

# Diretriz Curricular Orientadora da Educação Básica de Geografia do Paraná: proposições, limites e descontinuidades

Me. Cleonice Alves de Mello  
Unioeste - Francisco Beltrão  
cleomello.cleonice@gmail.com

Dr. José Luiz Zanella  
Unioeste - Francisco Beltrão  
zanellazl@hotmail.com

## Resumo

O artigo<sup>1</sup> analisa a DCE<sup>2</sup> de Geografia do Paraná, desde o processo inicial de elaboração dirigido pelo Estado até sua implantação nas escolas estaduais do município de Francisco Beltrão-PR. Apontam-se os limites e as possibilidades de implementação na prática pedagógica, assim como o processo de descontinuidades das políticas educacionais. Inicialmente, aborda o papel do Estado a partir de Gramsci, buscando entender a lógica do “Estado educador”. Em seguida, apresenta uma reflexão crítica sobre as Diretrizes e, ao final, analisa o currículo como prática. Os resultados apontam para uma contradição entre o currículo proposto pela mantenedora desses estabelecimentos de ensino e o currículo posto em prática pelos docentes. Concluímos apontando os possíveis fatores que levaram à incompreensão e, conseqüentemente, à não aplicabilidade das Diretrizes por grande parte dos professores.

**Palavras-chave:** Estado, Diretrizes Curriculares Estaduais, Currículo, Escolas.

## Abstract

*The article analyzes the DCE at Geography at the Paraná State, from the initial preparation process directed by the State to its implementation in schools in the municipality of Francisco Beltrão-PR. Indicate the limits and possibilities of implementation in educational practice, as well as the process of discontinuities of the educational policies. In the first part discusses the role of the state from the expanded state of Gramsci seeking to understand the logic of “Educator State” theory. Then present a critical reflection on the Guidelines. The results point to a contradiction between the curriculum in fact, the proposed by sponsor these schools and the curriculum implemented by teachers. We conclude that the possible factors that led to misunderstanding and consequently the non-applicability of the Guidelines by most teachers.*

**Keywords:** State, State Curriculum Guidelines, Curriculum, Schools.

---

<sup>1</sup> O artigo é uma síntese da dissertação de mestrado “Diretriz Curricular Orientadora da Educação Básica de Geografia do Paraná (2003 a 2013) e a prática docente: proposições, limites e descontinuidades”, defendida em fevereiro de 2014, pertencente ao Programa de Pós-Graduação Mestrado em Produção do Espaço e Meio Ambiente, na linha de Educação e Ensino de Geografia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Francisco Beltrão.

<sup>2</sup> Diretriz Curricular Estadual Orientadora.

## Introdução

Esta pesquisa analisa a Diretriz Curricular Estadual Orientadora da disciplina de Geografia do Estado do Paraná, no período de 2003 a 2013, que abrange desde o processo inicial de elaboração dirigido pelo Estado até sua implantação junto aos professores das escolas públicas do Paraná. Tem como objetivo analisar a proposta de mudança curricular para o Ensino de Geografia, que ocorreu com a elaboração desse documento a partir de 2003, bem como apontar como foi o processo de elaboração, e quais as ações propostas e implementadas pelo governo do Estado para efetivação das mesmas nas escolas públicas paranaenses. Apontamos, ainda, os limites e as possibilidades de implementação que ocorreram na efetivação de tais propostas na prática pedagógica. Em especial, analisamos como está ocorrendo o trabalho pedagógico do professor de Geografia em relação a esta proposta curricular, observando as contradições deste movimento, bem como se a mesma se efetivou na prática dos professores das instituições escolares estaduais do município de Francisco Beltrão, espaço este delimitado para realizar a pesquisa, por serem instituições que conhecemos e onde temos acesso às informações necessárias para desenvolver o trabalho, bem como pela necessidade de delimitar o espaço para a pesquisa.

Inicialmente, abordamos o contexto no qual ocorreu a reestruturação curricular, apresentando um breve histórico da elaboração das Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE), bem como as intenções presentes na sua elaboração, como o rompimento com orientações nacionais. Na sequência apontamos as tentativas de efetivação das DCEs feitas pelo “Estado educador”, como formações continuadas envolvendo docentes, gestores e pedagogos.

Posteriormente, realizamos uma comparação entre o currículo prescrito diante da reorganização citada, com o currículo como prática. Para isso, analisamos e comparamos a ação docente com o proposto na organização documental presente nas instituições públicas estaduais pesquisadas. Essa contradição é o foco principal do trabalho. Elencamos as possibilidades que resultaram nessa contradição do currículo como fato, do currículo como prática – a exemplo do processo de multiplicadores, que se demonstrou falho, e conseqüentemente a não compreensão por parte dos professores de como efetivar a proposta de trabalho presente na DCE de Geografia.

## O papel do Estado e a reestruturação curricular no Paraná

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

O Estado, como mantenedor e proponente da educação pública, que objetiva ser laica, de qualidade e gratuita, acaba utilizando-a enquanto instrumento de manipulação da população, por meio de diferentes estratégias, e uma delas é a interferência e/ou prescrição do currículo escolar. Partindo dessa afirmação, analisamos a função do Estado, o qual exerce uma hegemonia e, por vezes, apropria-se dos discursos e

conquistas dos movimentos da sociedade civil organizada, usando-os a seu favor para camuflar os interesses de quem o mesmo representa na prática. Posteriormente, partindo dessa premissa, analisamos em qual perspectiva se implementou a organização curricular no Paraná, a partir do ano de 2003.

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

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

Nesse sentido, de um lado ele atende em última instância às relações de produção capitalista, por outro lado, pode atender às pressões dos movimentos sociais que exigem seus direitos sociais. No que tange à educação, a tarefa do Estado deveria ser a de financiar, ser a mantenedora desse sistema, enquanto que a proposta da organização da educação deveria vir das classes populares, da sociedade civil organizada. A escola pode ser um espaço de luta contra a hegemonia, pela via do conhecimento elaborado. Porém, o que acaba por ocorrer é o fato de que tais movimentos estão engessados nas malhas estruturais e sistêmicas. Quando se analisa esta ou aquela proposta, quando não se concorda, ou concorda-se pelo fato de ser proposta pelo Estado, acaba-se sendo conivente e sendo um braço forte do Estado, tendo a escola como mais um mecanismo de controle.

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

De acordo com Neves (2005, p. 27), o Estado educador usa de uma pedagogia da hegemonia, pela qual, e por meio do aparelho estatal, influencia diretamente na sociedade civil, sob o discurso de estar desenvolvendo sua função e, assim, direciona uma formação que tende a naturalizar a forma de exploração de uma classe sobre outra. Por outro lado, surge uma contra-hegemonia, apresentada pelos representantes populares da sociedade civil organizada, apontando para outra possibilidade de

formação, com base nos ideais dos dominados e não dos dominantes. No entanto, esta última esbarra em uma limitação, que é o fato de a escola ser uma instituição que pertence ao aparato do Estado político e estar a serviço da pedagogia da hegemonia. Dessa forma, o indivíduo, por mais que tenha acesso a uma formação orgânica, que vá além de uma educação técnica, mas também científica, sendo esta direcionada pelos ideais burgueses, não conseguirá tornar-se indivíduo atuante em prol da mudança da classe a qual pertence. Assim, ao nos referirmos ao Estado educador, apontamos o mesmo enquanto mantenedor da educação pública, que propõe uma educação na lógica do capital. Embora, em algumas circunstâncias, apresente em suas propostas educacionais um discurso de uma pedagogia de cunho revolucionário, como forma de apaziguar cobranças da sociedade civil, mantém, no entanto, a educação na lógica do capital, numa perspectiva hegemônica e não contra-hegemônica.

A partir do ano de 2003, na educação paranaense, retomam-se tais discussões e o Estado, enquanto mantenedor, propõe uma reformulação curricular. A reformulação curricular proposta pelo Estado, com base numa teoria crítica da educação, seria uma forma de ação do “Estado educador” para cooptar as escolas e os professores a um novo projeto de sociabilidade? Buscamos responder a esse e outros questionamentos através da pesquisa ora apresentada. Posteriormente, apontamos as tentativas de efetivação das DCEs feitas pelo “Estado educador”, como formações continuadas envolvendo docentes, gestores e pedagogos, e descrevemos a organização do trabalho pedagógico a partir da concepção proposta na DCE, a qual caracteriza o planejamento escolar como um todo. Na sequência, realizamos uma comparação entre o currículo prescrito, diante da reorganização citada até então, e o currículo enquanto prática.

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

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

De acordo com as contribuições de Young (2000), na educação há dois tipos de currículo, o “currículo como fato” e o “currículo como prática”. Para o autor, o currículo como fato é posto como algo que tem vida própria, não se observando os

contextos sociais em que está inserido, portanto que não pode ser alterado, questionado. Geralmente é imposto para as escolas, num processo de verticalização, chegando pronto das instâncias maiores. Assim, oculta as relações sociais presentes e responsáveis pela criação de políticas de currículo. Enquanto que o currículo como prática dá ênfase às intenções subjetivas de professores e alunos, situando-os apenas na prática da sala de aula, enfatizando o como, ao invés do que ser trabalhado. Propõe ainda que

*(...) o currículo precisa ser visto não só como algo imposto à prática de sala de aula dos professores e dos alunos, mas como uma realidade social historicamente específica sobre a qual os professores agem, transformando-a, portanto (YOUNG, 2000, p. 43).*

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

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

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

Esse processo nos parece presente entre o proposto pelo Estado por meio da Secretaria de Estado da Educação e o que é posto em prática pelos professores envolvidos nesta pesquisa.

O processo de elaboração da reformulação curricular no Paraná, o qual se iniciou em 2003, teve um encaminhamento que contou com a participação inicialmente dos profissionais da educação, numa tentativa de romper com a verticalização das prescrições curriculares. Nesta reformulação, houve a proposição de findar com projetos interdisciplinares, ampliando a carga horária destinada e priorizando as disciplinas da base nacional comum, diminuindo as disciplinas da parte diversificada, ficando nessa parte apenas Língua Estrangeira Moderna. Essa mudança na matriz curricular ocorreu em virtude da intenção de se ter uma equidade entre as disciplinas da base nacional comum, colocando todas no mesmo patamar de importância, para que o educando possa ter uma compreensão dos conteúdos com base na totalidade, onde uma disciplina complementa a outra, em um efetivo processo de ensino e de aprendizagem.

No processo inicial, houve encontros descentralizados envolvendo pequenos grupos de professores para leituras e reflexões acerca da sua área de conhecimento; nessa organização, todos estavam envolvidos. Nas etapas posteriores, ocorre o processo de multiplicadores, devido à amplitude de envolver os profissionais em sua totalidade, o que dificultou o acompanhamento por todos, pois as informações nem sempre chegam da mesma forma para todos. As etapas seguintes envolveram contribuições de algumas instituições de ensino superior, bem como a assessoria de estudiosos da área de educação em geral, para a finalização das diretrizes curriculares.

Porém, para o fechamento e lançamento oficial das mesmas, ocorreu outro processo de formação continuada, o qual envolveu novamente todos os profissionais da educação, no evento que ficou conhecido como DEB (Departamento de Educação Básica) itinerante, nos anos de 2007 e 2008, no qual as equipes técnico-pedagógicas da Secretaria Estadual de Educação percorreram todo o estado do Paraná, tendo um contato direto com os educadores, a fim de diagnosticar a realidade do currículo enquanto prática.

Nessa etapa da formação continuada, diagnosticou-se que as organizações dos conteúdos estruturantes e específicos estavam contraditórias, pois os específicos eram muito amplos. A partir das conversações realizadas com os professores e sugestões dos mesmos, o então Departamento de Educação Básica reorganizou-os, inserindo a tabela de conteúdos básicos na versão final das DCEs. Nessa perspectiva, têm-se definido, através do processo de elaboração acima descrito, os conteúdos estruturantes e básicos, os quais não se alteram, pois são considerados conhecimentos universais e indispensáveis para o processo de formação do aluno, e são resultado de uma elaboração que contou com a contribuição dos educadores de forma direta e indireta, devendo estar presentes nas propostas pedagógicas curriculares dos estabelecimentos de ensino.

Quanto ao processo de seleção dos conteúdos a serem trabalhados:

*É preciso levar muito a sério as questões a cerca da tradição seletiva, como as seguintes: A quem pertence esse conhecimento? Quem o selecionou? Por que é organizado e transmitido dessa forma? E para esse grupo determinado? (...) é necessário que se procure vincular essas investigações a concepções diversas de poder social e econômico e de ideologias. Desse modo, pode ter início uma apreciação mais concreta das ligações entre o poder econômico e político e o conhecimento que é tornado acessível (e o que não é tornado acessível) aos estudantes (APPLE, 1982, p. 17).*

A partir dessas considerações, observa-se a importância, bem como o caráter ideológico que se pode tomar ao se definir os conteúdos a serem trabalhados com os alunos. O embasamento teórico proposto pela SEED, nas DCEs, apresenta a seguinte perspectiva:

*O currículo como configurador da prática, produto de ampla discussão entre os sujeitos da educação, fundamentado nas teorias críticas e com organização disciplinar é a proposta destas Diretrizes para a rede estadual de ensino do Paraná, no atual contexto histórico (...). Buscou-se manter o vínculo com o campo das teorias críticas da educação e com*

*as metodologias que priorizam diferentes formas de ensinar, de aprender e de avaliar. Além disso, nestas diretrizes a concepção de conhecimento considera suas dimensões científica, filosófica e artística, enfatizando-se a importância de todas as disciplinas (PARANÁ, 2008, p. 19).*

O referido documento apresenta uma proposta para subsidiar a prática pedagógica dos professores da rede pública estadual, sob a perspectiva da crítica social da realidade. Eis o objetivo e o direcionamento propostos pela SEED com a reformulação curricular, os quais manifestam um discurso de cunho progressista, embora emanado do Estado.

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

De acordo com a descrição das etapas de elaboração das DCEs, é perceptível que em várias delas ocorreu o processo de multiplicadores, ou seja, envolveu parte dos educadores, devido à amplitude de envolver os profissionais em sua totalidade. Foram multiplicadores alguns professores de cada município, os quais eram selecionados, via Núcleo Regional de Educação, para participarem dos Simpósios disciplinares para discussão da reestruturação curricular, os quais deveriam repassar o resultado destes para os demais professores. Foram ainda envolvidos como multiplicadores os pedagogos de todas as instituições de ensino, por meio das Jornadas Pedagógicas, que eram formações continuadas que ocorriam periodicamente nos Núcleos Regionais de Educação, orientadas pela Secretaria Estadual de Educação. Estes tinham a responsabilidade de repassar as informações e discussões ocorridas nas Jornadas Pedagógicas, bem como os materiais de estudos fornecidos para o grupo de professores da instituição em que atuavam, o que geralmente não ocorria, ficando as orientações centradas no pedagogo. Isso dificultou o acompanhamento do processo de reestruturação curricular por todos os professores. Esse processo foi um dos pontos que contribuíram para a dificuldade de compreensão da totalidade do documento por parte de alguns professores envolvidos na pesquisa.

Na organização do trabalho pedagógico, a diretriz traz uma abordagem quanto ao conteúdo específico, nele centra-se a autonomia do professor, diante do conhecimento de grande amplitude, ou temática (conteúdo básico), qual será o recorte ou especificação que irá fazer, bem como em qual perspectiva de análise irá abordá-los, de acordo com seus objetivos e a realidade na qual a escola está inserida. Ou seja, deve levar em consideração o contexto em que a escola se encontra, porém garantindo o conhecimento universal, que é direito do aluno.

O conteúdo específico, por sua vez, vai estar presente no plano de trabalho docente do professor, o qual é a produção individual do mesmo; os temas específicos serão delimitados no planejamento de suas aulas, daí a importância do discernimento

do docente de qual é a função da escola, qual a importância para a vida escolar do aluno daquele recorte de conteúdo selecionado, bem como a perspectiva em que ele será analisado. Ou seja, a partir de qual conteúdo estruturante e, principalmente, em que perspectiva política e social será feita a abordagem do mesmo.

No que se refere ao recorte de conteúdo a ser abordado pelo professor, Forquin (1993) questiona quanto ao que deve ser ensinado, que realmente seja necessário para o aluno e que ao mesmo tempo deva ser ensinado a todos os membros da sociedade. Tais escolhas ficam sob a responsabilidade de profissionais formados para isso, mas também tais conhecimentos podem estar sob o controle do Estado. Tal recorte se faz necessário pelo fato que não se consegue ensinar tudo, tornando-se necessário fazer escolhas que variam conforme os contextos, as disponibilidades de recursos, o contexto social, bem como as tradições culturais e pedagógicas em que aquele espaço está inserido.

Diante desse processo de reorganização curricular, percebe-se:

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

Nessa perspectiva, a autonomia do professor pode existir; embora o currículo seja imposto, o professor pode agir de forma a transformá-lo. Uma possibilidade para que isso ocorra está pautada em um conhecimento teórico por parte dos professores, o que deveria ser proporcionado por meio de cursos de formação continuada, mais voltados para fundamentação teórica do que para a prática, como geralmente ocorre. Isso possibilitará que o docente tenha uma autonomia filosófica, a qual transcende o recorte do conteúdo a ser trabalhado, influenciando na sua prática também.

## **As Diretrizes Curriculares nas escolas estaduais do município de Francisco Beltrão: o currículo como prática**

Dentro da organização pedagógica das escolas estaduais, temos o Projeto Político-Pedagógico, o qual representa uma elaboração coletiva da escola, devendo apresentar um diagnóstico da realidade escolar, seguido da concepção teórica que embasa o trabalho pedagógico, e posteriormente as estratégias de ação que se pretende ter para concretizar o proposto na concepção teórica. Como um seguimento do Projeto Político-Pedagógico, tem-se a Proposta Pedagógica Curricular, a qual deve ser elaborada pelo grupo de professores de cada disciplina. Para a elaboração da mesma, deve-se levar em consideração as prescrições curriculares de suas mantenedoras, assegurando que os conhecimentos básicos e universais sejam garantidos para o aluno. Finalmente, tem-se o Plano de Trabalho Docente (PTD), o qual representa a produção individual do professor, adequada para a realidade da escola, da turma em que ele atua, e deve levar em consideração os demais documentos acima citados, o que, por conseguinte,

engloba as orientações curriculares da Secretaria de Estado da Educação do Paraná.

A DCE de Geografia apresenta conteúdos estruturantes e conteúdos básicos; estes últimos tiveram origem a partir da formação continuada realizada nos anos de 2007 e 2008, no momento denominado DEB Itinerante. Nessa formação, a partir das discussões realizadas com os professores, houve a percepção de que os conteúdos tidos como específicos presentes na primeira versão da Diretriz (2006) eram muito amplos, não sendo possível delimitá-los na abordagem de apenas um estruturante. Ocorre, então, a discussão de proposições junto aos professores quanto a esta questão e, posteriormente, a equipe do Departamento de Educação Básica (DEB) sistematiza as sugestões, organizando a tabela de conteúdos básicos que fazem parte do anexo da Diretriz em sua versão final (2008). Eles apresentam como característica o fato de serem temáticas amplas e possíveis de serem abordadas nas dimensões de análise, ou seja, nos quatro estruturantes, que são a Dimensão Política, a Dimensão Cultural e Demográfica, a Dimensão Econômica e a Dimensão Socioambiental do Espaço Geográfico.

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

*Entende-se por conteúdos básicos os conhecimentos fundamentais para cada série da etapa final do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, considerados imprescindíveis para a formação conceitual dos estudantes nas diversas disciplinas da Educação Básica. (...) Esse quadro indica, também, como os conteúdos básicos se articulam com os conteúdos estruturantes da disciplina, que tipo de abordagem teórico metodológica devem receber e, finalmente, a que expectativas de aprendizagem estão atrelados (PARANÁ, 2008, p. 92).*

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

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

Com a intenção de analisarmos o currículo enquanto prática, comparando com o currículo enquanto fato, observaram-se, através de pesquisa de campo, planos de trabalhos docentes, comparando com a Proposta Pedagógica e com o Livro Didático que a escola utiliza. Nessa análise, detivemo-nos a observar os recortes dos conteúdos (específicos) feitos pelos professores e sua correlação com o conteúdo básico e o estruturante presente na diretriz estadual. Identificamos que a maioria dos planos de

trabalhos analisados não faz essa relação, sendo comum serem elaborados recortes temáticos como conteúdo estruturante, não levando em consideração que os estruturantes não se alteram, conforme orientação da DCE, bem como os conteúdos básicos. Há situações que descrevem os conteúdos básicos como estruturantes, mostrando assim a incompreensão por parte dos professores dessa prescrição curricular. É comum ainda, nos planos de trabalho, o recorte do conteúdo específico ser subtítulo presente no livro didático, mostrando que o referencial utilizado não são os documentos oficiais, mas o manual didático. É ainda perceptível a organização dos conteúdos específicos por regionalização (continentes e países), demonstrando a presença forte de uma Geografia regionalista, herdada do movimento lablachiano no Brasil, que é um dos pontos que a DCE de Geografia propõe superar.

A orientação da mantenedora aponta que, no próprio plano de trabalho docente, é necessário constar o desdobramento dos conteúdos estruturantes, básicos e específicos. Os conteúdos básicos são apontados nas orientações como sendo temas amplos que dão origem aos específicos e perpassam os quatro conteúdos estruturantes. No entanto, é necessário ter o cuidado para que eles não sejam vistos superficialmente. O conteúdo específico é apontado como aquele que possibilita uma única abordagem, não abrindo leque para outras, o qual é delimitado para um foco de análise. Assim, o conteúdo específico contempla uma perspectiva de análise do espaço geográfico, uma dimensão, ou seja, um conteúdo estruturante.

Questionamo-nos então: por que isso ocorre? Quais as razões para essa contradição entre o proposto e o vivido? Quanto a isso, Young nos traz algumas contribuições:

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

Diante de tais exposições, é perceptível que ocorreram avanços significativos na organização educacional paranaense a partir da elaboração das Diretrizes, como a iniciativa de proporcionar condições materiais e pedagógicas para a efetivação dessa proposta curricular por meio de seu proponente, o Estado. Porém, a forma como são conduzidas essas “condições” mostra-se maniqueísta, a exemplo da elaboração de materiais como o Folhas e o OAC, materiais didáticos voltados para a linguagem do aluno, que eram produzidos pelos professores e publicados pela Secretaria de Educação, por meio do Livro Didático Público e pelo site da instituição. Assim, se de um lado proporcionava ao professor uma possibilidade de torná-lo sujeito do processo, promovendo-o enquanto pesquisador, por outro lado, direcionava-o a uma formação continuada voltada para o objetivo de elevação salarial, conforme o plano de carreira do servidor público. Isso fez com que a formação continuada não se estendesse a todos os profissionais, somente aos que tinham interesse em ter seu material divulgado e, conseqüentemente, assegurada uma pontuação a mais para sua elevação no Plano de

Carreira e na elevação salarial.

Embora o PTD não seja um documento linear, pois seus itens estão interligados, detivemo-nos em analisar o recorte do conteúdo ou o desdobramento dos conteúdos estruturantes, básicos e específicos presentes (ou não) nesse documento. Após essa análise, classificamos os professores em grupos, de acordo com as características presentes em seu PTD, comparando-os com o proposto pela PPC da escola, com os conteúdos do livro didático, bem como o que propõe a DCE, a fim de verificar quais desses elementos o professor leva em consideração ao elaborar seu PTD. A pertinência da análise e comparação dos livros didáticos utilizados pela escola com o desdobramento dos conteúdos nos PTDs ocorre pelo fato de ser o único recurso diretamente disponível ao educando e bastante utilizado pelos professores.

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

Assim sendo, buscamos visualizar qual a função que vem desempenhando no currículo dessas escolas, se é utilizado como mais um recurso pedagógico ou como um direcionamento curricular. Considerando a organização dos PTDs, analisando o desdobramento de conteúdos realizados (ou não), bem como se citam nas referências do documento a DCE, sistematizamos uma tabela identificando os professores a partir do observado em seus planos de aula por “categorias de análise”, utilizando como critério para essa divisão a observação de que se utilizam como base para esse desdobramento o que é proposto na DCE de Geografia, sendo classificados por grupos e percentual da seguinte maneira:

TABELA 1: Desdobramentos de conteúdos apresentados nos PTDs.

GRUPOS DE PROFESSORES	%	APRESENTAÇÃO DOS DESDOBRAMENTOS DOS CONTEÚDOS
Grupo 1	27	Apresentam as três categorias (conteúdos estruturantes, básicos e específicos). Porém sem coerência entre as mesmas.
Grupo 2	5	Apresentam tentativa de desdobramento, porém não citam as três categorias de conteúdos (estruturantes, básicos e específicos). Apresentam somente dois deles.
Grupo 3	19	Não apontam os conteúdos enquanto estruturantes, básicos e específicos. Citam temática, cuja sistematização não apresenta nenhum nexos com o proposto pela DCE.
Grupo 4	19	Apresentam as três categorias (conteúdos estruturantes, básicos e específicos) de forma coerente entre as mesmas.
TOTAL	100	

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

Constatamos, através da análise, que os professores do Grupo 1 apresentaram, no desdobramento dos conteúdos, os estruturantes, os básicos e os específicos. Porém, ao especificá-los, não há coerência entre os mesmos, pois os específicos não têm nenhuma relação com os básicos elencados para aquele plano de trabalho. Isso demonstra que os professores conhecem os itens que são orientados para que constem no plano de trabalho, porém há uma ausência de compreensão de como fazê-los, como articulá-los. Dentro desse grupo, apresenta-se, ainda, uma diversidade na forma de organização, com diferentes características. Em alguns, elabora-se aleatoriamente, criam-se novos conteúdos básicos. Em outros, os conteúdos específicos são os títulos das unidades e capítulos dos livros didáticos e, ainda, na maioria, os específicos são simplesmente recortes espaciais, como África, Ásia, região Norte, Nordeste, demonstrando a presença e a continuidade de uma Geografia regionalista.

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

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

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

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

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

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

constantes. A reorganização curricular do Paraná mostrou-se em condições superficiais e insuficientes.

Em outros planos de trabalho, os conteúdos específicos são os títulos das unidades dos livros didáticos e, ainda, na maioria, são apenas recortes espaciais, como África, Ásia, região Norte do Brasil, Nordeste do Brasil, demonstrando a continuidade de uma Geografia regionalista, muito presente nos livros didáticos.

Analisamos os planos de trabalho tanto do Ensino Fundamental (Anos Finais), quanto do Ensino Médio de todas as instituições pesquisadas, abrangendo todos os professores da disciplina de Geografia do município delimitado para pesquisa. Na sequência, realizamos entrevistas com alguns dos professores, abrangendo os quatro grupos apontados na tabela 1, comparando suas respostas a respeito do uso ou não da DCE em seus planos de aulas com o que constava no seu referido documento. Demonstramos um exemplo de desdobramento de conteúdos de uma turma do 7º ano para o 3º trimestre:

QUADRO 1: Desdobramento de conteúdos, proposição de conteúdos para o 7º ano do Ensino Fundamental da PPC da escola e do livro didático de uma escola pesquisada.

DESDOBRAMENTO CONTEÚDOS PTD	PROPOSTA PEDAGÓGICA CURRICULAR DA ESCOLA (conteúdos básicos)	CONTEÚDOS DO LIVRO DIDÁTICO ADOTADO PELA ESCOLA
<b>CONTEÚDO ESTRUTURANTE</b>		
- Dimensão econômica do espaço geográfico. - Dimensão política do espaço geográfico. - Dimensão cultural e demográfica do espaço geográfico. - Dimensão socioambiental do espaço geográfico.	- A distribuição espacial das atividades produtivas, a (re) organização do espaço geográfico.	- Região Norte
<b>CONTEÚDO BÁSICO</b>		
- As diversas regionalizações do espaço geográfico. - A distribuição espacial das atividades produtivas e a reorganização do espaço geográfico. - Circulação de mão de obra, mercadorias e das informações.	- A formação, o crescimento das cidades, a dinâmica dos espaços urbanos e a urbanização. - A circulação de mão de obra, das mercadorias e das informações.	- Região Nordeste - Região Sudeste - Região Sul - Região Centro-Oeste
<b>CONTEÚDO ESPECÍFICO</b>		
- Região Norte. - Região Nordeste. - Região Sudeste. - Região Sul. - Região Centro-Oeste.		

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

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

Nos conteúdos básicos apontados nesse plano de trabalho, há coerência em partes do que propõe a PPC, pois o primeiro conteúdo básico citado pelo professor está proposto na PPC para ser trabalhado no primeiro trimestre. Por outro lado, não ocorre a referência para ser abordada “a formação, o crescimento das cidades, a dinâmica dos espaços urbanos e a urbanização”, propostos para o terceiro trimestre na PPC, sendo que, nos planos de trabalho dos outros trimestres do mesmo professor, para essa mesma turma, não consta a abordagem deste conteúdo básico, demonstrando que foi suprimido. Ademais, os recortes (ou não) dos conteúdos específicos coincidem com os

títulos das unidades presentes no livro didático utilizado na escola, mostrando, dessa forma, que mescla as proposições de conteúdos da PPC, originária da DCE, com as proposições do livro didático. Assim, o livro didático passa a ser um direcionamento, ao invés de recurso, devido à praticidade de sua utilização.

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

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

## Considerações Finais

Ao analisarmos as propostas educacionais presentes nas Diretrizes Estaduais do Paraná, percebe-se que a mesma mantém o problema da subjetividade dos conteúdos, mantendo uma distância significativa entre o que consta nos currículos (diretrizes curriculares, projeto pedagógico das escolas, propostas pedagógicas curriculares) e o que, de fato, se coloca em prática na sala de aula.

Como meio para a efetivação dessa reorganização, houve a opção por um currículo disciplinar, pela retomada do conteúdo curricular, como objetivo maior do trabalho educacional, e não a pedagogia de projetos, contrapondo-se também à pedagogia de competências propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, utilizados até então. Outra característica do documento é propor uma fundamentação referente à Geografia Crítica, voltada para a filosofia da práxis. O processo que foi organizado para reformulação curricular se mostrou, no entanto, com muitas limitações. Entre elas, quando propõe a reorganização curricular baseada nos multiplicadores, esta se mostrou insuficiente, tanto para a efetivação proposta no método quanto para o conteúdo.

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

Conforme relato da maioria dos professores que participaram da entrevista, eles apresentam dificuldades em articular, no Plano de Trabalho Docente, os Conteúdos Estruturantes, Básicos e Específicos. Apresenta-se, nesse ponto, uma limitação da orientação curricular, pois há ausência de uma explicitação a partir do método do materialismo dialético, o qual o documento propõe que seja trabalhado na disciplina de Geografia. Isso é explicitado em uma das entrevistas, em que o professor coloca que, quanto à organização da DCE, do plano de trabalho docente e dos conteúdos para a Proposta Pedagógica, *“as formações ocorreram mais diretamente pela coordenação*

*de Geografia do NRE. A orientação na escola é no sentido que tem que fazer o plano de trabalho docente em cima das DCEs, mas orientações sobre o documento foi feito somente pelo NRE, em formações continuadas e quando procurei auxílio no NRE para a elaboração da PPC e do plano de trabalho docente, sobre os desdobramentos dos conteúdos. São raros os momentos que a equipe pedagógica senta com o professor para sanar dúvidas” (entrevista 3 - professor E – 15 set de 2013). Em outra entrevista, quando questionado sobre quais recursos utiliza para elaborar seu plano de trabalho, o professor pontua que “o uso do livro didático é enquanto ferramenta, porém a gente não segue à risca”. Este professor afirma com convicção que conhece, não tem dificuldades e utiliza a DCE em seus planejamentos, mas ao mesmo tempo afirma que utiliza o livro didático como ferramenta. Porém, é visível em seu plano de trabalho docente que há uma utilização do mesmo de forma sequencial.*

O discurso de alguns professores entrevistados não é condizente com seus registros nos Planos de Trabalhos Docentes, como, por exemplo, quando afirmam que seguem a DCE, no sentido de que organizam seus planos de aula conforme o que ela propõe. Embora ocorram, conforme constatado nos documentos analisados, esforços por parte de alguns professores, a efetivação desse direcionamento curricular em sua prática pedagógica esbarra na incompreensão, em alguns casos, e em outras situações acaba permanecendo no que é mais prático, ou seja, a sequência do livro didático.

Sendo assim, a proposta de organização curricular apresentou pouca ou nenhuma mudança na prática docente. Pois, para que isso se efetive, o Estado precisa dar suporte para uma formação continuada sistematizada, voltada para um embasamento teórico-metodológico, não somente para uma prática utilitarista, como geralmente ocorre. Ao contrário disso, estará propondo mudanças nas políticas públicas educacionais que têm o objetivo de fazer com que a escola permaneça como um meio de manutenção dos interesses do Estado capitalista.

## Referências

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

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

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

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

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

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

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

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

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