

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**A ELABORAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES DA
EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DO PARANÁ – HISTÓRIA:
UMA ANÁLISE SOBRE A PARTICIPAÇÃO DOS
PROFESSORES**

MARISA NODA

**MARINGÁ
2014**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**A ELABORAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO
BÁSICA DO ESTADO DO PARANÁ – HISTÓRIA: UMA ANÁLISE SOBRE A
PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES**

Tese apresentada por MARISA NODA, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a MARIA
TEREZINHA BELLANDA GALUCH

MARINGÁ
2014

MARISA NODA

**A ELABORAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES DA
EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DO PARANÁ – HISTÓRIA:
UMA ANÁLISE SOBRE A PARTICIPAÇÃO DOS
PROFESSORES**

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Maria Terezinha Bellanda Galuch
(Orientadora) – UEM

Prof.^a Dr. Jefferson Mainardes – UEPG – Ponta
Grossa

Prof. Dr. Luis Fernando Cerri – UEPG – Ponta
Grossa

Prof. Dr.^a Elma Júlia Gonçalves de Carvalho – UEM

Prof.^a Dr.^a Rosângela Célia Faustino – UEM

MAIO
2014

Dedicatória

Aos professores

Albertina Ferrari, Grináuria Santos Pedro e Paulo Maia de Oliveira, por me ensinarem que, para lutar por um mundo mais justo, é necessário compreendê-lo, contradizê-lo e amá-lo.

AGRADECIMENTOS

À Fundação Araucária, pelo incentivo financeiro da pesquisa.

Aos professores do Colegiado de História da Universidade Estadual do Norte do Paraná, que tornaram possível a licença para que eu pudesse dedicar-me à pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá.

Aos professores Maria Isabel Felix, Fábio Vinícius Gôngora, Alexandra Vanessa Moura Baczinski e Silvia Parra, por não medirem esforços para disponibilizarem as fontes.

Aos professores Fabiany de Cássia Tavares da Silva, Jefferson Mainardes, José Joaquim Pereira Melo, Luis Fernando Cerri, Marta Sueli de Faria Sforzi e Rosângela Célia Faustino, os apontamentos na Banca de Qualificação foram imprescindíveis.

Às minhas amigas, Adriana Lacava Ruffato Soliani, Giane Souza Silva, Neta Miranda, Roseli Gercília Pereira, Roseli de Camargo e Sandra Regina de Ferreira Oliveira, que lutam para transformar o mundo em um lugar mais justo, exemplos que sigo no ato de educar.

Ao Gilmar Arruda e à Marlene Cainelli, pela ajuda incondicional junto ao Victor, que foi primordial para que eu tivesse o sossego necessário para realizar este trabalho.

À Júlia Arruda, por ser a “irmã” do Victor.

Aos meus alunos, por me motivarem constantemente a estudar.

À minha orientadora Prof.^a Dr.^a Maria Terezinha Bellanda Galuch, que leu meu primeiro resumo e iniciou o seu difícil trabalho, sei das muitas horas dedicadas à minha pesquisa. Obrigada pelo empenho, dedicação, paciência e, sobretudo,

pelos apontamentos teóricos que me ajudam a enfrentar antigos tormentos referentes à educação.

Acontecimentos marcantes, de ordens econômica, social e política, vêm historicamente orientando a configuração da democracia no movimento educacional brasileiro, demonstrando que a participação, categoria imprescindível nessa configuração, nem sempre se sustenta num princípio que inspire um compromisso social e político que venha a assegurar uma concepção de educação que conceba o homem como sujeito da história e não sujeito a ela.

(ARANDA, 2009, p. 20)

NODA, MARISA. **A ELABORAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DO PARANÁ – HISTÓRIA: UMA ANÁLISE SOBRE A PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES**. 218f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora Prof.^a Dr.^a Maria Terezinha Bellanda Galuch. Maringá, PR, 2014.

RESUMO

Entre maio de 2004 e julho de 2005 no Estado do Paraná, houve o processo de elaboração das Diretrizes Curriculares da Educação Básica – História (DCE/H). Este processo ocorreu mediante a participação de, aproximadamente, quatro mil professores de História de todas as regiões do estado em dois Seminários Centralizados na Universidade do Professor, duas Reuniões Técnicas nas cidades sede dos Núcleos Regionais de Educação e dois Encontros Descentralizados, realizados em grande parte dos municípios paranaenses. Foi coordenado pelo Departamento do Ensino Fundamental, sob a responsabilidade da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, que constituiu um grupo de trabalho permanente para assistir e participar dos eventos centralizados e repassar as informações aos demais professores nos eventos descentralizados, em diferentes municípios, o que, para este Órgão, garantiria a participação de todos os professores, caracterizando o processo de elaboração do documento como um processo coletivo. Partiu-se do entendimento de que, desde meados da década de 1980, orientações de agências de desenvolvimento como a UNESCO apontavam para a necessidade de estímulo à participação popular nas instâncias governamentais, refletindo um direcionamento das propostas neoliberais, que buscavam consenso para sustentar suas ações de ajustes para manutenção de uma sociedade harmônica, que participa de forma organizada e prescrita, sem garantir mudanças de emancipação social. Considerando-se a força motivadora de desenvolvimento que desempenha o lugar que o sujeito ocupa nas relações sociais de que participa, esta pesquisa tem como objetivo analisar a participação dos professores de História no processo de elaboração das Diretrizes Curriculares da Educação Básica do estado do Paraná – História. A problematização se pauta nas seguintes questões: Como se configuraram as orientações para a participação dos professores na elaboração das DCE/H? Como foi a participação dos professores nesse processo? A coleta de dados foi realizada junto ao Núcleo Regional de Londrina, do qual participaram do referido processo 168 professores. Foi analisada parte da documentação que o próprio processo de elaboração do documento gerou: roteiros de trabalhos, sínteses das respostas dos professores e um questionário respondido por 34 dentre os 168 partícipes. Os resultados apontam que a participação dos professores materializou as orientações sobre a implantação de mecanismos participativos nas instâncias educacionais presentes em documentos de organismos internacionais como a UNESCO e a CEPAL. Trata-se de uma participação formal, já que os conteúdos das reflexões realizadas pelos professores no processo de elaboração das diretrizes não se transformaram em orientações ou conteúdos do referido documento.

Palavras-chave: Diretrizes Curriculares. Participação. Formação de professores.

NODA, MARISA. THE MAKING OF CURRICULUM GUIDELINES OF THE BASIC EDUCATION OF PARANA STATE-HISTORY: AN ANALYSIS ON TEACHER PARTICIPATION. 218pp. Thesis (Doctorate in Education) – State University of Maringá. Guidance Prof. Dr. Maria Terezinha Bellanda Galuch. Maringá, 2014

ABSTRACT

Between May 2004 and July 2005, in the state of Paraná, there was a process of elaboration of the Curriculum Guideline of the Basic Education – History (DCE/H). This process occurred by the participation of about four thousand teachers of History from all the regions of the state in two Centered Seminary at the University of the Teacher; two technical meetings in the host cities of the regional centers of education; and two decentralized meetings carried out in many small towns. It was coordinated by the Department of Basic Education, under the responsibility of the Paraná State Secretary of Education, which instituted a permanent work group to watch and participate in the events of the Centered Seminaries and pass on the information to other teachers in the decentralized events, in different cities, thus ensuring the participation of all teachers featuring the process of elaboration of the document as a collective process. It started from the understanding that since the 80's orientations from development agencies such as UNESCO pointed the need of stimulus of popular participation in government instances, reflecting a direction from neoliberal proposals which sought a consensus for sustaining its actions of adjustments for the maintenance of the harmonic society, which participates in an organized and prescribed form without ensuring changes of social emancipation. Considering itself the motivational development power which represents the place that the person occupies in the social relations concerned, this research aims to analyze the participation of the history teachers in the process of elaboration of the Curriculum Guideline of the Basic Education in the state of Paraná – History. The problematization configures itself as follows: how orientations are configured for the participation of teachers in the elaboration of DCE/H? How was the participation of teachers in this process? The data collect was accomplished with the Regional Center of Londrina, in which 169 teachers took part in the referred process. Also analyzed, was part of the documentation that the process of elaboration of the document itself generated: work scripts, synthesis of the teachers' answers and a questionnaire answered by 34 among the 168 participants. The results pointed out that the participation of teachers materialized the orientations about the implantation of participatory mechanisms in educational instances present in international agencies documents such as UNESCO and CEPAL. It concerns formal participation, as the contents of reflections realized by teachers in the process of elaboration of the guidelines didn't turn into orientations or content of the document referred.

Keywords: Curriculum guidelines. Participation. Teacher's formation.

LISTA DE SIGLAS

APP – Associação dos Professores do Paraná

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

CB – Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná

CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

DCE – Diretrizes Curriculares da Educação Básica

DCE/H – Diretrizes Curriculares da Educação Básica de História

DCE/H Versão Preliminar – Diretrizes Curriculares da Educação Fundamental da Rede de Educação Básica do Estado do Paraná - História

DEF – Departamento do Ensino Fundamental

DEM – Departamento do Ensino Médio

FIESP – Federação da Indústria do Estado de São Paulo

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FMI – Fundo Monetário Internacional

GP – Grupo Permanente

IES – Instituição de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

NRE – Núcleo Regional de Educação

NRE/J – Núcleo Regional de Educação de Jacarezinho

NRE/L – Núcleo Regional de Ensino de Londrina

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE – Programa de Desenvolvimento Educacional

PDT – Partido Democrático Trabalhista

PFL – Partido da Frente Liberal

PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro.

PPE – Plano de Educação do Estado do Paraná

PRN – Partido da Reconstrução Nacional

ProRural – Projeto de Apoio ao Pequeno Produtor Rural

PSB – Partido Socialista Brasileiro

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileiro

PT – Partido dos Trabalhadores

QPM – Quadro Próprio do Magistério

SEED – Secretaria de Estado da Educação

SUED – Superintendência da Educação

UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa

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

UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

LISTA DE QUADROS

<u>Quadro 1: CARREIRA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DO PARANÁ ...</u>	107
<u>Quadro 2: PONTUAÇÃO PARA PROGRESSÃO DE CARREIRA DO MAGISTÉRIO DO ESTADO DO PARANÁ</u>	113
<u>Quadro 3: EVENTOS REALIZADOS EM FUNÇÃO DA ELABORAÇÃO DAS DEC/H</u>	122
<u>Quadro 4: RESPOSTAS DA QUESTÃO H CONFORME DOCUMENTO SÍNTESE DCE/H</u>	131
<u>Quadro 5: RESPOSTAS DA QUESTÃO I CONFORME DOCUMENTO SÍNTESE DCE/H.....</u>	136
<u>Quadro 6: RESPOSTAS REFERENTES À ATIVIDADE 1 CONFORME SISTEMATIZAÇÃO DO II ENCONTRO DAS DCE/H</u>	156
<u>Quadro 7: PROPOSTAS DE ALTERAÇÃO E COMPLEMENTAÇÃO DO TEXTO ABERTO</u>	159
<u>Quadro 8: DEMONSTRATIVO DA PROPOSTA DE ESTRUTURAÇÃO DE CONTEÚDOS DAS DCE/H VERSÃO PRELIMINAR</u>	172
<u>Quadro 9: METODOLOGIAS LIGADAS À EPISTEMOLOGIA DA HISTÓRIA</u>	186
<u>Quadro 10: METODOLOGIA DE ANÁLISE DE DOCUMENTOS</u>	188
<u>Quadro 11: ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS PARA USO DO LIVRO DIDÁTICO</u>	189
<u>Quadro 12: ENCAMINHAMENTOS PARA TRABALHO COM HISTÓRIA ORAL</u>	189
<u>Quadro 13: FORMAS PARA CONSTRUIR NARRATIVAS COM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO.....</u>	191
<u>Quadro 14: NÍVEIS DE INDAGAÇÃO A UM DOCUMENTO</u>	191
<u>Quadro 15: INDICADORES DE COMPREENSÃO PELOS ALUNOS.....</u>	192
<u>Quadro 16: SUGESTÃO DE AVALIAÇÃO DE TEXTOS E IMAGENS.....</u>	193

Sumário

1 INTRODUÇÃO	15
2 A PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES NAS DECISÕES EDUCACIONAIS	32
2.1 Reformas liberais da década de 1990	32
2.1.1 O Consenso de Washington no Brasil	34
2.2 Focos da reforma educacional: democratização e participação.....	39
3 EDUCAÇÃO BÁSICA NO ESTADO DO PARANÁ: DA DÍVIDA SOCIAL À FORMAÇÃO PARA O MERCADO	52
3.1 Currículos e políticas públicas nas escolas paranaenses.....	53
3.2 O Governo militar e a educação.....	54
3.3 Políticas educacionais no Estado do Paraná de 1982 a 2002.....	60
3.3.1 O período de 1982 a 1986: em busca de uma educação mais crítica e democrática	60
3.3.2 1987 a 1990: da proposta de revisão curricular à elaboração do Currículo Básico para a escola pública do estado do Paraná.....	64
3.4 Currículo Básico para a escola pública do estado do Paraná e reestruturação do ensino de segundo grau/História.....	67
3.5 Escola com autonomia: 1991 a 1994 – inserção neoliberal.....	70
3.6 Período de descentralização: 1983 a 1994 – articulações neoliberais	75
3.7 1995 a 2002: educação no modelo neoliberal.....	86
4 ELABORANDO DIRETRIZES E FORMANDO PROFESSORES	93
4.1 Paraná 2003 a 2010: as recomendações das agências internacionais para a educação	93
4.2 Elaborando as Diretrizes	98
4.3 Paraná entre 2003 a 2010: a formação continuada de professores.....	103
4.4 A elaboração das DCE como espaço de formação continuada.....	111
4.5 Elaboração das DCE/H: a necessidade	115
5 A PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES NA ELABORAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DO PARANÁ - HISTÓRIA	118

5.1 Trabalho coletivo e consciência	119
5.2 Ações realizadas pelo professor na elaboração das DCE/H	122
5.3 Os eventos e as fontes	125
5.3.1 Textos propostos para o I Encontro Descentralizado	125
5.3.2 Roteiro de estudo sugerido para o I Encontro Descentralizado	128
5.3.3 Respostas dadas pelos participantes do I Encontro Descentralizado	130
5.4 II Seminário Centralizado e II Encontro Descentralizado	138
5.4.1 Textos propostos para o II Seminário Descentralizado.....	139
5.4.2 Textos propostos para o II Encontro Descentralizado	143
5.4.3 Roteiro de estudos do II Encontro Descentralizado.....	153
5.4.4 Análises das respostas dadas pelos participantes do II Encontro Descentralizado	155
5.5 III Encontro Descentralizado das Escolas de Ensino Fundamental	162
6. AS DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE HISTÓRIA	165
6.1 As Diretrizes Curriculares da Educação Fundamental da Rede de Educação Básica do Estado do Paraná – História: versão preliminar.....	165
6.2 Apresentação da Versão Preliminar.....	165
6.2.1 Os textos estudados, as respostas dadas pelos professores e a versão preliminar: cotejamento.....	174
6.3 A criação do Departamento do Ensino Básico e o processo de elaboração das DCE/H	176
6.4 Apresentação das Diretrizes Curriculares da Educação Básica de História	177
6.4.1 Parte geral	177
6.4.2 Parte específica	181
6.4.3 Cotejo: os textos estudados, as respostas dadas pelos professores e as DCE/H.....	194
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	196
REFERÊNCIAS	202

1 INTRODUÇÃO

Os motivos para a realização de uma investigação podem ter diferentes origens. No caso desta pesquisa, nossa atuação no magistério da educação básica e no ensino superior nos conduziu e nos aproximou das questões sobre a organização curricular. Conduziu-nos, porque, como professora da rede pública do estado do Paraná, vivenciamos dois momentos em que propostas curriculares de educação escolar foram implantadas: o primeiro ocorreu no final da década de 1980, quando foi elaborado o Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná (CB). Nesse processo, nossa participação foi na implementação do documento em sala de aula, o que ocorreu a partir de 1990. O segundo momento, em 2008, foi experienciado com a elaboração das Diretrizes Curriculares do Ensino Básico do Estado do Paraná – História (DCE/H). No decorrer do processo, nossa participação foi como professora representante do Núcleo Regional de Educação de Jacarezinho (NRE/J) no Grupo Permanente (GP), cuja função consistia em realizar as atividades indicadas pela coordenação geral do Departamento de Ensino Fundamental (DEF) nos Seminários Centralizados e auxiliar na preparação dos Encontros Descentralizados, realizados nas cidades que compõem a área de abrangência desse Núcleo Regional de Educação (NRE)¹. A participação na elaboração das DCE/H nos aproximou da necessidade de entender esse processo também em sua forma conceitual.

Embora elaborados em momentos distintos, a Secretaria de Estado da Educação (SEED) destaca a participação dos professores na elaboração dos dois documentos como uma das características dos dois processos. No CB, a participação dos professores é evidenciada nos seguintes termos: “Temos consciência clara de que devolvemos a vocês o produto de seu esforço, construído na análise e na reflexão sobre a prática de sala de aula” (LOURES, 1990, s/p.). Nas DCE/H, a SEED observa que todos os professores da rede de

¹ Os municípios são: Abatiá, Andirá, Barra do Jacaré, Cambará, Carlópolis, Jacarezinho, Joaquin Távora, Jundiá do Sul, Quatiguá, Ribeirão Claro, Ribeirão do Pinhal e Santo Antonio da Platina.

um processo coletivo de elaboração desse documento: “[...] construímos essas Diretrizes Curriculares, por meio de uma metodologia que primou pela discussão coletiva ocorrida efetivamente, durante os últimos cinco anos e envolveu todos os professores da rede” (ARCO-VERDE, 2008, s.p.).

A valorização da participação dos professores por parte da Secretaria foi algo que nos chamou a atenção. Tínhamos a clareza de que tal ação almejava a efetivação da proposta em sala de aula, o que nos levou ao primeiro questionamento: O fato de o professor participar da elaboração de um currículo garante que o documento seja efetivado em sala de aula? Esta pergunta delimitou nosso projeto inicial de pesquisa para o ingresso no doutorado, direcionando nossa atenção para o processo de efetivação das Diretrizes Curriculares do Ensino Básico de História nas escolas públicas do Estado do Paraná.

Para respondê-la, buscamos referências em teóricos que têm o currículo como tema de pesquisa, dentre os quais autores brasileiros, como Antonio Flávio Moreira e Tomaz Tadeu da Silva, organizadores da obra *Currículo, Cultura e Sociedade*, inteirando-nos do tema no capítulo I *Sociologia e Teoria do Currículo: uma introdução* (MOREIRA; SILVA, 2008) e, no capítulo II, *Repensando Ideologia e Currículo* (APPLE, 2008). O primeiro texto apresenta uma visão histórica do currículo em sua vertente sociológica, comentando as temáticas: ideologia, cultura e poder (MOREIRA; SILVA, 2008); no segundo, o autor embasa sua reflexão na afirmativa de que suas previsões, expressas na obra *Ideologia e Currículo*, publicada em 1979, podem ser confirmadas, tendo em vista a constatação do recrudescimento das tendências conservadoras nos novos currículos escolares nos Estados Unidos.

Em *O currículo como fetiche: a poética do texto curricular*, Tomaz Tadeu da Silva discute o currículo como prática discursiva, como representação, produção de signos e como fetiche, devendo ser denunciado por seus críticos (SILVA, 2001); já na obra *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias* faz uma distinção entre as teorias curriculares, tradicionais, críticas e pós-críticas, localizando nessa divisão os teóricos Bobbitt, Dewey, Michael Young e Althusser (SILVA, 2002).

De Nereide Saviani, estudamos os artigos *A conversão do conhecimento científico em saber escolar: uma luta inglória* (SAVIANI, 1995); *Elaboração e Implementação do Currículo: alguns enfoques e problemas atuais* (SAVIANI, 1996), *Bases legais e conceituais da reforma curricular do Ensino Médio no Estado de São Paulo* (SAVIANI, 2000); e, *Currículo: um grande desafio para o professor* (SAVIANI, 2003), nos quais a autora apresenta uma problematização sobre os conteúdos curriculares, a implementação de currículos, as reformas curriculares e o professor diante das reformas, bem como sobre a elaboração e a implantações de novos currículos.

No que se refere aos autores estrangeiros, foram consultadas bibliografias de J. Gimeno Sacristán e Ivor F. Goodson. Na obra *O currículo: uma reflexão sobre a prática*, Sacristán (2000) trata do currículo como forma e significado, advertindo que as reformas devem ser seguidas de um aperfeiçoamento dos professores e que o mundo em transformação deixa as proposições escolares obsoletas. Demonstra ainda que as instâncias administrativas que impõem currículos têm servido às posições não democráticas e, do seu ponto de vista, estas devem ser combatidas pelo coletivo dos professores. Para ele, o currículo deve ser estudado concretamente nas práticas em que são configurados, ou seja, nas escolas; defende que currículo é uma seleção de conteúdos e metodologias a serem ensinadas (SACRISTÁN, 2000).

Em sua obra *As políticas de currículos e de escolarização: abordagens históricas*, Ivor F. Goodson (2008a) destaca que as mudanças curriculares podem sofrer influências locais, mas 'movimentos mundiais' impulsionam as mudanças por meio das reformas educacionais. O autor afirma que esse componente é uma forma de direcionar o professor e seu modo de ensinar. Em outro trabalho de sua autoria, intitulado *Currículo: Teoria e história*, Goodson (2008b) explicita que o currículo escolar, tal como se conhece na atualidade, foi produzido historicamente como resultado de controvérsias e disputas sociais.

Essas leituras, apesar de contribuírem para a compreensão do currículo como campo teórico de estudos, não são suficientes para desvelar as implicações da participação de professores na elaboração de diretrizes

curriculares e a efetivação do documento em sala de aula, que tínhamos como objetivo inicial de pesquisa. Isso nos levou a buscar estudos de outros autores que pudessem subsidiar a compreensão sobre a participação dos professores na elaboração de Diretrizes Curriculares. Estudos específicos sobre esta questão não foram encontrados, todavia documentos de organismos multilaterais como a UNESCO, ONU, CEPAL, dentre outros, que subsidiavam as reformas curriculares dos países periféricos, nos levaram a direcionar a autores que, apesar de não tratar diretamente da participação de professores na construção de propostas curriculares, tratam de questões sobre a formação humana na relação com os objetivos impostos pela sociedade.

O ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá permitiu-nos cursar disciplinas – principalmente o Seminário de Pesquisa em Educação – nas quais tivemos contato com estudos como os de Vigotsky (1998, 2009), Leontiev (2004) e Luria, Vigotsky e Leontiev (2010), que, embora não tratassem especificamente da elaboração curricular, lançaram luzes sobre uma questão fundamental: o lugar que o sujeito ocupa no processo de aprendizagem.

Assim, fomos entendendo que a questão da nossa pesquisa não seria analisar se a efetivação das DCE/H estava relacionada ao fato de o professor ter participado da elaboração do documento, mas sim entender como foi sua participação na elaboração dessa proposta; que lugar ele ocupou nesse processo e suas implicações no que se refere à apropriação dessas Diretrizes. Isso conduziu-nos ao seguinte questionamento: Como se configuraram as orientações dos trabalhos realizados pelos professores durante a elaboração das DCE/H? De que forma os trabalhos foram realizados pelos professores? Conseqüentemente, outras demandas vieram: Houve direcionamento no processo de elaboração das DCE/H? Em caso afirmativo, como foi? Quem o planejou? Como surgiu a necessidade de elaboração de novas diretrizes curriculares de História no Estado do Paraná? Como estava organizado o currículo escolar paranaense antes da elaboração das DCE/H? Qual o resultado da participação dos professores na proposta final das DCE/H? Dessa forma, esta pesquisa tem como propósito analisar o processo de elaboração

das DCE/H, especialmente no que se refere à participação do professor de História nesse processo.

Os eventos organizados para a elaboração dessas Diretrizes também tinham a função de formar os professores que estavam trabalhando na rede pública de ensino. Assim, analisaremos como a SEED orientou sua formação, buscando compreender o lugar que o professor de História ocupou nesse processo, considerando-se que sua participação contribuiria para a elevação de carreira no Quadro Próprio do Magistério (QPM) no caso dos professores concursados. Já os professores celetistas, contratados temporariamente, recebiam certificação que seria pontuada se viessem a ser novamente contratados, processo que ocorria anualmente, já que os contratos encerravam-se no final de cada ano letivo.

A realização desta pesquisa nos remete, inicialmente, ao conceito de Estado, na medida em que a SEED, órgão público estatal que coordenou o processo de elaboração das DCE/H, cumpre uma função, executar projetos que aparentemente são oriundos de políticas locais, como, por exemplo, elaborar novas diretrizes curriculares para o estado do Paraná, mas integram uma política global, na qual o Estado tem sua funcionalidade no capitalismo: auxiliar em sua manutenção (WOOD, 2011).

Também se faz necessário entender as políticas públicas que embasaram as mudanças curriculares no estado do Paraná. A busca deste entendimento nos leva à adoção do materialismo histórico e dialético como método para a análise dos dados e fontes levantadas. Por este método, é possível analisar as relações sociais capitalistas não como naturais, mas produto desta relação, portanto, podendo ser contestado e desconstruído por uma crítica “[...] que reconhecesse a especificidade histórica e sistêmica do capitalismo e a necessidade de explicar o que a economia política aceitava como dado” (WOOD, 2011, p. 15). Esquadrinhar o processo de elaboração das DCE/H seguindo este método nos permite entender que se trata de um processo que participa de um contexto e objetivos mais amplos.

Por ser o capitalismo um sistema totalizador, gera a sujeição do trabalho ao capital, delega à classe que vive do trabalho o não acesso aos meios de

produção, possibilitando a uma classe, a dos apropriadores², acumular bens e propriedades, influenciando em uma realidade histórica em que uma pequena parte da população monopoliza grande parte da riqueza, aprofundando cada vez mais as desigualdades sociais. Wood (2011, p. 8) considera que o capital “[...] precisa do Estado para manter a ordem e garantir as condições de acumulação [...]”, assim, compreender a participação dessa instituição é fundamental, considerando que a SEED era representante do Estado no processo de elaboração das DCE/H. Esta questão pode ser compreendida com o que teorizam Marx e Engels:

Com a emancipação da propriedade privada em relação à comunidade, o Estado adquiriu uma existência particular ao lado da sociedade civil e fora dela; mas esse Estado não é outra coisa senão a forma de organização que os burgueses dão a si mesmos por necessidade, para garantir reciprocamente sua propriedade e seus interesses, tanto externa como internamente. (MARX; ENGELS, 1998, p. 74).

No texto de Engels, *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*, o autor expõe o limiar desta questão:

O Estado não é, pois, de modo algum, um poder que se impôs à sociedade de fora para dentro; tampouco é ‘a realidade da idéia moral’, nem ‘a imagem e a realidade da razão’, como afirma Hegel. É antes um produto da sociedade, quando esta chega a um determinado grau de desenvolvimento; é a confissão de que essa sociedade se enredou numa irremediável contradição com ela própria e está dividida por antagonismos irreconciliáveis que não consegue conjurar. Mas para que esses antagonismos, essas classes com interesses econômicos colidentes não se devorem e não consumam a sociedade numa luta estéril, faz-se necessário um poder colocado aparentemente por cima da sociedade, chamado a amortecer o choque e a mantê-lo dentro dos limites da ‘ordem’. Este poder, nascido da sociedade, mas posto acima dela se distanciando cada vez mais, é o Estado. (ENGELS, 1984, p. 227).

²Ellen Meiksins Wood (2011) utiliza o termo ‘apropriadores’ aos que se apropriam da mais-valia, referindo-se à classe dominante no capitalismo, aos donos dos meios de produção.

Considerando-se o Estado no sistema capitalista com um caráter público (WOOD, 2011), com a função de amortecer as diferenças econômicas, no final do século XX nos países periféricos, as políticas públicas são apresentadas como necessárias para que a classe trabalhadora, cujos interesses não são representados, recuperasse sua credibilidade nessa instituição que a “representa”. Nesse período, foram anunciadas reformas educacionais como, por exemplo, a padronização curricular, divulgadas como fundamentais para garantir a todos uma formação que respondesse às necessidades da sociedade. Nessa reorganização curricular, são repassados valores, práticas, políticas sociais e culturais que visam mobilizar a todos e, assim, legitimar tal mudança. De certo modo, a pressão de tais imposições acaba não sendo sentida, já que se efetiva de forma indireta, tal como destaca Harvey: “[...] com a propaganda subliminar que nos persuade a incorporar novos conceitos sobre nossas necessidades e desejos básicos na vida” (HARVEY, 1992, p.118).

As contradições na sociedade capitalista, em primeira instância, pela acumulação de capital de um lado e a miséria do outro lado, trazem constantes e periódicas crises. No período Pós-Segunda Guerra Mundial, o crescimento industrial norte-americano era visível, mas, para que se tornasse ainda mais forte, era necessário expandir mercados. Para isso, o comércio deveria ser reorganizado, no entanto grande parte da Europa e do Japão não possuía condições econômicas de se tornar parceira nesse redimensionamento das forças capitais. Dessa forma, os Estados Unidos, via Plano Marshall³, viabilizaram essa condição, mobilizando globalmente, salvo os países comunistas, a produção em massa. Com o comércio internacional garantido, os países industrializados conseguiram manter a economia capitalista estabilizada até a recessão de 1973, quando houve a necessidade de novas mobilizações do capital (HARVEY, 1992).

A mobilização do sistema capitalista ocorreu para garantir o rearranjo do processo produtivo nas décadas de 1970 e 1980. O trabalho da Era Fordista,

³Plano Econômico lançado em 1947, durante o governo de Harry Truman, que recebeu esse nome em homenagem ao Secretário de estado norte americano da época, general George Catlett Marshall. O Plano Marshall consistia em ajuda financeira, por meio de empréstimos e doações, dos Estados Unidos aos países europeus que saíram da Segunda Guerra Mundial devastados. O plano também visava a conter o avanço socialista, principalmente na Europa.

que fortaleceu a união da classe trabalhadora e, conseqüentemente, intensificou a atuação dos sindicatos, sofreu uma reorganização:

A acumulação flexível, como vou chamá-la, é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento de emprego no chamado 'setor de serviços', bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas (tais como a 'Terceira Itália', Flandres, os vários vales e gargantas do silício, para não falar da vasta profusão de atividades dos países recém-industrializados). (HARVEY, 1992, p. 140).

A reorganização, sobre tudo no setor do trabalho, exigiu que a formação dos prestadores de serviços fosse remodelada conforme as novas necessidades do mercado, cabendo ao Estado promover sua capacitação por meio de políticas públicas educacionais, forjadas como essenciais para que países periféricos estivessem aptos para responderem às expectativas mundiais e, portanto, merecedores de participar da internacionalização do capital, da globalização. No Brasil, a educação é um dos setores que sofreu grande impacto dessa remodelação.

Para Zanardini:

[...] a reforma do sistema educacional aparece como uma das condicionalidades impostas no processo de ajuste estrutural colocada para a economia brasileira, ou ainda, como requisito necessário para o ingresso no chamado 'mundo globalizado'. E à medida que impõe a reforma do sistema educacional, determina a reforma da gestão escolar, pretendendo adequá-la aos mecanismos do mercado e da 'sociedade globalizada'. (ZANARDINI, 2003, p. 6).

Dessa forma, políticas públicas educacionais elaboradas a partir dos anos 1980 sofreram influências da globalização, sendo que determinados países, dentre eles o Brasil, receberam empréstimos de instituições multilaterais para implantá-las.

É importante compreender a conjuntura político-econômica brasileira que antecedeu aquela década. O Brasil estava saindo da ditadura civil-militar depois de 21 anos, período marcado pela suspensão dos direitos políticos, por condições econômicas precárias da maioria da população brasileira, que servia de mão de obra de baixo custo, sem direito às reivindicações por salários ou condições políticas mais justas e subordinada a um Estado incentivador da concentração de riquezas, no qual apenas as classes médias e altas, especialmente das regiões Sul e Sudeste, tinham acesso aos produtos gerados pelo trabalho.

A precarização das condições de vida dos trabalhadores e a queda do poder aquisitivo da classe média incidiram na contestação ao estado civil-militar e, por meio da luta dos movimentos sociais, a democracia começou a ser reestruturada, inclusive com a realização de eleições diretas para governador em 1982.

Candidatos de oposição ao governo ditatorial foram eleitos nesse pleito, entre eles os de São Paulo, Minas Gerais e Paraná, que adotaram um discurso de críticas às políticas econômicas e sociais dos militares e à promessa de mudanças profundas. Segundo Florestan Fernandes (1986), para aquele momento, mudanças seriam limitadíssimas, irreais, já que a política econômica brasileira estava intimamente ligada às estruturas do capitalismo; assim, diferir destas seria impossível, e a subordinação aos interesses do capital internacional serviam para sua manutenção.

No Paraná, a eleição de um governador contrário à ditadura militar trouxe algumas mudanças para a educação. Conforme destaca Cunha (1991), o abandono do modelo tecnocrático, seguido até então, foi um avanço, bem como medidas democratizantes, como a participação de representante estudantil e do sindicato dos professores no Conselho Estadual de Educação do Paraná e a atenção dada à qualificação docente. Importante destacar que a

oposição elegeu governadores no estado do Paraná por mais dois mandatos consecutivos; mas foi durante o segundo mandato, o de 1987-1990, que o primeiro documento norteador da educação escolar paranaense foi elaborado – o *Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná*, comumente denominado de Currículo Básico – e implantado em 1990 em todas as escolas que ofertavam o ensino fundamental II (ensino de 5ª a 8ª série, de acordo com a Lei 5.692/71) na rede estadual de educação.

É necessário considerar que, embora os governadores paranaenses tenham sido eleitos como oposição, a presença do Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) foi mantida devido aos empréstimos realizados por intermédio do governo federal, no período de 1983 a 1986, e diretamente após 1987. Este ponto é importante ser analisado, particularmente porque, de 1987 a 1994, houve negociações dos conteúdos dos projetos educacionais financiados por estes organismos internacionais e, embora de forma tímida, já apresentava um ajuste em direção aos interesses neoliberais, diferentemente do que veio a ocorrer de 1995 a 2002, momento em que, no contexto das reformas neoliberais, a aceitação das ideias desses órgãos esteve presente nas políticas do estado do Paraná (GONÇALVES et al., 2003).

Desde o ano de 1993, a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos tinha o objetivo principal de “[...] assegurar, até o ano 2000, a crianças, jovens e adultos, conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam necessidades elementares da vida contemporânea” (BRASIL, 1993, p.13). No estado do Paraná, essa política foi seguida e, sobretudo nas gestões de 1994/1999 e 1999/2003 do governador Jaime Lerner, os norteamientos federais para a educação neoliberal não tiveram dificuldade de serem efetivados. As agências internacionais se faziam presentes tanto por meio de empréstimos quanto nas orientações que o governo estadual deveria seguir no setor econômico e, por consequência, nos setores político e social. Os preceitos das agências internacionais de financiamento foram professados abertamente no estado do Paraná até 2002, não diferentemente do que ocorrera na esfera federal, destacando-se orientações para minimizar o Estado, com a

privatização de setores como o transporte e a educação, cujos serviços terceirizados foram amplamente utilizados, seja na contratação de professores temporários e funcionários de serviços gerais ou administrativos, seja na contratação de empresas privadas para realizar a formação continuada dos “profissionais da educação”.

O alinhamento ao modelo neoliberal durante as duas gestões foi amplamente criticado durante o pleito eleitoral de 2002, quando foi eleito um candidato cujo discurso era o de crítica ao neoliberalismo, que governou o Paraná de 2003 a 2010, período em que as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCE) foram elaboradas e entraram em vigor. Até então, a rede de ensino paranaense seguia os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), elaborados na esfera federal, acordando com as orientações dos organismos internacionais para a educação, cuja utilização tornou-se obrigatória nas escolas públicas, tanto do ensino fundamental como do ensino médio, dos quais os professores só tomaram conhecimento no momento em que os receberam para implementá-los.

No que se refere à organização das DCE/H, a Carta do Departamento de Educação Básica da SEED, que se encontra nas páginas iniciais das DCE/H, ao afirmar que “[...] são fruto de um longo processo de discussão coletiva, ocorrido entre 2004 e 2008, que envolveu os professores da Rede Estadual de Ensino e, agora, se apresentam como fundamento para o trabalho pedagógico na escola” (PARANÁ, 2008b), enfatiza que a apreensão do documento pelos professores estava garantida pelo fato de terem participado da sua elaboração. Esta afirmação reforça a relevância de a participação dos docentes na elaboração das DCE/H ser tomada como objeto de pesquisa.

Com a análise dos documentos produzidos durante a elaboração das Diretrizes, observa-se que os professores de história foram incumbidos de, inicialmente, realizar leituras de textos que versavam sobre o ensino de história, críticas à história integrada, conceitos históricos, cultura afro-brasileira, processo de efetivação da CB, dentre outros. Após essas leituras, deveriam responder a questões previamente formuladas acerca das temáticas tratadas nos textos.

Neste sentido, a discussão realizada por Leontiev (2004) na obra *Desenvolvimento do Psiquismo* concorre para o entendimento de que o lugar que os professores ocuparam no processo de elaboração das Diretrizes tem implicações diretas na sua formação. Para o autor, o trabalho coletivo faz com que os indivíduos compreendam o sentido de suas ações, tomem consciência que determinada ação tem um objetivo, que, em um primeiro momento, pode não ter significado imediato, mas, no conjunto, tem uma significação (LEONTIEV, 2004, p. 315-316). Para que essa consciência aconteça, é necessário que o indivíduo compreenda sua ação individual e a posição que ocupa no todo.

Dessa forma, analisar os documentos, as sínteses resultantes dos *Encontros Descentralizados*, bem como os roteiros de trabalho e as atividades dos *Seminários Centralizados*, as referências bibliográficas sugeridas, os gráficos gerados e as respostas dadas por professores que participaram desse processo ao questionário semiestruturado é fundamental para se compreender a participação dos professores no processo. É, ainda, necessário compreender as orientações de organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), acerca da participação de professores nas decisões educacionais, o que inclui a participação na elaboração de documentos curriculares, na medida em que a intensificação da participação da sociedade civil, conseqüentemente do indivíduo, é apregoada como forma de diminuição da pobreza no fim do século XX e início do século XXI. Conforme proclamado no documento *Desigualdade e pobreza no Brasil: traçando caminhos para a inclusão social*:

Entre os países latinoamericanos, segundo relatório do PNUD, o Brasil ocupava, em 2002, a 73ª posição no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), embora seja a oitava economia do mundo. Estima-se que o país precisaria crescer 5% ao ano, durante 20 anos, e implantar, com urgência, políticas redistributivas e autopromotoras para que possamos nos igualar a padrões como o da Grécia, país em que a população não enfrenta níveis intoleráveis de desigualdade social e que conseguiu promover reformas no campo social e econômico. Além disso, precisamos, necessariamente, elevar os níveis de participação democrática da população, respeitar os direitos humanos e desenvolver um compromisso com a

igualdade e a democracia. (NOLETO; WERTHEIN, 2003, p. 16).

As ideias da participação popular como elemento promotor de igualdade social e da educação escolar como possibilidade de reduzir a pobreza nos países periféricos, não somente orientaram as reformas educacionais desses países nos anos de 1990 (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA; 2011) como permaneceram nas décadas seguintes. Essas considerações nos levam a defender a tese de que, no processo de elaboração das DCE/H, apesar de haver um discurso apontando que se tratava de um processo com a participação dos professores, esta participação limitou-se a aspectos formais. Assim, o processo de elaboração das DCE/H simboliza a continuidade de políticas liberais, que enfatizam uma democracia formal e, conseqüentemente, uma participação também formal, que se apresenta com uma face de trabalho coletivo e democrático.

O trabalho de elaboração das DCE/H contou com a participação de cerca de quatro mil professores entre os anos de 2004 e 2006 em todo o estado do Paraná (CERRI, 2005). Os 32 NRE compuseram o GP, portanto, professores de todas as regiões do estado do Paraná, de alguma maneira, envolveram-se no trabalho à medida que as atividades ligadas às diretrizes foram realizadas sob a forma de eventos, atividades das Semanas Pedagógicas e grupos de estudos.

O Estado do Paraná é composto por municípios com grande diversidade nos setores econômico, social e cultural. Para a análise, esta pesquisa focou o trabalho dos professores do Núcleo Regional de Ensino de Londrina (NRE/L), que abrange 19 municípios: Alvorada do Sul, Bela Vista do Paraíso, Cafeara, Cambé, Centenário do Sul, Florestópolis, Guaraci, Ibiporã, Jaguapitã, Londrina, Lupianópolis, Miraselva, Pitangueiras, Porecatu, Prado Ferreira, Primeiro de Maio, Sertanópolis e Tamarana, tendo sob sua responsabilidade 146 escolas de Educação Básica que, juntas, atendem em torno de cem mil alunos. Essas escolas apresentam portes⁴ diversos: algumas funcionam com quatro salas de

⁴As instituições de ensino de Educação Básica atendidas pela Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná são classificadas por porte. Para tal classificação, são considerados vários parâmetros,

aula em apenas um turno; outras chegam a atender até dois mil alunos nos turnos matutino, vespertino e noturno.

Os municípios que compõem esse Núcleo apresentam características socioeconômicas variadas: os menores, com um setor agrícola mais presente, um comércio de pequenas lojas e prestação de serviços; outros, como Londrina e Cambé, com setor industrial e comercial diversificados. Essa variação incide sobre o perfil dos professores, não diferindo do restante do Estado do Paraná, que é formado por regiões de grande potencial industrial, comercial e agrícola. Assim, tomar como base o trabalho dos professores da região de abrangência do NRE/L na elaboração das DCE/H auxilia na compreensão do trabalho realizado pelos professores em âmbito estadual.

Uma das fontes que será utilizada para a análise do trabalho efetivado pelos professores de História durante a elaboração das diretrizes são os *Documentos Síntese DCE/H I, II e III*, fruto da sistematização dos resultados dos *I, II e III Encontros Descentralizados DCE/História/Londrina*, eventos planejados pelo DEF para tratar da elaboração das *Diretrizes Curriculares da Educação Fundamental da Rede de Educação Básica do Estado do Paraná*⁵, assim como espaço de formação continuada.

Segundo esses documentos, 264 professores de História participaram do processo de elaboração no NRE/L, sendo que o município com o maior número de participantes, 110, foi Londrina, seguido por Cambé, com 38. Alguns realizaram seu Encontro Descentralizado com três professores, como aconteceu em Guaraci, Lupionópolis, Miraselva e Pitangueiras.

Outra fonte usada na pesquisa foi um questionário semiestruturado com questões abertas e fechadas, cujos temas centrais focam a elaboração das DCE/H e sua efetivação em sala de aula, o qual, primeiramente, foi enviado por *e-mail* aos professores do NRE/L no início do mês de fevereiro de 2013. Solicitou-se aos professores que respondessem o questionário e o enviasse ao

entre os quais: área física da escola (área livre e construída), níveis e modalidades de ensino ofertados, número de matrículas, número de turmas.

⁵Diretrizes Curriculares da Educação Fundamental da Rede de Educação Básica do Estado do Paraná/História foi o documento apresentado como parcial em 2005 do trabalho coordenado pelo Departamento de Ensino Fundamental. Optou-se por usar o nome utilizado pelas fontes, respeitando sua temporalidade.

e-mail da pesquisadora. Passados 11 dias, apenas dois professores haviam atendido à solicitação. Optou-se, então, por mudar o instrumento e converter o questionário usando a ferramenta do Google Docs⁶. Foram enviados 523 *e-mails*, via lista do coordenador da área de História do NRE/L, com o *link* da pesquisa e um pedido do professor Fábio Vinícius Gongora e da pesquisadora para que os professores respondessem o questionário. Dessa forma, obtivemos a resposta de 19 professores no *link*, nove responderam-no durante curso específico do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), no NRE/L, turma 2013; seis responderam durante Curso de Área do PDE, também do NRE/L, porém da turma 2012, no mês de outubro, em formato impresso; e dois já haviam respondido, via *e-mail*, em fevereiro de 2013. Os afastados para capacitação profissional, especificamente aqueles que estavam participando do PDE dos anos 2012 e 2013, responderam o questionário em um dos dias que estavam realizando o curso específico na Universidade Estadual de Londrina (UEL).

Ao todo, 34 professores responderam o questionário: destes, 24 responderam que participaram da elaboração das DCE/H, correspondendo a 69,6% da população pesquisada, sendo que 74% afirmam terem participado dos eventos organizados para a elaboração das DCE/H nos seus respectivos municípios. Desse grupo, 97% fizeram sua graduação em cursos de Licenciatura em História, dos quais 94% em instituições de ensino paranaenses, 60% concluíram o curso entre os anos de 1991 e 2000 e 24% entre 1986 e 1990, 88% são especialistas e 12% têm curso de mestrado, 9% atuam somente no ensino fundamental em turmas do 6º ao 9º ano, 12% apenas nas turmas de ensino médio e 79% atuam nos dois segmentos, trabalhando com alunos da faixa etária de 12 a 17 anos.

Apenas 6% dos entrevistados fizeram o curso de graduação em instituições de ensino privado; já, no que se refere ao curso de pós-graduação, este índice sobe para 45%; 30% concluíram o curso de pós-graduação entre

⁶O questionário foi montado usando o recurso do Google Docs, uma ferramenta que possibilita pesquisas *online*, preserva a identidade dos respondentes com segurança, fica armazenado na rede pelo tempo que o pesquisador necessitar e pode ser compartilhado instantaneamente. O questionário ficou disponível com o endereço https://docs.google.com/forms/d/1DUMn6ttlCxH_KaCmh14kLkvNf5xkiSMVKuzW-81y_xU/edit

2001 e 2005; e 27% entre 1996 e 2000. Todos os entrevistados cumprem jornada de 40 horas semanais em sala de aula e conhecem as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná.

Os documentos orientadores das políticas públicas *Educación um tesouro a descobrir* (DELORS, 1998) e *Equidad, desarrollo y ciudadanía* (CEPAL, 2000) também se constituem como fontes desta pesquisa, devido aos norteamentos que deram à política educacional no Brasil nos anos de 1990 e 2000 e, efetivamente, por tratarem de temas como participação, cidadania e democracia, fundamentais para a compreensão do nosso objeto de pesquisa.

Com o objetivo de entender se a participação dos professores na elaboração das DCE/H corresponde às orientações demandadas pelas políticas neoliberais, o que, no nosso entendimento, contraria os conceitos metodológicos assumidos no documento, três motes nortearam a pesquisa. Primeiro, a análise das políticas educacionais efetivadas no Brasil nos anos de 1990 e 2000, enfocando de que forma os organismos internacionais delimitavam a participação de professores nas decisões educacionais. Segundo, a necessidade de compreender os precedentes históricos da elaboração das DCE/H, ou seja, como estava organizado o currículo de História do estado do Paraná antes desse documento. Terceiro, a análise da participação dos professores de História em cada uma das etapas da elaboração das DCE de História, porque não há como compreender como se deu a participação deles sem que seu processo seja evidenciado.

Os resultados deste trabalho estão sistematizados em cinco seções. Na primeira delas, discute-se de que forma as políticas educacionais apregoadas pelos organismos internacionais, como a UNESCO, o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento, comumente denominado Banco Mundial, e a Comissão Econômica para a América latina e o Caribe (CEPAL), foram implantadas no Brasil durante a reforma na década de 1990, estendendo-se à primeira década do século XXI. Objetiva-se destacar o entendimento de tais políticas à participação dos cidadãos em decisões referentes a assuntos sociais, econômicos e políticos e, portanto, dos professores nas decisões educacionais.

Na segunda seção, consta uma análise política do estado do Paraná nas três últimas décadas, com atenção especial às políticas educacionais efetivadas e às orientações acerca dos currículos que as gestões desse período apresentaram. Para realizar esta análise, recorreremos a pesquisas sobre as políticas públicas referentes à educação, entre elas as de Baczinski (2007), Fank (2007), Ferreira (2006), Figueiredo (2001), Martins (1997), Mainardes (1995), Parra (2008), Piton (2004), Tavares (2004) e Zanardini (2006) e dos documentos editados pelos governos estaduais no período de 1983 a 2002, Paraná (1987a, 1987b, 1988, 1990,1992).

A terceira seção enfatiza a conjuntura política do período em que as DCE/H foram elaboradas, com a finalidade de encontrar, no contexto social, elementos que possam ajudar a entender o que levou à necessidade de elaboração dessas diretrizes curriculares, bem como o modelo de formação continuada adotado pela SEED entre 2002 e 2010. Nesta seção pretendemos, ainda, compreender de que forma a elaboração das DCE/H serviu como espaço de formação para os professores. Como fontes para sua análise, destacam-se os documentos oficiais que envolveram a elaboração das DCE/H e os questionários respondidos por professores.

Na quarta seção, apresentamos a análise do trabalho dos professores na elaboração das DCE/H, refletindo sobre as orientações propaladas pelos documentos internacionais no que tange à participação, democracia e cidadania. Para cumprir tal tarefa, avaliamos os *Documentos Sínteses dos Encontros Descentralizados* do NRE/L, gerados durante a elaboração das DCE/H.

Na quinta seção, cotejam-se as ideias defendidas durante a elaboração das DCE/H e as que estão presentes no documento final apresentado pela SEED. Para tanto, foram analisados o trabalho realizado pelos professores durante a preparação das diretrizes e as próprias DCE/H.

2 A PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES NAS DECISÕES EDUCACIONAIS

O processo de elaboração das DCE/H teve início em 2003, em evento realizado pela SEED, no qual foi feita uma sondagem junto aos professores de todas as áreas que compunham a parte comum da grade curricular paranaense sobre como estavam organizados os conteúdos, métodos e concepções de ensino nas escolas estaduais que atendiam ao ensino fundamental II e ao ensino médio. Esse processo foi concluído em evento posterior, realizado em julho de 2005.

Por entender que, mesmo estando o mundo globalizado, consequência do alcance do capital, o capitalismo ainda necessita da nação-Estado (WOOD, 2001), iniciamos este estudo pela discussão sobre as políticas públicas para a educação no Brasil nas últimas décadas do século XX e primeira década do século XXI, entendidas como recursos para a manutenção do *status quo*, cujos países cumprem papel significativo para a continuidade da acumulação capitalista.

2.1 Reformas liberais da década de 1990

Os últimos anos da década de 1980 foram marcados por acontecimentos relevantes na política nacional: uma eleição direta para o cargo de presidente do Brasil e o primeiro ano de gestão do governante que, ainda candidato, prometeu a inserção do Brasil na economia mundial com lugar de destaque, no que efetivamente teve êxito, embora não como o anunciado. Segundo o discurso do então presidente, se os ajustes da economia brasileira fossem realizados conforme a reestruturação global nessa área, ou seja, seguindo os pressupostos ditados pelas agências internacionais, serviriam de alavanca para que o país se tornasse uma potência capitalista, com poder de decisão no âmbito internacional. Essa política, entretanto, manteve o Brasil na

excludente divisão do trabalho. Sobre esta questão, Shiroma, Moraes e Evangelista destacam:

Rapidamente se desfez a aura populista e moralizante que havia caracterizado sua campanha, desmascarada pelo estilo modernizador e intervencionista que marcaria sua gestão até seu impedimento pelo Congresso nacional, em 1992. (SHIROMA et al., 2011, p. 46).

Como ocorreu o processo de eleição de um candidato ajustado ao modelo de estadista que os mecanismos internacionais almejavam naquele momento? Em 1989, realizou-se a primeira eleição direta para presidente da República após a ditadura militar no Brasil. Depois de 29 anos sem pleitos eleitorais para o cargo, muitas eram as propostas de governo. Ao todo, 22 candidatos concorreram, desde políticos que os brasileiros estavam acostumados a ver atuando nas Assembleias de seus estados como governadores, ou no Congresso, até desconhecidos do grande público. Entre os que possuíam algum tipo de experiência política estavam: Leonel Brizola (PDT), Ulisses Guimarães (PMDB), Mario Covas (PSDB), Paulo Maluf (PDS), Guilherme Afif Domingues (PL), Aureliano Chaves (PFL), Luis Inácio Lula da Silva (PT), Fernando Collor de Melo (PRN), Roberto Freire (PCB), Ronaldo Caiado (PSD), Afonso Camargo (PTB), Fernando Gabeira (PV). Depois de uma eleição marcada por propostas e debates calorosos nas redes de televisão, concorreram ao segundo turno: Fernando Afonso Collor de Melo, do Partido da Reconstrução Nacional (PRN), e Luís Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT) ⁷.

⁷ Na lista do Tribunal Superior Eleitoral, aparecem o número do candidato, seu nome e legenda pela qual concorreu: 20 – Fernando Collor de Mello – Partido da Renovação Nacional; 13 – Luís Inácio Lula da Silva – Partido dos Trabalhadores; 12 – Leonel Brizola – Partido Democrático Trabalhista; 45 – Mário Covas – Partido da Social Democracia Brasileira; 11 – Paulo Maluf – Partido Democrático Social; 22 – Guilherme Afif Domingos – Partido Liberal; 15 – Ulysses Guimarães – Partido do Movimento Democrático Brasileiro; 23 – Roberto Freire – Partido Comunista Brasileiro; 25 – Aureliano Chaves – Partido da Frente Liberal; 51 – Ronaldo Caiado – Partido Social Democrático; 14 – Afonso Camargo – Partido Trabalhista Brasileiro; 56 – Enéas Ferreira Carneiro – Partido de Reedificação da Ordem Nacional; 42 – José Alcides Marronzinho – Partido Socialista Brasileiro; 54 – Paulo Gontijo – Partido Progressista; 31 – Zamir José Teixeira – Partido Comunitário Nacional; 27 – Livia Maria de Abreu – Partido Nacionalista; 55 – Eudes Mattar – Partido Liberal Progressista; 43 – Fernando Gabeira – Partido Verde; 33 – Celso Brant – Partido

Fernando Collor de Melo venceu a eleição com amplo apoio da burguesia nacional, obtendo 49,94% dos votos válidos, amparando-se num discurso em prol da modernização do País e da elevação da posição do Brasil na economia mundial. Em 1990, ele assumiu a presidência e, em 1992, devido a denúncias de corrupção, renunciou ao cargo em setembro, quando Itamar Franco, seu vice, assumiu o cargo até o término, em 1994.

O curto tempo em que Collor permaneceu no poder foi suficiente para encaminhar a política e a economia brasileira em direção aos interesses internacionais, solidificando o Consenso de Washington e implementando o modelo Thatcher no Brasil, “[...] afastando-se do ideário terceiro-mundista, abandonando o multilateralismo e a autonomia política em favor de uma virtual nova inserção internacional junto às grandes potências” (SIMÃO, 2011, p.6). Em primeira instância, abriu “[...] prematuramente o mercado doméstico aos produtos internacionais, quando a indústria nacional, [...] mal iniciara seu processo de reestruturação produtiva” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 46-47).

A abertura não ficou restrita ao campo industrial, houve consequências que demorariam a aparecer. O “paradigma produtivo” para a educação também foi importado: dominar os *códigos da modernidade* seria essencial para garantir emprego e tornar-se cidadão do século XXI (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011). Esse ideário foi estendido aos estados, que se apressaram para se adaptar ao novo modelo exigido: os governadores do estado do Paraná rapidamente ajustaram seu discurso. Veremos que as gestões que assumiram o poder no final da década de 1980 e na década de 1990 apontavam para o fortalecimento da educação como formadora de gerações que garantiriam a empregabilidade, vista como sustentáculo da cidadania.

2.1.1 O Consenso de Washington no Brasil

O Consenso de Washington, como foi comumente denominado uma reunião convocada em novembro de 1989 pelo *Institute for International Economics*, cujo título, *Latin American Adjustment: How Much Has Happened?*⁸, dá a ideia de sua natureza. Para tratar das condições latino-americanas com relação a reformas já sugeridas por esse órgão, teve representantes economistas dos países 'interessados'. Apesar de não ter poder deliberativo, ganhou representação simbólica, uma vez que essa reunião era entendida pelos participantes como uma avaliação de quem teria conseguido fazer a tarefa de casa e adequar-se aos ideários neoliberais, definidos anteriormente. Brasil e Peru não mostraram entusiasmo com a excelência das reformas propostas até então (BATISTA, 2004).

Pela primeira vez, integram-se às recomendações das agências, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o BIRD, e o próprio governo norte-americano. Ratificados, os ajustes econômicos que os latino-americanos deviam seguir estavam ditados e eram condições para se conceder cooperação financeira aos dependentes.

Não se tratou, no Consenso de Washington, de formulações novas, mas simplesmente de registrar, com aprovação, o grau de efetivação das políticas já recomendadas, em diferentes momentos, por diferentes agências. Um consenso que se estendeu, naturalmente, à conveniência de se prosseguir, sem esmorecimento, no caminho aberto. (BATISTA, 2004, p. 6).

Fernando Collor de Melo, ao assumir o poder em 1990, anunciou o alinhamento do Brasil ao Consenso de Washington, o qual, segundo sua justificativa, alavancaria a economia do País. Para realizar tal intento, contou com a adesão de políticos e empresários, assim como de alguns economistas. A Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP) lançou o documento *Livre para crescer – Proposta para um Brasil moderno*, em agosto de 1990, com o apoio incondicional do então presidente da República.

⁸ *Ajuste da América Latina: o quanto mudou*, tradução da autora.

A proposta da FIESP inclui, entretanto, algo que o Consenso de Washington não explicita, mas que está claro em documento do Banco Mundial de 1989, intitulado 'Trade Policy in Brazil: the Case for Reform'. Aí se recomendava que a inserção internacional de nosso país fosse feita pela revalorização da agricultura de exportação. Vale dizer, o órgão máximo da indústria paulista endossa, sem ressalvas, uma sugestão de volta ao passado, de inversão do processo nacional de industrialização, como se a vocação do Brasil, às vésperas do século XXI, pudesse voltar a ser a de exportador de produtos primários, como o foi até 1950. (BATISTA, 2004, p. 6).

O governo brasileiro lançou mão de uma política multilateral, marcada pelo diálogo com os demais países, para se alinhar aos propósitos neoliberais norte-americanos, o que, segundo Simão (2011), foi uma decisão equivocada por parte da gestão Collor de Melo, visto que outros polos tecnológicos na Europa e Ásia mostravam condição de expansão, além dos números que revelavam perda considerável da balança comercial brasileira em relação ao comércio com os Estados Unidos⁹. Ao aceitar as imposições do Consenso de Washington sem exigências, Collor abriu cominho para que, posteriormente, Fernando Henrique Cardoso, eleito pelo Partido Social Democrático Brasileiro (PSDB), firmasse aliança com o Partido Frente Liberal (PFL), conservador¹⁰, para efetivar, definitivamente, as reformas exigidas pelas agências internacionais.

Se, nos anos de 1990, o Consenso de Washington recebeu grande acolhida no Brasil, a começar pelo próprio governo, o mesmo aconteceu com o modelo Thatcher de governar, como são comumente intituladas as reformas efetivadas na gestão da Primeira Ministra inglesa Margaret Thatcher (1979-1990). Citando Norris, Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) destacam que esse período representou “[...] um completo assalto aos valores que prevaleciam na Inglaterra desde o pós-guerra, quanto às políticas de bem-

⁹De 1984 a 1994, as exportações dos Estados Unidos saltaram de US\$ 2,6 bilhões para US\$ 7,8 bilhões, perfazendo um aumento de 212%. No entanto, as importações dos produtos brasileiros obtiveram um crescimento pífio, de US\$ 7,0 bilhões para US\$ 9,0 bilhões, um aumento de pouco mais de 7% (SIMÃO, 2011, p. 7).

¹⁰Sobre essa aliança, José Luís Fiori (1998, p. 17) concede a seguinte explicação: “FHC preferiu uma aliança de centro-direita com o PFL que lhe garante o apoio natural dos demais partidos conservadores num eventual segundo turno. [...] O que a nova aliança de FHC se propõe, na verdade, é algo mais sério e definitivo: remontar à tradicional coalizão em que se sustentou o poder conservador no Brasil”.

estar, educacional, de saúde, de liberdade de organização dos trabalhadores” (p. 45), denominado também de período neoconservador.

A fim de entender a que veio o governo Thatcher e sua pronta aceitação como modelo a ser seguido em diversos países, inclusive no Brasil, retomar o período pós-guerra na segunda metade da década de 1940, faz-se necessário. Segundo David Harvey (1992), a partir de 1945, para que a expansão capitalista fosse garantida, uma série de compromissos foi acertada entre “[...] o trabalho organizado, o grande capital corporativo e a nação-Estado” (HARVEY, 1992, p. 125). É importante frisar que esses compromissos foram forjados à custa do movimento operário; grande parte dos sindicatos passou a ser controlada, ganhando certo poder de negociação coletiva, mas balizado pelo capital. Essa negociação ocorreu em países como Estados Unidos e Inglaterra, cuja classe trabalhadora já estava sindicalizada. Nessa distribuição de tarefas, ao Estado caberia prover parte da população com benefícios que os salários não conseguiam assegurar, “[...] com gastos de seguridade social, assistência médica, educação, habitação, etc.” (HARVEY, 1992, p. 129).

O fordismo¹¹ garantia a poucos o direito do consumo. O Estado assegurava à população certas benesses, pelo menos nos países mais ricos; certo bem-estar social foi usufruído até 1973 quando a crise do petróleo visibilizou a fragilidade do capitalismo e suas contradições. As garantias trabalhistas necessitavam ser adaptadas para que fossem mantidos os lucros e o mercado de trabalho carecia se reestruturar. Tanto na Inglaterra, em 1979, como nos Estados Unidos, em 1980, governos foram eleitos a fim de promover as reformas que afirmassem as permanências capitalistas. Primordial que privatizações fossem aceleradas, leis trabalhistas modificadas, que o Estado se retirasse do papel de provedor de direitos sociais: tarefas que os dois governantes cumpriram exemplarmente, servindo de protótipo para outros,

¹¹A data inicial simbólica do fordismo deve, por certo, ser 1914, quando Henry Ford introduziu seu dia de oito horas e cinco dólares como recompensa para os trabalhadores da linha de montagem de carros que ele estabeleceu no ano anterior em Dearborn, Michigan. Pode-se atribuir como característica do fordismo uma racionalização da divisão do trabalho taylorista, a esteira, cada trabalhador realizando uma parte do produto, com movimentos repetitivos, nos quais não necessitava de grande esforço intelectual para exercer o trabalho com precisão. Era a produção em massa nas indústrias em que se devia produzir mais em um menor tempo possível. “O que havia de especial em Ford (e que, em última análise, distingue o fordismo do taylorismo) era sua visão, seu reconhecimento explícito de que produção de massa significava consumo de massa [...]” (HARVEY, 1992, p. 121).

como foi o caso do governo Collor de Mello no Brasil. Esse modelo, chamado de neoliberalismo, foi marcado, sobretudo, pelo recuo do Estado frente às políticas de intervenção.

O Estado passa a ser responsabilizado por todos os males econômicos e sociais e a ele é atribuído novo papel: de simples coordenador das estratégias que garantam a liberdade de mercado. No âmbito da educação, é proposta a descentralização da organização escolar, considerada democratizadora das funções da educação pública. (LOMBARDI, 2009, p. xix).

O Consenso de Washington e a adoção do modelo Thatcher de governar são posicionamentos políticos adotados pelos governantes brasileiros na esfera federal na década de 1990, que evidenciaram a direção que seria tomada quanto aos ajustes a serem efetivados na educação para aparelhá-la como suporte para o crescimento econômico. Bem lembram Shiroma, Moraes e Evangelista (2011, p. 47), “[...] retomando aspectos da Teoria do Capital Humano, muito em voga nos anos 1970 [...] afirmava ser a educação um dos princípios determinantes da competitividade entre os países”. A educação seria o meio pelo qual o país passaria à frente na eficiência mercadológica.

O neoliberalismo defende um Estado “minimalista”, o que, para Fiori (1998) é apenas uma continuidade, porque “[...] a ideia de “Estado mínimo” se constitui, desde o século XVIII, no núcleo central da doutrina liberal” (p. 156), exigindo que atue sobre os setores sociais – saúde, educação, previdência, habitação – o menos possível. Esse posicionamento é mais agudo em um país como o Brasil, cuja como marca política é um Estado assistencial, que, mesmo mínimo, apregoa os direitos sociais. Assim, as reformas na educação brasileira foram no sentido de garantir especialmente uma diminuição nos encargos do Estado. Oliveira (2004, p. 1131) chama a atenção para outros dois aspectos reformistas dos anos 1990: “a educação dirigida à formação para o trabalho e a educação orientada para a gestão ou disciplina da pobreza”, além de imputar ao cidadão a responsabilidade de buscar uma educação que lhe garanta o emprego.

2.2 Focos da reforma educacional: democratização e participação

Segundo o debate das agências de financiamentos ligadas à Organização das Nações Unidas (ONU), somente um país moderno poderia ter participação no mundo globalizado. Dessa forma, uma educação de “qualidade” seria fundamental para elevar o Brasil e outros países a um patamar de destaque entre as nações ricas e produtivas. A fim de galgar esse lugar, as reformas exigiam uma escola que transmitisse uma educação para formar homens que fossem adequados, que “criassem” ante as diversidades impostas pelo trabalho. Zanardini, lembrando uma citação de Shiroma, afirma:

[...] não basta apenas educar, é preciso aprender a empregar convenientemente os conhecimentos adquiridos. A reestruturação produtiva, afirma o discurso, exige que se desenvolvam capacidades de comunicação, de raciocínio lógico-formal, de criatividade, de articulação de conhecimentos múltiplos e diferenciados de modo a capacitar o educando a enfrentar sempre novos e desafiantes problemas. Mais ainda, diante da velocidade das mudanças, as requalificações tornam-se imperativas. (SHIROMA, apud ZANARDINI, 2007, p. 258-259).

Para conquistar essa qualificação, documentos emitidos por organismos internacionais, que sustentavam a reforma educacional, guiavam a formação que as escolas deveriam oferecer aos seus alunos e sugeriam como a sociedade, de forma geral, deveria assegurar que as pretendidas mudanças fossem exitosas. Tal protocolo, implícito nas orientações, aparecem sob alguns princípios ou conceitos, como democracia, autonomia, participação, sociedade civil, igualdade, classe social, pobreza, riqueza. Faz-se necessário atentar para o fato de que determinados conceitos “[...] foram naturalizados – o capitalismo, por exemplo –, ressignificados, modificados, ou substituídos por outros mais convenientes” (MORAES, 2003, p. 158), em um processo identificado como de inflexão teórica, marcado por um jogo de linguagem que o movimento pós-moderno apregoou.

Frigotto e Ciavatta chamam a atenção de

[...] que, no Brasil, nos anos 90, praticamente desapareceram, nas reformas educativas efetivadas pelo atual governo, os vocábulos 'educação integral', 'omnilateral', 'laica', 'unitária', 'politécnica' ou 'tecnológica' e 'emancipadora', realçando-se o ideário da 'polivalência', da 'qualidade total', das 'competências', do 'cidadão produtivo' e da 'empregabilidade'. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 47).

Dentre esses conceitos, um deles interessa-nos especificamente, o de democracia, já que dele emana um princípio¹² básico: a participação. O termo participação é constantemente aludido no processo de elaboração das DCE/H, sendo que os dois vocábulos também são estrategicamente utilizados pelas agências internacionais, como mostram dois de seus documentos: *O Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI* (DELORS, 1998), conhecido como *Relatório Delors*, em razão de Jacques Delors ser o coordenador da Comissão, e o documento *Equidad, desarrollo y ciudadanía* (2000), elaborado pela Secretaria da CEPAL, os quais serão aqui destacados em sua especificidade quanto aos termos mencionados.

Nesse ponto, entender a construção histórica da democracia é necessário, porque se compreenderá como se chegou à função legitimadora das diferenças sociais que se exerce no capitalismo. Para este fim, retomar a democracia ateniense é importante.

Objetivando sobrepor-se a outras cidades que ocupavam espaços geográficos vizinhos, Atenas, que se localizava na Ática, cidade-estado da região da Grécia, por volta do século V a.C, desenvolveu uma forma de arranjo político que visava a, em primeira instância, organizar a cidade. Atenas, agrária nesse momento, com grande parte de sua produção agrícola realizada por meio do trabalho livre, por cidadãos que viviam de seu trabalho em suas pequenas propriedades, tendo uma parca parte do trabalho realizada por escravos, em particular nos lotes de homens mais ricos, na medida em que era comum a figura do arrendatário, homem livre que não possuía lote de terra

¹²Cf. ARANDA (2009) Adirão e Camargo (2001, p. 72), focando para o termo princípio como imperativo legal, registram que ele é usado para designar “[...] na norma jurídica escrita, os postulados básicos e fundamentais presentes em todo Estado de direito, ou seja, são afirmações gerais no campo da legislação a partir das quais devem decorrer as demais orientações legais”.

para trabalhar. Os escravos eram mais utilizados no centro urbano de Atenas, realizando trabalhos que exigiam certa qualificação, como arqueiros, mineiros e professores, e os menos qualificados, como os trabalhos domésticos, portanto o uso do trabalho escravo era intenso (WOOD, 2011). Dessa forma, em Atenas, havia esses pequenos produtores que não possuíam posição socioeconômica privilegiada, mas eram juridicamente livres e politicamente privilegiados. “A igualdade política não somente coexistia com a igualdade socioeconômica, mas também a modificava substancialmente, e a democracia era mais substantiva que ‘formal’” (WOOD, 2011, p. 174).

Segundo Wood (2011, p. 168), esse corpo de cidadãos atenienses, os quais “[...] trabalhavam para viver” e vivenciavam a democracia, já fora denominada antes do século XVIII, por historiadores “[...] como comunidade ‘mecânica’ em que a aristocracia era subordinada a uma multidão ‘utilitária’ de cidadãos trabalhadores [...]” (WOOD, 2011, p. 168) ou “*demos* ‘utilitarista’” (WOOD, 2011, p. 169) e passou a ser representada como ralé ociosa, porque a democracia era vista com receio na Inglaterra do século XVIII.

Nem mesmo a aparência de ralé ociosa pode ser explicada por uma nova preocupação com os males da escravidão, gerada por uma consciência democrática ampliada na Idade das Revoluções. Pelo contrário, a ralé nasceu sobretudo das mentes dos antidemocratas reacionários.

Os principais culpados foram, no primeiro caso, os historiadores britânicos que escreveram as primeiras histórias políticas e narrativas modernas sobre a Grécia Antiga com o objetivo explícito de advertir os seus contemporâneos contra os perigos da democracia. (WOOD, 2011, p. 169).

Sobre essa mudança, Thompson chama a atenção:

O século XVIII testemunhou uma mudança qualitativa nas relações de trabalho, mas sua natureza fica obscurecida se a consideramos apenas em termos de um aumento na escala e no volume da manufatura e do comércio. Isso ocorreu, sem dúvida. Todavia, ocorreu de tal maneira que uma proporção substancial da força de trabalho se tornou mais livre da disciplina do trabalho diário, mais livre para escolher entre empregadores e entre trabalho e lazer, ficando todo o seu modo de vida menos marcado por uma posição dependente do

que tinha sido até então ou do que viria a ser nas primeiras décadas da disciplina da fábrica e do relógio. (THOMPSON, 1998, p. 42).

Um trabalhador menos disciplinado aos costumes é tido como ameaça e considerado um perigo para a ordem estabelecida. Nesse sentido, o capitalismo tratou de submeter esse trabalhador livre à disciplina do trabalho e à sujeição para a não propriedade; por outro lado, deveria oportunizar a sua participação política por meio da democracia, na medida em que esse trabalhador não tinha direitos políticos garantidos pela propriedade, a exemplo dos atenienses, mas poderia participar da política democraticamente. Obstante, essa participação não foi disponibilizada no início da industrialização, dificultando a aquisição da propriedade; ela só foi concedida após movimentos de luta da classe trabalhadora, isso no século XIX em partes da Europa Ocidental e Estados Unidos e, em grande parte dos outros continentes, somente no século XX.

Para Wood (2011), até o final do século XVIII, o significado da democracia era o adotado pelos gregos, mas, com a ascensão dos Estados Unidos, ela ganhou redefinição de governo do povo, lembrando ser o povo temido pelas classes dominantes, para governo pelo povo, no qual este era representado, passando a gozar do direito ao voto, ainda que esse direito fora restrito em muitas democracias até meados do século XX. Este é o caso do Brasil, onde, até 1985, prevaleceu o direito de voto apenas aos alfabetizados. Sob este modelo, o Estado foi separado dos cidadãos que participam por meio do voto, ganhando o direito de serem representados.

Aranda (2009) observa que a compreensão da democracia na contemporaneidade pede o estudo de dois autores: Charles-Louis de Secondat ou Barão de Montesquieu e Jean-Jacques Rousseau. O primeiro, por discutir a democracia representativa; o segundo, por ser defensor da democracia participativa. Montesquieu separa o governo em republicano, monárquico e despótico, afirmando que é na república que o povo consegue exercer a democracia, porém há os que podem ser representados e os que podem ser

representantes; portanto, essa participação é limitada. Sobre a democracia em Montesquieu, Aranda destaca:

Para Montesquieu (2005), conforme já levantado, o significado de povo parece ser entendido num sentido aristotélico (ou seja: nasceram alguns homens para serem livres e outros para serem escravos), como faziam os atenienses, conforme pode ser percebido em suas próprias palavras: 'No Estado Popular, o povo está dividido em certas classes. É pela maneira de fazer essa divisão que se destacaram os grandes legisladores, e é disso que a duração da democracia e sua prosperidade sempre dependeram' (p. 21), ou seja, uns podem ser soberanos (fazem a lei), outros não, apenas obedecem. E assim, a democracia caminha sem maiores problemas respondendo prontamente aos anseios do liberalismo. (ARANDA, 2009, p. 58)¹³.

Rousseau, na obra *Contrato Social* (1999), afirma que o homem não tem autoridade natural sobre outro homem. É pelo contrato social que essa autoridade ocorre, margeada pelas convenções. Defensor da democracia participação direta, Rousseau demonstrou preocupação com o perigo de uma minoria de representantes do povo usurpar o poder, por isso assembleias seriam importantes.

Em resumo, a proposta de Rousseau passava pela instauração de uma nova ordem baseada no Contrato Social, pela via da justiça, buscando priorizar a vontade geral. Sendo um liberal, o pensador conceituava a sociedade como uma agregação de indivíduos livres e, ao mesmo tempo, sujeitos às leis, sendo a educação entendida nesse processo como necessária para a formação dos mesmos. O ideal educativo de Rousseau passava por preparar o cidadão para participar da vida política. Rousseau defendia a democracia direta, não representativa, em que o cidadão possa intervir diretamente nos processos políticos decisórios que são de seu interesse. O potencial revolucionário da cidadania de Rousseau passa pela participação democrática dos cidadãos. (ARANDA, 2009, p. 62).

Esclarece a autora, “[...] tendo em vista o movimento histórico em processo é que se pode afirmar que nas formulações teóricas dos pensadores

¹³ A Obra de Montesquieu referenciada por Aranda: MONTESQUIEU, Charles-Louis de Secondat, Barão de. **O espírito das leis**. Apresentação de Renato Janine Ribeiro. Tradução de Cristina Murachco. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

estão presentes indícios do advento da democracia e da participação na contemporaneidade” (ARANDA, 2009, p. 63).

Nos documentos que dão sustentação às políticas públicas para os países periféricos em fins do século XX e início do século XXI com referência à democracia, chama-nos a atenção os seguintes pontos: seu sentido de igualdade civil e sua ressignificação. O primeiro ponto, conforme apregoam os ideais liberais, todos são iguais, independentemente da posição socioeconômica que ocupam.

Neste sentido, a igualdade política na democracia capitalista não somente coexiste como a desigualdade socioeconômica, mas a deixa fundamentalmente intacta. [...] Então o capitalismo tornou possível conceber uma ‘democracia formal’, uma forma de igualdade civil coexistente com a desigualdade social e capaz de deixar intocadas as relações econômicas entre ‘elite’ e a ‘multidão trabalhadora’. Entretanto a *possibilidade* conceitual de uma ‘democracia formal’ não fez dela uma realidade histórica. Houve muitas lutas árduas antes que o ‘povo’ passasse a incluir a multidão trabalhadora, isso sem mencionar as mulheres. (WOOD, 2011, p. 184).

Além de reforçar que a democracia é responsável por fortalecer a igualdade civil entre as pessoas— ideais liberais e neoliberais —, os documentos trabalham no sentido de reforçar que a democracia é responsabilidade da educação escolar. A Comissão Econômica para América Latina e Caribe afirma no Relatório *Equidad, desarrollo y ciudadanía*:

La consolidación de la democracia como sistema político plantea, por otra parte, el reto de construir una cultura ciudadana con vocación democrática. La educación debe reforzar, por ello, valores como los derechos humanos, la democracia, la solidaridad y cohesión social, la equidad de género, el respeto a la diversidad étnica y cultural, la sostenibilidad ambiental y la afirmación de memorias y proyectos históricos. Importa, pues, educar con un estilo que induzca a los sujetos a actuar con mayor autonomía en el uso del conocimiento, a estar más dispuestos a participar en debates y trabajos de grupo, y a tomar mayor conciencia respecto de sus deberes y derechos.¹⁴ (CEPAL, 2000, p.54).

¹⁴A consolidação da democracia como um sistema político representa, por outro lado, o desafio de construir a cultura cidadã com vocação democrática. A educação deve, portanto, reforçar valores como os

Também o *Relatório Delors* aponta a importância da democracia:

Trata-se sim, de fazer da escola um modelo de prática democrática que leve as crianças a compreender, a partir de problemas concretos, quais são os seus direitos e deveres, e como o exercício da sua liberdade é limitado pelo exercício dos direitos e da liberdade dos outros. Um conjunto de práticas já experimentadas poderá reforçar esta aprendizagem da democracia na escola: elaboração de regulamentos da comunidade escolar, criação de parlamentos de alunos, jogos de simulação do funcionamento de instituições democráticas, jornais de escola, exercícios de resolução não-violenta de conflitos. Por outro lado, sendo a educação para a cidadania e democracia [...] (DELORS, 1998, p. 61).

Como mencionado, o ideal de democracia liberal prevalece hegemonicamente, seja no Relatório da CEPAL 2000, seja no *Relatório Delors*, nos quais a ideia de democracia formal prepondera, devendo ser ensinado na escola o cumprimento dos deveres e dos direitos, naturalizando este ideal de democracia como sendo o único possível. Se o cidadão pode participar e sabe de seus direitos, a igualdade estará garantida, limitando-se à percepção de democracia como direitos políticos. Sobre esta questão, Wood (2011) enfatiza que “[...] à medida que os direitos políticos se tornaram menos exclusivos também perdiam muito de seu poder” (WOOD, 2011, p. 203).

O segundo ponto passa pela resignificação já citada; é apregoada como a democratização da educação, sobretudo como forma de combater a pobreza dos países da América Latina. Uma região marcada por governos geralmente militares, que limitaram a participação política nas décadas de 1960, 1970 e parte da década de 1980, responsáveis pelo aumento da pobreza na região, cuja abertura política do final do século XX não teria atingido as instâncias educacionais, que continuaram sendo dirigidas por grupos centralizadores na década de 1990. Sua efetivação seria benéfica para tirar a região da miséria se a participação dos cidadãos comuns fosse garantida pelas

de direitos humanos, democracia, solidariedade, coesão social, igualdade de gênero, respeito à diversidade étnica e cultural, sustentabilidade ambiental e a afirmação de memórias e projetos históricos. Portanto, é importante educar a criança em um estilo que envolve temas para agir com maior autonomia no uso do conhecimento, para ser mais disposta a participar das discussões e trabalhos em grupo e assumir uma maior consciência sobre seus deveres e direitos.

reformas educacionais. Dessa forma, a democratização da educação passa a ser ponto de pauta nos documentos oriundos das agências internacionais.

Finalmente, se busca profundizar la democracia al acercar el gobierno a los ciudadanos y propiciar una mayor participación ciudadana; esta vinculación más estrecha entre autoridades y población de begenerar um movimiento integrador y dinámico de participación y control em La prestación de los servicios y favorecer la comunicación y el flujo de información más expeditos entre decisores, administradores y destinatários.¹⁵ (CEPAL, 2000, p. 165-166).

Devemos, aqui, fazer um adendo: se as ditaduras latino-americanas instauradas nos anos de 1960 e 1970 não foram apoiadas abertamente por essas agências, receberam incentivos econômicos no combate ao comunismo, tido como motivo da instalação de governos militares em países como o Brasil, Chile e Argentina. Na região, o cerceamento dos direitos civis, impostos por governos autoritários e incentivadores da manutenção de uma economia que dividia os países entre os industrializados, que impunham preços para mercadorias e trabalho, e os não industrializados, que compulsoriamente cumpriam as imposições, era visto como importante forma de manutenção do próprio capitalismo. Dessa forma, a miséria causada por esses governantes, que recorriam a empréstimos com juros altos, também era de responsabilidade de seus apoiadores, mas esse apoio não era mencionado, prevalecendo a ideia de que a falta de democracia era autóctone e de que a democratização da educação auxiliaria no combate à pobreza.

De acordo com Tavares (2004), a democratização da educação no estado do Paraná, perpassada pela descentralização, estava presente nas políticas da SEED na década de 1980.

Segundo os documentos, a democratização do poder dar-se-ia por duas vias: a participação das comunidades na decisão e a descentralização da Secretaria de Educação. O governo

¹⁵“Finalmente, procura-se aprofundar a democracia, trazendo o governo mais próximo dos cidadãos e promover uma maior participação dos cidadãos, esta relação mais estreita entre as autoridades e a população deve gerar, inclusive, um movimento integrado, participação dinâmica e controle na prestação de serviços e melhorar a comunicação e fluxo rápido de informações das decisões entre administradores e beneficiários” (Tradução nossa).

deveria ser participativo e a postura tecnocrática abandonada. O profissional docente deveria ser valorizado e a visão do especialista superada de modo a alcançar uma visão de totalidade. (TAVARES, 2004, p. 38).

Se, na década de 1980, uma das vias do combate ao modelo tecnocrático era feita por meio da participação dos professores, nos anos de 1990, os documentos de orientação passaram a requerer a descentralização da educação como possibilidade de afastamento da pobreza. A educação passou a ser apontada como forma de superação dos problemas sociais, a gestão democrática contava com a participação de professores, funcionários, diretores e cidadãos locais no campo decisório educacional, amparada pelo discurso de que produziria uma educação amparada nas necessidades dos alunos. A participação desse grupo ocorria por seus membros possuírem um conhecimento local, que deveria ser considerado na elaboração de projetos para a melhoria da própria escola.

Verifica-se que, durante essas duas décadas, os professores paranaenses foram chamados à participação, seja para demonstrar o quanto o governo pós-ditadura militar estava se democratizando, como aconteceu na década de 1980, seja para legitimar a gestão democrática, como aconteceu na década de 1990.

No ano de 2003, constata-se que a participação docente aparecia de forma acentuada nas políticas educacionais apresentadas pelo governo que assumiu o Estado. A SEED, ao anunciar que, no Paraná, novas diretrizes curriculares educacionais seriam elaboradas, declaração dada durante a realização do *Seminário Educação Múltiplas Perspectivas* em 2003, chamou a atenção para a diferença entre o novo documento e o que estava em vigor no estado, os PCN, por contar com a participação dos professores em sua elaboração. Durante todo o processo, realizado entre os anos de 2004 e 2005, essa característica passou a ser divulgada com bastante ênfase pela Secretaria.

Da mesma forma que o entendimento sobre a democracia como produção histórica se fez necessário, compreender como o princípio de participação vem sendo utilizado na política e na política educacional é

fundamental. Optou-se em apresentar primeiro de que forma o princípio de participação é acolhido no campo da pesquisa; em segundo lugar, destacar alguns pesquisadores que têm se dedicado ao tema. Dessa forma, entender o princípio de participação como um compromisso social fundamental na composição do sujeito histórico, de acordo com Gramsci (1982), é ter consciência crítica do mundo, poder e, com base nessa participação, escolher como atuar nesse mundo, fazer a sua história, contribuir para mudar ou mantê-lo. Assim,

Parte-se do pressuposto de que o exercício da participação é imprescindível para o exercício da democracia e em articulação ambas precisam de vários outros princípios para chegar a uma concretização, como exemplo, a igualdade política, as condições econômica e social, a liberdade, o direito, a justiça, a soberania, a cidadania, a educação. Registra-se, ainda, que a defesa é por uma participação efetiva para todos, em uma sociedade onde esse princípio possa ter sua realização histórica. (ARANDA, 2009, p. 50).

No final dos anos de 1970 e 1980, o princípio de participação era bandeira de muitos movimentos sociais no Brasil, devido à proibição da organização de sindicatos, grêmios estudantis, ou qualquer outro tipo de associação que tivesse como objetivo discutir as condições de vida e de trabalho, debater situações educacionais, de saúde e de lazer dos brasileiros. Qualquer uma dessas ações era considerada ilícita e criminalizada. Lutar pela participação popular foi motivo de embate de muitas categorias, resultando na atuação de certos personagens no cenário político brasileiro. Na última década do século XX e início do século XXI, o efeito das políticas neoliberais já estavam influenciando o panorama econômico-social brasileiro; alguns conceitos, entre eles o da participação, foram modificados, atrelados,

[...] foram absorvidos pelo poder público [...] resultando em uma participação sem força, uma participação sem representatividade popular e, [...] que reafirma o mito da incompetência popular para participar dos rumos das políticas públicas, precisando ser tuteladas e educadas (ALMEIDA, 2005, p. 2).

A participação como objeto de pesquisa, não diferentemente de outros temas, suscita perspectivas diferenciadas de análise. Alguns pesquisadores têm se dedicado à compreensão das formas com que o princípio de participação tem sido apropriado pelas políticas públicas de forma ideológica. Nogueira, estudado por Aranda (2009), é um deles. O autor faz uma diferenciação entre as modalidades de participação: assistencialista, corporativa, eleitoral e política. A autora as interpreta da seguinte forma:

A participação assistencialista pode ser compreendida numa situação em que não há predominância da consciência coletiva, tem natureza filantrópica, visa proporcionar qualidade de vida, resolver problemas, enfim, se destina às classes menos favorecida social, educacional e politicamente.

A participação corporativa tem sua origem no sindicalismo, defende interesses específicos, tem caráter mais individualista em termos de grupos ou categorias profissionais.

A participação eleitoral é limitada no sentido de envolvimento do cidadão no poder político que mesmo dizendo respeito à coletividade prima, na realidade, pelos direitos particulares, objetiva intervir na governabilidade, mas não modifica as regras do jogo político.

E a participação política que também é voltada para a questão eleitoral, porém avança em relação à anterior no sentido que visa a fortalecer a vontade geral, fazendo valer a igualdade social, firmar a cidadania e os direitos humanos. É uma participação cujo foco é o cidadão. (ARANDA, 2009,p. 78).

Outros, como Bordenave (1983), pesquisam e diferenciam tipos de participação: *participação de fato*, da qual o indivíduo cumpre tarefas para sua manutenção e do grupo a que pertence; *participação espontânea*, da qual o indivíduo forma grupos a fim de realizar tarefas; *participação imposta*, na qual o indivíduo participa de forma obrigatória; *participação voluntária*, na qual o próprio indivíduo se coloca, sem manifestação de terceiros; *participação concedida*, “[...] decorre de ações oriundas tanto pela subordinação exigida pelo sistema-capital como pela necessidade de legitimação nesse próprio sistema” (ARANDA, 2009, p. 78).

Muitas definições de participação são debatidas, cuja variedade se deve a sua presença nas políticas públicas contemporâneas e, conseqüentemente, nos documentos que norteiam a educação. De acordo com Aranda (2009), não

há uma preocupação em analisar teoricamente a articulação democracia/participação. Desse modo:

[...] numa pluralidade de vozes a participação é apresentada como um dos eixos fundamentais das estratégias de desenvolvimento do país, e, na educação, a chave de acesso, permanência e, conseqüentemente, de melhores condições de vida, principalmente, para a classe trabalhadora, entretanto regida por um princípio cujo significado não ultrapassa a ordem necessária ao mercado. (ARANDA, 2009, p. 33).

Nos documentos norteadores das políticas públicas educacionais do fim do século XX e início do século XXI, o princípio de participação aparece frequentemente como condição para a educação cumprir o seu papel de auxiliar os países periféricos a melhorarem sua condição econômico-social. Para isto, o sistema educacional deve aumentar o número de egressos no sistema escolar, assim como diminuir repetências e evasão. Para tal intento, toda a sociedade foi chamada a participar das reformas, o que significaria a democratização da educação e o sucesso das mudanças.

A participação da comunidade local na avaliação das necessidades, através do diálogo com as autoridades oficiais e os grupos interessados no interior da sociedade, é uma das etapas essenciais para ampliar e aperfeiçoar o acesso à educação.

Houve países em que o processo foi coroado de êxito, numa escala mais ou menos importante, porque souberam suscitar o empenho eficaz das comunidades locais, dos pais e dos professores, apoiado num diálogo contínuo e numa ajuda externa diversificada, no que diz respeito aos aspectos financeiros, técnicos ou profissionais. É evidente a importância primordial da comunidade local para o sucesso de qualquer reforma. (DELORS, 1998, p. 26).

A participação do professor em projetos que visassem reformulações educacionais era vista como condição para o sucesso desses projetos, impelindo o professor de forma dupla: primeiro, ele é parte da comunidade local, na medida em que a escola em que trabalha integra essa comunidade, portanto sua participação era esperada; segundo, a reforma educacional incide diretamente sobre seu trabalho, portanto sua participação era aguardada. O

professor que se negasse a participar estava possibilitando a outros o poder de decisão, colocando-se em uma posição em que a sua recusa em participar era taxada como desinteresse pelo seu próprio trabalho.

3 EDUCAÇÃO BÁSICA NO ESTADO DO PARANÁ: DA DÍVIDA SOCIAL À FORMAÇÃO PARA O MERCADO

Como o objetivo desta pesquisa é analisar a participação dos professores na elaboração das Diretrizes Curriculares da Educação Básica-História, de 2008, utilizando como fonte as orientações do DEF, questionário respondido por professores do NRE/L que participaram da elaboração das DCE/H e documentos da CEPAL e da UNESCO que orientaram as políticas educacionais nas décadas de 1990 e 2000, nesta seção, propõe-se elucidar como estava sistematizado o ensino de História paranaense antes de 2003, período que antecedeu os primeiros preparativos para a formulação de um documento para, segundo a SEED, nortear o ensino público estadual. Tal abordagem tem a finalidade de compreender o contexto histórico que motivou os governadores a programarem mudanças curriculares.

O período que antecede a elaboração do *Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná de 1990*, ao ser contextualizado, dará prioridade aos anos posteriores a 1983, já que, nesse ano, teve início o mandato de um candidato eleito como oposição ao governo militar brasileiro. Este recorte temporal se deve ao fato de que as políticas públicas que antecederam a elaboração das DCE/H estão interligadas, já que o modelo de produção vigente é globalizado e interfere nas decisões políticas locais.

Nas eleições de 1982, o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) elegeu governadores nos estados de São Paulo, Minas Gerais, Espírito Santo, Mato Grosso do Sul, Paraná, Goiás, Pará, Amazonas e Acre. Os novos dirigentes haviam sido eleitos como representantes que efetivariam mudanças nos setores político, econômico e social.

Essas transformações eram esperadas devido à insatisfação com o governo militar e, conforme concebe Fernandes (1986), ao se analisar essa insatisfação, há de se considerar a política econômica mundial. Os militares, até então apoiados pelos Estados Unidos da América, começaram a sentir a crise econômica da década de 1970, visto os empréstimos que garantiam a manutenção do Estado civil-militar terem diminuído, além disso, o pagamento dos altos juros ao FMI ocasionou a diminuição salarial dos que viviam do

trabalho. O discurso de combate ao comunismo dava lugar ao discurso da necessidade de que os países subdesenvolvidos se reestruturassem a fim de participarem do mundo globalizado, que havia sido superada a bipolarização. O Banco Mundial se tornará o principal credor das reformas que prometiam a reestruturação do país, mas que, em primeiro lugar, tendiam a garantir que os países pobres, como o Brasil, conseguissem saldar sua dívida.

É claro que o processo de implantação dessa nova orientação política não se consolidou simultaneamente em todos os países, estendendo-se, como no caso brasileiro, até 1995. Tal orientação corresponde ao conjunto de reformas consensuais entre os principais organismos multilaterais sediados em Washington, a partir do final dos anos 1980, conhecido como Consenso de Washington. (SILVA; AZZI; BOCK, 2007, p. 9).

Nesse contexto, políticas públicas para a educação, saúde e segurança são condicionalidades para os novos empréstimos. Estes, anunciados como investimentos do Banco Mundial, exigiam ajustes estruturais por parte do governo brasileiro, como, por exemplo, a mudança de legislação, cujas recomendações se estendiam aos estados da Federação.

3.1 Currículos e políticas públicas nas escolas paranaenses

No estado do Paraná, desde o final da década de 1980, o currículo escolar foi alvo de políticas públicas que suscitavam discussões nas instituições de ensino básico, seja quando o estado, por meio da SEED, propôs a elaboração de currículos próprios, como ocorreu entre 1988 e 1990 com a elaboração do *Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná* e entre 2003 e 2008, período em que foram gestadas as *Diretrizes Curriculares da Educação Básica*; ou na efetivação do currículo criado por instância federal, nos anos de 1996 e 1997, com a implantação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* nas escolas estaduais.

Essas ações distintas e separadas temporalmente, comumente, foram divulgadas como políticas públicas emanadas do Estado a fim de promover

uma melhoria na educação, que, por consequência, eram anunciadas como benéficas para a sociedade, em especial para a parte economicamente desprivilegiada. Nesse caso, os documentos curriculares auxiliariam na formação dos jovens deste grupo social, dando-lhes a oportunidade de empregabilidade. O capitalismo, ao reforçar o caráter público, 'impessoal' e 'autônomo' do Estado (WOOD, 2011), visa aproximá-lo dos que não são representados realmente por ele.

O Estado, impossibilitado de superar contradições que são constitutivas da sociedade – e dele próprio, portanto –, administra-as, suprimindo-as no plano formal, mantendo-as sob controle no plano real, como um poder que, procedendo da sociedade, coloca-se acima dela, estranhando-se cada vez mais em relação a ela. As políticas públicas emanadas do Estado anunciam-se nessa correlação de forças e, nesse confronto abrem-se as possibilidades para implementar sua face social, em um equilíbrio instável de compromissos, empenhos e responsabilidades. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 8).

Nesta perspectiva, currículos oficiais, sejam eles elaborados ou implantados com caráter social, podem objetivar uma necessidade de mudança da sociedade, mas quase sempre não correspondem às mudanças almejadas pela sociedade, no entanto, podem ser utilizados para atenuar conflitos sociais que a luta por transformações por vezes acarreta (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011). Essa é uma característica bastante comum nas políticas públicas efetivas nos países periféricos nas décadas de 1980 e 1990, cujas reformas foram implantadas, muitas vezes, para responder a reivindicações populares, mas que atendiam apenas aos interesses neoliberais de formação. As mudanças curriculares ocorridas no estado do Paraná não foram isoladas; aconteceram em um contexto em que currículos foram modificados em resposta às políticas neoliberais.

3.2 O Governo militar e a educação

Os militares tomaram o poder em 1964 por meio de um golpe político que derrubou o então presidente João Goulart. Eles tiveram o apoio interno de setores conservadores da sociedade brasileira, como, por exemplo, da classe média e parte da Igreja Católica; e, externo, como, por exemplo, dos Estados Unidos, que, desde o início do governo de John Fitzgerald Kennedy, havia intencionado sua influência na América Latina.

O secretário de Defesa Robert McNamara, que ocupou o cargo entre 1961 e 1968 nos governos John Kennedy e Lyndon Johnson, afirmava a senadores estadunidenses em 1962 que 'a exposição dos oficiais militares daquelas nações [latino-americanas] às nossas escolas familiarizá-los-á com filosofias democráticas, formas democráticas de pensamento, com as quais retornarão para suas nações'. O general norteamericano Enemark, que supervisionava a assistência militar para a América Latina, posteriormente explicaria aos mesmos senadores que 'forças latino-americanas, bem treinadas e bem disciplinadas, conduzidas por líderes treinados e orientados pelos Estados Unidos com visões moderadas irão prover a estabilidade e o grau que são necessários para o desenvolvimento social e econômico e para o sucesso da Aliança para o Progresso'. (PEREIRA, 2011, p. 315-316).

Entre os objetivos norte-americanos de influenciar o Brasil, maior país da América Latina, estava o domínio econômico, visando privilégios na obtenção de matérias-primas para seu mercado. Tanto os grupos internos como os externos eram temerosos com os movimentos sociais coesos que, no início da década de 1960, foram às ruas marcar posicionamento político favorável a mudanças de base, pedindo mais vagas nas universidades, empregos e reforma agrária. Esses movimentos forneceram aos golpistas o suposto motivo para permanecerem autoritariamente no governo pelo período de 21 anos. Nesses anos de ditadura civil-militar, o direito de liberdade política dos brasileiros foi sequestrado, principalmente após o Ato Institucional 5¹⁶ de 1968.

¹⁶ O Ato Institucional se configurava em decretos que o Executivo impunha sem passar pelo Legislativo. Essas "leis" tinham o poder de contrariar a Constituição brasileira e foi um instrumento utilizado pelo governo do período militar para impor a vontade política. O AI 5, que entrou em vigor em dezembro de 1968, é considerado o mais antidemocrático dos atos. Entre outras imposições, concedia poder ao Presidente da República para dar recesso à Câmara dos Deputados Federais e Estaduais e à Câmara de vereadores, para intervir nos estados e municípios sem respeitar as limitações constitucionais; suspender os direitos políticos pelo período de 10 anos de qualquer cidadão brasileiro; cassar mandatos de deputados federais, estaduais e vereadores; proibir manifestações populares de caráter político;

A coligação dessas instituições sustentou uma ditadura civil-militar responsável, entre outros aspectos, por uma educação voltada ao tecnicismo, que favoreceria a formação de mão de obra qualificada, acoplando-a ao discurso de propiciar a entrada do Brasil para o primeiro mundo.

Nas duas décadas em que os militares permaneceram no poder, eles foram beneficiados pela política econômica mundial com a disputa pela hegemonia global entre os Estados Unidos da América (EUA) e a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). Os empréstimos endossados pelos norte-americanos, a fim de manter alinhamento com o Brasil e aprofundar seu domínio sobre a América Latina, vieram a calhar com os interesses dos golpistas. O alinhamento com os americanos foi tido como natural por Golbery do Couto e Silva, militar intelectual da Escola Superior de Guerra (ESG), ao anunciar, em sua obra *Geopolítica do Brasil*, que o conflito maior era entre o Ocidente, sinônimo de democracia, e o comunismo, que pretendia sua expansão¹⁷. Por isto, este último deveria ser combatido, aqui no Brasil, pela ideologia da segurança nacional¹⁸. Com o discurso do combate ao comunismo, outros antagonismos eram encobertos. Não se falava do achatamento dos salários; pregava-se, isto sim, que a diminuição do poder aquisitivo dos trabalhadores era necessária para o desenvolvimento nacional.

Vale ressaltar que esse desenvolvimento foi subsidiado pelos empréstimos do FMI, que não se interessava em receber a dívida brasileira, mas preocupava-se em garantir que o Brasil conseguisse pagar os juros da dívida externa para, assim, continuar fazendo novos empréstimos,

suspender o direito de *habeas corpus*; legalizar a censura prévia para jornais, revistas, livros, peças de teatro e músicas.

¹⁷Maria de Lourdes Manzini Covre demonstra como o discurso de Golbery do Couto e Silva foi acolhido pela Escola Superior de Guerra e utilizado contra os comunistas para encobrir os antagonismos reais entre o “[...] bloco dos países desenvolvidos e dos não desenvolvidos; entre classes dominantes e classes dominadas” (COVRE, 1983, p. 31). Acrescenta a autora que essa ideia era difundida por meio de cursos oferecidos a diversos setores da sociedade, com a ajuda de instituições como o Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (IPES) e o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD).

¹⁸Conforme Maria Helena Moreira Alves aponta na obra *Estado e Oposição no Brasil (1964-1985)*, a Guerra Fria trouxe a ideologia da segurança nacional para a América Latina e, conseqüentemente, para o Brasil. Em sua defesa, era necessário expurgar o país da ação comunista que punha em risco o desenvolvimento econômico, bem como a segurança interna e externa. Assim, o comunismo deveria ser combatido ofensivamente, sob a justificativa de que somente um governo rígido aos movimentos sociais e qualquer tipo de aproximação com os ideais socialistas conseguiria manter o Brasil a salvo (ALVES, 1984).

assegurando aos bancos estrangeiros o domínio na economia brasileira. Como esclarece Covre:

Nesse sentido, permanecem as expressões de Delfim Neto, de que 'devemos ordenadamente'; 'a outra face da dívida externa está em empreendimentos como Itaipu etc.; a dívida não se paga, se rola'. Realmente não há que se pagar a dívida externa. Enquanto conseguirmos pagar os juros e dividendos, haverá sempre crédito para o Brasil. Já pagamos a dívida 'n' vezes. Somos uma mina de ouro para os banqueiros internacionais. Quem paga é a população mais ampla, cada vez mais pauperizada, faminta. (COVRE, 1983, p. 242).

Ante tal política econômica de exploração, o empobrecimento dos assalariados pode ser conferido por meio do estudo do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE) de 1979, que demonstra por que o trabalhador, em período do milagre econômico, precisou aumentar a quantidade de horas de trabalho diário para conseguir comprar os alimentos necessários para sua sobrevivência (ALVES, 1984). Por outro lado, era garantida a concentração de renda para 5% da população brasileira economicamente ativa e um aumento mínimo de ganhos para a classe média, como aponta o mesmo autor, por meio de um estudo de dados da Revista *Isto É*, de 9 de agosto de 1979, que apoiava o governo militar.

Esta política de concentração de riqueza nas mãos de poucos e empobrecimento de muitos em nome de um desenvolvimento nacional gerou um descontentamento por parte da classe trabalhadora. Tal descontentamento indiciou reivindicações populares de grandes proporções devido à repressão violenta usada pelos militares em nome da segurança nacional a qualquer manifestação contrária aos seus posicionamentos; no entanto o desenvolvimento nacional mostrou-se bastante frágil diante da crise mundial do capitalismo dos anos de 1973 e 1974. A classe média, sustentáculo do governo civil militar, impossibilitada de manter o consumo e sentindo a inflação – marcada particularmente pelo aumento do preço do petróleo –, poderia juntar-se aos demais trabalhadores, fortalecendo as críticas à política econômica imposta. Assim, iniciam-se outras estratégias para manter a legitimidade militar,

começando pelo afrouxamento sociopolítico, com a criação de um sistema eleitoral que proporcionasse a ilusão da participação mediante o voto (ALVES, 1984). Essa política de distensão garantiu aos militares o poder até 1985, quando foi eleito, via colégio eleitoral, o primeiro presidente civil após o Golpe de 1964.

Para a área da educação, no período anunciado como milagre econômico brasileiro (1968-1973), marcado pelo crescimento industrial e aumento do Produto Interno Bruto (PIB) de 4,8% para 14,0% em 1967, o Estado não ofertou incentivo; o repasse para o Ministério da Educação e Cultura passou de 11,07% do orçamento nacional em 1965 para 4,95% em 1974, sendo que grande parte desse montante foi destinado “[...] para o treinamento de técnicos que administrem as indústrias e proporcionem o grau de desenvolvimento que transformará o Brasil numa potência mundial” (ALVES, 1984, p. 155). Como a prioridade de recursos não fora a educação escolar básica, houve déficit de matrículas nas escolas de ensino primário, equivalente, hoje, ao ensino fundamental I: em 1976, 45%¹⁹ das crianças brasileiras não estavam matriculadas, porque as escolas não possuíam vagas.

A política de diminuição de verbas para a educação motivou reivindicações dos grupos de oposição aos militares, avolumando-se em fins da década de 1970 e início da década de 1980. A educação era considerada parte da dívida social dos militares com a sociedade de forma geral; sua democratização, mediante aumento das vagas em todos os graus de ensino, foi amplamente cobrada pelos grupos sociais que lutavam por melhores condições de vida e de trabalho.

Nesse período, em outros países, foram criados movimentos sociais revolucionários, fortes e organizados, como o Exército Zapatista de Libertação Nacional (EZLN), por meio do qual os indígenas do México lutaram por terras e combateram o Estado mexicano; e o Sendero Luminoso, que combatia o Estado peruano. Tais grupos, que tinham orientações político-ideológicas variadas, combatiam a desigualdade econômico-social de que eram oriundos e estavam bastante fortificados no início da década de 1980. Período em que

¹⁹Ver dados Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística de 1976.

a UNESCO criou políticas públicas para a América Latina, entre elas o Projeto Principal de Educação (PPE) para a América Latina e o Caribe, desenvolvido de 1981 a 2000, que trazia a ideia da educação como política social de combate à pobreza.

O período de vigência do PPE, final do século XX, foi marcado por transformações intensas que decorreram da resposta do capitalismo mundial às crises de rentabilidade e de valorização que se tornaram mais evidentes a partir da década de 1970. A superação da crise mundial ocorreu com uma nova configuração e uma nova dinâmica da produção e da acumulação do capital. Houve um processo de reorganização do capital e do correspondente sistema ideológico e político de dominação cujos contornos mais evidentes foram o advento do neoliberalismo e de suas políticas econômicas e sociais. (NOMA, 2008, p. 3).

O discurso da promoção da justiça social começou a ser usado pelos organismos internacionais e seguido pelos militares, já demonstrando disposição ajustada aos princípios do Banco Mundial. Naquele momento, dentre os movimentos sociais contrários ao governo, o principal deles era o “Diretas Já”²⁰, que não alcançou êxito. Porém, de acordo com Kucinski:

[...] a estratégia de abertura 'lenta, gradual e segura', concebida pelo presidente Geisel, acabou vitoriosa e a ementa Dante de Oliveira foi derrotada. Enquanto dava apoio ostensivo à emenda, a oposição liberal, liderada por Tancredo Neves, costurava por trás dos panos uma aliança alternativa que prevaleceu – que levou à eleição do próprio Tancredo para presidente pelo voto indireto, tendo como vice José Sarney, um político que havia servido à ditadura (KUCINSKI, 2001, p.137).

Desta forma, em 1985, José Ribamar Ferreira de Araújo Sarney, eleito indiretamente pelo Colégio Eleitoral como vice-presidente na chapa de Tancredo de Almeida Neves, falecido em abril do mesmo ano sem ter tomado posse, assumiu o cargo de presidente da República.

²⁰O Movimento das “Diretas Já” teve início em 1983, com manifestações de rua, pedindo eleições diretas para o cargo de Presidente da República. Em 1984, o Deputado Federal Dante de Oliveira apresentou ao Congresso Nacional a Proposta de Emenda Constitucional para reestabelecer eleições diretas para o cargo majoritário do Executivo brasileiro, com o aval de 176 deputados e 23 senadores. Como esta Emenda, denominada Ementa Dante de Oliveira, tratava-se de uma emenda constitucional, sua aprovação estava condicionada ao voto de 320 deputados. Em 25 de abril de 1984, foi votada no Congresso Nacional, tendo obtido o voto favorável de 298 deputados, o voto contrário de 65, três abstenções, registrando-se a ausência de 113 parlamentares na votação.

Com relação à administração educacional, “[...] só se distinguiu dos governos militares por juntar uma bombástica retórica (tudo pelo social) e uma prática da cooptação dos dissidentes, [...]” (CUNHA, 1991, p. 266).

Para Figueiredo,

O discurso de ressarcimento da dívida social, iniciado com Figueiredo (1979-1985), teve continuidade com José Sarney (1986-1990) e transforma a escola em espaço de assistencialismo social, como forma de fazer justiça aos pobres. O conteúdo acadêmico é esvaziado em nome de propostas que buscam a cidadania, como direito político individual. (FIGUEIREDO, 2001, p. 88).

Mesmo sendo o primeiro civil a governar o país após a ditadura militar, poucas mudanças econômicas e sociais marcaram seu mandato.

3.3 Políticas educacionais no Estado do Paraná de 1982 a 2002

3.3.1 O período de 1982 a 1986: em busca de uma educação mais crítica e democrática

No estado do Paraná, o PMDB venceu as eleições para governador, em 1982, com uma campanha de oposição aos militares, mas o discurso do pagamento da dívida social²¹ foi também utilizado pelo governador José Richa, que não cumpriu seu mandato na íntegra, retirando-se para concorrer a uma vaga para o senado em 1986. A política educacional desse governo anunciava que teria como modelo as bandeiras dos movimentos sociais de criar escolas libertárias, auxiliando na formação de grupos sociais organizados, que forjariam seu destino. Para tal, conteúdos relevantes deveriam ser selecionados a fim de dotar as classes populares para os processos decisórios, administrativos, políticos, científicos ou tecnológicos (CUNHA, 1991).

²¹O Programa do Partido do Movimento Democrático Brasileiro, no período, intitulava-se “Democracia e justiça social: diretrizes de um programa de governo”.

Em relação ao documento *Políticas SEED/PR – fundamentos e explicação*, que divulgava as diretrizes educacionais do governo Richa, Mainardes (1995, p. 14) ressalta como um momento de participação e politização, denominado por Evangelista e Schmidt (1992) de “democracia patrocinada pelo Estado” e por Cunha (1991) de “Politização e populismo”. Entre as ações destacadas nesse documento, estão:

[...] questões como democratização do poder pela participação, descentralização da Secretaria de Estado da Educação, busca da qualidade de ensino, expansão da oferta educacional, garantia de acesso e permanência do aluno na escola, valorização do professor, resgate do compromisso político na ação e uma série de outras questões. (MAINARDES, 1995, p. 13).

De início, suas propostas de ação diferiam da política educacional do governo federal. No decorrer da gestão, observam-se incongruências que afastaram a educação paranaense de sua meta “libertária”²², defendida pela secretária de Estado da Educação do Paraná, Gilda Poli Rocha Loures, e explicitada no documento *Políticas SEED/PR – fundamentos e explicação*. A proposta de educação libertária foi mesclada com falas das instituições religiosas de ensino, como as publicadas pela Revista da *Associação de Educação Católica* e transcritas para o *Jornal da Educação*, que orientavam as *Semanas Pedagógicas*²³. Nelas, os professores eram caracterizados como “[...] profetas dos novos tempos, baseando toda a sua caminhada educativa em uma metodologia humanizadora centrada na pessoa e não tanto nos conteúdos programáticos” (CUNHA, 1991, p. 241).

Por mais que criticassem a política econômica dos militares, marcada pelo subsídio de empréstimos estrangeiros, os governos de oposição que se

²²Cf. Luiz Antonio Cunha (1991, p. 23), as propostas do PMDB para a eleição de 1982 defendiam a tarefa da escola como educação libertária.

²³Segundo estudos de Luiz Antonio Cunha (1991, p. 241-242), a Semana Pedagógica foi implantada no estado do Paraná em 1985, extinguindo do calendário escolar os dias destinados ao planejamento. Essa semana, sob a coordenação da Secretaria de Estado da Educação, era organizada no início de cada semestre letivo. Por meio do *Jornal da Educação*, eram sugeridos textos que os professores deveriam debater nessa Semana. O cronograma dos trabalhos, os temas propostos para discussão dos professores eram: avaliação, direção escolar, disciplina escolar, normas do regimento escolar, planejamento curricular, entre outros.

elegeram eram herdeiros dessa política. Isso pode ser verificado pela continuidade do recebimento de créditos negociados com o BIRD e o BID. Outro exemplo foi o prosseguimento do Projeto de Apoio ao Pequeno Produtor Rural (ProRural), financiado pelo BIRD. Com um viés para a educação, possibilitou a construção de 36 escolas com um custo entre US\$55,000 e US\$95,000 no estado do Paraná durante o governo de José Richa (1983 a 1986) ²⁴.

Ainda há de se considerar que uma das propostas da SEED, gestão 1983/1986, foi a democratização da educação via participação dos pais na escola. Essa proposta de '*administração escolar pela comunidade*' nos parece um tanto pretensiosa e, sobretudo de cunho liberal. Visto que essa passagem da responsabilidade da administração escolar para a comunidade caracteriza-se como sendo omissão do estado diante de suas responsabilidades. Quer dizer, se a comunidade torna-se responsável e autônoma para gerenciar a escola, então o estado pode se ausentar, pois o compromisso que de fato é seu passou a ser assumido por outros sujeitos. (BACZINSKI, 2007, p. 29).

Sobre esta proposição, a autora acima realiza a seguinte análise: as orientações pedagógicas do novo governo foram divulgadas pelo *Jornal da Educação*, tendo por objetivos guiar as Semanas Pedagógicas e representar uma via de comunicação dos órgãos governamentais com os professores. Evidencia-se que os textos divulgados priorizavam a valorização dos conteúdos que deveriam ser ensinados mediante métodos didáticos claros. Para o primeiro semestre de 1985, publicou-se o texto *A escola da transição democrática*, valorizando os conteúdos, recomendando livros como *Escola e democracia*, de Dermeval Saviani e apontando sua adesão aos princípios da pedagogia histórico-crítica. Nesse mesmo exemplar, o então diretor do Departamento do Primeiro Grau publicou artigo que apontava a escola como formadora do “espírito humanizado”, possibilitando inferir, portanto, a não existência de coerência dentro de um mesmo órgão do governo²⁵.

²⁴Tema tratado em “A presença do Banco Mundial e do Banco Interamericano no financiamento do ensino fundamental e médio na Rede Estadual de Ensino do Paraná” (GONÇALVES, 2003).

²⁵Em nota, Rosilda Baron Martins (1997) esclarece que tal incoerência foi responsável pela demissão do então chefe do Departamento de Ensino do 1º Grau. O diretor do Departamento do Ensino de 1º Grau

Mesmo com esse ecletismo pedagógico, é possível localizar, a partir de 1983, um afinamento da Secretaria de Educação paranaense com a pedagogia histórico-crítica.

Segundo Baczinski, o documento:

'Diretrizes de Governo: Política de Educação' de 1982 fundamentou-se na concepção educacional da Pedagogia Histórico-Crítica, refletindo sobre a sociedade como um todo articulado à educação. Pretendia-se retomar o ensino público gratuito, especialmente de 1º Grau, garantindo a oferta mediante sua expansão. O principal objetivo da referida proposta era de proporcionar o acesso e a permanência dos alunos na escola pública e gratuita, principalmente aos alunos provenientes da classe trabalhadora, os quais estavam fora da escola, ou sendo eliminados dela. Levantava-se a bandeira de que a escola não deveria mais continuar contribuindo com a exclusão social de uma significativa parcela da sociedade, de quem já estava sendo negado o direito de participar das decisões políticas, sociais e econômicas por serem considerados ignorantes ou incompetentes. (BACZINSKI, 2007, p. 32).

No documento, os conteúdos curriculares foram evidenciados como fundamentais para aproximar a “[...] escola da realidade social e política dos alunos” (CUNHA, 1991, p. 239), porém não houve uma orientação quanto à sistematização desses conteúdos e quais seriam privilegiados, ou seja, não se apresentou um projeto curricular. Frisou-se que os conteúdos deveriam encaminhar a criança ao conhecimento que transformaria sua vida e, conseqüentemente, a sociedade, sem haver encaminhamentos ou definição sobre quais conteúdos deveriam ser selecionados. “No plano pedagógico, a ação da SEED foi negativa com o desmonte das equipes de currículo e a inexistência de projetos curriculares na proposta política de governo” (PARRA, 2008, p. 73). A democratização passava mais pelo entendimento de que se

(ex-secretário da Educação de Lages-SC) tinha ideias bastante originais a respeito do currículo do ensino de 1º grau. Sua ótica de “compromisso popular” levou-o a imaginar a criação de “[...] reservas protetoras da infância para crianças de 0 a 6 anos, onde, através de brincadeiras, receberiam noções de higiene corporal, alimentação e estimulação sensorio-motora, artes plásticas, teatro. Aos 9 anos, iniciaria o aprendizado das letras nos laboratórios de ler e escrever. Os alunos de 12 a 14 anos frequentariam os 'barracões-oficinas', estabelecendo uma ligação entre conhecimento e o trabalho prático. Essas ideias não chegaram a sair do papel. Foram rejeitadas pelas direções das escolas, movidas por um senso pedagógico, resistindo às tentativas do diretor do DEPG de convertê-las na nova educação que pretendia implantar” (p. 106).

deveria ofertar maior número de vagas nas instituições de ensino de Primeiro Grau do que priorizar a sistematização pedagógica do que seria trabalhado nas escolas.

Sendo assim, apesar da tentativa de unificação das práticas educacionais, durante o governo Richa, os professores permaneceram atuando de forma isolada, e até antagônica. Isso tudo em função da inexistência de projetos correspondentes com a proposta político-pedagógico da SEED, capaz de proporcionar fundamentação teórico-metodológica para a prática pedagógica das diversas disciplinas. (BACZINSKI, 2007, p. 37).

As mudanças sugeridas em busca de uma educação mais democrática não foram explicitadas sob a forma de projeto pedagógico, definido com apontamentos teóricos, metodológicos e de escolha de conteúdos. Os professores não receberam proposta norteadora da educação que o Estado defendia a não ser nos cursos de formação, que privilegiavam mais uma crítica ao modelo tecnicista, recomendado pelo governo militar, e menos o aprofundamento teórico da Pedagogia Histórico-Crítica.

3.3.2 O período de 1987 a 1990: da proposta de revisão curricular à elaboração do Currículo Básico para a escola pública do estado do Paraná

Em 1986, novo governo foi eleito no estado do Paraná, assumindo o mandato em 1987. Ao se referir à educação, três documentos nortearam suas propostas. Um, intitulado *Projeto Pedagógico 1987-1990*, fazia parte das propostas gerais do PMDB para o governo paranaense, cuja elaboração ocorreu mediante reuniões entre os partidários peemedebistas em diferentes regiões do estado. Martins (1997, p. 108) salienta que uma das características desse governo foi ser “[...] marcado pela reforma administrativa com caráter de racionalidade empresarial”. Para “gerenciar” a educação, foi convidado o ex-secretário do Planejamento da gestão José Richa, Belmiro Valverde Jobim Castor, que aceitou o cargo de Secretário da Educação, tendo “administrado” a

SEED até 1988²⁶. Outro ponto que baliza a construção do referido documento foi a menor participação dos simpatizantes peemedebistas do estado paranaense em sua elaboração.

O documento *Projeto Pedagógico 1987-1990* foi elaborado por menor número de representantes nos encontros regional-locais em função de que o PMDB, na condição de situação no Estado e, em nível nacional, não havia cumprido satisfatoriamente suas promessas de campanha e o Governo Sarney e a Nova república mostravam sinais de desgastes. (MARTINS, 1997, p. 108).

O documento, apesar de se aproximar do projeto político-partidário do PMDB para a educação, trazia outra característica importante a ser discutida: uma faceta empresarial, “[...] em um país em que os recursos para a educação são tão escassos, a busca da racionalidade administrativa é um imperativo para evitar que os recursos – além de escassos – se percam na burocracia educacional” (PARANÁ, 1987a, p. v). Havia um consenso na gestão anterior de que a educação paranaense tinha a burocracia como empecilho. Naquele momento, o gestor da Secretaria da Educação afirmava que ela somente seria vencida com a racionalidade administrativa. Pode-se notar um discurso que foi posteriormente defendido pelo político Álvaro Dias: o Estado, de maneira geral, deveria ser gerido como uma empresa.

Como destaca Baczinski:

Apesar da visão empresarial impressa no âmbito educacional, enfatizando a administração racional da educação, da eficiência no gerenciamento dos recursos e a competência técnica no trabalho escolar, o documento central desse governo apresenta uma visão contrária ao modelo autoritário predominante no regime militar, critica a educação tecnicista, ao mesmo tempo em que reafirma a concepção de educação delineada no documento da gestão anterior. Reassume, no entanto, a concepção de educação inspirada no quadro

²⁶ Belmiro Valverde Jobim Castor deixou a Secretaria de Educação após a greve dos professores da rede estadual de 1988, quando a principal reivindicação era a reposição salarial. Conforme Mainardes (1995, p. 20-21): “O confronto entre policiais e professores, em frente ao Palácio do Governo, no dia 30 de agosto e as punições de grevistas (demissão de professores celetistas, mais tarde reconduzidos ao trabalho; processos administrativos de abandono de cargo; suspensão de pagamento; substituição de diretores de escolas) deram início a um conflito que se arrastou até o fim da gestão”.

conceitual do Materialismo Histórico, em defesa da escola pública como o espaço onde a classe dominada possa ter acesso ao conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, e, dessa forma, superar sua condição de subalterno. (BACZINSKI, 2007, p.47).

Em 1987, a SEED lançou o documento *Propostas de Educação Básica do Departamento de Ensino de 1º Grau da SEED*. Segundo Mainardes (1995), esse documento foi concebido em Encontros coordenados pelos técnicos da SEED, dando continuidade à intenção de implantar o Ciclo Básico de Alfabetização no Paraná²⁷.

A partir de apresentação dos relatos de experiências de projetos em desenvolvimento e das discussões a respeito da implantação do Ciclo Básico, a SEED apresentou as 'Propostas de Educação Básica do Departamento de Ensino de 1º Grau da SEED'. Entre as medidas consideradas como necessárias para a efetivação da reorganização da escola pública estadual, algumas apontavam para medidas que, posteriormente, vieram a constituir a proposta do Ciclo Básico. (MAINARDES, 1995, p. 32-33)

Em 1987, o Departamento de Primeiro Grau divulgou documento intitulado *Reorganização da escola pública de 1º grau: proposta preliminar de trabalho* (1987b), que reforçou a defesa e a justificativa para a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização como “[...] uma diretriz político-educacional para todo o sistema de ensino do Estado do Paraná, que tem, por objetivo, a reversão do fracasso escolar” (MAINARDES, 1995, p. 33).

O documento *Projeto Pedagógico 1987-1990* traz apontamentos sobre o currículo escolar e, em sua *Apresentação*, indica que as duas principais preocupações do governo eram a “implantação do Ciclo Básico de Alfabetização” e o “[...] fortalecimento da formação e aperfeiçoamento de

²⁷ O Ciclo Básico de Alfabetização foi autorizado no Estado do Paraná pelo Decreto Nº. 2545/88, de 14 de março de 1988, e uma das justificativas para sua implantação foi a elevada taxa de repetência e evasão na primeira série do 1º Grau, atual 1º ano do ensino fundamental. Mainardes (1995) apresenta um estudo amplo acerca da implantação do Ciclo Básico de Alfabetização no Paraná, além de referenciar outros estudos sobre o assunto, a exemplo: CRUZ, Sílvia Helena Vieira. **O ciclo Básico construído pela escola**. IP/USP. Tese de Doutorado, 1994. NÉBIA, Cleide. **O Ciclo Básico e a democratização do ensino: o discurso proclamado às representações**. ECA/USP, Tese de Doutorado, 1990. SILVA, Zoraide Inês Fautiononi. **Ciclo Básico de Alfabetização nas escolas estaduais da cidade de São Paulo: um estudo em quatro escolas**. PUC/SP. Dissertação de Mestrado. 1990.

docentes”. O documento indica que é “[...] evidente que isto não elide a existência de muitos objetivos e projetos pedagógicos desde a **revisão curricular do 1º. grau [...]**” (PARANÁ, 1987a, p. V. grifos nossos). Mesmo não sendo prioridade da gestão, o currículo foi destacado no item *Concepção Educacional* (p. 3-6), que define:

Na elaboração de uma proposta curricular, algumas questões são relevantes, tais como:

- a concepção acerca do conhecimento científico, que deve levar em conta a dinâmica social, sua concretude e historicidade;
- os aspectos didáticos da organização dos conteúdos de cada campo de conhecimento, que devem ser situados em relação às condições de seu surgimento e desenvolvimento;
- a priorização e a organicidade de conhecimentos, ressaltando o que é essencial.

Além de todas essas especificidades que compõem o currículo, o fundamental é que se perceba que ele não é um produto acabado, maço de folhas destinado ao fim trágico das gavetas ou discurso cristalizado, candidato à defasagem, mas um fazer que se construa a partir da relação dialógica entre aluno e professor. (PARANÁ, 1987a, p. 4-5).

Considerando-se que analisaremos como o Departamento de Ensino Fundamental orientou a formação dos professores durante a elaboração das Diretrizes Curriculares da Educação Básica de História em 2008, de modo a compreender o lugar que o professor de História ocupou nesse processo, optou-se por desvelar também o processo de elaboração da *Reestruturação do Ensino de 2º Grau/História* de 1988 e o *Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná* de 1990. Os dois documentos, igualmente ao de 2008, são anunciados por seus propositores como sedimentados pela participação dos professores na sua elaboração.

3.4 Currículo Básico para a escola pública do estado do Paraná e reestruturação do ensino de segundo grau/História

As primeiras discussões sobre a elaboração do *Currículo Básico do Estado do Paraná*, que legislou sobre o então Ensino de 1º Grau, tiveram início em 1987. Naquele ano, foi extinta a disciplina de Estudos Sociais pela Deliberação 004/87 do Conselho Estadual de Educação, significando a volta das disciplinas de História e de Geografia às grades curriculares de 5ª à 8ª série do ensino fundamental. Não somente essa mudança gerou a decisão da criação de um novo documento norteador para a educação paranaense, como o entendimento por parte do governo de que:

A qualidade do ensino, no início da década de 1980, entendia a Secretaria de Estado da Educação do Paraná, vinculava-se à possibilidade da não reprodução da sociedade injusta como se apresentava: de um lado os que sabiam, e por deterem o conhecimento detinham também o poder, e, de outro, os que não sabiam e obedeciam ao poder. A qualidade do ensino vinculava-se à possibilidade de fazer com que a maioria da população pudesse dominar a soma de conhecimentos já acumulados através dos tempos, para que todos pudessem, juntos, incumbir-se de criar uma nova sociedade. (RODRIGUES, 2004, p. 53).

Com o objetivo de promover tal discussão, foi organizada, pela então equipe de Primeiro Grau da SEED, a primeira reunião com integrantes dos Núcleos Regionais de Ensino. Em um segundo encontro, realizado em junho de 1987, juntaram-se ao primeiro grupo, professores das instituições de ensino superior do Paraná. Estavam presentes representantes da Universidade Estadual de Londrina, Universidade Estadual de Maringá, Universidade Federal do Paraná e Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. As propostas de reformulação curricular dos Estados de Minas Gerais, São Paulo e do município do Rio de Janeiro foram analisadas nesses encontros a fim de fornecerem parâmetros para a proposta a ser implantada no estado do Paraná.

Em agosto de 1987, realizou-se o terceiro encontro, em que, além dos grupos já citados, estiveram presentes professores representantes dos 21 Núcleos Regionais de Educação do estado do Paraná²⁸, intitulado *III Encontro*

²⁸Explica MARTINS (1997, p. 104) que os Núcleos Regionais de Educação constituem, nos termos da Lei 6636, de 29 de novembro de 1974, artigo 82, unidades administrativas do processo de descentralização e interiorização das ações da Secretaria de Estado da Educação – SEED. Têm por finalidade: coordenar, orientar, controlar, adotar, aplicar acompanhar e avaliar a execução de medidas destinadas a manter e

de *Ensino de História*. Segundo Almeida (1987), desse Encontro, originou-se a proposta do ensino de História apresentado pelo Currículo Básico do Estado do Paraná: “Com a perspectiva de que a história também é uma prática social, com espaço para um pensamento crítico e atitudes questionadoras em relação ao conhecimento produzido” (p. 275), teve, ainda como ponto importante, a discussão sobre a formação do professor de História.

Quanto à elaboração do documento curricular *Reestruturação do Ensino de 2º Grau*, equipes trabalharam separadamente em cada área. Segundo Relatório Circunstanciado²⁹ do documento da disciplina de História, foram onze os Encontros marcados pelas presenças da Equipe do Departamento do Ensino de 2º Grau, representantes do Conselho Estadual de Educação, representantes de Instituições de Ensino Superior e professores da rede estadual de ensino, realizados entre maio e novembro de 1988.

Para a elaboração do documento *Reestruturação do Ensino de 2º Grau de História*, os professores de História da rede pública participaram das reuniões, porém como representantes convidados de cada Núcleo Regional de Ensino. Segundo Noda (2007), a participação foi limitada, observando que a proposta não chegou a ser diretamente discutida por grande parte dos profissionais de História atuantes no ensino de 2º Grau da época, embora houvesse, por parte do governo estadual, a intenção de mostrar que a proposta era democrática, sob a justificativa de que os profissionais atuantes nas instituições de ensino tinham sido ouvidos.

O Relatório Circunstanciado anexado ao documento de *Reestruturação do Ensino de 2º Grau de História* aponta que cerca de vinte Núcleos Regionais de Ensino dos 22 citados se manifestaram. Os Núcleos de Cianorte e de Ponta

aprimorar, dentro das políticas da SEED, o funcionamento do ensino de 1º e 2º graus, regular e Supletivo e de educação especial nas unidades escolares das redes estadual, municipal e particular.

²⁹O documento *Reestruturação do Ensino de 2º Grau – História* (PARANÁ, 1998) apresenta, como Anexo 1, o relatório de três dos quatro consultores externos, sendo eles Antonio Simão Neto, Judite Maria Barbosa Trindade, Maria Auxiliadora M. S. Schmidt. Não aparece o texto da professora Ivani Aparecida Rogatti Omura (UEM); como Anexo 2, apresenta gráficos que oferecem informações do grupo de professores que trabalharam na elaboração do documento, e o Anexo 3 intitula-se *Análise das contribuições regionais à proposta preliminar dos conteúdos essenciais de história para o 2º grau*, apresentado em forma de texto e com um tabela final indicando os Núcleos Regionais de Ensino que participaram, o número de professores de História de cada NRE, o número que participou da análise da leitura preliminar, o número de aprovação, que foi de 100% e o número de reformulações, que foram de 20%.

Grossa se absteram; 16 retornaram o documento preliminar com 100% de aprovação; quatro o aprovaram com restrições pontuadas no setor administrativo, mas não nas áreas teóricas e metodológicas. Dentre os que aprovaram com restrição, foram comuns os pedidos de bibliografias mais atualizadas e capacitação aos professores para a implantação do documento norteador. Estas reivindicações e pedidos foram classificados como de ordem administrativa.

Contrariamente ao que diz o documento analisado, pensar em bibliotecas e capacitação é de ordem teórico-metodológica, porque os professores perceberam que uma proposta que tinha como fundamentação o materialismo dialético necessitaria de estudos aprofundados e, necessariamente, acesso a bibliografias que discutissem os referenciais teóricos, considerando que 60% deles, segundo dados do próprio documento, foram formados durante o período de ditadura militar, em que esse tipo de leitura era proibido³⁰.

O Currículo para a Escola Pública do Estado do Paraná teve sua versão preliminar publicada em novembro de 1989; no ano seguinte, esse documento foi discutido e republicado; em 1991, iniciou sua distribuição na rede pública de ensino (MONACO, 2009, p. 87), no mandato de Roberto Requião de Mello e Silva, terceiro governador eleito pelo PMDB, cuja gestão se iniciou em 1991 e terminou em março de 1994, quando se licenciou do cargo para concorrer a uma vaga no senado.

3.5 Escola com autonomia: 1991 a 1994 – inserção neoliberal

“Nova era” era o slogan do governo de Roberto Requião, iniciado em 1991, para a educação paranaense. O programa do PMDB: *Uma educação para a modernidade – propostas de ações governamentais para o ensino do*

³⁰ Armando Falcão, Ministro da Justiça no governo de Ernesto Geisel, censurou mais de 500 títulos, entre eles os que entendiam a educação como uma forma de transformação e luta por melhores condições de vida.

Paraná, que, embora fosse um programa do partido, foi assinado por este governador, lançando a educação como setor prioritário de seu governo.

Mainardes evidencia que:

Embora quisesse romper ou ocultar, por razões políticas, suas ligações com outras gestões anteriores, vários itens do programa de Governo estão articulados, no mínimo, com a gestão 1987/1990, permeados por um ideário que tenta conjugar modernidade, eficiência, gestão democrática e participação comunitária. (MAINARDES, 1995, p. 21).

Sobre a consolidação dessa proposta, houve o cumprimento das disposições administrativas e o não cumprimento das disposições pedagógicas. Como afirma Baczinski:

Dentre as ações propostas no programa de governo, várias delas não foram contempladas efetivamente, como exemplo, entre as ações pedagógicas e de magistério, 'a garantia de um piso salarial profissional para os professores em exercício', 'criação de mais dois níveis na carreira do magistério', 'implantação das escolas de 1º grau em tempo integral', 'consolidação do Ciclo Básico de Alfabetização', 'maior investimento e atenção à Educação Especial envolvendo aspectos de prevenção', 'identificação e atendimento educacional', só pra citar alguns. No entanto, entre as ações administrativas, foi colocada em prática a redistribuição dos encargos educacionais previstos na Constituição Estadual entre Estado e Município, e não foi cumprida a proposta de aumento do número de salas de aula, a fim de universalizar a oferta do ensino fundamental, eliminando o turno intermediário. (BACZINSKI, 2007, p. 55).

Na *Apresentação* do projeto *Construindo a Escola Cidadã no Paraná de 1992*, é evidenciada a necessidade de democratização das instituições escolares.

[...] ampliando a autonomia administrativa e financeira das escolas bem como, buscando incentivar a participação da comunidade escolar no projeto pedagógico da escola e na escolha de seu diretor. Entendemos que a participação comunitária na gestão da escola, na definição dos seus rumos e na avaliação de seu desempenho é decisiva para o cumprimento de suas funções. (PARANÁ, 1992, p. 5).

Esse projeto, elaborado por Moacir Gadotti, reflete alguns pontos já anunciados no documento *Uma educação para a modernidade – propostas de ações governamentais para o ensino do Paraná* (1990), como a descentralização e a autonomia da escola. O documento marca o rompimento com as duas primeiras gestões peemedebistas e tem outra característica: o atrelamento às políticas neoliberais via ajustamento às orientações do Banco Mundial.

Segundo Noronha (2002), no início da década de 1970, medidas liberais e conservadoras eram defendidas pelo Banco Mundial. Em 1972, o presidente do Banco Mundial, Robert Strange McNamara³¹, defendeu a urgência de se combater a pobreza, principalmente nos países periféricos. Para ele, as “necessidades básicas” deveriam ser asseguradas, o que estimulou os governos desses países a discursarem sobre priorização da nutrição, a moradia e a educação. Portanto, essa perspectiva de combate à pobreza, usando como via a educação, não era nova quando, em 1990, o Banco Mundial patrocinou a *Conferência Mundial sobre Educação Para Todos*, que apontou a necessidade de “[...] oferecimento de uma educação básica fundamental para promover o crescimento e o alívio da pobreza nos países em desenvolvimento” (NORONHA, 2002, p. 84). Essas políticas eram voltadas para promover uma educação que auxiliasse no alívio da pobreza, que seria combatida pela formação do indivíduo autônomo para lidar com a sua condição econômica, “[...] indivíduos mais eficientes na condução de sua própria pobreza, bem como controlar os conflitos sociais” (NORONHA, 2002, p. 86-87).

É possível perceber que essa perspectiva de autonomia, que é defendida pelo neoliberalismo, ganhou dimensão no decorrer na década de 1990, até ser prioritária com a política de descentralização, mas também é perceptível que estava presente em certos documentos norteadores da educação paranaense. Como chama a atenção Mainardes:

O referido Projeto, baseado na perspectiva da ‘autonomia da escola’, numa visão neoliberal, propunha que cada escola

³¹Robert Strange McNamara foi Secretário da Defesa dos Estados Unidos da América de 1961 a 1968, em 1968 assumiu a presidência do Banco Mundial até 1981.

elaborasse o seu 'Projeto político-pedagógico', sem que a SEED estabelecesse diretrizes gerais para definir os 'projetos especiais' que a escola se propunha desenvolver e que seriam apoiados pela SEED. (MAINARDES, 1995, p. 24).

Características neoliberais também são apontadas por Figueiredo no documento:

O terceiro capítulo apresenta as 'perspectivas marcantes das escolas do Estado do Paraná', buscando afirmar que está nascendo uma nova filosofia, baseada na interação com a comunidade e com enfoque neo-humanista, voltada para uma educação comunitária, uma educação multicultural, uma educação ambiental e produtiva, isto é, preocupada com o mundo vivido e não apenas o mundo das idéias, uma 'educação interdisciplinar e transdisciplinar. Todo este movimento pedagógico da proposta educacional da gestão do governo Requião está voltado para trabalhar os valores como: 'saúde, lazer, alegria, convivência fraterna, busca de identidade (auto-conceito)' [...] pois a escola cidadã contribui para a construção de uma sociedade cidadã. (FIGUEIREDO, 2001, p. 120).

Em 1994, foi lançado pela SEED o documento *Inovando nas escolas do Paraná*, que, segundo FIGUEIREDO (2001), "[...] representou o conteúdo proposto pelas escolas estaduais do Paraná, submetido às observações do professor Moacir Gadotti", que assinou seu prefácio.

Divonzir Arthur Gusso, diretor geral do INEP, com o título – 'Mudar para construir: a inovação como estratégia de desenvolvimento' – enfatiza, entre outras questões '... o conceito de **Educação Básica** – a aquisição de competências cognitivas e sociais fundamentais cujo fulcro é a **capacidade de aprender a aprender** –, que justa e substancialmente, identifica a qualidade mais essencial dos sistemas educativos: proporcionar o **aprender a ser**'. (FIGUEIREDO, 2001, p.122).

Duas outras afirmações de Figueiredo ajudam a entender o aparelhamento desse governo às recomendações dadas pelas agências internacionais para as reformas educativas e que julgavam necessárias nos países periféricos. A primeira é citada no prefácio do referido documento:

A iniciativa da Secretaria de Estado do Paraná, de abrir espaço à manifestação dos seus professores sobre o que fazem e acreditam ser necessário para melhorar seu ofício [...] põe em prática a proposição do Plano Decenal de Educação para Todos e de situar a escola como 'lugar privilegiado e autônomo de gestação e desenvolvimento da aprendizagem e da formação do cidadão, incentivando-lhe a criatividade, a capacidade de inovação e de ajustamento cultural ao seu entorno social. (FIGUEIREDO, 2001, p. 122).

A segunda aparece na sua *Apresentação*, assinada pelo superintendente de educação da SEED, Antônio João Mânfió:

A Secretaria de Estado da Educação, após 30 meses de vigência das Diretrizes da Política Educacional do Governo Roberto Requião, denominada Educação para a Modernidade, apresenta Inovando nas Escolas do Paraná. Trata-se de um documento construído por dezenas de mãos sobre uma realidade edificada por milhares de outras mãos e de cabeças, naturalmente. [...] trata-se mais de um álbum de retratos falados de iniciativas pontuadas que se multiplicam como cogumelos nos campos após fecundados pelas chuvas benignas da primavera. Essa primavera na educação do Paraná nasce da convergência de inúmeros esforços feitos pelo governo, magistério, comunidade e opinião pública. (PARANÁ, 1994, p. 13).

Segundo Gonçalves (2003), o governo Requião realizou empréstimo diretamente junto ao BIRD para financiar a educação paranaense, “[...] por primeiro, um financiamento para um projeto relativo ao 1º grau, [...] para, posteriormente, dirigir-se ao BID solicitando recursos que permitissem o desenvolvimento do Projeto de Ensino Médio” (p. 88).

Parra (2008) também evidencia a busca de créditos realizados pela SEED junto às agências internacionais para implantar o Projeto de Qualidade no Ensino Público, que teve início no governo de Jaime Lerner, em 1994.

Embora efetivado no governo Lerner, esse projeto surge durante a gestão Requião, quando da negociação do Estado do Paraná com o BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento em relação a empréstimos para o setor educacional, considerado por esse órgão financiador como

instrumento de desenvolvimento social e de avanço tecnológico. A consequência é o atrelamento, por meio de financiamentos e empréstimos, da política econômica nacional e paranaense, aos interesses do capitalismo internacional, ampliando o processo de acumulação capitalista. (PARRA, 2008, p. 64).

Fazem parte ainda do acervo normalizador da educação dessa gestão os seguintes documentos: *Avaliação Escolar: Um Compromisso Ético* (PARANÁ, 1993), cuja consultoria foi de Eronita Barcelos, na época docente da Universidade de Unijuí, também consultora do *Construindo a Escola Cidadã no Paraná* (PARANÁ, 1992) e *A proposta pedagógica como instrumento de qualidade e de gestão da escola: conteúdo, processo de elaboração, acompanhamento e avaliação: a participação do magistério* (MÂNPIO, 1993), cuja responsabilidade foi de Antonio João Mânpio, que ocupava o cargo de Superintendente de Educação do estado do Paraná.

3.6 Período de descentralização: 1983 a 1994 – articulações neoliberais

O ano de 1994 marcou o fim de quatro mandatos de governadores eleitos pelo PMDB no estado do Paraná. Em todas as gestões, o partido criou documentos para direcionar ou, pelo menos, informar sobre sua política de governo. A educação teve espaço nesses norteamientos, indicada como campo privilegiado de atuação desses governadores, aquela que receberia “uma atenção maior do Estado” (PARANÁ, 1984, p. 01). Como se vê, além dos planos de governos advindos do partido político, a SEED orientou a rede de ensino por meio de projetos, documentos e programas que traziam recomendações administrativas e pedagógicas às quais as escolas deveriam seguir.

Quanto às orientações na administração, nesses 12 anos de governo, a descentralização administrativa foi consolidada. Iniciada no governo José Richa (1983-1986), primeiro impôs-se como descentralização da SEED, com a

criação dos Núcleos Regionais de Educação, a municipalização dos anos iniciais do ensino fundamental e eleições para diretores escolares.

O processo de Municipalização do Ensino Fundamental do Estado do Paraná inicia-se em 1983 com a criação de convênios com as prefeituras municipais para a contratação de pessoal técnico-administrativo, serviços gerais e professores. O Estado financiava um salário mínimo para cada contratado. A contrapartida do município eram as obrigações contratuais e a administração dos recursos e do pessoal. Esta modalidade de convênio ocorre até meados de 1991. A sua regularização era feita através de renovações que se efetivavam anualmente. (LIMA; VIRIATO, 2000, p. 6).

Quanto às eleições de diretores, não ocorreram de forma direta: pais, alunos, professores e funcionários elegiam três candidatos entre os quais o governador nomeava um para dirigir a escola, sem critérios estabelecidos. Tal modelo de escolha não agradou aos professores, nem a sua entidade representativa: a Associação dos Professores do Paraná (APP).

O governo Álvaro Dias (1987-1991) deu continuidade ao processo de descentralização da SEED, mediante a ampliação de oito para 22 Núcleos Regionais de Educação (BACZINSKI, 2007, p. 42), a *Municipalização* e a proposta de um modelo próprio de descentralização. No documento *Projeto Pedagógico 1987-1990*, é possível perceber que, pela chamada *função e participação da comunidade* escolar, o governo pretendeu delegar responsabilidades para os cidadãos, processo de que evidencia a desobrigação do Estado pela educação pública, fortalecendo a tese liberal: '[...] o menos de Estado e de política possível' (FIORI, 1998, p. 212). Lima e Viriato (2000) citam a contribuição de Lupatini para se entender que esse procedimento se caracterizou

[...] muito mais como transferência de responsabilidade pela gestão e manutenção das escolas, obedecida às normas e diretrizes governamentais, do que como deslocamento do eixo de poder, permitindo que as políticas e as decisões sejam formuladas via participação. (LUPATINI, apud VIRIATO; LIMA, 2000, p. 7).

A autonomia da escola, que, de acordo com o *Projeto Pedagógico*, representava democratização, propunha “dar às escolas a maior autonomia possível em relação à gestão do seu cotidiano, concentrando recursos na própria escola para que a administração do dia-a-dia seja desburocratizada e simplificada” (PARANÁ, 1987a, p. vi) e ainda “[...] o que se espera, na atual conjuntura, é o apoio da comunidade no sentido de unir esforços, multiplicar e inovar formas de atuação, raciocinar a utilização de recurso público” (PARANÁ, 1987^a, p. 16). Ao propor a autonomia das escolas e a participação da comunidade, o governo retira de sua responsabilidade de direção, “[...] enquanto ao Estado caberia manter centralizadas as funções de fixar padrões, facilitar os insumos que influenciam o rendimento escolar, adotar estratégias flexíveis [...]” (SILVA; AZZI; BOCK, 2007, p. 14), implantando políticas neoliberais, conforme apregoa o Banco Mundial. Destacam:

O Documento trata ainda do conceito de Autonomia da Escola '*conferindo-lhe maior autonomia, na medida em que o esforço conjunto é capaz de **superar situações outrora extremamente dependentes de soluções advindas do poder público***'. É uma situação confortável para o Estado, pois responsabilizando a escola ao instituir a participação instrumental e a autonomia tutelada, conduz à aceitação da própria escola em assumir responsabilidades, sendo que os órgãos centrais continuam por determinar as políticas de controle. (LIMA; VIRIATO, 2000, p.7-8)

Também chama atenção no *Projeto Pedagógico* do período de 1987-1991 o fato de o novo organograma da SEED falar em eficiência e racionalidade administrativa. Segundo Martins:

Embora tal perspectiva pareça semelhante à do regime militar, o documento reitera a crítica à ditadura, ao tecnicismo, aponta para uma nova concepção de educação: A Escola Pública como espaço onde a classe trabalhadora deve se apropriar dos conhecimentos validados universalmente, mas apropriados pela classe que detém os meios de produção. (MARTINS, 1997, p. 109)

No governo de Álvaro Dias, a perda salarial do magistério foi grande. Segundo Mainardes (1995, p. 20), a partir de setembro de 1987, o salário dos professores foi sofrendo um decréscimo: o salário de professores com carga horária de 20 horas semanais com licenciatura plena era de 6,3 salários mínimos em março de 1987 e, em maio de 1989, girava em torno de 3,9 salários mínimos.

No governo Roberto Requião, 1991-1994, houve o fortalecimento da descentralização e a busca da desvinculação com os governos anteriores, embora pertencesse ao mesmo partido político. O governador conseguiu cumprir parte das metas administrativas anunciadas em seu programa de governo, consolidou a municipalização do ensino dos anos iniciais do ensino fundamental, apresentou o *Regimento Escolar Único* para as escolas paranaenses, forçando que as unidades escolares formalizassem seus regimentos e convocou as escolas a criarem seus Conselhos Escolares, nos quais a comunidade deveria estar representada, cumprindo uma orientação dos organismos internacionais: possibilitar a participação da sociedade nas decisões da escola.

Sua gestão foi marcada por uma participação mais incisiva sobre a SEED e seus titulares, cuja autonomia era limitada, havendo uma centralização intensa do governador sobre as políticas dessa Secretaria de Estado, o que Mainardes (1995, p. 25) denominou “política educacional autoritária”, procedimento que reforça o conservadorismo neoliberal. À escola, pode-se conceder uma participação, mas, na Secretaria que coordena a rede de ensino, que toma as decisões, ficava sobre mando direto do governador.

Assim, tanto a municipalização quanto a política de orientação do Regimento Escolar Único não foram discutidos pelas partes interessadas. O magistério tampouco foi consultado, mostrando mais uma vez que a participação oferecida à comunidade não se estendia aos professores. Esse posicionamento do governador levou a um descontentamento da APP³², que foi

³²A Associação dos Professores do Paraná foi criada em abril de 1947 por professores do Instituto de Educação do Paraná. Em 1989, passa a ser Sindicato dos Professores das Redes Públicas Estadual e Municipais do Paraná, adotando a sigla APP – Sindicato. Hoje é o sindicato dos professores, pedagogos e funcionários das escolas paranaenses.

se agravando com o passar da gestão, sobretudo devido à transformação da eleição de direção para consulta à comunidade e a obrigatoriedade de o diretor escolhido pela comunidade ter que passar por processo de capacitação administrativo-pedagógica preparada pela SEED.

Uma ação do governo, considerada de cunho administrativo, foi o Plano Estadual de Capacitação Docente, que não demonstrou articulação com as próprias políticas daquele governo.

[...] em 1992, a SEED elaborou o referido plano, no qual cada professor deveria participar, no mínimo, de 80 horas de cursos de capacitação. Para isto, buscou integrar os 3 graus de ensino, cabendo às Instituições de Ensino Superior do estado desenvolverem ações articuladas com os Núcleos Regionais de educação para a capacitação docente. Porém os cursos de capacitação não estavam articulados a um projeto educacional mais amplo e, na maioria dos casos, tais cursos não priorizavam questões relevantes e necessárias, tais como a discussão do Currículo Básico. (MAINARDES, 1995, p. 24).

Se as políticas administrativas dos governantes demonstram, na maioria das vezes, insensibilidade frente às necessidades do magistério paranaense, com as ações pedagógicas, não foi diferente. Os anos de governo peemedebista foram marcados pela descontinuidade, gerando instabilidade nas unidades de ensino. Mainardes (1995) aponta mais políticas descontínuas, antagônicas em relação ao processo pedagógico, especialmente nos dois últimos governos.

Como nesta pesquisa visa-se a entender a participação dos professores na elaboração de DCE/H, a seguinte questão necessita ser respondida: Como eram os currículos nas propostas pedagógicas dos governos que antecederam o segundo governo Requião?

No período de 1982 a 1985, verifica-se que pouco se caminhou em relação às questões pedagógicas. Martins (1997) destaca o abandono pedagógico das escolas paranaenses nesse período, o que motivou uma carta dos docentes que prestavam serviços à SEED, em junho de 1985, intitulada *Posicionamento dos educadores a serviço da SEED*. Mesmo sem uma

sistematização pedagógica, nas orientações advindas da SEED naquele momento, verifica-se o que Baczinski analisa como prenúncio da Pedagogia Histórico-Crítica:

No entanto, as ações educacionais do governo em questão relatadas até o momento nos indicam que o prenúncio da apropriação da Pedagogia Histórico-Crítica como fundamento teórico balizador das políticas educacionais, tendo como objetivo a redemocratização escolar constituiu-se num discurso ideológico visando ao convencimento/crença em reais transformações no âmbito educacional. A concepção teórica da Pedagogia Histórico-Crítica foi utilizada como discurso falado e escrito, que simboliza a transição de uma sociedade autoritária para uma sociedade democrática, nas palavras de NOGUEIRA (1993, p. 63): ‘são formas simbólicas de ir tecendo a transição, já caracterizada pelos partidos da ordem como lenta, gradual e segura’. (BACZINSKI, 2007, p. 43).

No documento *Políticas SEED-PR: fundamentos e explicitações* (1984), não há uma discussão de currículo. Fala-se da importância dos conteúdos e métodos a serem dominados pela população: “[...] a soma de conhecimento já acumulados, através dos tempos, para que todos possam se incumbir de criar uma nova sociedade” (PARANÁ, 1984, p. 5) e que a escolha de conteúdos “[...] relevantes (para os indivíduos e a sociedade) não se desvincula da escolha do método de análise dos problemas que o professor adota” (PARANÁ, 1984, p. 7). Segundo Mainardes (1995, p. 15), naquele momento, predominava a “[...] inexistência de projetos curriculares para as áreas ou disciplinas unificadas pela proposta política da SEED”.

Na segunda gestão do governador Álvaro Dias (1987/1990), o encaminhamento pedagógico pode ser sentido com uma direção mais coesa: o documento de anúncio da proposta de governo, *Diretrizes de governo para debate*, comunicava a renovação pedagógica como meta, e que, no caso, não seria uma renovação se se considerar a ineficiência do governo anterior com relação às ações didáticas. A grande ação pedagógica que norteou outras políticas educacionais desse governo foi a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização como prioridade das políticas da SEED, que trouxe a

necessidade de uma definição de currículo, anunciada no documento: *Projeto Pedagógico 1987-1990*. Conforme segue:

Não se deve confundir **currículo** com o total das atividades desenvolvidas sob a responsabilidade da escola, nem reduzi-lo apenas ao seu conteúdo. A dimensão nova reside também na consideração da prática social do aluno como referência para a organização desses conteúdos e de toda a relação pedagógica. [...] No currículo, há uma essencialidade que, se não for cumprida, descaracteriza a escola e compromete sua função precípua. É preciso adequá-la às características dos alunos que atualmente frequentam a escola pública. (PARANÁ, 1987a, p. 4).

Tal posicionamento fornece uma visão de como o currículo seria entendido por esse governo, “[...] dentro de um quadro mais geral de referência teórica, histórica e política”: como uma “[...] política educacional que garanta a socialização do conhecimento como um dos requisitos para se conseguir maior justiça social e econômica” (PARANÁ, 1987^a, p. 5). Com esta visão, a *Proposta Pedagógica 1987-1990* toma o referencial teórico da Pedagogia Histórico-Crítica, e a aproximação fica mais evidente no significado que o referido documento dá à escola:

Numa sociedade democrática, a **escola** é um instrumento valioso, na medida em que possibilita o acesso ao conhecimento elaborado, proporcionando uma mediação entre o “saber” e o “fazer”. Essa mediação é realizada pelo conjunto que tem a finalidade de criar as condições necessárias para a construção desse conhecimento. (PARANÁ, 1987a, p. 5).

O documento *Reorganização da Escola Pública de 1º Grau: proposta preliminar de trabalho* (PARANÁ, 1987b), editado durante esse período, também demonstra uma preocupação com o currículo, trazendo em um de seus tópicos o subtítulo 2.7 *A Reorganização do Currículo*. Nele, enfatiza a importância dos programas de ensino para a escola, afirmando que devem ter um eixo comum, que não sejam isolados e pensem o pedagógico dentro das mesmas referências.

Há um conjunto de fatores responsáveis pela melhoria da qualidade do ensino oferecido pelas escolas públicas. Entre eles, alguns devem indicar os eixos que deverão se constituir em pontos de partida para a reorganização do currículo e mais especificamente dos programas de ensino, de maneira que os diferentes componentes curriculares não caminhem isoladamente e de forma fragmentada nessa reorganização. É claro que cada campo de investigação científica tem sua especificidade e seus eixos próprios, mas todos eles devem estar articulados no currículo em torno de alguns eixos comuns que sejam coerentes e objetivem a proposta educacional global do sistema de ensino. (PARANÁ, 1987b, p. 12).

Analisando-se anteriormente o processo de elaboração do *Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná* (1990), uma questão necessita ser respondida: Como foi o processo de efetivação desse documento editado em 1990, no último ano do governo de Álvaro Dias, Martins (1997, p. 110) alega que “[...] os Currículos de 1º e 2º não receberam suporte financeiro administrativo e político necessários a sua implementação”. Os salários dos professores perderam poder de compra de forma considerável. Isso remete ao estudo de Baczinski (2007) quando se apoia em Zanella para entender que o fato de não ter havido um incentivo maior para que os professores se apropriassem de conhecimentos necessários para trabalhar com o *Currículo Básico*³³ prejudicou o seu trabalho, sobre tudo daqueles que já lecionavam no Estado há alguns anos e não tiveram uma formação crítica, devido às proibições e limites impostos pela ditadura civil-militar vivenciada nas décadas anteriores.

A Pedagogia Histórico-Crítica,

[...] tal como foi formulada por Dermeval Saviani (1994 e 1997), é uma pedagogia marxista. [...] parte do pressuposto de que o dominado não se liberta se não vier a dominar o que o dominante domina, ou seja, é preciso que o dominado tenha acesso aos conhecimentos com base nas ciências e nas filosofias (conteúdos). Dominado aqui é a classe trabalhadora. Sem um conhecimento de classe social na perspectiva marxista, não é possível ser professor na perspectiva da

³³O Currículo Básico Para a Escola Pública do Estado do Paraná foi chamado de Currículo Básico por professores das escolas paranaense.

filosofia da práxis. [...] Para trabalhar na pedagogia histórico-crítica, portanto, não basta apenas seguir os cinco passos tal como foram propostos por Saviani: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final. Faz-se necessário, [...] certo conhecimento dos pressupostos teórico-metodológicos do marxismo. Sem este conhecimento, corre-se o risco de se resvalar para o ecletismo ou de se fazer uma pedagogia dos que-fazerem. (BACZINSKI, 2007, p. 4).

Nesse processo, entendem-se as dificuldades do magistério paranaense à medida que foi obrigatória a implantação do *Currículo Básico* nas escolas do Paraná, sem que parte dos professores estivesse preparada para tal. Constatou-se que houve a participação de professores na elaboração do currículo, mas foi limitada a apenas um representante por NRE, o que não denota participação da grande maioria, que só teve a oportunidade de conhecer o material quando chegou à escola para utilização como norteador do trabalho docente. A participação dos professores nesse processo pode ser situada na participação concedida e, mesmo que Bordenave (1983) considere que esse tipo de participação “[...] encerra em si mesma um potencial de crescimento da consciência crítica, da capacidade de tomar decisões e de adquirir poder” (p. 29-30), esse despertar da consciência seria difícil para o professor na medida em que não entendia os pressupostos teórico-metodológicos da proposta, afirma Baczinski (2007).

O governo Requião, 1991-1994, divulgou seu *Plano Global: educação básica – período 1992-1995* (PARANÁ, 1991), que tinha, segundo Baczinski (2007, p. 57), como uma das prioridades o “[...] aprofundamento do conhecimento científico ofertado no Currículo Básico do Ensino Fundamental e Médio”. Essa prioridade não se manteve, visto que o Currículo Básico foi praticamente ignorado durante seu governo, que deu maior ênfase às sugestões extracurriculares e a valorização do conhecimento científico não foi destacada quando se evidenciava como seria o trabalho com o currículo nas escolas.

Essa opção de esvaziamento do Currículo Básico pode ser percebida no Projeto *Paraná: Construindo a Escola Cidadã* (1992), que trazia um item para

discutir o currículo, intitulado *O Currículo na Prática Escolar* e se iniciava com a seguinte definição: “Com relação ao trabalho propriamente pedagógico, os experimentos inovadores estão relacionados mais com as atividades chamadas extracurriculares” (PARANÁ, 1992, p. 19). Ao acentuar que a inovação dar-se-ia fora das atividades curriculares, há um reforço quando se defende que as atividades extracurriculares são sensíveis ao novo, ganhando lugar de destaque nas atividades escolares. Os saberes fora do currículo ganharam visibilidade, enquanto o conhecimento curricular foi sendo abandonado. Enaltecia-se o fato de as escolas estarem tentando resolver o problema da evasão escolar ao integrarem escola-comunidade, sendo as “aulas práticas” apontadas como “saída” para manter o aluno na escola. E complementava:

2. Integrando as atividades chamadas de extracurriculares ao currículo. As diversas atividades, envolvendo Hortas, Jardins, Ervas Medicinais, Produtos Químicos, Criação de Bichos, Jornal, Fanfarra, Atividades Esportivas, Artísticas, além de exposições (interesse em socializar o conhecimento) etc., estão sendo consideradas por muitas escolas como atividade curricular, integrando-as às diversas disciplinas. [...].

3. O aluno como o sujeito do ato de conhecimento. Exemplo mais marcante desse princípio curricular está no sistema de monitoria: alunos interagindo no processo de aprendizagem de grupos de colegas. [...]. Há experimentos bem sucedidos de **alunos atuando como palestrantes** em assuntos como: Drogas, Aids, etc. [...]

4. Projetos na área de Iniciação ao Trabalho: Marcenaria, Artes Gráficas, Ajardinamentos e Hortas Domésticas, etc. [...]. (PARANÁ, 1992, p.18-19).

Conforme Gonçalves et al. (2003), o governo Collor foi o primeiro a constituir empréstimos do BIRD: 200 milhões de dólares para ampliar o CB para três anos. Justamente naquele momento, houve mudança de discurso: o currículo que pedia o conhecimento científico, pautado nos conteúdos das disciplinas foi diferido. Não coincidentemente, nos anos 1990, foram implantadas no Brasil as políticas sugeridas pelas agências internacionais para os chamados países em emergência. Para Libâneo (2012), essas políticas, primeiro, desqualificavam as escolas que formavam tradicionalmente, que primavam pelo conteúdo não atraente aos alunos; segundo, sugeriam que

estes deveriam ser preparados para a vida prática, com “ações socioeducativas”, devendo a escola tomar outras formas, adaptar-se, aproximar-se das orientações dadas na *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, de 1990. Ao se incluir atividades como horta e jardins nos currículos escolares, colocam-se

[...] bem próximas da ideia de que o papel da escola é prover conhecimentos ligados à realidade imediata do aluno, utilizáveis na vida prática (como acreditam, também, algumas concepções mais simplistas da ligação do ensino à vida cotidiana). Em síntese, a aprendizagem transforma-se numa mera necessidade natural, numa visão instrumental desprovida de seu caráter cognitivo, desvinculada do acesso a formas superiores de pensamento. (LIBÂNEO, 2012, p.18).

Ao analisar o documento *Projeto Pedagógico – 1987-1990* (PARANÁ, 1987^a), Parra (2008), por sua vez, demonstra “[...] uma mudança de concepção de educação ao estabelecer uma crítica à centralidade do pensamento da pedagogia histórico-crítica nas políticas públicas, exemplificado no Currículo Básico” (p. 89), afirmando que o propósito de inovação da política educacional deste governo prioriza a inovação em detrimento do conhecimento sistematizado, defendido pelo CB.

A este discurso, somam-se as palavras de Baczinski:

Segundo Gonçalves, durante essa gestão, a concepção da Pedagogia Histórico-Crítica foi suprimida de tal forma que Olinda Evangelista e Maria Auxiliadora Schmidt, que ocuparam os cargos de Chefia e Assessoria Técnica do Departamento de Ensino de 1º grau da SEED, de março até agosto de 1991, foram ‘demitidas por incompatibilidade com a linha político-pedagógica que passou a orientar a gestão. A partir daí, nomes ligados à concepção histórico-crítica chegam a ser vetados para palestras, cursos, etc., no sistema de ensino’. (BACZINSKI, 2007, p. 65).

Segundo Figueiredo (2001, p. 128), “[...] na gestão do governo Roberto Requião, as premissas do Banco Mundial começam a se definir com maior

clareza [...] uma nova diretriz teórica com os pressupostos do neoliberalismo” passou a ser viabilizada no estado do Paraná.

3.7 1995 a 2002: educação no modelo neoliberal

Jaime Lerner, que iniciou o seu primeiro mandato pelo PDT e filiou-se ao PFL ainda no decorrer da sua primeira gestão, de 1995 a 1999, trouxe como lema à SEED o slogan *excelência na educação*. O documento norteador da educação, apresentado por sua gestão, foi o *Plano de Ação 1995-1998 – SEED (PARANÁ, 1995)*, que focava a gestão compartilhada, defendia a união entre estado e comunidade para o bem da educação, sendo que os diretores das unidades escolares deveriam aderir, compartilhando com a comunidade ou clientela, como eram denominados alunos e seus responsáveis legais, ficando livres para buscar parcerias com o setor privado quando as verbas necessárias para o funcionamento da escola não chegavam.

O estudo de Tavares esclarece os caminhos que o “gestor escolar” deveria seguir:

O primeiro é organizar o trabalho da Associação de Pais e Mestres (APM) para que, através de festas ou campanhas, haja arrecadação de recursos entre os pais e moradores do bairro/município onde a escola está localizada. A APM ainda pode cobrar taxas dos seus associados.

O segundo é fazer parcerias com empresas locais de modo a disponibilizar o prédio escolar para exposição de outdoor e para propagandas em muros, além de disponibilizar salas para oferecimento de cursos de inglês ou computação cujas taxas podem reverter em parte para a escola.

O terceiro caminho é o do relacionamento político com os empresários locais, prefeito, vereadores e outras lideranças que podem disponibilizar recursos de verbas de representação e outras. (TAVARES, 2004, p. 3).

Sobre o *Plano de Ação 1995-1998 – SEED (PARANÁ, 1995)*, Parra faz a seguinte análise:

O *Plano de Ação* apresenta três focos de atuação. O primeiro diz respeito à **permanência do aluno na escola** com êxito, utilizando, como instrumentos para tal, a correção de fluxo escolar, a revisão do currículo básico, suporte ao ciclo básico de educação, e avaliação do rendimento escolar do aluno. O segundo se refere à atuação dos professores na escola e o desenvolvimento de suas competências através de **capacitação presencial** e à distância, produção de materiais de suporte ao currículo, incentivo financeiro pela participação em projetos educacionais e pelo exercício da gestão compartilhada. O terceiro propõe a participação efetiva da comunidade utilizando [...], a efetivação de **parcerias com o setor produtivo da sociedade**, a revisão do processo de integração Estado X Município, a revisão da forma de participação da comunidade na escola e a proposta de monitoramento da comunidade sobre o setor educacional. (PARRA, 2008, p.106-107, grifo nosso).

Nos três focos destacados do *Plano de Ação*, é possível verificar que a gestão cumpriu prontamente suas metas:

6) A diminuição do tempo do aluno na escola, o Projeto Correção de Fluxo³⁴ que, de acordo com Marochi (2000, p. 136), “[...] teve um alcance sem precedentes no enfrentamento do fracasso escolar da 5ª à 8ª série do ensino fundamental no Paraná”;

b) a criação da Universidade do Professor, que, conforme Gentili (1998), tinha como objetivo primeiro “[...] replicar no campo pedagógico experiências formativas ou organizacionais próprias do campo empresarial” (p. 331), entoado o discurso de que o professor era o agente responsável pela melhoria da educação. Estes se viam, “muitas vezes, constrangidos a tomarem para si a responsabilidade pelo êxito ou insucesso dos programas” (OLIVEIRA, p. 1131-

³⁴ Segundo Marochi (2000, p. 134-138) o Projeto Correção de Fluxo foi implantado no estado do Paraná, como o primeiro a promover a aceleração no país, no qual os alunos cursavam até três séries em um ano, com a finalidade de atender aos alunos multirrepetentes, atendidos em salas específicas com material próprio. Zélia Maria Lopes Marochi foi coordenadora do projeto de 1997 a 1999. As Instituições de Ensino Superior estaduais também tiveram uma participação no Projeto Correção de Fluxo: universidades paranaenses foram envolvidas durante a implementação do Projeto, de modo a contribuir para o seu monitoramento e orientação na superação de eventuais dificuldades: “houve uma parceria com as universidades, cujos professores tiveram a incumbência de visitar os Núcleos Regionais de Educação e as escolas, com o objetivo de acompanhá-los e dar apoio teórico-metodológico, para resolver os problemas” (LÜCK; PARENTE, 2002, p. 24). Na Universidade Estadual de Maringá, o referido projeto foi assessorado pela professora Marta Sueli de Faria Sforzi.

1132) por onde passaram mais de “195 mil participantes de eventos de capacitação” (SAMPAIO, 2010, p. 11);

c) a participação da comunidade na escola, mais especificamente, “parceria com o setor produtivo da sociedade”, com “a criação de empresas de direito privado que passaram a administrar parcelas das atividades da área educacional da Secretaria de Estado da Educação, convivendo na estrutura do aparelho de Estado”³⁵ (TAVARES, 2004, p.67). Essa meta vem atender claramente às políticas neoliberais de Estado mínimo e privatização, que “[...] atribui ao Estado os males sociais e econômicos de nossa sociedade atual e à livre iniciativa todas as virtudes que podem conduzir à regeneração e recuperação da democracia, da economia e da sociedade” (SILVA, 1995, p. 11).

Em seu segundo mandato (1999/2003), houve a continuidade da política de governo. Nos oito anos de gestão, os programas implementados pela SEED foram: o Projeto *Qualidade do Ensino Básico do Paraná*, política do governo anterior, mas encampado vigorosamente; o Programa *Expansão, Melhoria e Inovação do Ensino Médio do Paraná*; o Programa *Correção de Fluxo* e a continuidade da municipalização dos anos iniciais do ensino fundamental. Todos esses projetos geraram apoio financeiro do BIRD, sendo que, deste último, saíram técnicos para formar o quadro administrativo do governo Lerner. O principal exemplo da ajuda de “recursos humanos” foi da própria secretária da educação Alcyone Saliba que, antes de assumir o cargo na administração paranaense, era funcionária do Banco Mundial (GONÇALVES et al., 2003).

³⁵ Cf. Tavares (2004, p. 68), estas empresas podem ser consideradas a face mais explícita da privatização do setor educacional. Os dados apresentados pela atual Superintendente de Educação da SEED/PR, em 26 de setembro de 2003, demonstram o volume de recursos repassado para essas empresas no período estudado.

Transferência de recursos (em reais) para as empresas parceiras – 1999–2002.

ANO	Transferência do Estado		
	PARANÁ EDUCAÇÃO	PARANTEC	UNIVERSIDADE DO PROFESSOR
1999	35.368.674,92	1.904.200,65	997.318,03
2000	64.247.075,78	3.945.681,93	1.977.643,51
2001	82.263.127,19	3.981.787,39	10.714.000,00
2002	135.922.636,79	3.193.018,62	7.486.893,00

Fonte: Paraná. Superintendência de Educação (2003).

Com relação ao currículo, nesse período, o processo de descentralização foi uma política efetivada, e uma das suas características foi responsabilizar cada escola sobre o que ensinar. Tavares (2004) chama a atenção para a pesquisa de Maria Dativa de Salles Gonçalves, realizada em 1994, na qual afirma que, pós 1990, a autonomia da escola estava diretamente ligada à ideia de “[...] renovação pedagógica, levando à perda da perspectiva da escola unitária que havia orientado, entre as políticas anteriores, a da elaboração do ‘Currículo Básico’ para as escolas de ensino fundamental” (p. 46).

As escolas estavam orientadas no sentido de que a autonomia se estendia em relação a projetarem currículos adequados aos seus alunos, uma vez que, segundo o discurso da política educacional neoliberal vigente, que também usava a autonomia como estratégia política para transferir a responsabilidade do sistema educacional para a sociedade civil, somente os “gestores” conheciam a realidade da comunidade e poderiam sugerir uma grade curricular apropriada. Essa autonomia era balizada pelas imposições das Instituições Multilaterais de Financiamento: o BIRD e o BID. As instituições capitalistas visam ao lucro, seja advindo dos altos juros cobrados sobre os empréstimos, seja quando garantem um tipo de formação que dê base para a continuidade do mercado produtivo, impingindo características necessárias para a mão de obra. A flexibilidade, por exemplo, é um dos atributos que o trabalhador deve ter; existem ganhos à medida que esse trabalhador flexível transforma-se em um consumidor flexível, garantindo a mundialização do capitalismo.

Como a produção flexível sem ‘consumidores flexíveis’, isto é, sem sujeitos receptivos à efemeridade das mercadorias, não resultaria em venda, os sujeitos são, desde a tenra infância, cuidadosamente educados para gostarem das novidades, identificarem-se com o último lançamento, aderirem às modas efêmeras. (GALUCH; SFORNI, 2011, p. 57).

O documento *Proposta Pedagógica e Autonomia da Escola: Novos Paradigmas Curriculares e Alternativas para a Organização Pedagógica na*

Educação Básica Brasileira (PARANÁ, 2000), assinado por Guiomar Nano de Mello, Maura Chezzi Dallan e Vera Grellet, balizou as políticas da SEED no segundo mandato de Jaime Lerner, definindo que o currículo deveria ser direcionado pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB), privilegiando as competências estabelecidas como “[...] necessárias à inserção no mundo da prática social e do trabalho” (PARRA, 2008, p. 171). Prevalece, assim, um currículo adequado ao mercado, “[...] tendo por finalidade administrar a pobreza e promover a segurança, a partir da construção da cidadania e preparação para o trabalho” (FIGUEIREDO, 2001, p. 153).

Piton (2004) analisa algumas mudanças impostas pela legislação nacional, prontamente seguidas no Paraná, e que incidem diretamente sobre o currículo. Entre elas, constam redução de carga horária de algumas disciplinas como Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia; a ampliação do quadro curricular e a criação de disciplinas³⁶ que atendiam ao desenvolvimento de competências e habilidades e ao conceito de cidadania. Todas as disciplinas passaram a dar um enfoque na cidadania, mais precisamente à “cidadania competitiva”; no ensino fundamental e no ensino médio, inclusive, foi criada a disciplina *Cidadania e Direito*, cujo programa era constituído de “temas ligados ao empreendedorismo”. Piton, em sua tese, narra uma passagem esclarecedora acerca desta disciplina:

A questão do empreendedorismo foi constante. O Colégio Estadual de Cascavel, por exemplo, durante a distribuição de aula, a disciplina entrou em disputa, pois todos os professores se julgavam aptos a ministrar a disciplina. Mas o diretor disse que não poderia ser qualquer um, pois, já havia comprado os materiais necessários para desenvolvimento da disciplina no ano. Fomos então verificar que materiais e os materiais eram linha, agulha, tinta, para que ele aprendesse a bordar, a pintar, para que os alunos se desenvolvessem como um empreendedor nesta área. (PITON, 2004, p. 118).

³⁶O estado do Paraná chegou a ter, durante o segundo mandato de Jaime Lerner, cerca de 1700 disciplinas curriculares; as escolas tinham autonomia para inserir, na sua grade curricular, a disciplina que considerassem necessária à realidade do seu bairro.

As orientações propostas pela SEED naquele momento formalizaram o esvaziamento do currículo. As disciplinas curriculares que garantiam determinados conhecimentos, por propiciarem a apropriação de conceitos sistematizados, foram desconsideradas e, em seu lugar, “saberes” foram elevados à categoria de conhecimentos. “Os conteúdos formais das diferentes disciplinas escolares passam a dividir espaço com outros conteúdos, temas sociais ou metodologias [...] (GALUCH; SFORNI, 2011, p. 61). Quais são as implicações quando se sugeria um currículo baseado em saberes cotidianos?

Quando o currículo escolar sugerido desconsidera os conhecimentos universais, que são detidos pelas áreas específicas e carregam consigo conceitos que foram apropriados pelo homem e, por isso mesmo, possibilitaram a ele o desenvolvimento humano, tanto pela hominização quanto pela humanização, concede-se aos alunos uma formação alijada, que não os ajuda a construir generalizações que o conhecimento sistematizado oportuniza. Os currículos baseados em saberes cotidianos, tidos como democráticos, por respeitarem e valorizarem a cultura de cada comunidade, levam os alunos a uma circularidade, já que não propõem o conhecimento teórico dessa realidade, atêm-se aos seus aspectos visíveis.

No caso da disciplina de História, não basta conhecer a comunidade hoje, mas compreender como ela chegou até aqui, o porquê de os homens que a compõem ocuparem esse lugar e não outro dentro de uma cadeia produtiva. Esse conhecimento somente poderá ser adquirido por meio da história-ciência, que domina os conceitos históricos que ajudam na compreensão, porque, ao contrário, esse conhecimento não possibilita entender a totalidade, entender que o local é explicado pelo total, que sua comunidade é fruto de um mundo globalizado, em que, para conhecê-la, é preciso conhecer o mundo, munido de conceitos sistematizados, estabelecendo uma relação mediada com a experiência pessoal, o particular revelado no universal e o universal expressado no particular.

Nesse período, o *Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná*³⁷ foi sucessivamente suprimido, seja pela ampliação da grade curricular com disciplinas extras, seja pela própria descaracterização dos conteúdos das disciplinas que passaram a ter um enfoque na cidadania, no entendimento do cotidiano, seguindo orientações de documentos como o *Relatório Delors*, a fim de formar um aluno mais adaptável ao mercado, em condições de disputar uma vaga de trabalho e ocupar seu lugar de consumidor ajustado, favorecendo a permanência das condições socioeconômicas capitalistas. Outro ponto que essa descaracterização das disciplinas pressupõe é a retração do ensino de conhecimentos historicamente produzidos pela sociedade, que favorecem o processo de humanização e que, portanto, devem ser socializados na escola, para continuar promovendo o desenvolvimento. Lembrando que o modelo de cidadania focado pelos conteúdos escolares fortalece a cidadania enquanto obrigações políticas dos indivíduos, promovendo a continuidade e não a mudança social.

Esse ideário neoliberal para a educação foi vivenciado com bastante ênfase no estado do Paraná até o final de 2002, quando a política de autonomia escolar estava ainda presente nas escolas com o propósito de descentralizar a educação, visando, entre outros objetivos, que a comunidade assumisse a responsabilidade de manutenção das instituições de ensino básico, favorecendo “[...] um processo de privatização da escola, pois sai das mãos do Estado a manutenção de proventos para a educação” (TAVARES, 2004, p. 48).

Esse modelo de política educacional foi combatido no processo eleitoral de 2002. Em 2003, o novo governo eleito assumiu com um agudo discurso de oposição ao governo anterior e, conseqüentemente, ao neoliberalismo e sua política de privatizações. Assumiu defendendo um projeto de negação às imposições das Instituições Multilaterais de Financiamento e uma proposta de renovação da política educacional. Em 2003, anunciou que o Estado do Paraná faria currículos próprios para o ensino fundamental e médio.

³⁷O Currículo Básico continha propostas para as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Artística, Educação Física, Língua Estrangeira Moderna, Organização Social e Política do Brasil, Pré-escola e Alfabetização.

4 ELABORANDO DIRETRIZES E FORMANDO PROFESSORES

4.1 Paraná 2003 a 2010: as recomendações das agências internacionais para a educação

Depois de oito anos de gestão lernista³⁸, em 2003, o PMDB voltou a governar o Estado do Paraná. Entre 1995 e 2002, Jaime Lerner cumpriu mandatos consecutivos: o primeiro pelo PDT; o segundo pelo PFL. Dos três governadores do Paraná que se elegeram sob a legenda peemedebista – José Richa, Álvaro Dias e Roberto Requião –, somente Requião permanecia filiado ao PMDB em 2003. Álvaro Dias tinha passado pelo Partido Socialista Brasileiro (PSB) e estava filiado ao PSDB, fundado, em 1988, por José Richa, Franco Montoro, Mario Covas, Fernando Henrique Cardoso (FHC), entre outros que haviam deixado o PMDB.

No horizonte político paranaense pós-ditadura civil militar, o PMDB esteve à frente do poder executivo estadual por cinco mandatos. Essa experiência política, segundo Arias, necessita ser ponderada, considerando-se que

[...] não se têm estudos de fôlego em relação à configuração do PMDB no Paraná, considerando que, neste estado, o partido, herdeiro do velho MDB (Movimento Democrático Brasileiro), tem características próprias, posicionando-se, inclusive, em alguns momentos, contrariamente aos direcionamentos de sua direção executiva nacional. (ARIAS, 2007, p. 36).

Essa análise auxilia na compreensão do próprio governo Requião, tendo em vista sua fidelidade ao PMDB. Avaliando-se que outros governadores eleitos por este partido haviam se desligado dele, a permanência do governador no partido pode significar, para alguns, sua fidelidade aos princípios político-partidários; para outros, pode indicar seu lado autoritário. Fidelidade e personalidade autoritária são apontadas como duas

³⁸ Conforme Tais Moura Tavares (2004, p. 24), "são características do lernismo: o desenraizamento político e a visão tecnocrática; o privatismo; a internacionalização; o paranismo e a espetacularização.

características do governador eleito em 2002, após uma campanha acirrada, divulgando ampla oposição ao modelo neoliberal seguido por Lerner e FHC, que culminou com a derrota do também ex-governador Álvaro Dias. As duas facetas do governador Requião são usadas por Arias (2007) para exemplificar que, em determinados momentos, as decisões políticas tomadas pelo chefe do poder executivo paranaense eleito em 2002 apontavam “[...] para o revigoramento do caráter público do estado”, como no caso dos avanços conquistados pelos professores em relação ao quadro de carreira, e, em outros momentos, aproximavam-se de “posições conservadoras e autoritárias”, quando o governador entendia certas críticas às políticas educacionais de sua gestão como críticas pessoais (p. 36-37).

Nos mandatos de Roberto Requião, que se iniciaram em 2003, sua faceta personalista vem à tona, perfil pouco notado no primeiro mandato, o que pode ser observado tanto na escolha de seu irmão, Maurício Requião, para Secretário da Educação como no direcionamento das políticas públicas propostas por seu governo. Ao “[...] longo do mandato 2003-2006, a unidade relativa dos inúmeros programas e projetos de estado e de governo foi garantida pelo próprio governador, dada sua capacidade centralizadora” (ARIAS, 2007, p. 37). Esta declaração, segundo a autora, é da Superintendente da Educação, Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde, na qual se percebe que, para os correligionários, esta característica do chefe do executivo paranaense era considerada como uma boa qualidade. O personalismo de Roberto Requião não lhe é exclusivo, reconhece Arias (2007); pelo contrário, líderes com esta personalidade são comuns no âmbito nacional e é um fator que interfere na condução das políticas públicas.

Nesse particular, o personalismo da política nacional é digno de nota e é expresso pela tendência ao destaque à figura do dirigente, ou seja, pelo apelo populista, o qual, no Brasil, no que respeita especificamente à constituição das burocracias e quadros técnicos estatais, colabora para a configuração de uma espécie de ‘desvio’ político-administrativo vicioso, na medida em que corrobora e partidariza o descompasso entre as funções de planejamento, coordenação e gestão, contribuindo, ao mesmo tempo, para que se gestem tensões pela manutenção do caráter patrimonial e clientelista no bojo das administrações públicas. (ARIAS, 2007, p. 50).

No segundo mandato do governador Roberto Requião (2003/2006), não houve apresentação de um documento norteador para a educação no Estado do Paraná. Desde 1982, quando foi eleito o primeiro governador pós-golpe militar, era comum que governadores apresentassem suas intenções para a educação sob a forma de planos, que deveriam ser desenvolvidos durante suas gestões. José Richa, por exemplo, apresentou o texto *Políticas SEED/PR – fundamentos e explicações*; Álvaro Dias apresentou o *Projeto Pedagógico 1987-1990*; no primeiro mandato, Roberto Requião tornou público o documento *Uma educação para a modernidade – propostas de ações governamentais para o ensino do Paraná*; e Jaime Lerner apresentou o *Plano de Ação 1995-1998*. Roberto Requião, eleito governador em 2002, anunciou que, na sua gestão, a educação seria prioridade cujo planejamento seria elaborado de forma coletiva, sob o título *Plano de Educação Estadual do Estado do Paraná* (PPE), lembrando, de certa forma, o que preconiza o Relatório Delors no que se refere ao fato de o próprio sistema educativo ter por missão imprimir um papel social, tencionando que “[...] cada membro da coletividade deve assumir suas responsabilidades em relação aos outros” (DELORS, 1998, p. 60-61). Embora divulgado como um esforço do próprio governo Requião em planejar a educação paranaense, o *PPE PR* constituiu-se em um projeto de Estado, na medida em que sua elaboração e sua execução já estavam determinadas por lei federal.

Segundo determinação da lei 10.172 de 09/01/2001, que instituiu o PNE (Plano Nacional de Educação), os estados, o distrito federal e os municípios devem elaborar seus planos decenais de educação em consonância com as metas estabelecidas nacionalmente. O MEC (Ministério da Educação) e o CONSED (Conselho Nacional dos Secretários de Educação) passaram a orientar as unidades da federação em relação à elaboração dos planos, os quais, segundo recomendam estas instituições, devem envolver a sociedade civil e, uma vez concluída, são encaminhados, pelo executivo e/ou entidades proponentes, ao legislativo, onde, depois de aprovados, seguem para sanção e eventuais vetos do executivo, quando, enfim, podem ser transformados em lei de natureza ordinária. (ARIAS, 2007, p.25).

Arias continua explicando que:

Os planos devem prever dois momentos de avaliação de suas metas e resultados ao longo do decênio, sendo que a última avaliação do PNE iniciou no final do primeiro semestre de 2005 e estendeu-se para o ano seguinte. Os estados e municípios contam, ainda, desde meados de 2004, com o apoio da CAFISE (Coordenação-Geral de Articulação e Fortalecimento Institucional dos Sistemas de Ensino), ligada ao DASE (Departamento de Articulação e Desenvolvimento dos Sistemas de Ensino), órgãos da SEB (Secretaria de Educação Básica). Observe-se que não há dispositivos na lei 10.172 que constriam, pela imputação de responsabilidade e/ou penalidades ao poder público, na figura de seus representantes eleitos, a execução do conjunto de metas dos planos educacionais aprovados e sancionados. (ARIAS, 2007, p. 25).

Desta forma, o *PPE PR*, antes de ser uma resposta do governo Requião às críticas feitas ao governo anterior, por promover uma educação voltada aos interesses neoliberais e sem o devido diálogo com os professores e funcionários estatais, era uma exigência da legislação federal, que também cumpria as recomendações dadas pelas agendas das agências internacionais para as reformas dos sistemas educacionais dos países periféricos.

De fato, a lei pedia a participação organizada da sociedade, definida como envolvimento da sociedade civil e condição para o desenvolvimento e, ao mesmo tempo, como forma de combater a “crise nas relações sociais”. Crise sempre apontada como resultado dos desgastes das “disparidades entre os países” (DELORS, 1998, p. 52), sem, no entanto, alocá-las como questões geradas pela acumulação de riqueza propiciada pelo capitalismo. No estado do Paraná, a participação de grupos da sociedade na elaboração de determinados documentos foi utilizada como propaganda política da gestão 2003/2010, que, mostrando-se sensível à importância dessa participação, diferia da gestão anterior. Na análise de Arias:

O modelo participacionista da construção coletiva, entendido pela gestão da SEED 2003-2006 como diferencial entre sua forma de gerir a política educacional e o que era praticado pelos governos anteriores e, por isso, adotado, de forma mais ou menos homogênea, como método de elaboração da maioria dos projetos da pasta no intervalo 2003-2006, não conseguiu

superar o que se propunha superar, porém, conforme suspeita da autora, deu uma roupagem nova aos eixos fundamentais da democracia restrita e aos mecanismos de controle praticados nos anos de lernismo. Noutros termos, mesmo que seja louvável partir-se da idéia da consulta aos segmentos ligados à educação como princípio, a metodologia da construção coletiva não foi capaz de agregar elementos qualitativos básicos, passíveis de conferir substância democrática aos processos de intervenção dos sujeitos da educação, e/ou de suas representações, nas políticas e ações da pasta. (ARIAS, 2007, p. 156).

Como pondera a autora, o modelo participacionista foi o método de elaboração do *PPE PR* e de outros documentos gestados a partir do segundo mandato (2003-2006) de Roberto Requião, como no caso da elaboração das *Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná*. É importante frisar que este método, embora “[...] expresse a democracia representativa, ao ouvir e dar a voz aos segmentos da sociedade civil, por outro lado, visa também à sua legitimidade”, que pode pressupor “certa ‘política de adesão’” (FANK, 2007, p. 90). Sobre tal modelo de construção coletiva, é importante destacar que,

[...] fundado na esteira da democracia restrita, formal e, em certo sentido, legitimadora da ordem sistêmica, não arvorou, apesar das inúmeras tensões públicas que movimentos de ampla e qualificada participação popular geraram no seio da sociedade brasileira, potencial afirmativo ou interventor capaz de alterar significativamente o eixo das políticas educacionais conduzidas a partir dos ditames internacionais. (ARIAS, 2007, p. 68).

Enfatizou-se que as *Diretrizes Curriculares da Educação Básica*, diferentemente do *PPE*, contaram, em seu processo de elaboração, apenas com a participação dos professores da rede pública estadual de educação. Não houve interferência explícita de outros setores sociais. Por isto, a demanda não gerou discussões fora do âmbito das escolas, da SEED e de suas extensões: os NRE. Considerando-se que, segundo o governador paranaense e seu secretário da educação, era prioridade a “[...] retomada das responsabilidades estatais em relação à recuperação do caráter público da educação e da

qualidade social das políticas educacionais” (ARIAS, 2007, p. 73), a abertura às políticas públicas do setor educacional para essa retomada, discutida em âmbito interno somente por professores, era divulgada como posicionamento contrário ao gerenciamento dado pelo governo anterior, que implantou os PCN nas escolas paranaenses sem um debate com os trabalhadores ligados ao setor educacional. Como mérito do atual governo, destacava-se que a sociedade era chamada para a participação nas políticas sociais. Há de se evidenciar a proximidade com as recomendações internacionais quanto à participação de professores em reformas educacionais, um movimento que demonstra um atrelamento a políticas neoliberais e não o seu contrário, conforme anunciado.

4.2 Elaborando as Diretrizes

Uma das propostas do novo governo para a educação era a elaboração de diretrizes curriculares próprias, que priorizassem disciplinas da base nacional comum, entendidas como responsáveis pela veiculação do conhecimento produzido pela humanidade (PARANÁ, 2008), na contramão dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, seguidos nas escolas paranaenses até 2002³⁹. No documento *Reformulação Curricular nas Escolas Públicas do Paraná* (2005?), a SEED enfatizava que tinha havido, nos últimos oito anos, “[...] uma política educacional fortemente marcada pela concepção neoliberal, que passou a propor para as escolas uma ação pedagógica voltada para o desenvolvimento de competências e habilidades” (PARANÁ, 2005a, p. 1), que não seria mais encampada, por ter desconsiderado os conteúdos disciplinares

³⁹É importante lembrar que, embora o Art. 26 da LDB estabeleça que *Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela*, não havendo uma legislação que confirme ser obrigatório que os currículos escolares sejam compostos especificamente por disciplinas; ele pode ser formado por áreas de conhecimento. Um exemplo de como se tem essa visão é o Parecer CEN/CEB nº. 26/2001 ao afirmar que *o exame da LDB e do Parecer CNE/CEB 05/97 que a esclarece, não permite concluir que os componentes curriculares devam configurar disciplinas homônimas. Antes disso, deverão fazer parte da Proposta Pedagógica da Escola, que detalhará a modalidade na qual serão abordados ao longo do trabalho pedagógico* (BRASIL, 2001, p. 9.).

das áreas de referências. Desse modo, a Secretaria de Educação entendia que:

A proposta curricular do Estado do Paraná terá, a partir desta discussão, a base disciplinar, ou seja, a ênfase é nos conteúdos científicos, nos saberes escolares das disciplinas que compõem a grade curricular, e não em competências e habilidades, como anteriormente. (PARANÁ, 2005a, p. 7).

A opção por um currículo disciplinar era ponderada desde o início do processo de elaboração das *Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná*. O documento *Reunião com os professores Orientadores das IES* (PARANÁ, 2007), elaborado pelo Departamento de Educação Básica, embasa tal afirmação ao ressaltar que, em setembro de 2003, foi realizado, em São José dos Pinhais, PR, um Encontro com professores da Educação Básica de todas as disciplinas, o *Seminário Educação em Múltiplas Perspectivas*, cujo objetivo “[...] era dialogar com os professores da rede estadual sobre a disciplina, no que se refere aos conteúdos, métodos e concepções” (PARANÁ, 2007, p. 1). Os coordenadores do referido evento pretendiam consultar os professores quanto à situação teórico-metodológica das propostas curriculares que estavam trabalhando nas escolas; concluíram, por meio de relatórios das atividades produzidas pelos participantes⁴⁰, que os *Parâmetros Curriculares Nacionais* eram seguidos de forma confusa pelos professores, visto que “[...] os temas transversais ora apareciam como conteúdo, ora como método”, e “[...] que haviam se distanciado muito do objeto de sua disciplina” (PARANÁ, 2007, p.1), justificando que a elaboração de novas diretrizes traria uma aproximação do professor com a disciplina.

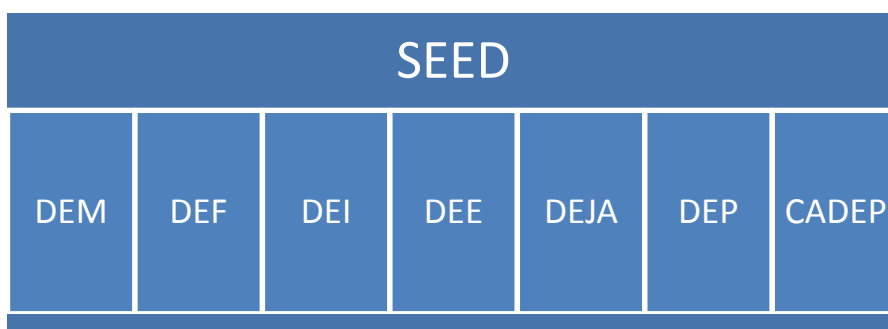
No evento realizado em São José dos Pinhais, foi anunciado que, no estado do Paraná, seriam elaboradas novas diretrizes curriculares para a Educação Básica, com a contribuição direta dos professores que participariam

⁴⁰Durante o *Seminário Educação Múltiplas Perspectivas*, realizado em 2003, em uma de suas atividades, os professores foram divididos em subgrupos para apresentarem o planejamento anual de sua disciplina: conteúdos, metodologia de ensino e avaliação proposta. Um relator fazia as anotações para a elaboração de um relatório final a ser apresentado ao grande grupo, composto pelos subgrupos. Segundo anunciado pelos organizadores do evento, essa proposta de trabalho tinha como objetivo traçar um panorama da organização curricular das escolas paranaenses naquele momento.

de todo o processo de elaboração desse documento. Destacou-se que os professores desempenhariam um papel protagonista e que as novas diretrizes deveriam ser criadas, tendo em vista a necessidade de “[...] rever as políticas que priorizavam a elaboração de projetos pedagógicos pelas escolas, sem uma diretriz estadual explicitada”, que levaram as instituições de ensino estaduais a uma autonomia vaga, fato que “[...] abandonou a escola e o professor à própria sorte no processo de elaboração curricular” (CERRI, 2005, p.3).

Como demonstra Cerri (2005), a nova proposta de elaboração de diretrizes curriculares foi amparada, em termos legais, pelas *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*, Parecer CNE/CEB n. 4, de 29 de janeiro de 1998, e Resolução CNE n. 2, de 7 de Abril de 1998, e, em termos políticos, foi uma forma de demarcar diferença em relação às políticas centralizadas do governo anterior (CERRI, 2005, p.3), que “[...] retiravam do professor sua capacidade de reflexão sobre a prática por ele desenvolvida [...]” (ARCO-VERDE, s/d, p. 3).

A elaboração de novas diretrizes foi definida pela Superintendência da Educação como programa de reformulação curricular, cujas características eram “[...] a construção coletiva articulada à formação continuada do professor e à produção de material de apoio” (FANK, 2007, p. 85), e bastante presente durante a gestão 2003/2006. Para que o Programa fosse concretizado, um organograma foi estruturado pela SEED da seguinte forma⁴¹:



⁴¹Departamento do Ensino Fundamental (DEF), Departamento do Ensino Médio (DEM), Departamento do Ensino Infantil (DEI), Departamento de Educação Especial (DEE), Departamento da Educação de Jovens e Adultos (DEJA), Departamento de Ensino Profissional (DEP) e Coordenadoria de Apoio aos Diretores e Pedagogos (CADEP), sendo que o coordenador do DEJA foi indicado pelo Fórum Paranaense da Educação de Jovens e Adultos (EJA). (FANK, 2007, p.86).

Cada um desses departamentos coordenaria o trabalho correspondente à sua modalidade educacional, sendo que todos ocupavam espaço igual no organograma e eram subordinados à Secretaria da Educação.

Embora a elaboração de novas diretrizes curriculares tenha sido anunciada no ano de 2003, o trabalho efetivo teve início em 2004, e separadamente nos Departamentos da SEED. A proposta inicial era que os currículos fossem elaborados por nível de ensino, de modo que, ao final dos trabalhos, ter-se-iam duas Diretrizes: uma para o ensino fundamental e outra para o ensino médio. É claro que essa divisão poderia representar uma forma diferenciada de condução dos trabalhos que teriam em comum o método⁴² de construção coletiva no seu encaminhamento. Era entendimento da SEED que a construção coletiva também viabilizaria a formação continuada dos professores.

Em 2004, o DEF e o Departamento do Ensino Médio (DEM) iniciaram efetivamente o processo de elaboração das Diretrizes Curriculares com a participação dos professores, porém de forma autônoma, já que os técnicos dos Departamentos propuseram metodologias diferenciadas para os trabalhos. O DEF organizou os trabalhos criando um *Grupo Permanente*, composto por seis professores do ensino fundamental de cada disciplina por NRE, uma coordenação para cada disciplina por NRE, que ordenaria os trabalhos em instância regional, representantes do DEF e professores de Instituição de Ensino Superior.

Segundo Fank (2007), o DEM iniciou seus trabalhos de forma interna, realizando seminários nos quais os técnicos da SEED discutiram as especificidades das disciplinas e sua ciência de origem, estudaram textos sobre currículo, tendo como referência Silva (2002), Sacristán (2000), Frigoto e Ciavata (2004). Participaram do curso ministrado pela Prof.^a Isabel Barca, intitulado *Projeto de Investigação em aprendizagem escolar*, que

⁴²Para Elisane Fank (2007), a construção coletiva é o método de encaminhamento dos trabalhos, mas “[...] expressa também a concepção, a visão de homem e de mundo, sob os quais se desenvolvem os encaminhamentos” (p. 85).

deu encaminhamento a algumas políticas, tais como o Projeto *Rede Saber*, Projeto *Folhas*⁴³ e *Livro Didático Público*⁴⁴.

O primeiro encontro que reuniu os professores e os técnicos para dar início aos trabalhos de elaboração das Diretrizes ocorreu em outubro de 2003, no evento intitulado *Ensino Médio e Licenciaturas: relações (im)pertinentes*, no qual 1700 professores de diversas disciplinas, como uma das atividades, responderam questões relacionadas ao trabalho pedagógico realizado em sala de aula, sob a orientação de um professor de uma Instituição de Ensino Superior (IES).

Em 2004, foi realizado o *II Encontro do Ensino Médio com suas relações (im)pertinentes: Diretrizes Curriculares*, com 600 professores, que objetivou “[...] retomar as questões do primeiro encontro partindo das idéias apresentadas pelos professores e avançando na compreensão do conceito de saberes e sua relação com o currículo” (FANK, 2007, p. 120).

Em 2005, foram promovidos a *Semana de Estudos pedagógicos nas escolas públicas do Estado do Paraná* e os trabalhos dos *Grupos de Estudos*, ambos descentralizados. Na mesma época, começou o *Simpósio do Ensino Médio*, que tinha por objetivo aprofundar discussões sobre as Diretrizes (FANK, 2007).

Como se vê, os Departamentos tiveram seus trabalhos iniciados de forma independente, com características próprias, cada qual organizado com diferentes metodologias de trabalho. Enquanto o DEF priorizou o trabalho com um grupo permanente, o DEM trabalhou de forma centralizada, de modo que o professor que participasse de uma etapa poderia não participar de outra. Vale considerar que, no primeiro encontro em 2003, reuniu 1700 professores e o segundo, em 2004, contou com a participação de apenas 600 professores.

⁴³Cf. FANK (2007) o *Projeto Folhas* foi “[...] idealizado logo no início da estruturação do DEM (na gestão 2003-2006) pelo então chefe do departamento e alguns de seus técnicos pedagógicos. [...] Em termos práticos, constituiu-se num material didático para alunos e professores, através do qual o docente – pesquisador – desenvolve um determinado conteúdo de ensino, partindo da problematização do mesmo” (p. 114).

⁴⁴O *Livro Didático Público* do estado do Paraná, cujos autores são professores da rede pública estadual de ensino, teve sua primeira edição no ano de 2006, tendo sido editados livros para doze disciplinas do Ensino Médio.

Diante da divisão estabelecida entre os Departamentos da SEED durante o processo de elaboração das *Diretrizes Curriculares da Educação Básica*, as disciplinas comuns ao ensino fundamental e ao ensino médio, como, por exemplo, a de História, tinham duas frentes de trabalho que organizavam as atividades distintamente, lembrando que estas também correspondiam a uma proposta de formação de professores.

4.3 Paraná entre 2003 a 2010: a formação continuada de professores

Aqui, a formação continuada de professores é entendida como as atividades oferecidas à categoria que, segundo objetivos próprios, propõem-se a melhorar o desempenho do professor em seu trabalho. É notável que a maior difusão dessa categoria de formação ocorreu no Brasil após a década de 1970. Gatti chama a atenção sobre tal fato:

O surgimento de tantos tipos de formação não é gratuito. Tem base histórica em condições emergentes na sociedade contemporânea, nos desafios colocados aos currículos e ao ensino, nos desafios postos aos sistemas pelo acolhimento cada vez maior de crianças e jovens, nas dificuldades do dia-a-dia nos sistemas de ensino, anunciadas e enfrentadas por gestores e professores e constatadas e analisadas por pesquisas. Criaram-se o discurso da atualização e o discurso da necessidade de renovação. (GATTI, 2008, p. 58)

De maneira geral, as políticas neoliberais apostam na constante adequação da mão de obra para suprir as novas necessidades do mercado; cada profissional tem por obrigação manter-se atualizado para garantir seu emprego. No *Relatório Delors*, a Comissão Internacional para Educação afirma: “Trata-se, antes, de formar para a inovação pessoas capazes de evoluir, de se adaptar a um mundo em rápida mudança e capazes de dominar essas transformações” (DELORS, 1998, p. 72). O sistema educacional também sofreu influências dessa adaptação, além de formar o indivíduo empregável, o próprio professor deveria buscar sua capacitação, cabendo ao Estado cooperar

na realização desta tarefa. Para tal intento, os cursos de formação continuada à distância eram os aconselhados, sob a justificativa de que ofereciam custo baixo e possibilidade de serem realizados em serviço (TORRES, 2000).

Dessa forma, o sistema educacional dos países periféricos passaria por reformas. No pacote de reformas, as agências multilaterais, como a UNESCO e a CEPAL, ofereciam uma política de crédito, incentivando a “renovação educacional”, entre elas a formação continuada como um dos meios para melhorar os índices da educação. O *Relatório Delors* aponta que “[...] a qualidade de ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores do que pela sua formação inicial” (DELORS, 1998, p. 159). No Brasil, a assimilação dessa proposta é perceptível na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/96, criada como parte do pacote de reformas da década de 1990, cujo Art. 67 determina:

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais de educação, assegurando-lhes: [...] aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico para esse fim [...]. (BRASIL, 1996).

Nessa direção, observa-se que a própria Lei se adianta e propõe a formação continuada para os professores, na maioria das vezes formação em serviço, ou seja, o tempo não é exclusivo para a formação, ela deve ser realizada concomitantemente ao trabalho. Segundo recomendação da Comissão Internacional para a Educação da UNESCO: “O recurso a técnicas de ensino a distância pode ser uma fonte de economia e permitir que os professores continuem a assegurar o seu serviço, pelo menos em tempo parcial” (DELORS, 1998, p. 160). Um exemplo desse modelo de formação é o Grupo de Trabalho em Rede, atividade ligada ao PDE. Viabilizar a participação dos professores nesses cursos de formação continuada em serviço é uma das condições para que os governos dos países periféricos consigam acesso às verbas disponibilizadas pelo Banco Mundial. Outro ponto que chama a atenção, como observa Gatti (2008), é a criação da necessidade de se preparar os professores para atuar no mundo globalizado.

Documentos internacionais diversos enfatizam essa necessidade e essa direção. Dentre eles, destacamos três documentos do Banco Mundial (1995, 1999, 2002), em que essa questão é tratada como prioridade, e neles a educação continuada é enfatizada em seu papel renovador; o documento do Programa de Promoção das Reformas Educativas na América Latina (PREAL, 2004); e, como marcos amplos, a *Declaração mundial sobre a educação superior no século XXI: visão e ação* e o texto *Marco referencial de ação prioritária para a mudança e o desenvolvimento do ensino superior* (UNESCO, 1998); a *Declaração de princípios* da Cúpula das Américas (2001); e os documentos do Fórum Mundial de Educação (Dacar, 2000). Em todos esses documentos, menos ou mais claramente, está presente a idéia de preparar os professores para formar as novas gerações para a 'nova' economia mundial e de que a escola e os professores não estão preparados para isso. (GATTI, 2008, p. 62).

A mesma ideia é defendida para os professores já atuantes, os quais devem passar por formação continuada a fim de se tornarem competentes para atuarem na “nova” sociedade. Segundo Gatti (2008, p. 62), a esse tipo de formação, “[...] pode-se inferir que ser competente é condição para ser competitivo, social e economicamente, em consonância com o ideário hegemônico das últimas duas décadas”.

No estado do Paraná entre 1994 e 2010, período que abarca gestões de dois governadores, cada qual tendo cumprido dois mandatos, advindos de partidos políticos diferentes e com propostas de governança e políticas públicas apresentadas como opostas, o modelo de formação continuada que cada um deles adota diverge muito entre si, podendo ser reconhecidos entre as possibilidades de formação continuada notabilizada por Gatti.

[...] ora se restringe o significado da expressão aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério, ora [...] compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional – horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet, etc.), grupos de

sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação. (GATTI, 2008, p. 57).

Seguindo esses modelos, a formação continuada assumida entre 2003 e 2010 tinha de se mostrar diferente da proposta de formação do governo anterior. Anteriormente, a formação dos professores pautava-se, como paralelo, nas tendências sugeridas por organismos internacionais como o BIRD, que privilegiava uma formação que retirava a responsabilidade do Estado, conciliando o “[...] impulso para o setor privado e organismos não-governamentais como agentes ativos no terreno educativo, tanto nas decisões como na implementação” (TORRES, 2000, p. 137). Essa política de formação foi a que ocorreu nas atividades centralizadas da Universidade do Professor, cuja proposta era um misto de produção empresarial com sensibilização da qualidade pessoal do professor na busca de uma escola de excelência. Divulgada da seguinte forma pela SEED naquele momento:

Por inspiração do governador do Estado e do Secretário de Educação, desejosos de uma proposta mais ampla de capacitação para os professores, foi concebido e implementado pela SEED o projeto Universidade do Professor. Esta idéia, subsidiada por pesquisas e estudos que demonstravam que a capacitação convencional oferecida a poucos professores não estava sendo efetiva nos resultados junto aos alunos, vem criando força e produzindo mudanças na educação paranaense. Surgiu como estratégia maciça de apoio ao sistema de educação básica, no tocante à capacitação formal e à educação continuada dos professores, resultando em processo permanente de oferta de cursos e seminários de grande porte. (*apud* PQE, MUNHOZ; KOVALICZN, 2008, p. 3).

Sobre a Universidade do Professor, os autores explicitam:

A Universidade do Professor, caracterizada como instituição de apoio à educação com a finalidade de conceber, desenvolver e executar atividades ligadas à capacitação de pessoal docente e técnico-administrativo, é uma sociedade civil sem fins lucrativos, resultante da parceria das Instituições de Ensino Superior e Universidades com a SEED-PR. (*apud* PQE, MUNHOZ; KOVALICZN, 2008, p. 3).

Em 2003, foi anunciado que a formação continuada seguiria um caminho diferente do realizado durante a gestão anterior:

A escola pública que foi replanejada pela Gestão 2003-06, do Governo Roberto Requião, traz uma luz diferenciada para a prática pedagógica, sustentada sob uma intensa discussão de concepções que permeiam a organização do trabalho educativo na escola, além das reflexões sobre a ação docente, concretizadas por **meio de um processo de formação continuada, na crença do professor como sujeito epistêmico**, e da implantação de programas nas escolas, com base na definição de políticas públicas para a educação. (ARCO-VERDE, s/d, p.3, grifos nossos).

Dois direcionamentos para a formação continuada de professores foram efetivados nas duas últimas gestões de Roberto Requião à frente do executivo paranaense: um representado pela aprovação do PDE⁴⁵, cuja participação do professor condiciona-se ao fato de ter cumprido certo percentual de tempo de serviço como efetivo. Nos processos de 2007, 2008 e 2009 só poderiam se inscrever para a seleção ao Programa os professores que se encontravam na classe 11 do Nível II⁴⁶.

Quadro 1– QUADRO DE CARREIRA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DO PARANÁ

QUADRO DE CARREIRA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DO PARANÁ												
	NÍVEIS	CLASSES										
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
PDE	Nível III											
Especialização	Nível II											
Licenciatura Plena	Nível I											
Licenciatura Curta	N. Esp. I											
Licenciatura Curta	N. Esp. II											
Magistério	N. Esp. III											

Fonte: Adaptado do quadro disponível em: APP- Sindicato (2013)

⁴⁵Cf. Ester Hinterlang de Barros Possi (2012, p. 91), o “PDE/PR é instituído pela Lei Complementar 103, de 15/03/2004 – publicado no Diário Oficial de Estado sob o número 6.687 em 15/03/2004 –, cuja súmula dispõe sobre o Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná; e implementada por Decreto n. 4.482 de 14/03/2005 – publicado no Diário Oficial do Estado sob n. 6.933 em 14/03/2005”.

⁴⁶O professor atinge a classe 11 do Nível II depois de 10 anos em que concluiu um curso de Pós-Graduação, nível Especialização.

A partir de 2010, o profissional que se encontrava na classe 8 do nível II passou a ter o direito de se inscrever para a seleção no PDE. As seleções para o Programa nos anos de 2007 e 2008 aconteceram mediante a realização de provas cujas questões versaram sobre fundamentos da educação e questões específicas da área em que o professor se inscreveu, além de uma redação em torno do tema do projeto que o professor pretendia desenvolver e implementar na escola. Em 2009, a seleção foi por meio de projeto de ensino/pesquisa, o qual deveria estar de acordo com as DCE do estado do Paraná, apresentando uma proposta de intervenção na escola, com título, tema e metodologia. Os projetos inscritos foram avaliados por uma comissão composta por professores de IES do estado do Paraná. Já, nas últimas edições do PDE, a seleção ocorreu mediante análise dos currículos profissionais dos candidatos inscritos que estavam no Nível III e classe 11; no caso de empate, o critério para desempate era que o professor tivesse cursado especialização, sendo que ele poderia apresentar, no momento da inscrição, mais de um curso lato sensu caso os tivesse concluído.

O PDE possibilita que o professor ou o pedagogo se afaste integralmente do trabalho durante o primeiro ano de estudos para cumprir uma carga horária de cursos de fundamentos da educação e cursos específicos de cada disciplina, cujos temas são de conteúdos e metodologias. Há também a obrigatoriedade de o professor cumprir horas de inserção acadêmica com a participação em eventos acadêmicos oferecidos por IES. Cada universidade é responsável em oferecer os cursos específicos e de área, além das inserções acadêmicas, ocorrendo, desse modo, variações nas atividades oferecidas ao Programa em cada IES. No caso do atendimento oferecido pela Universidade Estadual de Londrina aos professores PDE de História, é comum a oferta de motes como educação histórica, o uso do cinema, música, jornais, HQ, cordel em sala de aula, história local, história e literatura, história das religiões, história e gênero.

No segundo ano, há o retorno do professor à escola, com uma carga horária reduzida em 25% para que possa se dedicar à implementação do seu projeto de intervenção. Tal projeto é orientado por um professor de IES, no qual

deve estar explicitada a temática que o professor PDE pretende desenvolver em sua escola de origem. A avaliação final ocorre por meio da produção de um artigo científico, no qual são sistematizados os resultados dos estudos e da intervenção pedagógica na escola. Após a execução de todas as etapas do Programa, o participante poderá ascender na carreira, estando habilitado a passar para o nível III, conforme o Quadro de Carreira do Magistério Paranaense.

No quadro de carreira do magistério paranaense, os níveis especiais I, II e III correspondem à carreira do professor da Educação Infantil e Fundamental I; os níveis I, II e III à carreira do professor do fundamental II e ensino médio. As classes oferecem vencimentos diferenciados aos professores que a elas ascendem conforme o tempo de serviço, participação em cursos, avaliação na escola e assiduidade. Até a criação do PDE, o máximo que a tabela permitia era o nível II até a classe 11, cujo alcance a esse nível e classe poderia ocorrer após 10 anos de trabalho. O avanço do nível I para o nível II poderia acontecer em qualquer tempo, desde que o professor concluísse curso de pós-graduação lato sensu em instituição reconhecida e aprovada pelo Ministério da Educação (MEC). O avanço vertical na carreira seria possível cada dois anos se cumpridos os requisitos exigidos na Resolução 2328/2008⁴⁷.

O segundo direcionamento de formação continuada é a participação nos cursos oferecidos pelo Programa de Capacitação/SEED pelas IES, devidamente credenciadas, e por Instituições que mantenham termo de cooperação técnica ou convênio com a SEED⁴⁸, nos quais o interessado faz sua inscrição prévia em curso com temática que geralmente gira em torno de metodologias de ensino ou fundamentos teórico-disciplinares. A participação nas Semanas Pedagógicas é obrigatória para todos que trabalham nas instituições de ensino básico da rede estadual, cujas formas são imputadas, variando em temática e propósito, uma vez que, constantemente, seguem as políticas educacionais da SEED, ou seja, podem perpassar por assuntos como sexualidade, violência, construção de projeto pedagógico da escola, avaliação,

⁴⁷ Resolução que dispõe sobre a pontuação dos eventos de formação e/ou qualificação profissional e produção do professor da Rede Estadual de Educação Básica do Estado do Paraná.

⁴⁸ Regras estabelecidas pela **Resolução 2328/2008**.

entre outros. Esses temas são disponibilizados no Portal Dia a dia Educação. Nos dois modelos, os participantes, sejam eles pedagogos ou professores, recebem certificado que poderá ser utilizado para avançar no quadro de carreira do magistério.

Nos anos de 1995 a 2002, as políticas públicas de formação continuada de professores foram geridas de forma centralizada na Universidade do Professor, em Faxinal do Céu, por uma equipe privada, especialmente contratada para esse fim, que visava uma formação cujo rigor teórico-metodológico do campo da educação⁴⁹ não era a questão central. Tratava-se de seminários com predominância de conteúdos voltados à sensibilização e motivação, harmonia, e tolerância. Entre os cursos oferecidos, podemos citar: *Cosmologia: o ser e o universo*, enfocando o indivíduo e o cosmo; *Autoestima: aprendendo a gostar mais de você*, cujo objetivo era promover a autoestima como conceito essencial para a vida plena; *Harmonizando o corpo: práticas e exercícios*, que priorizava práticas marciais com o objetivo de vivências que priorizavam a compreensão de si e da transcendência (GENTILI, 1998). De certo modo, este tipo de formação continuada colocava em risco a qualidade educação pública paranaense e poderia contribuir para a sua precarização, já que o professor deveria sorver da lógica do mercado para tornar-se um profissional de excelência na educação, formado com competências criadas sob o discurso da má qualidade da escola pública (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003).

Nos anos de 2003 a 2010, o processo de formação continuada foi descentralizado e, com isso, as próprias escolas passaram a compor atividades de formação para os seus respectivos professores. Beatriz Gomes Nadal (2007) aponta que essa descentralização representou a transferência de responsabilidades para as escolas, que, muitas vezes, dependiam da cooperação espontânea de terceiros para atuarem como ministrantes de cursos e palestras em nome de um voluntarismo.

⁴⁹Segundo Pablo Gentili (1998), a equipe da empresa Luna & Associados, responsável por ministrar os cursos na Universidade do Professor nos anos de 1997 e 1998, não apresentava informações que demonstrassem experiência no campo da educação.

Munhoz e Kovaliczn (2008) chamam a atenção para tal descentralização, afirmando ser marcada pela “[...] volta dos professores para as universidades com o intuito de retomar os estudos específicos das suas disciplinas e atualizar conhecimentos científicos e pedagógicos [...]” (p. 15), distinguindo positivamente a política de formação do governo findo em 2010.

Duarte e Viriato (2012) salientam que a formação continuada em serviço, segundo o modelo seguido pelo estado do Paraná, pode levar a uma inversão, já que, em vez de ser direito do professor receber formação continuada, passa a ser um dever. Há de se salientar, porém, que este tipo de formação descentralizada abre possibilidades de os professores organizarem atividades que contribuam para uma formação que leve ao conhecimento, promovendo um desenvolvimento humano que não vise apenas à manutenção das diferenças econômico-social, como enfatiza Frigotto (1996, p. 79), e não sirva apenas para “produzir para acumular, concentrar e centralizar o capital”.

4.4 A elaboração das DCE como espaço de formação continuada

Segundo disposições da SEED, a formação continuada poderia seguir os seguintes formatos: o Programa PDE e outra de forma descentralizada que, segundo Nadal (2007), seria composta da seguinte forma: *Reuniões Pedagógicas, Grupos de Estudo, Cursos e Simpósios*, sendo que os dois primeiros poderiam ser realizados nas instituições de ensino de Educação Básica e o terceiro pela própria SEED e Instituições credenciadas. Ainda fariam parte das políticas de formação: o *Projeto Folhas*⁵⁰ e o próprio Portal Dia a Dia Educação da SEED-PR (NADAL, 2008), no qual o professor poderia monitorar um espaço virtual denominado *Ambiente Colaborativo de Aprendizagem*. Os três primeiros grupos estão ligados ao processo de elaboração das DCE.

⁵⁰ Conforme manual: “Tendo em vista a formação continuada, o Projeto Folhas objetiva viabilizar meios para que os professores da Rede Pública Estadual do Paraná pesquisem e aprimorem seus conhecimentos, produzindo, de forma colaborativa, textos de conteúdos pedagógicos, com base nas Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental e/ou Médio 2 e seus Conteúdos Estruturantes, nas disciplinas de cada nível de ensino, a saber: Língua Portuguesa/Literatura, Matemática, Física, Química, Biologia, Ciências, Educação Física, Arte, Educação Artística, Língua Estrangeira Moderna (Inglês/Espanhol), Geografia, História, Sociologia, Filosofia, Ensino Religioso” (PARANÁ, s/d).

Tendo como defesa que a formação continuada deveria ser um espaço no qual o professor pudesse organizar e refletir sobre seu próprio trabalho (PARANÁ, 2005c), a equipe de História do DEF iniciou a organização do processo de elaboração das DCE/H, cujo primeiro evento foi o *Seminário Diretrizes Curriculares do Paraná – História*, aqui denominado *Seminário Centralizado*, realizado em maio de 2004, em Faxinal do Céu, na Universidade do Professor. Cada NRE ficou responsável em convidar determinados professores para participarem, informando aos convidados que seria um curso para professores de História, não tendo sido notificado, a priori, que se tratava do início do processo de elaboração das Diretrizes. Os professores participantes desse Encontro formaram o *Grupo Permanente*, que “[...] saiu de lá com a tarefa de organizar, em todas as cidades de seus respectivos NRE, um levantamento sobre as idéias e necessidades dos professores sobre a prática de ensino e o currículo” (CERRI, 2007a, p. 43).

O *Seminário Centralizado I* teve uma carga horária de 24 horas, divididas em atividades em que todos os participantes, reunidos, assistiram à palestra *As demandas atuais para o ensino de história: Modernidade, pós-modernidade e contra neoliberalismo*, proferida pelo professor Luís Fernando Cerri da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), a mesa-redonda composta pelos professores Sandra Regina Ferreira de Oliveira (UNIOESTE), que falou acerca do desafio da elaboração de um currículo, com o texto *O processo de implantação do PCN no ensino de história: uma leitura das continuidades e rupturas*, e Marco Aurélio Pereira (UEPG), que apresentou considerações sobre a implantação do Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná. Os participantes também realizaram atividades dirigidas por coordenadores dos NRE e SEED, em grupos menores.

Os professores da rede estadual, participantes do evento, foram certificados. Esse certificado pôde ser usado para pontuar sua ascensão na carreira do magistério, enquadrado no grupo, intitulado por NADAL (2008), *Cursos e Simpósios*. A Resolução n. 2328/2008 dispõe sobre a pontuação dos eventos de formação ou qualificação profissional, pontuando e regulamentando as atividades nas quais os professores da rede pública de

ensino podem participar e utilizar para progredir na carreira, sendo que cada evento realizado é pontuado por hora. A cada dois anos, o professor tem direito de elevar seu nível no quadro de carreira. Os eventos em que os professores participaram durante a elaboração das DCE foram pontuados conforme a tabela a seguir⁵¹.

Quadro 2 – TABELA PARCIAL DE PONTUAÇÃO PARA PROGRESSÃO DE CARREIRA DO MAGISTÉRIO DO ESTADO DO PARANÁ

	EVENTOS realizados no período de avaliação (Pontuação máxima para Progressão: 30 pontos §3º, Art. 14, Lei Complementar nº 103/2004)	Área específica de concurso/habilitação	Outras áreas	Limite máximo
I – ATUALIZAÇÃO	1 – Congresso, Curso, Encontro, Grupo de Estudos, Jornada, Oficina, Semana, Seminário, Simpósio, Grupo de Trabalho em Rede – PDE/PR – Máximo 10 pontos por evento.	0,15 p/ hora	0,10 p/ hora	30,0 pontos
	2- Palestra, Mesa-Redonda, Painel, Fórum e Conferência.	0,10 p/hora	0,05 p/ hora	10,0 pontos
	3- Campanha, Concurso, Feira, Festival, Gincana, Mostra, Olimpíada, Torneio e Reunião Técnica.	Não pontua		

Fonte: Resolução 2467/2006

Os professores que compunham o *Grupo Permanente* foram incumbidos de organizar reunião com um representante de cada município pertencente ao seu NRE para lhes informar sobre as tarefas que deveriam cumprir como início dos trabalhos de elaboração das diretrizes. Os representantes municipais repassariam tais tarefas aos colegas durante os *Encontros Descentralizados* e coletariam os dados a serem entregues para o representante do NRE.

Ainda no ano de 2004, foram organizados dois eventos: a) *Encontros Descentralizados* em cada cidade do NRE, com carga horária de 8 horas cada, cuja responsabilidade de organização recaía sobre o professor do Grupo Permanente, o orientador de área do NRE e o professor responsável pelo município; b) *II Seminário Centralizado*, realizado em Faxinal do Céu, sob a assessoria dos professores das IES e equipe técnica da SEED, com carga horária de 24 horas. Portanto, ao mesmo tempo em que o professor participava

⁵¹ A **Resolução 2467/2006** difere desta abaixo no item 1, não pontuando o Grupo de Trabalho em Rede. **Resolução nº 2328/2008**. Quadro parcial.

da elaboração das diretrizes curriculares, estava completando uma carga horária anual obrigatória para atingir pontuação necessária à progressão na carreira do magistério.

É preciso destacar que, em todas as etapas, seja nos eventos centralizados ou descentralizados dos quais o professor participou, as horas de cursos foram devidamente computadas para serem incorporadas ao plano de carreira. Houve ainda atividades ligadas à elaboração das DCE nas escolas, como a Semana Pedagógica de 2005, cuja participação do professor era obrigatória, uma vez que fazia parte do calendário letivo, e os grupos de estudos, aos sábados, que podiam entrar no cômputo de pontos para ascender no Quadro de Carreira. Os professores que faziam parte do *Grupo Permanente* participaram de todas as etapas do processo e marcaram presença em todo o processo de elaboração das DCE, o que não aconteceu com todos os professores.

Como indicam os roteiros de atividades dos *Encontros Descentralizados*, a atuação da SEED, por meio da equipe técnica do DEF e professores das IES, no planejamento dos trabalhos de elaboração das DCE, foi plena. Por esse órgão governamental, eram propostos todos os eventos ligados à elaboração das DCE. O modelo dos Seminários Centralizados, a formação do Grupo Permanente, os Encontros Descentralizados foram opções metodológicas do DEF, cuja metodologia de trabalho coletivo realizado se aproxima dos direcionamentos que indicam que a participação dos professores deve ser ativada.

Os professores deveriam estar mais intimamente associados às decisões relacionadas com a educação. A elaboração de programas escolares e de materiais pedagógicos deveria fazer-se com a participação de professores em exercício, na medida em que a avaliação das aprendizagens não pode ser dissociada da prática pedagógica. De igual modo, a administração escolar, a inspeção e a avaliação dos docentes só têm a ganhar se estes forem associados aos processos de decisão. (DELORS, 1998, p. 165).

Como visto, há uma política de educação internacional que sugere aos países periféricos a democratização dos sistemas educacionais e a participação de professores no processo de elaboração de currículos é visualizada como forma de cumprimento de premissas impostas por órgãos internacionais.

4.5 Elaboração das DCE/H: a necessidade

No artigo *A História e a elaboração de Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental no Paraná – reflexões iniciais*, Cerri (2004) introduz o seguinte tópico de discussão: *Da necessidade de novas Diretrizes Curriculares do Paraná*, no qual aponta que os currículos são levados a mudanças por dois motivos: os de ordem epistemológica e os de ordem pública e social, sendo a primeira menos corriqueira, devido à ligação com as mudanças no campo das ciências, que levam muito tempo para serem assimiladas pelos currículos escolares; a segunda tem maior poder de causar mudanças por advir de fóruns políticos gerais, como campanhas eleitorais, câmaras legislativas, fóruns acadêmicos de escolas e universidades ou fóruns estaduais compostos por Secretarias de Educação e Conselhos de Educação.

Ainda segundo o mesmo autor, no caso das mudanças propostas no Paraná após a eleição de 2002, a própria realidade histórica influenciou na alteração, à medida que saiu vitorioso do embate eleitoral um candidato que se dispunha a combater as políticas neoliberais em vigor até então, causando uma diminuição das responsabilidades do Estado junto às instituições de ensino e que deixou os professores entregues à própria sorte em relação à implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Cerri (2004) argumenta que o fato de o professor elaborar as novas diretrizes curriculares da Educação Básica, como processo de formação continuada dentro de um trabalho colaborativo, seria uma conquista, considerando-se a ação do governo anterior de implantar os Parâmetros Curriculares Nacionais sem que o professor participasse dessa decisão. Ao participar da elaboração das novas diretrizes, o professor estaria levando a

termo uma ação que fazia parte de um acordo eleitoral, além disso, as alterações no Currículo Básico seriam elementos motivadores da elaboração de novas diretrizes, visto que, passada uma década e meia de sua elaboração, ainda não haviam sofrido modificações, nem mesmo daquelas advindas do debate acadêmico dos campos disciplinares.

Observa-se que Cerri (2004) apresenta vários argumentos para a elaboração de novas diretrizes, o que também ocorre nos documentos divulgados pela SEED, como, por exemplo, o texto *Introdução às Diretrizes Curriculares*, toda via não é mencionado tratar-se de uma reivindicação dos professores, embora nem sempre o fato de os professores reivindicarem significa que são reivindicações acertadas, uma vez que eles não estão isentos de serem perpassados por representações sociais. Os documentos, com frequência, apontavam que a razão principal para a elaboração das DCE seria o não apoio ao modelo neoliberal pelo grupo governamental, que iniciava suas atividades em 2003.

Afirma a superintendente da educação Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde (s/d) que, devido às condições de sucateamento em que se encontrava a educação pública do Paraná, um “[...] dos desafios para a recuperação da escola pública, em sintonia com a função social aqui apontada, tem sido a elaboração das diretrizes curriculares” (p. 2).

A fim de se compreender o sentido do trabalho nas DCE/H para o professor, uma das questões do questionário aplicado foi a seguinte: “Como, na época, você ficou sabendo que seriam elaboradas as Diretrizes Curriculares da Educação Básica – História?” Entre os professores entrevistados, 94% ficaram sabendo, no final de 2003, que seriam elaboradas as DCE/H por meio de comunicado do diretor ou equipe pedagógica da escola ou pela divulgação do NRE ou SEED. Este dado indica que grande parte deles não sabia que um novo documento curricular seria elaborado antes de 2004, momento em que houve a mobilização para o início dos trabalhos. Esta constatação reforça a ideia de que os professores não participaram do processo de planejamento da elaboração das novas diretrizes curriculares. Antes, parece ter sido um processo que responde a orientações como as apresentadas pelo Relatório

Delors, segundo as quais, deveria “*fazer participar os professores nas decisões relacionadas com a educação*” (DELORS, 1998, p.165), como uma forma de se acreditar que as decisões nesse âmbito são tomadas por aqueles que dele participam.

Se a necessidade de elaboração de novas diretrizes curriculares não era um assunto debatido entre os professores, entender como foi a sua participação na elaboração das DCE/H é fundamental para que se compreenda o lugar que ele ocupou nesse processo, e como suas propostas foram incorporadas ao documento final.

5 A PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES NA ELABORAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DO PARANÁ – HISTÓRIA

A então secretária de Estado da Educação do Paraná, Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde, em carta de apresentação das Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná, enfatiza que essas Diretrizes foram organizadas de forma coletiva. A elaboração coletiva foi divulgada como uma qualidade positiva do documento, destacando a participação dos professores no decorrer do processo. Ao enfatizar que a discussão para a elaboração do documento curricular foi coletiva, há a pressuposição de um caráter democrático, de descentralização das decisões pelas instituições governamentais, em um alinhamento às coordenadas de órgãos internacionais de fomento à educação. Destacar o caráter coletivo do processo de construção das Diretrizes, de certa forma, atribui ao professor a responsabilidade pelo documento, já que, supostamente, é autoria dele.

Esses textos são frutos de um longo processo de discussão coletiva, ocorrido entre 2004 e 2008, que envolveu professores da Rede Estadual de Ensino e, agora, se apresentam como fundamento para o trabalho pedagógico na escola. (PARANÁ, 2008b, p. 8).

Ao ressaltar que as DCE foram elaboradas de forma coletiva pelos professores, o documento é tido como resultado desse trabalho. Portanto, seria natural que o professor o usasse para fundamentação de sua prática pedagógica de sala de aula. Entretanto, não somente professores estavam no processo; fizeram parte dele a equipe técnica da SEED e a dos NRE. O trabalho coletivo pressupõe o envolvimento de mais de um indivíduo ou grupo de indivíduos, cada qual se responsabilizando uma ação específica ou todos realizando a mesma ação. Para Leontiev (2004), o trabalho coletivo desenvolve a consciência no indivíduo na medida em que ele entende que sua ação tem significado no conjunto de outras ações e objetiva um produto final.

A decomposição da ação supõe que o sujeito que age tem a possibilidade de refletir psicologicamente a relação que existe entre o motivo objetivo da relação e o seu objeto. Senão, a ação seria impossível, é vazia de sentido para o sujeito. (LEONTIEV, 2004, p. 85).

Segundo Longarezi, Pedro e Perini (2011, p. 393), nas sociedades anteriores à “[...] divisão social do trabalho e da existência da propriedade privada, as significações e os sentidos eram comuns, pois o sentido de um fenômeno da consciência individual coincidia com o sentido para a coletividade”. Sendo o trabalho coletivo, o indivíduo tinha consciência do todo, do motivo de realizar uma ação em concordância com outras ações que objetivam uma produção; suas ações não eram, deste modo, vazias de sentido. A predominância de relações de trabalho marcadas pelo domínio de uma classe sobre a outra, advindas das transformações ocorridas a partir da apropriação, primeiro da terra, depois de outros meios de produção, de um grupo, que consegue efetivar a propriedade privada como direito inalienável, concorre para a perda desse sentido: atividade e motivo se separam.

A separação entre atividade e motivo leva à separação entre sentido e significado do trabalho no capitalismo. Assim, pode-se perguntar que o capitalismo inviabiliza o trabalho coletivo, promotor da consciência do homem? Em nossa sociedade, é possível haver coincidência entre o sentido e o significado das ações realizadas pelos indivíduos?

Para discutir estas questões, vamos nos ater ao processo de elaboração das DCE/H, no qual ações diferentes foram realizadas pelos grupos que compuseram a equipe de trabalho. Professores das escolas, grupo permanente, técnicos do DEF, professores consultores das IES e equipe do NRE desenvolveram, cada um, uma parte do trabalho. Compreender como ocorreu a participação de cada um auxiliará nessa tarefa.

5.1 Trabalho coletivo e consciência

No desenvolvimento da consciência humana, a partilha de uma atividade entre o grupo tem importância singular. Entre os animais, as atividades são sempre orientadas para satisfazer uma necessidade biológica (fome, procriação, sobrevivência). A caçada só acontece por esse motivo. “O objeto da atividade dos animais confunde-se sempre com seu motivo biológico, estes dois elementos coincidem sempre” (LEONTIEV, 2004, p. 82).

Este autor usa o exemplo de uma caçada coletiva para explicar como o trabalho coletivo participou do desenvolvimento da consciência humana. Newton Duarte aborda esta passagem:

No momento da caçada propriamente dita, o grupo de caçadores dividir-se-ia em dois. O primeiro grupo, constituído pela maioria dos caçadores, ficaria à espreita num lugar previamente estabelecido, no qual seria mais fácil encurralar e abater o animal do que numa situação em campo aberto, na qual o animal a ser caçado (imaginemos que seja um animal ágil e veloz) tem mais chances de escapar. A outra parte do grupo seria constituída por apenas um ou dois integrantes do grupo, que Leontiev chama de batedores. A função do batedor seria a de espantar os animais, mas com um propósito determinado, o de que os animais, ao fugirem dos batedores, corressem inadvertidamente para onde estavam à espreita os demais integrantes do grupo, que se encarregariam de encurralar e abater a caça. O batedor (ou batedores) não precisaria, inclusive, estar munido de instrumentos de caça. Poderia até não ter nada em suas mãos, bastando apenas correr, gritar, enfim, espantar os animais. Essa é a **ação** do batedor, esse é o conteúdo de sua **ação**. (DUARTE, 2004, p. 53, grifo nosso).

Ao realizar uma caçada coletiva, dividindo-a em ações, houve o entendimento de que cada sujeito do grupo não necessitava realizar toda a atividade da caça, mas, ao cumprir uma determinada ação que levasse ao abate do animal, poderia satisfazer sua necessidade, mesmo que não estivesse presente no processo todo. Assim, entende-se que cada um é um elo no processo coletivo planejado. A ação de cada um, compreendida em seu conjunto, é conscientizada.

Assim, o homem recebe o alimento, por exemplo, como objeto de uma atividade particular – procura, caça, preparação

– e, ao mesmo tempo, como objeto que satisfaz determinadas necessidades humanas, independente do fato do homem considerado sentir ou não necessidade imediata ou de ela ser ou não atualmente o objeto da sua atividade própria. (LEONTIEV, 2004, 87).

Como visto, nos primeiros grupos sociais, os homens exerceram o trabalho coletivo, desenvolvendo a consciência de que ele é resultado de um conjunto de ações independentes, com um objetivo comum, mas que esse objetivo poderia não ser uma necessidade daquele momento, que passou a “ser conservado na consciência e tornar-se ‘ideia’” (LEONTIEV, 2004, p. 87). Estava separado o motivo do objeto da atividade; o indivíduo tinha na relação com o grupo o significado de sua ação. Isso torna a atividade coletiva humana complexa se comparada com a atividade animal.

A teorização de Leontiev permite entender que o trabalho coletivo requer que os envolvidos compreendam que este trabalho é resultado de ações que podem estar ligadas diretamente ou não, que sua motivação pode não ser uma necessidade do momento em que estiver sendo realizada, que sentido e significado da atividade devem ser coincidentes.

A atividade humana, segundo Leontiev (1978), constitui-se de um conjunto de ações, e a necessidade objetiva ou o motivo pelo qual o indivíduo age não coincide com o fim ou o resultado imediato de cada uma das ações constitutivas da atividade. É somente através de suas relações com o todo da atividade, isto é, com as demais ações que a compõem, que o resultado imediato de uma ação se relaciona com o motivo da atividade. Não é, portanto, cada ação de *per se* que se justifica pelo motivo da atividade, mas o conjunto delas que precisa manter coerência com o motivo. Por exemplo, a ação da professora de rearranjar as carteiras de modo a favorecer a interação das crianças, a troca de idéias entre elas, pode parecer uma ação contrária ao bom andamento dos trabalhos escolares, mas guardaria coerência com uma atividade tal como a produção de texto em pares, onde as crianças vão discutir o tema, a forma de escrever, etc. No entanto, se as crianças não entenderem que estão se sentando mais próximas e sendo estimuladas a trocarem idéias para participar de uma atividade de produção de textos em grupo, isto é, se não captarem a relação entre essas ações e o motivo da atividade global, o mais provável é que se estabeleça uma confusão e o bom andamento dos trabalhos escolares seja comprometido. Assim, o significado das ações de todos os indivíduos que participam da atividade é

apropriado por eles, fornecendo a essas ações o sentido correspondente ao seu significado. (BASSO, 1998, p.3).

Entender o trabalho coletivo como conjunto de ações conscientizadas que levam a um objetivo comum, devendo, para tanto, manter coerência, possibilita-nos a reflexão acerca do trabalho realizado pelos professores durante a elaboração das DCE/H. Para isto, devemos entender: Qual foi a participação dos professores no processo? Que ações realizaram? Como suas ações foram planejadas? A maneira como realizaram o trabalho os levou a entender o significado da elaboração das DCE, que seria, em primeira instância, contribuir para sua própria formação? Em busca da compreensão destas questões, será necessária uma reflexão sobre o trabalho desenvolvido pelo professor durante a elaboração das DCE/H.

5.2 Ações realizadas pelo professor na elaboração das DCE/H

O quadro abaixo sistematiza os dados sobre os encontros realizados para que os professores trabalhassem especificamente na elaboração das DCE/H, em que os professores realizaram ações específicas designadas pela equipe técnica do DEF. Houve algumas atividades que foram realizadas durante as Semanas Pedagógicas nas escolas, por exemplo, a leitura do documento *Diretrizes Curriculares da Educação Fundamental da Rede de Educação Básica do Estado do Paraná – Versão Preliminar* ocorreu no início de 2005. Os documentos foram disponibilizados pela SEED e NRE/L.

Quadro 3 – EVENTOS REALIZADOS EM FUNÇÃO DA ELABORAÇÃO DAS DCE/H

EVENTO	LOCAL	DATA	COORDENAÇÃO	PARTICIPANTES	CH
Seminário De Educação Múltiplas Perspectivas	São José dos Pinhais	2003	SEED/SUED	Professores convidados de todas as áreas de ensino, representantes do NRE e da SEED.	8
I Seminário Centralizado	Universidad e do Professor – Faxinal do	Maio de 2004	SEED/DEF	Professores de História dos NRE, equipe técnica do DEF e coordenadores de História dos NRE.	24

	Céu				
I Reunião Temática Preparatória – Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental de História	NRE/L	Julho de 2004	Representante do NRE no Grupo Permanente e coordenador de História do NRE	Representante do NRE no Grupo Permanente e coordenadores de História dos NRE	16
I Encontro Descentralizado	Municípios	Agosto de 2004	Representante do NRE no Grupo Permanente e coordenador de História do NRE	Professores que lecionavam a disciplina de História no ensino fundamental II	8
II Seminário Centralizado	Universidade do Professor–Faxinal do Céu	Outubro de 2004	SEED/DEF	Grupo Permanente, equipe técnica do DEF e coordenador de História dos NRE.	24
II Reunião Temática Preparatória – Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental de História	NRE	Outubro 2004	Representante do NRE no Grupo Permanente e coordenador de História do NRE	Representante do NRE no Grupo Permanente e coordenador de História do NRE	16
II Encontro Descentralizado	Municípios	Novembro de 2004	Representante do NRE no Grupo Permanente e coordenador de História do NRE	Professores que lecionavam a disciplina de História no ensino fundamental II	8
III Encontro Descentralizado	Municípios	Julho de 2005	Representantes dos NRE no Grupo Permanente e coordenadores de História do NRE	Professores que lecionavam a disciplina de História no ensino fundamental II	8

Como já destacado anteriormente, quatro mil professores participaram na elaboração das DCE/H no Paraná (CERRI, 2006, p. 4). Em Londrina, 264 professores do ensino fundamental II⁵² foram envolvidos no processo. O DEF, que optou por descentralizar o processo de trabalho, organizou dois *Seminários Centralizados*, em maio e outubro de 2004, e três *Encontros Descentralizados* em agosto e novembro de 2004, sendo o último em julho de 2005. Nos dois primeiros seminários realizados na Universidade do Professor, em Faxinal do Céu, participaram o *Grupo Permanente*, composto por

⁵²Ensino fundamental II abrange do 6º ao 9º ano, correspondendo ao ciclo de 5ª a 8ª séries no ensino fundamental de oito anos.

representantes dos 32 NRE, a equipe do DEF, formada por técnicos⁵³ e consultores⁵⁴ e 176 professores de todo o estado. Dos *Encontros Descentralizados*, participaram os professores que lecionavam a disciplina de História para alunos da 5ª à 8ª série naquele período. O grupo organizador dos Encontros Descentralizados no NRE/L era composto por 21 profissionais, dos quais 19 eram professores representantes dos municípios jurisdicionados e dois da Equipe de Ensino. Participaram desses eventos 243 professores, segundo o *Documento Síntese DCE – História* referente ao *I Encontro Descentralizado* NRE/L e o Relatório denominado *Sistematização do II Encontro das Diretrizes Curriculares de História*.

Antes do *I Encontro Descentralizado*, os professores do NRE/L que faziam parte do Grupo Permanente e o coordenador de área participaram/coordenaram o evento denominado *I Reunião Técnica Preparatória – Diretrizes Curriculares – Ensino Fundamental – História*, ocorrido nos dias 26 e 27 de julho de 2004, com 16 horas de duração, cujos conteúdos discutidos foram: concepção da área do conhecimento; articulação teórico-prática dos conteúdos; planejamento dos encontros descentralizados. Da mesma forma, antes do *II Encontro Descentralizado*, aconteceu a *II Reunião Técnica Preparatória – Diretrizes Curriculares – Ensino Fundamental – História*, entre os dias 18 e 28 de outubro de 2004, com os mesmos conteúdos, mas direcionados ao *II Encontro* e carga horária igual. Para a organização do *III Encontro Descentralizado*, não houve reunião técnica.

A metodologia de trabalho do DEF foi a seguinte: grande parte das atividades que o Grupo Permanente realizava nos Seminários Centralizados, com carga horária de 24 horas, na Universidade do Professor em Faxinal do Céu, era repetida nos Encontros Descentralizados, realizados nos municípios, com carga horária de oito horas. No primeiro Seminário, os professores Marco Aurélio Monteiro Pereira e Sandra Regina Ferreira de Oliveira participaram de mesa-redonda discutindo o conteúdo dos seguintes textos: *O Currículo Básico*

⁵³Souza, Sapelli e Batista, (2010) apresentam como equipe de trabalho das DEC/Ha: “Prof.ª Ms. Cristina Cremonese, Prof.ª Ms Lillian Lanke Leite, Prof. Espc. Sandro Cavalieri Savoia. Prof. Ms. Adriano Bernardo Moraes e Prof. Dr. Luis Fernando Cerri (2004) e Prof. Espc. Eduel Domingos Bandeira, Prof.ª Maria Betânia de Araujo e Prof.ª Dr.ª Conceição Cabrini (2005)”.

⁵⁴Da equipe de trabalho, foram consultores advindos das IES do Paraná os Professores Adriano Bernardo Moraes e Luis Fernando Cerri.

o perfil do professor e O processo de implantação do PCN no ensino de História: uma leitura de continuidades e rupturas respectivamente. Posteriormente, estes textos foram trabalhados na *I Reunião Técnica Preparatória* e no *I Encontro Descentralizado* nos municípios.

5.3 Os eventos e as fontes

Como os textos sugeridos no *I Seminário Centralizado* foram estudados no *I Encontro Descentralizado*, vamos analisá-los como material do *I Encontro*, enquanto o material usado no *II Seminário Centralizado* e no *II Encontro Descentralizado* será apresentado separadamente, porque nem todos coincidem.

5.3.1 Textos propostos para o I Encontro Descentralizado

Conforme já citado, os dois textos que compuseram as leituras obrigatórias do *I Encontro Descentralizado* foram o artigo de Marco Antonio M. Pereira *O Currículo Básico e o perfil do professor*, publicado na Revista História e Cultura; e o texto de autoria da Prof.^a Sandra Regina F. de Oliveira, escrito especificamente para o evento.

O artigo do Prof. Marco Aurélio M. Pereira enfoca a implantação do CB no estado do Paraná. Para o pesquisador, o documento garante o mínimo de homogeneidade entre as escolas paranaenses, sendo responsabilidade da SEED a garantia de que todos os discentes tenham um nível de ensino similar. Afirma que as “[...] posturas pedagógicas e teórico-conceituais se constituem no principal referencial curricular e devem ser definidas preliminarmente à efetiva aplicação do currículo na prática cotidiana nas escolas” (PEREIRA, 1997, p. 238), sendo a capacitação docente primordial para a implantação de um currículo, visto garantir uma “[...] correta compreensão das mudanças trazidas pelo novo currículo em relação aos

postulados curriculares anteriores em todos os níveis, mas, principalmente, [...] em suas dimensões pedagógicas e teórico-conceituais” (PEREIRA, 1997, p. 239). A elaboração de material para dar suporte ao professor colocado como fator importante para a implantação de novos currículos.

Segundo o autor, a implantação do CB foi realizada em curto prazo, determinada pelas necessidades políticas do governador Álvaro Dias, que almejava candidatar-se ao cargo de presidente da República nas eleições de 1989, destacando, como principal feito, a mudança na educação paranaense. Esse apressamento levou o CB às escolas de maneira diferenciada: algumas o implantaram uma série por ano, outras o implantaram da 1ª à 4ª série no mesmo ano, da 5ª à 8ª série no mesmo ano. Outro ponto destacado foi ausência de material pedagógico ao professor; no caso da disciplina de História, apenas no ano de 1994, foi editado um caderno de suporte pedagógico aos educadores.

A capacitação dos docentes iniciou-se no ano de 1992, em sua maioria voltada para a elaboração de material didático em detrimento da discussão teórico-conceitual que a nova proposta exigia. Ponto frontal levantado por Pereira (1979, p. 249) é que a implantação do CB exigia uma “[...] nova concepção de escola e das diferentes disciplinas e, portanto, da necessidade de reestruturação das visões conceituais, teóricas e didático-pedagógicas dos professores”. No caso dos professores de História, com uma concepção tradicional dessa disciplina, herança da formação no período de ditadura civil-militar, a proposta de uma concepção de “História processo, fundada na produção social da existência dos homens, todos os homens [...]” (p. 249) gera rejeição, agravada pela heterogeneidade entre os professores da rede pública de ensino. Dessa forma, esclarece que o conhecimento do perfil dos docentes é importante para a implantação de novos currículos.

A professora Sandra Regina Ferreira de Oliveira inicia seu texto chamando a atenção para o Artigo 210 da Constituição Federal, que legisla sobre diretrizes. Para ela, trata-se de um artigo com conteúdo amplo, gerando certa dificuldade para a criação de documentos curriculares nos estados e municípios. A autora apresenta-se profissionalmente, salientando que sua

atuação é no âmbito da docência e da formação dos professores, uma vez que já foi professora no ensino básico, portanto a passagem e a intimidade com a escola influenciam seus estudos e pesquisas e, sobretudo, o que defende no texto, ou seja, sua atuação como pesquisadora não é imparcial. Entende a autora que a escola é o espaço em que deveria ser desenvolvido um projeto coletivo e, por estar inserida em uma sociedade, sofre influências e influi sobre esta. Os anseios e desejos dos professores seriam influenciados pela estrutura que coordena a escola, seja federal, estadual ou municipal, e esses órgãos seriam necessários, “[...] pelo menos até que possamos, no próprio movimento dialético, construir outra estrutura governamental para organizar outro sistema educacional no país” (OLIVEIRA, 2004, p. 3).

A atuação da transgressão do professor também é discutida no texto, no sentido de que o professor pode atuar em um espaço de transgressão e os conceitos de currículo real e formal confirmariam essa atuação. Esse espaço dar-se-ia após o professor fechar a porta da sua sala de aula, mesmo que mediado por “Parâmetros, Diretrizes, Currículos, Estatuto da Criança e do Adolescente, Declaração de Jomtien” (OLIVEIRA, 2004, p. 3). A autora chama a atenção do professor quanto às novidades na área da educação, alertando-o para que não seja devorador dessas novidades, embora deva buscar melhorar os seus conhecimentos. Em relação aos PCN, a pesquisadora faz as seguintes perguntas: “[...] onde estávamos, o que fazíamos e como nos modificamos (se modificamos) a partir dos PCN?” (OLIVEIRA, 2004, p. 4). Afirma que esse documento chega à escola por meio do Livro Didático e que, devido às discussões advindas do final da década de 1980, os professores de história já haviam incorporado algumas práticas em seu trabalho de sala de aula quando os PCN foram introduzidos nas escolas.

Como fruto de propostas neoliberais implantadas durante o governo FHC, os PCN propunham um ensino de História que rompesse com a linearidade, mas poucas mudanças ocorreram no trabalho do professor dessa disciplina. Oliveira (2004) destaca que o governo aponta os PCN como a novidade, conforme anunciava o Ministro Paulo Renato de Souza, e adverte que “[...] ideia de ‘novo’ na educação é um tanto questionável”. Para a autora, a

discussão sobre a função da escola é fundamental quando a proposta é fazer um documento curricular. Assim, questões como: “O que é o homem? Qual seu papel na sociedade? O que é educação? Qual o papel que a escola desenvolve nesse processo educacional?” (OLIVEIRA, 2004, p. 8) devem ser respondidas quando se elaboram diretrizes curriculares.

Afirma que a sociedade faz uma divisão entre saberes dos professores do ensino fundamental e saberes dos professores do ensino superior, havendo um desprezo pelo conhecimento empírico dos primeiros; por isso, os professores do ensino fundamental teriam ficado afastados da elaboração dos PCN. Aponta que os PCN não apresentam autoria, significando que as críticas foram dirigidas mais ao governo FHC do que ao documento específico na área de História. Assevera que, no decorrer do processo de elaboração de diretrizes, os professores deveriam pensar: “Qual o papel e a responsabilidade do estado neste processo? Qual será o espaço da normatização [...]? Qual o espaço do diálogo com outras áreas do conhecimento? Como equacionar liberdade das escolas/base nacional comum? Qual o limite de nossa autonomia?”, uma vez que estes seriam os “desafios a serem vencidos coletivamente” (OLIVEIRA, 2004, p. 15) durante a elaboração das diretrizes.

5.3.2 Roteiro de estudo sugerido para o I Encontro Descentralizado

Para nortear o *I Encontro Descentralizado*, nove questões acompanharam os textos, com a solicitação para que os professores os lessem, respondessem a tais questões e, por fim, elaborassem um *Registro Síntese*, mediante as reflexões do grupo. Quanto ao conteúdo das nove questões, algumas exigiam respostas baseadas nos textos estudados e as demais versavam sobre o trabalho desenvolvido por eles em sala de aula, enfocando metodologias, opção de organização curricular, referenciais teóricos, planejamento anual e fundamentos do ensino de História. Por meio das respostas dos professores, o DEF teria uma visão geral da forma com que a disciplina de História estava sendo trabalhada nas escolas públicas do estado do Paraná e poderia identificar as principais dificuldades que os professores

tiveram em relação à implantação do CB. Aqui, é importante lembrar que essas respostas, segundo enfatizava o *Documento I*, cujo principal objetivo era subsidiar o *I Encontro Descentralizado*, deveriam ser norteadas pelos textos acima citados e não pela experiência dos professores, ou seja, estes se basearam nos autores para responder as perguntas, além de destacarem as dificuldades na implantação do currículo nos anos 1990 seja do CB ou dos PCN esclarecem Oliveira (2004) e Pereira (1997).

O *Documento I* (PARANÁ, 2004a), roteiro de trabalho para os professores que participaram do *I Encontro Descentralizado*, era composto por nove questões, sendo uma de múltipla escolha e as demais abertas. Ao analisar o documento, percebemos que as questões que norteiam o estudo do texto podem ser divididas em três grupos.

1º) As três primeiras questões possibilitam à Equipe Técnica preparar os professores para as dificuldades que a implementação de um documento curricular pressupõe enfrentar, lembrando que os professores tiveram como base para responder as questões os textos de Pereira (1997) e Oliveira (2004) sobre a implementação do CB e dos PCN no estado do Paraná. As perguntas são as que seguem:

- 6) Quais os principais apontamentos em relação ao Currículo Básico e ao PCN? B) Que dificuldades foram identificadas no processo de implementação dos referidos documentos? C) Que referências os textos apresentam quanto à participação dos professores no processo de implementação dos referidos documentos? O grupo concorda com tais apontamentos? Justifique. (PARANÁ, 2004a).

2º) As questões *d*, *e*, *f* inserem os professores no processo de elaboração das DCE/H, solicitando-lhes sugestões para o encaminhamento de “medidas” e “problemáticas” que podem ser apontadas para o ensino de História adotado no novo currículo. Assim foram apresentadas as questões:

- d) Que medidas podem ser adotadas no processo de elaboração e implementação das Diretrizes Curriculares para o Estado do Paraná? E) A partir das reflexões propostas pelos

textos, de que forma a elaboração das Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental contribuirá para o ensino de História da rede pública? F) Tendo como referencial as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, o Currículo Básico, os textos que compõem o Documento 1 e outros referenciais teóricos que você conhece, aponte, no máximo, cinco problemáticas que precisam ser contempladas no processo de elaboração das Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná, na Disciplina de História. (PARANÁ, 2004a).

3º) As questões *g*, *h*, e *i* permitem conhecer como o ensino de História estava sendo organizado nas escolas. São elas:

g) Assinale a opção de organização curricular adotada neste ano letivo para o planejamento de História no Ensino Fundamental. () História Integrada () História temática, () História Cronológica (Antiga, Medieval, Moderna, Contemporânea , Brasil...) () História Cronológica (Brasil, Colônia, Brasil Independente, Idade Antiga e Medieval, Idade Moderna e Contemporânea). H) Quais os referenciais teóricos utilizados para elaborar o planejamento de História na sua escola? Como a Equipe Pedagógica tem participado nesse processo? Comente. I) Descreva os fundamentos teórico-metodológicos que caracterizam o ensino de História, enfatizando a relação professor/aluno, ensino/aprendizagem e a avaliação. (PARANÁ, 2004a).

As respostas dos professores foram articuladas pelo coordenador de área do NRE no *Documento Síntese DCE – História*.

5.3.3 Respostas dadas pelos participantes do I Encontro Descentralizado

O registro-síntese do *I Encontro Descentralizado* gerou o *Documento Síntese DCE – História*, elaborado pela coordenadora da área de História do NRE/L. O documento apresenta um quadro com as respostas que os professores de história deram às questões discutidas naquele primeiro evento. Vale destacar que, das nove questões em referência, quatro se reportavam diretamente ao processo de implantação do CB e dos PCN, porém sob a consideração dos textos propostos; duas se referiam à elaboração das DCE/H, quanto à sua contribuição para o ensino de História na rede pública de ensino,

e cinco sobre as problemáticas que deveriam ser abordadas pelas novas diretrizes, considerando as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental, o Currículo Básico e os textos estudados no evento; as outras três questões abordavam o planejamento⁵⁵ anual da disciplina para o ano letivo de 2004.

Tendo como referência as questões dirigidas aos professores, é possível perceber que a equipe do DEF direcionou a reflexão dos professores para problemas que poderiam vir a enfrentar com a elaboração da nova diretriz curricular, assim como mapeou as expectativas deles acerca do novo documento curricular, de modo a obter uma visão ampliada da forma como estavam trabalhando com a disciplina de História no estado do Paraná.

Dentre as respostas dadas pelos professores, analisaremos a síntese das respostas de duas questões formuladas⁵⁶ durante o *I Encontro Descentralizado*. Foram priorizadas por se pautarem nos referenciais teóricos e nos fundamentos teórico-metodológicos que os professores informaram que utilizavam e que julgavam necessário aparecer nas DCE/H. Concorda-se que são pontos fundamentais em todo o documento curricular, porque assinalam as perspectivas para a escola, o conhecimento e as relações com a sociedade.

Quadro 4 – RESPOSTAS DA QUESTÃO H CONFORME DOCUMENTO SÍNTESE DCE/H⁵⁷

QUESTÃO H		Total de respostas
Quais as referências teóricas utilizadas para elaborar o planejamento na sua escola? Como a equipe pedagógica tem participado nesse processo? Comente?		
Respostas		
- Histórico-crítica	02	17
- Histórico-construtivista	02	
- PCNs	09	
- Currículo Básico	03	
- Livros didáticos	15	
- Textos de fundamentação da área enviados pelo NRE	03	
- Proposta Pedagógica da escola	04	
- Planejamento do ano anterior	01	

⁵⁵O Planejamento anual, geralmente elaborado pelo professor, deveria possuir os conteúdos que seriam trabalhados e distribuídos por bimestre, a metodologia de ensino, o tipo de avaliação e referências bibliográficas.

⁵⁶Questão H: Quais as referências teóricas utilizadas para elaborar o planejamento na sua escola? Como a equipe pedagógica tem participado nesse processo? Comente? Questão I: Descreva os fundamentos teórico e metodológico que caracterizaram o ensino de História, enfatizando a relação professor/aluno, ensino/aprendizagem e avaliação.

⁵⁷O quadro é reprodução fiel do quadro apresentado no Documento Síntese DCE – História de 2004

Equipe Pedagógica:		05
Realimentação da Proposta;		
Orientação de disputa por área;		
Auxílio na procura de materiais e informações para o planejamento		
Comentários		05
<ul style="list-style-type: none"> • Equipe pedagógica, às vezes, se ocupa mais de trabalhos burocráticos e só cobra o dia da entrega do planejamento. • Ausência de discussão/auxílio em razão da rotatividade de professores no início do ano letivo de 2004. • Em algumas escolas, não havia Equipe Pedagógica no início do ano letivo. 		

Fonte: Documento Síntese DCE-História de 2004

Importante e necessário apontar que as questões encaminhadas aos professores foram citadas na análise do Documento I (Quais os referenciais teóricos utilizados para elaborar o planejamento de História na sua escola? Como a equipe pedagógica tem participado nesse processo? Comente). Percebe-se que houve uma substituição, por parte do coordenador do NRE, do termo referenciais teóricos por referências teóricas, o que pode ter sido um erro de digitação; todavia, não podemos deixar de levantar a hipótese de que pode ser resultado de confusão teórica, já que o termo “materiais usados mais citados” é mencionado no momento de elaboração da Síntese.

Entre as respostas acerca dos referenciais teóricos, os professores citaram os livros didáticos usados nas escolas e os PCN. É compreensível que os PCN apareçam nas respostas, já que se tratava do documento norteador oficial das escolas em 2004. Em relação ao livro didático, Pereira (1997) compreende a citação dos docentes como sendo, “[...] no caso dos professores da escola pública, normalmente dependentes quase que exclusivamente do livro didático como guia teórico-conceitual, pedagógico, didático e de conteúdo” (p. 240).

Consideramos que, ao apontar o livro didático como referencial teórico, o professor esteja referindo-se a uma forma de organização dos conteúdos da história, seja de maneira cronológica ou de forma temática, e, provavelmente, não esteja considerando a concepção teórico-metodológica usada pelo autor, mas há de se levar em conta que o professor talvez o esteja citando como

material de consulta para a elaboração do planejamento de suas aulas durante o letivo.

Na mesma questão, os professores indicam como referencial teórico: o “histórico-crítico”, o “Currículo Básico”, a “Proposta Pedagógica da Escola”, os quais, de certa forma, são indícios que esta expressão não teve o mesmo entendimento por parte de todos. Considerando-se que a Proposta Pedagógica em si não representa um referencial teórico, e a Pedagogia Histórico-Crítica faz parte dos referenciais do CB, parece-nos que pairou entre os professores certa dúvida ou falta de compreensão sobre o significado dos referenciais teóricos em uma diretriz curricular. Esta questão remete-nos às discussões de Leontiev (2004) sobre a tomada de consciência que o sujeito tem da ação que realiza no contexto de uma atividade. O autor alerta que, se o sujeito não compreender a atividade na sua totalidade (motivo, objetivo, necessidades), poderá cumprir uma “ação vazia” de sentido. Mas, não podemos deixar de mencionar que, pelas respostas dadas, as possíveis incompreensões dos significados dos termos não podem ser analisadas ou criticadas sem considerarmos as mediações sociais, ou seja, a formação inicial e continuada desses professores.

A equipe do DEF não menciona a possibilidade de os professores desconhecerem o que seja referencial teórico e justifica a questão apontando que a variedade de respostas dos professores se deve à ausência de diretrizes no estado do Paraná nos anos anteriores. Como é possível observar no parágrafo 10 do *Texto Aberto*:

As sínteses das atividades demonstram a preocupação dos professores com a ausência de diretrizes comuns para a rede estadual, explicitando que, na falta de referenciais comuns e do assessoramento da equipe pedagógica, o **planejamento anual** tem sido elaborado (nesta ordem) a partir do livro didático, **Parâmetros Curriculares Nacionais**, e em menos incidência, proposta pedagógica da escola, planejamento dos anos anteriores, Currículo Básico, realidade dos alunos, entre outros. (PARANÁ, 2004b, p. 2).

O *Texto Aberto* fez parte do material disponibilizado para os professores analisarem e sugerirem mudanças durante o *II Encontro Descentralizado*. Ele foi elaborado segundo as sínteses que o DEF recebeu dos primeiros contatos com os professores, tanto do GP como do *I Encontro Descentralizado*. No texto, o décimo parágrafo, citado acima, tratou dos referenciais para o planejamento e organização curricular. Os professores do NRE/L pediram para que, no parágrafo, fosse explicitado que o ano era “2004” e “[...] que a escola não disponibiliza para o professor outros recursos tecnológicos além dos citados” (PARANÁ, 2004b, p. 4), reiterando que pairava entre os professores certa confusão sobre o significado de referencial teórico.

Leontiev explica que:

Para que o homem se encarregue da sua função de batedor, é necessário que as suas ações estejam numa correlação para que ela 'exista para ele'; em outros termos, é preciso que o sentido das suas ações se descubra, que ele tenha consciência dele. A consciência do significado de uma ação realiza-se sob a forma de reflexo do seu objeto enquanto fim consciente. (LEONTIEV, 2004, p. 86).

Na complementação solicitada pelos professores há indícios de que faltou entendimento acerca do conteúdo do parágrafo, já que referencial teórico e recursos tecnológicos não têm o mesmo significado. Seguindo o pensamento do autor acima citado, podemos nos indagar sobre como os professores poderiam ver sentido nas ações realizadas por eles se o próprio significado não lhes estava explícito?

Em decorrência da formação e das políticas educacionais vigentes, os professores demonstram certa dúvida em relação ao que lhes estava sendo solicitado. O fato de confundirem referencial teórico e referências bibliográficas nos leva a pensar que a aprendizagem do professor atua no mesmo caminho da aprendizagem do aluno: por vezes, as palavras são tomadas como sinal de aprendizagem, mas, no entanto, acabam funcionando como “equivalentes funcionais”, como destaca Vigotski (2009). Neste caso, palavras diferentes foram tomadas com o mesmo significado, justamente porque o significado de

ambas não está compreendido. Os professores não tinham certeza, por exemplo, sobre o significado de referencial teórico; faltava-lhes entendimento sobre o porquê da própria ação que deveriam realizar.

Ao constatar essa “ausência de diretrizes”, o DEF não propôs discussões acerca de concepção teórico-metodológica no *II Encontro*; propôs textos ligados à organização curricular dos conteúdos de História para serem discutidos, suscitando-nos outro questionamento: No contexto neoliberal, conforme apontado do Wood (2011), os técnicos teriam do DEF espaço para uma atuação diferente da proposta?

No segundo momento de reunião com os professores, embora seja sabido que eles refletem uma posição frente às concepções teórico-metodológicas históricas, os referidos textos não debatem diretamente, tampouco apresentam possíveis concepções de História que poderiam sustentar o trabalho do professor em sala de aula. Houve ausência de debate sobre correntes historiográficas, o que nos possibilita inferir que essa participação cumpria as orientações de documentos que colocaram em prática políticas alinhadas àquelas propostas pelos organismos internacionais, que garantiam a presença dos professores, sem que trouxesse grande capacidade de atuação nestas políticas públicas, mas que sugeriam um processo cujo resultado – as novas Diretrizes – seria uma produção coletiva, quer dizer, o professor teria responsabilidade sobre o conteúdo do documento que passaria a nortear o seu trabalho em sala de aula.

Por não ter havido debate sobre as dúvidas que estavam explícitas nas respostas dos professores, a continuidade aos trabalhos aconteceu num contexto em que alguns professores mantinham a ideia de que referencial teórico depende de recursos didáticos. Desse modo, o que poderia ser um momento importante de formação continuada para os professores, correu-se o risco de o professor ter desenvolvido algo que lhe foi solicitado sem entender exatamente o significado desse trabalho no conjunto da elaboração das novas diretrizes.

Outro ponto que deve ser mencionado é o fato de o DEF poder estar na mesma situação dos professores: sem ter muita clareza que estava elaborando

um trabalho alicerçado pelas demandas sociais. Ateve-se a cumprir somente a função de organizar roteiros, encaminhar etapas, podendo gerar um resultado não satisfatório em relação à aprendizagem do professor no processo de formação continuada e que significava a elaboração das diretrizes.

Quadro 5 – RESPOSTAS DA QUESTÃO I CONFORME DOCUMENTOS SÍNTESE DCE/H

QUESTÃO I	
Descreva os fundamentos teórico-metodológicos que caracterizam o ensino de História, enfatizando a relação professor/aluno, ensino/aprendizagem.	
Respostas	Nº de respostas
<u>Professor/Aluno</u> - Deve ser marcado pelo respeito, ética e responsabilidade - Observar o aspecto afetivo, cognitivo e atitudinal - Conforme a realidade se apresenta: do autoritarismo à afetividade	10
<u>Ensino/aprendizagem:</u> - Fundamentação teórico-metodológica de caráter construtivista - Formação do cidadão crítico – alunos e professores como sujeitos e produtores de seus próprios conhecimentos - Respeito à cidadania enfatizando a contextualização dos conteúdos e trabalhos interdisciplinares. - Atividades pedagógicas em que o aluno possa refletir sobre o seu papel na sociedade como ser transformador dela. - Trabalho com as diferenças culturais: buscar dar sentido aos conteúdos a partir da realidade do aluno - Professor como mediador do conhecimento - diversidade de metodologias, priorizando a participação do aluno - Dualidade institucional de conteúdos: no Sistema Educacional, em vestibulares e até em concursos para Professores, o conteúdo é cobrado; em grande parte é o conteúdo tradicional. - Conhecimento de História não deve ser tratado como verdade absoluta.	
- O que caracteriza o ensino de História é a efetivação dos quatro pilares da Educação – aprender a conhecer, a fazer, a ser e a viver juntos.	5
- É impossível descrever os fundamentos teórico-metodológicos que caracterizam o ensino de História, pois a formação dos docentes de História são muitas e variadas (Direito, esquema I, etc.)	1
<u>Avaliação:</u> Diagnóstica, contínua e permanente (não como forma de punição ou apenas meio de notas). Integral e contínua (interesse, participação, pontualidade, assiduidade, organização, limpeza, criatividade).	15
Formas diversificadas valorizando o aprendizado.	1
Diagnóstica da atuação do professor e de aprendizado do aluno.	1
Cumulativa e somativa.	2

Fonte: Documento Síntese DCE – História

Sobre os fundamentos teórico-metodológicos que caracterizam o ensino de História, os professores responderam de forma bastante diversa, conforme o quadro 5 expressando a imprecisão com que entendem esses fundamentos. Essa miscelânea de dados é importante e passível de análise, na medida em que fornece informações a respeito da formação desse professor, esclarecendo

sobre a referida dificuldade teórica que apresentam, embora essas ideias estivessem presentes desde os Projetos Políticos Pedagógicos, pertencendo ao discurso oficial.

Focar nas respostas sobre a relação professor/aluno e ensino/aprendizagem possibilita perceber que a formação oferecida aos professores durante o período Lerner, cujo último mandato findou-se em 2002, atrelada aos ditames dos organismos de cooperação internacional, como o Banco Mundial, que visavam a uma educação que auxiliasse o processo de globalização, com os quais igualmente comungava o governo federal da época, por ser uma política mundial, ainda se fazia presente na fala dos professores. Ao afirmarem que os fundamentos teóricos deviam ser “marcados pelo respeito, ética, compromisso e responsabilidade”, “aspecto afetivo, cognitivo e atitudinal”, eles aproximam-se dos encaminhamentos presentes nos PCN, os quais, de certa forma, representam princípios do modelo neoliberal de educação: formar o aluno para a coesão social, compromisso e responsabilidade com a sociedade que o cerca. As atitudes devem ser em função da preservação dessa sociedade, “[...] mesmo que os laços sociais estejam rompidos, mesmo que a desigualdade social esteja presente” (GALUCH; SFORNI, 2011, p. 9).

De forma geral, as respostas apontam para a pauta das políticas neoliberais. Sua forte presença pode ser notada ainda quando parte das respostas indica os quatro pilares da educação, “aprender a conhecer, a fazer, a ser e a viver juntos”, como fundamentos teóricos que caracterizam o ensino de História. A ideia de que a História deve contribuir na formação do aluno para que ele seja capaz de aprender a se adaptar às inovações do mercado de trabalho. Aproxima-se das recomendações do Relatório Delors:

Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem

apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta. (DELORS, 1998, p.89-90).

As respostas dos professores indicam uma ligação com o conteúdo da formação adquirida nos anos anteriores. Sobre o conteúdo dessa formação, é importante destacar que este não é exclusivo da formação oferecida pelo estado do Paraná. O discurso pairava nos PCN, nos relatórios das agências multilaterais e redundava no discurso divulgado pela mídia sobre o “politicamente correto”, que afirmava uma preocupação com o desenvolvimento do cidadão, com a empregabilidade, com a adaptação à nova sociedade, dificultando o contraponto, o discernimento e resultando em uma adesão ao modelo vigente, sem entendê-lo em seus fundamentos. A respeito deste aspecto, poderia ter havido por parte do DEF um trabalho no sentido de orientar o professor para ter condições de discernir entre termos que se apresentam similares, porém com conteúdos diferentes, dado o objetivo de atender às demandas da sociedade; portanto, as colocações de Pereira (1997) acerca de conhecer o perfil do professor para poder fazer com que um documento seja implantado não foram consideradas.

5.4 II Seminário Centralizado e II Encontro Descentralizado

O *II Seminário Centralizado*, ocorrido em outubro de 2004 na Universidade do Professor, seguiu o formato do primeiro evento. Os textos que subsidiaram as discussões foram: *A Identidade em questão*, de Stuart Hall (1998); *Diversidade, Identidade, Etnicidade e Cidadania* (MUNANGA, 2003); *A Invenção da América Latina* (BRUIT, 2002); *A abordagem do ensino de História local nos livros das séries iniciais* (LIMA, 2001); *História Integrada é um eufemismo* (ZAMBONI, 2001); *Histórias que os livros didáticos contam depois que acabou a ditadura militar no Brasil* (MUNAKATA, 1998); *Por uma História Prazerosa e conseqüente* (PINSKY; PINSKY, 2004) e *Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos* (BEZERRA, 2004). Destas indicações de leituras, apenas Pinsky e Pinsky (2004) e Bezerra (2004) foram sugeridos como

leitura no roteiro de estudos do *II Encontro Descentralizado*. Ante esta constatação, optamos por apresentá-los como material do *II Encontro*. Importante salientar que os textos abaixo foram lidos apenas pelos professores que compunham o GP, responsáveis pela coordenação dos encontros locais.

No *II Encontro Descentralizado – História*, ocorrido em novembro de 2004, com uma carga horária de 8 horas, foram estudados os textos de Jaime Pinsky e Carla Pinsky (2004), Bezerra (2004), discutidos no *II Seminário Centralizado*, além do texto *Princípios para la enseñanza de la história* (PRATS; SANTACANA, 2001). Para esse Encontro, foi preparado o documento *Texto Aberto* (PARANÁ, 2004b), contendo seis páginas, constituído por uma síntese dos trabalhos realizados pelos professores, mais precisamente, um relato comentado acerca das respostas que os professores deram às questões lançadas no *I Encontro Descentralizado*. Estas respostas foram contra argumentadas com base em autores de textos discutidos no *II Seminário Centralizado*. No *Anexo do Texto Aberto* (PARANÁ, 2004b), foi disponibilizado um quadro de organização curricular, demonstrando formas como os conteúdos históricos poderiam ser selecionados: História da Civilização, Histórias Nacionais, História regressiva, História temática, História Integrada e História dos Modos de Produção, que foram descritas quanto a suas origens, pressupostos cognitivos, pressupostos historiográficos e políticos, tendências positivas, problemas e vantagens para a prática pedagógica. A metodologia do evento seguiu a mesma do anterior: aos professores, coube a leitura da bibliografia indicada e as respostas às questões que acompanhavam os textos, tendo por base o conteúdo dessa bibliografia. Quanto ao *Texto Aberto*, foi solicitado aos professores que alterassem, complementassem ou aceitassem as ideias nele apresentadas. Para tal atividade, o texto teve seus parágrafos numerados, os quais deveriam ser analisados um a um.

5.4.1 Textos propostos para o II Seminário Descentralizado

Em *A identidade em questão*, parte introdutória da obra *A identidade cultural na pós-modernidade*, o autor reflete sobre a fragmentação da

identidade e do indivíduo no mundo atual, discutindo três concepções de identidade: sujeito do Iluminismo, “[...] estava baseado numa concepção da pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado [...] numa concepção muito ‘individualista’ de sujeito e de sua identidade [...]” (HALL, 1998, 10-11); sujeito sociológico, “[...] não era autônomo e auto suficiente, mas formado na relação com ‘outras pessoas importantes para ele’, que mediavam para o sujeito os valores, sentidos e símbolos [...]” (HALL, 1998, p. 11); e sujeito pós-moderno, “[...] composto não de uma, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas” (HALL, 1998, p. 12), demonstrando como a primeira concepção foi sendo suprimida pela segunda e chegando à terceira. Segundo o autor, há um jogo de identidades que não são mais fixas. Para ilustrar suas ideias, Hall toma como exemplo o episódio acontecido nos Estados Unidos em torno do Juiz negro Clarence Thomas, indicado por J. Bush para a Suprema Corte americana. Conservador em termos de direitos, o juiz foi acusado de assédio a uma mulher negra. Esse fato teria mostrado a fragmentação de identidades, porque havia os que, por serem negros, apoiaram o juiz e os que o apoiaram por ser conservador; os que apoiaram a mulher porque era negra e os que ficaram contrários ao juiz por ser conservador. Este texto, que discute as identidades da contemporaneidade, alerta ao professor que o currículo deve atentar para esta diversidade. Ao considerá-la, estaria preparando o indivíduo para viver nesta sociedade em mudança, onde as “[...] pessoas não identificam mais seus interesses sociais exclusivamente em termos de classe” (HALL, 1998, p. 20). A atenção deveria se voltar para a emergência das novas identidades: da mulher, das etnias, dos movimentos ecológicos; essas seriam as identidades que o currículo deveria contemplar.

O texto de Kabengele Munanga foi apresentado no *I Seminário Concurso Negro e Educação* na cidade de São Paulo, em 21 de agosto de 2003. O autor debate sobre a identidade negra brasileira, apontando a forma como a população negra chegou ao Brasil: escravizada. Para o autor, a cor da pele foi negativada, acabando por ser naturalizada essa negatividade pela própria vítima dessa discriminação (MUNANGA, 2003, p. 1). Para discutir o tema, o autor apresenta referências das várias publicações que fez sobre o

assunto, enfatizando a universalidade do racismo. Destaca que as identidades são construídas numa relação de forças, que assumem três formas: identidade legitimadora, identidade de resistência e identidade projeto. Explica o autor que o conceito de identidade evoca o conceito de diversidade e engendra tensões, contradições e conflitos (MUNANGA, 2003, p. 2). Em meio a esses conflitos, índios e negros são condenados a sofrerem baixa autoestima, o que teria sido positivo para os colonizadores os dominarem (MUNANGA, 2003, p.3). Acrescenta que os países pluralistas, como o Brasil, deveriam formular conteúdos multiculturais, e é na educação que devem ser tratados. Assim, caberia ao educador crítico desenvolver um currículo multicultural que especifique a diferença, citando Peter MacLaren (p. 6). O texto de Munanga, entre outros objetivos, tem a função de apontar ao professor de História a necessidade de um currículo que valorize as identidades presentes no Brasil de forma democrática, ou seja, todos devem partilhar a ideia de que o povo brasileiro é diverso em relação à sua formação étnica, e essa diversidade deve ser tratada especificamente nos currículos escolares.

Bruit (2002), no artigo *A invenção da América Latina*, discute sobre como o termo 'latinidade' foi cunhado, abordando a consciência cultural da parte latina do continente americano. Demonstra, ainda, o porquê de o termo América Latina ter sido popularizado após a Segunda Guerra Mundial, com a Doutrina Monroe, que apresentava, de forma marginalizada, os povos habitantes do lugar. O texto segue mostrando como autores têm tratado o termo em diversos momentos históricos e que a palavra não é discutida com uma preocupação semântica, mas sim ideológica. O texto propõe aos professores entenderem que a América Latina, termo forjado durante o século XX, é formada por realidades históricas diferentes, identidades diversas. Discutir sobre a América Latina, contemplada com identidades distintas, com histórias e grupos étnicos múltiplos, possibilita a discussão sobre a diversidade, as identidades, que a América Latina não é uma, e deve ser assim vista pelo professor ao formular o currículo.

No artigo *A abordagem do ensino de história local nos livros didáticos das séries iniciais*, Lima (2001) trata da história local como conteúdo histórico,

ensinado nos anos iniciais do ensino fundamental mediante o livro didático, focando que esse é um quesito que deve trazer à discussão as diferentes histórias pertencentes ao local que o aluno habita. A autora alerta, porém, que os livros didáticos, por vezes, negligenciam o processo de construção da identidade do aluno mediante o seu entorno. Apontamos que a recomendação de a escola privilegiar o *local* não é uma crítica apenas de Lima (2001). Essa ideia tem respaldo nas orientações contidas no próprio Relatório Delors, sobretudo, no capítulo intitulado *Da comunidade de base à sociedade mundial*, mais precisamente no subitem, *O local e o global*. Esse documento alerta sobre os problemas advindos do fato de o indivíduo não compreender as mudanças que operam para além de suas fronteiras, o que seria amenizado se a educação auxiliasse a “[...] preparar cada indivíduo para se compreender a si mesmo e ao outro, através de um melhor conhecimento do mundo” (DELORS, 1998, p. 47). O texto alerta ao professor que, se a história local é negligenciada pelos livros didáticos, não deve ser negligenciada pelo professor, visto que o local em que o aluno habita auxiliaria na construção da sua identidade; portanto, história do entorno do aluno necessita ser estudada na escola, ser legitimada.

No artigo *História integrada é um eufemismo*, Zamboni (2001) critica a história integrada, muito enfatizada em livros didáticos que tratam da história do Brasil, da América e Europa, afirmando que essa é um eufemismo, já que “todo e qualquer conteúdo de História a ser desenvolvido em sala de aula deve receber uma tratamento de abrangência” (ZAMBONI, 2001, p. 10). Para a autora, a História Integrada propõe o ensino de forma linear, não possibilitando que os conteúdos sejam problematizados; exige-se que o aluno realize pesquisa, levante hipótese, reflita e fuja da memorização pura. Considerando que 53% das escolas paranaenses adotavam uma organização curricular de História Integrada, segundo o DEF levantou durante o *I Encontro Descentralizado*, o texto de Zamboni cumpre mostrar ao professor que esse tipo de organização curricular oferece um ensino sem reflexão, sem problematização.

Kazumi Munakata, no artigo *Histórias que os livros didáticos contam depois que acabou a ditadura no Brasil*, inicia sua reflexão citando as reformas curriculares de São Paulo de 1986, cuja proposta era a história por temas, porém não se efetivou. Munakata (1998) enfatiza que a proposta do Estado de São Paulo de 1986, mesmo não sendo oficializada, teve alguns de seus pressupostos adotados pelos professores e imprensa editorial de livros didáticos. Ele critica a história por temas que passou a ser ensinada nas escolas por se encerrar em si mesma. Tal encaminhamento teria sido motivado pela versão da Proposta de 1986 que teve uma nova versão em 1991, com muitas diferenças, tornando-se definitiva em 1992. Ele descreve que os professores passaram a elaborar seu material de história temática, e a indústria editorial paulista supria esse novo mercado com os livros paradidáticos, sendo que diversas coleções foram editadas, cuja grande maioria não seguia os protocolos da história temática proposta pela História Nova, tornando-se uma história em ‘fatias’, que nada ensinava. Sobre a reforma de Minas Gerais, o autor declara que foi implantada de forma autoritária. O texto proposto ao GP discute com o professor como a história temática deve ser trabalhada em sala de aula e os problemas que pode acarretar se não for trabalhada de acordo, ou seja, [...] “operando deslocamentos da narrativa histórica em relação à primazia da periodização e dos ‘grandes acontecimentos” (MUNAKATA, 1998, p. 286).

5.4.2 Textos propostos para o II Encontro Descentralizado

Quatro textos foram disponibilizados como base para a discussão dos professores durante o *II Encontro Descentralizado: Por uma História prazerosa e consequente* (PINSKY; PINSKY, 2004), *Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos* (BEZERRA, 2004), que foram trabalhados pelos professores pertencentes ao Grupo Permanente durante o *II Seminário Centralizado. Princípios para La enseñanza de La historia* (PRATS; SANTACANA, 2001) e o *Texto Aberto* (PARANÁ, 2004b), organizado pela equipe do DEF, fundamentado nas sínteses do *I Encontro* organizado pelos coordenadores da área de História dos NRE, não foram estudados pelo *Grupo Permanente*

durante o *II Seminário Centralizado*. Os dois primeiros são parte da publicação *História em sala de aula: conceitos, práticas e propostas*, cujo organizador foi Leandro Karnal (2004); o terceiro faz parte de obra *Enseñar Historia: notas para uma didática renovadora*, cuja organização é de Joaquim Prats. O texto estudado é de autoria de Prats e Santacana (2001), do qual apenas um subitem – *Fines educativas de La Historia* – foi indicado como leitura básica aos participantes do evento.

Para maior clareza dos encaminhamentos teóricos dados pelo DEF, optamos por destacar o conteúdo dos referidos textos, por serem os indicados para leitura no *II Encontro Descentralizado*, portanto foram trabalhados pelos professores que participaram do processo de elaboração das DCE/H.

Bezerra inicia o texto *Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos* (2004) citando o artigo 22 da Lei n. 9394/96, que se refere à formação para a cidadania. O autor afirma que o trabalho do professor está “[...] pautado a um princípio maior que vincula a educação à prática social do aluno” e que os objetivos da escola básica, seguindo esses princípios, dados por lei, seriam capacitar os alunos a utilizarem informações para a transformação de sua personalidade (BEZERRA, 2004, p. 37). Diante disso, o autor pergunta: Como os conteúdos de História podem ser vinculados a esses objetivos? “O que propor, [...] para favorecer aprendizagens essenciais que auxiliem os alunos em sua formação de cidadãos autônomos, críticos, participativos, que possam atuar na sociedade com competências, dignidade e responsabilidade” (BEZERRA, 2004, p. 38). O autor trabalha com a perspectiva de que a escola não tem por finalidade apenas transmitir conhecimento. Para ele, parte dos historiadores aceita que os conteúdos a serem trabalhados não configuram todo o conhecimento socialmente acumulado, forçando a escolhas e seleções e que ainda não é possível pensar em uma metodologia única para a pesquisa, exposição de resultados, tampouco para a prática pedagógica. Bezerra (2004), afirma que a seleção de conteúdos é necessária. Cita o artigo quinto das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e com o qual concorda, que os conteúdos “[...] são meios para constituir competências cognitivas ou sociais, priorizando-as sobre as informações” (p. 38-39), devendo

ser selecionados em consonância com as problemáticas sociais, abarcando procedimentos, valores, normas e atitudes. Quanto à diversidade na apresentação dos conteúdos, comenta que a maioria dos livros didáticos ainda apresenta a história com a divisão procedente do século XIX: Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea, com os conteúdos organizados de forma linear e sequencial, sendo que, para superar essa sequencialidade e linearidade, algumas obras incorporaram a chamada História Integrada, agregando a América, o Brasil e a História da África. Entende o autor que a organização por eixos temáticos propicia maior liberdade e criatividade ao professor e, vinculada aos PCN, oferece a opção pela exposição integrada dos conteúdos, mas com exercícios e atividades “[...] por meio dos quais os alunos são levados a perceber todos os meandros da construção do conhecimento histórico, instado a envolver-se nas problemáticas comuns ao presente e ao passado [...]” (BEZERRA, 2004, p. 40).

Para este estudioso, há cuidados especiais quando se trata da apresentação dos conteúdos: na exposição factual e linear, os exercícios são voltados para a compreensão e fixação de conteúdos e [...] “as competências e habilidades não fazem parte dos horizontes dessas propostas pedagógicas” (BEZERRA, 2004, p. 40); já nas propostas que envolvem os alunos por meio da problematização, da relação com o seu mundo cultural, as atividades devem ser elaboradas com vistas à construção do conhecimento. Afirma que alguns conceitos são fundamentais para o ensino de História, independentemente das “[...] concepções de mundo, posicionamentos ideológicos ou proposições de ordem metodológica” (BEZERRA, 2004, p. 41) e os professores de História podem diferenciar a forma de entendimento desses conceitos, mas não podem ignorá-los. Entre os conceitos que os professores de História devem estar atentos, estão:

a) *História*, cujo objetivo principal é a compreensão dos processos e sujeitos, desvendando as relações humanas em diferentes tempos e espaços. É vedado iniciar os alunos no trabalho com fontes históricas, documentos oficiais, textos de época, mapas, ilustrações, gravuras, imagens, quadrinhos, literatura, letras

de músicas, que servem para que entendam como a história é construída e, por isso é provisória, não estando o conhecimento histórico acabado.

b) *Processo histórico*, busca explicar as uniformidades, regularidades, rupturas, diferenças das ações humanas em que se [...] “supõe que sua enunciação resulta de uma construção cognitiva dos estudiosos” (BEZERRA, 2003, p. 43), levando a entender a possibilidade de diversas interpretações sobre o passado.

c) *Tempo*, compreendido como um produto cultural da vivência humana, que supõe relações de ruptura, continuidade, permanências, mudanças, transformação, sucessão, simultaneidade.

d) *Sujeito histórico*, compreendendo que não se configura em ações individuais, mas sim “[...] na inter-relação complexa, duradoura e contraditória entre as identidades sociais e as pessoais, é o verdadeiro construtor da História” (BEZERRA, 2004, p. 45).

e) *Cultura*, é necessário tomá-la em seu conceito ampliado, fruto da aproximação da História com a Antropologia, que abriu caminho para o campo de História Cultural e não apenas como um conjunto de manifestações artísticas, uma vez que “[...] envolve formas de organização do trabalho, das casas da família, do cotidiano das pessoas, dos ritos, das religiões, festas etc.” (BEZERRA, 2004, p. 46).

f) *Historicidade dos conceitos*, que tem como objetivo entender que os conceitos históricos somente podem ser compreendidos na sua historicidade, porque, quando os conceitos são gerais, podem receber denominação de categorias como: trabalho, homem, continente, revolução; mas, quando se especificam essas categorias, elas voltam a ser conceitos, como o conceito de trabalho servil.

g) *Cidadania*, que, segundo o autor, é o “[...] conjunto de preocupações que informam o conhecimento histórico e suas relações com o ensino vivenciado na escola e levam ao aprimoramento de atitudes e valores imprescindíveis para o exercício pleno da cidadania [...]” (BEZERRA, 2004, p. 47).

Mediante o exposto por Bezerra, podemos entender que o autor abre discussão para a elaboração de diretrizes que não se alinhe a uma única

prática pedagógica para o ensino de História, afirmando aos professores que os conteúdos selecionados por eixos temáticos proporcionariam maior liberdade e autonomia. Ao propor determinados conceitos históricos para o ensino de História, dá a entender que as novas diretrizes poderiam trabalhar com determinados conceitos, abandonando os modelos linear e factual, detentores de procedimentos metodológicos que tratam o aluno como receptáculo de conhecimento, em busca de uma formação que o auxilie como cidadão, com uma metodologia problematizadora, focada nas vivências dele.

No texto *Por uma História prazerosa e consequente*, Pinsky e Pinsky (2004) trazem à pauta reflexões sobre as mudanças políticas e econômicas ocorridas no fim do século XX. Para os autores, essas mudanças fizeram com que o valor do ensino de História nas escolas e seu potencial transformador fossem questionados. Ante esta realidade, os professores de história, desencantados com projetos ideológicos que não se comprometiam com a diminuição da desigualdade, não se opuseram ao modelo neoliberal, no qual o conteúdo foi deixado de lado. Para os autores, é importante conservar o idealismo de educador; a leitura teórica, a noção de processos históricos e seres humanos como os sujeitos da História. Assim, propõem o conhecimento humanista, uma vez que o modelo neoliberal prega o estudo do presente, sem conectá-lo ao passado, ao cobrar dos alunos conhecimento sobre a realidade mundial com base no que é noticiado em jornal. Desse modo, troca-se o conhecimento sobre o processo civilizatório por informações que não explicam a relação do passado com o presente. Argumentam que o conhecimento do patrimônio cultural da humanidade é fundamental para que o aluno entenda o caminho percorrido pela humanidade, sendo a história essencial para o entendimento desse processo civilizatório, portanto, o professor de História tem responsabilidade social sobre o aluno, visto que o auxilia na compreensão do mundo, tarefa que exige do professor de História conhecimento das bases de nossa cultura, clareza sobre o quê ensinar, como ensinar e a quem ensina. Dessa forma, os autores são favoráveis à volta do conteúdo nas aulas da disciplina, porque ela tem compromisso com o passado e o presente. Defendem que o professor deve ter cuidado com o presentismo, sob a justificativa de que o presente deve ser entendido partindo de problemáticas

pesquisadas nas fontes; esse cuidado deve ser estendido à crítica sem base, à supervalorização do desconstrutivismo, visto que o aluno tem que ter uma base de conteúdos e entendimento de sua contextualização. Por isso, recomendam que, ao abordar a História, os professores partam de questões, temas e conceitos que valorizem a História Social, apoiada na sua concepção materialista, na percepção dos modos de vida e da cultura material, assim como os novos objetos e abordagens. Para Pinsky e Pinsky (2004), a História Social, a História das Mentalidades e do Cotidiano se complementam.

Alertam os autores que a História tem seu potencial transformador, mas o professor não deve fazer propaganda político-partidária em sala de aula. O conhecimento histórico, por si próprio, carrega profundo potencial transformador, que possibilita ao aluno conhecer, optar e interagir livremente. O professor deve selecionar os conteúdos: não se consegue ensinar tudo, o recorte é necessário, mas deve fazer sentido no programa da escola. Os autores sugerem alguns assuntos a serem trabalhados nas aulas de História: Revolução Russa, Revolução Chinesa e Revolução Cubana; Escravidão no Brasil; Primeiras Civilizações, Brasil nos primeiros tempos de colonização e Mulheres no Brasil colonial. Esses recortes permitiriam abrir os horizontes, mas o professor deve cuidar para não transformar o ensino de História em uma “sabedoria de almanaque [...] Misturar Galileu e Einstein ou Espártaco e Zumbi – unidos em um mesmo tema transversal – como se fossem contemporâneos prontos a dialogar pode desistoricizar suas práticas” (PINSKY; PINSKY, 2004, p. 35). Advogam pela volta aos livros, uma vez que as pesquisas virtuais levam ao empobrecimento cultural.

Estes autores também argumentam sobre a impossibilidade de se trabalhar com toda a história, mas, diferentemente de Bezerra, são favoráveis que determinados conteúdos históricos estejam presentes nos programas de ensino de história e alertam para o cuidado que se deve ter com os temas transversais que misturam Zumbi e Espártaco. Ao que se percebe, reiteram que a formação integral do aluno perpassa uma formação humanista, em que a História necessita ser ensinada, e o estudo do processo civilizatório não pode ser deixado de lado em detrimento dos conhecimentos atuais,

porque estabelecer a articulação entre “o patrimônio cultural da humanidade e o universo cultural do aluno” (PINSKY; PINSKY, 2004, p. 20) é o trabalho do professor de História. Dessa forma, para a elaboração das Diretrizes, os professores deveriam atentar para quais conteúdos deveriam estar presentes nas diretrizes, contrariando, de certa forma, o especificado por Bezerra (2004).

Do texto de Joaquim Prats e Joan Santacana (2001), foi lido pelos professores apenas o primeiro subitem – intitulado *Fines educativos de La Historia* –, no qual os autores defendem a importância da História na formação intelectual, social e afetiva de crianças e adolescentes, alegando que o potencial formativo dessa proposta é que permite analisar as tensões sociais, estuda a causalidade dos fatos históricos, ajuda a construir esquemas de diferenças e semelhanças, estuda as mudanças e continuidades sociais, prepara os alunos para a vida adulta, desperta o interesse para o passado, potencializa nos estudantes o sentido de identidade, ajuda-os na compreensão das suas raízes culturais, contribui para a compreensão cultural de outros países e culturas do mundo e para desenvolver as faculdades mentais mediante a investigação histórica, rigorosa e sistemática, introduz os alunos ao conhecimento e domínio de metodologia própria dos historiadores e enriquece outras áreas do currículo (PRATS; SANTACANA, 2001, p. 13-16).

O *Texto Aberto* (2004b) constitui o primeiro retorno sistematizado aos professores das atividades até então desenvolvidas no processo de elaboração das DCE/H. Os docentes foram incumbidos de analisar cada parágrafo do texto, organizado mediante os seguintes itens:

a) *Introdução*: informa que o texto é a síntese do material recebido do *Encontro Descentralizado*. Nele, são apresentados conceitos de diretrizes, mediante uma citação de Cury (porém, não referenciada), na qual o autor defende que diretrizes seriam linhas gerais, consensuais, não fechadas historicamente, mas unificadas pelo diálogo. Segundo Cury, elas não são toda a verdade, não são formas acabadas de ser; e, como “[...] caminhos propostos para e, contrariamente à imposição de caminhos, elas denotam um conjunto de indicativos pelo qual os conflitos se resolvem pelo diálogo e pelo

convencimento” (PARANÁ, 2004b, p.1). Afirma que a apresentação desses conceitos tem como propósito explicar os limites e possibilidades de diretrizes.

b) *Retomada do processo*: nesse subitem, são reforçadas as ações já realizadas para a elaboração das DCE/H, desde a primeira reunião entre a equipe do DEF e docentes das instituições de ensino, o I Seminário em 2003, a formação do Grupo Permanente, reafirmando o trabalho coletivo.

c) *Desdobramentos da ação*: nesse subitem, é citado que o DEF encaminhou para os NRE o *Documento I* (PARANÁ, 2004^a) composto de orientações para a realização do I Encontro Descentralizado e esclarece que tal documento serviria para diagnosticar o ensino de História no Paraná.

d) *Conteúdos dos relatórios*, subdivididos em:

1) *Implantação das Diretrizes Curriculares*: explica que os textos escolhidos para o *I Encontro*, quais sejam, Pereira (1997) e Oliveira (2004), trabalharam com questões sobre a implementação do CB e do PCN e que, baseando-se neles, os professores destacaram que devem ser adotadas estratégias que favoreçam a tomada de consciência e a participação coletiva dos docentes, além da formação continuada, disponibilização de referencial teórico e produção de material didático para a implementação das diretrizes que estavam elaborando.

2) *Referências para planejamento e organização curricular*, nas quais constata-se que os livros didáticos, juntamente com os PCN têm influenciado a organização do planejamento anual nos anos finais do ensino fundamental, sendo que, nos anos iniciais, o manual didático é a principal referência. O uso majoritário de livros didáticos para o planejamento das aulas expressa a apropriação dos professores de uma forma de conduzir o ensino sistematizado pelos autores de livro didático⁵⁸, o que pode limitar a aproximação entre conhecimentos escolares e realidade dos alunos, influenciando, também, a organização dos conteúdos curriculares desenvolvidos nas escolas. Observa-

⁵⁸Dede o ano de 1996, os livros didáticos que chegam às escolas são avaliados por uma equipe de profissionais das áreas a que esses livros pertencem. Os manuais didáticos são avaliados mediante critérios publicados em editais lançados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), responsável por publicar um guia contendo informações das obras aprovadas pelos avaliadores. Os professores do ensino básico escolhem esses livros com base neste guia.

se que a História Integrada é usual em 53%, a História Periodizada (Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea) em 31%, a História Periodizada (Brasil, Antiga, Medieval Moderna e Contemporânea) em 12% e a História Temática em 4%, sugerindo a permanência de uma organização tradicional, segundo levantamento realizado durante o *I Encontro Descentralizado*.

Diante de tal realidade, a equipe de DEF considerou oportuno acrescentar um texto acompanhado de um quadro-síntese com as formas de organização curricular da disciplina. Considerou-se, ainda, a necessidade da inclusão dos temas sociais contemporâneos, entre os quais Educação para as Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, ressaltando que, no *II Seminário Centralizado*, os participantes apontaram que os temas sociais teriam melhores condições de serem trabalhados se a organização curricular seguisse a História Temática, o que não é questão fechada. Uma possibilidade de se tratar dos temas contemporâneos seria dentro do conceito de identidade (PARANÁ, 2004e).

3) *Carga horária X conteúdos/conceitos de História*. Vários relatórios explicitariam a preocupação dos professores referentes à carga horária da disciplina, à indefinição quanto à História do Paraná, à inserção de novas temáticas no currículo, o que leva a definir diretrizes curriculares que orientem carga horária, conteúdos da História do Paraná, gerando outros temas de discussão: equidade das áreas do conhecimento para formação humana, necessidade de seleção de conteúdo, reconhecimento da especificidade do ensino fundamental, escola como espaço de disputas, relevância do valor educativo da História, superação do caráter corporativo do professor na defesa de aumento de carga horária para a disciplina. São temas que teriam importância na discussão para propostas de diretrizes que explicitem carga horária comum para a disciplina de História.

e) *Anexos*, contendo um texto e um quadro demonstrativo de algumas formas de seleção e sequenciamento dos conteúdos históricos. O referido texto é de autoria de Luis Fernando Cerri, no qual ele explica que o quadro tem como objetivo permitir uma melhor visualização e compreensão das alternativas características de cada forma de seleção. No quadro, as lógicas curriculares

apresentadas são: Histórias nacionais, História da civilização, História integrada, História temática, História “regressiva”, História através dos “modos de produção”, abordadas quanto às suas origens, pressupostos cognitivos, pressupostos historiográficos, tendências possíveis (currículo oculto), problemas para a prática pedagógica e vantagens para a prática pedagógica.

Os textos de Pinsky e Pinsky, *Por uma História prazerosa e consequente* (2004), de Bezerra, *Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos* (2004), e *Principios para la enseñanza de la historia* (PRATS; SANTACASA, 2001) tratam de diferentes temas. O primeiro justifica a necessidade de um conhecimento humanista que proporcione uma visão mais abrangente da História, que o professor de História tenha responsabilidades sociais adquiridas juntamente com o conhecimento de nossa cultura. Advogam, ainda, pela volta dos conteúdos nas aulas de História, que foram, em muitas escolas, substituídos por uma disciplina mais ligada à “realidade mundial” (p. 20), não favorecendo um conhecimento mais abrangente. Questionam algumas premissas do mundo voltado para o consumismo, alertando que, ao aceitar que a velocidade do mundo contemporâneo deve ser seguida em sala de aula, alguns professores acabam descartando, de forma imatura, os valores humanistas.

No segundo texto, Bezerra (2004) defende que conceitos são imprescindíveis no ensino de História; alerta que a denominação conceito é vista na acepção mais abrangente, e que esses conceitos auxiliam na vivência como cidadão. Para o autor, dois conceitos são fundamentais: o de história e o de cidadania. O conceito de História teria como primeiro objetivo compreender os processos históricos; para que esta compreensão seja alcançada, seria necessária a aprendizagem de metodologias apropriadas, entre as quais: delimitar o objeto de estudo, problematizá-lo, levantar e tratar adequadamente as fontes, etc., devendo o aluno realizar tais tarefas em sala de aula. O conceito de cidadania, segundo o autor, dar-se-ia pelo quanto o sujeito se sentisse responsável pela História, respeitasse às diferenças, buscasse soluções possíveis para os problemas sociais, atuasse contra as injustiças sociais. Há de se destacar que Bezerra aproxima-se das orientações dadas

pelo Relatório Delors, que enfatiza que “os sistemas educativos têm por missão formar os indivíduos para a cidadania” (DELORS, 1998, p. 180)⁵⁹ e pela CEPAL (2000, p. 121): “[...] ateniendo siempre presente La centralidad de la educación para avanzar em materia de equidad, desarrollo y ciudadanía”.

5.4.3 Roteiro de estudos do II Encontro Descentralizado

O *Documento II*, roteiro de trabalho da *II Reunião Técnica* e do *II Encontro Descentralizado*, é composto por quatro textos para serem estudados e três atividades a serem respondidas, baseadas nas leituras propostas. Os textos foram numerados da seguinte forma: texto1: *História em sala de aula: conceitos, práticas e propostas*, de Jaime Pinsky e Carla Bassanzi Pinsky (PINSKY; PINSKY, 2004); texto 2: *Ensino de História: conceitos e conteúdos básicos*(BEZERRA, 2004); texto 3: *Texto Aberto* da equipe técnica do DEF; e texto 4: *Principio para La enseñansa de la historia* (PRATS; SANTACANA, 2001).

As três atividades para serem desenvolvidas foram:

- 1) (Textos 1 e 2). Nessa atividade, pede-se que os professores realizem a leitura e sistematizem as respostas por escrito das seguintes questões: Relação de conceitos/conteúdos significativos para o Ensino de História, seguidos de justificativa e proposta de diretrizes que explicitem de que forma essa disciplina estará contribuindo para o exercício da vida cidadã.
- 2) (Texto 3). Sobre este texto, há as seguintes solicitações: 1. Leitura do texto; 2. Sistematização das respostas por escrito; 2.1 Propostas de alteração, complementação ou aceite do Texto Aberto, utilizando-se dos números que identificam cada um dos parágrafos; 2.2 Propostas de diretrizes que explicitem princípios e/ou encaminhamentos comuns para o tratamento de questões apontadas no texto; 2.2.1 Organização curricular; 2.2.2 Tratamento dos temas sociais contemporâneos; 2.2.3 tratamento dos conteúdos de História do Paraná; 2.2.4 Relação entre carga horária e disciplina de História e 2.2.5 Parte

⁵⁹Citação retirada do estudo de Serge Perne Le financement des systèmes éducatifs. Comissão Paris, UNESCO, 1993.

Diversificada e Ensino de História e 2.3 Propostas de diretrizes que abordem questões para o ensino de História que precisam ser consensuadas e não foram contempladas no Texto Aberto (PARANÁ, 2004b).

3) (texto 4).1. Leitura e análise do texto; 2. A partir da leitura do texto 4, tendo ainda como referência os textos 1 e 2, o Grupo de professores sistematizará cinco apontamentos relativos ao “Valor Educativo da Disciplina de História”, considerando a disciplina de História na escola pública; as características dos alunos do ensino fundamental; a disciplina de história e o exercício da vida cidadã (PARANÁ, 2004d). Na versão preliminar das Diretrizes, intitulada *Diretrizes Curriculares da Educação Fundamental da Rede de Educação Básica do Estado do Paraná – História* (DCE/H Versão Preliminar), há uma seção denominada “O Valor educativo do Ensino de História” (PARANÁ, 2005c). Os três textos propostos para leitura básica dessa atividade trazem a discussão sobre o objetivo da disciplina de história. Os autores apontam qual a formação que este ensino proporciona, ou deveria proporcionar, ao aluno do ensino básico. Outro ponto a ser destacado é que o Relatório da CEPAL e o Relatório Delors apontam que a escola tem como responsabilidade promover a cidadania. Para enfatizar esta missão das escolas, Delors utiliza de Serge Péano⁶⁰ a seguinte citação:

‘Os sistemas educativos têm por missão formar os indivíduos para a cidadania, assegurar a transmissão de conhecimentos e de cultura entre gerações, desenvolver as aptidões pessoais. Têm ainda por missão formar as pessoas qualificadas de que as economias virão a ter necessidade no futuro’. (DELORS, 1998, p.180).

A proposta de trabalho do *Documento II* possibilita, de forma mais significativa, mesmo que por uma leitura prévia, a participação dos professores. Ao pedir que os professores opinem sobre temas como conteúdos, organização curricular, carga horária da disciplina, valor educativo da história, o DEF demonstra encaminhá-los para o processo de elaboração das DCE/H.

⁶⁰Serge Péano, *Le financement des systèmes éducatifs*, estudo realizado para a Comissão. Paris, UNESCO, 1993.

5.4.4 Análises das respostas dadas pelos participantes do II Encontro Descentralizado

O documento *Sistematização do II Encontro das Diretrizes Curriculares de História* congrega a síntese das respostas dadas pelos professores do NRE/L às questões do Documento II, composto por três atividades, cujas respostas deveriam amparar-se nos textos sugeridos. Ao analisar o documento *Síntese*, é possível constatar que os professores privilegiaram a resposta da primeira questão (Quadro 6) da atividade 1; pouco se detiveram na segunda questão.

Optamos por analisar as respostas da atividade 1 correspondentes às leituras dos textos de Pinsky e Pinsky (2004) e de Bezerra (2004), que debatem sobre conceitos, organização curricular, metodologia de ensino. As respostas ainda revelam haver algumas imprecisões em relação a esses termos. Por exemplo, entre os termos apontados como conceitos importantes para o ensino de História, encontram-se:

- a) *Construtivismo* – justificado como “a partir de temas e conceitos” e *problematização da vida social*, contam como justificativas: “Adotar uma postura de ensino crítico e a estratégia de abordar a história a partir de questões, temas e conceitos” ou “demonstrar com clareza certos usos da história perpetrados por grupos políticos, nações e facções” (PARANÁ, 2004e).
- b) *Documento histórico e fontes primárias*, cuja justificativa apresentada é: “Compreender a questão da relação do homem com o meio ambiente e suas condições materiais de existência” (PARANÁ, 2004e).
- c) *História integrada e contextualizada*: a justificativa é que se deve: “Trabalhar o conhecimento científico explorando a atualidade, fazendo análise crítica, associando a realidade do aluno, trabalhar a História global e não fragmentada” (PARANÁ, 2004e).

Com esses exemplos, percebe-se que o trabalho realizado não lhe era totalmente consciente. No seu cotidiano como professor, geralmente, analisar textos não é algo que lhe seja familiar. Desse modo, se se tratava de um

processo de formação continuada, a apropriação do conteúdo do texto não poderia ser extrínseca ou um apêndice de um processo de elaboração de uma proposta de diretrizes. Também o contrário não seria uma experiência que poderia contribuir para a formação do professor. Quer dizer, seria importante o professor ter consciência do que estava fazendo, para quê estava fazendo, de modo que os estudos pudessem ajudá-lo a sugerir uma proposta que, em última instância, estivesse ligada a um projeto social e de formação. Leontiev auxilia a entender esse fenômeno:

Imaginemos um aluno lendo uma obra científica que lhe foi recomendada. Eis um processo consciente que visa a um objetivo preciso. O fim consciente é assimilar o conteúdo da obra. Mas qual o sentido particular que toma para o aluno este fim e por consequência a ação que lhe corresponde? Isso depende do motivo que estimula a atividade realizada na ação da leitura. Se o motivo consiste em preparar o leitor para a sua futura profissão, a leitura terá um sentido. Se em contrapartida, se trata para o leitor passar nos exames, que não passam de uma simples formalidade, o sentido da sua leitura será outro, ele lerá a obra com outros olhos; assimilá-la-á de maneira diferente. (LEONTIEV, 2004, p. 104).

O exemplo dado acima permite-nos entender o porquê de as respostas dadas pelos professores deixarem dúvidas sobre se compreenderam os textos propostos. O motivo que os estimulava realizar as tarefas era particular; o motivo social do trabalho que estavam realizando era elaborar as DCE/H. Para este fim, a compreensão das temáticas das questões era imprescindível; todavia as respostas demonstram que tinham incertezas no que diz respeito a temas como *construtivismo*, *documentos históricos* e *fontes primárias e história integrada*, reforçando a ideia de que o cumprimento da tarefa não foi motivado por um significado social. Desse modo, ao responder as questões, o professor estava cumprindo uma tarefa, ou seja, realizando a atividade correspondente à sua participação.

Quadro 6 – RESPOSTAS REFERENTES À ATIVIDADE 1 CONFORME SISTEMATIZAÇÃO DO II ENCONTRO DAS DCE/H

Relação de conceitos/conteúdos significativos para o ensino de História, seguidos de justificativa	
CONCEITOS	JUSTIFICATIVAS

Construtivismo	A partir de temas e conceitos
Sujeito Histórico	Possibilitar ao aluno entender-se como sujeito da história, agente formador e transformador da sociedade. (citado em todas as sínteses)
Ampliação do conceito das fontes históricas	Seguir os passos da pesquisa para a produção do conhecimento histórico: perceber a história sempre em produção e construção (transformação)
Processo Histórico	O passado, entendido como conjunto de ações, comportamento e representações socialmente transmitidas e interligadas entre si, é composto de movimentos de profundas alterações e, inversamente de continuidades. Através da apreensão desses movimentos, a compreensão da realidade sociocultural do educando se amplia. As lutas dos agentes históricos são pontos de partida para o entendimento do processo. Ter cuidado com a desconstrução.
Problematização Social	Ponto de partida para a investigação produtiva e criativa, buscando identificar as relações sociais de grupos regionais, nacionais e de outros povos (buscar as relações possíveis com o passado). Adotar uma postura de ensino crítico e a estratégia de abordar a história a partir de questões, tema e conceitos. Despertar o interesse dos alunos demonstrando a atualidade de eventos remotos. Ex.: a situação das mulheres na idade média. Historicizar conceitos como cidadania, beleza, sexualidade, religiosidade, etc. Demonstrar com clareza certos usos e abusos da história perpetrados por grupos políticos, nações e facções. Os conteúdos ocupam papel central no processo ensino aprendizagem e sua organização deve estar relacionada às problemáticas sociais.
Temporalidade Histórica	A compreensão deste conceito permite a análise dos diversos processos históricos em seus ritmos. No plano temporal, o aluno poderá perceber as rupturas e continuidades históricas, como sua organização social e os conflitos existentes, relacionando-os. Tempo – conjunto complexo de vivências humanas. Situar os acontecimentos históricos nos respectivos tempos (diversificados ritmos), pois o mesmo não é linear e sequencial. Levar os alunos a perceber as diversas temporalidades;
Cultura	Construção social; patrimônio de construção coletiva, todas as manifestações humanas. O conceito de cultura amplia os horizontes e conhecimentos necessários
Historicidade dos conceitos	Servem como indicadores de expectativas analíticas, ajudam no processo do conhecimento, na indagação das fontes e na compreensão de realidades históricas específicas;
Categorias amplas e específicas	Ex. trabalho – formas de trabalho – escravo servil, assalariado. Ex. sem desdobramento – escravo antigo / moderno /trabalho servil
Cidadania	Aprimorar atitudes e valores para o exercício pleno da cidadania (exercício do conhecimento autônomo e crítico). Valorização de si mesmo como agente histórico, do patrimônio sociocultural próprio e de outros povos (respeitar as diversidades) e dos direitos e deveres;
Documentos históricos e fontes primárias	Compreender a questão da relação do homem com o meio ambiente e suas condições materiais de existência
Grupos minoritários	Incluir nos estudos da História as minorias homossexuais, mulheres, negros, índios, minorias étnicas, etc...
Micro e macro História	Articular a história do cotidiano e das mentalidades como macrohistória. Compreender contextos estruturais mais abrangentes através do cotidiano de pequenos personagens em diferentes tempos e espaços.
Patrimônio cultural da humanidade	Compreender a relação sujeito histórico/passado/presente e apropriar-se do patrimônio cultural acumulado pela humanidade. Estabelecer uma relação de articulação entre o patrimônio cultural da humanidade e o universo cultural do aluno.
Relação passado/presente	Questões que nos inquietam no presente devem ser interrogadas; tomando como referência questões sociais e culturais, assim como problemáticas humanas que fazem parte de nossa vida, temas como dificuldades raciais, sexuais e diferenças culturais, etc.
Interdisciplinaridade	Trabalhar a história de forma Integrada a outras disciplinas, a interdisciplinaridade permite compreender determinados assuntos a partir de diferentes pontos de vista.

Democracia	Em diferentes tempos históricos, dotando o aluno de argumentos mais sólidos sobre a humanidade, porém não fugindo do universo específico do aluno.
Conteúdos	Justificativa
Etnia, classes sociais, gênero, diversidade cultural, globalização/ mundialização da economia, movimentos sociais, formação dos Estados Nacionais, colonialismo/neocolonialismo e neoliberalismo, sociedades escravocratas, feudais, capitalistas, socialistas e comunistas.	Falta orientação sobre os conteúdos necessários e aqueles que são indispensáveis.
História Integrada	A manutenção de um modelo de história integrada onde os conteúdos servem como base historiográfica.

Fonte: Sistematização do II Encontro das Diretrizes Curriculares de História

Os professores receberam a tarefa de elencar conceitos e conteúdos que consideravam relevantes para compor as DCE/H, no que resultou a apresentação de uma listagem em que o construtivismo é indicado como fundamento dos processos de ensino e aprendizagem. O conceito histórico a ser estudado pelos alunos e os *documentos históricos e fontes primárias* são justificados como necessários para “*compreender a questão da relação do homem com o meio ambiente e suas condições materiais de existência*”, exemplos que indicam que a participação dos professores no processo se distanciou do processo de formação continuada, que supostamente seria o espaço de discussão e apropriação de conhecimentos.

O resultado do *II Encontro Descentralizado* foi exposto no documento *Sistematização do II Encontro das Diretrizes Curriculares de História*, elaborado pelo coordenador de área do NRE. Foram executadas as atividades conforme as orientações contidas no *Documento II* (PARANÁ, 2004d), resultando em um material disposto em sete páginas com as três atividades devidamente respondidas pelos professores. Na atividade dois, solicitava-se que o *Texto Aberto* (PARANÁ, 2004b) fosse alterado e complementado quando os professores sentissem essa necessidade. Dos seus 25 parágrafos, 10 não sofreram alterações por parte dos professores de História do ensino fundamental do NRE/L. No quadro abaixo, estão

apresentadas as modificações que os professores do NRE/L sugeriram em cinco parágrafos.

Quadro 7 – PROPOSTAS DE ALTERAÇÃO E COMPLEMENTAÇÃO DO TEXTO ABERTO

Nº PARÁGRAFO	PARÁGRAFOS ORIGINAIS NO TEXTO ABERTO	MUDANÇAS SUGERIDAS
5	<p>“A realização da primeira fase do processo de elaboração das DCE, constaram da realização da I Reunião temática entre a equipe de História do DEF e professores das instituições de ensino superior que atuam no assessoramento pedagógico desta ação, seguida da realização do I Seminário Estadual para processo de elaboração das DCE, que contou com representantes das equipes pedagógicas dos Núcleos Regionais de Educação e 176 professores de História e do primeiro segmento do Ensino Fundamental, representando o ensino regular, educação indígena, educação de jovens e adultos, educação do campo e séries iniciais”.</p>	<p>Especificar as instituições de Ensino Superior que atuam na assessoria pedagógica desse processo.</p>
12	<p>“Cabe ressaltar que tais referenciais fazem parte da cultura escolar, entendida como o conjunto de práticas específicas deste espaço organizado em tempos e papéis distintos, historicamente sedimentados por meio das práticas escolares. Assim, o uso majoritário dos referidos documentos no planejamento anual, expressa a apropriação, pelos professores de um saber já didatizado pelos autores de livro didáticos. Esta prática pode limitar as possibilidades de aproximação entre os conhecimentos escolares e a realidade dos alunos, bem como a condição de sujeito do professor; indica ainda a urgência, conforme solicitação dos professores, em retomar o processo de formação continuada para a construção de outros significados para as práticas escolares.”</p>	<p>O livro didático é escolhido com muito critério, seus autores na maioria são catedráticos e com experiência em educação. Esses autores não representam o único saber do professor. Consideramos essa análise muito simplista. Ele possui um acúmulo acadêmico, além de pesquisador.</p> <p>A formação continuada seria uma reunião para troca de opiniões, debates, experiência e metodologias.</p> <p>O livro didático pode ser usado de forma positiva pelo professor, sendo um dos raros materiais didáticos que o professor dispõe.</p> <p>O professor tem consciência de que o livro didático não é o material ideal e único, mas praticamente o único recurso de que dispomos na escola. O Estado (SSED) deveria enviar um material de apoio moderno. Utilizar a verba da Educação na Educação.</p>
14	<p>“Esses dados são indicativos que sugerem a permanência de uma organização curricular tradicional, pautada no livro didático, na medida em que a história periodizada quanto à história integrada tem como eixo principal de organização a cronologia e a valorização dos aspectos econômicos e sociais, apresentados, em sua maioria, a partir de causas e consequências (segue em anexo, quadro síntese caracterizando pontualmente as opções curriculares apontadas pelos professores). Contudo, há que se considerar o contexto histórico infra estrutural das escolas no qual o planejamento de 2004 foi realizado: situação funcional, falta de equipe pedagógica, carga horária excessiva de trabalho, dentre</p>	<p>- A opção pela história integrada dá-se ao fato de que ela segue uma linha de raciocínio lógico que facilita o entendimento do aluno, possibilita a discussão de eixos temáticos e traçar paralelos. Concordamos com Zamboni e com o documento MEC 2003.</p> <p>- Na 5ª série, deveria ser adotada história temática, devido à dificuldade do aluno em trabalhar com a temporalidade, principalmente com as civilizações</p>

	outras.”	antigas. - Contemplar o ensino de História do Paraná. É necessário dar maior tratamento aos conteúdos, bem como material didático.
16	“Cumpra destacar ainda, a relação entre a organização curricular de História e o tratamento dos temas contemporâneos, entendidos como: ‘fenômenos sociais que podem ser abordados na escola por meio de temas ou assuntos que mobilizam e estão presentes na vida dos alunos, professores e da comunidade, quer digam respeito à sua localidade ou a qualquer parte do planeta. Sociais porque representa necessidades sociais reais de sujeitos que se relacionam na escola e fora dela. São contemporâneos porque dizem respeito ao momento histórico presente, refletem relações sociais vigentes (Documento preliminar MEC, 2003)’”	“Não concordamos que apenas a história temática trabalhe temas sociais contemporâneos.” “Trabalhar esses temas introduzindo-os junto a determinados conteúdos, podemos usá-los em um bimestre com textos específicos.”
17	“Dentre os quais pode-se destacar a Educação para as Relações Étnicas e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. História do Paraná, da América, entre outros.”	“Dificuldade de se encontrar materiais didáticos e tempo de pesquisa”. “Enviar material didático e proporcionar cursos para que os conteúdos possam ser desenvolvidos com eficácia nas escolas.”
23	“Ao analisar estes apontamentos, entende-se que é necessário definir uma diretriz que oriente a definição do tratamento dos conteúdos relativos à história do Paraná (disciplina da Parte Diversificada ou conteúdo da disciplina de História da base nacional Comum), e uma carga horária comum para a disciplina nas matrizes curriculares de todas as escolas.”	“História do Paraná deve aparecer como disciplina obrigatória na Parte Diversificada em todas as escolas e todas as séries.”

Fonte: Sistematização do II Encontro das Diretrizes Curriculares de História

Os parágrafos que foram alterados, de maneira geral, discutem:

- a) O livro didático – para os professores nem todos os livros didáticos reforçam a “história dos dominantes”, e a sua escolha é “feita com muito critério”.
- b) A história temática, segundo os professores, “não é a única que trabalha temas sociais contemporâneos”.
- c) Materiais didáticos são importantes no trabalho do professor, mas difíceis de serem encontrados.
- d) A carga horária de história na grade curricular é insuficiente e a formação continuada deveria ser dentro dos 200 dias letivos
- e) Identidade – os professores pedem que, no *Texto Aberto*, seja explicado o que o autor entende por “velhas identidades” (PARANÁ, 2004b).

Ao proporem mudanças em parágrafos do *Texto Aberto* (PARANÁ, 2004b), os professores consideram o quê necessitava ser mudado, explicado de forma mais clara, e aproveitam para reivindicar a formação continuada como trabalho letivo, mostrando que trazem um entendimento acerca de currículo e demais temas que o envolvem, como material didático e formação continuada. Eles expõem o que pensam e se, em alguns momentos do processo de elaboração das diretrizes, demonstraram não entender determinados temas, a SEED acabou não retomando a discussão. O *III Encontro Descentralizado*, ocorrido em julho de 2005, deixou de atender às considerações dos professores acerca do *Texto Aberto*, levando-nos a pensar: se não houve um retorno aos professores, em que medida pode-se anunciar como um processo que primou pela participação? A participação que cabia aos professores era executar determinadas tarefas no processo?

As atividades designadas aos professores nesse segundo evento, baseadas nos textos estudados, encaminhavam para pensar em conteúdos e conceitos que poderiam fazer parte das diretrizes de História e o estudo do *Texto Aberto* (2004b) garantia ao professor aprofundar-se no próprio processo histórico da elaboração das DCE/H, assim como direcioná-lo quanto aos temas contemporâneos, à História do Paraná e aos problemas que o uso do livro didático pode acarretar, por ser “[...] único ou principal referencial utilizado também para o planejamento no primeiro segmento do Ensino Fundamental (séries iniciais) preocupa principalmente, [...] pelo distanciamento dos conteúdos da realidade dos alunos [...]” (PARANÁ, 2004b, p. 2). Embora o texto argumente que seu uso ocorra nos anos iniciais, segundo os levantamentos da SEED, estava presente na elaboração do planejamento anual da disciplina de História no ensino fundamental II, como demonstra o gráfico:

Gráfico 1 – Referenciais Utilizados pelos Professores para Elaboração do Planejamento de História.



Fonte: Gráfico elaborado pela equipe do DEF que coordenou a elaboração das DCE/História em 2004

5.5 III Encontro Descentralizado das Escolas de Ensino Fundamental

O último evento descentralizado referente ao trabalho de elaboração das DCE ocorreu em julho de 2005, Denominado *III Encontro Descentralizado das Escolas de Ensino Fundamental*, tinha como objetivo geral refletir sobre: “*Que escola de Ensino Fundamental temos e que escola queremos?*” e contou com uma carga horária de 16 horas. Foi um evento diferenciado dos dois primeiros, tendo, como tema principal, a escola de forma geral e não as DCE/H. Nele, cinco assuntos foram propostos aos professores sob a forma de questões, as quais nenhuma era específica às disciplinas ou áreas de estudo; três delas tinham como principal vertente a discussão das identidades da escola, priorizando-a como lugar de diversidades e objetivando que os professores reconhecessem a necessidade de ressignificar o papel dessa instituição.

Os assuntos e questões que os professores responderam durante o *III Encontro* foram as seguintes:

A – Considerando os 4 elementos (água, ar, terra e fogo) tratados no texto:

- 1) De que forma podemos articular tais elementos na prática escolar visando uma escola para todos? Quais medidas, procedimentos, posturas ou princípios podem ser consensuados entre professores, equipe pedagógica, direção, etc. para que esta articulação aconteça na escola?

B – Tendo em vista que a escola é o elemento básico da vida social e da cultura, discuta com o grupo:

- 1) Como trabalhar com a diversidade no espaço escolar em suas diferentes manifestações com o intuito da promoção da cidadania?
- 2) Que avanços são percebidos na sua realidade escolar?
- 3) Que medidas a escola pode tomar para que o respeito à diversidade seja parte de seu cotidiano?

C – Qual o papel da escola pública na atualidade?

- 1) Em que medida é necessário ressignificar o papel da escola em nossa sociedade?
- 2) Que ações podem ser adotadas no coletivo da escola para que isso aconteça?

D – A partir das reflexões realizadas, que princípios/diretrizes precisam ser explicitadas no documento final das DCE para o Ensino Fundamental? Relacione.

E – O CEE, por meio da Deliberação 14/99, determinou que: Tendo em vista as especificidades do ensino fundamental a respeito da organização da matriz curricular de sua escola, solicitamos que o coletivo da escola responda as seguintes questões:

- 1) A distribuição da carga horária entre os diferentes componentes curriculares está de acordo com as necessidades de aprendizagem dos alunos?
- 2) É necessário dividir na matriz curricular carga horária entre as disciplinas da BNC e PD?

- 3) As disciplinas da BNC podem tratar de temáticas específicas de interesse da comunidade escolar?
- 4) As matrizes curriculares em vigor foram elaboradas em cada uma das escolas, sendo assim, temos várias formas de distribuição de carga horária e de componentes curriculares. Isto poder ser avaliado como positivo?
- 5) É necessário que a SEED estabeleça critérios e/ou sugira opções de matriz curricular para toda a rede?
- 6) Enumere sugestões para a organização de uma matriz curricular para o Ensino Fundamental.

Ao analisarmos este último evento por meio das questões propostas ao debate entre os professores, pode-se perceber que é consenso que a escola deve mudar, seguindo a ideia que, naquele momento, a diversidade da sociedade e, conseqüentemente, da cultura não estava representada na escola; para isto, deveria se qualificar. Os professores, chamados a participar das decisões da escola, deveriam apontar como a escola poderia avançar ao encontro da promoção da diversidade e, como decorrência, da cidadania.

Moraes (2003) discute esse horizonte no qual o termo diversidade foi ressignificado, foi nivelado, não mais estando ligado à “[...] qualquer hierarquia de determinações nas relações sociais” (p.162), vista pelos organismos internacionais como campo cultural, no qual as relações plurais podem atuar sem entrar em contradições, esvaziando-se as diferenças sociais e dificultando a conscientização de que as relações capitalistas promovem a desigualdade, condição que dificulta a crítica à sociedade. O Relatório Delors afirma que a “[...] educação tem por missão, por um lado, transmitir conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana e, por outro, levar as pessoas a tomar consciência das semelhanças e da interdependência [...]” (DELORS, 1998, p. 97).

6. AS DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE HISTÓRIA

6.1As Diretrizes Curriculares da Educação Fundamental da Rede de Educação Básica do Estado do Paraná – História: versão preliminar

Na Semana Pedagógica de fevereiro de 2005, chegou às escolas o documento: *Diretrizes Curriculares da Educação Fundamental da Rede de Educação Básica do Estado do Paraná – História Versão Preliminar* (PARANÁ, 2005b) para ser analisado pelos professores. Para embasar o estudo, um roteiro de atividades foi encaminhado de forma a nortear o trabalho do professor, contendo quatro eixos, mediante os quais o documento deveria ser analisado: 1) O Documento; 2) Os princípios; 3) O Valor Educativo; 4) Os Conteúdos. A metodologia seguiu o mesmo direcionamento dos Encontros Descentralizados: os professores deveriam ler o documento preliminar, discuti-lo e responder as questões, justificando sempre a resposta emitida.

6.2 Apresentação da Versão Preliminar

As *Diretrizes Curriculares da Educação Fundamental da Rede de Educação Básica do Estado do Paraná – História Versão Preliminar* trazem a seguinte composição:

- a) Texto introdutório, denominado *Reformulação Curricular nas escolas públicas do Paraná*, assinado pela então superintendente da educação Dr.^a Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde, que já havia sido enviado às escolas separadamente do texto completo das Diretrizes;
- b) *Apresentação* direcionada aos professores, assinada pela chefia do Departamento do Ensino Fundamental, Fátima Ikiko Yokohama;
- c) *Documento III*, elaborado pela equipe de História do DEF, dispendo questões para avaliação da versão preliminar; o texto referente

às *Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental – História (Documento Preliminar)*;

- d) Textos de autoria de Luis Fernando Cerri: *A função da História: orientação temporal e o ensino escolar de História*; e *O que a história faz com a lógica de organização dos conteúdos, e o que o Ensino de História fará com essa história?*

Como o roteiro de análise para a avaliação do documento preliminar não enfoca diretamente questões sobre os dois últimos textos, não os tomaremos como objeto de análise.

No texto *Reformulação Curricular nas escolas públicas do Paraná*, que abre o referido documento, a superintendente da educação Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde comenta sobre a implementação do CB no estado do Paraná na década de 1990, afirmando terem prevalecido concepções neoliberais na política paranaense, levando a efeito as determinações das competências e habilidades para as escolas. No início da gestão 2003-2006, privilegiou-se a produção coletiva de um currículo para o Paraná.

A professora descreve as etapas desde 2003:

- a) 1ª fase – 2003, ano em que a situação da educação paranaense foi levantada pela SUED/SEED.
- b) 2ª fase – anos de 2003 a 2004 – marcada pela discussão com o coletivo dos professores, com a ajuda do Portal DiaaDiaEducação.
- c) 3ª fase – continuou privilegiando a reformulação curricular, tendo o professor como protagonista das reflexões.
- d) 4ª fase – concretizada em 2005 – constituiu-se da sistematização das propostas.
- e) 5ª fase – refere-se à elaboração, efetivação e avaliação do Projeto Pedagógico das Escolas Públicas de Ensino do Paraná.
- f) 6ª fase – corresponde à avaliação contínua da proposta curricular.

Arco-Verde complementa que o processo de elaboração da proposta curricular carrega o compromisso com a educação como direito do cidadão,

com a responsabilidade de promover o desenvolvimento econômico, social, político e cultural da sociedade. Aponta, por fim, as estratégias adotadas pela SEED no processo de reformulação curricular.

Na *Apresentação*, Fátima Ikiko Yokohama destaca que as diretrizes são o resultado de um processo coletivo, lembrando que os trabalhos realizados nos Eventos Descentralizados resultaram nas sínteses dos NRE, enviadas ao DEF que, por sua vez, as sistematizou, enriquecendo a versão preliminar das diretrizes. Este seria o momento da retomada, em que os professores estariam avaliando o documento, lembrando que todos têm compromisso com a educação do Paraná, que prima pela participação coletiva das escolas da Rede Pública.

O *Documento III* é um roteiro formado por questões a serem respondidas pelos professores acerca da versão preliminar. As perguntas foram dispostas em quatro temas: O Documento, Os princípios, O Valor Educativo e Os Conteúdos.

Em sua apresentação, a chefe do Ensino Básico, Fátima Ikiko Yokohama, afirma que o documento é fruto do trabalho conjunto da Equipe de Ensino do DEF, dos professores e professores das IES e que, devido à diversidade de pensamento entre os envolvidos, é impossível contemplar a todos. Alega que não tem a pretensão de “descobrir a pólvora”, mas também não quer importar novidades educacionais e desconsiderar o trabalho dos professores e que o retorno da proposta, com as devidas colaborações, dá continuidade ao processo. Importante focar que esse retorno não é privilegiado no *III Encontro Descentralizado*, ocorrido em julho de 2005, já que o Documento Preliminar não é citado nas questões que direcionaram o evento, mostrando que o processo se formaliza em o professor “colaborar”.

A versão preliminar das *Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental da Rede de Educação Básica do estado do Paraná – História* (DCE/H Versão Preliminar) divide-se em seis tópicos:

1. *Por que elaborar Diretrizes Curriculares?* Fátima Ikiko Yokohama enfatiza que os currículos são pressionados a mudar por duas ordens de fatores: epistemológica, ligada às mudanças no campo da ciência, ou discussão

pública e social sobre o que deve ser ensinado. A mudança curricular no Paraná se deve a uma nova realidade política comprometida com a recuperação do espaço público, corroído pelas privatizações da década passada. A nova estruturação curricular ocorre por entender que o CB e, especialmente, os PCN carecem de legitimidade. Tendo sido gestados em conjuntura neoliberal, os PCN apresentam determinadas configurações que devem ser repensadas. Ante as colocações acima, registramos que, mediante o material oferecido aos professores para a elaboração das DCE/H nos eventos propostos, não há indícios de contestação a respeito dos referenciais adotados pelos PCN.

2. *Processo de elaboração*: inicia comentando que o GP, formado pelos professores representantes dos NRE, equipe do DEF e professores das IES, tinha os seguintes desafios no seu processo de trabalho: repensar a autonomia da escola e retomar a compreensão da rede estadual de ensino como sistema, colocado por Pereira (1997), e como elaborar um currículo aberto para permitir a criatividade do professor, mas não tão aberto que não apontasse rumo algum, lançado por Oliveira (2004). São desafios que pautaram o trabalho do GP e, posteriormente, o trabalho nos municípios. Entre as preocupações dos professores e como garantia do processo, estavam a formação continuada, a disponibilidade de material para referencial teórico, produção de material didático e implementação gradativa das diretrizes. Outro dado que as sínteses trouxeram foi que, em 2004, o planejamento anual foi elaborado com base no livro didático e nos PCN por 90,6% dos professores, o CB foi utilizado por 81,2%, o Projeto Político-Pedagógico da Escola por 71,% e 9,3% basearam-se na realidade do aluno. Estes dados foram analisados e subsidiaram o II Seminário, que discutiu o valor educativo da disciplina de História e a organização curricular. O GP foi orientado para o II Encontro Descentralizado. A versão preliminar é o resultado de todo este trabalho.

3. *Princípios*:

a) *História, conhecimento construído*: afirma que a História é um conhecimento construído, resultante de sucessivas perguntas ao passado, ou

seja, o conhecimento histórico é percebido como um saber adquirido na escola.

b) *História e seus recortes*: o estudo da História é sempre um recorte que traduz concepções e finalidades do sujeito que o fez, tendo, portanto, finalidade educativa e ideológica.

c) *História e totalidade*: no ensino dessa disciplina, as sínteses são fundamentais. A História, por meio de recortes, pode levar o aluno a um mosaico com lógicas isoladas, que não auxilia na compreensão de fenômenos amplos.

d) *História e legitimação*: a História ensinada em sala de aula é sempre legitimadora de determinados grupos. Na atualidade, o ensino de história tenta legitimar uma sociedade democrática, representativa e laica, o que pode ser criticado por alguns grupos. Se o professor discute com seu aluno esse processo de legitimação, possibilita o entendimento de que ele é historicamente construído, portanto, passível de mudança.

e) *História e cotidiano*: a história é a expressão de um conhecimento pelo qual as pessoas se orientam no tempo. Por ser o conhecimento histórico escolar uma síntese do conhecimento histórico científico com os saberes cotidianos, deve dar condições aos alunos a dominarem conceitos que os auxiliem na análise da realidade social geral e particular.

f) *História e Identidades*: o conhecimento histórico auxilia na definição das identidades na medida em que concebe conhecimento de grupos e de indivíduos. O professor de História deve favorecer o respeito à diversidade, ao caráter multicultural da sociedade brasileira, auxiliando o aluno a se posicionar frente aos processos opressivos de racismo, machismo, preconceito de classe e outros.

g) *História e politização do sujeito*: cabe à educação escolar a construção da identidade nacional, uma vez que a nação é vista aqui como uma concepção plural e aberta, da qual o indivíduo participa, fazendo interlocuções com o Estado e a sociedade civil e intervindo nos destinos coletivos. Para esta interferência, é necessário que o indivíduo tenha uma formação teórica.

h) *Concepção de sujeito histórico*: nessas diretrizes, concebe-se o indivíduo como capaz de incidir sobre sua ação histórica, devendo-se entendê-lo como sujeito histórico.

i) *História e saberes escolares*: tendo por referência o conhecimento histórico-científico, o professor de História deve acrescentar racionalidade ao conhecimento que o aluno traz, por intermédio de atividades de pesquisa e análise de fontes diversas. Esse princípio reconhece o espaço escolar como produtor de conhecimento específico. Segundo consta na DCE/H Versão Preliminar, esses princípios são apontados para explicarem em qual concepção histórica se pautou para selecionar os conteúdos.

4. *Valor educativo do ensino de História*: segundo o documento analisado, a capacidade de pensar historicamente é a contribuição mais significativa do ensino de História. Segundo as sínteses advindas dos NRE, 80% dos dados indicam uma preocupação da disciplina com os alunos: a “valorização de sua identidade étnica e cultural”. A História, na concepção dessas diretrizes, visa a contribuir para a construção de um conhecimento de respeito ao outro, seja com aquele que se convive pessoalmente ou na coletividade. Faz parte ainda desse subitem alguns tópicos que demonstram as possibilidades do ensino dessa disciplina quanto à formação de identidade político-cidadã. Entre eles: “constrói a capacidade crítica da própria cidadania”, “favorece a compreensão do pertencimento a uma estrutura política”, “propicia a construção de elementos fundamentais para o pensamento crítico autônomo do sujeito”, “instrumentaliza o indivíduo para o hábito de ler a história vivida, e continuar aprendendo e discutindo após a escolarização”.

Uma educação que valorize a cidadania, o pensamento autônomo e instrumentalize o indivíduo são pertinentes ao “aprender a aprender”, defendido pelo Relatório Delors, lembrando que se trata de uma autonomia formal, já que o conhecimento que é fundamento para o seu desenvolvimento não está no primeiro plano. Eis o que diz o Relatório:

Mais, é desejável que a escola lhe transmita ainda mais o gosto e prazer de aprender, a capacidade de ainda mais aprender a aprender, a curiosidade intelectual. Podemos, até,

imaginar uma sociedade em que cada um seja, alternadamente, professor e aluno. (DELORS, 1998, p. 18).

O que também significa: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda a vida. (DELORS, 1998, p. 101).

5. *Organização dos conteúdos, uma proposta de consenso*: segundo o que foi registrado no documento curricular, de acordo com as sínteses encaminhadas pelos NRE, a organização curricular das escolas paranaenses assimila o CB, os PCN e, na maioria delas, o planejamento anual tem como base os conteúdos dos livros didáticos. É possível também perceber que, nas escolas, há uma diversidade de conteúdos e abordagens. Os professores indicam que querem a superação dos conteúdos eurocêntricos e a inserção de conteúdos de História da América e da África. A preferência, quanto à organização curricular, é pela História Integrada, seguida da História Temática e História Linear/Geral Brasil. Segundo a equipe do DEF, isso seria resultado da ausência de um sistema curricular no Paraná. Como diretrizes da disciplina de História, a proposta é estruturar temas que possam ser trabalhados em cada ano, organizados cronologicamente, indicando possibilidades de articulação entre princípios, conceitos e temas, que serão abordados por diferentes procedimentos metodológicos. Outra diretriz apresentada é definir 25% da carga horária da disciplina para um trabalho com “temas significativos”, análogos aos geradores do método de alfabetização de Paulo Freire, possibilitando o estudo de assuntos determinantes na vida dos alunos, facultando a articulação com outros saberes do campo das humanidades. Cabe ao professor selecionar os temas para atender à realidade e interesse dos alunos, permitindo a sua participação efetiva. A DCE/H Versão Preliminar evidencia que, mediante a participação dos professores nos *Encontros Descentralizados*, elaborou-se essa proposta de estruturação de conteúdos, considerando que as novas diretrizes foram produzidas com a premissa de romper com os PCN. A ideia de que a realidade do aluno deve compor o currículo, princípio tão presente nos Parâmetros, foi incorporada pelos professores, demonstrando que, apesar das críticas, os PCN ainda estavam presentes na sua formação.

6. *Encaminhamento metodológico*: destaca que, para a estruturação dos conteúdos apresentados, que já são objetos de estudo da disciplina de História, é necessário observar a concepção de História, o conjunto de princípios e o valor educativo atribuído à disciplina, ressaltando algumas premissas que pautam sua seleção: discussão da historicidade dos conteúdos, relatividade cultural e respeito a ela, postura investigativa do professor e do aluno, explicação simples (mas não simplista) dos conceitos fundamentais, explicação do passado em função dos problemas postos pelo presente. Os conteúdos são dispostos por anos/ciclo, tema geral, comentário e conceitos.

Por esta pesquisa tratar das DCE/H do ensino fundamental II, 6º ao 9º ano, apresentar-se-á o quadro com as sugestões de conteúdos para os professores que trabalham com esse grupo de alunos, embora, nas DCE/H Versão Preliminar, o quadro apareça com as sugestões para todo o ensino fundamental.

Quadro 8 – DEMONSTRATIVO DA PROPOSTA DE ESTRUTURAÇÃO DE CONTEÚDOS DAS DCE/H VERSÃO PRELIMINAR

SÉRIE	TEMA CENTRAL	COMENTÁRIOS	CONCEITOS
3º Ciclo (5ª série)	Das origens do homem ao século XV – diferentes trajetórias, diferentes culturas	Parte-se do princípio de que a abordagem não detalhista ou enciclopédica, mas pautada na compreensão de conjunto e construção de uma “grande linha do tempo”, fornecendo bases para o estudo histórico da dinâmica que envolve as diversas sociedades humanas, em suas particularidades e grandes sínteses no tempo e no espaço.	<ul style="list-style-type: none"> - documento histórico; - 172orna172ora, ordenação temporal; - semelhanças/diferenças; - ruptura/permanência; - transformação/permanência; - individual/coletivo; - simultaneidade; - duração; - patrimônio histórico; - ontem/hoje; - historicidade; - cultura; - identidade; - relatividade cultural; - poder; - narrativa histórica; - subjetividade; - memória; - anacronismo, diacrônico, sincrônico; - trabalho.
3º Ciclo (6ª série)	(Des)encontros entre culturas: século XV ao XIX	Estudo do processo de colonização e criação da América e do Brasil, numa abordagem não nacional e, portanto, não	<ul style="list-style-type: none"> - documento histórico; - 172orna172ora, ordenação temporal; - semelhanças/diferenças; - ruptura/permanência; - transformação/permanência;

		anacrônica da América Portuguesa, num constante exercício de relação simultânea envolvendo América Hispânica e África.	<ul style="list-style-type: none"> - individual/coletivo; - simultaneidade; - duração; - patrimônio histórico; - ontem/hoje; - historicidade; - cultura; - identidade; - relatividade cultural; - poder; - narrativa histórica; - subjetividade; - memória; - anacronismo, diacrônico, sincrônico; - trabalho.
4º Ciclo (7ª série)	A constituição do ideário de Nação na América e as novas relações de dominação colonial entre Europa, África e América – séc. XIX	Estudo do processo de constituição do ideário de Nação na América num constante exercício de relação simultânea envolvendo Europa, África e América – séc. XIX	<ul style="list-style-type: none"> - documento histórico; - 173orna173ora, ordenação temporal; -semelhanças/diferenças; -ruptura/permanência; - transformação/permanência; - individual/coletivo; - simultaneidade; - duração; - patrimônio histórico; - ontem/hoje; - historicidade; - cultura; - identidade; - relatividade cultural; - poder; - narrativa histórica; - subjetividade; - memória; - anacronismo, diacrônico, sincrônico; - trabalho
4º Ciclo (8ª série)	Do final do século XIX ao século XXI: elementos constitutivos da contemporaneidade	Análise, compreensão e articulação dos diferentes elementos constitutivos da contemporaneidade.	<ul style="list-style-type: none"> - documento histórico; - 173orna173ora, ordenação temporal; - semelhanças/diferenças; - ruptura/permanência; - transformação/permanência; - individual/coletivo; - simultaneidade; - duração; - patrimônio histórico; - ontem/hoje; - historicidade; - cultura; - identidade; - relatividade cultural; - poder; - narrativa histórica; - subjetividade; - memória; - anacronismo, diacrônico, sincrônico; - trabalho

Fonte: (PARANÁ, 2005c, p. s.p)

6.2.1 Os textos estudados, as respostas dadas pelos professores e a versão preliminar: cotejamento

As respostas dadas pelos professores, expostas no *Documento Síntese DCE – História*, o qual corresponde às atividades do *Documento I*, demonstram ter como base os textos de Pereira (1997) e Oliveira (2004), uma vez que nelas estão contidos os argumentos dos autores em relação às questões que debatem a elaboração e a implementação do CB e PCN.

Nas DCE/H Versão Preliminar, a equipe do DEF chama esses autores à discussão, citando-os constantemente, seja para mostrar a validade do caminho que apontaram, seja para refutar alguma colocação, como ocorre com o termo “transgressão”, usado por Oliveira.

Outro exemplo da presença dos autores se constata no início do tópico *Organização dos Conteúdos: uma proposta de consenso*, que discute sobre a “privação” sofrida pelos professores ao não opinarem sobre os conteúdos a ensinar nos PCN de acordo com Oliveira (2004), ou sobre a autonomia da escola discutida por Pereira (1997).

Os dados retirados das sínteses, posteriormente transformados em gráficos, também são abordados para explicar as posições tomadas nos textos das DCE/H Versão Preliminar em relação à organização dos conteúdos e à organização curricular, evidenciando um diálogo com os professores.

Com relação às questões que discutem o referencial teórico no *Texto Aberto* ou nos textos escolhidos para embasar o trabalho do *II Encontro*, o diálogo com os professores não aconteceu como em relação à organização dos conteúdos e à organização curricular; por outro lado, as dificuldades apresentadas pelos professores parecem não ter chamado atenção da equipe do DEF, já que não houve proposta de outras leituras que pudessem auxiliar mais especificamente as discussões dos docentes com relação aos referenciais teóricos da disciplina de História.

As discussões acerca de quais conteúdos e conceitos históricos devem ser tratados pelos professores, efetivadas nos textos de Pinsky e Pinsky (2004)

e Bezerra (2004), estudados durante o *II Encontro Descentralizado*, estão presentes nas DCE/H Versão Preliminar (PARANÁ, 2005c), que dedica a seção *Organização dos conteúdos: uma proposta de consenso* para justificar a escolha da estruturação dos conteúdos delineada em temas gerais ou em unidades temáticas cronologicamente.

Na análise da documentação que orientou a elaboração das DCE/H, alguns estranhamentos podem ser apontados durante o processo. Por diversos momentos, os PCN sofrem críticas, como, por exemplo, no texto introdutório das DCE/H Versão Preliminar, no qual a Superintendente de Educação o coloca como documento fruto da política neoliberal da qual o governo paranaense discorda; no entanto, o texto de Bezerra (2004) aceita vários preceitos tanto dos PCN quanto da LDB, como a formação para cidadania, lembrando que, para os Parâmetros apresentados, a cidadania é entendida como forma de contribuir para a preservação da ordem e, segundo o autor, “[...] é consenso a escola não ter como finalidade transmitir conhecimentos” (BEZERRA, 2004, p. 38). Este tipo de posicionamento acaba não contribuindo para um discernimento sobre o referencial teórico que, em determinados momentos, falta aos professores.

A proposta das DCE/H Versão Preliminar, ao apresentar a organização curricular por meio de temas dispostos de forma cronológica, não contempla a perspectiva da maior parte dos professores que almejava um currículo com organização da História Integrada (PARANÁ, 2004b). Este posicionamento fica claro quando contestam o *Texto Aberto*, argumentando: “se a História Temática não é a única que pode atender ao tratamento dos temas contemporâneos, não caberia a menção a ela, pois isso expressa uma preferência que não é a da maioria dos professores” (PARANÁ, 2004b, p. 4).

Pode-se perceber que os professores entendiam, naquele momento, que havia uma tendência por parte do DEF em organizar os conteúdos de forma temática na nova proposta curricular, mas muitos ainda não estavam convencidos de que seria adequada ao seu trabalho em sala de aula.

6.3 A criação do Departamento do Ensino Básico e o processo de elaboração das DCE/H

Em 2004, a SEED iniciou o processo de elaboração de diretrizes para as disciplinas pertencentes à grade curricular das instituições de ensino básico do estado do Paraná. Para a realização de tal tarefa, os técnicos do DEF e o DEM foram incumbidos de formar as equipes que iriam trabalhar de forma independente a fim de criar esses currículos escolares.

As disciplinas de Artes, Educação Física, Geografia, História, Língua Estrangeira Moderna, Língua Portuguesa e Matemática tiveram duas equipes de trabalho: uma que coordenou as diretrizes para o ensino fundamental e outra para o ensino médio. As disciplinas de Biologia, Filosofia, Física, Química, Sociologia, Ciências e Ensino Religioso tiveram apenas um grupo de trabalho, sendo que as primeiras foram orientadas pelo DEM e as duas últimas pelo DEF.

O trabalho foi realizado de forma separada nos anos de 2004, 2005 e parte de 2006, tomando como base versões preliminares das diretrizes curriculares de História, e, em julho de 2006, o DEM lançou um documento intitulado *Diretrizes Curriculares de História para o Ensino Médio (2006b)*, confirmando que os dois Departamentos ainda estavam realizando o trabalho de forma distinta.

Em 2007, a SEED lançou o documento: *Diretrizes Curriculares para o Ensino de História nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio (PARANÁ, 2007)*, apontando para a confluência dos dois departamentos⁶¹. Segundo a Prof.^a Juraci Santos, que fazia parte da equipe técnica do DEM, a junção dos dois documentos iniciou-se antes da sua unificação. Após a leitura dos documentos no plenário na SEED, verificou-se a discordância entre os dois textos, sendo necessário torná-los único, tarefa que foi realizada pelos técnicos dos dois Departamentos, resultando nas DCE/H de 2008.

⁶¹ No início da terceira gestão (2007/2010) do governador Roberto Requião, a SEED, secretariada por Maurício Requião, optou por integrar o Departamento do Ensino Fundamental e o Departamento do Ensino Médio ao Departamento do Ensino Básico e, conseqüentemente, as Diretrizes do Ensino Fundamental e Médio foram igualmente integradas.

Embora em alguns pontos importantes, como a organização dos conteúdos, a DCE/H Versão Preliminar não tenha contemplado o trabalho que já estava sendo realizado nas escolas pela maioria dos professores que utilizava a História Integrada, a presença das tarefas realizadas pelos docentes é perceptível no documento. Assim, faz-se necessário analisar o texto das DCE/H (PARANÁ, 2008b) a fim de verificar como são tratadas, nesse documento, as discussões realizadas pelos professores do ensino fundamental.

6.4. Apresentação das Diretrizes Curriculares da Educação Básica de História

6.4.1 Parte geral

Em 2008, a SEED disponibilizou para as instituições de ensino básico do estado do Paraná as *Diretrizes Curriculares da Educação Básica* (2008), que contemplam as disciplinas de Artes, Biologia, Ciências, Educação Física, Ensino Religioso, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Estrangeira Moderna, Língua Portuguesa, Matemática, Química e Sociologia, apresentadas em cadernos separados, diferentemente do CB (PARANÁ, 1990) em que todas as disciplinas foram contempladas em um único caderno. Apesar de editadas em exemplares independentes, uma parte comum a todas as disciplinas expõe os fundamentos teórico-metodológicos das diretrizes, que se dividem em:

- a) *A educação básica e a opção pelo currículo disciplinar*, composto por uma citação de Kosik, alertando acerca dos possíveis modos de ver o mundo através da subjetividade (PARANÁ, 2008b, p. 13);
- b) *Tópico 1 Os sujeitos da educação básica*: sustenta a ideia da escola como local onde crianças, jovens e adultos devem ter acesso ao conhecimento produzido pela humanidade e veiculado pelas disciplinas escolares, devendo ainda “incentivar a prática pedagógica fundamentada em diferentes metodologias, valorizando concepções de

ensino, de aprendizagem (internalização) e de avaliação [...]” (PARANÁ, 2008b, p. 15).

c) Tópico 2, *Fundamentos Teóricos*: o conceito de currículo adotado pelas DCE traz uma discussão como o currículo já foi tratado. A fim de demonstrar a variedade de interpretações, uma citação de Sacristán (2000), extraída de sua obra *O Currículo: uma reflexão sobre sua prática*, centraliza a discussão a respeito das variações conceituais de currículo já adotadas, alertando que algumas podem desprezar o seu caráter político. Enfatiza que, ao debater sobre esta temática, dois eixos de discussão são necessários: “[...] a intenção política que o currículo traduz e a tensão constante entre seu caráter prescritivo e a prática docente” (PARANÁ, 2008b, p. 16). O último eixo chama a atenção para a diferença entre documentos impostos, denominados centralizados, e os documentos criados com a participação de professores.

No caso de um currículo imposto às escolas, a prática pedagógica dos sujeitos que ficaram à margem do processo de discussão e construção curricular, em geral, transgredir o currículo documento.

[...]

Entretanto, quando uma nova proposição curricular é apresentada às escolas, como fruto de ampla discussão coletiva, haverá, também, criação de novas práticas que irão além do que propõe o documento, mas respeitando seu ponto de partida teórico-metodológico. (PARANÁ, 2008b, p. 16).

Neste tópico das DCE, é altercado ainda que o currículo, mesmo que elaborado de forma coletiva, apresenta certa tensão, que será eliminada se os sujeitos da educação analisarem, continuamente, as concepções de conhecimento que o documento comunga, entendendo que cada uma dessas concepções tem matrizes teóricas próprias, com ênfase no saber em perspectivas diferentes. Estas concepções abrangem formas próprias de interpretar a sociedade, a educação, a escola, que, por vezes, são excludentes entre si. Para algumas, o conhecimento pode ser visto como possibilidade de tornar o homem consciente de conceitos que o ajudam no entendimento do

mundo objetivo, tais concepções entendem a escola como local de conhecimento científico acumulado pela humanidade; para outras, o conhecimento corresponde à aquisição de habilidades específicas, que não ajudam na generalização. Destacam-se três dessas matrizes curriculares como subitens:

1º currículo vinculado ao academicismo e ao cientificismo. Nos currículos vinculados a esta perspectiva, explica-se que a “[...] disciplina escolar é vista como decorrente da ciência e da aplicabilidade do método científico de ensino” (PARANÁ, 2008b, p. 17), e uma de suas consequências é que as disciplinas são fragmentadas, não dialogando entre si.

2º currículo vinculado às subjetividades e experiências vividas pelo aluno. Currículos que seguem esta perspectiva já estiveram presentes no Brasil na “[...] difusão das ideias pedagógicas da Escola Nova, e na implementação do projeto neoliberal de educação, difundido no documento chamado Parâmetros Curriculares Nacionais” (PARANÁ, 2008b, p. 18). São centrados nas experiências dos alunos: partem de sua vivência e têm como limitação a não definição do “[...] papel das disciplinas escolares na organização do trabalho pedagógico” (PARANÁ, 2008b, p. 18).

3º currículo como configurador da prática, vinculado às teorias críticas é tido como a matriz das DCE: “[...] produto de ampla discussão entre os sujeitos da educação, fundamentado nas teorias críticas e com organização disciplinar, é a proposta desta Diretriz para a rede estadual de ensino do Paraná [...]” (PARANÁ, 2008b, p. 19), dando ênfase às disciplinas escolares que, apesar das suas especificidades, devem estabelecer relações interdisciplinares. Há de se esclarecer que as DCE/H não explicitam quais seriam as teorias críticas que fundamentam seus preceitos teóricos.

No item 3, *Dimensões do conhecimento*: explicita-se que o currículo oferece ao estudante uma formação que o ajude a transformar a realidade social e, para alcançar tal formação, a “[...] escola deveria equivaler à ideia de atelier-biblioteca-oficina” (PARANÁ, 2008b, p. 20). Nas diretrizes, é defendido um currículo baseado nas dimensões filosóficas, científicas e artísticas do conhecimento, as quais, ao encaminharem as disciplinas, consideram a escola

como o local do “[...] diálogo entre conhecimentos sistematizados e os conhecimentos do cotidiano popular” (PARANÁ, 2008b, p. 21). Faz uma contextualização de como o conhecimento filosófico era preponderante até o Renascimento, como ocorreu o nascimento do conhecimento científico e a emancipação das ciências humanas e das ciências naturais. Aponta a “[...] dimensão artística como fruto da relação específica do ser humano com o mundo e o conhecimento” (PARANÁ, 2008b, p. 22), portanto, “[...] contribuindo significativamente para a humanização dos sentidos, ou seja, para a superação da condição de alienação e repressão à qual os sentidos foram submetidos” (PARANÁ, 2008b, p. 23). Por isto, deve fazer parte dos conteúdos ensinados no ensino básico.

3.1 O item *conhecimento e as disciplinas curriculares* endossa que o currículo deve privilegiar as disciplinas de tradição e com conteúdos estruturantes, ultrapassando a ideia de que esses conteúdos sejam uma forma de perpetuar a cultura dominante ou são selecionados fora da escola. Os conteúdos estruturantes são aqueles conceitos, teorias ou práticas que identificam uma disciplina escolar e devem ser “[...] ensinados por meio de metodologias críticas de ensino aprendizagem” (PARANÁ, 2008b, p. 25). Sendo resultados de uma seleção, alguns conteúdos não fazem parte das DCE e outros foram incorporados, como os vinculados à diversidade étnico-cultural. A proposta é a de que, mediante os conteúdos estruturantes, os professores devem trabalhar os conteúdos básicos, compostos por assuntos que são constantes nas disciplinas, bem como os que resultam de movimentos sociais recentes.

3.2 A *interdisciplinaridade* está caracterizada como a articulação entre as disciplinas que possam envolver conceitos, teorias, práticas e objetos que amparem terminados conteúdos. As disciplinas não podem ser vistas de forma fechada, devendo se estabelecer relações interdisciplinares e não uma simples readequação curricular.

3.3 A *contextualização sócio-histórica* aponta que este é um conceito, um princípio integrador do currículo que deve reforçar as disciplinas. Ao utilizá-la, insere-se nas relações vivenciadas pelos alunos o conhecimento disciplinar, devendo o professor cuidar “[...] para não empobrecer a construção do

conhecimento em nome de uma prática de contextualização” (PARANÁ, 2008b, p. 28), nem promover “[...] juízos de valor sobre as diferentes temporalidades, além do anacronismo, quando elementos de uma dada época são transportados automaticamente para outro período histórico” (PARANÁ, 2008b, p. 29), considerando que essas Diretrizes são fundamentadas nas teorias críticas e os conteúdos escolares, em conceitos que dialogam com as experiências sociais.

O último componente da parte comum a todas as disciplinas é o item 4 *Avaliação*, visto como um meio de diagnóstico do processo ensino-aprendizagem, assumindo uma dimensão formadora e deve ser caracterizada no Projeto Político Pedagógico da escola, na Proposta Pedagógica Curricular e no Plano de Trabalho do Professor. Desta forma, ela pode ser discutida coletivamente na escola, devendo-se propor a “formar sujeitos que construam sentidos para o mundo, que compreendam criticamente o contexto social e histórico de que são frutos e que [...] sejam capazes de uma inserção cidadã e transformadora [...]” (PARANÁ, 2008b, p. 31). Afirma-se que a avaliação deve fazer parte da ação pedagógica e não ser o seu fim.

Ao cotejar essa parte geral das DCE/H com as orientações para sua elaboração e, especificamente, com as referências bibliográficas indicadas pelo DEF para o trabalho dos professores, verifica-se que a área de História não realizou discussão envolvendo o tema currículo. Autores como Frigotto, Lima, Meszários, Kosik, Marx, Nosella, Sacristán, Vázquez, usados para dar sustentação teórica ao currículo do Paraná não foram objeto de reflexão. A equipe técnica do DEF priorizou que os professores de História do ensino fundamental estudassem textos que apresentavam como tinham sido elaborados e efetivados outros currículos escolares no estado do Paraná. Pereira (2004) apresenta a discussão acerca do CB e Oliveira (2004) dos PCN.

6.4.2 Parte específica

As Diretrizes Curriculares de História correspondem à parte específica da disciplina de História nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica do estado do Paraná, e se compõem de seis tópicos: Dimensão Histórica da Disciplina de História, Fundamentos Teórico-Metodológicos, Conteúdos Estruturantes, Encaminhamentos Metodológicos, Avaliação e Referências Bibliográficas, além de um anexo com os conteúdos básicos da disciplina de História.

O tópico *I Dimensão Histórica da Disciplina* analisa “[...] o ensino de História a partir das tensões identificadas entre propostas curriculares e a produção historiográfica inserida nas práticas escolares”, enfatizando permanências, mudanças e rupturas do ensino da disciplina. Tais análises têm por finalidade fazer a crítica a um ensino que se quer mudar. Para tanto, faz uma contextualização desde que a História passou a ser ensinada no Colégio Pedro II em 1937, onde os professores eram também os intelectuais do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), responsáveis pela elaboração dos programas escolares e dos manuais didáticos, seguindo a História metódica e o positivismo. Os documentos oficiais eram as fontes usadas para produzir a História da nação brasileira como síntese das três raças, extensão da História da Europa Ocidental e da ideologia do branqueamento.

No Estado Novo, a História do Brasil ensinada nas escolas vinculava-se ao projeto nacionalista, reforçado pela moral e pelo civismo. Na década de 1930, já havia tentativas de incluir a disciplina de Estudos Sociais, modelo norte americano, nos currículos das escolas brasileiras, o que se concretizou com a Lei n. 5.692/71, criada durante a ditadura civil-militar, instaurada no Brasil pós-golpe de 1964. A História passou a compor, juntamente com a Geografia, a disciplina de Estudos Sociais, que manteve a história narrada, tomando como base os heróis nacionais, sem espaço para a análise crítica, apresentando o “Estado como principal sujeito histórico” (PARANÁ, 2008b, p. 40). Houve a proliferação dos cursos de licenciatura curta, que formavam professores para lecionar nas séries finais do Primeiro Grau, de forma aligeirada, sem nenhum componente politizador, transmitindo conteúdos de

forma harmônica, em aulas expositivas e avaliações que primavam pela memorização de datas e fatos.

Nos anos 1980, a Associação Nacional dos Professores Universitários de História (ANPUH), juntamente com a sociedade organizada, contestou a disciplina de Estudos Sociais, trazendo de volta a disciplina de História. Em fins daquela década, os materiais didáticos procuravam incorporar as discussões historiográficas, quando novas propostas curriculares foram elaboradas em diversos estados, entre eles o Paraná, que lançou, em 1990, o *Currículo Básico para as Escolas Públicas do Estado do Paraná*, que estabeleceu “[...] como pressuposto a historiografia social, pautada no materialismo histórico dialético e, indicava elementos da Nova História” (PARANÁ, 2008b, p. 41) para as escolas de ensino fundamental, e um documento norteador para as escolas do então segundo grau, denominado *Reestruturação do Ensino de Segundo Grau* “fundamentado na pedagogia histórico-crítica” (PARANÁ, 2008b, p. 42).

A formação para trabalhar com os documentos não foi providenciada, ocasionando dificuldades em sua efetivação. Nos anos 1990, o Paraná adotou os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio, nos quais a disciplina de História aparece de “[...] forma pragmática, com a função de resolver problemas imediatos e próximos ao aluno” (PARANÁ, 2008b, p. 43). Nas DCE/H, alguns aspectos positivos são apontados na disciplina de História, propostos pelos PCN: vinculação do ensino e pesquisa, novas temporalidades, novos objetos, novas perspectivas, novas metodologias, no entanto, apontam-se aspectos negativos também: abordagem funcionalista, pragmática presentista dos parâmetros são enfocadas.

Os PCN vigoraram no Paraná até 2002, quando se iniciou a discussão para a elaboração de uma nova proposta: as DCE/H, que se propuseram a cumprir as demandas sociais com a Lei n. 13.381/01, a Lei n. 10.639/03 e a Lei n. 11.645/08, e têm como referências os Conteúdos Estruturantes, que visam a “uma nova racionalidade não linear e temática” (PARANÁ, 2008b, p. 45).

O item 2, *Fundamentos Teórico-Methodológicos*, inicialmente, apresenta o que as DCE/H não adotam como concepção histórica: a concepção de História como verdade pronta e definida, dogmática e ortodoxa, assim como

aquelas que não aceitam a objetividade da História. Infere como matriz curricular a proposta do historiador Jörn Rüsen, lembrando que compreender a organização do pensamento histórico faz com que a aprendizagem seja significativa para os estudantes. Segundo Rüsen, dentre os elementos que organizam o pensamento histórico devem ser considerados:

- ▶ a observação de que as necessidades dos sujeitos na sua vida cotidiana em sua prática social estão ligadas com a orientação no tempo. Essas necessidades fazem com que os sujeitos busquem no passado respostas para questões do presente. Portanto, fica claro que os sujeitos fazem relação passado/presente o tempo todo em sua vida cotidiana;
- ▶ as teorias utilizadas pelo historiador instituem uma racionalidade para a relação passado/presente que os sujeitos já trazem na sua vida prática cotidiana. Essas teorias acabam estabelecendo critérios de sentido para essa prática social. Esses critérios de sentidos são chamados de ideias históricas;
- ▶ os métodos e técnicas de investigação do historiador produzem fundamentações específicas relativas às pesquisas ligadas ao modo como as ideias históricas são concebidas a partir de critérios de verificação, classificação e confrontação científica dos documentos;
- ▶ as finalidades de orientação da prática social dos sujeitos retomam as interpretações das necessidades de orientação no tempo, a partir de teorias e métodos historiográficos apresentados;
- ▶ essas finalidades se expressam e realizam sob a forma de narrativas históricas. (PARANÁ, 2008b, p. 46).

Por conseguinte, as DCE/H apontam que os homens, ao agirem em determinados espaços e tempos, promovem relações humanas e que a História busca o sentido que os sujeitos atribuem às suas ações. A produção do conhecimento pelo historiador, que o faz baseado na explicação e interpretação de fatos, mediante um método específico, tem como [...] “desafio contemplar a diversidade das experiências sociais, culturais e políticas dos sujeitos e suas relações” (PARANÁ, 2008b, p. 47), e como finalidade do ensino de história formar o pensamento histórico, partindo dessa produção do historiador. Considerando que esse conhecimento produzido é provisório, as DCE/H dialogam com correntes historiográficas diferentes:

2.1 O item *Contribuições das Correntes historiográficas para a formação do pensamento histórico* destaca, de forma geral, como a Nova História, a Nova

História Cultural e a Nova Esquerda Inglesa têm contribuído para a construção de uma racionalidade não linear do pensamento histórico e critica a historiografia metódica e positivista do século XIX, além de incluir novos sujeitos na formação do pensamento histórico. As contribuições destas três correntes historiográficas são apresentadas em subitens individuais e trazem em comum uma contextualização de suas origens, apontando os historiadores que estavam ligados a cada uma delas, e as transformações que atravessaram.

A Nova História incorporou novos problemas, novas perspectivas teóricas e novos objetos e introduziu as novas temporalidades: curta, média e longa duração. A Nova História Cultural concorreu para a valorização dos sujeitos das classes populares, com seus respectivos pontos de vistas, enriquecendo as análises historiográficas, abordando a micro história e a história do cotidiano, além dos conceitos de representação, prática cultural, apropriação, circularidade cultural e dialogismo. A Nova Esquerda Inglesa introduziu novos sujeitos das classes trabalhadoras, os costumes, as tradições populares e as contra hegemonias, “[...] e continua a defender uma concepção de História entendida como experiência do passado de homens e mulheres e sua relação com a produção material, valorizando a possibilidade de luta” (PARANÁ, 2008b, p. 55).

2.2 Aprender História a partir da perspectiva da formação da consciência Histórica. Explica-se a consciência histórica como “conjunto ‘das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência’ de mudanças temporais, ‘de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (PARANÁ, 2008b, p. 57). Assim, ao aprenderem História, os jovens aprendem a se orientar na vida, a constituírem identidade mediante a alteridade. Outro ponto que é destacado para a aprendizagem da História na matriz de Rüsen é o significado da narrativa histórica e de como o professor deve aprender a distinguir os quatro tipos de consciência histórica, sendo que cada um expressa uma narrativa: *tradicional*, “[...] que procura dar sentido ao atual modo de vida por meio de afirmação de uma memória de origens, de maneira com que o tempo se

apresenta como se fosse eterno” (PARANÁ, 2008b, p. 59); a *histórica exemplar*, através da qual “os sujeitos expressam experiências do passado como casos que representam e personificam regras gerais e atemporais da conduta humana e dos sistemas de valores” (PARANÁ, 2008b, p. 59); *consciência histórica crítica*, que “[...] é pautada na aprendizagem histórica das experiências do passado”, nega os dois primeiros tipos de consciência, e amplia a capacidade de “explicação e compreensão do processo histórico” (PARANÁ, 2008b, p. 59); *consciência histórica ontogenética*, que articula o processo histórico “[...] relativo às relações de temporalidades, tais como as permanências, mudanças, simultaneidades, transformações e rupturas” (PARANÁ, 2008b, p. 60). Para a formação da consciência histórica dos alunos, as DCE/H recomendam que os professores abordem os conteúdos temáticos conforme Quadro 9:

Quadro 9 - RECOMENDAÇÕES PARA ABORDAGEM TEMÁTICA

• múltiplos recortes temporais
• diferentes conceitos de documento
• múltiplos sujeitos e suas experiências, numa perspectiva de diversidade
• formas de problematização em relação ao passado
• condições de elaborar e compreender conceitos que permitam pensar historicamente; superação da ideia de História como verdade absoluta por meio da percepção dos tipos de consciência expressas em narrativas históricas.

Fonte: Paraná (2008b, p. 60)

As recomendações para a abordagem temática esclarecem ainda que as DCE/H seguem orientações advindas da Nova História, Nova História Cultural e Nova Esquerda Inglesa, que teriam como principal objetivo combater a racionalidade histórica linear. Dentre as recomendações para a abordagem temática, aquela que aponta o uso de “diferentes conceitos de documentos”, é a que nos causa estranhamento, considerando-se que, para as DCE/H, documentos históricos elenca tudo o que é produzido pelo homem: “imagens, canções, objetos arqueológicos, entre outros” (PARANÁ, 2008b, p. 53). Que outro conceito de documento histórico o professor poderia usar?

2.3 *Procedimentos metodológicos do pensamento histórico*: tempo e espaço, os dois conceitos são trabalhados neste subitem, mas, como lembra Rüsen, devem compor procedimentos metodológicos. O primeiro conceito – tempo –,

construído historicamente, muda de acordo com a sociedade: já teve caráter cíclico e mítico e, hoje, tem marca cronológica e disciplinadora, expressando relações de temporalidades: “[...] processos, mudanças, rupturas, permanências, simultaneidade, transformação, descontinuidade, deslocamento e recorrência” (PARANÁ, 2008b, p. 61). Os historiadores da Nova Esquerda Inglesa privilegiam as rupturas. Por exemplo, Hobsbawm criou marcos temporais e valoriza as estruturas socioeconômicas: “Era das Revoluções (1789-1848)” (PARANÁ, 2008b, p. 62). Os historiadores da Nova História Cultural tendem a utilizar o conceito de temporalidade de Fernando Braudel: curta, média e longa duração. O segundo conceito – espaço – define as possibilidades de ação e compreensão do processo histórico. A Nova Esquerda Inglesa delimita “grandes contextos espaciais em suas análises”, Hill e Thompson tomaram como espaço o Reino Unido, Hobsbawm trabalhou com processos mundiais, os historiadores da Nova História Cultural, como Ginzburg e Levi, focaram a micro história em relação ao universal.

Tópico 3 *Conteúdos Estruturantes*, são tidos como os conhecimentos de grande amplitude e deles advêm os conteúdos básicos, que são: 1 Relações de trabalho, expressando “as relações que os seres humanos estabelecem entre si e com a natureza, seja no que se refere à produção material como à produção simbólica” (PARANÁ, 2008b, p. 64). Para Hobsbawm, os modos de produção não podem ser analisados em separado, já que tipos de trabalho coexistem, como, por exemplo, no modo de produção servil, existiam trabalhadores escravos e livres. Thompson revê o conceito de classe social, propondo o conceito de consciência histórica. Para a Nova Esquerda Inglesa, no estudo da classe trabalhadora, é possível recorrer a vários tipos de fontes, porque “a consciência de classe dos sujeitos não se constrói somente entre a luta de classes da burguesia versus proletariado, mas também em conflitos no interior das próprias classes [...]”; 2 Relações de poder não se remetem apenas ao poder político, sendo entendidas pela Nova História Cultural nas esferas das representações, imaginário e práticas sociais. Michel Foucault defende a ideia de que o saber representa poder e é exercido em escolas, prisões, hospitais. Perceber essas relações faz com que o aluno as identifique em seu cotidiano; e 3 Relações culturais, expressando a cultura

“[...] como aquela que permite conhecer os conjuntos de significado que os homens conferiram a sua realidade para explicar o mundo” (PARANÁ, 2008b, p. 67). A Nova Esquerda Inglesa e a Nova História Cultural usam como fontes históricas para abordarem a cultura: processos judiciais, interrogatórios, boletins de ocorrência, canções populares, relatos orais.

Tópico 4 *Encaminhamentos metodológicos* propõem que, no ensino fundamental, os conteúdos sejam temáticos, abordando as histórias locais e do Brasil relacionadas com a história mundial. No ensino médio, os conteúdos devem ser estudados em temas/problemas. Os professores podem formar o pensamento histórico nos jovens ao trabalharem com o método de investigação histórica, usando as mesmas fontes que os historiadores: livros, cinema, canções, palestras, relatos de memórias. “O trabalho pedagógico com os conteúdos históricos deve ser fundamentado em vários autores e suas respectivas interpretações” (PARANÁ, 2008b, p. 69). *Sobre o método da História* o professor deverá organizar seu trabalho pedagógico, usando fontes variadas, fundamentação historiográfica, problematização do conteúdo, abordando narrativas históricas produzidas pelos sujeitos. *Sobre o trabalho com vestígios e fontes históricas*, os professores são orientados a usar o documento em sala de aula para desenvolver a autonomia do aluno, as fontes iconográficas, registros orais, testemunhos de história local, cinema, quadrinhos, literatura e informática, sempre alertando sobre a natureza dos documentos usados. Para fazer tal análise, sugerem a metodologia definida por Circe Maria Bittencourt:

Quadro 10 – METODOLOGIA DE ANÁLISE DE DOCUMENTOS

• descrever o documento, ou seja, destacar e indicar as informações que ele contém;
• mobilizar os saberes e conhecimentos prévios dos alunos para que eles possam explicá-los, associá-los às informações dadas;
• situar o documento no contexto e em relação ao autor;
• identificar sua natureza e também explorar esta característica para chegar a identificar os seus limites e interesses

Fonte: Paraná (2008b, p. 69-70).

Ao trabalhar com as fontes históricas, o professor oferece ao aluno a possibilidade de valorizar os lugares de memórias, como museus, bibliotecas, acervos públicos e privados de fotografias, audiovisuais e a compreender o

processo de construção do conhecimento histórico e seus limites. Os livros didáticos têm suas limitações, pois há várias interpretações da história. Ao ampliar seu universo de consulta, passa a entender melhor os contextos, uma vez que o conhecimento histórico é uma aplicação sobre o passado (PARANÁ, 2008b). Chamando a atenção para a afirmação de Scmidt e Cainelli que o “[...] livro didático é o documento pedagógico mais popular e usado nas aulas [...]” (p.70), as DCE/H sugerem alguns encaminhamentos metodológicos para seu uso, baseado nas ideias das autoras:

Quadro 11 – ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS PARA USO DO LIVRO DIDÁTICO

• ler o texto;
• construir uma enunciação da ideia principal de cada parágrafo;
• identificar e analisar as imagens e as ilustrações, os mapas e os gráficos;
• relacionar as ideias do texto com as imagens, os mapas e os gráficos;
• explicar as relações feitas;
• estabelecer relações de causalidade e significado sobre o que aparece no texto e nas imagens, mapas e gráficos;
• identificar as ideias principais e secundárias do texto;
• registrar, de forma organizada e hierarquizada, as ideias principais e as secundárias do texto.

Fonte: Paraná (2008b, p. 71).

Sobre o ensino fundamentado na historiografia, as DCE/H alertam que o trabalho pedagógico com as fontes exige que o professor domine a rica produção historiográfica, fazendo uso da biblioteca, orientando os alunos quanto ao manuseio e conservação das obras. Para a interpretação das fontes, é necessário que questões sejam feitas sobre sua natureza. A exploração da história local é uma opção metodológica enriquecedora, sendo que as DCE/H sugerem os encaminhamentos de Ivo Mattozzi para a análise das fontes regionais:

Quadro 12 – ENCAMINHAMENTOS PARA TRABALHO COM HISTÓRIA ORAL

• a importância da dimensão local na construção do conhecimento do passado e que há fenômenos que devem ser analisados em uma pequena escala;
• a relação entre os fatos de dimensão local e os de dimensão nacional, continental ou mundial;
• o estudo e a compreensão das histórias locais do Outro (como as histórias

dos indígenas, dos latino-americanos, dos africanos e dos povos do Oriente);
• o respeito pelo patrimônio que testemunha o passado local;
• os termos das questões relativas à administração e gestão do território em que vivem;
• a função e o valor histórico-social das instituições incumbidas da conservação do patrimônio e do estudo do passado;
• a utilização e divulgação pública de narrativas históricas das histórias locais

Fonte: Paraná (2008b, p. 72).

Sobre a importância da problematização dos conteúdos temáticos, as DEC/H enfatizam aos professores que ensinar história é construir diálogos com o passado, mediante questões como: ‘por quê?’, ‘como?’, ‘quando?’, ‘o quê?’ (PARANÁ, 2008b, p. 72). Porém levantar hipóteses sobre o passado é primordial.

Algumas considerações sobre o método da História: para trabalhar com as ideias históricas com os alunos, deve-se ter como pressuposto que as noções de tempo ou temporalidades: sucessão ou ordenação, duração, simultaneidade, semelhança, diferenças, mudanças, permanências são construídas. Sugerem-se atividades pedagógicas como o gráfico da linha do tempo, cuidando para que “[...] esta linha do tempo esteja submetida aos conceitos históricos investigados” (PARANÁ, 2008b, p. 73), a periodização da História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea deve ser relativizada, assim como a classificação História do Brasil Colônia, Império e República.

O tópico *Abordagem dos conteúdos no Ensino Fundamental* orienta que as Relações de Poder, Relações de Trabalho e Relações Culturais devem ser articuladas à história local e à do Brasil e suas relações com a História geral, para que o aluno não pense que os acontecimentos nacionais são secundários em relação aos externos ou que os sujeitos locais e nacionais são menos significantes. Essa abordagem permite a aproximação da sociedade brasileira com a indígena, africana e asiática, além de atender à Lei n. 13.381/0. O professor deve considerar que, em alguns casos, não é possível partir da história local, para não cometer anacronismo.

O tópico *Abordagem dos conteúdos no Ensino Médio* destaca a História Temática como uma forma de criticar o ensino de “toda a história” (PARANÁ,

2008b, p. 76). Pela problematização das “[...] situações ligadas às relações de Trabalho, de Poder e Cultural, é possível explicar [...] ações e relações humanas no tempo [...]” (PARANÁ 2008b, p. 76). Uma metodologia para o trabalho temático é sugerida, na qual três dimensões devem ser observadas: primeira: deve-se focalizar o acontecimento; segunda: é preciso delimitar o tema histórico; terceira: o professor e os alunos devem definir um espaço ou território de observação (PARANÁ, 2008b). Os alunos devem saber por que determinada temática foi escolhida para ser estudada. Ao construir a narrativa histórica mediante análise das fontes, o professor pode adotar três formas, apontadas por Mattozzi (2004):

Quadro 13 – FORMAS PARA CONSTRUIR NARRATIVAS COM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

- narração: é uma forma de discurso em que se ordenam os fatos históricos de um período. Essa reconstrução representa o processo histórico relativo às mudanças e transformações por meio de acontecimentos que levam de um contexto inicial a um final;
- descrição: é a forma de representar um contexto histórico. É um recurso para representar as permanências que ocorrem entre diferentes contextos. A descrição permite, também, o uso de narrações como exemplos ou provas do contexto histórico abordado;
- argumentação, explicação e problematização: a problematização fundamenta a explicação e a argumentação histórica. A narrativa histórica é a construção de uma resposta para a problemática focalizada. A explicação é a reconstrução de determinadas ações e relações humanas, e a argumentação é a resposta à problemática, a qual é construída pela narração e descrição.

Fonte: Paraná (2008b, p. 77)

O trabalho com a História Temática e com a problematização requer o domínio de fontes variadas no trabalho do professor em sala de aula, exigindo seu conhecimento sobre as suas especificidades e natureza, limites e possibilidades (PARANÁ, 2008b, p. 78).

Quadro 14 – NÍVEIS DE INDAGAÇÃO A UM DOCUMENTO

- *sobre a existência em si do documento*: O que vem a ser o documento? O que é capaz de dizer? Como podemos recuperar o sentido de seu dizer? Por que tal documento existe? Quem fez, em que circunstâncias e para que finalidade foi feito?
- *sobre o significado do documento como objeto*: O que significa o documento como simples objeto? Como e por quem foi produzido? Qual é a relação do documento, como objeto singular, no universo da produção? Qual a finalidade e o caráter necessário que comanda sua existência?
- *sobre o significado do documento como sujeito*: Por quem fala tal documento? De que história particular participou? Que ação de pensamento está contida em seu significado? Em que consiste seu ato de poder? (MARSON, *apud* BITTENCOURT, p. 332).

Fonte: PARANÁ (2008b, p. 78).

No item 5. *Avaliação*, as DCE/H apontam, sobre o processo avaliativo em História, que deve haver coerência entre a concepção de História e as práticas avaliativas, as quais devem estar a serviço da aprendizagem. Não podendo ser classificatória, a avaliação necessita ser contínua, compartilhada, processual e diversificada. As DCE/H apresentam uma discussão sobre três tipos de avaliação, defendidos por Luckesi: avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação somativa e um quadro de indicadores de compreensão que requer a atenção dos professores. O item não trata dos conteúdos a serem avaliados.

Quadro 15 – INDICADORES DE COMPREENSÃO PELOS ALUNOS

Elementos Históricos	Indicadores de compreensão pelos alunos
Cronologia	Têm experiências no estabelecimento de limites históricos, como antes de Cristo e depois de Cristo, geração, década e século. São capazes de estabelecer sequência de datas e períodos, determinar sequência de objetos e imagens e relacionar acontecimentos com uma cronologia
Testemunhos	São capazes de compreender tipos de testemunho que o historiador utiliza. Distinguem fontes primárias de secundárias. São conscientes da necessidade de serem críticos na análise de documento. Têm consciência de como os historiadores empregam os testemunhos para chegarem a uma explicação do passado
Conteúdos Estruturantes	Analisa as diferentes conjunturas históricas a partir das relações de trabalho, de poder e culturais.
Linguagem e conceitos históricos	Compreendem o significado de determinadas palavras num contexto histórico. Apropriam-se de conteúdos e conceitos históricos. Empregam conceitos históricos para analisarem diferentes contextos.
Método Histórico	Compreendem que o conhecimento histórico é produzido com base no método da problematização de distintas fontes documentais e textos historiográficos a partir dos quais o pesquisador produz a narrativa histórica. Compreendem que a produção do conhecimento histórico pode validar, refutar ou complementar a produção historiográfica já existente.
Semelhanças e diferenças	Estabelecem “comparações” simples entre passado e presente, com referência a uma diversidade de períodos, culturas e contextos sócio históricos
Continuidade e mudança	Entendem que a História é tanto um estudo da continuidade como da mudança e da simultaneidade. Compreendem que um acontecimento histórico pode responder a uma multiplicidade de causas
Identificação	São capazes de se identificar como sujeitos que viveram no passado e cujas opiniões, atitudes, culturas e perspectivas temporais são diferentes das suas. Explicitam o respeito à diversidade étnico-racial, religiosa, social e econômica, a partir do conhecimento dos processos históricos. Compreendem a História como experiência social de sujeitos que constroem e participam do processo histórico.
(Adaptado de SCHMIDT e CAINELLI, 2004, p. 149-150 apud PLUCKAROSE, 1996).	

Fonte: PARANÁ (2008b, p. 81).

Por fim, as DCE/H previnem os professores que, tanto no ensino fundamental como no médio, a avaliação da disciplina considera três aspectos: “[...] a investigação e a apropriação de conceitos históricos pelos estudantes; a compreensão das relações da vida humana; o aparecimento dos conteúdos

básicos/temas históricos e específicos” (PARANÁ, 2008b, p. 82), além de apresentar dois modelos de avaliação de documentos de natureza diversa: textos e imagens.

Quadro 16 – SUGESTÃO DE AVALIAÇÃO DE TEXTOS E IMAGENS

Textos	Imagens
Identificação: identificar o tema, o tipo de texto, a data de publicação, a época produção, o autor e o contexto em que foi produzido;	Identificação: identificar o tema, a natureza, a data, o autor, a função da imagem e o contexto;
Leitura: sublinhar as palavras e expressões-chave, resgatar e reagrupar as ideias principais e os temas secundários, e buscar o ponto de vista do autor;	Leitura: observar a construção da imagem – o enquadramento, o ponto de vista, os planos. Distinguir os personagens, os lugares e outros elementos contidos nas imagens;
Explicação: compreender o sentido das palavras e expressões e esclarecer as alusões contidas no texto;	Explicação: explicar a atuação do autor de acordo com o suporte e contexto de produção da imagem;
Interpretação: analisar a perspectiva do texto, comparar a outros fatos e pontos de vista e verificar em que medida o texto permite o conhecimento do passado.	Interpretação: compreender a perspectiva da imagem, o valor do testemunho sobre a época e os símbolos apresentados.

Fonte: PARANÁ (2008b, p. 81-82).

O anexo: *Conteúdos básicos da disciplina de História* explica que o quadro dos conteúdos foi elaborado tendo por base os encontros do DEB Itinerante, acontecidos nos anos de 2007 e 2008 em todos os NRE do estado do Paraná. Os conteúdos são “[...] conhecimentos fundamentais e não podem ser suprimidos nem reduzidos” (PARANÁ, 2008b, p. 87). Neles, as Relações de Trabalho, Relações de Poder e Relações Culturais foram organizadas sob a forma de “conteúdos básicos/temas históricos” (PARANÁ, 2008b, p. 88).

Conforme exposto anteriormente, o processo de elaboração das DCE/H foi iniciado em maio de 2004 com o *I Seminário Centralizado*, ocorrido na Universidade do Professor em Faxinal do Céu, e teve como último evento específico o *III Encontro Descentralizado*, em julho de 2005, lembrando que, neste, o currículo de história não foi tema de reflexão. Ao longo desses 14 meses, os professores realizaram tarefas que lhes foram atribuídas pelo DEF, as quais objetivavam, especificamente, a construção de um currículo para as escolas paranaenses. Textos foram estudados, temáticas foram tratadas e, ao analisarmos o produto final, decantado como resultado do trabalho dos professores, nós constatamos que, no caso da parte específica, os autores que subsidiaram as discussões sobre o ensino de História não são os que fundamentam as DCE/H. Autores como Jörn Rüsen, Maria Auxiliadora Schmidt

e Marlene Cainelli, que dão sustentação teórico-metodológica às DCE/H, não foram estudados nos *Seminários Centralizados* e, conseqüentemente, seus textos/ideias não foram objeto de reflexão nos *Encontros Descentralizados*.

Diante da análise do produto, DCE/H, apresentado como resultado do trabalho dos professores de História, tornou-se perceptível para nós que as concepções teórico-metodológicas de ensino, conhecimento histórico e avaliação aparecem nos documentos de certa forma como elementos estranhos ao trabalho do professor, que pode até conhecê-los, mas não os reconhece como parte das teorias trabalhadas nos eventos específicos realizados para a elaboração das diretrizes de História.

6.4.3 Cotejo: os textos estudados, as respostas dadas pelos professores e as DCE/H

O trabalho realizado pelo professor do ensino fundamental não fica explicitado no texto das DEC/H. Os temas apresentados na parte geral do documento – que conceitua o currículo, dimensões do conhecimento, sujeitos da educação, interdisciplinaridade, avaliação – não foram discutidos com os professores de História do ensino fundamental. Autores como Sacristán, Vázquez, Ramos, Chauí e Frigotto, enfim, autores referenciados, não fizeram parte das leituras sugeridas pelo DEF, que não priorizou a discussão dos temas acima. O currículo foi discutido como referencial específico, no caso, os textos de Pereira (1997) e Oliveira (2004) trabalharam com o currículo nos processos de elaboração e efetivação do CB e dos PCN, sendo objeto de discussão quais conceitos de currículo cada um trazia, mas não se discutiu o currículo como campo teórico.

Quanto à parte específica de História, a composição dos fundamentos teórico-metodológicos e dos conteúdos estruturantes não foi discutida com os professores do ensino fundamental. Os textos estudados não trouxeram elementos que poderiam possibilitar ao professor a condição de pensar sobre as correntes historiográficas a Nova História, a Nova História Cultural e a Nova

Esquerda Inglesa, bem como sobre suas inserções nas diretrizes e como elas poderiam se fazer presentes na sala de aula dos alunos do 6º ao 9º ano. Os conteúdos estruturantes, derivando conteúdos básicos em recortes, como as *Relações de trabalho, Relações de poder e Relações culturais*, são estranhos ao processo que o professor do ensino fundamental participou. Como evidenciam as sínteses enviadas pelos NRE ao DEF, entre os professores de história, havia uma rejeição à História Temática, provavelmente, os conteúdos estruturantes adotados pelas DCE/H não era a forma de organizar os conteúdos que os professores almejavam.

A possibilidade de ensinar História sob a perspectiva da formação da consciência histórica não foi discutida com os professores do DEF, entender que a narrativa histórica do aluno pode expressar tipos de consciência histórica e que, ao partir dessa narrativa, o professor inicia seu trabalho, sabendo que o objetivo é fazer com que o aluno, por meio de sua compreensão histórica, consiga se orientar no tempo, não foi ponto de discussão nem nos *Seminários Centralizados* com o GP, nem nas Reuniões Técnicas, nem com a totalidade dos professores nos *Encontros Descentralizados*.

As ideias de Jöan Rüsen aparecem no texto *A função da História: orientação temporal e ensino escolar da História*, de autoria de Luis Fernando Cerri, inserido nas DCE/H Versão Preliminar, no entanto, não há qualquer referência e ele no roteiro de análise proposta aos professores, indicando que foi disponibilizado para servir de apoio à leitura das DCE/H Versão Preliminar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No final do século XX e início do século XXI, as reformas educacionais no estado do Paraná culminaram com a elaboração e implantação de currículos escolares para a Educação Básica, anunciadas como políticas públicas que viriam solucionar problemas advindos da organização econômica. O CB, embasado no materialismo histórico e dialético, concebia a escola como local de formação do homem que, pelo conhecimento, conseguiria intervir na sociedade de lógica capitalista, no sentido de torná-la mais democrática tanto no sentido político quanto econômico. A elaboração desse documento contou com a participação de representantes de todos os NRE do estado, e fora anunciado pela SEED como um documento democrático, no qual os professores tiveram condições de manifestar suas preocupações e fazer proposições.

Na segunda metade da década de 1990, os PCN foram implantados na rede pública de ensino básico do Paraná. Este documento se mostrava congruente à ótica mundial de uma educação voltada para a empregabilidade, cuja função da escola guardava muita semelhança com a que se democratizou no século XVIII: reiterar valores que edificaram o capitalismo. Essa escola aparecia com uma nova roupagem; à escola, a partir de então, caberia ensinar competências para garantir a empregabilidade. A implantação tanto do CB como dos PCN foram realizadas como políticas públicas e, como tal, anunciadas como formas de interceder junto à sociedade capitalista, seja a fim de mudá-la, seja para adaptar-se a ela, confirmando que todo novo currículo é construído socialmente e tido como proposta de mudança.

As DCE/H, cuja elaboração consistiu em foco de análise desta pesquisa, também vieram no sentido de substituir uma antiga forma de organizar a educação escolar. E, como políticas públicas, tal como no caso da implantação do CB e na dos PCN, acabam se restringindo a políticas de governos. Tanto no CB quanto nos PCN, por exemplo, os propositores tentaram garantir a inserção dos documentos em sala de aula, mobilizando, por intermédio da SEED e dos NRE, professores e equipes pedagógicas a participarem de reuniões ou cursos

de formação nos quais os valores que tais documentos comungam eram enaltecidos, colocados como essenciais à sociedade. Mas, em não sendo políticas de governos, ao final dos mandatos, os documentos perderam força de inserção.

Em 2003, a elaboração de novas diretrizes curriculares para as escolas paranaenses foi proposta pela SEED em meio a um discurso de contraposição às políticas educacionais neoliberais impostas, até então, para a rede pública de ensino básico, nas quais os PCN vieram para providenciar uma formação para atender à flexibilidade do mercado.

O currículo sugeria a organização do ensino por temas, valorizando aqueles que eram denominados de transversais, na medida em que apoia a emancipação de grupos sociais com lutas próprias, que Wood (2010, p. 227) chama de “[...] bens *estrateconômicos* – emancipação de gênero, igualdade racial, paz, saúde ecológica, cidadania democrática”. Devemos entender que essa fragmentação é consequência do modo de produção capitalista, o qual deve ser criticado em sua universalidade.

As DCE/H são anunciadas como resultado do trabalho coletivo dos professores de História da rede pública do estado do Paraná, notificadas como produto democrático, cuja construção foi possível devido à participação de seus profissionais. Todavia, na análise das fontes estudadas, constatamos que os professores foram, sim, reunidos em diversos eventos, mas isso não significou que, ao término das tarefas realizadas, enxergavam-se como produtores do resultado desse trabalho. Sem grande esforço, podemos relacionar este processo com o trabalho realizado na fábrica, quando vários trabalhadores reúnem-se em um mesmo local, de forma que cada um realize uma parte do trabalho, sem refletir como fazem, por que fazem, resultando num trabalho alienado. Destarte, também os professores realizaram um trabalho cujos indícios apontam que seu resultado é um produto sobre o qual não estabelecem relação de pertencimento, primeiro por estar atrelado a cursos de formação continuada, nos quais a participação era compulsória, já que era condição para a elevação na carreira do magistério; segundo, os professores participaram da realização de todas as tarefas mesmo que não tivessem entendido algumas.

O trabalho realizado pelo professor durante a elaboração das DCE/H dá mostras de que a sua participação não foi um trabalho realizado para que tivesse consciência do produto, na medida em que ele, muitas vezes, pouco entendia o que estava sendo estudado e por qual razão estudar determinadas temáticas era importante para o trabalho. Isso nos leva a entender que sua participação deixou de cumprir o papel que fora prometido: dar ao professor consciência de que as DCE/H foram resultado de seu trabalho. Esta perspectiva pode ser explicada, em parte, porque as DCE/H: não refletem as discussões propostas pelos roteiros de estudos que os professores do ensino fundamental tiveram que realizar durante o seu processo de elaboração; as tarefas cumpridas pelo professor do ensino fundamental não auxiliaram na composição das partes do documento; as referências bibliográficas por meio das quais os professores responderam questões não aparecem como fundamento do documento final. As correntes historiográficas: Nova História, a Nova História Cultural e a Nova Esquerda Inglesa, presentes nas DCE/H, não foram objeto de estudos pelos professores; não há, nas referências estudadas no processo de elaboração curricular do ensino fundamental, menção a essas Escolas históricas ou às suas características, tampouco seus fundamentos podem embasar o trabalho em sala de aula. A própria proposição dos Conteúdos Estruturantes, sob o prisma de relações de poder, relações de trabalho e relações culturais, está distanciada do encaminhamento metodológico proposto na DCE/H Versão Preliminar de unidades temáticas.

Há de se considerar que houve uma junção do Departamento do Ensino Fundamental com o Departamento do Ensino Médio durante o processo de elaboração das Diretrizes Curriculares do Ensino Básico do Estado do Paraná, e que, nessa união, houve a sobreposição de uma proposta curricular sobre a outra, já que não há indícios da DCE/H Versão Preliminar no documento apresentado como resultado final do trabalho. Isso nos remete à questão do currículo como campo de disputa e de poder. O currículo nunca é neutro, ele congrega ideias, que, por sua vez, geram conflitos. Nesses termos, diretrizes curriculares significam um modelo de escola, um modelo de formação, um projeto social, que representa embates entre modelos teórico-metodológicos. Há outro tipo de disputa. Ser sujeito do currículo, por meio das organizações

sociais, significa que alguns grupos lutaram para que sua história fosse contemplada nos currículos escolares, por exemplo, o movimento negro no Brasil lutou para que conteúdos acerca de sua cultura fossem, por lei, incorporados ao currículo brasileiro.

Quando um currículo escolar é proposto como oficial, seja para municípios, estados ou países, implica que IES discutam sobre tipos de formação, que sejam organizados novos materiais didáticos, bem como novos materiais de apoio aos professores, o que pressupõe um consumo em torno daquela ideia. Como exemplo do que estamos afirmando, podemos citar que, após a criação da Lei n. 10.639/03, o mercado passou a oferecer uma quantidade considerável de material didático sobre a temática. A justaposição sobre o documento do DEF materializa esse campo de disputa, visto que as DCE/H, ao adotarem a aprendizagem da História através da consciência histórica, impõem aos professores a leitura de um novo referencial, que, inclusive, não fez parte das discussões encaminhadas a eles durante os *Encontros Descentralizados*, e que, portanto, deverá ser estudado.

Por outro lado, se consideramos a orientação de documentos como o Relatório da CEPAL *Equidad, desarrollo y ciudadanía e Educação um Tesouro a Descobrir* – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI – em sua essência, há imposições para que países periféricos consigam adequar-se para se tornarem aptos a receber empréstimos do Banco Mundial para seu desenvolvimento. Nesse sentido, a vivência da democracia é destacada como uma dessas condições, entendendo-se que a democratização dessas sociedades passaria pela participação de professores na elaboração de documentos norteadores da educação.

Sendo a educação colocada como responsável pela superação das desigualdades sociais, podemos considerar que a participação dos professores paranaenses na elaboração das DCE/H não contraria as políticas neoliberais; pelo contrário, reafirma sua presença nas políticas públicas do estado do Paraná, embora o governo de então aderira a um discurso de crítica a esse modelo de sociedade.

Aranda (2009) postula que a participação é uma categoria histórica, construída nas relações sociais, em um movimento de aprender a apreender, no qual o homem possa se constituir em sujeitos da História, em um movimento conquistado e não concedido. Gramsci (1982), ao questionar qual tipo de participação é ideal à descrita como “desagregada e ocasional”, muito se assemelha com a condição de participação dos professores na elaboração das DCE/H.

Tal condição pode ser visualizada ao analisarmos os documentos, visto que o professor executou algumas tarefas, em sua maioria, lia e respondia a questões que lhe eram propostas, processo que nos remete à crítica de Walter Benjamin (1986) sobre o fato de cada vez mais ser cobrado dos sujeitos que escrevam sobre as suas especializações: “o mundo do trabalho toma a palavra” (p. 184). Saber escrever sobre o trabalho passa a fazer parte das habilitações necessárias para executá-lo. O processo de leitura e a redação de um texto sobre as ideias do autor lido nos faz supor que os professores estariam realizando um trabalho que se aproximava de uma experiência, uma vez que poderiam compreender as ideias do autor, refletir sobre elas, reelaborá-las e torná-las parte de sua própria experiência, ou seja, não mais apenas uma vivência. É necessário frisar que as tarefas eram prescritas aos professores e determinadas por um grupo que estava em posição de comando, representando o Estado, e só seriam assumidas por eles se uma exigência fosse cumprida: “[...] a exigência de repensar, de refletir sobre a sua própria posição no processo de produção” (BENJAMIN, 1985, p. 200).

As análises das respostas dadas pelos professores possibilitaram-nos compreender que tal exigência não foi cumprida, que não houve possibilidade de serem sujeitos do processo, na medida em que suas incompreensões não foram consideradas. Ao não serem envolvidos no processo, não lhes foi conferido serem sujeitos da história, tendo sua participação limitada pelas demarcações de ideias liberais, que visam impingir à atual sociedade uma face mais humana.

Esta passagem de Benjamin nos faz refletir sobre a afirmação de Aranda (2009) que, mediante uma postura dialética, pode-se ocupar espaços no

próprio capitalismo, em um processo que não se distancie dos pressupostos do materialismo-histórico.

REFERÊNCIAS

Fontes:

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

CEPAL – Comisión Económica para América Latina y el Caribe. **Equidad, desarrollo y ciudadanía: una visión global**. Santiago: CEPAL, 2000.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. **Documento I**. Curitiba: SEED, 2004a.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. **Texto Aberto**. Curitiba: SEED, 2004b.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Núcleo Regional de Educação de Londrina. **Documento Síntese DCE - História**. Londrina, PR: SEED, 2004c.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. **Documento II**. Curitiba: SEED, 2004d.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Núcleo Regional de Educação de Londrina. **Sistematização do II encontro Descentralizado das Diretrizes Curriculares de História**. Londrina, PR: SEED, 2004e.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Ensino Médio. **Orientações curriculares de história – Texto Preliminar**. Curitiba: SEED, 2005b.

_____. Secretaria de Educação do Estado do Paraná. Superintendência de Ensino. Departamento de Ensino Fundamental. **Diretrizes curriculares da rede de educação básica do estado do Paraná – Ensino Fundamental História**. Curitiba: SEED/SUED, 2005c.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Núcleo regional de Educação de Londrina. **Sistematização do III Encontro Descentralizado das Diretrizes Curriculares de História**. Londrina, PR: SEED, 2005d.

Obras, artigos e documentos oficiais consultados:

ALMEIDA, Mariana Josefa de Carvalho. Resgate da reformulação curricular de história. In: LAMB, Roberto Edgar. LEANDRO, José Augusto **História e cultura**. Ponta Grossa: ANPUH - Núcleo Regional do Paraná, 1997. p. 271-276.

ALMEIDA, Adir da Luz. Participação como princípio político-educativo. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28. Caxambu, MG, 2005. **Anais ...** Caxambu, MG, 2005. p. 1-15. Disponível em: <<http://anped.org.br/reuniões/28/gt06.htm>>. Acesso em: 25 out. 2013.

ALVES, Maria Helena Moreira. **Estado e oposição no Brasil (1964-1985)**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1984.

APPLE, Michael Whitman. **Ideologia e currículo**. Trad. Carlos Eduardo Ferreira Carvalho. São Paulo: Brasiliense, 1982.

ARANDA, Maria Alice de Miranda. **O significado do princípio da participação na política educacional brasileira nos anos iniciais do século XXI: o declarado no PPA “Brasil de Todos (2004-2007)”**. 234fl. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2009.

ARCO-VERDE. Yvelise Freitas de Souza. Carta da Secretaria da Educação. In: _____. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Básica. **Diretrizes curriculares da educação básica – História**. Curitiba: SEED, 2008.

_____. **Introdução às diretrizes curriculares**. s/d. Material impresso. 30 p. Acesso em: 27 maio 2012.

ARIAS, Valéria. **A construção política do plano estadual de educação do Paraná na gestão 2003-2006: controvérsias acerca do processo democrático no espectro do estado contemporâneo**. 2007. 182fl. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

ASSOCIAÇÃO DOS PROFESSORES DO PARANÁ. **Quadro de carreira dos professores da educação básica do estado do Paraná**. Disponível em<<http://www.appsindicato.org.br/>>. Acesso 20 de abril de 2013.

BACZINSKI, Alexandra Vanessa de Moura. **A implantação oficial da pedagogia histórico-crítica no estado Paraná (1983-1994): legitimação, resistência e contradição**. 2007. 154fl. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2007.

BASSO, Itacy Salgado. Significado e sentido do trabalho docente. **Cad. CEDES**, Campinas, SP, v. 19, n. 44, 1998. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-2621998000100003&script=sci_abstract&lng=pt>. Acesso em: 06 out. 2013.

BATISTA, Paulo Nogueira. **O Consenso de Washington: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. Primeira versão (1935/36). In: _____. **Magia e técnica, arte e política.** Ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras Escolhidas, volume 1. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 165-196.

_____. O autor como produtor. In: KOTHE, Flávio R. (Org.) **Walter Benjamin** Sociologia. São Paulo: Ática, 1985.p. 187-201. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

BEZERRA, Holien Gonçalves. Ensino de história: conteúdos e conceitos básicos. In: KARNAL, Leandro (Org.) **História na sala de aula:** conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2004. p. 37- 48.

BITTENCOURT, Circe. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In: _____. (Org.) **O saber histórico em sala de aula.** São Paulo: Contexto, 1998. p. 11- 27.

BORDENAVE, Juan Dias. **O que é participação.** São Paulo: Brasiliense, 1983.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Plano decenal de educação para todos.** Brasília, DF: MEC, 1993.

_____. Ministério de Educação e Cultura. **LDB – Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

_____. PARECER CNE/CEB 16/2001. **Diário Oficial da União**, de 3 dez. 2001, Seção 1, p. 9.

BRUIT, Héctor. A invenção da América Latina. IN: ENCONTRO INTERNACIONAL DA ASSOCIAÇÃO DE PESQUISADORES E PROFESSORES DE HISTÓRIA DAS AMÉRICAS, 5. 2002, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: 2002. Disponível em: <<http://anphlac.cjb.net/>>. Acesso em: 25 de maio de 2012.

CEDRO, et al. Um ensaio sobre o fazer e a formação do pesquisador. In: ENCONTRO ESTADUAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 4. 2011. Goiânia. **Anais...** Goiânia, PUC – Goiânia, 2011, p. 1-10. Disponível em:<http://www.ceped.ueg.br/anais/ivedipe/pdfs/conferencia_de_abertura_de_gts/trabalho_encomendado_gteducacaomatematica.pdf>. Acesso em: 11 out. 2012.

CERRI, Luis Fernando. **A história e a elaboração de diretrizes curriculares para o Ensino Fundamental no Paraná – Reflexões iniciais.** Ponta Grossa. 2004. Disponível em:<<http://www.geocities.ws/lfcronos/texhistdces.html>>. Acesso em: 12 fev. 2012.

_____. Documento preliminar das diretrizes curriculares estaduais para o Ensino Fundamental-História: um processo de construção coletiva. SIMPÓSIO

NACIONAL DE HISTÓRIA, 23. 2005, Londrina, PR. **Anais...** Londrina, PR, Universidade Estadual de Londrina, 2005. p. 1-8. Disponível em: <<http://WWW.geocities.ws/lfcronos/texhistdces.html>>. Acesso em: 12 fev. 2012.

_____. Diretrizes curriculares estaduais – História, legitimidade, autonomia docente e currículo oculto. Texto apresentado na Mesa Redonda: O ensino de História no Paraná: desafios contemporâneos para o professor de História. ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA DA ANPUH/PR, 10. 2006, Maringá, PR. **Anais...** Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2006. p.1-16. Disponível em: <<http://WWW.geocities.ws/lfcronos/texhistdces.html>>. Acesso em: 12 fev. 2012.

_____. Diretrizes curriculares estaduais – História, legitimidade, autonomia docente e currículo oculto. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 10, n. 1, p. 41-49, jan./abr. 2007a.

_____. Construção curricular como educação de professores – o caso das diretrizes curriculares estaduais de História do Paraná. In: _____ (Org.). **Ensino de História e Educação: olhares em convergência**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2007b.

_____. Diretrizes curriculares estaduais – História, legitimidade, autonomia docente e currículo oculto In: MOLINA, Ana Heloísa et al. (Org.) **Ensino de história e educação: olhares em convergência**. v. 2. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2012. p. 121- 134

CIAVATA, Maria Franco. **O trabalho como princípio educativo**. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/trapriedu.html>>. Acesso em: 20 abr. 2013.

COVRE. Maria de Lourdes. **A fala dos homens: análise do pensamento tecnocrático 1964-1981**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez; Niterói, RJ: Editora Federal Fluminense; Brasília, DF: FLACSO do Brasil. 1991.

DUARTE, Luzia Franco. VIRIATO, Edaguimar Orquizas. Análise das políticas de formação continuada no estado do Paraná (2003-2010): Algumas proposições. In: ANPED SUL 2012, SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO REGIÃO SUL, 9, 2012. Caxias do Sul, RS. **Anais...** Caxias do Sul. Universidade de Caxias do Sul, 2008. Disponível em: <http://www.ucs.br/ucs/eventos/anped_sul_2012/apresentacao>. Acesso em: 10 dez. 2013.

DUARTE, Newton. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de a. N. Leontiev. **Caderno CEDES**, Campinas, SP, v.

24, n. 62, p. 44-63, abr. 2004. Disponível em:<<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 02 fev. 2012.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Tradução de José Silveira Paes. São Paulo: Global, 1984.

EVANGELISTA, Olinda; SCHMIDT, Maria A. Relação estado/município no Paraná: construção ou desconstrução da escola pública de qualidade? In: VELOSO, Jacques et al. **Estado e educação**. Campinas, SP: Papirus, 1992.p.279-297 (Coletânea CBE).

FANK, Elisane. **A construção das diretrizes curriculares do ensino médio no estado do Paraná (gestão 2003 – 2006)**: avanços e limites da política educacional nas contradições do estado contemporâneo. 2007. 201fl. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

FERNANDES, Florestan. **Nova República?** Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

FERREIRA, Lize Helena. **Os mecanismos de controle da organização capitalista contemporânea na gestão escolar pública paranaense (1995-2002)**. 2006. 204fl. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. **Políticas educacionais do estado do Paraná nas décadas de 80 e 90**: da prioridade à “centralidade da educação básica”. 2001. 179fl. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2001.

FIORI, José Luís. **Os moedeiros falsos**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e liberdade**. Trad. Luciana Carlli. São Paulo: Nova Cultural, 1985. (Col. Os economistas).

FRIGOTTO, G. A formação e profissionalização do educador: novos desafios. In: SILVA, T. T; GENTILI, P. **Escola S.A. – Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo?** Brasília, DF: CNTE, 1996. p. 75-105.

FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATA, Maria. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, n. 1, p. 45-60, mar. 2003. Disponível em: <<http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/>>. Acesso em: 21 nov. 2013.

_____; _____. **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília, DF: SEMTEC, MEC, 2004.

_____; _____. **O trabalho com princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores – Excertos**. 2005. Disponível

em:<[www.escolanet.com.br/teleduc/.../9/.../Trabalho _principio_educ.doc](http://www.escolanet.com.br/teleduc/.../9/.../Trabalho_principio_educ.doc)>. Acesso em: 15 abr. 2012.

GALUCH, Maria Terezinha Bellanda. **Experiência e práticas docentes: o ensino de ciências nas primeiras séries do ensino fundamental**. 2004. 200fl. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

GALUCH, Maria Terezinha Bellanda; SFORNI, Marta Sueli de Faria. Interfaces entre políticas educacionais, prática pedagógica e formação humana. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 6, n.1, p. 55-66, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.periodicos.uepg.br>>. Acesso em: 01 jan. 2013.

_____; _____. Interfaces entre políticas educacionais, organização curricular e formação humana. In: COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 9.; COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO, 10, 2010, Porto. **Anais...** Porto, Portugal: Universidade do Minho, 2010. p. 2653-2665.

GATTI, Bernadete. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 191-2004, jul./2003. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a05.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2013.

_____. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 56-70, jan./abr. 2008.

GENTILI, Pablo. A complexidade do óbvio: A privatização e seus significados no campo educacional. In: SILVA, Luís Heron (Org.) **A escola cidadã no contexto da globalização**, Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 320-339.

_____. A complexidade do óbvio: os significados da privatização no campo educacional. In: _____. **A falsificação do consenso simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p.72-100.

GONÇALVES, Maria Dativa de Salles. et al. A presença do Banco Mundial e do Banco Interamericano no financiamento do ensino fundamental e médio na Rede Estadual de Ensino do Paraná. **Educar em Revista**, v. 21, n. 2. Especial, p. 71-99, 2003.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008a.

_____. **As políticas de currículos e de escolarização**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008b.

_____. **História del currículum**. Barcelona: Pmares-Corredor, 1995.

_____. **A construção social do currículo**. Lisboa: EDUCA, 1997.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Vol. 2. 3. ed. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Edição Carlos Nelson Coutinho - com Marcos Aurélio Nogueira e Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4. ed. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 2. ed. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 20. ed. Trad. Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 1992.

HIDALGO, Angela Maria; MELLO, Claudio; SAPELLI, Marlene Lucia Siebert. Fundamentos das orientações curriculares no Paraná: do currículo básico às atuais diretrizes curriculares. In: HIDALGO, Angela Maria; MELLO, Claudio; SAPELLI, Marlene Lucia Siebert (Org.) **Pluralismo metodológico nas diretrizes curriculares do Paraná**. Guarapuava, PR: UNICENTRO, 2010. p. 19-49.

HIDALGO, Angela Maria. A implementação do modelo sistêmico de gestão no sistema público de ensino do estado do Paraná. **Voos Revista Polidisciplinar Eletrônica da Faculdade Guairacá**, v. 2, ed. 01. jul. 2010. Caderno de Ciências Humanas. Disponível em: <<http://www.revistavoos.com.br/seer/index.php/voos/article/viewArticle/71>>. Acesso em: 16 jul. 2012.

_____. Educação como direito público subjetivo e reformas educativas atuais. **Revista Comunicação**, Piracicaba, v. 16, n. 2, p. 7-17, jul. - dez. 2009. Acesso em: 16 dez. 2012.

HOBSBAWM, Eric J. **A era das revoluções: Europa 1789-1848**. 8. ed. Trad. Maria Teresa Lopes Teixeira e Marcos Penchel. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

JORNAL GAZETA MERCANTIL. **Lerner anuncia neutralidade no segundo turno no PR**. 8/08/2002. Acesso em: 15 jan. 2013.

KOWALSKI, Camila; SANTOS, Nina. A mídia nas eleições de 1989. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 23. 2010, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul. Universidade de Caxias do Sul, 2010. p. 1-15. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/congresso/2010/chamada.shtml>>. Acesso em: 19 jan. 2013.

KUCINSKI, Bernardo. **O fim da ditadura militar**. São Paulo: Contexto, 2001.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

_____. Vygotsky, Leontiev, Davydov – três aportes teóricos para a teoria histórico-cultural e suas contribuições para a didática. **Revista Brasileira de Educação**, n. 27, set./out./nov./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a01.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2009.

LIMA, Idelsuite de Souza **A abordagem do ensino de história local nos livros didáticos das séries iniciais**. In: SEMINÁRIO “PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 4. Ouro Preto, MG, 2001. Disponível em: <<http://www.ufop.br/ichs/perspectivas/anais/GT0102.htm>>. Acesso em: 15 set. 2004.

LIMA, Antonio Bosco. Gestão democrática: a decomposição do concretizado. ENDIPE – ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO CONVERGÊNCIAS E TENSÕES NO CAMPO DA FORMAÇÃO E DO TRABALHO DOCENTE: POLÍTICAS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS, 15, 2010, Belo Horizonte, **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2010. p. 27-37.

LIMA, Antonio Bosco; VIRIATO, Edaguimar Orquiza. As políticas de descentralização, participação e autonomia: desestatizando a educação pública. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23. 2000, Caxambu. **Anais...** Caxambu, MG: Hotel Glória, 2000. p. 1-18. Disponível em: <<http://168.96.200.17/ar/anped/0523T.PDF>>. Acesso em: 16 jul. 2012.

_____; _____. Política educacional, reforma e reorganização da escola. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO REGIÃO SUL: NA CONTRACORRENTE DA UNIVERSIDADE OPERACIONAL, 4. 2002, Florianópolis, **Anais...** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina. 2002. p. 1-10. Disponível em: <<http://www.portalanpedsul.com.br/2002/?link=home>>. Acesso em: 13 jan. 2013.

LOMBARDI, José Claudinei. Apresentação: Globalização, pós-modernidade e educação In: LOMBARDI, José Claudinei (Org.) **Globalização, pós-modernidade e educação**: história, filosofia e temas transversais. 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

LONGAREZI, Andréa Maturano; PEDRO, Luciana Guimarães; PERINI, Jacqueline Faria. Teoria da atividade e formação de professores: Algumas aproximações. **Ensino Em Re-Vista**, v.18, n.2, p.389-400, jul./dez. 2011.

LOPES, Natalina Francisca Mezzari. **A função do diretor do ensino fundamental e médio**: uma visão histórica e atual. 129fl. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2003.

LOURES, Gilda Poli. Professores. In: _____. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino de Primeiro Grau. **Currículo básico para a escola pública do estado do Paraná**. Curitiba: SEED/SUED/DEPG, 1990.p.s/p.

LÜCK, Heloísa; PARENTE, Marta. **Correção do fluxo escolar: o caso do Paraná**. Brasília, DF: IPEA, 2002.

LURIA, Alexandre Romanovich. Vigotski. IN: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 21-38.

MAINARDES. Jefferson. **Ciclo básico de alfabetização: da intenção à realidade**. (Avaliação do CBA no Município de Ponta Grossa – PR). 239f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1995.

MANACORDA, Mario Alighiero. **O princípio educativo em Gramsci: americanismo e conformismo**. Trad. Willian Laços. Campinas, SP: Alínea, 2008.

MÂNPIO, Antônio João. **A proposta pedagógica como instrumento de qualidade e de gestão da escola: conteúdo, processo de elaboração, acompanhamento e avaliação: a participação do magistério**. Curitiba: SEED,1993.

MAROCHI, Zélia Maria Lopes. Projeto de correção de fluxo: um marco referencial na educação do Paraná. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 17, n. 71, p. 134-138, jan. 2000.

MARTINS, Rosilda B. **Escola cidadã do Paraná: análise de seus avanços e retrocessos**. 271fl. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1997.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Trad. Luis Claudio de Castro e Costa, introdução Jacob Gorender. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARX, Karl. **O Capital**. Livro I: O processo de produção do capital. Vol. 1. 14. ed. Trad. Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A., 1994.

_____. **O Capital**. Volume I. Livro Primeiro: O Processo de Produção do Capital. Tomo 1. Trad. Régis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. 2. reimp. Tradução, apresentação e notas Jesus Raniere. São Paulo: Boitempo, 2008.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Primeiro Manuscrito: Trabalho Alienado. s/d. Disponível em: <http://www.ufg.br/uploads/files/Trabalho_aliena_do_-_Karl_Marx.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2013.

MONACO, Ronise Liogi. **As marcas da teoria vigotskiana nos currículos da escola pública paranaense**: 1990 – 2006. 150fl. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2009.

MORAES, Maria Célia Marcondes. Recuo da teoria. In: MORAES, Maria Célia Marcondes (Org.) **Iluminismo às avessas**: produção do conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 151-167

MOREIRA, Antonio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu (Org.) **Currículo, cultura e sociedade**. 10. ed. Tradução de Maria Aparecida Baptista. São Paulo: Cortez, 2008.

MUNAKATA, Kazumi. Histórias que os livros didáticos contam depois que acabou a ditadura. In: FREITAS, Marcos Cezar de. (Org.) **Historiografia brasileira em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 1998. p. 271-296

MUNANGA, Kabengele. **Diversidade, identidade, etnicidade e cidadania**. Conferência proferida no 1º Seminário do III Concurso Negro e Educação. São Paulo, 21ag. 2003.

LIMA, Antonio Bosco; VIRIATO, Edaguimar Orquiza. As políticas de descentralização, participação e autonomia: desestatizando a educação pública. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23. Caxambu, MG, 2005. **Anais ...** Caxambu, MG, 2000. p. 1-15. Disponível em: <<http://anped.org.br/reunioes/28/gt06.htm>>. Acesso em: 25 out.

MUNHOZ, Margarete; KOVALICZN, Rosilda Aparecida. A formação continuada dos professores da rede pública de ensino do estado do Paraná, nos governos Lerner e Requião: semelhanças e diferenças perceptíveis. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 20. SEMANA DA PEDAGOGIA, 1. 2008, Cascavel, PR. **Anais...** Cascavel, UNIOESTE, 2008.

NADAL, Beatriz Gomes. Política educacional paranaense para formação de professores: um olhar a luz dos textos políticos. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO, 5. CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO E I COLÓQUIO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 23. 2007. Por uma escola de qualidade para todos. Niterói - Porto Alegre: ANPAE/UFRGS/FACED/PPGEDU. **Anais...** 2007. Disponível em: <www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/47.pdf>. Acesso em: 9 abr. 2013.

_____. A gestão do trabalho pedagógico no contexto das políticas paranaenses. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE -

FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 8, 2008, Curitiba. **Anais...** Curitiba, PUC/Paraná, 2008. Disponível em: <www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/654_777.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2013.

NODA, Marisa. Analisando a reestruturação do ensino de 2º grau de história de 1988 para uma reflexão das diretrizes curriculares de história para a educação básica. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense**, 2007. Curitiba: SEED/PR., v. 1, 2011. (Cadernos PDE). Disponível em: <www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20>ISBN 978-85-8015-037-7>. Acesso em: 20 abr. 2013.

NOLETO, Marlova Jovchelovitch; WERTHEIN, Jorge. (Org.) **Pobreza e desigualdade no Brasil: traçando caminhos para a inclusão social**. Trad. Patricia Zimbres. Brasília, DF: UNESCO, 2003.

NOMA, Amélia Kimiko. História das políticas educacionais: o Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO O ENSINO E A PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 5, 2008, Aracaju. **Anais...** Aracaju, Universidade Federal de Sergipe: Santa Maria: Universidade de Tiradentes. Aracaju: 2008. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/896.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2013

NORONHA, Olinda Maria. **Políticas neoliberais, conhecimento e educação**. Campinas, SP: Alínea, 2002.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira. **O processo de implantação do PCN no ensino de história: uma leitura das continuidades e rupturas**. Texto escrito para o I Seminário Centralizado, maio 2004. 16p.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 05 abr. 2012.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Políticas SEED – PR; fundamentos e explicitação**. 3. ed. Curitiba: SEED, 1984.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Projeto Pedagógico: 1987 – 1990**. Curitiba: SEED, 1987a.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Reorganização da escola pública de 1º grau: proposta preliminar de trabalho**. Curitiba, SEED, 1987b.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Ensino do Segundo Grau. **Reestruturação do Ensino de 2º Grau do Paraná: História**. Curitiba, SEED, 1988.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino de Primeiro Grau. **Currículo básico para a escola pública do estado do Paraná**. Curitiba: SEED/SUED/DEPG, 1990.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Plano global: educação básica – período 1992-1995**. Curitiba: SEED, 1991.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Paraná: Construindo a Escola Cidadã**. Curitiba: SEED, 1992.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Avaliação escolar: Um Compromisso Ético**. Curitiba: SEED, 1993.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Inovando nas escolas do Paraná**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1994.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Plano de Ação 1995-1998**. Curitiba: SEED, 1995.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta pedagógica e autonomia da escola: Novos paradigmas curriculares e alternativas de organização pedagógica na educação básica brasileira**. Curitiba: SEED, 2000.

_____. **Construção de diretrizes curriculares para o Ensino Fundamental: um processo de formação continuada**. Curitiba: SEED, 2003.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Reformulação curricular nas escolas públicas do Paraná**. Curitiba: SEED, [2004?].

_____. **Reformulação curricular nas escolas públicas do Paraná**. Curitiba: SEED, [2005?].

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Plano Estadual de Educação**. Curitiba: SEED, 2005a.

_____. Secretaria de Educação do Estado do Paraná. Superintendência de Ensino. Departamento de Ensino Médio. **Orientações curriculares de história**. Curitiba: SEED/SUED, fev. 2006a.

_____. Secretaria de Educação do Estado do Paraná. Superintendência de Ensino. **Diretrizes curriculares de história para o Ensino Médio**. Curitiba: SEED/SUED, 2006b.

_____. Secretaria de Educação do Estado do Paraná. Superintendência de Ensino. **Diretrizes curriculares para o ensino de história nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio**. Curitiba: SEED/SUED, 2007.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Básica. **Reunião com os professores orientadores das IES**. Curitiba: [2007?].

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução 2328/2008**. 02/06/2008. Curitiba: SEED, 2008a.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Básica. **Diretrizes curriculares da Educação Básica – História**. Curitiba: SEED, 2008b.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Projeto Folhas: feito por quem mais entende de educação – Manual Folhas**. Curitiba, s/d. Disponível em: <<http://www.el.br/pessoal/jneto/gradua/historia/recdida/ManualFolhasJNETO.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2013

PARRA, Silvia. **O processo de conversão da idéia de projeto político pedagógico em política educacional pública no estado do Paraná (1983-2002)**. 173fl. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

PEREIRA, Henrique Alonso de A. R. Contendo a revolução: a Aliança para o Progresso e o treinamento militar dos EUA na América Latina. **História. Debates e Tendências**, v. 10, n. 2, jul./dez. 2010, p. 308-320. Publ. no 2o sem. 2011. Acesso em: 30 out. 20013.

PINSKI, Jaime; PINSKI, Carla Bassanezi. Por uma história prazerosa e consequente. In: KARNAL, Leandro (Org.) **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 17-36.

PITON, Ivania Marini. **Políticas educacionais e movimento sindical docente: reformas educativas e conflitos docentes na educação básica paranaense**. 293 fl. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2004.

PLATT, Adreana Dulcina. Estudos sobre o currículo para a formação humana. **Revista Ibero-americana de Educação**, v. 51, n. 2, jan. 2010. Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI).

PMDB. **Uma educação para a modernidade: propostas de ações governamentais para o ensino do Paraná** (Roberto Requião). Curitiba, 1990.

POSSI, Ester Hinterlang de Barros. **Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE/PR: um estudo sobre transformações e permanências na formação continuada de professores**. 204fl. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2012.

PRATS, Joaquim; SANTACANA, Joan. Principios para la enseñanza de la Historia. In: PRATS, Joaquim. **Ensiñar Historia**: Notas para uma didática renovada. Mérida: Junta de Extremadura, 2001. p. 13-16

RIGON, Algacir José; ASBAHR Flávia da Silva Ferreira; MORETTI, Vanessa Dias. Sobre o processo de humanização. In: MOURA, Manoel Oriosvaldo. (Org.) **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. Brasília, DF: Líber Livro, 2010. p. 13-44.

RODRIGUES, Eliane. Reformando e ensino de História: lições de continuidade. **História**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, p. 49-68, 2004.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do contrato social**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

RUBNSTEIN, Sergei Leonidovich. **Princípios de psicologia geral**. Lisboa: Estampa, 1977.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre prática. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SAMPAIO, Carlos Magno Augusto. Nova atmosfera, novo modelo e o velho princípio do mercado: o neoliberalismo e as políticas públicas de educação no Paraná de 1995 a 2002. SEMINÁRIO SOCIOLOGIA & POLÍTICA. 2. 2010, Curitiba, **Anais...** Curitiba, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010. p. 1-25.

SAVIANI, Demerval. A filosofia da educação e o problema da inovação em educação. In: GARCIA, Walter E. **Inovação educacional no Brasil**: problemas e perspectivas. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989. p. 15-27.

_____. Neo-liberalismo ou pós-liberalismo? Educação pública, crise do Estado e democracia na América Latina. In: VELLOSO, Jacques; MELLO, Guiomar Namó; WACHOWICZ, Lilian e outros. **Estado e educação**. Campinas, SP: Papirus: CEDES; São Paulo: Ande: Anpede, 1992. p. 9-29.

SAVIANI, Nereide. A conversão do conhecimento científico em saber escolar: uma luta inglória? **Revista do SINPEEM**, n. 2, p. 27-32, 1995.

_____. Elaboração e implementação do currículo: alguns enfoques e problemas atuais. **Revista do SIMPEEM**, n. 3, p. 9-14, fev.1996.

_____. Bases legais e conceituais da reforma curricular do Ensino Médio no estado de São Paulo. **Revista de Educação**. São Paulo: APEOESP, n. 11, p. 14-25, ago. 2000.

_____. Currículo: um grande desafio para o professor. **Revista de Educação**. n. 16, São Paulo, p. 35-38, 2003.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Um fantasma ronda o professor: a mística da competência. In: MORAES, Maria Célia Marcondes (Org.) **Illuminismo às avessas**: produção do conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 81-98.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda; MORAES, Maria Célia Marcondes de. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 2. ed. São Paulo: Vozes, 1995. p. 9-29.

_____. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVA, Camila Grosso; AZZI, Diego; BOCK, Renato. **Banco Mundial em foco**: um ensaio sobre a sua atuação na educação brasileira e na da América Latina. São Paulo: Ação Educativa, 2007. Disponível em: http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/2348/1/banco_mundial_e_m_foco.pdf. Acesso em 10/10/2013.

SILVA, Walber Nogueira da. **Trabalho alienado e propriedade privada nos Manuscritos de 1844, de Karl Marx**. 2012. 81 fl. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2012.

SIMÃO, Ana Regina Fakembach. As convergências nas políticas externas dos governos Dutra, Collor de Melo e Fernando Henrique Cardoso: um estudo comparado. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – ANPUH, 26.2011, São Paulo. **Anais...** São Paulo: USP, 2011. p. 1-14.

SIQUEIRA, Angela C. de. O novo discurso do Banco Mundial e o seu documento de política educacional de 1999: a ênfase na comercialização da educação. **XLIV Reunião Anual da Comparative and International Education Society**. San Antonio, EUA, 2000.

SOARES, Solange Toldo; TRINDADE, Jussara das Graças. O trabalho como princípio educativo e sua dupla dimensão no capitalismo. In: SEMINÁRIO DO TRABALHO – Trabalho, Economia e Educação no Século XXI, 6. 2008. Marília, SP. **Anais ...** Marília, SP: UNESP, 2008. p. 1-15.

SOUZA, Lucinéia Moreira de; SAPELLI, Marlene Lucia Siebert; BATISTA, Viviane Silveira. Reflexões sobre as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná para a disciplina de História. In: HIDALGO, Ângela Maria; MELLO, Claudio; SAPELLI, Marlene Lucia Siebert (Orgs.) **Pluralismo metodológico**

nas diretrizes curriculares do Paraná. Guarapuava, PR: UNICENTRO, 2010. p.89-117.

TAVARES, Tais Moura. **Gestão pública do sistema de ensino no Paraná (1995-2002).** 161fl. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2004.

THOMPSON, Edward Palmer. Patrícios e plebeus. In: **Costumes em comum.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana.** 159fl. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Julio de Mesquita Filho, Campus Marília. Marília, SP, 2001.

TORRES, Rosa María. Melhorar a qualidade da educação? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 2000. p. 125-193.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos superiores. 6. ed. Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira Mena Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem.** Trad. Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIVAM, Renato Pizzatto. O trabalho com princípio educativo: algumas reflexões. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDURECE, 8. E CONGRESSO IBERO-AMERICANA SOBRE VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS. FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 3. 2008, Curitiba. **Anais...** Curitiba, PUC-Paraná, 2008. p. 4858-4869.

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia contra capitalismo:** a renovação do materialismo histórico. Trad. Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2011.

YOUNG, M. **O currículo do futuro.** Campinas, SP: Papirus. 2000.

ZANARDINI, Isaura Mônica Souza. **Reflexões sobre a reforma do Estado e o processo de rearticulação do capital.** HISTEDBR on-line, Campinas, SP, n. 12, dez. 2003.

_____. **A ideologia da pós-modernidade e a política de gestão educacional brasileira.** 163fl. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2006.

_____. A reforma do Estado e da educação no contexto da ideologia da pós-modernidade. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 245-270, jan./jun. 2007.

Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2007_01/13-Isaura.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2012.

ZAMBONI, Ernesta. História integrada é um eufemismo. **Revista do Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas**, São Paulo, ano 1, n. 1, p. 8-11, mar. 2001.