

O processo de construção e implementação das Diretrizes Curriculares Estaduais de Geografia no Paraná

The process of construction and implementation of the Geography Curriculum in Paraná State

Najla Mehanna Mormul*
 Eduardo Donizeti Girotto**
 Mafalda Nesi Francischett***
 Rosana Cristina Biral Leme***

Resumo:

O presente artigo aponta os resultados da pesquisa desenvolvida pelos membros do Grupo de Pesquisa de Ensino de Geografia (GPEG), da UNIOESTE- Campus Francisco Beltrão/PR, que analisou o processo de construção e implementação das Diretrizes Curriculares Estaduais de Geografia no Paraná (DCEs). A pesquisa foi realizada na cidade de Francisco Beltrão, por meio de entrevistas com vinte e sete (27) professores de Geografia atuantes nas escolas estaduais do município. A partir dos dados, foi possível verificar que a participação dos professores na construção das (DCEs) ocorreu de forma representativa, sendo que a finalização da proposta contou com um número pequeno de docentes da rede estadual. Após a publicação, não houve políticas para a implementação da proposta, o que tem dificultado a apropriação da proposta pelos professores. Por isso, indicamos a ampliação da política de formação continuada com o intuito de produzir um efetivo processo de implementação das DCEs-PR.

* Doutora em Geografia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora adjunta Professora na Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE - Campus de Francisco Beltrão).

** Doutor em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo (USP). Professor no Departamento de Geografia da USP.

*** Doutora em Geografia pela Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho (UNESP). Professora na Faculdade de Ciências Humanas da UNIOESTE (Campus Francisco Beltrão).

Abstract:

The present article point the results of research developed by Geography teaching research Group, UNIOESTE, Campus Francisco Beltrão, which analyzed the process of construction and implementation of Geography Curriculum of Paraná State (DCEs-PR). The research was made in Francisco Beltrão city, through interview with twenty seven Geography teachers that working in state schools. From the data, was possible verify that teacher participation in process occurred in a participatory manner, and the finalization of the proposal included a small number of teachers of the state. After the publication, there wasn't political to implementation of proposal, which has hindered the teacher appropriation of proposal. Therefore, we recommend the extension of teaching formation in service seeking produce an effective implementation process of DCEs-PR.

Palavras-chave:

ensino de Geografia, diretrizes curriculares, Paraná.

Key-Words:

teaching Geography, curriculum, Paraná state.

INTRODUÇÃO

Análise da construção e implementação das Diretrizes Curriculares Estaduais (DCEs) de Geografia (PARANÁ, 2008) no município de Francisco Beltrão, PR surgiu da necessidade dos pesquisadores do Grupo de Pesquisa de Ensino de Geografia (GPEG) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Campus de Francisco Beltrão, que atuam na formação de professor de Geografia em entender este processo. Para tal foi necessário diagnosticar e analisar como foi a participação dos professores da rede estadual de educação, que atuam nas escolas pertencentes ao Núcleo Regional de Educação de Francisco Beltrão, no processo de construção e implementação do documento.

Um dos principais motivos deste processo investigativo se refere à importância das DCEs na reorganização da educação pública na rede estadual do Paraná, uma vez que o próprio documento traz concepções que reafirmam a importância da participação dos diferentes sujeitos da educação na produção de práticas pedagógicas que resultem em entendimento e em ação crítica. Segundo o documento oficial, as DCEs foram construídas durante 8 (oito) anos, nos quais ocorreram diferentes momentos de diálogo envolvendo uma parcela significativa da comunidade escolar e que, portanto, seu surgimento estaria pautado em uma ação enraizada nas vontades e concepções destes sujeitos.

O contato cotidiano que temos com a rede estadual de educação, em especial com as escolas localizadas em Francisco Beltrão, decorrente de nossa atuação como docentes formadores de professores no curso de licenciatura em Geografia da UNIOESTE, nos possibilita alguns questionamentos sobre o processo de construção e implementação das DCEs de Geografia. De forma geral, temos visto que se trata de documento bastante exaltado pelos professores da rede, principalmente por se basear em concepções críticas de Educação. No entanto, nas observações feitas no cotidiano escolar, o documento parece distante da ação docente cotidiana.

Este distanciamento entre o discurso acerca da importância do documento e sua efetiva utilização como norteador das ações docentes na escola, em especial na área de Geografia, nos provocou

construir esta investigação. As DCEs têm como objetivo nortear a educação pública paranaense, desde o momento que passou a ser organizada tanto em âmbito estadual (2003) por meio da Secretaria de Estado da Educação, quanto por encontros e reuniões ocorridas no espaço das escolas estaduais. A elaboração das DCEs, bem como seu processo de implementação, é objeto de investigação do GPEG, por considerarmos importante entender de que forma a construção e adoção desse documento contribuiu ou não para a melhoria do ensino e aprendizagem de Geografia, e ainda verificar se isso constitui numa reflexão e análise acerca dos pressupostos teóricos e metodológicos que orientam a organização curricular do ensino de Geografia. Interessamos também compreender quais ações são necessárias para que aquilo que está posto no documento, o currículo prescrito, possa de fato ser apropriado criticamente pelos diferentes sujeitos de educação, resultando em práticas pedagógicas que revelem os limites e as possibilidades do documento.

Diante disso, organizamos o artigo da seguinte forma: em um primeiro momento, apresentamos uma breve revisão bibliográfica acerca da questão curricular na rede estadual paranaense, buscando compreender a dimensão histórica deste processo e suas continuidades na elaboração da atual diretriz curricular. A seguir, apresentamos os resultados da pesquisa desenvolvida com os professores de geografia das escolas estaduais de Francisco Beltrão sobre a participação dos mesmos no processo de construção e implementação das DCEs. Por fim, analisamos os resultados da pesquisa, apresentando algumas indicações que consideramos essenciais para que o documento elaborado possa ser, de fato, apropriado pelos diferentes sujeitos que constroem a educação paranaense.

1. A QUESTÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO PARANAENSE: O QUE DIZEM AS PESQUISAS

A década de 1980 representa um importante momento de construção de propostas curriculares em nível estadual. Baczinski (2007) constrói uma análise da implantação da Pedagogia Histórico-Crítica, a partir da elaboração do currículo básico da rede estadual do Paraná, entre os anos de 1983 e

1994. Segundo a autora, a elaboração deste documento precisa ser compreendida a partir de um movimento que envolve o processo de redemocratização do país e suas implicações para a organização da escola pública. Há que se ressaltar que a escola, a partir dos seus diferentes sujeitos, é concebida, naquele momento, como lugar de resistência e luta contra a ditadura militar e as concepções de educação e sociedade que os seus representantes possuíam e buscavam impor por meio de leis, sendo a principal delas a 5692/71. Tal movimento resultou em um processo de construção de currículos estaduais, claramente opostos a centralização federal colocada em prática durante o regime militar. A elaboração do currículo básico do Paraná e a construção da Proposta da CENP¹ em São Paulo são exemplos claros deste movimento.

Em ambos os casos, destacamos a vinculação destes currículos com concepções críticas sobre a sociedade e a educação, principalmente norteadas pela dialética materialista-histórica. Uma destas concepções que ganha destaque no caso do currículo básico do Paraná é a Pedagogia Histórico-Crítica. No centro dela está a concepção da necessidade de apropriação das classes populares dos conhecimentos sistematizados e difundidos através da escola. Segundo Saviani (2012, p. 66), "a escola tem o papel de possibilitar o acesso às novas gerações ao mundo do saber sistematizado, do saber metódico, científico. Ela precisa organizar processos, descobrir formas adequadas a esta finalidade". A escola se propõe a pensar a transformação da sociedade a partir de um redimensionamento da luta de classes, levando em consideração o conhecimento e a função que tem cumprido no modo de produção capitalista.

Ora, é sobre a base da questão da socialização dos meios de produção que consideramos fundamental a socialização do saber elaborado. Isso porque o saber produzido socialmente é uma força produtiva, é um meio de produção. Na sociedade capitalista, a tendência é torna-lo propriedade exclusiva da classe dominante (SAVIANI, 2012, p. 66).

Esta é uma das questões chaves na construção de uma perspectiva crítica acerca da prática educativa, uma vez que "o saber sistematizado continua a ser propriedade privada a serviço do grupo dominante" (SAVIANI, 2012, p. 67).

No entanto, o que assinala Baczinski (2007) é que, apesar da Pedagogia Histórico-Crítica ter sido apontada pelos professores que participaram do debate de construção do documento como a concepção que deveria nortear as práticas educativas na rede estadual do Paraná, não ocorreu um efetivo processo, após a publicação do documento, que possibilitasse sua plena realização. Segundo a autora,

Nossas investigações apontaram para uma contradição: as concepções de homem, sociedade e educação defendidas pela Pedagogia Histórico-Crítica passaram, então, a compor o referencial teórico-metodológico de todos os documentos e propostas de intervenção pedagógica elaborados pela SEED, mas as medidas reais estavam longe de se referendar nessa pedagogia e sua inspiração filosófica. Para que os professores tomassem conhecimento dessa concepção teórica, assumida oficialmente pela SEED, foram organizados diversos encontros de estudo, tais como, cursos de capacitação de professores e semanas pedagógicas, tendo como objetivo discutir a organização curricular, a função da escola, a contribuição do professor nos processos de formação entre outros temas. Tratava-se até de propor a importância da educação escolar na formação de alunos potencialmente transformadores. Todavia, a proposição desse trabalho deveria ser efetivada através de processos coletivos a fim de superar a individualização e fragmentação no processo de planejamento das atividades docentes. O que não se configurou de fato, pudemos registrar novamente a reprodução hierárquica e determinista, de cima para baixo, dos decretos, resoluções e disposições normativas desse momento conjuntural (BACZINSKI, 2007, p.143).

Apesar da construção do currículo básico da rede estadual do Paraná ter representado um importante avanço nas discussões sobre o papel da escola pública na sociedade brasileira, contando com a participação dos diferentes sujeitos que compõem a comunidade escolar, as condições de realização do documento não permitiram que o mesmo fosse além de uma carta de intenções. Além disso, a ruptura política representada pela chegada ao poder de Jaime Lerner² no Paraná e de Fernando Henrique Cardoso no governo Estadual, cujas gestões foram profundamente marcadas pelos princípios do neoliberalismo, com cortes de investimentos em diversas áreas, dentre as quais a educação, contribuiu para acentuar as dificuldades de efetivação do documento proposto. Tal análise, como veremos posteriormente, tem paralelos importantíssimos quando tomamos como referência o nosso objeto de investigação.

Em relação ao processo de construção das DCEs, Gilioli, Oliveira e Pinheiro (2011) balizam que o mesmo ocorreu a partir de uma ruptura política com

a volta ao poder de Roberto Requião, com profundas críticas as políticas neoliberais postas em práticas pelo governo Lerner no Paraná. Com isso, surgem as condições institucionais para que uma nova reformulação curricular fosse feita, em contraposição aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), acusados de serem reflexos destes valores neoliberais, principalmente pela adoção do conceito de competências como norteador do documento.

No caso do Paraná, durante o governo Lerner, a educação estadual foi pensada e inserida numa concepção de “escola de excelência” na qual os princípios de maximização e otimização aplicadas às empresas foram operacionalizados no gerenciamento da educação paranaense. A chamada escola de excelência buscava atribuir a educação escolar maior autonomia, o que, via de regra, significou uma menor intervenção do Estado na educação. Vale destacar que a maior diferença entre os planos de educação do governo Lerner (1995-2002) e Requião³ (2003-2010) repousa primordialmente nas finalidades das escolas, ou seja, a escola cidadã proposta pelo governo Requião é antagonista a escola de excelência do governo Lerner.

Com o intuito de problematizar a formação desta escola cidadã, a Pedagogia Histórico-Crítica foi empregada como concepção norteadora nos debates feitos com a comunidade escolar para a construção das DCEs. No entanto, ocorreu uma ruptura entre aquilo que foi debatido e o que, de fato, foi posto no documento final.

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

Tal processo resultou em deslegitimação do documento “uma vez negando o que foi discutido nesses cinco anos com a quase totalidade dos professores paranaenses, nega-se a construção coletiva tão exaltada durante todo o processo” (GILIOLI, OLIVEIRA e PINHEIRO, 2011, p.10). Os dados das pesquisas destes autores nos trazem importantes elementos para pensarmos no objeto de investigação

proposto, nesta pesquisa, uma vez que desconstrói a ideia de que o processo de construção do coletivo das Diretrizes resultou em um documento que expressasse aquilo que havia sido decidido pela comunidade escolar. Pelo que mostram os autores, houve certo descompasso entre as concepções defendidas pelos professores e aquelas que, de fato, constaram no documento.

Outra questão importante a ser mencionada foi apresentada por Baczinski, Piton e Turmeda (2008): a relação entre as concepções norteadoras da DCEs e as práticas docentes em sala de aula. Elas afirmam que um dos principais problemas que envolvem mudanças curriculares está na falta das condições para a efetivação das mesmas. Entre tais condições, a ocorrência de formação continuada se constitui como uma das mais elementares. Sem isso, podem ocorrer situações nas quais há um descompasso, nítido e amplo, entre aquilo que se defende no documento de modo formal (currículo prescrito) e o que de fato ocorre (currículo ativo). Para Libâneo (2007) trata-se do currículo real, por ser aquele que:

[...] de fato acontece na sala de aula em decorrência de um projeto pedagógico e um plano de ensino. É a execução de um plano, é a efetivação do que foi planejado, mesmo que neste caminho de planejar e de executar aconteça mudanças, intervenções da própria experiência dos professores, decorrente de seus valores, crenças e significados (LIBÂNEO, 2007, 172).

Como concluem Baczinski *et al.* (2008) a distância entre o planejado e o exercido, por vezes, também toma dimensões significativas dada a deficiência de conhecimento teórico por parte do docente que busca pela via metodológica suprir carências que são de ordem conceitual.

Esse desconhecimento da teoria leva os docentes as tentativas de reestruturação das práticas de ensino, pelo viés metodológico. Visto que este viés é muito reduzido e pragmático ocorre que a tendência do modelo tradicional acaba por prevalecer nas práticas de sala de aula e, conseqüentemente, mantém-se o problema do esvaziamento dos conteúdos e a distância significativa entre o que consta nos currículos (diretrizes curriculares, projeto pedagógico das escolas), e o que, de fato, se coloca na prática (BACZINSKI, PITON E TURMEDA, 2008, p. 150).

A manutenção do documento como algo mutável, propício ao debate e a apropriação crítica pelos diversos sujeitos da comunidade escolar torna-se condição *sine qua non* para que o mesmo

possa se realizar nas práticas educativas cotidianas.

Dessa forma, essa contextualização se faz importante, sobretudo para entendermos que a educação escolar é produto das relações políticas, econômicas e sociais presentes num dado momento histórico. Assim sendo, reflete os diversos interesses contraditórios que articulam e confrontam na produção da realidade social. No caso da elaboração das DCEs, esse processo não se dá de modo diferente. Ao contrário: o estado do Paraná é um legítimo representante dessa alternância de interesses, pois ao passo que se alternam os governos, alternam-se também os interesses em relação a educação. Nesse sentido, indagamos como os sujeitos que estão envolvidos nesse processo, isto é, professores, alunos e comunidade escolar participam desse debate: são sujeitos ou objetos no movimento de pensar a educação escolar, seus processos e finalidades.

Portanto, a partir dessas elucubrações e das contribuições das diferentes pesquisas citadas, buscaremos analisar a processo de construção e implementação, pelos professores, das DCEs de Geografia no município de Francisco Beltrão.

2. OS CAMINHOS PERCORRIDOS NESTA TRAJETÓRIA GEOGRÁFICA

Para a realização da pesquisa, construímos questionários distribuídos aos professores de Geografia que atuam nos ciclos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio das escolas estaduais da área urbana do município de Francisco Beltrão, PR. As escolas nas quais se realizou a pesquisa foram: Colégio Estadual Eduardo Virmond Suplicy, Colégio Estadual Mario de Andrade, Colégio Estadual Léo Flach, Colégio Estadual Tancredo Neves, Colégio Estadual Industrial, Colégio Estadual Reinaldo Sass, Colégio Estadual de Ensino Profissionalizante do Sudoeste / CEEP – Colégio Agrícola, Colégio Estadual Cristo Rei, Colégio Estadual São Miguel, Colégio Estadual João Paulo II, Colégio Estadual da Congo, Colégio Estadual Beatriz Biavatti, Colégio Estadual Educação Básica de Jovens e Adultos – CEEBJA, contabilizando 62 professores da Disciplina de Geografia.

A seleção da área de pesquisa se justifica pela representatividade do município do Núcleo Regional de Educação (NRE) de Francisco Beltrão, no contexto do estado do Paraná, bem como pela acessi-

bilidade facultada pela sobreposição do Campus da UNIOESTE a esta área de pesquisa.

O questionário elaborado continha quarenta questões, das quais 18 (dezoito) foram fechadas e vinte e duas 22 (vinte duas) questões abertas. Destas, 26 (vinte e seis) abordaram aspectos cadastrais e referentes à formação acadêmica dos professores e 14 (quatorze) questões trataram da participação destes na elaboração e implantação das DCEs de Geografia.

Foi realizado um pré-teste visando auferir a capacidade do questionário de contemplar as indagações prioritárias na composição da pesquisa. O ensaio foi aplicado durante o curso específico de Geografia para os professores do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE)⁴ no campus da UNIOESTE em Francisco Beltrão, com 27 (vinte sete) professores e após os ajustes necessários, o questionário foi finalizado. Após sugestão dos professores entrevistados e das observações dos pesquisadores, o questionário sofreu pequenas modificações, não alterando, no entanto, o número de questões.

A metodologia de distribuição e obtenção das respostas dos questionários se deu por meio da exposição dos objetivos da pesquisa aos diretores e/ou coordenadores pedagógicos e da entrega do número de questionários correspondentes ao de professores de Geografia, cadastrados em cada escola para adesão voluntária e posterior recolhimento. Ao todo foram distribuídos 62 (sessenta) questionários nos 13 (treze) colégios estaduais do município e recolhidos 27 (vinte e sete) em 10 (dez) colégios.

Com o intuito de compreendermos o perfil formativo dos professores de Geografia das escolas estaduais de Francisco Beltrão, realizamos, como dissemos, na primeira parte do questionário, perguntas referentes ao perfil de atuação profissional e formação destes docentes. Nesta perspectiva, a compreensão deste perfil contribuiu no entendimento das problemáticas que envolvem tanto a construção quanto a implementação das DCEs.

Em relação aos professores de Geografia das escolas estaduais de Francisco Beltrão que responderam aos questionários, esses se caracterizam por possuírem experiência no ensino de Geografia, isto é, atuam na rede estadual há mais de dez anos.

O maior número de professores realizou toda

sua caminhada profissional atuando apenas na área de Geografia, o que é inferido pelo fato de que os valores expressos no gráfico de tempo de serviço na rede estadual são muito próximos daqueles expressos pelo tempo de ensino na área de Geografia (Figura 2). Em sua maioria, são professores concursados com regime de quarenta horas semanais (Figura 3).

Esta carga horária predominantemente de cada professor, sujeito da pesquisa, de 40 (quarenta horas) semanais, não favorece o processo formativo uma vez que nesta carga não está contemplada a inserção de um projeto formativo continuado, independente das semanas pedagógicas propostas pelo NRE, o que é lamentável, uma vez que há espaço na universidade pública, que poderia subsidiar um projeto de formação continuada, aproximando a dimensão do ensino e da pesquisa.

Em relação à formação inicial, a maioria dos professores se formou em instituições privadas de ensino superior (Figura 4).

No que se refere à formação continuada, muitos possuem especializações *lato sensu* realizadas predominantemente na forma presencial, sendo ainda pouco presente na formação dos professores a pós-graduação *strictu sensu* (mestrado e doutorado). (Figura 5).

Este dado demonstra que o professor busca a complementação de sua formação de acordo com o que é estimulado por seu plano de carreira, sendo que a não valorização da titulação de mestre e doutor no processo de progressão da carreira dos professores da rede estadual do Paraná, pode subsidiar a compreensão da pequena procura pela especialização *strictu sensu* (Figura 6).

É dada pouca dimensão à pesquisa no processo formativo dos professores pesquisados. A busca por qualificação (via especializações como mostram os dados do questionário) têm motivações vinculadas ao plano de carreira docente que atribui ascensões salariais condicionadas a realização de tais componentes formativos. Verificamos que a formação dos professores, sujeitos da pesquisa, é proporcional ao que o estágio máximo proposto pelo plano de carreira docente estabelece: três especializações *lato sensu*, sem proporcional valorização/evidência de atividades de pós-graduação *stricto sensu*.

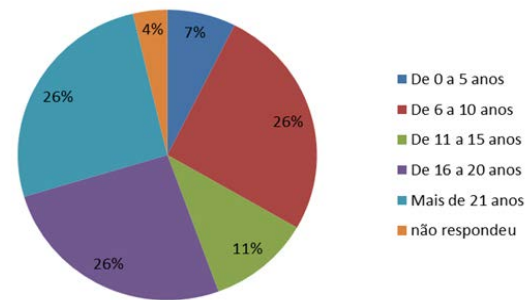


Figura 1: Tempo de serviço como docente da rede estadual do PR.
Fonte: elaborado pelos autores.

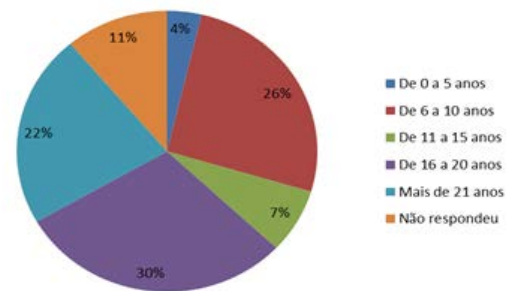


Figura 2: Há quanto tempo leciona Geografia?
Fonte: elaborado pelos autores.

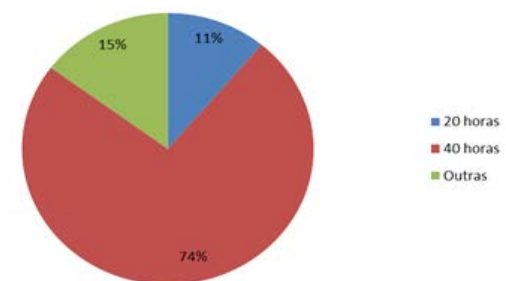


Figura 3: Carga horária semanal na rede estadual do PR.
Fonte: elaborado pelos autores.

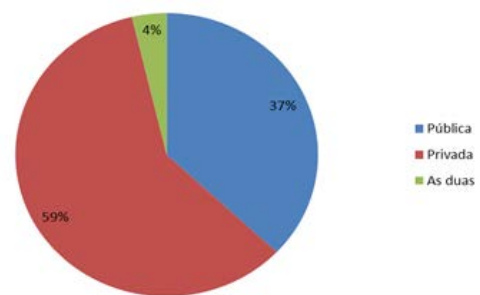


Figura 4: Instituição que fez a graduação.
Fonte: elaborado pelos autores.

Por meio dos dados obtidos pelos questionários fica evidente que o professor de Geografia que atua nas escolas estaduais de Francisco Beltrão possui experiência em diferentes níveis e modalidades de ensino. A maioria dos professores, sujeitos da pesquisa, atua tanto nos ciclos finais do Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio (Figura 7).

É possível afirmar que os professores de Geografia que atuam na rede estadual do Paraná, no município de Francisco Beltrão, possuem tempo de experiência amplo na educação básica e na própria rede. Tal constatação nos permite afirmar que tais profissionais passaram e vivenciaram diversas mudanças ocorridas na organização da rede estadual de educação do Paraná, sendo sujeitos privilegiados na compreensão do processo de construção e implementação das DCEs.

E, também, buscamos compreender a percepção desses sujeitos em relação ao problema específico da pesquisa, ou seja, como ocorreu a participação dos professores de Geografia no processo de construção das DCEs-PR. Essa questão é interessante porque nos permitiu avaliar se a participação dos professores no processo de elaboração das DCEs ocorreu efetivamente, uma vez que as DCEs foram amplamente propaladas pelo governo, o qual reforçava que diferentemente de outros documentos norteadores da educação elas seriam fruto dos anseios e expectativas dos professores em prol de uma educação de qualidade. A Figura 8 apresenta os dados referentes à participação dos docentes.

No que tange a construção das DCEs de Geografia, a maioria dos professores afirmou ter participado dos encontros promovidos nas escolas. Além disso, declararam que esta participação foi significativa, relatando que muitos dos debates promovidos, nesses encontros, se concretizaram em ações expressas nas DCEs. Tal elemento é significativo, pois revela certa identidade dos sujeitos com os resultados materializados na proposta, o que contribuiu em uma melhor articulação entre o currículo prescrito e o ativo.

Foi possível perceber que a participação dos professores na construção do documento ocorreu em diferentes níveis, sendo que não é possível, nesta pesquisa, apresentar se ocorreram continuidades e ou rupturas entre os mesmos. Porém, averiguamos

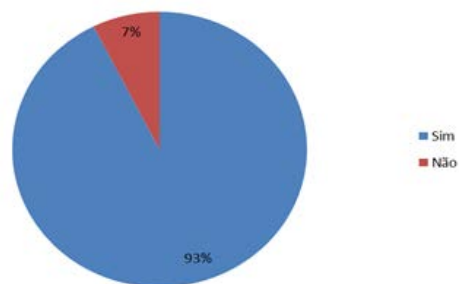


Figura 5: Professores que possuem especialização.
Fonte: elaborado pelos autores.

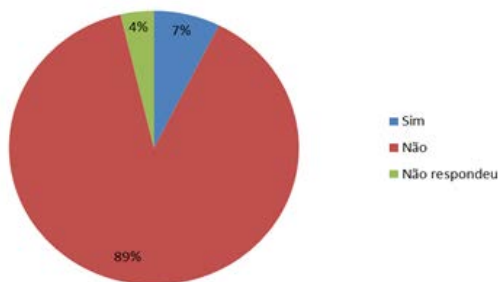


Figura 6: % de professores que possuem Mestrado.
Fonte: elaborado pelos autores.

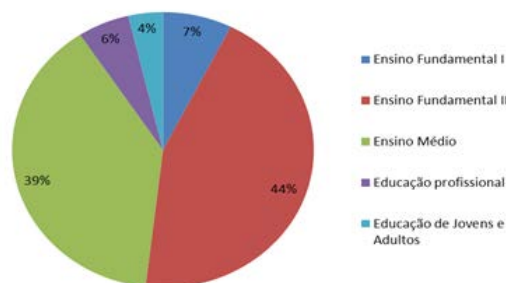


Figura 7: Níveis e modalidades em que atua.
Fonte: elaborado pelos autores.

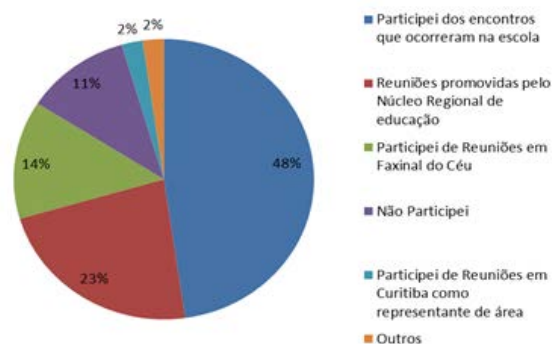


Figura 8: Em relação a construção das DCEs.
Fonte: elaborado pelos autores.

que se tratou de uma participação representativa, ou seja, cabia a um docente indicado pela comunidade escolar (escola, núcleo regional), representar os demais docentes nas discussões que se davam nas instâncias superiores. O retorno destas discussões se dava, também, a partir de um mecanismo criado pela Secretaria Estadual de Educação (SEED-PR), o DEB⁵ Itinerante. Por meio destes encontros periódicos, os principais pontos do documento eram debatidos com a comunidade escolar, o que servia como um *feedback* na construção das DCEs.

Neste sentido, é possível afirmar que, mesmo se tratando de um processo que privilegiou a representatividade, ao invés da participação direta de todos os docentes (o que em nossa perspectiva, em decorrência do tamanho da rede estadual do Paraná, seria inviável), ocorreu efetiva participação da comunidade escolar na construção do documento. Tal fato resultou, como pudemos perceber na fala dos professores entrevistados, em um sentimento de identidade em relação ao documento, o que se configura como um importante processo para a efetivação do mesmo. Vale ressaltar que, diferente do que apontaram as pesquisas de Gilioli, Oliveira e Pinheiro (2011), não apareceram nos relatos dos professores de Geografia entrevistados, a percepção de que houve uma ruptura entre aquilo que foi discutido entre a comunidade escolar e o que de fato foi posto no documento.

No entanto, quando verificamos o processo de implementação das DCEs-PR a partir de 2008 o quadro é bastante distinto do ideal. Os dados apontam que quase não ocorreram momentos de formação continuada, organizados nos diferentes níveis de administração da SEED-PR.

É possível verificar que metade dos professores participaram de algum curso organizado pela SEED-PR (Figura 9), após 2008, com intuito de discutir as DCEs. Em certa medida, esta ausência de uma política institucional de formação continuada pode ser explicada pela ruptura política ocorrida a partir de 2011, com a chegada ao poder de Carlos Alberto Richa (PSDB). Apesar de até o presente momento, a SEED-PR não ter proposto nenhuma alteração substancial do documento publicado em 2008, não houve garantias de condições de efetivação das práticas educativas propostas nas DCEs. Com isso, as discus-

sões e os debates acerca do documento têm ficado restrito aos períodos conhecidos como semanas pedagógicas (duas vezes ao ano, em fevereiro e julho) (Figura 10).

Constatamos que 68% dos entrevistados afirmam que as discussões sobre as DCEs ocorrem semestralmente (36%) ou anualmente (32%). Isto reforça nossa constatação anterior de que tal discussão se restringe às semanas pedagógicas. Diante do exposto, está claro que, mantidas as condições atuais de ausência de uma política institucional de formação continuada, existem grandes riscos de que as DCEs sejam ou se tornem um documento morto, desvinculado das práticas dos diferentes sujeitos da educação.

Além disso, os dados da pesquisa nos mostraram que 59% dos professores entrevistados poderão se aposentar nos próximos 10 anos (Figura 11), o que pode significar um processo de renovação abrupto e, com isso, uma perda da memória coletiva do processo de construção das DCEs de Geografia.

Ponderamos que, mediante o tempo de serviço médio apresentado pelos professores, à parcela mais significativa dos professores que participaram do processo de constituição das DCEs - PR se encontram, atualmente, em período próximo da aposentadoria. Nesta fase, sem a apresentação de novos desafios, o professor tende a entrar em uma fase de desinvestimento (HUBERMAN, 2007) no qual se dá conta de que parte daquele saber acumulado durante anos na profissão será perdida, o que poderia, inclusive, favorecer o esquecimento deste processo histórico do ponto de vista da memória coletiva. Por isso, assinalamos que renovação do quadro funcional deveria ser acompanhada de um processo formativo continuado que contemple o resgate deste processo que pretendeu ser participativo e democrático. Tal constatação, trazida pelo dado anterior, reforça a importância de políticas de formação continuada que, ao mesmo tempo em que valorizem as experiências e os relatos dos sujeitos que participaram do processo, permita as novas gerações de professores conhecê-lo e dele se apropriar.

À falta de formação continuada se somam outros problemas, vinculados às condições de trabalhos dos professores da rede, que também dificultam o processo de implementação das DCEs. Na

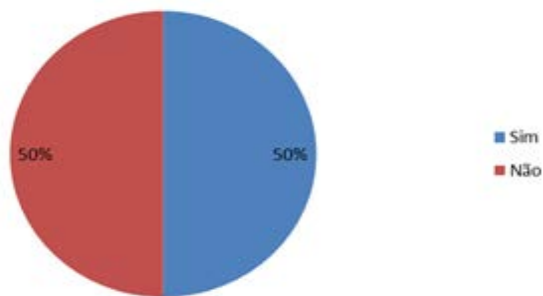


Figura 9: Percentual de professores que participou de algum curso da SEED sobre as DCEs após 2008.

Fonte: elaborado pelos autores.

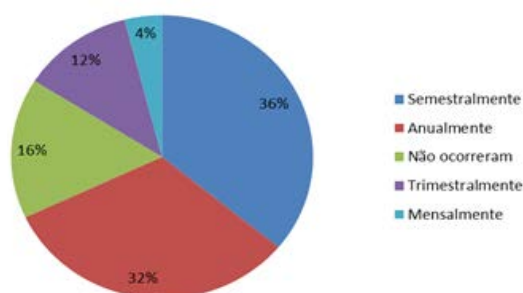


Figura 10: Periodicidades das discussões sobre as DCEs atualmente.

Fonte: elaborado pelos autores.

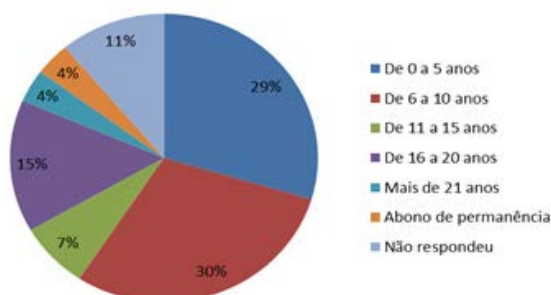


Figura 11: Tempo para aposentadoria na rede estadual do PR.

Fonte: elaborado pelos autores.

fala de um dos professores entrevistados, é possível entender a realidade cotidiana do professor:

Diante do número de aulas que ministro, acabo, em muitos momentos, me tornando um professor tradicional preocupado em repassar conteúdo (Professor 5).

O depoimento deste professor, em consonância com os de outros sujeitos pesquisados, mostra a importância de que as políticas curriculares de-

envolvam ações multidimensionais. O currículo e as mudanças propostas não podem ser pensados sem levar em consideração as condições materiais e imateriais efetivamente necessárias para a realização dos mesmos.

Apesar destas dificuldades de implementação das DCEs, os professores defendem a importância do documento para a educação pública paranaense. A totalidade dos professores entrevistados é contrária à substituição do documento. Para os professores entrevistados a principal contribuição dada pela DCE de Geografia se refere à questão da organização dos conteúdos. Segundo os professores, o documento possibilitou uma concepção norteadora para as práticas educativas na rede estadual. Para alguns dos professores que participaram do questionário, a implementação das DCEs significou uma importante mudança na prática de planejamento na rede estadual do Paraná, norteando assim as práticas desenvolvidas, como pode ser percebidas nas respostas a seguir.

As mesmas nos norteiam, auxiliam na prática do dia a dia na sala de aula, além do que faz com que todos os professores de uma forma ou outra falem a mesma "linguagem" não deixando o conteúdo fragmentado (Professor 1).

Porque elas são abrangentes e funcionam como uma linha norteadora aos profissionais da educação (Professor 2).

Sim, colaboraram para que todas as disciplinas e professores seguissem uma linha, um propósito, a fim de chegar em um mesmo objetivo (Professor 3).

No entanto, é importante ressaltar que a compreensão presente nas falas destes docentes vai na direção oposta aquela apresentada nas DCEs, que é de garantir maior autonomia para que o professor realize o seu planejamento, em um constante diálogo com a realidade da comunidade escolar. Tais respostas revelam a dificuldade de compreensão do documento, que precisa ser mais investigado em pesquisas posteriores.

Nesse sentido, acreditamos que o documento é um norteador para a reflexão e prática docente, se caracterizando como algo importante para o aperfeiçoamento não só da prática do professor, mas como um possibilitador de um olhar macro sobre os sujeitos e também sobre a função da escola em tempos atuais. Por conta da qualidade das

discussões apresentadas nas Diretrizes e, se elas ocuparem efetivamente um lugar na formação dos professores e em suas ações cotidianas, poderão resultar em ações pedagógicas significativas e romper com a ideologia de que os documentos oficiais servem, na maior parte das vezes, somente para fins burocráticos.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da pesquisa, alguns elementos foram percebidos. Em primeiro lugar, a partir das repostas dos professores e professoras ao questionário foi possível perceber que no processo de construção das DCEs de Geografia predominou a representação, com a participação indireta dos docentes nos diferentes momentos da elaboração do documento. A participação direta se deu em cada escola e a, na sequência, nas outras instâncias e momentos, foi feita pelos representantes escolhido entre os pares. Tal constatação reforça a importância de um processo de implementação que possibilite que a maior da rede se aproprie do documento, compreendendo seus fundamentos, criticando-os, reelaborando-os.

No entanto, pela pesquisa, foi possível perceber que as condições de formação, tanto inicial quanto a continuada, e de trabalho do professor de Geografia da rede estadual de Educação do Paraná estão aquém daquelas necessárias, principalmente para que a relação entre pesquisa e ensino se desenvolva, contribuindo para que os docentes tenham dificuldades para compreender, com maior clareza, o significado teórico-metodológico adotado nas DCEs. Até o presente momento, não vem ocorrendo uma política de formação continuada que possibilite aos professores se apropriarem efetivamente das discussões e práticas teórico-metodológicas trazidas pela DCEs de Geografia.

A partir destas constatações, indicamos a necessidade de mudança de atuação no que diz respeito, tanto as condições de trabalho dos docentes, com ampliação da carga de hora atividade, quanto à formação continuada dos mesmos, com ações que busquem problematizar a prática cotidiana da comunidade escolar a partir das questões teórico-metodológicas colocadas nas DCEs.

Neste processo, as Universidades Públicas

Paranaenses podem contribuir com parceiras, seja pela manutenção e ampliação de Programas como o PDE e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID), seja por meio de cursos de formação continuada que coloque em diálogo a realidade escolar e as DCEs.

Outrossim, mantendo-se o atual quadro de falta de uma ampla política de implementação das DCEs-PR, poderá ocorrer a deslegitimação do processo, com a perda das conquistas trazidas pelo desenvolvimento metodológico, pedagógico e político de elaboração do documento, bem apontadas pelos professores e professoras entrevistados, podendo se tornar as DCEs mais um dos inúmeros documentos que preenchem as prateleiras das bibliotecas escolares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BACZINSKI, A. V. de. M. *A implantação oficial da Pedagogia Histórico-Crítica na rede pública do estado do Paraná* (1983 – 1994): legitimação, Resistências e contradições. Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP, 2007
- BACZINSKI, A. V. de. M., PITON, I. M., TURMENA, L. Caminhos e descaminhos da prática docente: uma análise da Pedagogia Histórico-Crítica e das Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, nº 31, Set. 2008.
- GILIOI, E. B., OLIVEIRA, A. R., PINHEIRO, A. A. M. Diretrizes curriculares do estado do Paraná: da Pedagogia Histórico-Crítica às teorias críticas. In: V ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO. *Anais...* Florianópolis, 2011.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. *Vidas de professores*. 2º edição. Porto: Porto Editora, 2007.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos para que?* 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 11ª edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

Notas de Fim:

1- Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo.

2- Foi governador do Paraná por dois mandatos: 1995-1998 e 1999-2002

3- Foi governador do Paraná por três mandatos: 1991-1994; 2003-2006; 2007-2010.

4- Trata-se de um programa de formação continuada da rede estadual de educação do Paraná, iniciado em 2007 e tornado Política de Estado pela Lei Complementar nº 130, de 14 de julho de 2010. Através do programa, os professores da Educação Básica têm a oportunidade de retornar aos estudos sob a orientação de um docente vinculado a uma universidade pública paranaense, com o objetivo de construir um plano de ação a partir de uma problemática vivenciada em seu cotidiano escolar. O programa tem duração de dois anos, sendo que no primeiro o professor da Educação Básica fica afastado 100% da sala de aula, dedicando-se a cursos, palestras, eventos e para a construção do projeto de intervenção na escola sob a supervisão do professor da universidade. No segundo ano, o afastamento é de 25%, e o professor volta à escola para colocar em prática o seu projeto de intervenção e, posteriormente, elaborar um artigo refletindo sobre a experiência e socializando-a com os outros docentes da rede.

5- Diretoria de Educação Básica.

Correspondência dos autores:

Najla Mehanna Mormul
e-mail: najlamehanna@gmail.com

Eduardo Donizeti Girotto
e-mail: egirotto@usp.br

Mafalda Nesi Francischett
e-mail: luze.carvalho@gmail.com

Rosana Cristina Biral Leme
e-mail: rosanabiral@hotmail.com

Artigo recebido em: 19/05/2014

Revisado pelos autores em: 11/11/2015

Aceito para publicação em: 27/11/2015
