

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA – MESTRADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: PRODUÇÃO DO ESPAÇO E MEIO
AMBIENTE

OS CURRÍCULOS ESCOLARES PARANAENSES E O ENSINO DE
GEOGRAFIA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL (2003 A 2020)

IGOR GABRIEL BORGES VIEIRA

FRANCISCO BELTRÃO – PR

2021

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA – MESTRADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: PRODUÇÃO DO ESPAÇO E MEIO
AMBIENTE

OS CURRÍCULOS ESCOLARES PARANAENSES E O ENSINO DE
GEOGRAFIA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL (2003 A 2020)

IGOR GABRIEL BORGES VIEIRA

FRANCISCO BELTRÃO – PR

2021

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA – MESTRADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: PRODUÇÃO DO ESPAÇO E MEIO
AMBIENTE

OS CURRÍCULOS ESCOLARES PARANAENSES E O ENSINO DE
GEOGRAFIA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL (2003 A 2020)

Dissertação apresentada por Igor Gabriel Borges Vieira ao Programa de Pós-Graduação em Geografia – Mestrado da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Geografia. Área de Concentração: Produção do Espaço e Meio Ambiente. Orientador (a): Prof.^a Dra.: Najla Mehanna Mormul.

FRANCISCO BELTRÃO – PR

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

Vc Vieira, Igor Gabriel Borges
OS CURRÍCULOS ESCOLARES PARANAENSES E O ENSINO
DE GEOGRAFIA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
(2003 A 2020) / Igor Gabriel Borges Vieira;
orientadora Najla Mehanna Mormul. -- Francisco
Beltrão, 2021.
119 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de
Francisco Beltrão) -- Universidade Estadual do
Oeste do Paraná, Centro de Ciências Humanas,
Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2021.

1. Currículo. 2. Educação. 3. Ensino de Geografia.
4. Política Educacional. I. Mormul, Najla Mehanna,
orient. II. Título.



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Campus de Francisco Beltrão

Rua Maringá, 1200 – Bairro Vila Nova

Fone (0**46) 3520-4845 – CEP.: 85605-010 – Francisco Beltrão – PR



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA – MESTRADO/DOCTORADO

TERMO DE APROVAÇÃO

IGOR GABRIEL BORGES VIEIRA

TÍTULO DO TRABALHO: “Os currículos escolares paranaenses e o ensino de Geografia nos anos finais do Ensino Fundamental (2003 a 2020)”.

DISSERTAÇÃO apresentada ao Programa de Pós-graduação em Geografia, Mestrado e Doutorado, Área de Concentração: Produção do Espaço e Meio Ambiente, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão, julgada adequada e aprovada, em sua versão final, pela Comissão Examinadora, que concede o Título de Mestre em Geografia ao autor.

COMISSÃO EXAMINADORA

Najla Mehanna Mormul – Orientadora

Clésio Acilino Antonio
UNIOESTE/ FB

Daniel Luiz Stefenon
UNICENTRO/ Irati

Francisco Beltrão, 16 de agosto de 2021

Dedico esta pesquisa a todos os educadores progressistas.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é resultado de quem acredita na educação pública. Resultado de um longo processo educativo repleto de professores que viam na educação o poder de emancipação e criticidade em busca de um mundo melhor para todos. Agradeço, desse modo, algumas professoras que me marcaram pela coragem e bravura em mostrar aos estudantes, por meio da Geografia, da Língua Portuguesa, da Arte e da História as contradições e possibilidades do mundo: Roseli Fátima Varela, Rosane Carvalho Gomes e Ilizete Guaitanelli, meus sinceros agradecimentos, minhas eternas professoras!

Agradeço ao suporte de meus pais, Inez e Edilio. Nenhuma palavra ou frase conseguiria descrever o quanto lhes amo e o quão importantes foram e são em minha vida.

Agradeço minha avó Ilsa, sempre batalhadora e forte, que dentro das suas possibilidades sempre incentivou e acreditou no potencial de seus filhos e netos e sempre viu na educação a possibilidade de mudança.

Agradeço minhas primas amadas Bruna, Francieli e Monica por serem irmãs da vida toda.

Agradeço minha amiga Luciana, com a qual contei em momentos de angústia, de desabafos e lutas pelos nossos direitos e que sempre me trouxe paz, tranquilidade e muitas alegrias.

Agradeço, especialmente, minha professora orientadora Dra. Najla Mehanna Mormul, que maravilhosamente conduziu-me ao ensino de Geografia. Obrigado por ter aceitado ser minha orientadora na graduação e na pós-graduação! Obrigado por ser persistente, sempre provocativa, ética e paciente nesse processo de pesquisa e construção deste trabalho. Você é uma excelente educadora!

Devo agradecer todos aqueles que acreditam na ciência e que tornaram possível a utilização de uma bolsa de estudos ofertada pelas CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior).

A todos que direta ou indiretamente influenciaram meu processo de formação, muito obrigado!

Age de tal maneira que uses a humanidade, tanto na tua pessoa como na pessoa de qualquer outro, sempre e simultaneamente como fim e nunca simplesmente como meio.

(KANT, 2005, p.69)

OS CURRÍCULOS ESCOLARES PARANAENSES E O ENSINO DE GEOGRAFIA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL (2003 A 2020)

RESUMO

A presente pesquisa abordou os currículos paranaenses adotados entre os anos de 2003 a 2020 e o ensino de Geografia para os Anos Finais do Ensino Fundamental (6º a 9º anos). Para isso, buscamos compreender o contexto histórico, político e educacional das Diretrizes Curriculares Estaduais, do Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações e do Currículo da Rede Estadual Paranaense. Isso porque entendemos que os currículos escolares são construções sociais e frutos das políticas educacionais hegemônicas. Compreender o currículo a partir desses elementos nos permitiu lançar luz sobre o nosso objetivo: apreender as relações entre os contextos em que são produzidos os currículos e a concepção de Geografia presentes neles. Justifica-se a pesquisa pela necessidade de compreensão dos bastidores dos processos de elaboração dos currículos, visto que esses estão conectados a projetos políticos que influenciam diretamente a educação. Nesse sentido, para cumprir o nosso objetivo utilizamos obras dos seguintes autores e documentos: Apple (1989), Brasil (2017), Callai (2018), Dourado e Oliveira (2018), Frigotto (2001, 2004), Gilioli, Oliveira e Pinheiro (2011), Goodson (2013), Libâneo (1984, 2000), Lopes e Macedo (2011), Macedo (2017, 2018), Mainardes (2006), Mello, (2014), Mirandola e Orso (2013), Oliveira (2003), Pacheco (2005), Paraná (2008, 2018, 2020), Sacristán (2000, 2011, 2013, 2017), Saviani (1984, 1998, 2008, 2013, 2019), Shiroma, Moraes e Evangelista (2002), Silva (2000, 2005), entre outros. Portanto, trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental que buscou entender os currículos paranaenses, as concepções educacionais que lhes fundamentaram e seus desdobramentos para o ensino de Geografia nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Desse modo, constatamos a influência do contexto histórico-político-econômico no processo de construção dos currículos e, conseqüentemente, no ensino de Geografia.

Palavras-chave: Currículo; Ensino de Geografia; Política educacional; Educação.

**SCHOOL CURRICULA FROM PARANÁ AND THE TEACHING OF
GEOGRAPHY IN THE FINAL YEARS OF THE ELEMENTARY SCHOOL
(2003 TO 2020)**

ABSTRACT

The present research approached the curricula from Paraná, adopted between 2003 and 2020, and the teaching of Geography for the final years of the elementary school (6° and 9° grades). For this, we seek to understand the historical, political and educational context of the “Diretrizes Curriculares Estaduais”, “Referencial Curricular do Paraná”: principles, rights and orientations from the “Currículo da Rede Estadual Paranaense”. We consider that the scholar curricula are social constructions and result of the hegemonic public policies. To understand the curriculum from these elements allowed us to cast the light over our goal: to apprehend the relationships between the contexts in which the curricula are produced and the conception of Geography presents in them. This research is justified by the need of comprehension about the backstage of the curricula elaboration process since they are connected to political projects that influences directly the education. In this regard, to fulfill our goal, we use the work of the following authors and documents: Apple (1986), Brasil (2017), Callai (2018), Dourado & Oliveira (2018), Frigotto (2001, 2004), Gilioli, Oliveira & Pinheiro (2011), Goodson (2013), Libâneo (1984, 2000), Lopes & Macedo (2011), Macedo (2017, 2018), Mainardes (2006), Mello, (2014), Mirandola & Orso (2013), Oliveira (2003), Pacheco (2005), Paraná (2008, 2018, 2020), Sacristán (2000, 2011, 2013, 2017), Saviani (1984, 1998, 2008, 2013, 2019), Shiroma, Moraes & Evangelista (2002), Silva (2000, 2005), among others. Therefore, this is a bibliographic and documentary research that sought to understand the curricula from Paraná, the educational conceptions that underpinned them and their consequences for the Geography teaching in the final years of the elementary school. Thus, we verified the influence of the historical-political-economic context in the process of elaboration of the curricula and, consequently, in Geography teaching.

Keywords: Curriculum; Geography teaching; Educational politics; Education.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

APP- Sindicato - Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

BNC – Base Nacional Comum

CEB – Câmara de Educação Básica

CEE – Conselho Estadual de Educação

CF – Constituição Federal

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONAE – Conferência Nacional de Educação

CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação

CP – Conselho Pleno

CREP – Currículo da Rede Estadual Paranaense

DCE – Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica do Estado do Paraná

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

DEB – Departamento de Educação Básica

DeSeCo – Definição e Seleção de Competências-Chave

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FHC – Fernando Henrique Cardoso

GT – Grupo de Trabalho

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

OAC – Objeto de Aprendizagem Colaborativa

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE – Plano Nacional de Educação

PR – Paraná

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira

PT – Partido dos Trabalhadores

RCP – Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SAEP – Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná

SEB – Secretaria de Educação Básica

SEED – Secretaria de Estado da Educação

SUED – Superintendência da Educação

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE TABELAS E IMAGENS

Tabela 01 – Organização do componente curricular Geografia para o 6º ano do Ensino Fundamental no Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações.....	70
Imagem 1 – Estrutura dos Códigos no CREP.....	71
Imagem 2 – Organização do Currículo da Rede Estadual Paranaense.....	72
Imagem 3 – Relação entre Conteúdos Estruturantes e Básicos para o 6º Ano nas DCE's.....	80

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1. AS DIRETRIZES CURRICULARES DO ESTADO DO PARANÁ – CONSTRUÇÃO E CONCEPÇÕES.....	18
1.1 Contexto político-educacional do período 2003-2008.....	20
1.2 Processo de produção das Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCE).....	27
1.3 Concepções curricular e pedagógica das Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE)....	35
1.4 Organização curricular disciplinar das Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE).....	39
2. O REFERENCIAL CURRICULAR DO PARANÁ: princípios, direitos e orientações (RCP) E O CURRÍCULO DA REDE ESTADUAL PARANAENSE (CREP) - CONSTRUÇÃO E CONCEPÇÕES.....	45
2.1 Contexto político-educacional do período 2011-2020.....	46
2.2 Processo de produção do Referencial Curricular do Paraná (RCP) e do Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP).....	54
2.3 Concepção curricular e pedagógica do Referencial Curricular do Paraná (RCP) e do Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP).....	59
2.4 Organização curricular do Referencial Curricular do Paraná (RCP) e do Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP).....	67
3. O ENSINO DE GEOGRAFIA – FUNDAMENTAL II DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ – ANÁLISES E PERSPECTIVAS.....	73
3.1 Concepção curricular e pedagógica da Geografia – Ensino Fundamental II nas Diretrizes Curriculares Estaduais.....	74
3.2 Concepção curricular e pedagógica da Geografia – Ensino Fundamental II no RCP e no CREP.....	84
3.3 Análise comparativa e perspectivas para o ensino de Geografia.....	92
3.3.1 Perspectivas para a educação geográfica.....	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	105
REFERÊNCIAS.....	107

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo analisar os currículos escolares do Estado do Paraná, adotados entre os anos de 2003 a 2020, voltados ao ensino de Geografia dos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º a 9º anos). Para isso, buscou-se compreender o contexto histórico, político e educacional desses documentos, uma vez que os currículos escolares são reflexos das políticas educacionais que expressam um pensamento hegemônico em determinado período.

Procurou-se analisar o currículo na condição de prescrição de um sistema de ensino, entendido como fruto de uma determinada política curricular que é responsável por ordenar a função da escola, das disciplinas e dos conteúdos. Assim, abordamos os currículos escolares do Estado do Paraná voltados ao ensino de Geografia nos Anos Finais do Ensino Fundamental, sendo eles: as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCEs) (PARANÁ, 2008), o Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações (PARANÁ, 2018) e o Currículo da Rede Estadual Paranaense (PARANÁ, 2020), a fim de compreender a concepção teórica dessa disciplina nesses documentos.

A presente pesquisa justifica-se pela trajetória do pesquisador como estudante de escola pública e professor da Rede Estadual de Ensino do Paraná. Enquanto cursava a graduação, as questões curriculares sempre foram motivos de questionamentos, visto que a prescrição pelo sistema de ensino sobre o que ensinar, quando ensinar e por que ensinar determina o funcionamento das escolas e, conseqüentemente, o ensino e a aprendizagem.

Na universidade, a partir de leituras sobre o ensino de Geografia, percebeu-se a falta de articulação entre o currículo como prescrição e o currículo como prática. Isso gerou interesse em investigar como os currículos prescritos eram produzidos e a sua relação com os aspectos econômicos, sociais, culturais e políticos existentes.

Com o ingresso na pós-graduação, surgiu a oportunidade de pesquisar os currículos escolares, com o intuito de compreender os “bastidores” da elaboração dessas propostas. O recorte temporal escolhido (2003 a 2020) corresponde a um período de 17 anos em que o pesquisador foi estudante e, posteriormente, professor da educação básica no Estado do Paraná. Nessa trajetória, percebeu a necessidade de entender o currículo e seus desdobramentos para o ensino de Geografia.

Compete, desse modo, entender como se comportam os currículos paranaenses no século XXI, tendo em vista a historicidade e as relações com outros determinantes que atuam na educação, como a influência da concepção de educação de grupos que

comandam o Estado. Nesse sentido, entende-se que a disciplina de Geografia serve, assim como o currículo, a determinados interesses e, por consequência, a função que a disciplina cumpre no currículo objetiva a formação de determinado de estudante.

Destarte, para a realização deste estudo, optou-se por uma pesquisa documental com aporte bibliográfico por entender que essa permitiria lançar luz ao nosso objeto. Os documentos em pauta são: as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (PARANÁ, 2008), o Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações (PARANÁ, 2018) e o Currículo da Rede Estadual Paranaense (PARANÁ, 2020). Para fundamentar teoricamente a pesquisa, utilizamos obras de autores como Apple (1989), Callai (2018), (2000), Dourado e Oliveira (2018), Frigotto (2001, 2004), Gilioli, Oliveira e Pinheiro (2011), Goodson (2013), Lopes e Macedo (2011), Macedo (2017, 2018), Mainardes (2006), Mello, (2014), Mirandola e Orso (2013), Oliveira (2003), Pacheco (2005), Sacristán (2000, 2011, 2013, 2017), Saviani (1984, 1998, 2008, 2013, 2019), Shiroma, Moraes e Evangelista (2002), Silva, (2000, 2005), entre outros.

Para tanto, organizamos este texto em três capítulos. No primeiro capítulo, mediante a utilização da abordagem do ciclo de políticas (MAINARDES, 2006), discutimos o contexto político-educacional do período compreendido entre 2003 e 2008, uma vez que nesses anos implementou-se a política curricular que culminou nas Diretrizes Curriculares Estaduais. Em seguida, debatemos o processo de produção do documento em questão, buscando apreender quais os grupos de interesses representados e o modo com que o referido texto fora construído. É salutar a utilização de apenas dois contextos da tese do ciclo de políticas em virtude de a análise se concentrar no currículo prescrito. Na sequência, discorremos sobre as concepções curricular e pedagógica presente nas Diretrizes e a organização curricular utilizada.

No segundo capítulo dissertamos sobre o Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações (RCP) e o Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP). Apresentamos o contexto político-educacional desde os anos 2011 ao ano de 2020, por representarem outro rumo na condução da educação do Paraná. Nesse seguimento, examinamos o processo de produção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que por ser normativa a nível nacional, impôs a construção do RCP e CREP a nível estadual. É salutar que o estado do Paraná foi o primeiro que encaminhou a política curricular a partir da BNCC. Em continuidade, discutimos as concepções curricular e pedagógica presentes nesses documentos e a organização curricular empregada.

No terceiro capítulo, analisamos comparativamente as propostas de Geografia contidas nas DCE's e no RCP/CREP. Tais prescrições curriculares carregam uma visão de educação distinta, de modo que a disciplina de Geografia assuma as características da concepção de educação presente em cada um dos currículos. Buscamos, ainda, apontar perspectivas para uma educação geográfica efetiva. E, por fim, foram tecidas considerações finais.

1. AS DIRETRIZES CURRICULARES DO ESTADO DO PARANÁ – CONSTRUÇÃO E CONCEPÇÕES

O presente capítulo visa discutir as Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná voltadas para o ensino de Geografia dos Anos Finais do Ensino Fundamental da Educação Básica (DCE's), implantadas no ano de 2008. Essas Diretrizes se constituem numa orientação prescritiva por parte do estado¹ do Paraná, elaborada com vistas à melhoria da qualidade da educação da Rede Estadual de Ensino, por meio da compreensão da escola como espaço de acesso ao saber acumulado historicamente.

A iniciativa de construir um currículo para o estado do Paraná não é pioneira. Em 1990, logo após o processo de redemocratização, fora construído o Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná (PARANÁ, 1990), pautado pela concepção histórico-crítica de educação. Entretanto, perante as reformas educacionais propostas pelo governo federal brasileiro durante a década de 1990, o governo estadual deixou de lado o Currículo Básico e adotou os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) como norte para o desenvolvimento das atividades de ensino na rede pública do estado.

Frente ao contexto do século XXI, o governo que assume o executivo estadual paranaense no ano de 2003 propõe a retomada de prescrições curriculares por parte do estado, que resultaram na construção das Diretrizes Curriculares Estaduais (PARANÁ, 2008). Essa reformulação curricular contou com a participação dos professores da Rede Estadual de Ensino, bem como com o auxílio de técnicos da Secretaria de Estado da Educação e especialistas nas áreas de conhecimento da Base Nacional Comum. Assim, foram prescritas Diretrizes Curriculares em todas as áreas do conhecimento tal como definidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996): Arte, Biologia, Ciências, Educação Física, Ensino Religioso, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Estrangeira Moderna, Língua Portuguesa, Matemática, Química e Sociologia, além das específicas para as diferentes modalidades da educação, como as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo (PARANÁ, 2006), as Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a construção de currículos inclusivos (PARANÁ, 2006), Diretrizes da Educação Profissional: fundamentos políticos e pedagógicos

¹ Neste texto, será entendido Estado (com letra inicial maiúscula) enquanto instituição e estado (com letra inicial minúscula) enquanto unidade federativa.

(PARANÁ, 2006) e as Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos (PARANÁ, 2006). Todavia, para alcançar os objetivos desta pesquisa, fazemos uso exclusivamente das Diretrizes Curriculares Estaduais da disciplina de Geografia (PARANÁ, 2008), com foco nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Assim, discutiremos estas Diretrizes por meio da contextualização histórica e política do período compreendido entre 2003, ano em que o governo proponente assume o comando executivo do estado Paraná, e 2008, ano em que as Diretrizes são apresentadas. Para tanto, empregamos a abordagem do ciclo de políticas buscando entender os bastidores da política curricular que resultou na elaboração do documento. Logo, para compreender os propósitos gerais de tal processo de reformulação curricular, fazemos uso, inicialmente, do conceito de contexto de influência (MAINARDES, 2006), pretendendo perceber os motivos que influenciaram a elaboração das Diretrizes (PARANÁ, 2008).

Na sequência, mediante a mesma abordagem, buscamos depreender o processo de produção das Diretrizes Curriculares Estaduais, a partir do conceito de contexto de produção do texto (MAINARDES, 2006), que nos permite compreender os meios que foram utilizados para concretizar esta prescrição curricular e os grupos de interesse que se encontram representados no processo de produção do documento (PARANÁ, 2008).

Em seguida, apresentamos as DCE's demonstrando a perspectiva crítica em que estão assentadas as concepções curricular e pedagógica do documento (PARANÁ, 2008). Adotando a mesma análise demonstramos a opção das Diretrizes pela organização curricular disciplinar desde uma perspectiva acadêmica, ou seja, uma organização centrada na estrutura da ciência de referência que busca socializar o saber elaborado mediante um processo de ensino que transmita aos alunos a lógica do conhecimento de referência, seus conceitos e princípios.

É importante ponderar que o exercício teórico-metodológico depreendido residiu no intuito de demonstrar como se deu a construção e a implementação da proposta curricular no estado do Paraná, suas interfaces políticas e educacionais, a fim de atender ao objeto de pesquisa anunciado.

Assim no tópico a seguir discutimos o contexto de influência político-educacional referente a produção das Diretrizes Curriculares da Educação Básica (PARANÁ, 2008). Nele, buscamos compreender o contexto de influência (MAINARDES, 2006) em que foi construída a política curricular que resultou na elaboração das Diretrizes, mediante a

compreensão do panorama situacional da educação no início do governo proponente e das tendências que se fizeram presentes durante o processo de concepção da mesma.

1.1 Contexto político-educacional do período 2003-2008

Uma das questões norteadoras da abordagem do ciclo de políticas, no que tange ao contexto de influência, diz respeito ao levantamento da existência, ou não, de influências globais/internacionais, nacionais ou locais operando anteriormente à emergência das discussões sobre a formulação da política em debate (MAINARDES, 2006). A partir de tal questão retomamos que o panorama educacional sobre o qual incidiram as políticas nacionais e paranaenses do fim século XX, diz respeito a presença de políticas neoliberais, advindas essencialmente das agências multilaterais de financiamento,² bem como da Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos³ e da Declaração de Nova Delhi⁴. As orientações advindas dessas organizações e encontros projetaram para a educação a construção de novas formas de sociabilidade adequadas ao sistema econômico vigente (FRIGOTTO, 2001; ZANARDINI, 2003).

Como signatário dos supracitados encontros e partícipe das políticas advindas das agências multilaterais de financiamento, o Brasil, durante a década de 1990 reforma o seu sistema educacional, alinhando-o às orientações das políticas internacionais neoliberais que buscavam mediar duas referências: uma educação que respondesse às exigências do setor produtivo (gestão do trabalho) e outra que atendesse às demandas da maioria (gestão da pobreza) (OLIVEIRA, 2003). Assim, são propostos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) (BRASIL, 1997), formulados sob a égide desses princípios. Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996) é

² Dentre elas podemos citar o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e o Banco Mundial (BM).

³ A Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos fora realizada em Jomtien, na Tailândia em 1990. Tal Conferência espelhou orientações que se tornaram referência das políticas públicas para a educação durante a década de 1990. No sentido empregado no âmbito dessas reformas, a educação com equidade “implica oferecer o mínimo de instrução indispensável às populações para sua inserção na sociedade atual” (OLIVEIRA, 2003, p. 74). Assim, a preocupação econômica a partir das novas orientações da década de 1990 estaria resguardada ao oferecer a educação básica às populações que possibilitasse a formação de força de trabalho apta ao mercado (OLIVEIRA, 2003).

⁴ A Declaração de Nova Delhi (1993) é resultado do Encontro realizado para dar continuidade aos debates iniciados na Conferência Mundial de Educação para Todos (1990). Nele, reuniram-se os nove países mais populosos do mundo – Indonésia, China, Bangladesh, Brasil, Egito, México, Nigéria, Paquistão e Índia – que “reafirmaram o estabelecimento do ano de 2000 como data-limite para o cumprimento de todas as metas de obtenção da universalização do ensino básico, por meio da ampliação da oferta de vagas na escola elementar e nos programas de alfabetização de adultos” (RABELO, 2009, p. 7).

a base legal da reforma educacional empreendida no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998/1999-2002), do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), e no governo do Paraná sob a gestão de Jaime Lerner (1995-1998/1999-2002), inicialmente do Partido Democrático Trabalhista (PDT) e a partir de 1999 do Partido da Frente Liberal (PFL), e possuíram, todavia, um caráter de obrigatoriedade.

A LDBEN, no entendimento de Zanardini (2003) fora finalizada mediante um conteúdo conservador, advindo do contexto social do momento. Junto ao cenário político marcado pela desregulamentação e pela flexibilização, a Lei (BRASIL, 1996) caracteriza-se pelo minimalismo, o que está de acordo, todavia, com a característica neoliberal de um estado mínimo. Ela é designada como “enxuta”, uma vez que permite a agilidade necessária aos governantes para a implementação das suas políticas funcionais (ZANARDINI, 2003).

Segundo Saviani (1998), a LDBEN possui um caráter mais indicativo que prescritivo e por ser uma lei minimalista, deixou muita coisa em aberto, presumivelmente para viabilizar as ações do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Assim, dentre as ações do MEC, houve a construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997). O referido documento constitui uma proposta flexível, de natureza aberta, de modo a ser concretizada a partir das “decisões regionais e locais sobre os currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores” (BRASIL, 1997, p. 13). Desde essa prerrogativa, os estados e municípios ficaram responsáveis pela elaboração curricular dos seus sistemas de ensino. Ademais, os PCN’s passaram a contemplar a discussão de temas sociais considerados urgentes, chamados no documento de “transversais”, como forma de abordar a problemática social em toda sua complexidade (BARBOSA, 2000). Trouxeram, também, a noção de competência para o currículo⁵ e apresentam a noção de sociabilidade do, e para o, capital como algo intransponível e inviolável, cabendo à educação a transformação da consciência dos homens, de modo a capacitá-los para enfrentar os desafios de um mundo economicamente mundializado e tecnologicamente desenvolvido (MOREIRA, 2008).

Mediante esse panorama educacional nacional, o estado do Paraná, sob comando de Jaime Lerner, uma vez alinhado politicamente com o governo federal do período,

⁵ Para saber mais sobre a noção de competências, é oportuno consultar o estudo de Marques (2014) e o de Perrenoud (1999).

segue as proposições e adota os Parâmetros Curriculares Nacionais como base para a construção das propostas curriculares das redes de ensino municipais e estadual.

Não obstante, é no contexto de recusa às políticas neoliberais implementadas em vários setores nos referidos governos, tanto em âmbito nacional como estadual, que ocorrem as eleições de 2002. Nessas eleições, o comando do executivo federal passa a estar sob responsabilidade de Luiz Inácio Lula da Silva do Partido dos Trabalhadores (PT) e o executivo estadual paranaense fica a cargo de Roberto Requião de Mello e Silva⁶ do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB, à época, hoje MDB). Ambos, Requião e Lula são reeleitos em 2006, e ficaram nos respectivos governos até o ano de 2010.

Nesse seguimento, as eleições de 2002 marcaram uma “guinada à esquerda” frente ao projeto neoliberal de país que se encontrava em voga. Esses governos, podemos dizer, a grosso modo, procuraram estabelecer um caráter nacional-desenvolvimentista⁷ nas políticas públicas implementadas nas gestões compreendidas entre 2003 e 2010. Todavia, ambos os governos, não obstante a presença de políticas neoliberais que caracterizam o Estado capitalista, procuraram conduzir as políticas públicas sob o viés do Estado de Bem-Estar Social⁸. Essa será a tendência presente, também, na educação brasileira durante essas gestões.

Conforme Oliveira (2009), no que diz respeito às políticas educacionais engendradas durante o governo Lula, em ambos os mandatos elas podem ser caracterizadas como políticas ambivalentes, ou seja, apresentam algumas rupturas e algumas permanências em relação às políticas neoliberais anteriores. Houve iniciativas significativas do ponto de vista das políticas reguladoras da educação, no que diz respeito a buscar recuperar o papel de protagonista do Estado federal como promotor de políticas para o setor, assim como de tentativas de correção das distorções e desigualdades naturais existentes num país com as dimensões do Brasil e com as diversidades regionais que o compõem. Tratou-se de um esforço de recentralização das políticas educacionais, no sentido de corrigir desequilíbrios provocados pelas reformas antecedentes. Para Oliveira (2009), ao mesmo tempo em que se assistiu, na matéria educativa, a tentativa de resgatar

⁶ Roberto Requião havia sido governador do Paraná entre os anos de 1991 e 1994.

⁷ Sobre a discussão acerca do nacional-desenvolvimentismo, ver Bresser-Pereira (2009).

⁸ O Estado de Bem-Estar Social pressupõe o reconhecimento do papel do Estado na garantia do bem-estar dos indivíduos, afirmando-se a partir da garantia dos direitos sociais dos mesmos (BENEVIDES, 2011).

direitos e garantias estabelecidos na Constituição Federal de 1988, foram adotadas políticas que, por exemplo, estabeleceram um vínculo entre os padrões de desempenho educativo⁹ no país com os exigidos pelas instituições multilaterais de financiamento¹⁰.

No que se refere ao estado do Paraná, a ascensão política de Requião ao governo executivo estadual refletira um genuíno apoio de “[...] forças progressistas e populares, bem como de uma grande parcela de eleitores mais conservadores. Sua campanha de governo se firma num movimento de recusa às políticas neoliberais” (APP/Sindicato citado por ALMEIDA, 2006, p. 218).

Requião, do ponto de vista político, guarda enorme distância em relação ao Governo Lerner. Requião não é declaradamente um privatista, é um nacionalista que defende a presença do Estado em todos os setores da economia. Entretanto, essa diferença política, não impediu a implementação de uma reestruturação do ensino superior no Paraná, comandada pelo secretário Rizzi, cujo resultado concreto, no período de 2003-2006, foi a redução, em termos reais, do financiamento das IEES paranaenses em patamares inferiores ao Governo Lerner (1999-2002) (PAIVA, 2010, p. 55).

Ainda no que concerne à área educacional, a segunda gestão de Roberto Requião¹¹ (2003-2006) não efetivou um projeto governamental, entretanto, construiu o Plano Estadual de Educação (PEE-PR) (NADAL, 2008). O PEE-PR é um documento de planejamento que serviu para orientar as políticas públicas para a educação paranaense, sendo elaborado para um horizonte de dez anos. As diretrizes, os objetivos e as metas programáticas e específicas que o documento apresenta são baseadas em estudos diagnósticos que traçaram perfis considerados realistas da educação pública paranaense. Conforme se apresenta, o documento (PARANÁ, 2005) possui um caráter ao mesmo tempo propositivo e articulador, assumindo os compromissos necessários para com a educação dos paranaenses e apontando “para a vinculação estreita entre as políticas públicas para a Educação com as necessidades sociais estaduais e nacionais, tomada em sentido mais amplo” (PARANÁ, 2005, p. 3).

De acordo com Michelon; Zanardini; Rosa (2007), o Governo Requião anunciou como princípios de sua política educacional para o estado do Paraná os seguintes aspectos: a educação como direito do cidadão, a universalização do ensino, a escola

⁹ A referência do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica justificada nos padrões do desempenho educacional dos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico é um exemplo.

¹⁰ Dentre elas podemos citar o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco – e a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe – Cepal.

¹¹ Roberto Requião havia sido governador entre os anos de 1991 e 1994.

pública, gratuita e de qualidade, o combate ao analfabetismo, o apoio à diversidade cultural, a organização coletiva do trabalho e a gestão democrática. Para Duarte e Viriato (2012) frente ao slogan de governo que defendia a escola pública, tal governo introduziu mudanças na organização do trabalho nas escolas paranaenses e redimensionou e regularizou¹² muitas das condições de trabalho dos professores da Rede Estadual de Ensino. O governo propôs, ainda, projetos de formação continuada oferecidos aos professores e às escolas da Rede Estadual¹³, concursos públicos para professores e a retomada de cursos técnicos na rede pública, entre outras ações¹⁴. Entretanto, pode-se depreender, que

A centralização da concepção da formação continuada pela SEED e pela descentralização de sua execução, revelam sua utilização de modo instrumental e a serviço da implementação de políticas e reformas propostas pela própria Secretaria, atribuindo também às demais tecnologias pedagógicas (a avaliação institucional e o projeto pedagógico da escola) um teor racionalizado e instrumental, já que seu desenvolvimento se faz para dar conta de uma agenda de trabalho externa, e não própria (NADAL, 2007, p. 12).

Todavia, Santos (2010) entende que a implementação da política de formação continuada dos professores refletiu “[...] o grau de seriedade e compromisso com a qualidade da educação, o que também representa uma postura contrária às atuais propostas de formação em vigência no País” (SANTOS, 2010, p. 10). Conquanto, os estudos de Gilioli; Oliveira; Pinheiro (2011) apontam que a Secretaria de Estado da Educação, durante a gestão de Requião, buscou implantar um “[...] conjunto de ações para elaborar e estabelecer as diretrizes norteadoras da educação das escolas públicas paranaenses” (GILIOLI; OLIVEIRA; PINHEIRO, 2011, p. 3). Esse processo foi permeado por encontros descentralizados, por grupos de estudos e semanas pedagógicas que possibilitaram outros encaminhamentos ordenados pela SEED a seus 32 Núcleos Regionais de Educação.

Segundo os mesmos autores, entende-se que a necessidade de investir em diretrizes curriculares estaduais se deve à matriz política, ou seja, ao posicionamento do próprio governador Roberto Requião face ao descontentamento com as políticas públicas em educação dos governos anteriores, tanto a nível estadual como federal (GILIOLI; OLIVEIRA; PINHEIRO, 2011). Em suma, as políticas públicas destinadas à educação

¹² Dentre as políticas implementadas por Requião está o Plano de Carreira, o PDE – Programa de Desenvolvimento Educacional, reposição salarial e concursos.

¹³ Para mais informações, consultar Nadal (2007).

¹⁴ Para aprofundar a questão, recomendamos o estudo de Gomide e Miguel (2009).

paranaense constituíram-se de um inflamado “[...] discurso educacional marcado por denúncias contra teses como a submissão a organismos internacionais e a adoção de políticas educacionais que colocavam a educação a serviço do mercado neoliberal” (NADAL, 2007, p. 4).

Nessa seara, o conceito de contexto de influência (MAINARDES, 2006) nos auxilia na compreensão do processo de refluxo das políticas empreendidas nos governos a partir de 2003 frente às de seus antecessores. O contexto de influência diz respeito ao âmbito em que geralmente as políticas públicas são planejadas e em que os discursos políticos são construídos. Nesse contexto, os grupos interessados na educação disputam por participação na influência da definição sobre as finalidades sociais da educação e do que significa ser educado, escolarizado. Em tal contexto atuam as redes sociais dentro e em torno dos partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também nesse momento em que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso que servirá de base para a política a ser implementada.

[...] O discurso em formação algumas vezes recebe apoio e outras vezes é desafiado por princípios e argumentos mais amplos que estão exercendo influência nas arenas públicas de ação, particularmente pelos meios de comunicação social. Além disso, há um conjunto de arenas públicas mais formais, tais como comissões e grupos representativos que podem ser lugares de articulação de influência. (MAINARDES, 2006).

Por esse ângulo, podemos depreender que o contexto de influência das políticas educacionais empreendidas no governo Requião diz respeito, principalmente, à negação das políticas neoliberais aplicadas pelos governos anteriores. Gilioli, Oliveira e Pinheiro (2011), entendem que o intuito de alterar os rumos da política curricular no estado do Paraná derivou da ruptura política provocada pela ascensão de Requião ao governo do estadual, uma vez que ele possuía profundas críticas às políticas neoliberais postas em prática nos governos de seu antecessor, Jaime Lerner (1995-2003).

Destarte, Requião associava veementemente a gestão de Lerner, seu antecessor, à de Fernando Henrique Cardoso, manifestando grande descontentamento com os rumos das políticas educacionais no governo que o precedeu (MIRANDOLA; ORSO, 2013). No caso do estado do Paraná, como pontuam Mormul *et al.* (2016),

[...] durante o governo Lerner, a educação estadual foi pensada e inserida numa concepção de “escola de excelência” na qual os princípios de maximização e otimização aplicadas às empresas foram operacionalizados no gerenciamento da educação paranaense. A chamada escola de excelência buscava atribuir a educação escolar maior autonomia, o que, via de regra, significou uma menor intervenção do Estado na educação (MORMUL *et al.*, 2016, p. 106).

Com base nas palavras dos supracitados autores destacamos que a maior diferença entre os planos de educação de Lerner e de Requião consistia “primordialmente nas finalidades das escolas, ou seja, a escola cidadã proposta pelo governo Requião é antagônica a escola de excelência do governo Lerner” (MORMUL *et al.*, 2016, p. 106).

A escola de excelência sob a égide da pedagogia da qualidade total, busca organizar a escola e os processos de ensino-aprendizagem conforme os pressupostos da doutrina do método de gestão empresarial pela qualidade total. Segundo Araújo (1998) a “educação escolar tem um papel primordial nesse processo de reordenamento da ordem social capitalista, e é fonte considerável de investimento para o crescimento econômico e para a competitividade internacional” (ARAÚJO, 1998, p. 42). Pano de fundo da reforma educacional brasileira durante a década de 1990, essa concepção permeia os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) e fez parte da gestão de Lerner na educação.

O aprendizado para as novas demandas do mercado de trabalho vai além do conhecimento específico ou instrumental para abranger a educação em sentido lato: desenvolvimento de atitudes, habilidades e capacidades técnicas são tão importantes quanto o domínio de conhecimentos (ARAÚJO, 1998, p. 42).

Tal ideia encontra-se presente também no Plano Decenal de Educação 1993-2003, em que consta caber à escola “formar o cidadão para pluralismo, para o senso de tolerância, de solidariedade e de solução pacífica de conflito” (BRASIL, 1993, p. 21).

Já a escola cidadã proposta pelo governo estadual (Requião) deriva da concepção de um projeto educativo que pretende atender igualmente todos os sujeitos. A finalidade da educação escolar é socializar o conhecimento acumulado historicamente, promover uma sociedade justa na qual as oportunidades sejam iguais para todos, assim a escolarização se constitui em oportunidade de acesso ao conhecimento científico, ao mundo letrado, à reflexão filosófica e o contato com a arte (PARANÁ, 2008).

Nesse sentido, verificamos o intento de alterar as políticas educacionais para ajustá-las às intenções e aos propósitos dos governos estadual e nacional da época, que buscava assegurar os direitos sociais às camadas excluídas, o que caracteriza o contexto de influência de âmbito nacional no início do século XXI.

É sob esses movimentos históricos que o governo estadual propôs a construção das Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica do Estado do Paraná (DCE's), com a função de currículo em detrimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1997) que eram até então utilizados no Paraná. Logo, da

alteração de governo, com a respectiva mudança de ideologia político-social tanto no governo estadual quanto no federal, podemos depreender que as mudanças que ocorrem na configuração do currículo e na política que o origina, possibilitam, de acordo com Goodson (2013), a compreensão das intenções e dos propósitos políticos e sociais subjacentes. Entende-se, também, que essas configurações se transformam correlativamente às mudanças cíclicas resultantes do equilíbrio das forças sociais e do contexto econômico correspondente.

Assim, surgiram as condições institucionais de reformulação curricular que se contrapusessem aos Parâmetros Curriculares Nacionais, acusados de refletirem valores neoliberais. Vale retomar que a LDB previa autonomia aos estados da federação para que elaborar a sua organização curricular. De acordo com o parágrafo segundo do artigo 8º da Lei 9.394 de 1996, dispõe que “Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta lei” (BRASIL, 1996), e o artigo 10º estabelece que “Os Estados incumbir-se-ão de: 1. Organizar, manter e desenvolver órgãos e instituições oficiais de seus sistemas de ensino.” (BRASIL, 1996). É, pois, a partir desta prerrogativa o governo estadual muda os rumos da política curricular do Paraná e elabora as Diretrizes Curriculares da Educação Básica, que serão abordadas no subcapítulo posterior.

1.2 Processo de produção das Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCE)

Para Mainardes (2006) o ciclo de políticas auxilia na compreensão do contexto histórico no qual os documentos que norteiam a educação são elaborados, a exemplo das Diretrizes Curriculares Estaduais, abordando o período em que teve início a construção do texto da política curricular responsável pela reformulação em discussão, aos grupos de interesse que foram representados neste mesmo processo, o modo com que o texto foi construído, dentre outras.

Não obstante, cientes de que nas políticas educacionais o contexto de influência e o contexto de produção de textos políticos possuem uma relação que Mainardes (2006) define como simbiótica, ou seja, que se entrelaçam durante o percurso histórico, é importante esclarecer que

Ao passo que o contexto de influência está frequentemente relacionado com interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas, os textos políticos normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral (MAINARDES, 2006, p. 52).

Nesse sentido, partimos do pressuposto de que os textos políticos representam a política em si. Tais representações são entendidas aqui, para fins de análise, como os textos legais oficiais e demais textos políticos relacionados ao documento em questão. Ademais, pressupomos que os textos políticos resultam de disputas e acordos, uma vez que os grupos que atuam em diversos lugares da produção de textos concorrem para controlar as representações da política (BOWE *et al.*, 1992).

Assim, buscamos esclarecer que o processo de reformulação curricular no Paraná e o conseqüente e concomitante processo de construção das Diretrizes Curriculares Estaduais teve início em 2003. Tal proposta de reformulação partiu do diagnóstico realizado pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED), que apontava a ausência de uma política pública educacional estadual. Frente a essa condição em que se encontrava a educação paranaense, evidenciava-se a ausência do Estado, seu mantenedor, assim como a presença constante da iniciativa privada na educação.

Havia uma minimização do Estado como mantenedor do sistema educacional público, ocultado, a seu turno, no discurso da autonomia da escola, um dos princípios da pedagogia da Qualidade Total (ARAÚJO, 1998). Mediante esse discurso, existiam, nas escolas paranaenses, programas apoiados e patrocinados por empresas privadas que disponibilizavam materiais de mídia, premiação para as escolas, alunos e professores, predominando a pedagogia de projetos.

A abordagem da pedagogia de projetos expõe o ideário de se trabalhar com o desenvolvimento de competências e habilidades, concretizadas por meio de ações e de uma variedade de níveis de reflexão que buscam congregar conceitos e estratégias que incluam dinâmicas de trabalho que enfoquem a resolução de problemas emergentes no contexto em que estão inseridos ou mesmo no desenvolvimento de projetos. Perrenoud (1999) defende que as competências, nessa seara, são construídas no confronto com os obstáculos, em um processo de projeto ou de resolução de problemas. No que concerne a essa abordagem no Paraná,

Tais projetos, em sua maioria terceirizados, apontavam para a ausência de uma política pública educacional do Estado, que ficava a mercê de propostas díspares, sem consistência e unidade teórica, além da carência de indicativos pedagógicos que fossem desenvolvidos nas escolas da rede estadual. A proposta de minimização do Estado, própria de concepções neoliberais, é claramente identificada nessas ações. Como exemplo, registra-se que os Departamentos de Ensino Fundamental e Médio da SEED passaram, durante a gestão até 2002, a atuarem com base nesses projetos e programas externos, de instituições privadas variadas, que, em última instância decidiam e direcionavam a política educacional do Estado. (ARCO-VERDE, 2006, p. 4).

Além disso, existia uma diversidade de matrizes curriculares sem uma orientação comum para as disciplinas, algo que dificultava um planejamento articulado entre os professores. No contexto do discurso de autonomia da escola, cada unidade escolar era responsável por elaborar suas propostas pedagógicas e as matrizes curriculares correspondentes de maneira individualizada. Por meio da Instrução Normativa nº 001/2003 da SEED/Superintendência da Educação (SUED) (PARANÁ, 2003), iniciou-se a reformulação curricular para que, além de reorganizar a matriz curricular e findar os inúmeros projetos, se findassem as parcerias com as diversas empresas privadas.

Através da referida Instrução Normativa, propôs-se a reorganização da matriz curricular de modo a priorizar as disciplinas da Base Nacional Comum (BNC), em função da intenção de manter uma equidade entre as disciplinas da BNC, pondo-as no mesmo patamar de importância, para que o estudante pudesse ter uma compreensão dos conteúdos com fundamento na totalidade, em que uma disciplina complementa a outra, em um efetivo processo de ensino e de aprendizagem.

Assim, uma vez tendo feito o diagnóstico e levantamento situacional da educação estadual no ano de 2003, entre os anos de 2004 a 2008 a SEED/PR promoveu vários encontros, simpósios e semanas de estudos pedagógicos visando a elaboração coletiva dos textos das DCE's. O processo de elaboração das Diretrizes representou a retomada da discussão coletiva do currículo. A concepção adotada é a de que o currículo é uma produção social, construída por pessoas que vivem em determinados contextos históricos e sociais, de maneira que não se almejou, em discurso, construir uma proposta curricular prescritiva, mas uma intervenção a partir do que estava sendo vivido, pensado e realizado nas e pelas escolas (ARCO-VERDE, 2005).

Nesse processo de reformulação curricular, a SEED adotou: Seminários de Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná; eventos para a elaboração coletiva das DCE's (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).

A superintendente da Educação do Paraná à época, Ivelise Arco-Verde (2005) salienta que as orientações gerais para a reformulação curricular no estado foram: a articulação das propostas educacionais com o desenvolvimento econômico, social, político e cultural da sociedade; o compromisso com a redução das desigualdades sociais; a defesa da educação básica e da escola pública, gratuita e de qualidade como direito fundamental do cidadão; a articulação de todos os níveis e modalidades de ensino; e a compreensão dos profissionais de educação como sujeitos epistêmicos.

Nesse caminho, pretendendo romper com a dicotomia entre fazer e pensar o currículo, Arco-Verde (2005) esclarece que a ação efetiva de reconhecer o professor como sujeito que pensa (o sujeito epistêmico), que cria, produz e trabalha com o conhecimento, é valorizar a sua ação reflexiva e a sua prática. Assim, os professores da rede pública do estado participaram do processo de construção coletiva das DCE's. No que diz respeito as DCE's de Geografia, os professores da Rede Estadual de Ensino foram assessorados pelas professoras Olga Firkowski e Chisato Oka Fiori, do Departamento de Geografia da Universidade Federal do Paraná. Ainda durante o processo de elaboração dessas Diretrizes, houve a contribuição da professora Maria Encarnação Spósito (UNESP, Campus Presidente Prudente), Jeani Delgado P. Moura (Universidade Estadual de Londrina) e Helena Copetti Callai (Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ) (MELLO, 2014).

Foram realizados dois grandes Seminários Estaduais de Geografia em Faxinal do Céu¹⁵ em 2004 que reuniram aproximadamente 150 (cento e cinquenta) professores em cada evento, objetivando diagnosticar e dar início a elaboração das DCE's de Geografia. Essa metodologia fora aplicada a todas as disciplinas da base nacional comum (PARANÁ, 2005). Posteriormente a estes seminários, foram organizados dois Encontros Descentralizados nos 32 (trinta e dois) Núcleos Regionais de Educação da SEED/PR, abrangendo quase a totalidade dos professores da rede. Os resultados das discussões foram encaminhados para a SEED e às consultoras, responsáveis por compilar e organizar a primeira versão, preliminar, das DCEs, que foram trabalhadas durante a Semana Pedagógica de fevereiro de 2005 em todas as escolas do estado (PARANÁ, 2005).

¹⁵ A Universidade do Professor, em Faxinal do Céu, é uma entidade vinculada à Secretaria de Estado da Educação. Fora estabelecida em 1995, com a finalidade de planejar e executar os projetos de capacitação continuada aos professores da Rede Estadual de Ensino do Estado do Paraná. Para mais informações ver Baraviera (2002).

Desde então as Diretrizes Curriculares Estaduais passaram por um debate nas escolas e também na SEED, e em outras semanas pedagógicas (julho de 2005, fevereiro e julho de 2006 e fevereiro de 2007), culminando na proposta curricular atualizada e versão final do documento em 2008.

A despeito das colocações até então realizadas, pretendemos revelar os discursos predominantes, as intenções, os valores e os propósitos subjacentes à elaboração da proposta de reformulação curricular. Rememoramos, para tanto, que a proposta de reformulação curricular das DCE's orientou-se pela retomada do embasamento teórico-metodológico presente no *Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná* (PARANÁ, 1990), pautado na concepção histórico-crítica de educação. Em virtude de mudanças no governo do estado, não houve continuidade em seu processo de implementação durante o decorrer da década de 1990, visto que o quadro político paranaense nessa década se alinhava explicitamente ao neoliberalismo¹⁶. Essas mudanças evidenciavam que o rompimento de grupos governamentais resultou em descontinuidades nos programas implementados pelas administrações anteriores, o que indica que essas políticas eram políticas de governo e não políticas públicas de Estado como deveriam ser. Essas últimas deveriam, em tese, ser ampliadas e melhoradas, não banidas e ignoradas pelos governos precedentes (MELLO, C. A., 2014).

Destarte, o Currículo Básico fora aprovado pela Deliberação nº 02, de 18 de dezembro de 1990, do Conselho Estadual de Educação do Paraná e publicado pela SEED no mesmo ano. Com vistas a uma melhoria na qualidade de ensino, o documento embasava-se na Pedagogia Histórico-Crítica e buscava responder às necessidades históricas e sociais daquele momento. O documento propunha instrumentalizar os sujeitos nos eixos de Trabalho, Ciência e Cultura, de maneira que o estudante se apropriasse do conhecimento científico, ampliando seu universo cultural e sua visão crítica.

Assim, diante do contexto da década de 2000, em que se reformulava o currículo retomando os princípios do *Currículo Básico*, houve a necessidade, explicitada pela SEED, de reajustá-lo. Como destaca o texto introdutório das DCE's:

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

¹⁶ O Currículo Básico foi elaborado no governo de Álvaro Dias (1987-1991). Os demais governadores da década de 1990 foram Roberto Requião de Mello e Silva (1991-1994), Mário Pereira (1994-1995) e Jaime Lerner (1995-2003).

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).

Como parte de um conjunto de ações dirigidas à educação pública do estado do Paraná, a superintendente da educação da SEED no governo Requião, Yvelise Arco-Verde, declarava, por meio do documento *Introdução às Diretrizes Curriculares*, que, nessa gestão, seriam retomadas as bases do Materialismo Histórico-Dialético¹⁷, em clara contraposição à concepção de educação pautada no desenvolvimento de competências e habilidades (ARCO-VERDE, 2005).

Entretanto, no que se refere à consecução de políticas curriculares, podemos concluir, assim como Mello, C. A. (2014), que o Estado, na condição de mantenedor, propõe uma educação na lógica do capital, embora apresente, em algumas situações, um discurso revolucionário. Identificamos, pois, interesses e opções nem sempre explicitadas, ou seja, ocultos, nos textos e discursos oficiais. Nesse sentido, concorda-se com Saviani (2008) quando afirma que o Estado tende a trabalhar com os objetivos proclamados na formulação das políticas educacionais, mas, quando se encaminha para a operacionalização que envolve investimentos financeiros, formações continuadas dos profissionais, bem como subsídios quanto a recursos pedagógicos, ocorrem limitações. Essa realidade evidencia os objetivos reais e as contradições que perpassam a constituição do Estado Educador na sociedade capitalista. Para Mello, C. A. (2014),

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 DCE's (MELLO, C. A. 2014, p. 117).

A pesquisadora supracitada reconhece que houve avanços no tocante às políticas públicas para a educação paranaense, ao menos no que se refere às proposições em âmbito teórico-conceitual. Um exemplo disso foi quando se propôs nessa política uma educação

¹⁷ Para uma definição mais precisa, ver os verbetes *Materialismo Dialético e Materialismo Histórico* em Sandroni (1999).

pública como possibilidade de emancipação e de formação crítica dos sujeitos nela envolvidos.

Todavia, ressalta-se que o processo de reformulação curricular se mostrou com muitas limitações. Dentre elas, a proposta de reorganização curricular fundamentada em um processo de reorganização coletiva, com base no participacionismo, mostrou-se insuficiente, tanto para a efetivação proposta no método quanto para o conteúdo (MELLO, C. A., 2014).

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, uma 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 (MELLO, C. A. 2014, p. 118).

No bojo dessa discussão, como ressaltam Gilioli, Oliveira e Pinheiro (2011):

Algo que merece atenção é o fato de que durante os eventos do DEB Itinerante, foram debatidos os princípios filosóficos e científicos do Materialismo Histórico-dialético e da Pedagogia Histórico-crítica, Marx, Saviani e Gasparin foram nomes bastante citados, tanto nos eventos como em versões anteriores das DCE. Contudo, na parte comum a todas as disciplinas da versão definitiva do documento em questão, não há mais referência a Saviani, tampouco a Gasparin, somente algumas citações a Marx (GILIOLI; OLIVEIRA; PINHEIRO, 2011, p. 10).

As referidas autoras entendem que esse processo resultou em deslegitimação do documento, já que negou o que foi discutido em cinco anos com a quase totalidade dos professores paranaenses, negando-se, dessa forma, a construção coletiva que havia sido tão exaltada durante o processo (GILIOLI; OLIVEIRA; PINHEIRO, 2011).

Embora houvesse contado com a participação, em algumas partes do processo, dos profissionais da educação, além do desenvolvimento de cursos de formação continuada, embasados em referenciais teóricos que possibilitaram uma reflexão sistematizada sobre a prática educativa superando a fase de formação continuada direcionada para a motivação e sensibilização, tal processo se evidenciou ainda

insuficiente e sem continuidade na política governamental, assumida, posteriormente, por outro grupo gestor, no caso, sob o comando do governador Carlos Alberto Richa (2011-2014/2015-2018) (MELLO, C. A., 2014).

Em muitos momentos considerados como formação continuada, que incentivavam o professor a ser um professor-pesquisador, não houve subsídios para que tais pesquisas realmente se efetivassem, ao menos não de forma adequada, e muito menos para que os docentes compreendessem a proposta curricular, já que nem sempre o professor consegue ser autodidata (MELLO, C. A., 2014).

Outra limitação no processo de multiplicadores diz respeito às formações destinadas exclusivamente 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” (MELLO, C. A., 2014, p. 119).

Concorda-se com a conclusão de Mello, C. A. (2014) de que quando analisado o processo de construção das diretrizes, ficam perceptíveis as limitações de implementação e de consolidação das intenções propostas, devido, em parte, à ausência de um embasamento teórico por parte dos professores sobre o que fora proposto nas Diretrizes, ou seja, o Materialismo Histórico-Dialético. De acordo com os resultados de Mello (2014), muitos professores apresentaram dificuldades em articular no Plano de Trabalho Docente, os Conteúdos Estruturantes, Básicos e Específicos (MELLO, C. A., 2014). Os professores, segundo ela,

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 [...] 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 (MELLO, C. A., 2014, p. 119).

Nesse sentido, para que tal articulação realmente se efetive, é fundamental que o professor tenha uma base teórico-metodológica consistente, sobretudo, do método materialista dialético, algo que o processo de elaboração e de formação continuada ocorrido a partir de 2004 não conseguiu realizar. Em consequência, a proposta de organização curricular encerrou poucas mudanças no que se refere aos objetivos de se ter uma escola pública de qualidade, que almeja uma emancipação humana (MELLO, C. A., 2014). Para que esses objetivos se concretizem, é preciso um Estado que dê suporte para uma formação continuada sistematizada, focado em um embasamento teórico-metodológico e não somente em uma prática utilitarista como ocorre geralmente (MELLO, C. A., 2014). Caso contrário, estarão sendo propostas mudanças nas políticas

públicas educacionais que objetivam fazer com que a escola se mantenha “como um meio de manutenção dos interesses do Estado capitalista” (MELLO, C. A., 2014, p. 120).

A discussão do contexto de produção do texto das Diretrizes Curriculares Estaduais nos permitiu explicitar as nuances e contradições que permeiam o âmbito educacional, derivadas e meandradas, em sua maioria, da própria organização econômica da sociedade e do Estado. Seguindo a análise, no próximo subcapítulo abordaremos as concepções curricular e pedagógica adotadas nas Diretrizes Curriculares Estaduais.

1.3 Concepções curricular e pedagógica das Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE)

As concepções curriculares e pedagógicas assumidas em determinado currículo nos ajudam a compreender as finalidades do ensino escolarizado no respectivo contexto histórico e político. Para tanto, abordaremos neste tópico, as concepções em que as Diretrizes Curriculares Estaduais se fundamentam, quais sejam as da teoria crítica do currículo. Assim, como parte da análise, contextualizaremos brevemente as teorias críticas do currículo, vez que o documento em questão se assenta nelas.

As Diretrizes Curriculares Estaduais partem da concepção de que os conhecimentos presentes nas disciplinas escolares devem colaborar para a crítica às contradições econômicas, políticas e sociais presentes na estrutura das sociedades contemporâneas, e que propiciem “compreender a produção científica, a reflexão filosófica, a criação artística, nos contextos em que elas se constituem” (PARANÁ, 2008, p. 14).

As teorias críticas no campo curricular questionam-se sobre o “por quê?” da presença, e conseqüentemente a ausência, de determinados conhecimentos no currículo. Elas podem ser entendidas como teorias do questionamento, da desconfiança e da transformação radical. Elas desconfiam do *status quo*¹⁸ e o responsabilizam pelas desigualdades e injustiças sociais (SILVA, T.T., 2000). Para as teorias críticas, a seleção que constitui o currículo resulta do processo que reflete os interesses particulares de grupos e classes dominantes.

Conforme Young (1971), autor da Nova Sociologia da Educação, devemos ver o conhecimento escolar e o currículo como invenções sociais, ou seja, como o resultado de

¹⁸ Entende-se por *status quo* o estado das coisas, a maneira pela qual se encontra e se reproduz a sociedade capitalista. (SIGNIFICADOS. **Significado de status quo.** 2018. Disponível em: <https://www.significados.com.br/status-quo/> Acesso em: 20 jun. 2021).

um processo que envolve conflitos e disputas sobre quais conhecimentos devem fazer parte do currículo. É preciso, segundo essa acepção, perguntar-se do porquê da presença desta e não de outra disciplina, desse e não de outro tópico, ou então quais são os valores e interesses sociais envolvidos nesse processo seletivo. De forma geral e abstrata, essa perspectiva crítica pretende investigar as conexões “entre, de um lado, os princípios de seleção, organização e distribuição do conhecimento escolar e, de outro, os princípios e distribuição dos recursos econômicos e sociais mais amplos” (SILVA, 2000, p. 67). Em resumo, a questão básica para a NSE reside nas conexões entre currículo e poder, entre a organização do conhecimento e a distribuição do poder.

É mediante a aproximação com essa teoria crítica explicitada que as Diretrizes Curriculares Estaduais (2008), ressaltam que para a seleção do conhecimento a ser tratado na escola por meio dos conteúdos das disciplinas estão envolvidos fatores externos (determinados pela família, pela religião, pelo regime sócio-político e pelo trabalho, bem como as características culturais e sociais do público escolar) e fatores internos ao sistema escolar (como os níveis de ensino, entre outros). Ainda existem, para além desses aspectos mencionados, os saberes acadêmicos que são “trazidos para os currículos escolares e neles tomando diferentes formas e abordagens em função de suas permanências e transformações” (PARANÁ, 2008, p. 20).

Diante dos fundamentos teóricos expostos pelo documento, propõe-se aos estudantes um currículo que forneça a “formação necessária para o enfrentamento com vistas à transformação da realidade social, econômica e política de seu tempo” (PARANÁ, 2008, p. 20). Evidencia-se, dessa maneira, a proximidade com as reflexões de Gramsci, que defende uma educação na qual o espaço de conhecimento, ou seja, a escola, deveria ser equivalente à ideia de atelier-biblioteca-oficina, em favor de uma formação humanista e tecnológica. Ao se referir à teoria gramsciana, Nosella (1992) afirma:

Esta será uma de suas ideias-chaves até o final da vida. O homem renascentista, para ele (Gramsci) sintetiza o momento de elevada cultura com o momento de transformação técnica e artística da matéria e da natureza; sintetiza também a criação de grandes ideias teórico-políticas com a experiência da convivência popular. Sem dúvida, deve ele estar imaginando o homem renascentista como um Leonardo da Vinci no seu atelier-biblioteca-oficina: as estantes cheias dos textos clássicos, as mesas cheias de tintas e modelos mecânicos; ou então escrevendo ensaios políticos e culturais como um Maquiavel que transitava da convivência íntima com os clássicos historiadores da literatura greco-romana, para a convivência, também íntima, com os populares da cidade de Florença. À luz desses modelos humanos,

Gramsci sintetiza, no ideal da escola moderna para o proletariado, as características da liberdade e livre iniciativa individual com as habilidades necessárias à forma produtiva mais eficiente para a humanidade de hoje (NOSELLA, 1992, p. 21).

As DCE's (PARANÁ, 2008) assumem que esse é o princípio implícito que tem quando defende um currículo baseado nas dimensões artística, científica e filosófica do conhecimento. Tanto a produção científica e as manifestações artísticas, quanto o legado filosófico que a humanidade possui, consideradas como dimensões para as disciplinas do currículo, permitem um trabalho pedagógico que se assenta na direção da totalidade do conhecimento e da sua relação com o cotidiano.

[...] escola como o espaço do confronto e diálogo entre os conhecimentos sistematizados e os conhecimentos do cotidiano popular. Essas são as fontes sócio-históricas do conhecimento em sua complexidade. (PARANÁ, 2008, p. 21).

Não obstante, o embasamento teórico que a SEED propôs nas DCE's (PARANÁ, 2008) exprime 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).

Como percebido, o documento em questão expressa uma proposta para subsidiar a prática pedagógica dos docentes da rede pública estadual, a partir da perspectiva da crítica social da realidade. Destacamos mais um excerto das DCE's:

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).

Nessa perspectiva, pretendia-se resgatar o papel da escola como transmissora de conhecimentos, bem como resgatar as bases dos “saberes por meio do processo de ensino aprendizagem para se contrapor ao modelo gerador de desigualdades e exclusão social que impera nas políticas educacionais de inspiração neoliberal” (ARCO-VERDE, 2005, p. 2).

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. 17).

As DCE's (PARANÁ, 2008), portanto, compreendem ter realizado a opção político-pedagógica por um currículo organizado em disciplinas que devem dialogar de forma interdisciplinar e contextualizada. Para que houvesse o resgate das bases dos saberes, procedeu-se a opção pelo ensino de conceitos e de conteúdo. Assim, as disciplinas escolares são vistas como campos do conhecimento que se identificam pelos Conteúdos Estruturantes e seus respectivos quadros teóricos conceituais. Esse constructo teórico é o pressuposto para a interdisciplinaridade, de modo que, partindo das disciplinas, as relações interdisciplinares são estabelecidas.

- conceitos, teorias ou práticas de uma disciplina são chamados à discussão e auxiliam a compreensão de um recorte de conteúdo qualquer de outra disciplina;
- 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).

Nessa perspectiva, a interdisciplinaridade é compreendida como uma questão epistemológica, presente na abordagem teórica e conceitual que é dada ao conteúdo em estudo, e que se concretiza na articulação das disciplinas, cujos conceitos, teorias e práticas enriquecem a compreensão desse conteúdo (PARANÁ, 2008). Esse caminho diverge, todavia, da perspectiva que entendia as relações interdisciplinares como uma tarefa reduzida à readequação metodológica curricular, como acontecia na metodologia da pedagogia de projetos.

A abordagem psicológica assumida pelas DCE's é a Psicologia Histórico-Cultural, contando como principal referência a escola de Vygotsky e a compreensão de ensino e aprendizagem como um processo mediado por conceitos e conhecimentos produzidos pela humanidade, pelo sujeito que aprende e também pelo sujeito que ensina, além do objeto de aprendizagem.

Outro fator relevante dessa proposta curricular está na contextualização sócio-histórica, entendida como princípio integrador do currículo. Nessa acepção, o contexto de construção do conhecimento e o seu significado devem ser trabalhados no processo de ensino aprendizagem de maneira relacional com o presente, ou seja, com o contexto histórico e social em que aluno e professor vivem, que deve ser o “ponto de partida da abordagem pedagógica, cujos passos seguintes permitam o desenvolvimento do pensamento abstrato e da sistematização do conhecimento” (PARANÁ, 2008, p. 28).

A partir desses pressupostos filosóficos, psicológicos e educacionais, o foco das DCE's é “formar sujeitos que construam sentidos para o mundo e que compreendam criticamente o contexto histórico e social de que são frutos” (PARANÁ, 2008, p. 31), e espera-se, portanto, que, pelo acesso ao conhecimento, esses sujeitos sejam capazes de uma inserção cidadã e transformadora na sociedade.

1.4 Organização curricular disciplinar das Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE)

Como notamos, houve nas DCE's a opção por um currículo disciplinar como meio para a sua efetivação, assim como pela retomada do conteúdo curricular como objetivo maior do trabalho educacional, abandonando a pedagogia de projetos e contrapondo-se também à pedagogia de competências. Para tanto, buscamos compreender as perspectivas de organização do conhecimento disciplinar acadêmica e crítica, por entendermos que as DCE's mesclam as duas referidas perspectivas.

De acordo com Lopes e Macedo (2011), o conteúdo a ser ensinado na escola, pode ser organizado de diferentes maneiras para fins de ensino. Entretanto, tais conteúdos foram, e ainda são, predominantemente curricularizados a partir de uma organização disciplinar.

Estamos considerando como organização disciplinar uma tecnologia de organização e controle de saberes, sujeitos, espaços e tempos em uma escola. Trata-se de uma sistemática organização do trabalho pedagógico que se expressa em um quadro de horário, no qual temos um professor designado para uma turma, em um dado horário e em determinado espaço, para ministrar um conjunto de conteúdos previamente definidos no currículo. Esses conteúdos são submetidos a um sistema de avaliação sob responsabilidade do professor da turma (LOPES; MACEDO, 2011, p. 107-108).

Nas Diretrizes Curriculares Estaduais (PARANÁ, 2008) encontramos uma perspectiva acadêmica de abordagem das disciplinas escolares, ou seja, o currículo centra-se na mesma estrutura das disciplinas acadêmicas, guardadas as peculiaridades da

transposição didática e salvaguardadas as relações mais complexas do campo científico e do pedagógico-curricular que constituem o conhecimento escolar. Nessa acepção, o processo de ensino visa a transmissão aos alunos da lógica do conhecimento de referência, logo, os conceitos e princípios a serem ensinados são extraídos do saber especializado que fora acumulado pela humanidade. As disciplinas escolares guardam uma relação estreita com as disciplinas acadêmicas e científicas, de modo que para além do ensino do conteúdo das ciências, são as linguagens e suas lógicas, determinados sistemas de pensamento, que precisam ser ensinados.

Todavia, isso não quer dizer que cada ciência de referência corresponda a uma disciplina escolar. Assim, “as disciplinas escolares são equivalentes às ciências de referência, mas ao mesmo tempo são versões didatizadas das ciências” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 113).

Há que se considerar, ainda, a presença da perspectiva crítica de organização do conhecimento disciplinar. Como apresentado no item 1.3, a perspectiva crítica de organização curricular, advinda das teorias críticas, é uma denominação ampla para um conjunto de autores que trabalham com bases teóricas diferenciadas, mas que se aproximam, pela maneira como conectam o conhecimento com os interesses humanos, com a hierarquia de classes, com a distribuição de poder na sociedade e com a ideologia. Perante o questionamento sobre o que conta como conhecimento escolar, entende-se que o conhecimento não é um dado neutro.

Para os diferentes autores, não cabe apenas discutir *o que* selecionar, quais critérios utilizar nessa seleção, mas efetuar a crítica do conhecimento produzido e dos seus modos de produção, ao mesmo tempo que problematizam *por que* determinados conhecimentos são selecionados, e outros, não. Esta é uma perspectiva compreensiva, que tanto focaliza como a estrutura político-econômica e social atua nesses processos quanto investiga os modos pessoais de dar significados aos diferentes saberes. Seja de uma forma ou de outra, busca entender porque alguns saberes são classificados como conhecimento, e outros, não. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 77).

Percebe-se a ligação das DCE's com a perspectiva crítica, quando, por exemplo, o documento cita Mészáros, ao defender uma prática pedagógica em que professores e estudantes se conscientizem da necessidade de uma transformação emancipadora.

É desse modo que uma contraconsciência, estrategicamente concebida como alternativa necessária à internalização dominada colonialmente, poderia realizar sua grandiosa missão educativa (MÈSZÁROS, 2007, p. 212).

Ainda podemos depreender essa ligação, quando se propõe que os conhecimentos disciplinares contribuam para a crítica às contradições políticas, sociais e econômicas presentes na estrutura da sociedade contemporânea (PARANÁ, 2008). Ou então quando defende um currículo que forneça ao estudante “[...] a formação necessária para o enfrentamento com vistas à transformação da realidade econômica, social e política de seu tempo” (PARANÁ, 2008, p. 20).

Desse modo, autores da perspectiva crítica, como, por exemplo, Michael Young (1971), entende que um conhecimento, para ser tido como válido e legítimo, precisa ter a capacidade de contribuir para a libertação humana. Em Michael Apple (1989), também autor da perspectiva crítica, encontramos a influência marxista e gramsciana, a partir das quais o autor busca se associar às classes trabalhadoras na luta pelas transformações históricas da estrutura econômica. Apple (1989) entende que por intermédio da transmissão de conhecimentos, disposições e valores, a escola contribui tanto para manter privilégios sociais, definidos pela estrutura econômica capitalista, como também age no processo de criação e recriação da hegemonia dos grupos dominantes, uma vez que os conhecimentos escolares e os seus princípios de seleção, organização e avaliação são opções realizadas perante um universo amplo de conhecimentos. Compreendendo essas opções como parte de uma tradição seletiva, o autor problematiza a criação de uma cultura geral humana, que rejeita áreas consideráveis da cultura vivida.

Paulo Freire (1983), principal autor da educação popular no Brasil, defende um projeto de educação que pretende possibilitar a luta dos oprimidos, mediante sua conscientização política e sua libertação. Assim, é no âmbito desse projeto que a sua concepção de conhecimento deve ser entendida. Uma vez que tal projeto é compreendido como algo a ser feito não para os oprimidos, mas com os oprimidos, ele deve levar em conta os saberes e a existência real dos mesmos. Contrário à concepção de conhecimento estático da educação tradicional, que compreende também como educação bancária, ele parte do entendimento dos seres humanos como históricos, que vivem realidades concretas em situação de opressão. Desse modo, pensar nos saberes associados a essa realidade demanda conceber a possibilidade de inserção crítica e de transformação desta mesma realidade. Esse processo é tomado como intelectual e político, visto que exige reflexão e ação transformadora.

Outro autor importante no campo educacional é Dermeval Saviani. Em *Escola e Democracia*, Saviani (1984) desenvolve os princípios da Pedagogia Histórico-Crítica. Para o autor, uma teoria crítica da educação é, obrigatoriamente, uma teoria desenvolvida

a partir do ponto de vista dos dominados. Sua análise, todavia, não se limita a ver como a escola contribui para a reprodução dos processos de exclusão social. Antes, tem a intenção de defender, com base na perspectiva de Marx e Lênin, como a escola pode contribuir para modificar as relações de produção. Para isso, o diálogo entre professor e alunos, e a valorização dos interesses dos alunos não podem dispensar a valorização do diálogo com a cultura acumulada historicamente (SAVIANI, 1984).

O conhecimento a ser trabalhado na escola precisa tomar como ponto de partida a problematização da prática social, no entanto, os problemas de tal prática somente podem ser equacionados se os alunos se apropriarem dos instrumentos que lhes possibilitem tal ação. Nesse caminho, todo conhecimento parte da prática social com vistas ao retorno a ela, como aplicação e superação. Entretanto, sem o conhecimento acumulado historicamente e analisado de forma crítica, não há a possibilidade dessa superação (SAVIANI, 1984).

Em congruência ao pensamento de Saviani, Libâneo desenvolve a pedagogia crítico-social dos conteúdos visando investigar as questões relativas ao ensino. A respeito disso, sua teorização obteve grande impacto no campo do Currículo, pois problematiza os processos de seleção de conteúdos usualmente desenvolvidos nas escolas (LIBÂNEO, 2000).

Nas proposições de Libâneo (2000), há uma defesa da centralidade dos conteúdos na escola. Por conteúdos, entendem-se os conhecimentos sistematizados, as habilidades e hábitos cognitivos de pesquisa e estudo, mas também atitudes, convicções e valores (LIBÂNEO, 2000). O pesquisador brasileiro considera que os conteúdos selecionados de uma cultura mais ampla são uma cultura essencial, a ser transmitida não exclusiva, mas prioritariamente pela escola (LIBÂNEO, 1984). Essa cultura objetiva garantir aos estudantes as ferramentas conceituais para entender e lidar com o mundo, a tomar decisões e resolver problemas. Ao mesmo tempo, ela deve garantir esquemas conceituais que possibilitem a ampliação do universo dos alunos para além do cotidiano imediato e provê-los de capacidade crítica.

Os conhecimentos sistematizados não são considerados por Libâneo (1984) como neutros ou descontextualizados, mas o autor defende a possibilidade de reconstrução do conhecimento a partir de sua objetividade, que é construída historicamente. Os conhecimentos que a escola veicula são conhecimentos selecionados das ciências e dos modos de ação humana, ao longo de inúmeras experiências sociais. Tais conhecimentos,

por serem históricos e críticos, são aprendidos pelos estudantes em um processo de reelaboração dos conteúdos em estudo.

Libâneo (1984) entende que os seres humanos necessitam conhecer a realidade natural e social, de maneira a enfrentá-la na atividade prática. Nesse contexto, o conhecimento é importante ao desenvolvimento histórico-social. Os resultados derivados do confronto humano com o ambiental natural e social para produzir suas condições de existência são objetivados na ciência, na cultura, na técnica, na arte. Tais objetos de conhecimento devem ser apropriados ativamente pelas novas gerações. Para o autor, o conhecimento é uma atividade prática objetiva e social, orientado para as situações reais e concretas.

Nesse processo de aprendizado escolar, o professor deve buscar que o aluno passe de um conhecimento sincrético de sua prática social para um conhecimento sintético, mediado pelos conhecimentos científicos historicamente situados. Os conhecimentos não são definitivos nem estáticos; há neles uma história, com suas relações socioeconômicas particulares, que define as mudanças nos conhecimentos (LIBÂNEO, 1984).

As discussões sobre a perspectiva crítica recém realizadas, permitem olharmos para as Diretrizes percebendo-as a partir do enfoque de organização das matérias de ensino que prioriza a socialização do saber elaborado, conforme apresenta Saviani (2010). Para referida autora, nesse enfoque o currículo é considerado como a organização dos conteúdos, de acordo com a sua relevância social, e busca

“garantir aos alunos dos diferentes níveis e graus do ensino a apropriação do conhecimento social acumulado e dos meios pelos quais a ele se pode ter acesso e através dos quais se torna possível a produção de novos conhecimentos” (SAVIANI, 2010, p. 93).

Além das discussões basilares sobre o que vale como conhecimento curricular disciplinar, como conteúdo nesta proposta curricular, no modo em que estão organizadas as DCE's (PARANÁ, 2008), há a enunciação de Conteúdos Estruturantes e básicos, seguidos de uma breve exposição sobre seu conceito e sobre como deve acontecer seu desdobramento no plano de aula do professor. Todavia, no que se refere a tal organização, Melo (2014) entende que o documento apresenta uma complexidade devido à ausência de aprofundamento desses conceitos e de sua aplicabilidade na prática pedagógica (MELLO, C. A., 2014).

[...] os conhecimentos de grande amplitude, conceitos, teorias ou práticas, que identificam e organizam os campos de estudos de uma disciplina escolar, considerados fundamentais para a compreensão de seu objeto de estudo/ensino. Esses conteúdos são selecionados a partir

de uma análise histórica da ciência de referência (quando for o caso) e da disciplina escolar, sendo trazidos para a escola para serem socializados, apropriados pelos alunos, por meio das metodologias críticas de ensino-aprendizagem (PARANÁ, 2008, p. 25).

Conforme as DCE's de Geografia (PARANÁ, 2008), os Conteúdos Estruturantes dessa disciplina são abordados como dimensões geográficas da realidade¹⁹, a partir das quais os conteúdos específicos devem ser trabalhados. Como constructos vinculados a uma concepção crítica de educação, os Conteúdos Estruturantes dessa disciplina devem considerar na sua abordagem teórico-metodológica as relações socioespaciais nas diversas escalas geográficas, analisadas, por seu turno, em função das transformações culturais, econômicas, políticas e sociais que marcam o atual período histórico. Embora perpassem outras áreas de conhecimento e ultrapassem o campo de pesquisa geográfica, os Conteúdos Estruturantes são constitutivos da disciplina de Geografia, uma vez que demarcam e sistematizam o que é próprio do conhecimento geográfico escolar. A especificidade geográfica será alcançada quando os conteúdos forem espacializados e tratados por meio do quadro teórico conceitual de referência da disciplina.

Assim, a partir dos Conteúdos Estruturantes, organizam-se os conteúdos básicos a serem trabalhados por série. Esses são compostos tanto pelos assuntos mais estáveis e permanentes das disciplinas, quanto pelos que se apresentam em função do movimento histórico e das relações sociais atuais (PARANÁ, 2008).

Nesse sentido, observam-se uma flexibilidade e uma autonomia do professor frente às Diretrizes. Mello, C. A. (2014) esclarece que os Conteúdos Estruturantes e básicos não se alteram, uma vez que são considerados conhecimentos universais e indispensáveis para o processo de formação do aluno. A autonomia do professor residirá na elaboração do conteúdo específico, que será apontado no desdobramento dos conteúdos quando elaborar seu Plano de Trabalho Docente (PTD). Nas palavras de Mello (2014),

[...] 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 (MELLO, C. A. 2014, p. 50).

¹⁹ Dimensão econômica do espaço geográfico; Dimensão política do espaço geográfico; Dimensão socioambiental do espaço geográfico; Dimensão cultural e demográfica do espaço geográfico (PARANÁ, 2008).

Os conteúdos das disciplinas, no entanto, devem ser tratados de maneira contextualizada, estabelecendo entre eles relações interdisciplinares e pondo sob suspeita tanto a rigidez tradicionalmente apresentada, quanto o estatuto de verdade atemporal que possuem (PARANÁ, 2008).

Com base no exposto, ressaltamos, mediante as definições propostas pelas DCE's de Geografia (PARANÁ, 2008), que cada disciplina curricular cumpre uma função na estrutura curricular e, conseqüentemente, no sistema de ensino. Essa função, nesse documento, diz respeito à socialização do conhecimento elaborado e sistematizado historicamente, com vistas a reconstruir em cada sujeito a humanidade que lhe é comum. Os princípios orientadores das Diretrizes procuram defender uma escola pública paranaense que trabalhe a partir de uma concepção voltada para uma sociedade que seja democrática, solidária e justa, formando o homem ou cidadão que seja crítico, participativo e responsável, mediante uma escola transformadora, participativa e autônoma, possibilitando, assim, um mundo com igualdade para todos os cidadãos. Esses são os princípios e também o desafio proposto na concepção de educação defendida nas DCE's.

2. O REFERENCIAL CURRICULAR DO PARANÁ: PRINCÍPIOS, DIREITOS E ORIENTAÇÕES (RCP) E O CURRÍCULO DA REDE ESTADUAL PARANAENSE (CREP) - CONSTRUÇÃO E CONCEPÇÕES

Este capítulo objetiva discutir o Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações - RCP (PARANÁ, 2018) e o Currículo da Rede Estadual Paranaense - CREP (PARANÁ, 2020) no que diz respeito ao ensino de Geografia dos Anos Finais do Ensino Fundamental da Educação Básica. Para tanto utilizamos inicialmente a abordagem do ciclo de políticas para compreender a formulação e implementação das políticas curriculares adotadas durante o período de 2011 a 2020. Empregamos o conceito de contexto de influência (MAINARDES, 2006), para entender os propósitos gerais desses processos de reformulação e implementação curricular, intentando depreender os motivos político-educacionais que induziram tais processos.

Cientes de que tal processo ocorreu em dois governos diferentes (Governo Beto Richa e Ratinho Júnior), para fins de análise agregamo-los no mesmo capítulo por entender que fazem parte de uma mesma política curricular. A partir do conceito de contexto de produção do texto (MAINARDES, 2006), pretendemos apresentar os meios

utilizados para a concretização da referida prescrição curricular bem como os grupos de interesse que estão representados no processo de produção dos documentos (PARANÁ, 2018; PARANÁ, 2020).

Na sequência, apresentamos as concepções curricular e pedagógica presentes no Referencial (PARANÁ, 2018) e no CREP (PARANÁ, 2020), buscando depreender a perspectiva teórica em que estão fundamentadas.

Seguindo a mesma análise, demonstramos a aproximação do RCP e do CREP com a organização curricular estruturada na perspectiva instrumental que busca, mediante a definição de objetivos, a eficiência social da educação. Dessa perspectiva, o conhecimento curricular precisa estar associado à formação de habilidades e conceitos imprescindíveis à produtividade social e econômica.

No tópico que segue, discutimos o contexto de influência político-educacional concernente ao processo de produção do RCP (PARANÁ, 2018) e do CREP (PARANÁ, 2020). Nesse, aborda-se o cenário educacional durante a década de 2010 e as tendências político-educacionais presentes no processo de elaboração das mesmas

Tais documentos se constituem na reforma curricular proposta durante os governos de Carlos Alberto Richa - Beto Richa (2011-2014/2015-2018) do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB)²⁰ e nos primeiros dois anos do mandato de Carlos Roberto Massa Júnior - Ratinho Júnior (2019-2020) do Partido Social Democrático (PSD). Essa reforma estadual faz parte da política educacional de âmbito federal, qual seja, a construção e implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017).

Logo, para discutirmos o Referencial Curricular do Paraná e o Currículo da Rede Estadual Paranaense contextualizaremos histórica e politicamente a educação no período compreendido entre 2011 e 2020, uma vez que é durante estes anos que a educação paranaense volta atrelar-se às exigências de organismos multilaterais de financiamento, tanto pela construção do Caderno de Expectativas de Aprendizagem, quanto pela implementação, no estado, da política educacional constituinte da BNCC.

2.1. Contexto político-educacional do período 2011-2020

²⁰ É válido lembrar que Richa renunciou ao mandato para concorrer ao Senado em Abril de 2018. Assim, sua vice, Maria Aparecida Borghetti, assume o governo do Paraná de 06 de Abril de 2018 a 01 de Janeiro de 2019.

Em virtude de fazermos uso da abordagem do ciclo de políticas, cabe interrogarmo-nos sobre a existência, ou não, de influências educacionais internacionais, nacionais ou locais presentes na política curricular que deu origem ao Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações e ao Currículo da Rede Estadual Paranaense. Ainda, é importante questionarmos sobre o desenvolvimento do discurso da política, observando se houve, ou não, a configuração de diferentes versões (conservadoras, progressistas etc.) da política em questão. Assim faz-se mister compreender brevemente como Governador do Paraná Carlos Alberto Richa lidou com as questões educacionais, no que diz respeito ao currículo, no seu primeiro mandato, ou seja, de 2011 a 2014.

Sabemos, como apresentado no capítulo 1, que no início do período em questão (2011-2014), vigorava no Estado do Paraná a proposta curricular das Diretrizes Curriculares Estaduais (PARANÁ, 2008). De início, vinculando as DCE's às exigências de organismos multilaterais de financiamento, como o Banco Mundial, Richa propõe a elaboração do Caderno de Expectativas de Aprendizagem (PARANÁ, 2012a). No entendimento do Governo Richa, a elaboração de um documento com expectativas de aprendizagem procura atender a um princípio legal: o direito à educação com qualidade e equidade (PARANÁ, 2012a). Todavia, a construção do Caderno provocou uma sensação de “rompimento” e de substituição das Diretrizes Curriculares Estaduais (SILVA, J. R., 2018).

É válido salientar que a construção do Caderno de Expectativas de Aprendizagem (PARANÁ, 2012a) no estado é fruto do contexto de influência do qual os movimentos mundiais objetivam mudar a educação, como os Relatórios de Monitoramento Global de Educação para Todos, publicados desde 2002 pela Unesco. Em conformidade com as diretrizes postas pelo Banco Mundial, tais Relatórios possuem como objetivo realizar um levantamento geral da situação dos 164 países que se comprometeram com as metas da Educação para Todos, lançadas na Conferência Mundial de Educação para Todos²¹ (SEGUNDO; *et. al.*, 2015). Isso fica claro quando o documento associa a qualidade da educação aos índices de avaliações externas. Seguindo o pensamento de Goodson (2013) depreende-se que esse processo está inserido em uma onda de reformas que buscam fazer

²¹ A Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em Jomtien na Tailândia, em 1990, simbolizou o marco inicial do Programa Educação para Todos. A partir da Conferência, os organismos internacionais, sob tutela do Banco Mundial, encarregam-se definitivamente da organização da educação mundial (SEGUNDO; *et. al.*, 2015)

das escolas motores de eficiência, sob as exigências dos organismos multilaterais de financiamento, como o Banco Mundial, que estabeleceu, nas cláusulas de um contrato de empréstimo acordado com o estado (PARANÁ, 2013), a exigência da realização de avaliações externas com base em listas de descritores padronizados.

É importante salientarmos que a definição de expectativas acompanha os movimentos de reforma em âmbito nacional que, posteriormente, definiriam os direitos de aprendizagem da BNCC (MELLO, P. E. D. 2015), que discutiremos no item 2.2.

Se, internamente, há um interesse renovado e ampliado em relação à educação, o que pode ser observado pelo movimento “todos pela educação”, a literatura no campo das políticas educacionais tem mostrado que o mesmo tem ocorrido em vários países da Europa, bem como nos Estados Unidos, Austrália, Nova Zelândia e Canadá, entre outros, em que uma série de reformas foi e está sendo introduzida, com vistas a maior eficiência dos sistemas educacionais (SANTOS, L. L. 2010, p. 836).

Nesse sentido, a literatura educacional atesta que tais mudanças, na maioria das vezes, estão orientadas por critérios estritamente econômicos, derivados de uma visão mercantil e mercadológica da educação, que, por sua vez, passa a ser subjugada a uma lógica empresarial nas suas formas de organização e funcionamento (SANTOS, L. L. 2010).

Assim, o que se pode perceber nos anos seguintes a 2011, em que Beto Richa esteve no governo do Paraná, foi uma derrocada do modelo participativo, democrático e progressista de educação. Houve um significativo encolhimento das políticas de inclusão, a diminuição dos editais de concurso público para professores enquanto se viu aumentar o número de contratados pelo sistema de Processo Seletivo Simplificado (PSS). Ocorreu também a diminuição da carga horária destinada para hora-atividade dos professores, assim como o não cumprimento de compromissos assumidos com relação às reivindicações da categoria, por exemplo, a reposição dos índices de inflação no salário do funcionalismo, plano de carreira etc. (VIEIRA, 2012). Outra mudança ocorrida na Rede Estadual de Ensino do Paraná, em 2013, foi a modificação da Matriz Curricular das séries finais do Ensino Fundamental. Tal mudança tem uma relação direta com o estreitamento curricular resultante da política de avaliação de larga escala. Anunciada pela SEED no final de 2012, sem nenhum debate com os profissionais da educação e sua entidade representativa, a medida passou a vigorar já no ano letivo de 2013 (SILVA JUNIOR, 2016).

A mudança compreende a diminuição da carga horária das disciplinas de Arte, de Educação Física, de Geografia e de História para aumentar o número de aulas das

disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática, as quais passaram a ter 05 (cinco) horas/aulas (h/a) semanais, em todos os anos do Ensino Fundamental.

Antes disso, a Instrução nº 011/2009 da SUED/SEED (PARANÁ, 2009), que tratava da elaboração de nova Matriz Curricular para as instituições de ensino do estado para o ano de 2010, determinava o seguinte:

3. NO ENSINO FUNDAMENTAL

3.1 Nos anos finais, que compreende de 5ª a 8ª série, a Base Nacional Comum das Matrizes Curriculares deverá ser composta, obrigatoriamente, pelas disciplinas de Arte, Ciências, Educação Física, Geografia, História, Língua Portuguesa e Matemática, em todas as séries, e da disciplina de Ensino Religioso nas 5ª e 6ª séries.

3.2 As disciplinas da Base Nacional Comum terão carga horária mínima de 02 (duas) horas-aula e máxima de 04 (quatro) horas-aula semanais, com exceção do Ensino Religioso (PARANÁ, 2009, p. 1-2).

Constatamos que havia sido estabelecida uma carga horária mínima de 02 (duas) h/a para todas as disciplinas, exceto Ensino Religioso, disciplina facultativa de 01 (uma) h/a semanal nas 5ª (quintas) e 6ª (sextas) séries. Estabelecia-se, também, o número máximo de 04 (quatro) h/a semanais por disciplina. A mesma instrução traz outro aspecto importante no item em que trata da Matriz Curricular do Ensino Médio:

4.2.6 A distribuição do número de aulas para cada disciplina na Matriz Curricular deverá obedecer o princípio da equidade, uma vez que não há fundamento legal ou científico que sustente o privilégio de uma disciplina sobre a outra, o que se deduz da leitura das Diretrizes Curriculares Estaduais (PARANÁ, 2009, p. 3).

Segundo Silva Junior (2016), embora conste no item que trata do Ensino Médio, esse argumento vale também para a Matriz Curricular do Ensino Fundamental. Nesse caminho, a Instrução nº 011/2009 (PARANÁ, 2009) determinava diretrizes gerais para a construção das Matrizes Curriculares dos estabelecimentos de ensino, dispondo as disciplinas obrigatórias e o número mínimo e máximo de aulas semanais por disciplina, respeitando a autonomia da escola para, dentro dos limites firmados pela legislação, elaborar suas Matrizes Curriculares (SILVA JUNIOR, 2016).

Todavia, a partir da Instrução nº 020/2012 da SUED/SEED (PARANÁ, 2012b) a Matriz Curricular das séries finais do Ensino Fundamental passa a ser a mesma em todos os estabelecimentos de ensino da rede estadual. As disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática passam a ter 05 (cinco) h/a semanais em todas as séries, e as outras disciplinas variando entre 02 (duas) ou 03 (três) h/a semanais, distribuídas conforme a série (PARANÁ, 2012b, p. 2).

Notamos uma padronização a partir de 2013 da Matriz Curricular das séries finais do EF, além de um aumento de carga horária nas disciplinas que são cobradas nos testes

de larga escala. Conforme indica Silva Junior (2016), é válido ressaltar que o aumento da carga horária das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática não veio acompanhado de uma elevação da carga horária do Ensino Fundamental ou então de uma educação em tempo integral, mas foi realizado às custas da diminuição da carga horária de outras disciplinas, como se existisse uma hierarquização de importância entre elas.

Destarte, no que se refere às eleições de 2014, no Paraná ocorreu a reeleição de Beto Richa (2015/2018). O Governo contou com uma Assembleia Legislativa imensamente favorável, na qual somente 06 (seis), dos 54 (cinquenta e quatro) deputados eleitos, eram oposição ao governo (AUDI, 2014).

[...] período de oito anos em que Beto Richa (2011-2018) esteve no comando do governo representou a consolidação das políticas educacionais de caráter neoliberal no Paraná. A formação continuada de professores ocorreu essencialmente em ambiente virtual, com temáticas pontuais e fragmentadas ofertadas eventualmente aos professores, sem nenhum critério acadêmico e de continuidade. E destruiu as equipes pedagógicas organizadas por áreas do conhecimento e que tinham a responsabilidade de manter vivo o debate pedagógico nos núcleos regionais e nas escolas. (MENDES; HORN; REZENDE, 2020, p. 7).

Tratou-se de um modelo de gestão educacional de concepção empresarial e de mercado, ou seja, uma política artificial focada tão somente em resultados de avaliações institucionais de larga escala, como Prova Brasil e Prova Paraná, sem, entretanto, modificar as condições de trabalho dos profissionais da educação ou a de ensino e aprendizagem no interior das escolas (DAMETTO, 2017).

No decorrer da década de 2010, a política brasileira polarizou-se. Se a nível estadual Beto Richa conseguiria concluir seu segundo mandato (2015-2018), o mesmo não aconteceria a nível federal. As mesmas eleições de 2014, que deram vitória a Dilma Vana Rousseff (PT), elegeram a composição mais conservadora do Congresso Nacional desde 1964 (SOUZA; CARAM, 2014). De acordo com Lowy (2016), o resultado político de um governo considerado de esquerda, perante um congresso majoritariamente de centro-direita culminou em sucessivas tentativas de destruição da popularidade da Presidenta, resultando no golpe de Estado em 2016. Os parlamentares, deputados e senadores componentes da aliança de partidos de direita, deveras envolvidos em casos de corrupção, instituíram um processo de impeachment sob o pretexto de irregularidades contábeis, as pedaladas fiscais, prática corriqueira em todos os governos anteriores que objetiva cobrir déficits nas contas públicas, movimentando dinheiro destinado a outras rubricas.

O principal componente dessa aliança de partidos de direita é o bloco parlamentar (não partidário) conhecido como “a bancada BBB”: da “Bala” (deputados ligados à Polícia Militar, aos esquadrões da morte e às milícias privadas), do “Boi” (grandes proprietários de terra, criadores de gado) e da “Bíblia” (neopentecostais, integristas, homofóbicos, misóginos). Entre os partidários mais empolgados com a destituição de Dilma destaca-se o deputado Jair Bolsonaro (PP), que dedicou seu voto pela abertura do processo de impeachment na Câmara aos oficiais da ditadura militar, nomeadamente ao coronel Brilhante Ustra, um torturador notório. (Uma das vítimas de Ustra foi Dilma Rousseff, que no início dos anos 1970 era militante de um grupo de resistência armada (...)). (LOWY, 2016, p. 57-58).

Assim, com a saída de Dilma em maio de 2016, o seu vice, Michel Temer (PMDB), assumira a presidência até o final do mandato. Segundo Melo e Sousa (2017), logo após o impedimento oficial da presidenta Dilma, em 31 de agosto de 2016, de imediato se fizeram sentir as consequências em detrimento da educação pública brasileira:

[...] com a destituição de equipes e a iminente extinção de secretarias no Ministério da Educação, bem como a realocação ou extinção de recursos de ações pontuais; a recusa no recebimento para audiências dos setores historicamente posicionados em defesa da educação pública; destituição e esvaziamento do Conselho Nacional da Educação e, praticamente, a destruição do Fórum Nacional da Educação – que, dentre suas competências legais, está a coordenação da Conferência Nacional da Educação de 2018, bem como de suas etapas estaduais e municipais, além de outros espaços colegiados democráticos em toda a nação. Uma profusão de mudanças nos marcos legais das políticas educacionais e de seu orçamento está se constituindo, no sentido de tornar irreversível a curto e longo prazo o avanço da privatização da educação pública no Brasil (MELO; SOUSA, 2017, p. 27).

Ainda de acordo com Melo e Sousa (2017), ver-se-á no roteiro traçado para a educação durante o governo Temer, a ratificação da pauta regressiva em *pilares*²², que diz respeito às determinações dos organismos internacionais durante a década de 1990. Durante o governo Temer, é aprovada a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº 55/2016, que congelou os investimentos públicos em educação e nas demais políticas sociais por vinte anos, satisfazendo o apetite do empresariado educacional.

Outra ação do conjunto de atitudes arbitrárias que marcou o campo da educação no governo Temer está no restabelecimento do Sistema de Avaliação da Educação Básica. A medida põe a educação à luz do apetite do mercado no processo de readequação dos marcos legais do MEC à nova filosofia da administração totalmente atrelada aos mecanismos pedagógicos da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e sua instrumentalização da avaliação em larga escala. O caminho

²² São 4 pilares: Aprender a conhecer, aprender a ser, aprender a fazer e aprender a conviver.

que se apresenta será o de agregação a sistemas avaliativos consagrados pela proposta curricular externalizada na MP do Ensino Médio, cujo saber ler e realizar operações matemáticas se tornará o suficiente para a manutenção do exército industrial de reserva (MELO; SOUSA, 2017, p. 33).

Embora houvessem, já no governo Dilma, políticas, ainda que mascaradas, mas vinculadas ao neoliberalismo, vez que o Estado capitalista moderno não dispensa suas características básicas, no governo Temer há a explicitação e defesa contundente desta corrente política.

Seguindo o movimento de polarização política crescente na sociedade brasileira, na segunda metade da década de 2010, setores reacionários da sociedade passaram a negar a dita “política tradicional” argumentando que esta representava todos os males da política. Nesse caminho, nas eleições de 2018 é eleito, para presidir o Executivo brasileiro, Jair Messias Bolsonaro (à época filiado ao Partido Social Liberal- PSL). Militar reformado, apoiador assíduo da ditadura civil-militar de 1964, portando um discurso ultraneoliberal e opositor de direitos de minorias, liberdades democráticas e da organização dos trabalhadores, Bolsonaro aprofunda o projeto neoliberal representando uma direita radical que se declara adepta da barbárie e do obscurantismo.

Para Nacif e Filho (2019) o programa de governo apresentado por Bolsonaro, bem como a composição da equipe e as medidas dos primeiros meses de governo apontam para uma decisão sólida de ignorar décadas de pesquisas, evidências e dados sobre a Educação brasileira, por uma luta contra “inimigos imaginários²³”. O Ministério da Educação é guiado a partir de três eixos: “as teses da privatização e da militarização, associados ao combate à teoria conspiratória conhecida como “marxismo cultural”.” (NACIF; FILHO, 2019, p. 239). Ainda, o MEC vem apresentando mudanças intensas na equipe.

Setores do condomínio de extrema direita que compõem o governo, com diferentes perspectivas conservadoras de projetos educacionais, lutam pela hegemonia desse campo da administração federal, sem, contudo, revelarem o mínimo domínio sobre o papel do MEC na coordenação da Educação brasileira. A consequência dessa dinâmica e lógica política deixará rastros nefastos a médio e longo prazos (NACIF; FILHO, 2019, p. 238).

Nessa onda bolsonarista, é eleito para o governo do Estado do Paraná Carlos Roberto Massa Júnior pelo Partido Social Democrático (PSD) (2019/2022), alinhado

²³ Dentre eles podemos citar a “Ideologia de Gênero”, “Educação pública marxista”.

politicamente ao presidente da República eleito no mesmo pleito. Assim, podemos perceber, no tocante à educação paranaense, que se encontra em curso uma defesa intransigente da privatização e do gerenciamento da educação pública, principalmente mediante o repasse de dinheiro público para o setor privado.

[...] a transferência do dinheiro público para o setor privado já era um problema observado no Paraná em meados dos anos 1990 na gestão do Governo Lerner (1995-2002), mas foi na governança do Partido Social Democrata Brasileiro (PSDB), a partir de 2010, com Beto Richa, que as políticas de caráter neoliberal tiveram impulso, com a implementação de um novo modelo de gestão educacional concebido a partir da visão empresarial e do mercado (SOUSA, 2013). Esse modelo também foi adotado e vem sendo atualmente aplicado pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR) do Governo Ratinho Júnior (2019-atual). Trata-se de uma política educacional perversa, focada tão somente nos resultados das avaliações institucionais de larga escala, como Prova Brasil, que produz o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), e recentemente a Prova Paraná, que busca estimular o empreendedorismo gerencial dos diretores das escolas para a elevação dos índices de avaliações externas que aferem qualidade à educação, sem modificar as condições de trabalho dos profissionais da educação e de ensino e aprendizagem no interior das escolas. (MENDES; HORN; REZENDE, 2020, p.3).

A atual política educacional, sob direção do Governo Ratinho Júnior, é marcada pela lógica escola-empresa. Não por acaso, a Fundação Itaú Social assumiu o protagonismo da organização do trabalho pedagógico e da formação continuada de professores. O Guia de Tutoria Pedagógica da Fundação Itaú Social (2014), por exemplo, é um projeto de formação continuada financiado pelo atual governo. Ele é fundamentado na pedagogia do empreendedorismo, das competências e habilidades, uma pedagogia administrada que age sobre um conhecimento cadastrado e prático, visando a formação do *Homo faber* (MENDES; HORN; REZENDE, 2020, p.11).

Assim, o Paraná encontra-se em um processo avançado de implementação da proposta de controle gerencial, já que a equipe gestora de cada escola deve atentar fundamentalmente com os resultados dos processos educacionais que são mensurados através dos índices de avaliação interna e externa, de aprovação, reprovação e evasão escolar dos alunos. Observa-se, assim, que a gestão da política educacional no Paraná é terceirizada conforme interesses do mercado (MENDES; HORN; REZENDE, 2020).

Nesse caminho, o Paraná elabora o Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações (PARANÁ, 2018) e o Currículo da Rede Estadual Paranaense (PARANÁ, 2020), como consequência da política de implementação da Base Nacional Comum Curricular, cujas construções são foco da seção subsequente.

2.2 Processo de produção do Referencial Curricular do Paraná (RCP) e do Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP)

Para discutir os processos de produção dos textos referentes aos documentos em análise, quais sejam, o Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações (RCP) (PARANÁ, 2018) e o Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP) (PARANÁ, 2020), é necessário questionar como se deu o início da construção do texto da política e, também, os discursos predominantes, as ideias-chave e os propósitos que estão representados nos textos (MAINARDES, 2006). Isso nos remete a uma breve revisão sobre a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), uma vez que o Referencial paranaense é derivado diretamente da BNCC. É indispensável compreender, nessa seara, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (2013) e o Plano Nacional de Educação (2014-2024) influenciaram no processo nacional e estadual de reformulação curricular.

A BNCC (BRASIL, 2017) apresenta os direitos e os objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento que devem nortear a elaboração dos currículos da Educação Básica no país, estando em conformidade com o que preceituam o Plano Nacional de Educação (2014-2024) (PNE) e a Conferência Nacional de Educação (CONAE). Sistematizada a partir de elementos fundamentais que devem ser ensinados nas áreas de conhecimento e por componentes curriculares (Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagens e Matemática), a BNCC é considerada como exigência do sistema educacional brasileiro pela LDBEN (BRASIL, 1996), pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013) e pelo Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014).

No que diz respeito à legalidade da BNCC, em 2013 o Conselho Nacional de Educação instituiu as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica (BRASIL, 2013), que cumprem o prescrito na LDBEN (BRASIL, 1996) no sentido de orientar os currículos. Entretanto, elas não tratam especificamente dos conteúdos mínimos como especificado no artigo 9º da mencionada Lei, mas se referem às expectativas de aprendizagens.

I – Sistematizar os princípios e diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na LDB e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola (BRASIL, 2013, n.p.).

Apesar disso, em 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado na Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014), assume determinações mais precisas no que tange à necessidade da definição de conteúdos mínimos, embasado na compreensão desses como direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Amparado na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e na LDBEN (BRASIL, 1996), o Plano Nacional de Educação de 2014 reafirma a necessidade de criação de uma Base Nacional Comum Curricular na Meta 7:

[...] fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb. Estratégia 7.1: estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a **base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio**, respeitada a diversidade regional, estadual e local (BRASIL, 2014, n. p., grifos nossos).

É válido lembrarmos que a BNCC fez parte de uma política ampla, implementada essencialmente a partir²⁴ do *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff em 2016²⁵. Nesse caminho, o MEC instituiu uma equipe composta por 14 (quatorze) assessores e por 116 (cento e dezesseis) especialistas com a missão de elaborar uma proposta de Base Nacional Comum Curricular, de acordo com o descrito na Meta 7 do PNE, com direitos e objetivos de aprendizagem para cada ano do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Nesse sentido, Mello (2015) atenta que a Lei 13.005/2014, que estabelece o PNE vinculado à Base Nacional Comum, é uma “proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento” (MELLO, 2015, p. 1), sob uma perspectiva de se constituir em estratégias, visando a contribuir para atingir as metas do IDEB. Esse índice é medido por meio de uma combinação entre o fluxo escolar e o desempenho dos alunos nos exames nacionais. Assim, o autor chama a atenção para o fato de que a “proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento” (MELLO, 2015, p. 1-2) é entendida pelo legislador como um elemento estratégico que contribuiria para a melhoria do rendimento escolar e do desempenho dos estudantes nos exames nacionais, que são os componentes de cálculo do IDEB.

O modelo de fluxo escolar que a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO - propõe “tem como finalidade descrever a

²⁴ As duas primeiras versões da Base Nacional Comum Curricular representavam um projeto educacional advindo do Governo Dilma, que destoa do que fora aprovado na versão final, concluída no pós-golpe.

²⁵ Para saber mais sobre o processo de *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff, ver Bastos (2017).

movimentação dos alunos ao longo dos anos, isto é, mensurar, através de taxas de transição, a promoção, a repetência e a evasão” (MELLO, 2015, p. 2). Disso depreendemos que o fluxo escolar averigua como se dá a progressão dos estudantes durante os anos, verificando isso a partir das matrículas, das taxas de aprovação, de reprovação e de abandono. Consequentemente a composição de tais taxas indica se o sistema de ensino é ou não “eficiente” (MELLO, 2015).

Não obstante, como demonstrado no item 2.1, a influência de instituições privadas internacionais e nacionais na definição dos rumos da educação se fez constante no processo de construção da BNCC a nível nacional e também nos processos de formulação do RCP e do CREP a nível estadual. Nesse contexto, as organizações representadas por sujeitos individuais ou coletivos, a exemplo da Fundação Lemann (2002), do Movimento Todos pela Educação (2006) e do Movimento pela Base Nacional Comum Curricular (2013), procuraram direcionar as políticas educacionais em questão.

Após a aprovação do PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014a), e na esteira do golpe parlamentar que rompe com a legalidade democrática no Brasil, no momento que deveria ser o de materialização do Plano, passamos a ter retrocessos significativos na agenda e nas políticas públicas, especialmente nas políticas educacionais, envolvendo as temáticas do financiamento, avaliação, gestão, currículo e formação de professores (DOURADO; OLIVEIRA, 2018, p. 40).

Nessa conjuntura, em que o privado mercantil se propõe dirigir a busca pela garantia da qualidade da educação pública, a BNCC foi sendo formulada (TRICHES; ARANDA, 2016). Nesse sentido, verificamos uma contrarreforma conservadora e privatista no campo da educação a partir de um processo amplo de (des)regulação que beneficia a expansão privada mercantil. Assim, a “orientação e lógica mercantil se fazem presentes e predominantes nos instrumentos legais e nas ações e programas produzidos, da creche à pós-graduação” (DOURADO; OLIVEIRA, 2018, p. 40). Deve ser destacada, nesse processo, a centralidade conferida à BNCC. Para Dourado e Oliveira (2018),

Tais alterações, objeto de grandes controvérsias e perspectivas político-pedagógicas, ao invés de buscarem efetivar o PNE (2014-2024), por meio de articulação federativa, da institucionalização do Sistema Nacional de Educação e do redimensionamento e articulação do papel do Estado, visando a garantir o direito à educação, passaram a redirecionar estas proposições por intermédio de políticas de regulação sob o viés privatista. (DOURADO; OLIVEIRA, 2018, p. 40).

Com o panorama do privado na educação brasileira, o CNE aprovou, em 15 de dezembro de 2017, o parecer CNE/CP nº 15/2017 sobre a BNCC e, no dia 22 de dezembro

de 2017, publicou-se a Resolução CNE/CP nº 2/2017, que orienta a escrita de documentos estaduais sobre o currículo.

O Parecer CNE/CP nº 15/2017 aponta os direitos e os objetivos de aprendizagem que os estudantes precisam desenvolver, bem como os conteúdos essenciais para a sua formação. Tais direitos e objetivos de aprendizagem encontram-se orientados por princípios comprometidos com a formação integral do estudante, entendendo-o como sujeito de aprendizagem, como descreve a BNCC no seguinte excerto:

Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2017, p. 7).

O caráter normativo da BNCC obriga a elaboração ou a reelaboração dos currículos das redes de ensino, quando estabelece uma base de direitos e objetivos de aprendizagens comum para todo o país. Por essa razão, e levando em conta a trajetória de cada estado, suscita-se um movimento de reflexão e avanços quanto às práticas pedagógicas. Conforme tal política, elaborou-se o Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações (PARANÁ, 2018), que leva em consideração a realidade educacional do estado, frente as competências e diretrizes nacionais comuns.

A proposta desenvolvida no Paraná foi a da construção, em regime colaborativo entre estado e municípios, de um único referencial curricular, cujo objetivo é estabelecer “direitos de aprendizagens a todos os estudantes do estado em uma perspectiva de equidade, ou seja, de garantir as condições necessárias para que essas aprendizagens se efetivem” (PARANÁ, 2018, n. p.). Tal compromisso foi assumido pelo estado e pelos municípios paranaenses e deverá ser seguido, conforme o documento (PARANÁ, 2018), por todos os profissionais da educação. Assim sendo, até o Referencial (PARANÁ, 2018) ter sua versão preliminar, passara por alguns processos, dentre os quais podemos citar os encontros presenciais e as escritas colaborativas por meio do compartilhamento digital.

Oficialmente, tal documento serviu de referência para a revisão e a reorganização dos currículos de todas as instituições de ensino de Educação Infantil e de Ensino Fundamental do Paraná, cabendo a cada rede orientar a revisão dos documentos relativos ao currículo (PARANÁ, 2018). Na correlação entre a BNCC e o Referencial, os redatores do segundo salientam que a Base trata as competências e habilidades como direitos e objetivos de aprendizagens e que, portanto, adotam a mesma nomenclatura.

Nessa acepção, a utilização do termo “direitos e objetivos de aprendizagem” indica o compromisso com o princípio legal da educação com qualidade, igualdade e equidade. Diz respeito à igualdade como o direito de acesso igualitário assim como a permanência e o sucesso escolar, e à equidade como “princípio de superação da exclusão e da desigualdade no âmbito escolar, pressupondo compreender as diferenças de necessidades dos estudantes, na busca da qualidade da aprendizagem” (PARANÁ, 2018, p. 11).

Tendo em vista a finalização desse documento norteador, os sistemas de ensino orientaram as escolas para a elaboração ou reelaboração das propostas curriculares e dos Projetos Político-Pedagógicos em 2019, atingindo todas as etapas e modalidades da Educação Básica. Nesse período, as redes que compunham o Sistema Estadual de Ensino do Paraná promoveram momentos de orientação às escolas e de formação continuada aos professores, objetivando a efetivação do Referencial para o ano de 2020 (PARANÁ, 2018).

Derivou desse movimento a construção do Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP) (PARANÁ, 2020). Durante o ano de 2019 uma versão preliminar passara por um processo de consulta pública, no qual recebeu contribuições e ajustes. Assim, na versão final apresentada no ano de 2020 constam os conteúdos, codificados em letras e números, a serem trabalhados em relação aos objetivos de aprendizagem (habilidades), aos objetos de conhecimento e às unidades temáticas, atendendo às 10 (dez) competências gerais da educação básica e às competências de cada componente curricular.

O CREP é direcionado às escolas que compõem a rede estadual, sendo facultativo às redes municipais e privadas. Ainda assim, a SEED recomenda às demais redes que tal currículo seja adotado, pois propiciaria o fortalecimento curricular no Paraná.

A escola é responsável pela adaptação do modelo curricular às peculiaridades de cada caso, devendo organizar os projetos educativos e a programação didática. Entretanto, no que concerne ao CREP, há uma definição, por parte da SEED, da temporalização das unidades, com a definição dos conteúdos e a respectiva organização temporal. Depreende-se desse fato um maior controle da Secretaria sobre o que é ensinado nas escolas.

Posto isto, a produção dos documentos acima citados corrobora com a perspectiva instrumental sobre a educação escolar pública paranaense. A presença dos conceitos de competências e habilidades, mesmo que entendidos como direitos e objetivos de aprendizagem, continua seguindo o receituário prescrito na década de 1990 pelos

organismos multilaterais de financiamento acrescidos das influências da iniciativa privada no projeto educacional, dando origem a BNCC e por conseguinte ao RCP e o CREP. Em vista disso, no próximo subitem serão discutidas as concepções curricular e pedagógica que fundamentam esses documentos.

2.3 Concepção curricular e pedagógica do Referencial Curricular do Paraná (RCP) e do Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP)

Neste tópico, abordamos as concepções curricular e pedagógica presentes no Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações (PARANÁ, 2018) e no Currículo da Rede Estadual Paranaense (PARANÁ, 2020). Para tanto, torna-se necessário retomar brevemente as concepções em que se fundamenta a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), já que os dois documentos paranaenses são oriundos da BNCC e possuem o mesmo entendimento conceitual.

Concebido como normatizadora dos currículos da Educação Básica, a Base Nacional Comum Curricular se fundamenta em princípios éticos, estéticos e políticos, trazendo os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, que devem ser a máxima de toda a escolarização básica, em cada etapa da vida escolar do aluno. Tais direitos subsidiam a definição dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos componentes curriculares (TRICHES; ARANDA, 2016).

A BNCC descreve os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento como “competências e habilidades” a serem atingidos nos tempos e etapas da Educação Básica. Confirma-se o artigo 3º da Resolução CNE/CP nº 2/2017:

No âmbito da BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

Parágrafo Único: Para os efeitos desta Resolução, com fundamento no caput do art. 35-A e no §1º do art. 36 da LDB, **a expressão “competências e habilidades” deve ser considerada como equivalente à expressão “direitos e objetivos de aprendizagem”** presente na Lei do Plano Nacional de Educação. (BRASIL, 2017, n.p., grifos nossos).

O documento da BNCC exprime os direitos de aprendizagem por meio competências gerais que norteiam o desenvolvimento escolar dos estudantes em todas as fases da Educação Básica, salientando os aspectos cognitivos e os aspectos socioafetivos

que são importantes na formação de cidadãos engajados na construção de uma sociedade democrática, justa e inclusiva (PARANÁ, 2018).

A versão aprovada da Base está estruturada em torno de competências, como ocorreu com os PCN's em 1997. Consoante ao que afirma Macedo (2018), não há dúvidas de que, no mundo, os currículos centralizados, em sua maioria, vêm utilizando a linguagem da competência, ainda que os sentidos variem de caso a caso.

Trata-se de um termo em disputa que vem sendo significado de formas distintas, remetendo a Chomsky, Piaget, a novas formas de produção, entre outras. Se esses sentidos circulam aqui e ali nos debates da BNCC, a noção de competência como “mobilização de conhecimento (...), habilidades (...), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana” (MEC, 2017, p.8) é materializada, ao longo do documento, como meta a ser atingida. Funciona, assim, como standard para avaliação e torna-se uma versão atualizada da velha racionalidade sistêmica que sustenta a elaboração curricular técnica [...] (MACEDO, 2018, p. 31-32).

Todavia, o Referencial Curricular do Paraná se assenta no que a BNCC apresenta como as Competências Gerais da Educação Básica, entendidas conforme o Parecer nº 15/2017 da CNE/CP, como Direitos de Aprendizagem.

É importante lembrar que os documentos elaborados pela UNESCO (1990) e pela Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico, como o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI – Educação um tesouro a descobrir (DELORS, 1998), anunciam, desde os fins do século XX, a busca por outras formas de conceber o currículo e novos modelos de ensino-aprendizagem, visando modelos mais eficazes de escolarização. As “Necessidades Básicas de Aprendizagem”, advindas da Conferência Mundial Educação para todos, em 1990, foram desdobradas, confirmando o conceito de competências como basilar das reformas em andamento desde esta data (MARQUES, 2014).

No campo oficial, ainda outro documento estruturante do ensino por competências é a *Definição e Seleção de Competências-Chave* (DeSeCo/OCDE, 2002), cuja proposta é a de que todos os países membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) definam as finalidades principais dos sistemas educacionais, em termos de competências²⁶ fundamentais (SACRISTÁN, 2011).

²⁶ Para o debate sobre o conceito de competências, recomendamos os estudos de Perrenoud (1999), de Bernstein (2003), de Zabala e Arnau (2010), de Perez Gómez (2011) e de Marques (2014).

Segundo Marques (2014), as necessidades da sociedade do conhecimento demandam dos sistemas educacionais uma nova maneira de ensinar e de aprender, a qual, por sua vez, se desdobra em várias frentes no contexto escolar:

[...] currículo centrado em competências e não em conteúdos; competências fundamentais e gerais; aluno como centro do processo educativo; planejamento focalizado na ação; nova visão do fracasso e sucesso escolar; preparação para a vida em sociedade; complexidade e diferenciação pedagógica; dualidade entre aprendizagem escolar e medida de desempenho, como referenciado por autores diferenciados (Bernstein, 2003; Hall, 2006; Morin, 1996a; Pérez Gómez, 2011; Perrenoud, 1999a, 2003; Santomé, 2011; Silva, 2008; Tavares, 2010; Torres, 2005) (MARQUES, 2014, p. 48).

Nesse sentido, essa concepção pretende que o ofício docente esteja calcado na meta de fazer aprender, mais do que ensinar. O deslocamento do ensino para a aprendizagem, de acordo com Marques (2014), traduz-se no direcionamento do foco para o aluno, no contexto de uma pedagogia ativa e diferenciada. Conseqüentemente, o ensino e a aprendizagem necessitam de professores que assumam, como tarefa educativa, “selecionar recursos informativos, incentivar um clima de motivação na aula e na escola e orientar os estudantes, rumo à aquisição do conhecimento” (MARQUES, 2014, p. 49).

Nesse diapasão, o objetivo do processo de ensino seria o domínio de competências. Para isso, cada competência é analisada e decomposta em habilidades, que são fundamentais, embora insuficientes, para o domínio destas.

Embora retomem o sentido de totalidade, as competências mantêm a matriz comportamental, na medida em que são produto do domínio de habilidades intermediárias. A diferença é que, ao invés de se valorizar, como no modelo avaliativo de Tyler, cada habilidade, a proposta de Baker e Popham visa apenas à competência, sendo as habilidades apenas etapas intermediárias do desenvolvimento curricular (LOPES; MACEDO, 2011, p. 54).

Para as autoras, é impossível negar que tal noção de competência faz parte da ideia que vem sendo utilizada hoje em dia pelas políticas curriculares em diversos países e também no Brasil. Muitas políticas têm dado centralidade à avaliação de desempenho de alunos, desde as reformas curriculares da década de 1990, como forma inferir a qualidade da educação. Desse modo, recupera-se o cerne da racionalidade tyleriana, isto é, a vinculação estreita entre a qualidade do currículo e a avaliação dos alunos. Para isso, reeditam a necessidade de mecanismos que possibilitem avaliar os alunos, e o fazem mediante a definição prévia de competências a serem atingidas, por mais que definam competência de diversas formas. Vale atentar para o fato de que as políticas curriculares retomam sentidos históricos, ainda que os subvertam na construção de novos sentidos (LOPES; MACEDO, 2011).

Nessa significação, literaturas do campo educacional têm frisado que as reformas são coerentes na acepção de que têm como meta a melhoria das economias nacionais, partindo do fortalecimento de elos entre escolarização, trabalho, produtividade, serviços e mercado (AZEVEDO, 2004). Desse ângulo, essas reformas, que têm viés neoliberal, “vêm pleiteando um melhor desempenho escolar no que tange à aquisição de competências e habilidades relacionadas ao trabalho, além de controles mais diretos sobre os conteúdos curriculares e sua avaliação” (TRICHES; ARANDA, 2016, p. 85).

Entendemos que a mercadificação da educação pública não é uma abstração, mas ocorre via sujeitos e processos. Trata-se de sujeitos individuais e coletivos que estão cada vez mais organizados, em redes do local ao global, com diferentes graus de influência e que falam de diferentes lugares: setor financeiro, organismos internacionais e setor governamental. Algumas instituições têm fins lucrativos e outras não, ou não claramente, mas é importante destacar que entendemos as redes como sujeitos (individuais e coletivos) em relação, com projeto de classe (PERONI; CAETANO, 2015, p. 338-339).

Agregando à discussão, Macedo (2018) atenta para o fato de que na leitura analítica sobre o lema “educação é a base”, que está no documento aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), crê-se em uma perspectiva benevolente que a educação é a base para outras conquistas, tanto para o país quanto para cada um de nós. Todavia, por mais que tenha sido construída uma aura positiva sobre esse sentido, existe nele a “assunção de que a educação precisa, pragmaticamente, ser útil para algo que virá. Assim, ela é marquetizada, um bem a ser trocado no mercado futuro” (MACEDO, 2018, p. 28). Aliás, quando o documento pronuncia que a educação é a base para o futuro, depreende-se que algo nesse sentido já é projetado.

Defendendo um termo clássico no campo do currículo, o currículo em ação, acredita-se, na BNCC, que os currículos formais não esgotam as possibilidades do que ocorre nas escolas (BRASIL, 2017). Portanto, o currículo em ação “é um conceito que só faz sentido com o seu duplo, o currículo escrito ou formal, neste caso, a BNCC. A BNCC seria, assim, currículo, mas não esgotaria as possibilidades de ser do currículo” (MACEDO, 2018, p. 29).

O conceito de currículo vivido ou em ação é observado em diferentes autores que pesquisam o tema, e em geral se refere ao que ocorre nas escolas. A noção de que o currículo em ação seria uma complementaridade ao currículo prescrito perpassa a maioria dos sentidos que este vai assumindo na literatura, compreendendo, dessa maneira, a ideia de que o currículo formal não faz jus às experiências imprevisíveis que ocorrem no dia a dia da sala de aula. Autores como Greene (1977) entendem que o currículo deve englobar

mais do que o saber socialmente prescrito, de modo a abrir-se para as experiências que permitam o aluno compreender o seu próprio mundo da vida. Não obstante, há na concepção “[...] de currículo vivido de Greene, uma chamada para que a escola se abra ao que não pode, nem muito menos deve ser planejado, projetado e essa chamada anima um sentido de educação como subjetivação” (MACEDO, 2018, p. 29).

Entretanto, o sentido de currículo em ação que a BNCC mobiliza advém de outra tradição, a mesma que grande parte do campo curricular vem criticando nos últimos 50 anos. Na concepção assumida pela BNCC, o currículo em ação significa uma releitura do currículo formal, ocorrida por ocasião de sua implementação. Nesse sentido,

Talvez se possa defender que a releitura, ao focar no local, abriria o currículo às experiências dos sujeitos. Uma experiência, no entanto, projetada a nível municipal, escolar ou da sala de aula, não a experiência imprevisível que a própria ideia de currículo nacional necessário torna difícil conceber. Para a BNCC a complementaridade entre currículo prescrito e currículo em ação é da ordem da aplicação, a Base será implementada como currículo em ação (MACEDO, 2018, p. 30).

Segundo Macedo (2018), na literatura nacional e internacional, clarifica-se cada vez mais que as intervenções centralizadas por meio de currículos formais projetados a nível nacional falham sistematicamente. De acordo com a autora,

[...] não é inexorável que políticas públicas, para ser públicas e lidarem, por exemplo, com a educação de todo o país, tenham que produzir respostas centralizadas; elas podem ser gestadas nos espaços-tempos em que as intervenções acontecem (MACEDO, 2018, p. 30).

Ora, as propostas de currículos centralizados resistem por representarem o pensamento hegemônico atual sobre a gestão da educação, em que há a credulidade dos formuladores de que algo produzido com tanto rigor científico só tem de funcionar. Há, ainda, um discurso pedagógico prescritivo, que sob a fachada de boas intenções, almeja ditar o que o outro deve ser, como demonstram Gabriel (2017) e Macedo (2017). Não obstante, há interesses comerciais muito fortes por trás destas prescrições centralizadas, uma vez que ela “cria um mercado homogêneo para livros didáticos, ambientes instrucionais informatizados, cursos para capacitação de professores, operado por empresas nacionais, mas também por conglomerados internacionais” (MACEDO, 2018, p. 30). Podemos utilizar como exemplo sustentador de tal ilação, o projeto de formação continuada dos professores financiado pelo governo do estado do Paraná juntamente com a Fundação Itaú Social, como apresentado no item 2.1.

a) ênfase na regulação e controle do sistema educacional sobre o trabalho dos professores e das escolas, contribuindo, paradoxalmente, para secundarizar e/ou desqualificar o trabalho docente e para

responsabilizar os professores pelo desempenho dos estudantes; b) entendimento restrito e conteudista da Base Nacional Curricular, visto como currículo único nacional com relação de conteúdos mínimos prescritivos (competências e habilidades); c) vinculação estreita entre currículo e avaliação em larga escala, configurando a centralidade nos resultados obtidos pelos estudantes nas provas nacionais de Português e Matemática, mais do que com os processos de formação; d) enfoque curricular tecnicista, centrado em objetivos de aprendizagem e aferição de aprendizagens baseadas em competências; e) ausência de articulação com as demais modalidades da educação nacional que compõe a Educação Básica, como a EJA e a Educação Profissional e Tecnológica; f) falta de articulação no tocante à concepção e diretrizes da Educação Básica, tendo em vista a construção de uma educação formadora do ser humano, cidadão, capaz de influir nos rumos políticos e econômicos do país, capaz de criar novos conhecimentos, de criar novas direções para o nosso futuro comum. (DOURADO; OLIVEIRA, 2018, p. 41-42).

Para a BNCC, existem objetivos que devem ser ensinados aos estudantes. Dessa perspectiva, há continuidade com o formato produzido no sistema de avaliação, o que reforça a crítica, advinda de entidades científicas e do campo de estudos do currículo, de que tal proposta de BNCC foi criada para reforçar os sistemas de avaliação em larga escala e, assim, o controle sobre o que os professores ensinam nas escolas.

Nessa perspectiva, a proposta da BNCC estaria marcada pelo sentido da homogeneização da Educação Básica e de uma renúncia a um caminho que privilegiasse a diversidade de experiências e sentidos dos currículos sem definição prévia de fundamentos baseados em supostos “consensos” de conhecimentos imprescindíveis à qualidade da educação.

O panorama de padronização dos conteúdos com o reforço dos sistemas de avaliação em larga escala, por meio de objetivos de aprendizagem e suas respectivas aferições baseadas em competências, nos remete à uma perspectiva tradicional da teoria curricular. Cabe, portanto, visitarmos rapidamente o que diz tal perspectiva. Segundo Tomaz Tadeu da Silva (2005), estudioso do campo curricular, a escolarização massificada intensificada pelo processo de industrialização impulsionou um grupo de pessoas ligado à administração educacional a racionalizar o processo de construção, de desenvolvimento e de experimentação de currículo. O livro *The curriculum* (1918), escrito por Bobbitt²⁷, foi a expressão máxima sobre a qual as ideias desse grupo ligado à administração se desenvolveram. Nessa seara, o currículo é percebido como um produto da racionalização

²⁷ Em 1918, John Franklin Bobbitt escreveu, nos EUA, o livro *The Curriculum: A summary of the development concerning the theory of the curriculum*, que é considerado o marco do currículo como um campo especializado de estudo.

de resultados educacionais, rigorosa e cuidadosamente especificados e medidos, por isso, entendido como eficientista.

No discurso de Bobbitt, o currículo é supostamente “a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados” (BOBBITT, 1918 *apud* SILVA, T. T., 2005, p. 12). A partir dessa definição, o currículo é entendido como um processo industrial e administrativo.

Nessa perspectiva, caberia ao sistema educacional estabelecer precisamente quais eram seus objetivos. Esses, por sua vez, deveriam basear-se em um exame das habilidades necessárias para o exercício eficiente das ocupações profissionais da vida adulta. O modelo de Bobbitt (1918) estava evidentemente voltado para a economia, e a sua palavra-chave era a eficiência. Por consequência, o sistema educacional deveria ser tão eficiente quanto qualquer outra empresa econômica. Nessa proposta, a educação deveria funcionar consoante aos princípios da administração científica propostos por Taylor²⁸.

Assim como na indústria, na educação é fundamental que se estabeleçam padrões (BOBBITT, 1918). Para ele, a educação, tal como uma usina de fabricação de aço, é um processo de moldagem. Todavia, o modelo de currículo de Bobbitt (1918) encontrou sua consolidação definitiva em um livro de Ralph Tyler²⁹, publicado em 1949.

A obra central de Tyler é denominada de *Princípios básicos de currículo e ensino* (TYLER, 1977). Ele entende os princípios básicos de currículo como a organização das experiências dentro de cada componente curricular (TYLER, 1977). Desse modo, os objetivos, conforme Tyler (1977), devem ser definidos consoante à mudança que se pretende alcançar ao fim do processo educacional. Como expressão da mudança desejada, os objetivos não devem ser restritos a uma lista de conteúdos, mas necessitam estar associados a comportamentos. Nesse ponto de vista, todo objetivo precisa definir um comportamento e um conteúdo a que ele se aplica, procurando evitar generalizações. Um objetivo considerado adequado apontaria para qual conteúdo deveria ser desenvolvido. Para o autor, o nível de detalhamento dos comportamentos é atribuição daquilo que se deseja com o currículo e, para tanto, é imprescindível que a descrição dos comportamentos seja precisa o suficiente para guiar a ação. Para isso, Tyler (1977)

²⁸ O estudo sistemático desenvolvido por Taylor, por meio da análise empírica das partes para o todo, objetivava encontrar a maneira mais eficiente da realização das tarefas diárias do trabalhador na fábrica, buscando resolver o problema do tempo empregado na realização das tarefas, o que era, a seu ver, uma das maiores fontes do desperdício no processo de organização do trabalho (TAYLOR, 1990).

²⁹ O educador americano Ralph Winfred Tyler foi um pensador de grande importância para a educação, principalmente no que diz respeito à avaliação e desenvolvimento do currículo.

preconiza como positivo o estabelecimento de um conjunto de poucos comportamentos a serem trabalhados com relação a múltiplos conteúdos, o que fica claro na BNCC, no RCP e no CREP quando defendem dez competências gerais da educação básica e também as competências específicas de cada componente curricular, a serem decompostas em habilidades e estas em conteúdos. Nesse sentido, a apropriação dos conteúdos leva à construção de habilidades, que por sua vez, são necessárias para atingir a competência.

O cerne do pensamento de Tyler (1977) é, pois, a definição dos objetivos educacionais, do qual é parte integrante a avaliação da eficácia da aprendizagem, última etapa do planejamento curricular. Ela deve ser realizada por intermédio de instrumentos que pretendem determinar em que medida os objetivos educacionais de ensino foram atingidos.

Para Lopes e Macedo (2011), trata-se de uma avaliação orientada pelos objetivos e centrado no aluno, entretanto o seu foco é o currículo, já que almeja o fornecimento de informações sobre a eficácia das experiências de aprendizagem na modificação dos comportamentos dos estudantes. Ainda, a avaliação deve ser realizada em diferentes momentos, antes da aplicação do currículo, depois e, de preferência também, tempos mais tarde, de modo que permita um diagnóstico preciso dos problemas. O princípio básico é que os testes devem aludir diretamente ao conjunto de objetivos.

Em suma, a definição de currículo tal como propõe Tyler se encontra no que se convencionou chamar de Teoria Tradicional de Racionalidade Tecnicista.

[...] um procedimento linear e administrativo em quatro etapas: definição dos objetivos de ensino; seleção e criação de experiências de aprendizagem apropriadas; organização dessas experiências de modo a garantir maior eficiência ao processo de ensino; e avaliação do currículo (LOPES; MACEDO, 2011, p. 25).

Como resultado, a racionalidade tyleriana instaurou um vínculo estrito entre currículo e avaliação, indicando que a eficiência da implementação dos currículos seja inferida pela avaliação do rendimento dos estudantes. A abordagem processual – objetivos/processo educativo/avaliação do alcance dos objetivos – mantém uma matriz comportamental. Centrada na formulação de objetivos, a proposta de Tyler repercute até hoje nos procedimentos de elaboração de currículos (LOPES; MACEDO, 2011) como poder ser percebido na organização tanto da Base Nacional Comum Curricular, quanto do Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações e no Currículo da Rede Estadual Paranaense. Fica claro também, devido a codificação, o vínculo entre currículo e avaliação, objeto de discussão do item 2.4.

Com base nas exposições até aqui realizadas, notamos a proximidade da BNCC com as teorias tradicionais do currículo, vez que as teorias tradicionais, ao aceitarem facilmente o *status quo*, possibilitam que os conhecimentos e os saberes dominantes terminem se concentrando em questões técnicas. No geral, elas tomam a resposta para a questão “o que ensinar?” dada como óbvia, e justamente por isso buscam responder a outra questão: “como ensinar?”. Uma vez definido esse conhecimento a ser transmitido, perguntam-se qual seria a melhor forma de transmiti-lo. Logo, tais teorias se preocupam exclusivamente com questões de organização do ensino (SILVA, T.T., 2005).

Define-se currículo no plano formal de organizar a aprendizagem num contexto organizacional, previamente planejado, a partir de finalidades e com a determinação de condutas formais precisas, através da formulação de objetivos. Inserem-se nesta tradição as definições que apontam para o currículo como um conjunto de conteúdos a ensinar (organizados por disciplinas, temas, áreas de estudo) e como o plano de ação pedagógica, fundamentado e implementado num sistema tecnológico (PACHECO, 2005 p. 31).

Para essa concepção, o currículo evidencia o sentido de uma súmula de exigências acadêmicas que conformam a alma curricular e transformam-se em um legado tecnológico e efficientista. Pacheco (2005) esclarece que, na concepção técnica, o currículo é reduzido a uma intenção prescritiva, a uma formação previamente determinada em termos de resultados de aprendizagem e traduzida, geralmente, “num plano de estudos, ou num programa, muito estruturado e organizado na base de objetivos-conteúdos-atividades-avaliação e de acordo com a natureza das disciplinas” (PACHECO, 2005, p. 31), que é o observado na BNCC, no RCP e no CREP.

Como vimos, as teorias tradicionais, ao se pretenderem científicas e, portanto, neutras, preocupam-se com questões de organização do currículo com vistas à maior eficiência no processo de ensino e de aprendizagem. Assim, os conteúdos não entram em debate, pois são tidos como dados e o que se discute são as melhores formas de transmiti-los aos alunos. Não obstante, as concepções curricular e pedagógica acima expostas, que são o fundamento da BNCC, denotam um modo específico de organização curricular, que será discutido no próximo subitem.

2.4 Organização curricular do Referencial Curricular do Paraná (RCP) e do Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP)

O Referencial Curricular do Paraná e o Currículo da Rede Estadual Paranaense seguem a estrutura organizativa da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), no que diz respeito aos princípios e direitos que devem fundamentar o currículo do estado. Assim como aborda a transição entre as etapas da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, além de tratar sobre as especificidades de cada etapa, trazendo seus organizadores curriculares.

Na parte referente ao Ensino Fundamental, são exibidos, no RCP, os organizadores curriculares que expressam os direitos de aprendizagem na introdução de cada componente curricular, acompanhado de quadros com as unidades temáticas, os objetos de conhecimentos e os objetivos de aprendizagem em cada ano da escolaridade (PARANÁ, 2018).

O documento identifica, nessa etapa, as disciplinas com introduções que revelam elementos essenciais do objeto de estudo de cada ciência, marcando a sua especificidade. É válido frisarmos que, conforme a Resolução nº 2/2017 – CNE/CP, a organização curricular do Ensino Fundamental é possível ser realizada por áreas do conhecimento, tais como: Linguagens (Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte e Educação Física); Matemática; Ciências Humanas (História e Geografia); Ciências da Natureza (Ciências); e Ensino Religioso.

No RCP, elaborado com base na BNCC, consta um rápido histórico da educação paranaense, assim como os princípios orientadores que devem delinear a elaboração dos currículos escolares e a descrição dos direitos e objetivos de aprendizagem, por etapas e anos de escolaridade, de acordo com suas particularidades (PARANÁ, 2018).

A normatização, feita pela BNCC, de um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens, bem como os definidos no Referencial Curricular do Paraná, busca ir além da transmissão de conhecimentos. Ambos recomendam “que a questão fundamental seja a relação dos conhecimentos escolares com a prática social dos sujeitos” (PARANÁ, 2018, p. 220). Logo, em cada componente curricular, apresenta-se uma parte introdutória, na qual constam os aspectos que norteiam sua constituição como conhecimento científico organizado didaticamente (PARANÁ, 2018).

Salienta-se, no RCP que os direitos, os princípios e as orientações sustentadas na introdução geral perpassam todas as produções. No que se refere aos objetivos de aprendizagem ou às habilidades, procurou-se ampliar o que propunha a BNCC, atendendo, assim, a singularidade de cada componente curricular (PARANÁ, 2018).

O Referencial apresenta, ainda, 09 (nove) princípios orientadores para a educação estadual, quais sejam:

- Educação como Direito inalienável de todos os cidadãos, sendo premissa para o exercício pleno dos direitos humanos;
- Prática fundamentada na realidade dos sujeitos da escola, compreendendo a sociedade atual e seus processos de relação, além da valorização da experiência extraescolar;
- Igualdade e Equidade, no intuito de assegurar os direitos de acesso, inclusão, permanência com qualidade no processo de ensino-aprendizagem, bem como superar as desigualdades existentes no âmbito escolar;
- Compromisso com a Formação Integral, entendendo esta como fundamental para o desenvolvimento humano;
- Valorização da Diversidade compreendendo o estudante em sua singularidade e pluralidade;
- Educação Inclusiva identificando as necessidades dos estudantes, organizando recursos de acessibilidade e realizando atividades pedagógicas específicas que promovam o acesso do estudante ao currículo;
- Transição entre as etapas e fases da Educação Básica, respeitando as fases do desenvolvimento dos estudantes;
- A resignificação dos Tempos e Espaços da Escola, no intuito de reorganizar o trabalho educativo;
- E a Avaliação dentro de uma perspectiva formativa. (PARANÁ, 2018, p. 9-10).

Após explicar cada um dos princípios e discorrer sobre a Educação Infantil, seus princípios e fundamentos, apresenta-se a etapa do Ensino Fundamental, seguida das dez Competências Gerais da BNCC, entendidas no Referencial como Direitos de Aprendizagem Gerais da Educação Básica:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (PARANÁ, 2018, p. 232-234).

Para tanto, o Referencial apresenta a organização progressiva dos conhecimentos de cada componente curricular bem como os objetivos de aprendizagem por ano do Ensino Fundamental, no intuito de auxiliar os professores e as equipes pedagógicas nas suas práticas educativas. Para fins didáticos, apresentamos abaixo uma tabela que representa a organização do Referencial para o Ensino Fundamental na disciplina de Geografia para o 6º (sexto) ano.

Tabela 01 – Organização do componente curricular Geografia para o 6º ano do Ensino Fundamental no Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações.

UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
---------------------	----------------------------	---------------------------

O sujeito e o seu lugar no mundo	Identidade sociocultural	(EF06GE01) Comparar modificações das paisagens nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos. (EF06GE02) Analisar modificações de paisagens por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos originários e demais comunidades tradicionais existentes no território paranaense.
----------------------------------	--------------------------	---

Adaptado pelo autor. Fonte: PARANÁ, 2018.

Com base nas definições de Unidade Temática, Objetos de Conhecimento e Objetivos de Aprendizagem, o currículo da Rede Estadual Paranaense – CREP, traz conteúdos essenciais para cada um dos componentes curriculares, bem como a sugestão de distribuição temporal dos conteúdos nos trimestres ao longo do ano.

A organização proposta pela SEED entende que dessa forma fortalecerá o apoio didático ao processo de ensino-aprendizagem, de modo a trazer maior clareza dos conteúdos a serem utilizados em função do desenvolvimento dos objetivos de aprendizagem, bem como consolidar o trabalho da Rede Estadual de Ensino. Segundo consta no Portal Dia a Dia Educação da SEED-PR, os conteúdos estabelecidos pelo CREP, derivados dos organizadores curriculares de cada componente da BNCC, facilitam as escolhas metodológicas do professor e também os contínuos processos de avaliação.

Derivado da concepção instrumental e tecnicista, como discutido acima, parte da organização do CREP se dá com base em códigos. Estes códigos, compostos pela unidade da federação, códigos originais dos objetivos da BNCC e, em alguns casos, letras que representam o aprofundamento dos objetivos da Base de acordo com a realidade estadual, acrescidos da respectiva série e da ordem sequencial do objetivo dentro do ano no CREP pretendem denotar a cientificidade e complexidade do currículo. A codificação dos objetivos também é parte essencial da proposta de avaliação, uma vez que auxiliam na identificação precisa das falhas no processo de aprendizagem, sugerindo interferências pedagógicas precisas a serem realizadas com base nos processos avaliativos internos da escola, como nos externos, sejam eles estaduais, nacionais e/ou internacionais. A complexidade do código pode ser percebida na imagem abaixo.

Imagem 1 – Estrutura dos Códigos no CREP.

OBJETOS DE CONHECIMENTO	CÓDIGOS	OBJE
Fontes e tipos de energia; Transformação de energia; Cálculo de consumo de energia elétrica; Circuitos elétricos; Uso consciente de energia elétrica	PR.EF08CI05.a.8.05	Propor ações coletivas em sua escola e/ou equipamentos seguros de energia e eficiência responsável.
	8.06	Discutir e avaliar impactos ambientais (termelétricas, hidrelétricas, eólicas, etc.), suas diferenças, seus impactos e como são utilizadas em sua comunidade.
	PR.EF08CI05.n.8.07	Reconhecer e valorizar a diversidade dos seres vivos e compreender as relações entre eles e o ambiente.

PR.EF08CI05.a.8.05

PR → Paraná

EF08CI05 → Código original da BNCC

a → possibilidade de mudança (neste caso o objetivo da BNCC foi aprofundado)

8 → oitavo ano

05 → ordem sequencial do objetivo dentro do ano no CREP

Adaptado pelo autor. Fonte: (PARANÁ, 2020).

Desse modo, o que o CREP faz é detalhar e aprofundar, em termos de conteúdos e periodização, o RCP, apresentando as Unidades Temáticas, os Objetos de Conhecimentos, os respectivos Códigos, os Objetivos de Aprendizagem, os Conteúdos e a distribuição trimestral.

Imagem 2. Organização do Currículo da Rede Estadual Paranaense.

UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO	CÓDIGOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	CONTEÚDO(S)	TRIMESTRE
O sujeito e o seu lugar no mundo	Identidade sociocultural	PR.EF06GE01.s.6.5	Comparar modificações das paisagens nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos.	Diferentes paisagens e lugares; Diferentes formas de manifestações culturais, naturais e sociais presentes no espaço geográfico.	1º
		PR.EF06GE02.c.6.6	Analisar modificações de paisagens por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos originários e demais comunidades tradicionais existentes no território paranaense.	A transformação das paisagens pela ação humana ao longo do tempo; Semelhanças e diferenças entre espaços urbanos e rurais.	
		PR.EF06GE.n.6.7	Identificar as espacialidades dos diferentes grupos culturais.	Diferentes povos e grupos culturais na formação socioespacial no local de vivência do estudante.	

Adaptado pelo autor. Fonte: PARANÁ, 2020.

Percebe-se na organização curricular do RCP e do CREP a perspectiva instrumental do conhecimento em virtude da alta densidade de orientações presentes no documento. Essa perspectiva entende o conhecimento a partir de referências à razão instrumental. Genericamente, a razão instrumental busca sua legitimação por meio do

atendimento eficiente a determinados fins, sem que se problematize os processos que levam a esses fins (LOPES; MACEDO, 2011).

Diante desses fatos, entende-se que a educação paranaense, durante a década de 2010, alinhou-se aos padrões internacionais, principalmente vinculando os resultados educacionais às exigências das avaliações em larga escala, sejam elas internacional, nacional ou estadual. A instrumentalização da educação neste período, objetivando a eficiência, busca preparar os educandos para a atual fase do capitalismo mundial, no qual determinadas competências e habilidades são exigidas como meio de tornar eficiente o sistema educacional ao mesmo tempo em que se busca produzir uma mão de obra qualificada adaptada ao mundo contemporâneo.

Salientamos, todavia, que o exercício teórico-metodológico realizado objetivou demonstrar o processo de construção e implementação do Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações (PARANÁ, 2018) e do Currículo da Rede Estadual Paranaense (PARANÁ, 2020) e suas interfaces políticas e educacionais, no intuito de cumprir com o objetivo de pesquisa apresentado.

Destarte, tendo em vista as discussões até então apresentadas sobre os contextos de influência e de produção dos documentos, bem como suas concepções curriculares e pedagógicas, cumpre analisarmos o que as propostas curriculares analisadas até então, quais sejam, as DCE's, o RCP e o CREP, propõem para o ensino de Geografia. Tal assunto será objeto do próximo capítulo.

3. O ENSINO DE GEOGRAFIA – FUNDAMENTAL II DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ – ANÁLISES E PERSPECTIVAS

O presente capítulo busca discutir as propostas de ensino de Geografia para os Anos Finais do Ensino Fundamental presentes nas Diretrizes Curriculares Estaduais (PARANÁ, 2008), no Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações (PARANÁ, 2018) e no Currículo da Rede Estadual Paranaense (PARANÁ, 2020).

Para cumprir tal objetivo, inicialmente discutimos os fundamentos da Geografia nas DCE's e em seguida debatemos as bases da Geografia no CREP e no RCP. Num terceiro momento, analisamos comparativamente as duas propostas em questão. Apontamos, finalmente, algumas perspectivas para o ensino de Geografia.

3.1 Concepção curricular e pedagógica da Geografia – Ensino Fundamental II nas Diretrizes Curriculares Estaduais

As Diretrizes Curriculares Estaduais figuram como um documento norteador da prática pedagógica dos professores, mediante a apresentação de questões epistemológicas, teóricas e metodológicas que estimulam a reflexão sobre as áreas do conhecimento. No que diz respeito à Geografia deve-se problematizar os conteúdos, assim como reconhecer os impasses e as contradições existentes, pois esses são procedimentos fundamentais para a compreensão e o ensino do espaço geográfico no atual período (PARANÁ, 2008).

Nesse sentido, as Diretrizes propõem um suporte teórico crítico que vincule o objeto da Geografia, os conceitos, os conteúdos de ensino e as suas abordagens metodológicas, as dimensões do conhecimento, sendo essas culturais, econômicas, sociais e políticas. Para tanto, é necessário saber qual é concepção de Geografia presente nas DCE's e que sujeito se pretende formar com o ensino dessa disciplina.

As DCE's (2008) de Geografia estão estruturadas da seguinte maneira: primeiro faz-se alusão a **história da disciplina**, seguida de seus **fundamentos teórico-metodológicos**, para, posteriormente, propor os Conteúdos Estruturantes organizados em dimensões do espaço geográfico. Em seguida, são sugeridos os encaminhamentos metodológicos, compostos de exemplos de articulação entre os Conteúdos Estruturantes, os básicos e os específicos. Explicita-se, ainda, a importância do ensino de Geografia no Ensino Fundamental e das práticas pedagógicas para o ensino de Geografia, tais como a aula de campo, os recursos audiovisuais, a cartografia e a literatura. Por fim, anunciam-se as formas de avaliação propostas e, anexa à proposta, consta a relação de conteúdos a serem trabalhados.

No que se refere ao histórico da disciplina, encontramos uma revisão desde o seu surgimento, passando pelas diferentes fases da Ciência Geográfica, a influência de diferentes correntes de pensamento na Geografia brasileira e como essas impactaram no ensino de Geografia.

O documento critica a Geografia Tradicional, fundamentada 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). Posteriormente, sinaliza a crítica à Geografia da Percepção e à Geografia Humanística,

fundamentadas na fenomenologia, que 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).

Em seguida, defende a Geografia Crítica, a qual se fundamenta no materialismo histórico dialético como método para a abordagem dos conteúdos geográficos. As DCE's salientam que esse método teórico-analítico corroborou às “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). Com base nesse método e em suas categorias de análise - a aparência/essência, a totalidade, a contradição e o concreto -, estabeleceu-se o que deve ser a base para analisar o objeto de estudo da Geografia, compreendido no documento como o espaço geográfico.

Em se tratando de uma proposição analógica dessas categorias para o ensino de Geografia, a aparência diz respeito ao que visualizamos, vemos e/ou experimentamos, mas que não revelam o que as coisas realmente são. Nesse sentido, as DCE's propõem que é necessário levar o aluno a duvidar das verdades anunciadas e das paisagens exibidas. Tal suspeita instigará a busca de outras fontes de pesquisa para a investigação das raízes da configuração socioespacial exibida, necessária para uma análise crítica (VASCONCELOS, 1993). Para tanto, é fundamental ir à essência dos fatos, já que ela nem sempre é visível aos olhos. A essência representa o concreto verdadeiro e para alcançar o conhecimento científico ela é imprescindível.

O concreto se apreende por meio do processo de abstração e não somente pela experiência, ou pelo experimento, também conhecido como conhecimento tácito. Assim, para se analisar o concreto, faz-se necessária a compreensão da totalidade, uma vez que, “segundo esse método, nenhum fenômeno pode ser entendido isoladamente, só é possível conhecer o particular quando situado na totalidade” (PARANÁ, 2008, p. 46). Portanto, sob essa perspectiva, não é possível que se realizem abordagens de escalas geográficas isoladas (regiões, continentes, países), por exemplo, de modo linear ou unilateral, sendo necessário, sempre que possível, fazer a relação desses espaços com outros, relacionando o global e o local, visto que são espaços interdependentes.

Não obstante, o início das discussões sobre a Geografia Crítica no Brasil tem como marco o retorno do geógrafo Milton Santos ao país, sendo as suas discussões tomadas como fundamento para as Diretrizes de Geografia. Santos (1985) entende a sociedade como uma totalidade social. Logo, para compreender a produção espacial, se faz

necessário ir além da aparência e dos aspectos visíveis. É importante que compreendamos como os determinantes culturais, econômicos e políticos se constituem na essência social e como produzem as transformações espaciais.

De acordo com Santos (1985), há uma intrínseca relação entre a sociedade e as formas materiais e culturais que ela dispõe. O espaço, nessa perspectiva, é entendido como um produto social em constante transformação. Quando a sociedade sofre mudança, por exemplo, as formas e os objetos geográficos assumem novas funções. A dinâmica social é exposta quando novos elementos e novas técnicas são incorporados à paisagem e ao espaço. Nessa ótica, todos os objetos construídos sobre o espaço são datados e vão inserindo novas tecnologias e formas de produzir.

Os fundamentos teórico-metodológicos da Geografia direcionam a espacialização dos fatos ou das temáticas a serem trabalhadas pelo professor, direcionados por “perguntas chaves”, buscando 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? (PARANÁ, 2008, p. 52).

Logo, para a compreensão dos espaços deve-se considerar os determinantes históricos, sociais, políticos, econômicos e culturais, bem como as contradições existentes.

De acordo com Santos (1996), o espaço é constituído por um conjunto “indissociável, solidário e contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá” (SANTOS, 1996, p. 51). Assim, se no princípio a natureza selvagem predominava e era composta por objetos naturais, ao longo da história houve a substituição “por objetos técnicos, mecanizados e, depois, cibernéticos, fazendo com que a natureza artificial tenda a funcionar como uma máquina” (SANTOS, 1996, p. 51).

A partir desse entendimento, os objetos geográficos são intrínsecos às ações humanas, mesmo sendo objetos naturais. Todavia, o que são essas ações?

A ação é o próprio homem. Só o homem tem ação, porque só ele tem objetivo, finalidade. [...] As ações humanas não se restringem aos indivíduos, incluindo, também, as empresas, as instituições. [...] As ações resultam de necessidades, naturais ou criadas. Essas

necessidades: materiais, imateriais, econômicas, sociais, culturais, morais, afetivas é que conduzem os homens a agir e levam a funções. Essas funções, de uma forma ou de outra, vão desembocar nos objetos. [As ações] conduzem à criação e ao uso dos objetos, formas geográficas. [...] As duas categorias, objeto e ações, materialidade e evento, devem ser tratadas unitariamente. Os eventos, as ações, não se geografizam indiferentemente. [...] O espaço geográfico deve ser considerado como algo que participa igualmente da condição social e do físico, um misto, um híbrido (SANTOS, 1996, p. 67-70).

O objeto de estudo (o espaço geográfico) é apreendido como interdependente do sujeito que o constrói. Por conseguinte, a abordagem realizada não nega o sujeito do conhecimento nem supervaloriza o objeto, mas organiza a relação entre eles, compreendendo-os como 02 (dois) polos no processo do conhecimento. Assim, o sujeito torna-se presente no discurso geográfico (SILVA, 1995).

Perante os fundamentos teórico-metodológicos propostos, os conteúdos são direcionados de maneira a realizar a transição entre as possibilidades de análises em diversas escalas geográficas e temáticas; desafio que é prescrito aos professores no ensino da Geografia (PARANÁ, 2008). Isso porque para compreender o espaço geográfico faz-se necessário “transitar por diferentes escalas espaciais da realidade, desde o cotidiano, representado no local, até o global, realizando as mediações possíveis, sobretudo a regional e a nacional” (MELLO, 2014, p. 59). Segundo Mello (2014), esse é um item que apresenta limitação para ser posto em prática, em razão da dificuldade dos professores em fazer a análise de um conteúdo sob diversas 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” (MELLO, 2014, p. 59).

As Diretrizes Curriculares do Paraná apresentam os conceitos geográficos em uma perspectiva crítica, sendo eles os conceitos de Paisagem, Região, Lugar, Território, Natureza e Sociedade. Ressalta-se, entretanto, que os conceitos não são recentes ou específicos da Geografia Crítica, o que significa que seus conceitos e significados foram sendo alterados ao longo do tempo e ressignificados de acordo com o contexto histórico e com a perspectiva de análise (PARANÁ, 2008).

Dentre os exemplos indicados pelas DCE's encontramos o conceito de Lugar, o qual, na visão da Geografia Humanística, aponta para uma análise afetiva e subjetiva da organização do espaço. Por outro lado, na perspectiva da Geografia Crítica, o conceito de Lugar é mobilizado, considerando-se as mudanças políticas e econômicas em escala mundial, como o processo de globalização e uma nova ordem mundial neoliberal, o que

faz com que esse processo interfira significativamente nos lugares por meio de suas potencialidades políticas.

Outro exemplo é o conceito de Paisagem dado pelo documento curricular *sub judice*, qual seja: “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). Reconhece-se, também, a dimensão subjetiva da paisagem, uma vez que o domínio do visível está ligado à percepção e à seletividade. Entretanto, o seu significado somente pode ser alcançado pela compreensão da sua objetividade.

O conceito de Região, por sua vez, estava voltado, no início do século XX, à explicação da organização territorial e política e reforçava as identidades regionais. Entretanto, após a Segunda Guerra Mundial, a noção de autonomia regional exigiu uma ressignificação. No campo da Geografia Crítica, a região é entendida como produto da divisão internacional do trabalho e expressa “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). Dessa perspectiva também é importante abordar o conceito de Região tomando como análise do espaço geográfico a formação dos blocos econômicos, a formação de redes e a reconfiguração de fronteiras nas mais diversas escalas geográficas, por diferentes motivos.

No que se refere à ressignificação do conceito de Região, faz-se necessário analisar as mudanças aparentes no papel do Estado na condição de responsável pela demarcação e administração dos territórios. Para Santos (2000), e em que pese existam interesses políticos e econômicos internacionais buscando o enfraquecimento do Estado, ele se constitui em um elemento importante na produção do espaço geográfico.

[...] em primeiro lugar, o tempo acelerado, acentuado 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 região, ainda que a reconheçamos como um espaço de conveniência e mesmo que a chamemos por outro nome (SANTOS, 1996, p. 196).

Desse modo, a soberania nacional que está abalada e não o Estado, tido como indispensável perante as transnacionalizações de organizações e firmas. É nesse sentido que se redefine as relações entre as parcelas territoriais do espaço nacional.

Por outro lado, o conceito de Território é delimitado a partir das relações de poder e, assim, como ocorreu com os outros conceitos geográficos, também foi revisto na perspectiva da Geografia Crítica.

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 nele 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).

Nesse sentido, o professor deve abordar o conceito sob diferentes escalas geográficas e a partir de diferentes territorialidades (MELLO, 2014). O documento (PARANÁ, 2008) explicita a importância de “abordar as diferentes territorialidades espaciais, desde os micros até os macroterritórios” (PARANÁ, 2008, p. 63). As relações de poder institucionalizadas, ou não, praticadas por governos, classes sociais ou grupos de pessoas, devem ser analisadas espacialmente. Deve-se dar atenção às ocorrências de disputas territoriais em diversas escalas, as quais afetam a reorganização do espaço (PARANÁ, 2008, p. 63).

Extraí-se das DCE's as seguintes considerações acerca da relação Natureza-Sociedade:

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 \leftrightarrow Natureza requer considerar as limitações e demandas que a natureza apresenta à sociedade (PARANÁ, 2008, p. 67).

Nesse entendimento, a abordagem desses conceitos não se deve dar de maneira separada, pois, se isso ocorrer, deixará de ser uma abordagem geográfica. No entanto, conforme aponta Mello (2014), esse é um desafio a ser superado pela Geografia dita tradicional, já que ainda está presente em alguns livros didáticos – os quais, muitas das vezes, se tornam referenciais curriculares.

Os Conteúdos Estruturantes são entendidos como conhecimentos de grande abrangência “que identificam e organizam os campos de estudos de uma disciplina escolar, considerados fundamentais para a compreensão de seu objeto de estudo.” (PARANÁ, 2008, p. 69). Esses dizem respeito às dimensões geográficas da realidade. Conforme Mello (2014), os Conteúdos Estruturantes podem ser vistos como conceitos ou práticas ou campos de estudo, os quais estão vinculados à abordagem teórico-metodológica apresentada nas DCE's (PARANÁ, 2008).

Os Conteúdos Estruturantes da Geografia devem levar em consideração as relações socioespaciais em todas as escalas geográficas, analisadas em razão das transformações políticas, sociais, econômicas e culturais que configuram o atual período histórico (PARANÁ, 2008). Os Conteúdos Estruturantes são constitutivos da disciplina de Geografia, visto que delimitam e articulam o que é singular do conhecimento geográfico escolar. Tal especificidade geográfica é conquistada quando os conteúdos são espacializados e trabalhados a partir do quadro teórico conceitual de referência da disciplina (PARANÁ, 2008).

Os conteúdos estruturantes são apresentados em 04 (quatro) dimensões, as quais se interrelacionam constantemente: a dimensão econômica do espaço geográfico, a dimensão política do espaço geográfico, a dimensão socioambiental do espaço geográfico e a dimensão cultural e demográfica do espaço geográfico (PARANÁ, 2008).

Anexa ao documento encontra-se a tabela de conteúdos básicos, que pode ser observada na imagem 1.2. Para compreender tal concepção, Callai (2003) nos dá uma ideia da definição de conteúdo básico tal como defendido pelo documento em pauta, o qual pode ser definido como temáticas amplas, que 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).

Os conteúdos básicos apresentam como característica o fato de serem temáticas amplas e possíveis de serem trabalhadas nas 04 (quatro) dimensões de análise, ou seja, nos 04 (quatro) Conteúdos Estruturantes (MELLO, 2014).

Imagem 3 – Relação entre Conteúdos Estruturantes e Básicos para o 6º Ano nas DCE's.

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	CONTEÚDOS BÁSICOS	ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	AVALIAÇÃO
Dimensão econômica do espaço geográfico	Formação e transformação das paisagens naturais e culturais.	Os conteúdos estruturantes deverão fundamentar a abordagem dos conteúdos básicos.	<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.
Dimensão política do espaço geográfico	Dinâmica da natureza e sua alteração pelo emprego de tecnologias de exploração e produção.	Os conceitos fundamentais da Geografia - paisagem, lugar, região, território, natureza e sociedade – serão apresentados numa perspectiva crítica.	
Dimensão cultural e demográfica do espaço geográfico	A formação, localização, exploração e utilização dos recursos naturais.	A compreensão do objeto da Geografia – espaço geográfico – é a finalidade do ensino dessa disciplina.	
Dimensão socioambiental do espaço geográfico	A distribuição espacial das atividades produtivas e a (re)organização do espaço geográfico.	As categorias de análise da Geografia, as relações Sociedade-Natureza e as relações Espaço-Temporais são fundamentais para a compreensão dos conteúdos.	
	As relações entre campo e a cidade na sociedade capitalista.	As realidades local e paranaense deverão ser consideradas, sempre que possível.	
	A transformação demográfica, a distribuição espacial e os indicadores estatísticos da população.	Os conteúdos devem ser especializados e tratados em diferentes escalas geográficas, com uso da linguagem cartográfica - signos, escala e orientação.	
	A mobilidade populacional e as manifestações socioespaciais da diversidade cultural.	As culturas afro-brasileira e indígena deverão ser consideradas no desenvolvimento dos conteúdos, bem como a Educação Ambiental.	
	As diversas regionalizações do espaço geográfico.		

Adaptado pelo autor. Fonte: PARANÁ, 2008.

Conforme propõem as DCE's os conteúdos básicos precisam estar presentes no plano de trabalho docente e não podem ser alterados, uma vez que são o resultado de uma discussão coletiva. Entretanto, o professor tem autonomia para fazer a delimitação da abordagem, direcionando para o conteúdo estruturante que preferir, o que, por seu turno, 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 a compreensão do quadro (PARANÁ, 2008, p. 92).

Os conteúdos básicos estão organizados, portanto, a partir dos Conteúdos Estruturantes, os quais são compostos tanto pelos assuntos mais estáveis e permanentes da disciplina quanto por aqueles que se apresentam em razão do movimento histórico e das atuais relações sociais. O professor pode ampliá-los, mas não os suprimi-los, conforme exposto nas DCE's.

Os Conteúdos Estruturantes e os conteúdos específicos devem ser abordados e estar pedagogicamente fundamentados nas categorias de análise – relações espaciais-temporais e relações sociedade-natureza – e no quadro conceitual de referência. Mediante essa abordagem espera-se que o aluno possa compreender os conceitos geográficos, bem como o objeto de estudo da Geografia em suas amplas e complexas relações (PARANÁ, 2008).

Dependendo do destaque que o professor almeja dar a determinado conteúdo específico é plausível priorizar ora a abordagem de um conteúdo estruturante ora de outro. Todavia, a articulação entre eles precisa ser explicitada pelo professor para que o aluno consiga compreender que eles são inseparáveis (PARANÁ, 2008).

Pode-se explicitar tal proposição a partir da temática da indústria, a qual está presente 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-la em sala de aula a partir das perspectivas cultural, demográfica, política, econômica e socioambiental. Mello (2014) assevera não ser aconselhável partir dos 04 (quatro) Conteúdos Estruturantes.

O que caracteriza o conteúdo básico é o fato do mesmo poder ser analisado em todas as dimensões 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 (MELLO, 2014, p. 62).

E, ainda, destaca o fato de que o texto das diretrizes não ampliou satisfatoriamente a discussão sobre o conceito de conteúdo estruturante, nem a forma mais viável de abordá-lo. Ambos, estruturante e básico, ficaram limitados, o que, perceptivelmente, provocou a incompreensão por grande parte dos professores.

No tocante aos encaminhamentos metodológicos trazidos pelas DCE's (PARANÁ, 2008), há uma indicação acerca do elo entre metodologias e fundamentos teóricos da disciplina. Aponta-se para a possibilidade de o professor especificar as escalas geográficas que intenta abordar no recorte do conteúdo, sendo possível optar por uma ou mais escalas, para que o aluno consiga compreender a dinâmica do espaço geográfico a partir da realidade em que está inserido.

Há, ainda, uma proposição para que a abordagem dos conteúdos se dê por meio da problematização, entendida como uma pergunta instigadora sobre o assunto ou uma imagem para ser analisada (como charges e tirinhas) ou, então, um recorte de um vídeo, por exemplo, objetivando despertar no aluno o interesse por conhecer mais sobre aquela temática.

Ao contrário de uma mera apresentação do conteúdo a ser trabalhado, indica-se que o docente construa uma situação problema, que seja instigante e provocativa. Tal problematização, inicialmente, deve mobilizar o aluno para o conhecimento. Diante disso, faz-se necessária a construção de questões estimuladoras do raciocínio, da reflexão, da crítica, de modo que o aluno se torne sujeito do seu processo de aprendizagem (VASCONCELOS, 1993).

A contextualização do conteúdo é outro pressuposto para a construção do conhecimento em sala de aula. Da perspectiva teórica adotada nas diretrizes (PARANÁ, 2008), tem-se que a contextualização do conteúdo é mais do que a simples relação à realidade vivida pelo aluno, é, principalmente, a situação histórica e a situação das relações políticas, econômicas, sociais e culturais que se manifestam na concretude espacial, nas mais diversas escalas geográficas.

Em seguida, o documento sugere metodologias de ensino, que devem proceder à problematização e à contextualização. Dentre as metodologias apresentadas encontram-se as aulas de campo e o uso de recursos audiovisuais, como documentários, músicas, reportagens, filmes, imagens diversas como charges, ilustrações, fotografias e tirinhas. Há, ainda, a proposição do uso da Literatura, visando explorar geograficamente as obras literárias, em um trabalho interdisciplinar, além de obras de arte, livros paradidáticos e mapas, os quais são imprescindíveis para explorar a linguagem cartográfica.

Mello (2014) atenta para o fato de que a Cartografia não é tratada como conteúdo na perspectiva das DCE's (PARANÁ, 2008), mas sim como uma importante linguagem a ser trabalhada a partir dos conteúdos.

Podemos concluir que a proposta para o ensino de Geografia dos Anos Finais do Ensino Fundamental das DCE's visa, por meio das teorias críticas, lançar luz à realidade social por meio das categorias de análise da disciplina. A opção por Conteúdos Estruturantes, básicos e específicos também caracteriza tal prescrição curricular e concede ao professor relativa autonomia, uma vez que, tendo sido definido na prescrição quais são os Conteúdos Estruturantes e básicos, o professor tem a liberdade de definir os conteúdos específicos.

Entretanto, as DCE's foram substituídas por uma nova proposta curricular, derivada da política educacional nacional responsável pela implementação da Base Nacional Comum Curricular. Em detrimento de uma proposta estadual de currículo, os governos paranaenses instituem, em 2018, o Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações e o Currículo da Rede Estadual Paranaense, o qual será objeto de discussão do tópico subsequente.

3.2 Concepção curricular e pedagógica da Geografia – Ensino Fundamental II no RCP e no CREP

A elaboração do Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações e o Currículo da Rede Estadual Paranaense se deu, segundo a Secretaria de Educação do Estado, a partir da análise das propostas curriculares já existentes nas redes de educação do Estado, objetivando que as mais variadas vozes fossem contempladas (PARANÁ, 2018). É mister esclarecer que, por ser derivado da política de implementação da Base Nacional Comum Curricular, as propostas paranaenses têm como fundamento e ponto de partida o currículo nacional. Por conseguinte, a proposta de Geografia no estado segue o disposto no componente de Geografia, que se encontra incluso na área de ciências humanas na BNCC.

Inicialmente, o texto referente ao componente curricular Geografia apresenta uma breve síntese das correntes teóricas que compõem esta Ciência. Na sequência, destacam-se o objeto de estudo, o raciocínio geográfico e o pensamento espacial, dialogando com os Direitos e Objetivos de Aprendizagem da Geografia. Para explicar o ensino de Geografia no Brasil, o Referencial Curricular utiliza-se de Rocha (1994) para elencar 03 (três) momentos da história dessa Ciência (PARANÁ, 2018).

Conforme o documento, o primeiro período da Geografia brasileira diz respeito aos primórdios da educação jesuítica no país, até a introdução da Geografia Científica, ou

seja, do Período Colonial ao início do século XX. Já o segundo se refere à introdução da chamada Geografia Moderna, que, por seu turno, foi trazida por Carlos Miguel Delgado de Carvalho, um divulgador de propostas inovadoras para as práticas escolares. O terceiro período tem a ver com os resultados relacionados às Geografias Críticas, assim como com a relação de tais produções com as propostas atreladas ao construtivismo (PARANÁ, 2018).

Entretanto, além de não esclarecer em qual concepção de Geografia o Referencial Curricular (PARANÁ, 2018) se sustenta, a análise realizada da história da Geografia com base em Rocha (1994) é muito sucinta. Não se leva em consideração a influência de outras concepções durante o século XX e XXI. Nesse sentido, a explicação da história da Geografia brasileira no Referencial Curricular (PARANÁ, 2018) passa diretamente da Geografia Científica e da Geografia Moderna, calcadas no positivismo, para a concepção Crítica de Geografia, vinculada a diversas bases epistemológicas.

O Referencial Curricular (PARANÁ, 2018) realiza a leitura do conceito de espaço geográfico, a partir de Milton Santos, que, por seu turno, está vinculado à Geografia Crítica. Todavia, ao que parece, por mais que o referido documento se sustente em perspectivas já adotadas em currículos paranaenses anteriores (do Currículo Básico e das DCE's) deles difere na não defesa explícita da corrente crítica como fundamento. Aliás, como será no item seguinte, o documento apresenta uma mistura de elementos de várias vertentes teóricas.

[...] compreensão da construção de um pensar geográfico, tendo em vista que uma das funções da Geografia escolar se refere ao desenvolvimento do raciocínio geográfico e o despertar para uma consciência espacial” (PARANÁ, 2018, p. 68).

Duarte (2016), fundamentando-se em estudos de Golledge, Marsh e Battersby (2008), elucida que o pensamento e o raciocínio espaciais são comuns à boa parte dos domínios de conhecimento, sendo relevantes tanto para a Geografia quanto para outras Geociências. Podem-se citar outros campos de conhecimento, como a Música, a Dança, a Escultura, a Pintura, a Biologia, a Genética, a Física, o Planejamento, o Desenho, a Arquitetura, a Psicologia, a Neurociência e a Linguística, que também requerem pensamento espacial e assim se estendem para além do domínio da Geografia (PARANÁ, 2018).

Nesse sentido, Duarte (2016, p. 119) orienta:

O pensamento espacial é onipresente em nosso cotidiano. Quando caminhamos em uma rua movimentada utilizamos o pensamento espacial para não esbarrarmos nas outras pessoas. Também usamos essa

modalidade da cognição para definir a melhor rota para nos deslocarmos entre dois pontos de uma cidade, para distinguir a forma da letra “A” da letra “H”, para reconhecer os símbolos utilizados nas placas de trânsito, para organizar os móveis em um cômodo, para praticar um esporte. A sucessão de exemplos é interminável.

A respeito da importância do desenvolvimento do raciocínio espacial, Callai (2013, p. 44) assevera:

Que a Geografia escolar deve desenvolver um pensamento espacial que se traduz em: olhar o mundo para compreender a nossa história e a nossa vida. [...]. A Educação Geográfica caracteriza-se, então, pela intenção de tornar significativos os conteúdos para compreensão da espacialidade, e isso pode acontecer por meio da análise geográfica, que exige o desenvolvimento de raciocínios espaciais.

Castellar & Vilhena (2010) expõem a importância da Cartografia para como ponto de partida ao estímulo do raciocínio espacial do estudante, o chamado letramento geográfico, buscando articular a realidade com os objetos e com os fenômenos a serem representados, tendo como ponto de partida as noções geográficas (PARANÁ, 2018).

Segundo Cavalcanti (2010), ensinar Geografia não se resume a apenas ministrar um conjunto de temas e de conteúdos, mas é, acima de tudo, ensinar um modo específico de pensar e de perceber a realidade (um olhar geográfico). Logo, o pensamento espacial se constitui em uma ferramenta para se pensar geograficamente, o qual diz respeito a um processo cognitivo necessário para a compreensão dos fenômenos sociais e naturais que existem na sociedade (PARANÁ, 2018).

A consciência espacial e o pensamento espacial parecem vinculados ao conceito de lugar, tal como compreende a Geografia Humanista, visto que, a partir da localidade do sujeito, da experiência do estudante, busca-se criar um raciocínio geográfico, um pensamento espacial.

Frente ao exposto, o Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações – Geografia (PARANÁ, 2018) contempla as Unidades Temáticas, os Objetos de Conhecimento e os Objetivos de Aprendizagem para o 1º (primeiro) ao 9º (nono) ano do Ensino Fundamental. No caso das unidades temáticas, essas prescrevem uma organização dos objetos de conhecimento que se vinculem aos objetivos de aprendizagem ao longo do Ensino Fundamental.

[...] elementos articuladores que estruturam o estudo sistematizado e que permitem amplas formas de ver o mundo, de maneira crítica, a partir do entendimento das relações existentes na realidade, com base nos princípios da ciência geográfica (PARANÁ, 2018, p. 415).

São princípios da Ciência Geográfica, de acordo com o Referencial, a analogia, a conexão, a diferenciação, a distribuição, a extensão, a localização e a ordem (PARANÁ,

2018). Para cumprir esse desafio, o componente curricular Geografia compreende 05 (cinco) Unidades Temáticas comuns durante o Ensino Fundamental, em contínua progressão, ano a ano, dos conhecimentos geográficos, quais sejam: a) O sujeito e seu lugar no mundo; b) Formas de representação e pensamento espacial; c) Mundo do trabalho; d) Conexões e escalas; e) Natureza, ambientes e qualidade de vida (PARANÁ, 2018).

Na unidade temática “O sujeito e o seu lugar no mundo”, o enfoque principal se dá em noções de identidade e de pertencimento territorial construídas a partir do espaço de vivência.

Em continuidade, no Ensino Fundamental – Anos Finais, procura-se expandir o olhar para a relação do sujeito com contextos mais amplos, considerando temas políticos, econômicos e culturais do Brasil e do mundo. Dessa forma, o estudo da Geografia constitui-se em uma busca do lugar de cada indivíduo no mundo, valorizando a sua individualidade e, ao mesmo tempo, situando-o em uma categoria mais ampla de sujeito social: a de cidadão ativo, democrático e solidário. Enfim, cidadãos produtos de sociedades localizadas em determinado tempo e espaço, mas também produtores dessas mesmas sociedades, com sua cultura e suas normas (BRASIL, 2017, p. 360).

A preocupação da unidade temática “Conexões e escalas” diz respeito à articulação entre diferentes escalas de análise, de maneira a possibilitar aos estudantes o estabelecimento de relações entre o local, o regional e o global (PARANÁ, 2018). Nesse quesito, destacamos um trecho da BNCC:

Portanto, no decorrer do Ensino Fundamental, os alunos precisam compreender as interações multiescalares existentes entre sua vida familiar, seus grupos e espaços de convivência e as interações espaciais mais complexas. A conexão é um princípio da Geografia que estimula a compreensão do que ocorre entre os componentes da sociedade e do meio físico natural. Ela também analisa o que ocorre entre quaisquer elementos que constituem um conjunto na superfície terrestre e que explicam um lugar na sua totalidade. Conexões e escalas explicam os arranjos das paisagens, a localização e a distribuição de diferentes fenômenos e objetos técnicos, por exemplo. Dessa maneira, desde o Ensino Fundamental – Anos Iniciais, as crianças compreendem e estabelecem as interações entre sociedade e meio físico natural. No decorrer desse processo, os alunos devem aprender a considerar as escalas de tempo e as periodizações históricas, importantes para a compreensão da produção do espaço geográfico em diferentes sociedades e épocas (BRASIL, 2017, p. 360-361).

No que compete à unidade “Mundo do trabalho”, procura-se a compreensão das transformações socioespaciais que existem tanto no campo quanto na cidade, assim como a importância das transformações urbano-industriais ocorridas em vários tempos, escalas e processos sociais (PARANÁ, 2018). Isso está em harmonia com as normatizações da BNCC, as quais destacamos:

No Ensino Fundamental – Anos Finais, essa unidade temática ganha relevância: incorpora-se o processo de produção do espaço agrário e industrial em sua relação entre campo e cidade, destacando-se as alterações provocadas pelas novas tecnologias no setor produtivo, fator desencadeador de mudanças substanciais nas relações de trabalho, na geração de emprego e na distribuição de renda em diferentes escalas. A Revolução Industrial, a revolução técnico-científico-informacional e a urbanização devem ser associadas às alterações no mundo do trabalho. Nesse sentido, os alunos terão condição de compreender as mudanças que ocorreram no mundo do trabalho em variados tempos, escalas e processos históricos, sociais e étnico-raciais (BRASIL, 2017, p. 361).

A unidade temática “Formas de representação e pensamento espacial”, além de buscar a ampliação gradativa da concepção sobre o que são mapas e as demais formas de representações gráficas (cartas topográficas e croquis), inclui aprendizagens que auxiliam no processo de desenvolvimento do raciocínio geográfico.

Espera-se que, no decorrer do Ensino Fundamental, os alunos tenham domínio da leitura e elaboração de mapas e gráficos, iniciando-se na alfabetização cartográfica. Fotografias, mapas, esquemas, desenhos, imagens de satélites, audiovisuais, gráficos, entre outras alternativas, são frequentemente utilizados no componente curricular. Quanto mais diversificado for o trabalho com linguagens, maior o repertório construído pelos alunos, ampliando a produção de sentidos na leitura do mundo. Compreender as particularidades de cada linguagem, em suas potencialidades e em suas limitações, conduz ao reconhecimento dos produtos dessas linguagens não como verdades, mas como possibilidades.

No Ensino Fundamental – Anos Finais, espera-se que os alunos consigam ler, comparar e elaborar diversos tipos de mapas temáticos, assim como as mais diferentes representações utilizadas como ferramentas de análise espacial. Essa, aliás, deve ser uma preocupação norteadora do trabalho com mapas em Geografia. Eles devem, sempre que possível, servir de suporte para o repertório que faz parte do raciocínio geográfico, fugindo do ensino do mapa pelo mapa, como fim em si mesmo (BRASIL, 2017, p. 361-362).

Na unidade temática “Natureza, ambientes e qualidade de vida”, por sua vez, objetiva-se a unidade da Geografia, articulando, assim, a Geografia Física e a Geografia Humana, enfatizando-se as discussões dos processos físico-naturais e as suas relações com os aspectos humanos, como se percebe no seguinte excerto da BNCC:

No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, destacam-se as noções relativas à percepção do meio físico natural e de seus recursos. Com isso, os alunos podem reconhecer de que forma as diferentes comunidades transformam a natureza, tanto em relação às inúmeras possibilidades de uso ao transformá-la em recursos quanto aos impactos socioambientais delas provenientes. No Ensino Fundamental – Anos Finais, essas noções ganham dimensões conceituais mais complexas, de modo a levar os estudantes a estabelecer relações mais elaboradas, conjugando natureza, ambiente e atividades antrópicas em distintas escalas e dimensões socioeconômicas e políticas. Dessa maneira, torna-se possível a eles conhecer os fundamentos naturais do planeta e as

transformações impostas pelas atividades humanas na dinâmica físico-natural, inclusive no contexto urbano e rural (BRASIL, 2017, p. 362).

Nessa seara, para o Referencial Curricular (PARANÁ, 2018), os objetos de conhecimentos são responsáveis por conduzir a reflexão sobre a construção do planejamento curricular, apresentando, de forma ampla, os assuntos que devem ser abordados em sala de aula. Esses, por sua vez, deverão ser problematizados, objetivando desenvolver o raciocínio geográfico dos estudantes, sempre considerando o espaço geográfico como objeto de estudo.

No caso dos Anos Finais do Ensino Fundamental, o estudo da Geografia contribui para a construção do projeto de vida dos jovens estudantes, de maneira que possam compreender a produção do espaço assim como a transformação deste em território usado, “vislumbrando a necessidade de compreender a articulação escalar (cartográficas e geográficas), em uma leitura integral do espaço geográfico” (PARANÁ, 2018, p. 419).

Os objetivos de aprendizagem dizem respeito a um conjunto de saberes que os estudantes precisam desenvolver durante a etapa do ensino fundamental, possibilitando que sejam constantemente revisitados e ampliados de modo escalar, já que não esgotam em um único momento (PARANÁ, 2018).

No desenvolvimento dos conhecimentos, a partir de situações geográficas que abarquem os objetos de conhecimento, em uma mesma atividade desenvolvida pelo docente, os estudantes poderão mobilizar ao mesmo tempo diferentes objetivos de aprendizagem, de várias unidades temáticas. Logo, é imprescindível a utilização de diversos recursos, tais como a utilização de brincadeiras, jogos, desenhos, histórias infantis, dramatizações, leitura de imagens, trechos de filmes, quadrinhos, charges, cartuns, entre outros, para o apropriado desenvolvimento da aprendizagem (PARANÁ, 2018).

De acordo com o Referencial Curricular (PARANÁ, 2018), deparamo-nos atualmente com as Geotecnologias, resultantes do desenvolvimento da sociedade no atual meio técnico-científico-informacional e dos seus desdobramentos na Geografia. Nesse sentido, é válido reiterar que essas aumentaram a quantidade de informações disponíveis para a análise do espaço geográfico.

Os Sistemas de Informações Geográficas, que articulam grande quantidade de dados e informações, agregando ao banco de dados fotografias aéreas, imagens de satélites e cartas geográficas, são instrumentos importantes utilizados pela geografia na compreensão das diferentes dimensões e configurações do espaço geográfico (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, p. 264).

Relacionar os recursos metodológicos citados pelas autoras ao processo de ensino-aprendizagem pode auxiliar os estudantes a pensar e a construir os conceitos geográficos sempre atentando aos conteúdos historicamente trabalhados (PARANÁ, 2018).

No contexto do Referencial Curricular (PARANÁ, 2018), é importante que se discutam questões pertinentes no componente curricular, para reconhecer a necessidade do estabelecimento da meta de entendimento dos conceitos, relacionando-os às atividades cognitivas dos estudantes. Isso se refere à um processo de suma importância, buscando a assimilação dos conteúdos por meio dos conceitos geográficos, entendidos, por Cavalcanti (2012), como as formas mais elaboradas e genéricas do pensamento da ciência geográfica.

Vale reforçar que os conceitos geográficos permitem fazer generalizações e incorporam um tipo de pensamento capaz de ver o mundo não somente como um conjunto de coisas, mas também como capaz de converter tais coisas, por meio de operações intelectuais, em objetos espaciais, teoricamente espaciais (CAVALCANTI, 2012, p. 163).

Ao realizar discussões sobre os conceitos geográficos que são trabalhados pelos professores em sala de aula, Kaercher (2004) reitera a importância desses na realização da leitura do mundo, obtida a partir da contribuição e do olhar singular da Geografia. Senão vejamos

Com conceitos e conteúdos discutidos de forma plural, e, relacionados com a vida do aluno, o ensino de Geografia poderia ser mais útil para darmos sentido às coisas que vemos e ouvimos no mundo extra-escolar. Para pensarmos nossa existência, a partir também, da contribuição da Geografia (KAERCHER, 2004, p. 303).

Desse modo, os conceitos como espaço geográfico e lugar contribuem para a compreensão dos movimentos da sociedade em diversas escalas temporais. Já o conceito de paisagem, por sua vez, trabalha a relação dialética entre sociedade-natureza. No caso dos conceitos de região e de território, esses articulam as dimensões econômica, simbólico-cultural e política, assim como a projeção espacial das relações entre sociedade e natureza. As definições sobre cartografia e escala geográfica, por outro lado, ajudam na compreensão dos fenômenos geográficos. Outro conceito essencial é o de rede geográfica, o qual auxilia na compreensão da organização e da dinâmica territorial no Brasil (PIRES; ALVES, 2013).

O Referencial Curricular (PARANÁ, 2018) ainda reforça que o estudo da Geografia está vinculado à construção de uma educação humana e integral, que contribui com os estudantes no sentido de definir caminhos para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e solidária. Isso só será possível quando os alunos forem

fomentados a (re)lerem o mundo, entenderem os espaços, as contradições socioespaciais e, principalmente, a “sua importância enquanto sujeitos na construção dos arranjos espaciais e no desenvolvimento de uma práxis espacial” (PARANÁ, 2018, p. 422).

O Referencial argumenta que, em virtude da relação dialética entre questões mundiais e locais, no atual processo de mundialização do capital, os Direitos de Aprendizagem do componente Geografia, configuram-se como estruturadores para a compreensão, por parte dos estudantes, das situações desiguais que existem na sociedade, de maneira que sejam eles agentes da transformação social e entendedores das relações existentes entre natureza e sociedade (PARANÁ, 2018).

Nesse sentido, apresentam-se como Direitos de Aprendizagem específicos do componente curricular de Geografia para o Ensino Fundamental:

1. Utilizar os conhecimentos geográficos para entender a interação sociedade/natureza e exercitar o interesse e o espírito de investigação e de resolução de problemas.
2. Estabelecer conexões entre diferentes temas do conhecimento geográfico, reconhecendo a importância dos objetos técnicos para a compreensão das formas como os seres humanos fazem uso dos recursos da natureza ao longo da história.
3. Desenvolver autonomia e senso crítico para compreensão e aplicação do raciocínio geográfico na análise da ocupação humana e produção do espaço, envolvendo os princípios de analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem.
4. Desenvolver o pensamento espacial, fazendo uso das linguagens cartográficas e iconográficas, de diferentes gêneros textuais e das geotecnologias para a resolução de problemas que envolvam informações geográficas.
5. Desenvolver e utilizar processos, práticas e procedimentos de investigação para compreender o mundo natural, social, econômico, político e o meio-técnico-científico e informacional, avaliar ações e propor perguntas e soluções (inclusive tecnológicas) para questões que requerem conhecimentos científicos da Geografia.
6. Construir argumentos com base em informações geográficas, debater e defender ideias e pontos de vista que respondem e promovam a consciência socioambiental e o respeito à biodiversidade e ao outro, sem preconceitos de qualquer natureza.
7. Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação propondo ações sobre as questões socioambientais, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários. (PARANÁ, 2018, p. 422-424).

Ainda, no que diz respeito à definição precisa dos conteúdos a serem trabalhados pelos professores de Geografia, o Currículo da Rede Estadual do Paraná vem somar ao Referencial, quando, tendo este último como base, determina, semestralmente, a

organização dos conteúdos a serem ministrados pelo professor, conforme apresentado na imagem 1, do item 2.4 do capítulo 2.

No tópico a seguir, buscamos demonstrar as relações entre as concepções de Geografia adotadas nos documentos em questão e os projetos de sociedade que estavam em voga quando da sua institucionalização.

3.3 Análise comparativa e perspectivas para o ensino de Geografia

Como visto, a Geografia nas Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE's) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que deu origem ao Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações (RCP) e ao Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP) apresentam concepções teórico-metodológicas distintas. Assim, neste item, buscaremos fazer uma análise comparativa entre a Geografia proposta nas DCE's e a presente no RCP/CREP, vinculando-as aos contextos histórico-político-educacional engendrados.

A proposta de ensino de Geografia contida nas DCE's deriva de um movimento de ascensão de governos nacionalistas, localizados à esquerda no espectro político. Deve-se salientar que a configuração atual dos Estados capitalistas mantém sempre suas características liberais e neoliberais, mesmo que haja políticas no sentido de garantir um Estado de bem-estar social, como explicitado no item 1.1. Assim, é neste amálgama de políticas e concepções sobre o Estado que são constituídas as políticas sobre a educação e os currículos.

Como apresentado no capítulo 1, o contexto político-educacional do início do século XXI diz respeito à presença de políticas de cunho neoliberal na educação, provenientes de organismos e agências multilaterais de financiamento, que idealizam para a educação a geração de novas formas de sociabilidade consoantes ao sistema econômico vigente (OLIVEIRA, 2003). Nesse projeto de educação encontra-se a sujeição às demandas do setor produtivo e de sociabilidade para o capital, bem como a noção de competências e habilidades nos currículos (MOREIRA, 2008)

É na contraposição à essas políticas que Roberto Requião, nos seus segundo e terceiro mandato (2003-2006/2007-2010), engendra uma política educacional paranaense, sob a perspectiva do Estado de bem-estar social, que culmina nas Diretrizes Curriculares Estaduais. A referida reformulação curricular busca articular a educação ao

desenvolvimento social, econômico, político e cultural, buscando reduzir as desigualdades sociais. A escola cidadã proposta nessa política entende que a finalidade da educação escolar é a socialização do conhecimento historicamente acumulado, assim promovendo uma sociedade mais justa, na qual as oportunidades sejam iguais para todos. A educação pública é vista como possibilidade de emancipação e formação crítica dos sujeitos. O professor é visto como um sujeito que pensa, que cria, que produz e trabalha com o conhecimento e é valorizada a sua prática bem como sua ação reflexiva (PARANÁ, 2008).

Em relação à concepção de currículo, temos nas DCE's uma assunção do currículo como configurador da prática e com organização disciplinar buscando enfatizar a escola como lugar de socialização do conhecimento acumulado historicamente, pois entendem que essa função da escola é imprescindível para os estudantes das classes menos favorecidas, que, muitas vezes, têm nela a única oportunidade de acesso ao mundo letrado, ao conhecimento científico, às reflexões filosóficas e também do contato com a arte. A organização disciplinar é vista desde uma perspectiva que guarda estreitas relações com a ciência de referência, buscando socializar o saber elaborado por meio de um processo de ensino que transmita aos estudantes a lógica do conhecimento de referência, os seus conceitos e seus princípios (PARANÁ, 2008).

Nessa seara, o ensino de Geografia proposto está vinculado às teorias críticas. A corrente crítica da Geografia está fundamentada, por seu turno, no materialismo histórico e na dialética marxista, pois esse método teórico-analítico valoriza os aspectos históricos e as análises dos processos políticos, sociais e econômicos que constituem o espaço geográfico (PARANÁ, 2008).

É com base nesse método e nas suas categorias de análise (aparência/essência, a totalidade, o concreto e a contradição) que se fundamentam as análises do objeto de estudo da Geografia, qual seja, o espaço geográfico. Outro fator relevante para as análises geográficas é a espacialização dos fatos e das temáticas trabalhadas, pois sinalizam a busca pela compreensão dos espaços levando em conta os aspectos econômicos, históricos, sociais, políticos, físicos e culturais, ou seja, a organização socioespacial e as contradições inerentes. Ainda, as DCE's buscaram valorizar o sujeito na formação do espaço geográfico (PARANÁ, 2008).

Já no que se refere ao processo de ensino, não é negado o sujeito do conhecimento, nem supervalorizado o objeto, mas é organizada uma relação entre ambos, entendendo-os como 02 (dois) polos no processo do conhecimento (PARANÁ, 2008).

Os conceitos geográficos de Paisagem, Região, Lugar, Território, Natureza e Sociedade são fundamentados na perspectiva crítica e tomados como conceitos básicos da disciplina. São estabelecidas como categorias de análise as relações espaciais-temporais e relações sociedade-natureza. As DCE's estabelecem os Conteúdos Estruturantes, entendidos como conhecimentos de grande abrangência, que identificam e organizam os campos de estudo, tidos como fundamentais para a compreensão do espaço geográfico (PARANÁ, 2008).

Os Conteúdos Estruturantes dizem respeito às dimensões geográficas da realidade: Dimensão Econômica do Espaço Geográfico, Dimensão Política do Espaço Geográfico, Dimensão Socioambiental do Espaço Geográfico e Dimensão Cultural e Demográfica do Espaço Geográfico. Essas dimensões delimitam e articulam o conhecimento geográfico a ser trabalhado na escola e, além de se interrelacionarem continuamente, embasam a abordagem dos conteúdos básicos e específicos. Os conteúdos básicos, por sua vez, apresentam a característica de serem temáticas amplas e passíveis de serem trabalhadas nos 04 (quatro) Conteúdos Estruturantes, ou seja, nas 04 (quatro) dimensões de análise. A autonomia do professor manifesta-se por meio da definição do conteúdo específico expresso no plano de trabalho docente, fruto da articulação com os Conteúdos Estruturantes e básicos (PARANÁ, 2008).

As DCE's ainda propõem a abordagem dos conteúdos mediante uma problematização que objetiva despertar o interesse do estudante, seguida da contextualização, na qual se entende que, para além da vinculação do conteúdo com a realidade do aluno, deve-se situar historicamente as relações econômicas, políticas, sociais e culturais que se manifestam no espaço geográfico nas suas múltiplas escalas (PARANÁ, 2008).

Nas DCE's a Cartografia é uma importante linguagem a ser trabalhada a partir dos conteúdos. Ou seja, a Cartografia é utilizada como um recurso de análise do espaço, não como um conteúdo próprio e singular (PARANÁ, 2008).

Nas DCE's o propósito da disciplina de Geografia reside na importância da leitura do espaço geográfico mediante a percepção dos elementos históricos, políticos, sociais, econômicos e culturais. Pretende-se proporcionar aos estudantes uma educação para a cidadania, em que os sujeitos sejam ativos e partícipes na construção de uma sociedade com oportunidades iguais para todos (PARANÁ, 2008).

Entretanto, desde o início do mandato de Richa no Paraná (2011-2014/2015-2018) verificou-se um atrelamento das DCE's às demandas dos organismos multilaterais de

financiamento, desconfigurando e descaracterizando a proposta contida nas DCE's com a criação do Caderno de Expectativas de Aprendizagem e o alinhamento deste com os índices de avaliações externas (SILVA, 2018). Ainda, as mudanças na matriz curricular pela Instrução Normativa nº 020/2012 da SUED/SEED (PARANÁ, 2012b) demonstram a atenção dada à Língua Portuguesa e à Matemática em detrimento das demais disciplinas, porque as avaliações de larga escala priorizam esses conhecimentos. Esse elemento é reforçado com a aprovação da BNCC em 2017.

A Base Nacional Comum Curricular, como um currículo obrigatório, exigiu a elaboração por parte dos estados de um currículo adaptado às suas realidades. Assim foi elaborado o Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações (PARANÁ, 2018) e o Currículo da Rede Estadual Paranaense (PARANÁ, 2020). O momento histórico-político-educacional em que fora gestada a BNCC, da qual o RCP e o CREP são derivados, corresponde à retomada de políticas explicitamente neoliberais, tanto no governo federal quanto no governo estadual (MENDES; HORN; REZENDE, 2020).

Como explicitado no capítulo 2, a construção da versão final da BNCC, realizada no governo Temer (2016-2018), ratificou as determinações dos organismos internacionais dos anos 1990, ou seja, retomou-se a ideia do desenvolvimento da educação a partir dos 04 (quatro) pilares: aprender a conhecer, aprender a ser, aprender a fazer e aprender a conviver (MELO; SOUSA, 2017). Não obstante, com a Proposta de Emenda à Constituição nº 55/2016 (BRASIL, 2016) congelou-se, por 20 (vinte) anos os investimentos públicos em educação e nas demais políticas sociais, abrindo caminho para a atuação do empresariado educacional. Na formulação da BNCC vários movimentos e entidades privadas se fizeram presentes, como a Fundação Lemann, buscando direcionar a política educacional em questão. Assim, o privado mercantil tomou frente na busca pela garantia da qualidade da educação (TRICHES; ARANDA, 2016).

Já no Paraná, o período em que Carlos Alberto Richa (2011-2014/2015-2018) comandou o executivo estadual representou o estabelecimento de um modelo de gestão educacional de concepção empresarial e de mercado, focada essencialmente em resultados de avaliações institucionais de larga escala. Esta política é reverberada no governo de Ratinho Júnior (2019 - até o presente), onde a lógica escola-empresa tem sido fortalecida nas ações da SEED. A política educacional paranaense encontra-se terceirizada de acordo com os interesses do mercado, fundamentada na pedagogia do

empreendedorismo, de competências e habilidades, que objetiva formar estudantes adaptados ao sistema econômico vigente (MENDES; HORN; REZENDE, 2020).

O que percebemos na reformulação curricular que estabelece o RCP e o CREP é a retomada da noção de competências e habilidades na educação brasileira e mais significativamente no Paraná, visto que a proposta antecessora era uma clara contraposição a esta mesma noção advinda da década de 1990. As competências e habilidades ganham nova nomenclatura nessa proposta sendo entendidas, respectivamente, como direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2017). Essas definições dizem respeito à uma racionalização dos resultados educacionais, já que são rigorosamente especificados e passíveis de mensuração, revestindo o currículo com uma roupagem efficientista, técnica, “sem ideologias” e neutra (SILVA, 2005).

Salienta-se que os princípios legais defendidos no RCP, qual seja, o da educação com qualidade, igualdade e equidade, dizem respeito, respectivamente, à qualidade entendida a partir de números sobre o desempenho dos estudantes desde uma perspectiva instrumental, à igualdade como possibilidade de acesso, à permanência e sucesso na escola, à equidade como superação dos desafios e das desigualdades a nível da escola, uma vez que se almeja a compreensão das necessidades particulares de cada estudante para que seja possível garantir a qualidade da aprendizagem (PARANÁ, 2018).

A recuperação de competências e habilidades reestabelece a racionalidade sistêmica de modo a alinhar a educação brasileira aos desígnios da ODCE, da UNESCO, e outros organismos multilaterais. Pretende-se, assim, formar um estudante adaptado às necessidades da sociedade do conhecimento, colocando como meta do ofício docente o fazer aprender, mais do que ensinar (MARQUES, 2014). O professor, na proposta curricular em questão, é um mero instrumento do sistema educativo, uma vez que sua tarefa é motivar os alunos para o aprendizado. Isso difere das DCE's, por exemplo, uma vez que o professor na referida prescrição curricular é entendido como um sujeito que pensa, reflete e produz conhecimento além de ensinar (PARANÁ, 2008), enquanto no RCP e CREP possui a única tarefa de orientar os estudantes rumo à aquisição do conhecimento.

A decomposição das competências em habilidades, demonstra a ligação com a matriz comportamental, uma vez que para ser competente em algo é necessário adquirir habilidade intermediárias. O detalhamento e codificação de competências e habilidades é central num modelo de educação tão somente focado em resultados (LOPES; MACEDO,

2011). Comprova-se a vinculação estreita entre qualidade do currículo e a avaliação dos estudantes, demonstrando a aproximação dos documentos com a racionalidade tyleriana, como citado anteriormente no item 2.3

O que observamos é uma reforma educacional que possui como objetivo a melhoria das economias nacionais mediante o fortalecimento dos elos entre escola, trabalho e produtividade (AZEVEDO, 2004). Essas reformas de cunho neoliberal procuram enfatizar competências e habilidades relacionadas ao trabalho, além de garantirem um controle direto sobre os conteúdos curriculares e as avaliações (TRICHES; ARANDA, 2016). Este fato fica claro, por exemplo, na codificação e periodização dos conteúdos presentes no CREP, conforme demonstrado no item 2.4.

Podemos perceber a diferença entre as DCE's e o RCP/CREP no sentido dado à educação, uma vez que nas DCE's ela era um caminho para a cidadania e entendimento das contradições presentes na sociedade capitalista e no espaço geográfico (PARANÁ, 2008). Já o RCP e o CREP almejam o ajustamento dos indivíduos ao sistema, de modo que se adaptem e saibam sobreviver no mercado de trabalho mediante a aquisição de um dos pilares da educação: o aprender a aprender. Este pilar denota que os estudantes precisam ser autônomos na busca do conhecimento. Isso é importante numa sociedade de constantes mudanças e rearranjos produtivos: é preciso que o trabalhador saiba sempre aprender um novo ofício para continuar ativo no mercado de trabalho (GOMES, 2004).

No que diz respeito ao ensino de Geografia, encontramos no RCP e CREP a divisão dos conhecimentos em unidade temática, com seus respectivos objetos de conhecimento e objetivos de aprendizagem. O RCP/CREP tomam as unidades temáticas como responsáveis pela organização dos objetos de conhecimento e estruturam o estudo sistematizado proporcionando amplas formas de ver o mundo (PARANÁ, 2018), enquanto as DCE's tomam os Conteúdos Estruturantes como conhecimentos de grande amplitude para identificar e organizar os campos de estudo (PARANÁ, 2008).

O objeto de estudo da Geografia segue sendo entendido como o espaço geográfico no RCP/CREP. Entretanto, diversamente das DCE's que dão maior importância aos conceitos geográficos como elementos básicos de análise espacial (PARANÁ, 2008), prioriza-se no RCP e CREP o ensino do raciocínio geográfico e do pensamento espacial. Ambos são desenvolvidos desde uma perspectiva individual dos estudantes, visto que um dos objetivos do ensino dessa disciplina é o auxílio das análises geográficas para a construção do projeto de vida pessoal dos mesmos (PARANÁ, 2018).

Distintivamente das DCE's em que os conceitos da Geografia e as categorias de análise estavam claros, delimitados e que serviam de base para o desenvolvimento da análise e compreensão do mundo (PARANÁ, 2008), no RCP e no CREP estes mesmos conceitos são secundarizados, uma vez que são postos como metas a serem atingidas na aprendizagem (PARANÁ, 2018). Todavia, não há uma orientação de como e quando essas metas devem ser trabalhadas.

Considerados os aspectos apresentados nas DCE's e nos documentos oriundos da BNCC no Paraná, quais sejam, o RCP e o CREP, percebemos que ambos correspondem a projetos políticos distintos e guardam em si as particularidades desses governos. O Governo Requião propôs uma educação em consonância às políticas de um Estado de bem-estar social, enquanto os seus sucessores, Beto Richa e Ratinho Júnior, defendem uma educação voltada para o mercado. Logo, as prescrições curriculares, como demonstrado ao longo deste trabalho, são reflexos desses projetos políticos.

3.3.1 Perspectivas para a educação geográfica

Os currículos refletem as finalidades e as intencionalidades da educação em diferentes momentos históricos. De acordo com as análises realizadas das Diretrizes Curriculares Estaduais, do Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações e do Currículo da Rede Estadual Paranaense, percebemos que o ensino de Geografia é apresentado na primeira proposta como um caminho para a cidadania, enquanto na segunda a disciplina tem a função de contribuir para o entendimento individual do espaço e, essencialmente, preparar os alunos para o mundo do trabalho.

Em ambas as propostas percebemos um ensino de Geografia que contribui para uma educação geográfica. No caso das DCE's propõe-se que estudantes e professores sejam protagonistas do processo de ensino-aprendizagem e que o conhecimento científico seja apropriado pelos estudantes como um meio para a efetivação da cidadania.

Já no caso do Referencial e do CREP, depreendemos a utilização de alguns conceitos substanciais à educação geográfica, como o raciocínio geográfico. Porém, a utilização desse conceito vem vinculado à um currículo instrumental, no sentido de garantir aos alunos habilidades e competências úteis ao sistema econômico.

Sabemos que o currículo representa uma organização única do conhecimento científico para fins de ensino, ou seja, para definir o que contará como conhecimento no currículo competem vários fatores, como explicitado por Lopes & Macedo (2011). Esses

fatores que apresentam relações difusas com os saberes acadêmicos são determinados pelo contexto social em que são produzidos. Assim, as concepções de conhecimento defendidas nas propostas curriculares refletem as finalidades da escolarização em determinado projeto de sociedade.

Em virtude do que foi verificado nos currículos estudados, buscaremos esclarecer o que se entende por raciocínio geográfico e educação geográfica, apontando perspectivas para o ensino de Geografia nas escolas. Para tanto, recuperamos brevemente a história da Geografia, seu objeto de estudo e suas formas de interpretação, com vista a tornar nosso objeto, o ensino de Geografia e suas implicações na formação dos sujeitos, mais palpável.

A história e a necessidade da Geografia se mesclam com a história e necessidade de uso do espaço geográfico pelos homens, concebendo aquilo que entendemos como raciocínio geográfico (GIROTTTO, 2015). Nessa seara, o raciocínio geográfico é entendido “como a capacidade de estabelecer relações espaço-temporais entre fenômenos e processos, em diferentes escalas geográficas” (GIROTTTO, 2015, p. 72). Tal raciocínio fez-se presente diante da necessidade das sociedades humanas se organizarem espacialmente visando a construção de estratégias espaciais fundamentais para a sobrevivência em diferentes tempos históricos (GIROTTTO, 2015).

Conforme Claval (2010), a Geografia e o raciocínio geográfico se constituem em um saber associado diretamente à vida dos sujeitos nas suas relações com os diversos espaços-tempos em que vivem. Essa percepção da Geografia da vida está na base do raciocínio geográfico e se fundamenta na afirmação do autor de que “todo homem é geógrafo” (CLAVAL, 2010, p. 11)

Conforme expõe Giroto (2015), o raciocínio geográfico está presente no cotidiano dos sujeitos. Todavia, afirma que desde a antiguidade este saber foi tomado como um saber estratégico por diferentes grupos (econômicos e políticos) como uma das maneiras de garantir-lhes a manutenção do poder.

Entretanto, tem-se que o raciocínio geográfico não se verifica somente em grandes fenômenos provocados pelas forças hegemônicas e em grandes acontecimentos ou eventos históricos (GIROTTTO, 2015). A partir de Raffestin (1993) é possível identificar a dimensão espacial nas práticas cotidianas dos sujeitos. E isso está presente, conseqüentemente, na vida de alunos e professores, que produzem raciocínios geográficos. Desse modo, percebe-se que esse raciocínio se faz presente na vida das pessoas mais como prática e habilidade do que propriamente como um saber sistematizado (CLAVAL, 2010).

O raciocínio geográfico é essencial para a compreensão do mundo pelos estudantes, dentro daquilo que entendemos como educação geográfica. Entendemos que a educação geográfica, em contraponto ao termo ensino de Geografia, denota um sentido abrangente, que enfatiza “um processo de socialização que inclui o saber escolar sem se resumir a esse, processo presente em todas as sociedades através do tempo, inclusive naquelas em que não existe ou não existiu a escola” (REGO; COSTELA, 2019, p. 2). Nas palavras de Callai, em pesquisa sobre a contribuição da educação geográfica para a formação cidadã:

A educação geográfica tem como meta a abordagem dos conteúdos da geografia nos processos do ensino e da aprendizagem oportunizando ao aluno acesso ao conhecimento de modo que o torne significativo para que assim possa elaborar o seu próprio pensamento e produzir o seu saber. Este processo tem referência ao conhecimento científico realizado pela produção da ciência geográfica e, na contrapartida com o conhecimento do cotidiano, pode ser elaborado o conhecimento geográfico disciplinar, que é o trabalhado na escola. (CALLAI, 2018, p.10).

Assim, o ensino pode ser entendido como “uma forma sistemática de transmissão de conhecimentos, que encontra na instituição escolar o seu meio mais usual” (REGO; COSTELA, 2019, p.2). Ou seja, o ensino de conceitos da Geografia é a instrumentalização por meio da qual se engendra um raciocínio geográfico e uma educação geográfica.

[...] em diferentes escalas é possível perceber que, historicamente, o raciocínio geográfico tem desempenhado uma importante função nas relações geopolíticas mundiais, cada vez mais atrelado às condições de reprodução do capitalismo, ao mesmo tempo em que está, cotidianamente, na vida de alunos e professores. No entanto, se olharmos para as aulas de geografia em muitas escolas públicas e privadas do país, o mesmo dá lugar a uma geografia nomenclatura, de repetição de um conjunto de conteúdos apresentados de forma desconexa (GIROTTO, 2015, p. 77).

Lacoste (1993) nos auxilia na compreensão da ausência da busca pela construção do raciocínio e de uma educação geográfica na educação básica. Ao examinar o papel do ensino de Geografia nessa etapa da educação, o autor salienta que “de todas as disciplinas ensinadas na escola, no secundário, a geografia é a única a parecer um saber sem aplicação prática fora do sistema de ensino” (LACOSTE, 1993, p. 33). Ele demonstrou que o ensino de Geografia, na educação básica, foi delineado com a função de mascarar a Geografia enquanto saber estratégico. Lacoste (1993) identificou a vinculação entre este e as estruturas de poder dos Estados. Assim, o referido autor evidencia o distanciamento da Geografia da educação básica do raciocínio geográfico, apontando que esse

distanciamento fora historicamente construído, visando impedir que os sujeitos tivessem acesso a um conhecimento útil na compreensão das estruturas de poder.

[...] a necessidade de produzir uma leitura de mundo que não seja apenas repetição das informações que os alunos recebem por meio dos diferentes meios de comunicação. Esta concorrência, por muitas vezes desleal, entre as aulas de geografia e as informações difundidas pelas mídias configura-se como importante elemento de compreensão daquilo que o autor denomina de perda do monopólio informativo que durante muito tempo sustentou a autoridade do professor de geografia. No momento atual, tais professores se deparam com uma realidade na qual os conteúdos e as informações geográficas estão amplamente acessíveis, o que não significa que a interpretação e compreensão das mesmas também estejam. (GIROTTI, 2015, p. 78).

As questões do pensamento de Lacoste (1993) recém explicitadas são da década de 1970. Todavia, ainda são pertinentes no que diz respeito à reflexão sobre a atuação do professor de Geografia na atualidade. É importante, ainda hoje, refletirmos sobre as práticas educativas de modo a levar em consideração os processos que contribuem para a manutenção da geografia como uma disciplina enfadonha, que se desvincula do raciocínio geográfico e da possibilidade de compreensão do mundo pelos estudantes.

Segundo argumenta Callai (2018), os temas presentes na Geografia escolar são apresentados, muitas vezes, na escola por meio de recortes de espaços fragmentados que conduzem a constituição de uma ideia de fenômenos isolados, sem relação. Por isso, as aulas de Geografia possuem um rol de assuntos com explicações artificializadas e naturalizadas, observando o espaço geográfico sem a dimensão do trabalho humano, que é historicamente produzido e localizado em lugares específicos. Essas práticas remetem a um ensino paradigmático, de caráter mnemônico que dificulta a elaboração de uma reflexão significativa, isto é, a significação daquilo que é transmitido nas aulas (CALLAI, 2018).

O desafio reside na superação da fragmentação dos conteúdos, sem, entretanto, abandoná-los, “mas para que sirvam de possibilidade para a construção dos conceitos no contexto da aprendizagem” (CALLAI, 2018, p. 12). Parte-se do pressuposto de que a escola é lugar onde as crianças e adolescentes vão para aprender o produto da história da humanidade, que é o conhecimento científico. Nesse sentido, a escola é onde “o mundo é tratado como objeto do pensamento” (YOUNG, 2011, p. 615) e, conseqüentemente, os conteúdos presentes nos currículos são o resultado da produção científica que devem ser transmitidos aos estudantes (YOUNG, 2011).

Os conceitos são sempre sobre alguma coisa. Eles implicam alguns conteúdos e não outros. O conteúdo, portanto, é importante não como fatos a ser memorizados, [...] mas porque sem eles os estudantes não

podem adquirir conceitos e, portanto, não desenvolverão sua compreensão e não progredirão em seu aprendizado (YOUNG, 2011, p. 614).

É necessário que os conteúdos da disciplina estejam atrelados à vivência cotidiana desses sujeitos. Nesse diapasão, Cavalcanti (1998) defende que os conceitos da Geografia só serão assimilados pelos estudantes se fizerem sentido na vida cotidiana. A prática social deve ser o ponto de partida e também de chegada da instrumentalização conceitual. A construção dos conceitos da Geografia deve servir de instrumento para a compreensão do espaço geográfico (CAVALCANTI, 1998).

É nesse sentido que Pereira (1995) crê “que é possível afirmar que a missão, quase sagrada, da geografia no ensino é a de alfabetizar o aluno na leitura do espaço geográfico, em suas diversas escalas e configurações” (PEREIRA, 1995, p. 74). Outrossim, Santos (1995) salienta que se deve proporcionar aos estudantes o desenvolvimento de um pensar dialético, que é um pensar em movimento, por contradição, ou seja, distante de um pensar que desvincula os conteúdos da significação cotidiana da vida dos sujeitos, como ocorre muitas vezes.

Cavalcanti (1998) insiste na relevância de que os objetivos de ensino para a Geografia devem estar relacionados ao caráter de espacialidade de todas as práticas sociais.

Entre o homem e o lugar existe uma dialética, um constante movimento: se o espaço contribui para a formação do ser humano, este, por sua vez, com sua intervenção, com seus gestos, com seu trabalho, com suas atividades, transforma constantemente o espaço. Não importa se se refere a um indivíduo ou a uma sociedade ou nação. Em qualquer caso, o espaço e as próprias percepções sobre ele são construídos na prática social. Portanto, a consciência do espaço, ou a consciência da “geografia” do mundo, deve ser construída no decurso da formação humana, incluindo aí a formação escolar (CAVALCANTI, 1998, p. 24).

Por conseguinte, o ensino de Geografia tem de objetivar “ao desenvolvimento da capacidade de apreensão da realidade do ponto de vista da sua espacialidade” (CAVALCANTI, 1998, P.24). É a essa capacidade que nos referimos, também, ao raciocínio geográfico, como apresentado anteriormente: estabelecer conexões espaço-temporais entre os fenômenos e os processos, nas diferentes escalas geográficas. É, pois, com base na educação geográfica, que se considera “o trabalho escolar na construção de conceitos, como aspecto essencial no desenvolvimento da aprendizagem” (CALLAI, 2018, p. 11).

Os conceitos permitem fazer generalizações com o desenvolvimento do pensamento abstrato, o que permite ver o mundo não apenas como um conjunto de coisas, mas fazendo teorizações abstraindo dos fragmentos (que são os conteúdos) através de operações intelectuais. Esse processo

requer que seja possibilitado ao aluno as condições para fazer a teorização, o que pode ser realizado através do confronto dos conceitos cotidianos e dos conceitos científicos, produzindo os processos de abstração de modo que ao fazer as generalizações ele tenha as ferramentas intelectuais para aprender a geografia (CALLAI, 2018, p. 11).

Por via de consequência, o ensino se caracteriza como um “processo de conhecimento pelo aluno, mediado pelo professor e pela matéria de ensino, no qual devem estar articulados seus componentes fundamentais: objetivos, conteúdos e métodos de ensino” (CAVALCANTI, 1998, p. 25). Nesse caminho, são os objetivos sociopolíticos e pedagógicos gerais do ensino juntamente com os objetivos específicos da Geografia escolar que devem orientar a seleção e organização dos conteúdos, conjuntamente ao método adequado, para uma situação de ensino satisfatória (CAVALCANTI, 1998).

[...] é preciso que se selecionem e se organizem os conteúdos que sejam significativos e socialmente relevantes. A leitura do mundo do ponto de vista de sua espacialidade demanda a apropriação, pelos alunos, de um conjunto de instrumentos conceituais de interpretação e de questionamento da realidade socioespacial (CAVALCANTI, 1998, p. 25).

É nessa discussão que Vlach (2003) propõe articulações entre o local, nacional e global, de modo que o estudante perceba a complexidade do mundo mediante a identificação de um problema no meio em que vive, propondo soluções. Nas palavras da autora: “na interface entre ensino-aprendizagem e pesquisa, as relações entre o local (ou o nacional) e o global seriam, certamente, apreendidas durante a realização de atividades como essa na aula de geografia!” (VLACH, 2003, p. 10).

A leitura do espaço geográfico a partir de um viés crítico permite uma compreensão do espaço como totalidade, isto é, um espaço que é produzido e reproduzido a cada tempo histórico. Espera-se que, com o ensino de Geografia fundamentado em teorias críticas, o estudante compreenda o espaço geográfico como resultado da integração entre as dinâmicas físico-natural e humano-social, mediante a utilização de diversas escalas de análise.

A esse respeito, Callai (2003, p. 61) argumenta que:

[...] As explicações para entender a realidade estudada exigem um vaivém constante entre os diversos níveis (escalas) de análise, em que se cruzam as interpretações que decorrem do local ou do regional, considerados em sua totalidade, e os níveis nacional e internacional.

Para ela, o estudante deve desenvolver a capacidade de analisar os fenômenos geográficos, relacionando-os entre si, sempre que possível. Nesse sentido, a ênfase nos elementos sociais que compõe o espaço geográfico busca proporcionar a sua compreensão a partir das formas capitalistas de organização, analisando-as em função dos

conflitos e das contradições culturais, econômicas, políticas e sociais constitutivas de um determinado espaço, com o objetivo de que o sujeito tenha a consciência das relações socioespaciais do seu tempo (CALLAI, 2013).

Outro fator que consideramos relevante num processo qualitativo de ensino-aprendizagem é a formação dos professores. É preciso que haja uma formação processual que dê suporte teórico para a prática. Não que um seja superior ao outro, mas que ambos estejam em sintonia, de modo que o professor seja capaz de pensar e teorizar a própria prática. A formação num processo “é permanente e [...] decorre da discussão, avaliação, análise crítica da própria prática da sala de aula” (CALLAI, 1995, p. 40). Assim, esse elemento imprescindível do processo de ensino-aprendizagem que é o professor, conseguirá criar condições e instrumentalizar os estudantes para que tenham o pleno acesso e exercício da cidadania.

Para Vlach (2003) as aulas de Geografia, principalmente no ensino Fundamental e Médio, devem propor atividades para que os estudantes consigam entender, em primeiro lugar, que o mundo em que vivemos é natural e social.

As especificidades da natureza e da sociedade devem merecer uma atenção redobrada, tendo em vista evitar-se a homogeneização do mundo. Ao contrário: o mundo é uma unidade complexa e instável, exatamente porque resulta de uma integração dinâmica entre fenômenos e processos naturais e sociais. Essa integração dinâmica não produz nem organiza um mundo homogeneizado [...] (VLACH, 2003, p. 10).

Um dos grandes desafios da Educação no início do século XXI é a disseminação de um sentimento, entre todas as crianças, de que elas têm direito, em primeiro lugar, à cidadania (VLACH, 2003).

Em suma, o ensino de Geografia pode contribuir verdadeiramente na formação de cidadãos plenos e ativos, preparados para explorar a imprevisibilidade do mundo, ou seja, evidenciando que a integração entre a sociedade e a natureza não para de se modificar, sempre colocando novos desafios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A abordagem dos currículos paranaenses realizada nessa pesquisa buscou demonstrar a interface existente entre a Educação e o contexto histórico-político-econômico, assim como seus desdobramentos no ensino de Geografia dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

As Diretrizes Curriculares Estaduais construídas e apresentadas no Governo Requião (2003-2006/2007-2010) fizeram parte de uma política curricular prescritiva estadual, em detrimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) utilizados até então a nível estadual. Requião era crítico da prescrição curricular que vigorava antes das DCE's, pois via nela o reflexo do neoliberalismo. Em oposição a noção de competências e habilidades que buscava capacitar os estudantes para mercado de trabalho, o governo de Roberto Requião e sua equipe elaborou as Diretrizes Curriculares Estaduais (2008) a partir de uma concepção de educação cidadã, vinculada às teorias críticas da educação. As DCE's visavam a socialização do conhecimento historicamente acumulado, com vistas a promover uma sociedade mais justa em que todos tivessem as mesmas oportunidades. A escolarização consistia na possibilidade de acesso ao mundo letrado, ao conhecimento científico, ao contato com a arte e com a reflexão filosófica.

A organização curricular prescrita era composta pelos Conteúdos Estruturantes, Básicos e Específicos. Nesse último, os conteúdos específicos, residia a autonomia do professor perante a proposta curricular, visto que os 02 (dois) primeiros foram definidos pela Secretária de Estado da Educação no processo de construção do currículo. Ao professor era destinada a autonomia na articulação dos Conteúdos Estruturantes, básicos e específicos para cumprir com seus objetivos no processo de ensino-aprendizagem.

Como reflexo dessa concepção de educação escolar, a Geografia é fundamentada na perspectiva crítica. Esse suporte teórico crítico para a disciplina possibilitava um estudo do espaço geográfico que considerava os elementos econômicos, históricos, políticos, culturais, naturais e sociais. Fez-se uso dos conceitos básicos da Geografia, quais sejam: Paisagem, Região, Lugar, Território, Sociedade e Natureza, como fundamentos teóricos da proposta. A partir desses e das categorias de análise - relações espaço-tempo e relações sociedade-natureza – esperava-se que o estudante compreendesse os conceitos geográficos e o objeto de estudo da geografia em suas múltiplas relações.

Já o Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações (2018) e o Currículo da Rede Estadual Paranaense (2020), derivados da BNCC (2017) foram frutos de um contexto de retomada de políticas neoliberais que imprimem à educação suas características. É reassumida a noção de competências e habilidades e resgatada a ideia de que a educação deve ser útil para o sistema econômico. O professor é visto como orientador da aprendizagem mediante utilização precisa do currículo prescrito, em um processo que privilegia o aprender a aprender.

A organização curricular divide o conhecimento em unidades temáticas, com seus objetos de conhecimento concernentes e objetivos de aprendizagem. O professor, por ser visto como orientador e facilitador da aplicação do currículo, não possui autonomia na definição de conteúdos, se comparado às DCE's.

O ensino de Geografia no RCP/CREP, focado no ensino do raciocínio geográfico e do pensamento espacial, defende uma perspectiva geográfica individual na construção do projeto de vida dos estudantes. No RCP e no CREP, ao contrário das DCE's, os conceitos básicos da Geografia são secundarizados e postos a serviço do desenvolvimento das competências e habilidades da disciplina.

Com essa pesquisa buscamos demonstrar que a Educação é atravessada pelos interesses da classe dominante, ou seja, os currículos e as disciplinas são organizados de acordo com o pensamento hegemônico em determinado período histórico. É por isso que discutir a Educação é algo importante e ao mesmo tempo um desafio, pois as contradições revelam a necessidade de compreender a Educação que temos a fim de promover a que queremos.

É urgente, perante o desmonte da Educação brasileira, refletirmos em qual sociedade queremos viver, qual sociedade desejamos para nossos descendentes: uma sociedade excludente, desigual, voltada à exploração dos trabalhadores e do meio ambiente, ou em uma sociedade inclusiva, que respeite os seres humanos e o meio ambiente?

A sociedade que desejamos se constrói com o respeito a diversidade humana, respeito a natureza, no zelo aos direitos básicos e na valorização da educação que possui um papel imprescindível nesse processo. Contudo, para que haja uma mudança efetiva por meio da educação, é preciso destinar a ela as condições necessárias para que seus trabalhadores consigam promover a tão almejada transformação social.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, J. A. de. **Os Conselhos Escolares e o processo de Democratização: História, Avanços e Limitações.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, 2006.
- APPLE, M. W. **Currículo e poder.** Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 14, n. 2,, 1989. P. 47
- ARAÚJO, M. M. de. **A pedagogia da qualidade total: o modo (empresarial) de organização da educação escolar.** Revista Educação em Questão, vol. 8, n. 1, jan./jun., 1998, p. 33-45
- ARCO-VERDE, Y. F. de S. **Introdução às Diretrizes Curriculares da Educação Básica para Rede Estadual.** Curitiba: SEED/PR, 2005.
- _____. **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.
- _____. **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.
- AUDI, A. Herdeiros de políticos tradicionais são eleitos deputados no Paraná. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 05 de outubro de 2014. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/vida-publica/eleicoes/2014/herdeiros-de-politicos-tradicionais-sao-eleitos-deputados-no-parana-eejg2tgt1acusf9c4i0u9kgum/>. Acesso: 11 fev. 2020.
- AZEVEDO, G. Painel. Efetividade dos princípios da OIT. **Anais.** Fórum Internacional Sobre Direitos Humanos e Direitos Sociais, Brasília, 2004.
- BARAVIERA, D. A. **Universidade do Professor – Faxinal do Céu: o grau de satisfação em relação aos eventos de capacitação docente na opinião dos professores do Núcleo Regional de Educação de Umuarama, Estado do Paraná.** Dissertação de Mestrado. Florianópolis, 2002.
- BARBOSA, R. de C. **Liberalismo e reforma educacional: os Parâmetros Curriculares Nacionais.** Campinas: Unicamp, 2000.
- BASTOS, P. P. Z. Ascensão e crise do governo Dilma Rousseff e o golpe de 2016: Poder estrutural, contradição e ideologia. **Rev. econ. contemp.**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 2, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198055272129> Acesso em: 7 abr. 2020.
- BENEVIDES, C. do Va. **Um Estado de Bem-Estar Social no Brasil?** Dissertação (Mestrado em Economia) - Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2011.

- BERNSTEIN, B. A pedagogização do conhecimento: Estudos sobre recontextualização. **Cadernos de Pesquisa**, n. 120, 2003, p. 75-110. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/n120/a06n120.pdf>. Acesso: 24 out. 2019.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Editora S.A.: Rio de Janeiro – RJ, 1992.
- BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. *Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge, 1992.
- BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 21 jan. 2019.
- BRASIL. Senado Federal. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Diário da União, 16 de julho de 1990. Brasília, DF: Senado Federal, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 20 jul. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental I. **Plano Decenal de Educação para todos**. Brasília: MEC, 1993.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação do Ensino Fundamental. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: MEC/SEF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso: 24 set. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação do Ensino Fundamental **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer n. 4, de 29 de janeiro de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Relatora: Regina Alcântara de Assis. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 24 set. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/CNE, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf. Acesso em: 21 jan. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação do Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Lei nº 11.114/2005**. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Brasília: MEC/CNE, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm. Acesso em: 21 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB. nº 5. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Resolução CNE/CEB nº 4. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2010a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**. Resolução CNE/CEB nº 7. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2010b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: MEC/CNE, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Resolução CNE/CEB nº 2. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 21 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Plano Nacional de Educação – PNE. Brasília: MEC/CNE, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 21 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Por uma política curricular para a educação básica: contribuição ao debate da base nacional comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento**. Versão Preliminar. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/biblioteca/GT_Direitos%20a%20Aprendizagem_03jul2014.pdf. Acesso em: 30 set. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. União dos Dirigentes Municipais de Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_19mar2018_-versaofinal.pdf. Acesso em: 21 jan. 2019.

BRESSER-PEREIRA, L. C. **Globalização e competição**. Rio de Janeiro: Campus-Elsevier, 2009.

- CALLAI, H. C. O Ensino de Geografia: recortes espaciais para análise. *In*: CASTROGIOVANNI, A. C. *et al.* (Orgs.). **Geografia em sala de aula: prática e reflexões**. Porto Alegre: UFRGS/AGB, 2003, p. 57-64.
- CALLAI, H. C. **A formação do professor de geografia**. Boletim Gaúcho de Geografia, 20: 39-41, dez., 1995.
- _____. **A Formação do Profissional da Geografia – O Professor**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.
- _____. **Educação geográfica para a formação cidadã**. Revista de Geografia. Norte Grande: 2018, p. 09-30
- CASTELLAR, S. V.; VILHENA, J. **Ensino de Geografia**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.
- CAVALCANTI, L de S. A problemática do ensino de Geografia veiculada nos Encontros Nacionais da AGB (1976-1986). **Boletim Goiano de Geografia**, v. 15, n. 1, 1995, p. 35-55
- _____. A Geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. Anais... I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – **Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, 2010.
- _____. **O ensino de Geografia na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- CLAVAL, P. **Geografia: Terra dos Homens**. São Paulo: Contexto, 2010.
- DAMETTO, J. **Avaliação em larga escala e a objetivação da qualidade educacional: controvérsias em torno da fabricação discursiva da qualidade na educação básica**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2017. Disponível em: <http://tede.upf.br/jspui/bitstream/tede/1239/2/2017JarbasDamettoTese.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2020.
- DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez Editora; UNESCO, 1998.
- DESECO/OCDE. **Definitions and selection des competences (DeSeCo): Fondements theoriques**. 2002. Disponível em: <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41529556.pdf>. Acesso: 17 set. 2020.
- DEWEY, J. **Dewey on education: selections**. New York: Teachers College Press, 1959.
- DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F de. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior. *In*: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2020: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018, p. 38-43.

DUARTE, R. G. **Educação Geográfica, Cartografia Escolar e Pensamento Espacial no segundo segmento do ensino fundamental**. 2016. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

DUARTE, L. F.; VIRIATO, E. O. **Análise das políticas de formação continuada no estado do Paraná (2003-2010)**: algumas proposições. IX ANPED Sul, 2012. Disponível em:
<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/3150/176> . Acesso em: 24 nov. 2020.

FRIGOTTO, G. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, P.; SILVA, T. T. (Orgs.). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. Petrópolis, 2001, p. 31-92.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Sujeitos e conhecimento: os sentidos do ensino médio. In: FRIGOTTO, G ; CIAVATTA, M. (Orgs.). **Ensino Médio**: ciência, cultura e trabalho. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004, p. 53-70.

GABRIEL, C. Conteúdo-rastro: um lance no jogo da linguagem do campo curricular. **Currículo sem fronteiras**, v. 17, n. 3, 2017, p. 515-538

GILIOLI, E. B., OLIVEIRA, A. R., PINHEIRO, A. A. M. **Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná**: da Pedagogia Histórico-Crítica às teorias críticas. Anais... V Encontro Brasileiro de Educação do Marxismo. Florianópolis, 2011.

GIROTTO, E. D. ENSINO DE GEOGRAFIA E RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO: as contribuições de Pistrak para a superação da dicotomia curricular. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, [S. l.], v. 5, n. 9,, 2015, p. 71-86. Disponível em:
<http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/144>. Acesso em: 13 abr. 2021.

GOLLEDGE, R. G; MARSH, M.; BATTERSBY, S. *Matching geospatial concepts with geographic educational needs*. **Geographical Research**, v. 46, n. 1, p. 85-98, 2008. Disponível em:
<http://www.umsl.edu/~naumannj/professional%20geography%20articles/Matching%20Geospatial%20Concepts%20with%20Geographic%20Educational%20Need.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2020.

GOMES, M. A. M. **Aprender a aprender ou aprendizagem auto-regulada**: uma perspectiva cognitivista de aprendizagem. Revista Argumento, ano VI, nº 12, dezembro, 2004, p. 89-101.

GOMIDE, A. G. V.; MIGUEL, M. E. B. Curso Normal: a formação de professores em nível médio, no Paraná (1996-2006). **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 27, 2009, p. 297-314. Disponível em:
<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=2742&dd99=view>. Acesso em 31 ago. 2020.

GOODSON, I. **As políticas de currículo e de escolarização**. Petrópolis: Vozes, 2013.

GREENE, M. *Curriculum and consciousness*. In *Bellack, A. & Kliebard, H. (orgs). Curriculum and evaluation*. Bekerley. McCutchan Publishing Corporation, 1977, p. 237-253

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

KAERCHER, N. A. **A Geografia escolar na prática docente: a utopia e os obstáculos epistemológicos da Geografia Crítica**. 2004. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

KANT, I. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Edições 70, Lda, Lisboa, Portugal, 2005.

LACOSTE, Y. **A geografia, isso serve, em primeiro lugar, para fazer a Guerra**. Campinas: Papirus, 1993.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1984.

LIBÂNEO, J.C. Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas. In: CANDAU, V. **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 11-45.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOWY, M. **Da tragédia à farsa: o golpe de 2016 no Brasil**. In: Por que gritamos golpe? Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016, p. 55-59

MACEDO, E. Mas a escolar não tem que ensinar? Conhecimento, reconhecimento e alteridade na teoria do currículo. **Currículo sem fronteiras**, v. 17, n. 3, 2017, p. 539-554.

MACEDO, E. “A base é a base”. E o currículo o que é? In: AGUIAR, M. A. S.; DOUTRADO, L. F. (Orgs.) **A BNCC na contramão do PNE 2014-2020: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018, p. 28-33.

MAINARDES, J. **A abordagem do ciclo de políticas e suas contribuições para a análise da trajetória de políticas educacionais**. *Atos de Pesquisa em Educação*, v. 1. n° 2, 2006, p. 94-105.

MARQUES, M. D. P. **Currículo por Competências: desafios e possibilidades na educação básica na rede estadual de Espírito Santo**. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Instituto de Educação. Lisboa, 2014. Disponível em: <http://recil.grupolusofona.pt/handle/10437/6270>. Acesso em: 24 out. 2019.

MELO, A. A. S. de; SOUSA, F. B. de. **A agenda do mercado e a educação no governo Temer**. *Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, v. 9, n. 1, 2017, p. 25-36. Disponível em:

<https://cienciasmedicasbiologicas.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21619>. Acesso: 11 jan. 2021.

MELLO, C. A. de. **Diretriz curricular orientadora da educação básica de geografia do Paraná (2003 a 2013) e a prática docente**: proposições, limites e discontinuidades. 2014. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2014.

MELLO, P. E. D. de. Base nacional comum, direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e o IDEB: nexos, contextos, rastros e o lugar do professor. **Boletim do laboratório de ensino de História**, Londrina, n.76-77, 2015.

MENDES, A. A. P.; HORN, G. B.; REZENDE, E. T. De. **As políticas neoliberais e o pragmatismo gerencial na educação pública paranaense**. Roteiro, v. 45, 2020, p. 01-24.

MICHELON, E. A.; ZANARDINI, I M S.; ROSA, M. S. **Uma análise das políticas de gestão escolar no Paraná e no Brasil entre os anos de 1980 e 2006**. Jornada do HISTEDBR: Anais da VII Jornada do HISTEDBR, 2007 Disponível em: www.histedbr.fae.unicamp.br/.../ Acesso em: 10 mar. 2012.

MIRANDOLA, L.M.; ORSO, P. J. **A Pedagogia Histórico-Crítica no Estado do Paraná entre os anos 2003 a 2010**: lutas, interesses e disputas. Anais... Seminário de Pesquisa do PPE, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

MORAES, A.C. R. **Geografia**: pequena história crítica. São Paulo: Annablume, 2005.

MOREIRA, L. A. L. **Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a educação brasileira sob a supremacia do mercado**. ETD – Educação Temática Digital, vol. 2, n. 2, 2008, p. 31-51.

MORMUL, N. M. *et al.* O processo de construção das Diretrizes Curriculares Estaduais de Geografia no Paraná. **Revista Geografia, Ensino e Pesquisa**, v. 20, n. 1, 2016, p. 103-113.

NACIF, P. G. S.; FILHO, P. S.. **A educação brasileira na mira do obscurantismo e Estado mínimo**. In: Brasil: incertezas e submissão. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2019, p. 231-250.

NADAL, B. G. Política educacional paranaense para formação de professores: um olhar a luz dos textos políticos. **Anais... XXIII Simpósio Brasileiro, V Congresso LusoBrasileiro e I Colóquio Ibero-Americano de Política e Administração da Educação**. Por uma escola de qualidade para todos, Niterói - Porto Alegre: 2007. Disponível em: www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/47.pdf. Acesso em: 24 out. 2019.

NADAL, B. G. **A gestão do trabalho pedagógico no contexto das políticas paranaenses**. In: VIII Congresso Nacional de Educação, 2008, Curitiba. VIII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE - Formação de Professores, 2008. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/654_777.pdf. Acesso em: 24 nov. 2020.

NOSELLA, P. **A escola de Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

OLIVEIRA, A. U. de. Geografia e ensino: os parâmetros curriculares nacionais em discussão. In: CARLOS, A. F. A.; OLIVEIRA, A. U. de (Orgs.). **Reforma no mundo da educação: parâmetros curriculares e geografia**. São Paulo: Contexto, 1999, p. 43-67.

OLIVEIRA, D. A. **As reformas em curso nos sistemas públicos de educação básica: empregabilidade e equidade social**. In: OLIVEIRA, D.A; DUARTE, M. R. T. (Orgs.) **Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 69-97.

OLIVEIRA, D. A. **As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. v. 25, n.2, p. 197-2009, mai./ago., 2009.

OLIVEIRA, M. D. de; FREITAS, I. Currículos de História e expectativas de aprendizagem para os anos finais do ensino fundamental no Brasil (2007-2012). **Revista História hoje**, v.1, n.1., 2012, p. 269-304.

OLIVEIRA, M. R. N. S. **A reconstrução da didática: elementos teórico-metodológicos**. Campinas: Papirus, 2002.

PACHECO, J. A. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

PAIVA, Gabriel de Abreu Gonçalves de. **Evolução das despesas com manutenção e desenvolvimento da educação superior no governo Requião (2003-2006)**. Monografia de Especialização em História da Educação Brasileira. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2010. Disponível em: cacphp.unioeste.br/pos/media/.../Dissertacao%20Gabriel%20Paiva.p. Acesso em: 01 mar. 2020.

PARANÁ. Secretaria Estadual de Educação. **Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná**. Curitiba: SEED, 1990.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Instrução Normativa da SEED/SUED nº 001/2003**. Curitiba: SEED, 2003. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-12/intrucao0103cde.pdf. Acesso em: 11 fev. 2020.

PARANÁ. **Plano Estadual de Educação PEE-PR Uma construção coletiva**. Secretaria de Estado da Educação, Curitiba, 2005.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Fundamental da Rede de Educação Básica do Estado do Paraná – Geografia** (versão preliminar). Curitiba: SEED-PR, 2005.

PARANÁ. Secretaria Estadual de Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Geografia**. Secretaria de Educação do Estado do Paraná, SEED, 2008.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Instrução n. 011/2009 SUED/SEED**. Curitiba: SEED, 2009. Disponível em: <https://docplayer.com.br/158066048-Instrucao-n-o-011-2009-sued-seed.html>. Acesso em: 11 fev. 2020.

PARANÁ. Secretaria Estadual de Educação. **Plano de metas: 1º semestre de 2011.** Curitiba: SEED, 2011.

PARANÁ. Secretaria Estadual de Educação. **Caderno de expectativas de aprendizagem.** Curitiba: SEED, 2012a.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Instrução n. 020/2012 SUED/SEED.** Curitiba: SEED, 2012b. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-01/instrucao202012.pdf. Acesso em: 11 fev. 2020.

PARANÁ. Secretaria do Planejamento e Projetos Estruturantes. **Contrato de empréstimo nº8201 – BR e contrato de garantia do projeto multissetorial para o desenvolvimento do Paraná – Banco Mundial.** Curitiba: SEPL, 2013.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação 02/2016 - CEE/PR.** Dispõe sobre as normas para modalidade de Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Estado do Paraná. Curitiba (PR): CEE, 2016. Disponível em: http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Deliberacoes/2016/Del_02_16.pdf. Acesso em: 21 jan. 2019.

PARANÁ. Secretaria Estadual de Educação. **Referencial Curricular do Paraná: Princípios, Direitos e Orientações.** Secretaria de Estado da Educação. Curitiba: SEED, 2018.

PARANÁ. Secretaria Estadual de Educação. **Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP).** Curitiba: SEED, 2020. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1669>. Acesso em: 20 mar. 2020.

PEREIRA, D. “**Geografia escolar: Conteúdos e/ou objetivos?**” Caderno Prudentino de Geografia (17). Presidente Prudente: AGB, jul. 1995.

PEREIRA, F. M. **Traços genealógicos nas denúncias de corrupção no segundo governo Beto Richa (2014-2018).** Revista NEP – Núcleo de Estudos Paranaenses da UFPR. V.4, n. 1, 2018, p. 331-360.

PÉREZ GÓMEZ, Á. I. Competências ou pensamento prático? A construção dos significados de representação e de ação. *In: SACRISTÁN, J. G. et al. (Orgs). Educar por competências: O que há de novo?* Porto Alegre: Artmed, 2011, p. 64-114.

PERONI, V. M. V.; CAETANO, R. C. O Público e o Privado na Educação Projetos em Disputa? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, 2015, p. 337-352. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso 10.12.2016. Acesso em: 11 fev. 2020.

PERRENOUD, P. **Construir competências desde a escola.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIRES, L. M.; ALVES, A. O. Revisitando os conceitos geográficos e sua abordagem no ensino. *In: SILVA, E. I. da; PIRES, L. M. **Desafios da Didática de Geografia***. Goiânia: Ed. Da PUC Goiás, 2013, p. 235-254.

PONTUSCHKA, N. N. Parâmetros Curriculares Nacionais: tensão entre Estado e escola. *In: CARLOS A. F; OLIVEIRA, A. U. (Orgs). **Reformas no mundo da Educação**: parâmetros curriculares e geografia*. São Paulo: Contexto, 1999, p. 11-19.

PONTUSCHKA, N.N.; PAGANELLI, T.Y.; CACETE, N.H. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2009.

RAFESTIN, C. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993.

REGO, N.; COSTELLA, R. Z. **Educação Geográfica e Ensino de Geografia, distinções e relações em busca de estranhamentos**. Revista Signos Geográficos, Goiânia, Goiás. V.1., 2019, p. 01-15.

ROCHA, G. O. R. da. **A trajetória da disciplina Geografia no currículo escolar brasileiro (1839-1942)**. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1994.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SACRISTÁN, J.G. Dez teses sobre a aparente utilidade das competências em educação. *In: SACRISTÁN, J. G. et al. (Orgs.). **Educar por competências: o que há de novo?*** Porto Alegre: Artmed, 2011, p. 13-63.

SACRISTÁN, J. G. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 7. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

SANDRONI, P. **Novíssimo Dicionário de Economia**. Editora BestSeller, 1999.

SANTOS, D. “**Conteúdo e objetivo pedagógico no ensino de geografia**”. Caderno Prudentino de Geografia (17). Presidente Prudente: AGB, jul. 1995.

SANTOS, M. **Espaço e Método**. São Paulo: Nobel, 1985.

SANTOS, M. **Metamorfoses do espaço habitado**. São Paulo: Hucitec, 1988.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro; São Paulo: Record, 2000.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 1996.

SANTOS, L. L. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos e o Plano Nacional de Educação: abrindo a discussão. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, 2010, p. 833-850.

SANTOS, W. T. dos. **Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná - PDE/PR**: uma proposta ousada de valorização e formação continuada de professores. Anais do IV Simpósio Internacional e VII Fórum Nacional de Educação: Currículo, Formação Docente, Inclusão Social, Multiculturalidade e Ambiente. 2010. Disponível em: forum.ulbratorres.com.br/2010/mesa_texto/MESA%207%20A.pdf. Acesso em: 28 ago. 2020.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1984.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. 4. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

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

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. – Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica, quadragésimo ano**: novas aproximações. – Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, Nereide. **Saber Escolar, currículo e didática**: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. 6. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SEGUNDO, M. D. M. *et. al.* **A formação de professores recomendada nos relatórios de monitoramento global de educação para todos**: análise no contexto da crise estrutural do capital. In: RABELO, Jackline; JIMENEZ, Susana; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes. O movimento de educação para todos e a crítica marxista. – Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015, p. 169-188.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C M. de.; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

SILVA, M. C. T. da. O método e a abordagem dialética em Geografia. **Revista Geografia**. Campo Grande: Editora UFMS, set/dez 1995.

SILVA, T.T. da. **Teorias do Currículo**. Uma introdução crítica. Porto: Porto Editora, 2000.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias de currículo. – 2. Ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, I. L. F.; NETO, H. F. A.; VICENTE, D. V. A proposta da Base Nacional Comum Curricular e o debate entre 1988 e 2015. **Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo, v. 51, n. 3, 2015, p. 330-342.

SILVA JUNIOR, S. V. da. **A política de avaliação de larga escala e suas implicações no currículo do estado do Paraná nos anos 2011/2012**. 2016. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteira) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2016.

SILVA, J. R. da. A construção do caderno de expectativas de aprendizagem sob o contexto de reforma curricular do Paraná (2011-2014). **Anais eletrônicos**. III Congresso Ibero-Americano de Humanidades, Ciências e Educação, Criciúma, 2018. Disponível em:
<http://periodicos.unesc.net/congressoeducacao/article/viewFile/4495/4108#page=30>. Acesso em: 11 fev. 2020.

SOUZA, N.; CARAM, B. Congresso eleito é o mais conservador desde 1964, afirma Diap. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 06 de outubro 2014. Disponível em: <http://politica.estadao.com.br/noticias/eleicoes,congresso-eleito-e-o-mais-conservador-desde-1964-afirma-diap,1572528>. Acesso: 11 fev. 2020.

SPOSITO, M. E. B. Parâmetros curriculares nacionais para o ensino de Geografia: pontos e contrapontos para uma análise. In: CARLOS, A. N. F.; OLIVEIRA, A. U. **Reformas no mundo da educação: parâmetros curriculares e Geografia**. São Paulo: Contexto, 1999, p. 19-35.

TAYLOR, F.W. **Princípios da Administração Científica**. São Paulo: Atlas, 1990.

TRICHES, E. de F.; ARANDA, M. A. de M. A formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como ação da política educação: breve levantamento bibliográfico (2014-2016). **Revista online de Extensão e Cultura Realização**, v. 3, n. 5, 2016.

TYLER, R. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre: Globo, 1977.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Unesco: 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2019.

VASCONCELOS, C. dos S. **Construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Libertad - Centro de Formação e Assessoria Pedagógica, 1993.

VIEIRA, W. J. **O ensino de filosofia e o uso do texto clássico de filosofia: análise a partir das escolas públicas paranaenses de ensino médio**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/29273/R%20-%20D%20-%20WILSON%20JOSE%20VIEIRA.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2020.

VLACH, Vânia Rubia Farias. Ensino de Geografia no início do século XXI: desafios e perspectivas. **Mérida (México): Anais do Encuentro de Geógrafos de América Latina**, 2003. Disponível em:
<http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal9/Teoriaymetodo/Teoricos/04.pdf>. Acesso em: 07 mai. 2021.

YOUNG, M. **Knowledge and control**. London: Macmillan, 1971.

YOUNG, M. **O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento**: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. *Revista Brasileira de Educação*, 2011, vol. 16, nº 48, p. 609-623.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 10, 2007, p. 1287-1302. Disponível em:
<https://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf>. Acesso em: 15 set. 2020.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Penso, 2010.