sim, principalmente na padronização dos conteúdos e para o professor ter um roteiro para seguir, se ele precisar de uma licença médica, o professor que assumir poderá saber onde você parou e o que havia planejado para fazer na sequência”* (entrevista 3 - professor E – 15 set de 2013).

Um dos PTDs que apresenta certa coerência com a proposição da SEED, quanto aos desdobramentos dos conteúdos, é o do professor F, referente ao 7º ano do Ensino Fundamental, para o período do 2º trimestre, para o qual propõe trabalhar:

DESDOBRAMENTO CONTEÚDOS PTD	PROPOSTA PEDAGÓGICA CURRICULAR (conteúdos básicos)	LIVRO DIDÁTICO ADOTADO PELO COLÉGIO
<p>CONTEÚDO ESTRUTURANTE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dimensão econômica do espaço geográfico. - Dimensão cultural e demográfica do espaço geográfico. - Dimensão socioambiental do espaço geográfico. -Dimensão política do espaço geográfico. <p>CONTEÚDOS BÁSICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Movimentos migratórios e suas motivações. - A evolução demográfica da população, a distribuição espacial e os indicadores estatísticos. -A formação, o crescimento das cidades, a dinâmica dos espaços urbanos e a urbanização. - O espaço rural e a modernização da agricultura 	<ul style="list-style-type: none"> -As manifestações socioespaciais da diversidade cultural. - A evolução demográfica da população, a distribuição espacial e os indicadores estatísticos. - Movimentos migratórios e suas motivações. - O espaço rural e a modernização da agricultura. 	<ul style="list-style-type: none"> - O território brasileiro - A população brasileira - Industrialização e urbanização do Brasil - Região Norte - Região Nordeste - Região Sudeste - Região Sul - Região Centro-Oeste

<p>CONTEÚDOS ESPECÍFICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os movimentos migratórios. - Êxodo Rural. - A população economicamente ativa. - População urbana e rural. - Rede urbana, problemas ambientais, sociais no espaço urbano. - O uso da terra no meio rural brasileiro. - A concentração das terras e os conflitos no campo. 		
---	--	--

QUADRO 11: Proposição de conteúdos para o 7º ano do Ensino Fundamental, da PPC e do livro didático utilizado no colégio que atua o professor F.

Fonte: Plano de Trabalho Docente do professor F, PPC e livro didático adotado pela escola.

Embora cite nos conteúdos estruturantes que pretende abordar os quatro (o que seria muito amplo), há coerência entre o que cita nos conteúdos básicos com a delimitação que propõe nos específicos e estes estão coerentes com o proposto na PPC do colégio, para que seja trabalhado para aquele período, com exceção de um conteúdo básico, sobre urbanização, o qual o professor F explica no seu PTD que é continuidade de conteúdo iniciado no trimestre anterior. É perceptível, também, que em relação aos conteúdos propostos no livro didático adotado pela escola, não há uma dependência em relação aos recortes do conteúdo proposto por este professor, o que demonstra que ao formular seu PTD, o livro didático não é seu principal referencial e, sim, a PPC do colégio.

No entanto, quanto à delimitação do conteúdo específico, é perceptível que ainda estão amplos, não especificados, assim como alguns não têm delimitação da escala geográfica a partir da qual será abordada, a exemplo, da proposição da abordagem sobre o êxodo rural e a população economicamente ativa, sobre os quais não se delimitou se a análise será em nível local, regional ou nacional. Enquanto que em outros conteúdos específicos isso fica delimitado, a exemplo, da abordagem sobre o uso da terra no meio rural brasileiro.

Com base nas análises apresentadas, observamos que o método de trabalho proposto na DCE de Geografia não é totalmente compreendido pela maioria dos professores da área de abrangência que pesquisamos, os quais nem sempre conhecem os fundamentos teóricos e filosóficos que embasam a proposta presente na referida orientação curricular.

Acreditamos ser necessário que haja investimentos na elaboração e na implementação de mudanças, não apenas nos conteúdos escolares, mas na estrutura de organização e funcionamento do ensino, aliados a um processo de formação contínua para os professores, as quais deem conta de superar as fragilidades de compreensão ao método que propõem que seja

trabalhado. O mais adequado seria que o Estado fosse o mantenedor da educação pública e a sociedade civil sua organizadora, gestora, apontando as necessidades dentro de suas realidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para compreender a proposta de reforma curricular, a qual foi baseada na formação continuada dos professores e produção de materiais didáticos, analisamos esse processo enquanto uma política pública proposta pela SEED e suas contradições, enquanto proposta apresentada pelo Estado Ampliado.

Com a organização em massa das classes populares, o poder do Estado fica atrelado à articulação com a sociedade civil, esta é composta pelo conjunto de instituições responsáveis pela representação dos interesses dos diferentes grupos sociais como as escolas, igrejas, partidos políticos, meios de comunicação e suas ideologias. Conforme a Teoria Ampliada do Estado, este tem autonomia relativa e conforme as relações de força, a sociedade civil institui através dele políticas sociais e educacionais conquistadas, porém adequadas aos objetivos da classe que o mesmo representa, ou seja, ao capital. Dessa forma o Estado acaba fazendo algumas concessões à sociedade civil e incorpora os discursos de reivindicações desta, porém não deixa de beneficiar o sistema de produção capitalista. Nessa perspectiva temos a concepção de Estado educador, o qual se refere aos conflitos de interesse e por meio do Estado Ampliado cumpre a função educativa de permitir a organização da cultura sob determinada direção de classe. Ou seja, o Estado se torna educador ao conformar técnica e eticamente as massas populares, adequando-as ao que é conveniente ao sistema de produção capitalista via “pedagogia da hegemonia”. Enquanto mantenedor propõe uma educação na lógica do capital, embora em algumas situações apresente um discurso revolucionário.

De acordo com Saviani (2008) o Estado, na formulação das políticas educacionais, tende a trabalhar com os objetivos proclamados. Mas, quando se encaminha para a operacionalização, a qual envolve investimento financeiro, formações continuadas dos profissionais, subsídios quanto a recursos pedagógicos, ocorrem limitações, explicitando assim os objetivos reais, evidenciando as contradições. Foi essa perspectiva que visualizamos na reformulação curricular proposta pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná a partir do ano de 2003, pois foi uma proposta que emanou do Estado, trazendo um discurso, enquanto objetivos proclamados de mudanças, as quais seriam fundamentadas em uma proposta materialista dialética. Mas, os objetivos reais foram se revelando com o passar de uma década do início do processo de elaboração das DCEs.

Por meio da pesquisa, foi possível reconhecer que houve avanços quanto às políticas públicas para a educação paranaense, pelo menos no que tange às proposições em nível teórico conceitual, como, por exemplo, quando é proposta, nesta política educacional, a educação pública enquanto uma possibilidade de emancipação e formação crítica dos sujeitos nela envolvidos. Como meio para a sua efetivação, houve a opção por um currículo disciplinar, pela retomada do conteúdo curricular, como objetivo maior do trabalho educacional e não a pedagogia de projetos, contrapondo-se também à pedagogia de competências. Outro avanço importante está no fato do documento propor uma fundamentação referente à Geografia Crítica, voltada para filosofia da práxis. No entanto, o processo que foi organizado para reformulação curricular se mostrou com muitas limitações. Entre elas, quando propõe a reorganização curricular baseada num processo de reorganização coletiva, com base no participacionismo, esta se mostrou insuficiente, tanto para a efetivação proposta no método quanto para o conteúdo.

Durante o processo de reorganização, houve o diagnóstico da presença de diferentes concepções, categorias e conceitos presentes nos textos preliminares das DCEs, o que resultou numa revisão e de certa forma em um recuo mesmo que velado, deste processo coletivo, sendo direcionado para o processo de multiplicadores, contando com a participação de consultores e avaliadores externos a SEED, com vistas à busca de uma unidade conceitual das DCEs, as quais em virtude de seu processo inicial mostravam-se ecléticas. Embora houvesse um discurso de construção coletiva, de antemão havia, também, um política propositiva, ou seja, no que, o direcionamento curricular deveria se pautar. Tal direcionamento estava voltado para um currículo disciplinar, com base no materialismo histórico-dialético. O processo de construção coletiva proposto se mostrou mais como uma intenção de promover a adesão dos docentes à nova política pública apresentada pela SEED do que, necessariamente, uma produção que emanasse das discussões proporcionadas nas formações continuadas pelos professores.

Nossa intenção foi discorrer e na medida do possível, analisar o método utilizado nessa reforma curricular, bem como, no tipo de formação utilizada voltada para os professores, com objetivo de efetivar na prática a implementação dessa reforma curricular. Embora tenha contado com a participação dos profissionais da educação, em partes do processo, por meio de cursos de formação continuada, fundamentados por referenciais teóricos que proporcionaram uma reflexão sistematizada sobre a prática educativa, superando uma fase de formação continuada voltada para a motivação e sensibilização, tal processo

mostrou-se ainda insuficiente e sem continuidade na política governamental, assumida, posteriormente, por outro grupo gestor. Por outro lado, em muitos momentos considerados como formação continuada, a exemplo dos grupos de estudos, da elaboração de Folhas e OAC, os quais incentivavam o professor a ser um professor-pesquisador, não deram subsídios para que essas pesquisas realmente se efetivassem, não de forma adequada, nem contribuíram para compreensão da proposta curricular, pois nem sempre o professor consegue ser autodidata. Outra limitação no processo de multiplicadores, se refere a formação destinadas somente às equipes pedagógicas por meio das Jornadas Pedagógicas, isso porque a multiplicação ou a prática do que se estudou teoricamente nessas formações não ocorreu de forma efetiva nas escolas. Outro aspecto importante é o fato de que, em todo esse processo de elaboração didático, a universidade, enquanto local de pesquisas, não foi envolvida, sendo que elas poderiam contribuir.

Portanto, ao analisarmos o processo de construção das diretrizes, são perceptíveis as limitações para implementar e consolidar as intenções propostas, devido à ausência de um embasamento teórico por parte dos professores sobre o que é proposto nas diretrizes, pautado no materialismo histórico-dialético.

Conforme relato da maioria dos professores entrevistados, embora tenham participado do processo de formação continuada ofertado pela SEED (enquanto representante do Estado), apresenta dificuldade em articular no Plano de Trabalho Docente os Conteúdos Estruturantes, Básicos e Específicos. Apontam, nesse ponto, uma limitação da orientação curricular, pois há ausência de uma explicitação a partir do método do materialismo dialético, o qual o documento propõe que seja trabalhada a disciplina de Geografia, de qual é a relação entre o universal, o particular e o singular, representados respectivamente pelo estruturante, básico e específico, facilitando, assim, a articulação entre forma e conteúdo. Para que essa articulação se efetive, é necessário que o professor tenha uma base teórico-metodológica consistente, sobretudo sobre o método do materialismo dialético, o que o processo de elaboração e formação continuada que ocorreu de 2004 em diante, não deu conta.

O discurso de alguns professores entrevistados não é condizente com seus registros nos Planos de Trabalhos Docentes, como por exemplo, quando afirmam que seguem a DCE, no sentido de que organizam seus planos de aula conforme o que propõe. Embora ocorram, conforme constatado nos documentos analisados, esforços por parte de alguns professores, a efetivação desse direcionamento curricular em sua prática pedagógica, esbarra na

incompreensão em alguns casos e em outras situações acaba permanecendo no que é mais prático, ou seja, a sequência do livro didático.

Sendo assim, a proposta de organização curricular apresentou pouca mudança no que tange aos objetivos de se ter uma escola pública de qualidade, que busca uma emancipação humana. Pois, para isso o Estado precisa dar um suporte para uma formação continuada sistematizada, voltado para um embasamento teórico-metodológico, não somente para uma prática utilitarista como geralmente ocorre. Ao contrário disso, estará propondo mudanças nas políticas públicas educacionais que tem o objetivo de fazer com que a escola permaneça como um meio de manutenção dos interesses do Estado capitalista.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Julia Santos Cossermelli de. **Para Viver Juntos**: geografia, 9º ano: ensino fundamental. Julia Santos Cossermelli de Andrade, Marlon Clóvis Medeiros. 1 ed. São Paulo: Edições SM, 2009.

ANTONIO, Clésio Acilino. Decisões Curriculares no estado do Paraná: primeiras reflexões sobre as intervenções oficiais em renovações político-pedagógicas. In: **Educação, currículo e formação de professores**. Organização de Alexandra Santos Pinheiro et Al. Francisco Beltrão: UNIOESTE- Campus de Francisco Beltrão, 2005.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

ARCO-VERDE, Yvelise Freitas de Souza. Reformulação curricular nas escolas públicas do Paraná. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares da educação fundamental da rede de educação básica do estado do Paraná – Ensino Fundamental: Geografia** (versão preliminar). Curitiba: SEED-PR, 2005.

_____, Yvelise Freitas de Souza. Introdução às Diretrizes Curriculares. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação-Superintendência da Educação. **Semana Pedagógica 27 e 25 de Julho de 2006**. Curitiba: SEED-PR, 2006.

BACZINSKI, Alexandra Vanessa de Moura. **A implantação oficial da pedagogia histórico-crítica na rede pública do estado do Paraná (1983 -1994): legitimação, resistências e contradições**. São Paulo: Autores Associados, 2011.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, **Constituição de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília,DF: 20 dez.1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros Curriculares Nacionais. **Introdução (5ª a 8ª séries)**. Brasília: MEC/SEF 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 2, de 7 de abril de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília: MEC/CNE/CEB, 1998b.

BONAMINO, Alicia; MARTINEZ, Silvia Alicia. Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental: a participação das instâncias políticas do Estado. **Educação e Sociedade**. Campinas, 2002, vol. 23, n. 80, p. 368-385.

CALLAI, Helena Copetti. O Ensino de Geografia: recortes espaciais para análise. In: CASTROGIOVANNI, A. C. et al. (orgs). **Geografia em sala de aula**: práticas e reflexões. Porto Alegre: UFRGS/AGB, 2003.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. GOULART. Lígia Beatriz. A questão do livro didático em Geografia: elementos para uma análise. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. et al. (orgs). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. Porto Alegre: UFRGS/AGB, 2003.

COUTINHO, Carlos Nelson. A dualidade de poderes: estado e revolução no pensamento marxista. In: COUTINHO, Carlos Nelson. **Marxismo e política: a dualidade de poderes e outros ensaios**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1996, pp.13-69.

_____, Estado Brasileiro: Gênese, crise, alternativa. In: COUTINHO, Carlos Nelson. **Contra a corrente: ensaios sobre democracia e socialismo**. São Paulo: Cortez, 2008, pp: 106-146.

_____, **O conceito de vontade coletiva em Gramsci**. Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) Tradução de Anna Palma. Revisão de Ivete Simionatto. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rk/v12n1/05.pdf>>. Acesso 20 set. de 2013.

DELORS, Jacques (Org). **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo, Cortez. Brasília: MEC: UNESC, 1998.

ENGELS, Friedrich. Barbárie e civilização. In: ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. In: www.scielo.br (**Revista da Faculdade da Educação**). Vol. 24. n.1. São Paulo: jan/jun 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-25551998000100004&script=sci_arttext>. Acesso em 25 de jun. de 2011.

FONTES, Virgínia. Ampliação do Estado e coerção no Brasil. Democracia e nacionalização truncada (o DIP e o modelo da violência seletiva). In: FONTES, Virgínia. **Reflexões impertinentes: história e capitalismo contemporâneo**. Rio de Janeiro: Bom texto, 2005, p. 178-2005.

FORQUIN, Jean Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes médicas Sul, 1993.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. In: **A experiência do trabalho e a educação básica**. Rio de Janeiro: CPCA, 2002.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. v. 2. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

_____. **Cadernos do cárcere**. v. 3. Tradução: Carlos Nelson Coutinho, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000b.

_____. **Cadernos do cárcere**. v. 3. Tradução: Carlos Nelson Coutinho, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

GUERINO. Luiza Angélica. A dinâmica do espaço geográfico. **Projeto eco**. Editora Positivo, Curitiba, 2010.

JUNIOR, Hamilcar Silveira Dantas. Estado, educação e hegemonia: reflexões teórico metodológicas da filosofia da práxis de Antonio Gramsci. Revista Histedbr. On-line, Campinas, n. 20, p. 28 - 44, dez. 2005. Disponível em: <www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/20/art04_20.pdf>. Acesso em 20 fev. de 2013.

KAERCHER, Nestor André. **Quando a Geografia Crítica é um pastel de vento e nós, seus professores, Midas**. IX Coloquio Internacional de Geocrítica. Porto Alegre, 28 de *mayo* - 1 de *junio* de 2007. Disponível em: <<http://www.ub.edu/geocrit/9porto/nestor.htm>>. Acesso em 15 set. de 2011.

_____. Desafios e utopias no ensino de geografia. In: CASTROGIOVANNI, A. C. et all (Orgs.). **Geografia em sala de aula: prática e reflexões**. Porto Alegre: UFRGS/AGB, 2003.

LACOSTE, Yves. **Geografia: isso serve**, em primeiro lugar, para fazer a guerra. Campinas: Papyrus, 2005.

LENINE, Vladimir Ilitchi. **Sobre a dualidade de poderes**. In: Obras escolhidas. São Paulo, Alfa-Ômega, vol.2, 1980.

_____. **O Estado: democracia socialista**. Lisboa: Edições Avante, 1975.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas de currículo: propostas e práticas. Texto-base da palestra proferida em 23 de setembro de 2003, no evento **Elementos norteadores da reformulação curricular**. organizado pela SEED-PR, Curitiba. Paraná.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. 17. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. Livro 1. v. 1 e 2.

_____, Karl. Crítica ao Programa de Gotha. In: ANTUNES, Ricardo (org.). **A dialética do trabalho: escritos de Marx e Engels**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

MARX & ENGELS. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Moraes, 1976.

MENDONÇA, Francisco. **Brasil: aspectos e desafios de uma potência anunciada**. Palestra proferida no II Simpósio Estadual de Geografia. Faxinal do Céu, agosto de 2006.

MORAES, Antônio Carlos Robert de. Geografia e ideologia nos currículos do 1º grau. In: BARRETO, E. S. de S. (org.) **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. Campinas/São Paulo: Autores Associados/Fundação Carlos Chagas, 1998, p. 163-192.

NAGEL, Lizia Helena. Educação física: em busca de seu eixo epistemológico. Pressupostos filosóficos da Educação Física. In: COUTINHO, Agostinho Guimarães; NAGEL, Lizia Helena; GUILHERMETI, Paulo. **Educação física: uma contribuição à crítica da crítica acríica**. Maringá: 1994.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley, SANT'ANNA, Ronaldo. Introdução: Gramsci, o Estado educador e a nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. Geografia e ensino: Os Parâmetros Curriculares Nacionais em Discussão. In OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino e CARLOS, Ana Fani Alessandri. **Reformas no mundo da educação**, Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia. São Paulo: Contexto, 1999.

PARANÁ. **O papel do pedagogo na gestão: possibilidades de mediação do currículo**. SEED/CGE, Curitiba, 2008.

_____. Orientações para a organização da Semana Pedagógica fevereiro/2009. Estudos para discussão sobre concepção de currículo e organização da prática pedagógica. SUEDE/SEED. Curitiba, 2009.

_____. Os desafios educacionais contemporâneos e os conteúdos escolares: reflexos na organização da proposta pedagógica curricular e a especificidade da escola pública. Semana Pedagógica de fevereiro de 2010. SEED. Curitiba, 2010.

_____. Retorno da semana pedagógica de fevereiro de 2009: Perfazendo o caminho do currículo. CGE/SEED. Curitiba, 2009.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná**. Curitiba: SEED-PR, 1990 (versão eletrônica 2003).

_____. Secretaria de Estado da Educação. Decreto n. 103/2010, de 11 de fevereiro de 2010. Parecer CEE/CEB. Pedido de apreciação das Diretrizes Curriculares da Educação Básica. Curitiba, 2010.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares do ensino fundamental: Versão preliminar**. Curitiba, 2004.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes curriculares do ensino fundamental: Versão preliminar. Curitiba, 2006.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Geografia**. SEED, Curitiba, 2008.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Geografia**. Vários autores. Curitiba: SEED-PR, 2006.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Orientações para o I Encontro Descentralizado 2004**.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Orientações Curriculares**. Departamento de Ensino Médio, semana pedagógica, julho de 2005.

PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues. PEIXOTO, Elza Margarida de Mendonça. Política de formação de professores: desafios no contexto da crise atual. **Revista HISTEDBR**. *On-line*, Campinas, n. Especial, mai.2009, p.216-224.

PROJETO ARARIBÁ. **Geografia**. Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna. Editora responsável Sonia Cunha de Souza Danelli. 2ed. São Paulo: Moderna, 2007.

SACRISTÁN, José Gimeno e GÓMEZ, Angel Ignacio Perez. **O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? compreender e transformar o ensino.** Porto Alegre, Artmed, 2000, p.119-148.

_____. José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** Tradução: Ernani F. da Rosa. 3 ed. Artmed. Porto Alegre, 2000.

SANFELICE, José Luis. Da escola estatal burguesa à escola democrática e popular: considerações historiográficas. In: LOMBARDI, J.C., SAVIANI, Dermeval, NASCIMENTO, M.I.M. (orgs.). **A escola pública no Brasil: história e historiografia.** Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.

SANTOS, Alan Teodosio da Silva. ASCENÇÃO. Valéria de Oliveira Roque. **Influência da pedagogia tecnicista no ensino de Geografia.** 2009. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/influencia-da-pedagogia-tecnicista-no-ensino-de-geografia/29855/>>. Acesso em 09 de nov. de 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional.** Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas.** 2ed. SP: Autores Associados, 2008.

SCHÄFFER, Neiva Otero. O livro didático e o desempenho pedagógico: anotações de apoio à escolha do livro didático. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. et al. (orgs). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões.** Porto Alegre: UFRGS/AGB, 2003.

SEMERARO, Giovanni. **Gramsci e os novos embates da filosofia da práxis.** Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2006.

SFORNI, Marta Sueli de Faria e VIEIRA, Vanize Aparecida Misael de Andrade. **Avaliação da aprendizagem conceitual: concepções, práticas e perspectivas.** 2008. Disponível em:<http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2008_vanize.pdf>. Acesso em 29 de set. de 2011.

SFORNI, Marta Sueli de Faria e GALUCH, Maria Terezinha Bellanda. Conteúdos escolares e desenvolvimento humano: Qual a unidade? **Revista do Programa de Pós Graduação da UNIMEP**, ano 13, n.2, p.150-158, nov 2006.

SHIROMA, Eneida Oto. MORAES, Maria Célia Marcondes. EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional.** Rio de Janeiro: DP & A, 2008.

SOBRINHO, José. **Reflexões sobre os Planos Decenais Municipais de Educação.** São Paulo, SP: Vozes, 1994.

STAVENHAGEN, Rodolfo. Classes sociais e estratificação social. In: FORACCHI, Marialice Mencarini e MARTINS, José de Souza. **Sociologia e sociedade: leituras de introdução à sociologia.** Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos, 1977.

SUCHECKI. Madalena. Conflitos Territoriais. **Programa Folhas/SEED**. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/folhas/frm_detalharFolhas.php?codInscr=3730&PHPSESSID=2013121109501337>. Acesso em 11 dez. de 2013.

VIEIRA. Jarbas Santos. Política educacional, currículo e controle social: implicações sobre o trabalho docente e a identidade do professorado. **Currículo sem Fronteiras**, v.2, n.2, pp.111-136, Jul/Dez 2002.

YOUNG. Michael. **O currículo do futuro**: da “nova sociologia da educação” a uma teoria crítica do aprendizado. Tradução Roberto Leal Ferreira. São Paulo, SP: Papirus, 2000.

ANEXOS

CARTA ENVIADA AOS PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ JUNTO COM A DIRETRIZ CURRICULAR ESTADUAL**GOVERNO DO PARANÁ | SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO**

Prezado(a) Professor(a):

Parabéns!! Você está recebendo as Diretrizes Curriculares Estaduais de sua disciplina.

Esse material é fruto de um longo trabalho, coordenado pelo Departamento de Educação Básica da Secretaria de Estado da Educação que contou com a participação de todos os professores da rede estadual de ensino. Nele estão os fundamentos teóricos e metodológicos que orientam o ensino da sua disciplina, além do quadro de conteúdos básicos a serem trabalhados nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

As discussões curriculares que nos possibilitaram chegar a esse texto ocorreram desde 2003 e retomaram a importância da função social da escola e o papel dos conteúdos disciplinares na formação do nosso aluno. Houve muita dedicação e envolvimento para chegarmos ao texto que agora publicamos oficialmente.

Agora as Diretrizes Curriculares Estaduais estão em suas mãos. Você foi partícipe do processo de sua construção. Use-as com profissionalismo e faça valer sua condição de sujeito epistêmico.

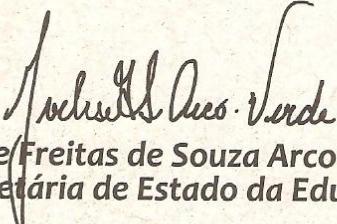

Yvelise Freitas de Souza Arco - Verde
Secretária de Estado da Educação

TABELA DE CONTEÚDOS BÁSICOS PRESENTES NOS ANEXOS DA DCE DE GEOGRAFIA

GEOGRAFIA
ENSINO FUNDAMENTAL 5ª SÉRIE/6º ANO

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	CONTEÚDOS BÁSICOS	ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	AVALIAÇÃO
<p>Dimensão econômica do espaço geográfico</p> <p>Dimensão política do espaço geográfico</p> <p>Dimensão cultural e demográfica do espaço geográfico</p> <p>Dimensão socioambiental do espaço geográfico</p>	<p>Formação e transformação das paisagens naturais e culturais.</p> <p>Dinâmica da natureza e sua alteração pelo emprego de tecnologias de exploração e produção.</p> <p>A formação, localização, exploração e utilização dos recursos naturais.</p> <p>A distribuição espacial das atividades produtivas e a (re)organização do espaço geográfico.</p> <p>As relações entre campo e a cidade na sociedade capitalista.</p> <p>A transformação demográfica, a distribuição espacial e os indicadores estatísticos da população.</p> <p>A mobilidade populacional e as manifestações socioespaciais da diversidade cultural.</p> <p>As diversas regionalizações do espaço geográfico.</p>	<p>Os conteúdos estruturantes deverão fundamentar a abordagem dos conteúdos básicos.</p> <p>Os conceitos fundamentais da Geografia - paisagem, lugar, região, território, natureza e sociedade – serão apresentados numa perspectiva crítica.</p> <p>A compreensão do objeto da Geografia – espaço geográfico – é a finalidade do ensino dessa disciplina.</p> <p>As categorias de análise da Geografia, as relações Sociedade-Natureza e as relações Espaço-Temporais são fundamentais para a compreensão dos conteúdos.</p> <p>As realidades local e paranaense deverão ser consideradas, sempre que possível.</p> <p>Os conteúdos devem ser espacializados e tratados em diferentes escalas geográficas, com uso da linguagem cartográfica - signos, escala e orientação.</p> <p>As culturas afro-brasileira e indígena deverão ser consideradas no desenvolvimento dos conteúdos, bem como a Educação Ambiental.</p>	<p>Espera-se que o aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconheça o processo de formação e transformação das paisagens geográficas. • Entenda que o espaço geográfico é composto pela materialidade (natural e técnica) e pelas ações sociais, econômicas, culturais e políticas. • Localize-se e oriente-se no espaço através da leitura cartográfica. • Identifique as formas de apropriação da natureza, a partir do trabalho e suas consequências econômicas, socioambientais e políticas. • Entenda o processo de transformação de recursos naturais em fontes de energia. • Forme e signifique os conceitos de paisagem, lugar, região, território, natureza e sociedade. • Identifique as relações existentes entre o espaço urbano e rural: questões econômicas, ambientais, políticas, culturais, movimentos demográficos, atividades produtivas. • Entenda a transformação e a distribuição espacial da população, como resultado de fatores históricos, naturais e econômicos. • Entenda o significado dos indicadores demográficos refletindo a organização espacial. • Identifique as manifestações espaciais dos diferentes grupos culturais. • Reconheça as diferentes formas de regionalização do espaço geográfico.

ENSINO FUNDAMENTAL 6ª SÉRIE/7º ANO

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	CONTEÚDOS BÁSICOS	ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	AVALIAÇÃO
<p>Dimensão econômica do espaço geográfico</p> <p>Dimensão política do espaço geográfico</p> <p>Dimensão cultural e demográfica do espaço geográfico</p> <p>Dimensão socioambiental do espaço geográfico</p>	<p>A formação, mobilidade das fronteiras e a reconfiguração do território brasileiro.</p> <p>A dinâmica da natureza e sua alteração pelo emprego de tecnologias de exploração e produção.</p> <p>As diversas regionalizações do espaço brasileiro.</p> <p>As manifestações socioespaciais da diversidade cultural.</p> <p>A transformação demográfica, a distribuição espacial e os indicadores estatísticos da população.</p> <p>Movimentos migratórios e suas motivações.</p> <p>O espaço rural e a modernização da agricultura.</p> <p>A formação, o crescimento das cidades, a dinâmica dos espaços urbanos e a urbanização.</p> <p>A distribuição espacial das atividades produtivas, a (re)organização do espaço geográfico.</p> <p>A circulação de mão-de-obra, das mercadorias e das informações.</p>	<p>Os conteúdos estruturantes deverão fundamentar a abordagem dos conteúdos básicos.</p> <p>Os conceitos fundamentais da Geografia - paisagem, lugar, região, território, natureza e sociedade – serão apresentados numa perspectiva crítica.</p> <p>A compreensão do objeto da Geografia – espaço geográfico – é a finalidade do ensino dessa disciplina.</p> <p>As categorias de análise da Geografia, as relações Sociedade-Natureza e as relações Espaço-Temporal, são fundamentais para a compreensão dos conteúdos.</p> <p>As realidades local e paranaense deverão ser consideradas sempre que possível.</p> <p>Os conteúdos devem ser espacializados e tratados em diferentes escalas geográficas com uso da linguagem cartográfica – signos, escala e orientação.</p> <p>As culturas afro-brasileira e indígena deverão ser consideradas no desenvolvimento dos conteúdos, bem como a Educação Ambiental.</p>	<p>Espera-se que o aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aproprie-se dos conceitos de região, território, paisagem, natureza, sociedade e lugar. • Localize-se e oriente-se no território brasileiro, utilizando a linguagem cartográfica. • Identifique o processo de formação do território brasileiro e as diferentes formas de regionalização do espaço geográfico. • Entenda o processo de formação das fronteiras agrícolas e a apropriação do território. • Entenda o espaço brasileiro dentro do contexto mundial, compreendendo suas relações econômicas, culturais e políticas com outros países. • Verifique o aproveitamento econômico das bacias hidrográficas e do relevo. • Identifique as áreas de proteção ambiental e sua importância para a preservação dos recursos naturais. • Identifique a diversidade cultural e regional no Brasil construída pelos diferentes povos. • Compreenda o processo de crescimento da população e sua mobilidade no território. • Relacione as migrações e a ocupação do território brasileiro. • Identifique a importância dos fatores naturais e o uso de novas tecnologias na agropecuária brasileira. • Estabeleça relações entre a estrutura fundiária e os movimentos sociais no campo. • Entenda o processo de formação e localização dos microterritórios urbanos. • Compreenda como a industrialização influenciou o processo de urbanização brasileira. • Entenda o processo de transformação das paisagens brasileiras, levando em consideração as formas de ocupação, as atividades econômicas desenvolvidas, a dinâmica populacional e a diversidade cultural. • Entenda como a industrialização acelerou a exploração dos elementos da natureza e trouxe consequências ambientais. • Estabeleça relação entre o uso de tecnologias nas diferentes atividades econômicas e as consequentes mudanças nas relações sócio-espaciais e ambientais. • Reconheça a configuração do espaço de circulação de mão-de-obra, mercadorias e sua relação com os espaços produtivos brasileiros.

ENSINO FUNDAMENTAL 7ª SÉRIE/8ºANO

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	CONTEÚDOS BÁSICOS	ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	AVALIAÇÃO
<p>Dimensão econômica do espaço geográfico</p> <p>Dimensão política do espaço geográfico</p> <p>Dimensão cultural e demográfica do espaço geográfico</p> <p>Dimensão socioambiental do espaço geográfico</p>	<p>As diversas regionalizações do espaço geográfico.</p> <p>A formação, mobilidade das fronteiras e a reconfiguração dos territórios do continente americano.</p> <p>A nova ordem mundial, os territórios supranacionais e o papel do Estado.</p> <p>O comércio em suas implicações socioespaciais.</p> <p>A circulação da mão-de-obra, do capital, das mercadorias e das informações.</p> <p>A distribuição espacial das atividades produtivas, a (re)organização do espaço geográfico.</p> <p>As relações entre o campo e a cidade na sociedade capitalista.</p> <p>O espaço rural e a modernização da agricultura.</p> <p>A transformação demográfica, a distribuição espacial e os indicadores estatísticos da população.</p> <p>Os movimentos migratórios e suas motivações.</p> <p>As manifestações socioespaciais da diversidade cultural.</p> <p>Formação, localização, exploração e utilização dos recursos naturais.</p>	<p>Os conteúdos estruturantes deverão fundamentar a abordagem dos conteúdos básicos.</p> <p>Os conceitos fundamentais da Geografia - paisagem, lugar, região, território, natureza e sociedade – serão apresentados numa perspectiva crítica.</p> <p>A compreensão do objeto da Geografia – espaço geográfico – é a finalidade do ensino dessa disciplina.</p> <p>As categorias de análise da Geografia, as relações Sociedade-Natureza e as relações Espaço-Temporal, são fundamentais para a compreensão dos conteúdos.</p> <p>As realidades local e paranaense deverão ser consideradas sempre que possível.</p> <p>Os conteúdos devem ser espacializados e tratados em diferentes escalas geográficas com uso da linguagem cartográfica - signos, escala e orientação.</p> <p>As culturas afro-brasileira e indígena deverão ser consideradas no desenvolvimento dos conteúdos, bem como a Educação Ambiental.</p>	<p>Espera-se que o aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Forme e signifique os conceitos de região, território, paisagem, natureza, sociedade e lugar. • Identifique a configuração socioespacial da América por meio da leitura dos mapas, gráficos, tabelas e imagens. • Diferencie as formas de regionalização do Continente Americano nos diversos critérios adotados. • Compreenda o processo de formação, transformação e diferenciação das paisagens mundiais. • Compreenda a formação dos territórios e a reconfiguração das fronteiras do Continente Americano. • Reconheça a constituição dos blocos econômicos, considerando a influência política e econômica na regionalização do Continente Americano. • Identifique as diferentes paisagens e compreenda sua exploração econômica no continente Americano. • Reconheça a importância da rede de transporte, comunicação e circulação das mercadorias, pessoas e informações na economia regional. • Entenda como as atividades produtivas interferem na organização espacial e nas questões ambientais. • Estabeleça a relação entre o processo de industrialização e a urbanização. • Compreenda as inovações tecnológicas, sua relação com as atividades produtivas industriais e agrícolas e suas consequências ambientais e sociais. • Entenda o processo de industrialização e a produção agropecuária em sua relação com a apropriação dos recursos naturais. • Reconheça e analise os diferentes indicadores demográficos e suas implicações socioespaciais. • Compreenda os fatores que influenciam na mobilidade da população e sua distribuição espacial. • Reconheça as configurações espaciais dos diferentes grupos étnicos americanos em suas manifestações culturais e em seus conflitos étnicos e políticos. • Compreenda a formação, localização e importância estratégica dos recursos naturais para a sociedade contemporânea. • Relacione as questões ambientais com a utilização dos recursos naturais no Continente Americano.

ENSINO FUNDAMENTAL 8ª SÉRIE/9º ANO

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	CONTEÚDOS BÁSICOS	ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	AVALIAÇÃO
<p>Dimensão econômica do espaço geográfico</p> <p>Dimensão política do espaço geográfico</p> <p>Dimensão cultural e demográfica do espaço geográfico</p> <p>Dimensão socioambiental do espaço geográfico</p>	<p>As diversas regionalizações do espaço geográfico.</p> <p>A nova ordem mundial, os territórios supranacionais e o papel do Estado.</p> <p>A revolução técnico-científico-informacional e os novos arranjos no espaço da produção.</p> <p>O comércio mundial e as implicações socioespaciais.</p> <p>A formação, mobilidade das fronteiras e a reconfiguração dos territórios.</p> <p>A transformação demográfica, a distribuição espacial e os indicadores estatísticos da população.</p> <p>As manifestações socioespaciais da diversidade cultural.</p> <p>Os movimentos migratórios mundiais e suas motivações.</p> <p>A distribuição das atividades produtivas, a transformação da paisagem e a (re)organização do espaço geográfico.</p> <p>A dinâmica da natureza e sua alteração pelo emprego de tecnologias de exploração e produção.</p> <p>O espaço em rede: produção, transporte e comunicações na atual configuração territorial.</p>	<p>Os conteúdos estruturantes deverão fundamentar a abordagem dos conteúdos básicos.</p> <p>Os conceitos fundamentais da Geografia - paisagem, lugar, região, território, natureza e sociedade - serão apresentados numa perspectiva crítica.</p> <p>A compreensão do objeto da Geografia - espaço geográfico - é a finalidade do ensino dessa disciplina.</p> <p>As categorias de análise da Geografia, as relações Sociedade-Natureza e as relações Espaço-Temporal, são fundamentais para a compreensão dos conteúdos.</p> <p>As realidades local e paranaense deverão ser consideradas sempre que possível.</p> <p>Os conteúdos devem ser espacializados e tratados em diferentes escalas geográficas com uso da linguagem cartográfica - signos, escala e orientação.</p> <p>As culturas afro-brasileira e indígena deverão ser consideradas no desenvolvimento dos conteúdos, bem como a Educação Ambiental.</p>	<p>Espera-se que o aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Forme e signifique os conceitos geográficos de lugar, território, natureza, sociedades, região e paisagem. • Identifique a configuração socioespacial mundial por meio da leitura dos mapas, gráficos, tabelas e imagens. • Reconheça a constituição dos blocos econômicos considerando a influência política e econômica na regionalização mundial. • Compreenda a atual configuração do espaço mundial em suas implicações sociais, econômicas e políticas. • Entenda as relações entre países e regiões no processo de mundialização. • Compreenda que os espaços estão inseridos numa ordem econômica e política global, mas também apresentam particularidades. • Relacione as diferentes formas de apropriação espacial com a diversidade cultural. • Compreenda como ocorreram os problemas sociais e as mudanças demográficas geradas no processo de industrialização. • Identifique os conflitos étnicos e separatistas e suas consequências no espaço geográfico. • Entenda a importância econômica, política e cultural do comércio mundial. • Identifique as implicações socioespaciais na atuação das organizações econômicas internacionais. • Reconheça a reconfiguração das fronteiras e a formação de novos territórios nacionais. • Faça a leitura dos indicadores sociais e econômicos e compreenda a desigual distribuição de renda. • Identifique a estrutura da população mundial e relacione com as políticas demográficas adotadas nos diferentes espaços. • Reconheça as motivações dos fluxos migratórios mundiais. • Relacione o desenvolvimento das inovações tecnológicas nas atividades produtivas. • Entenda as consequências ambientais geradas pelas atividades produtivas. • Analise as transformações na dinâmica da natureza decorrentes do emprego de tecnologias de exploração e produção. • Reconheça a importância estratégica dos recursos naturais para as atividades produtivas. • Compreenda o processo de transformação dos recursos naturais em fontes de energia. • Entenda a importância das redes de transporte e comunicação no desenvolvimento das atividades produtivas.

ENSINO MÉDIO

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	CONTEÚDOS BÁSICOS	ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	AVALIAÇÃO
<p>Dimensão econômica do espaço geográfico</p> <p>Dimensão política do espaço geográfico</p> <p>Dimensão cultural e demográfica do espaço geográfico</p> <p>Dimensão sociambiental do espaço geográfico</p>	<p>A formação e transformação das paisagens.</p> <p>A dinâmica da natureza e sua alteração pelo emprego de tecnologias de exploração e produção.</p> <p>A distribuição espacial das atividades produtivas e a (re)organização do espaço geográfico.</p> <p>A formação, localização, exploração e utilização dos recursos naturais.</p> <p>A revolução técnico-científica-informacional e os novos arranjos no espaço da produção.</p> <p>O espaço rural e a modernização da agricultura.</p> <p>O espaço em rede: produção, transporte e comunicação na atual configuração territorial.</p> <p>A circulação de mão-de-obra, do capital, das mercadorias e das informações.</p> <p>Formação, mobilidade das fronteiras e a reconfiguração dos territórios.</p> <p>As relações entre o campo e a cidade na sociedade capitalista.</p> <p>A formação, o crescimento das cidades, a dinâmica dos espaços urbanos e a urbanização recente.</p>	<p>Os conteúdos estruturantes deverão fundamentar a abordagem dos conteúdos básicos.</p> <p>Os conceitos fundamentais da Geografia - paisagem, lugar, região, território, natureza e sociedade – serão apresentados numa perspectiva crítica.</p> <p>A compreensão do objeto da Geografia – espaço geográfico – é a finalidade do ensino dessa disciplina.</p> <p>As categorias de análise da Geografia, as relações Sociedade-Natureza e as relações Espaço-Temporal, são fundamentais para a compreensão dos conteúdos.</p> <p>As realidades local e paranaense deverão ser consideradas sempre que possível.</p> <p>Os conteúdos devem ser espacializados e tratados em diferentes escalas geográficas com uso da linguagem cartográfica - signos, escala e orientação.</p> <p>As culturas afro-brasileira e indígena deverão ser consideradas no desenvolvimento dos conteúdos, bem como a Educação Ambiental.</p>	<p>Espera-se que o aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aproprie-se dos conceitos de região, sociedade, território, paisagem, natureza e lugar. • Faça a leitura do espaço através dos instrumentos da cartografia - mapas, tabelas, gráficos e imagens. • Compreenda a formação natural e transformação das diferentes paisagens pela ação humana e sua utilização em diferentes escalas na sociedade capitalista. • Analise a importância dos recursos naturais nas atividades produtivas. • Compreenda o uso da tecnologia na alteração da dinâmica da natureza e nas atividades produtivas em sua espacialidade. • Estabeleça relação entre a exploração dos recursos naturais e o uso de fontes de energia na sociedade industrializada. • Identifique os problemas ambientais globais decorrentes da forma de exploração e uso dos recursos naturais. • Evidencie a importância das atividades extrativistas para a produção de matérias-primas e a organização espacial. • Reconheça as influências das manifestações culturais dos diferentes grupos étnicos no processo de configuração do espaço geográfico. • Compreenda as ações internacionais de proteção aos recursos naturais frente a sua importância estratégica. • Compreenda o processo de formação dos recursos minerais e sua importância política, estratégica e econômica. • Reconheça a influência dos avanços tecnológicos na distribuição das atividades produtivas, nos deslocamentos de população e na distribuição da população. • Compreenda a importância da revolução técnico-científica informacional e sua relação com os espaços de produção, circulação de mercadorias e nas formas de consumo. • Entenda como as guerras fiscais atuam na reorganização espacial das regiões onde as indústrias se instalam. • Compreenda a importância da tecnologia na produção econômica, nas comunicações, nas relações de trabalho e na transformação do espaço geográfico. • Analise as novas tecnologias na produção industrial e agropecuária como fator de transformação do espaço. • Identifique a concentração fundiária resultante do sistema produtivo agropecuário moderno.

ROTEIRO DA ENTREVISTA REALIZADA COM PROFESSORES

1. Há quanto tempo é professor (a) da rede pública estadual de ensino do Paraná e qual seu vínculo empregatício?
2. As DCEs foram elaboradas pela SEED de 2004 a 2008 num processo que envolveu os professores da rede estadual (Simpósios estaduais, encontros descentralizados, DEB Itinerante). O (a) professor(a) participou em algum momento deste processo? Descreva como foi esta participação.
3. Enquanto proposta de formação continuada e prevendo a implementação das DCEs, a SEED propiciou a produção do Folhas, OAC (Objetos de Aprendizagem Colaborativa), semanas pedagógicas, DEB e NRE Itinerante e grupos de estudos. Essas ações foram suficientes para dar embasamento para o professor(a) quanto ao entendimento e aplicabilidade da DCE em sua prática pedagógica?
4. O(a) professor(a) leu a Diretriz Curricular Estadual na íntegra? Em caso positivo, compreendeu a mesma?
5. Com relação aos conteúdos estruturantes, básicos e específicos e sua aplicação no Plano de Trabalho Docente:
 - a) A formação/orientação que você recebeu do Estado, através da SEED, Núcleo Regional de Educação e equipe pedagógica, deu base para compreender e utilizar esses conteúdos no planejamento e em suas aulas? Em caso afirmativo, de que forma ocorreu essa formação?
 - b) Nas suas aulas prefere utilizar a DCE ou livro didático como referencial da organização de seus conteúdos? Por quê?
 - c) Qual sua opinião sobre a DCE?