

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

<http://dx.doi.org/10.4025/imagenseduc.v7i1.34006>

Marisa Noda*

Maria Terezinha Bellanda Galuch**

*Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP/Jacarezinho. mnoda@uenp.edu.br

**Universidade Estadual de Maringá – UEM. mtbgaluch@uem.br

Resumo

Entre maio de 2004 e julho de 2005, no Paraná, coordenado pelo Departamento do Ensino Fundamental da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, houve o processo de elaboração das Diretrizes Curriculares da Educação Básica – História (DCEB/H), que buscou envolver os professores da área. Essas Diretrizes foram elaboradas mediante a participação de, aproximadamente, quatro mil professores em seminários centralizados na Universidade do Professor, reuniões técnicas nos núcleos regionais de educação e Encontros Descentralizados em vários municípios do Estado. Com o aporte do materialismo histórico dialético, o objetivo deste trabalho é analisar esse processo, por meio do estudo da documentação produzida durante a elaboração das Diretrizes. A coleta de dados foi realizada junto ao Núcleo Regional de Londrina, do qual participaram 168 professores no processo de elaboração das Diretrizes. Foram analisados roteiros de trabalhos, sínteses das respostas dos professores. Esse processo materializa orientações divulgadas desde meados da década de 1980 por organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal), sobre a necessidade de implantação de mecanismos participativos nas políticas de elaboração de currículos. São orientações que refletem um direcionamento de propostas neoliberais, que buscam consenso para sustentar ações para a manutenção da própria sociedade. Conclui-se que a participação dos professores no processo de elaboração das DCEB/H foi uma participação formal, cujas reflexões não se tornaram orientações ou conteúdo do referido documento.

Palavras-chave: diretrizes curriculares, participação, currículo, formação de professores.

Abstract: The making of curriculum guidelines of basic education of Parana state – history: an analysis on teacher participation. In Paraná, between may 2004 and July 2005, coordinated by the Paraná Secretary education, happened the process of curricular guidelines of basic education in history which search to involve professors of the area. The guidelines was elaborated with participation of a proximity four thousands professors on centralization seminars in the professors university. Technicals reunions on regionals core of education and decentralizations in many city's of the state. With the support and historic materialism dialectical, the main goal of this project is analysis this process by mains of documentation made during the guidelines. The gathering of data was made together with the Regional core of Londrina, which contains 168 professors in the process of the elaboration documentation, it was analyzed reports of work. This process materializes orientations published since late 1980 by international organizations such as United Nation educational, scientific and cultural organization (Unesco) and the Economics Comission for the Latin America and

Caribe (Cepal) about the need of implantation of a participation mechanism for the elaboration politics of the curriculum. This are orientations that reflect the direction of neoliberal propositions that search consensus to sustain actions for the own society maintenance. In all conclusion of the work the participation of professors in the elaboration of the process of guidelines curricular of the basic education of the Paraná - history is that the formal participation such reflection do not become orientations of tenor referred by the documents.

Keywords: curriculum guidelines, participation, curriculum, teaching formation.

Introdução¹

Neste artigo, analisamos o processo de elaboração das Diretrizes Curriculares da Educação Básica – História do Estado do Paraná (DCEB/H-PR), especificamente a participação dos professores no processo que ocorreu entre os anos de 2004 e 2006, cujos documentos produzidos são tomados como fontes neste trabalho. Há que se destacar que o envolvimento de professores na elaboração de documentos norteadores do ensino alinha-se a orientações de organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), no que tange à participação de professores nas decisões educacionais, o que inclui a participação na elaboração de documentos curriculares. Essas orientações podem ser encontradas, por exemplo, no *Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI* (Delors, 1998) e no documento *Equidad, desarrollo y ciudadanía* elaborado pela Secretaria, da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL, 2000).

Com o objetivo de compreendermos os encaminhamentos dados ao processo de elaboração das DCEB/H-PR, analisamos os

documentos destacados anteriormente pautando-nos em estudos de Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) que destacam que as ideias difundidas por agências como a Unesco e Cepal sobre a participação popular como elemento promotor de igualdade social e da educação escolar como possibilidade de redução da pobreza mundial orientaram as reformas educacionais de países periféricos nos anos de 1990 e em décadas subsequentes. Segundo as autoras, a participação dos professores em reformas educacionais, de modo geral, e mais especificamente na elaboração de currículos escolares, auxiliaria na promoção dos professores como agentes participativos da política educacional e igualmente responsáveis pela democratização da sociedade, condição *sinequa non* para a eliminação da miséria.

Democratização e participação dos professores

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 educacionais deveriam exigir uma escola que preocupada com uma educação para formar homens adequados, que 'criem' diante das diversidades impostas pelo trabalho, qualificados para aumentar a produtividade e competir igualmente no mercado internacional.

Para conquistar essa qualificação, documentos emitidos por organismos internacionais a partir da década de 1990, que sustentam as reformas educacionais, indicam a formação que as escolas devem oferecer aos seus alunos e sugerem como a sociedade, de forma geral, deve assegurar que as pretendidas mudanças sejam exitosas. Tal protocolo, implícito nas orientações, aparece sob alguns princípios ou conceitos, como democracia,

¹ A discussão presente neste artigo foi apresentada no XII Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Estadual de Maringá, em Junho 2013, sob o título *O trabalho do professor na elaboração de currículos escolares: Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná*, cujos Anais estão disponíveis em:

< <https://www.fe.unicamp.br/eventos/ged/histedbr2016/xhistedbr/schedConf/presentations>>.

Também foi objeto de discussão do trabalho apresentado no X Seminário Nacional do HISTEDBR: "30 anos do HISTEDBR (1986-2016): contribuições para a história e historiografia da educação brasileira", realizado na Unicamp, no período de 18 a 21 de julho de 2016, sob o título *A elaboração das Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná – História: uma análise sobre a participação dos professores*.

autonomia, participação, sociedade civil, igualdade, classe social, pobreza e riqueza.

Dentre esses conceitos, interessa-nos, especificamente, o de democracia, já que dele emana um princípio² básico: a participação. O termo participação é constantemente aludido no processo de elaboração das DCEB/H-PR, sendo que os dois termos são estrategicamente utilizados por agências internacionais, como mostram dois de seus documentos: O relatório *Educação: um tesouro a descobrir* (Delors, 1998) e o documento *Equidad, desarrollo y ciudadanía* (CEPAL, 2000).

Para Wood (2011), até o final do século XVIII, o significado de democracia era o adotado pelos gregos, mas, com a ascensão dos Estados Unidos, foi redefinido de governo do povo, lembrando ser o povo temido pelas classes dominantes, para governo pelo povo, no qual este é representado, passando a gozar do direito ao voto, ainda que esse direito tenha sido restrito em muitas democracias até meados do século XX. Este é o caso do Brasil, país em que, até 1985, prevaleceu o direito de voto apenas aos alfabetizados. Sob esse 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; há, porém, os que podem ser representados e os que podem ser representantes. Portanto, essa participação é limitada. Sobre a democracia em Montesquieu, Aranda destaca:

[...] 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)³.

Rousseau (1999), na obra *Contrato Social*, 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 de 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).

A autora esclarece, ainda, que “[...] tendo em vista o movimento histórico em processo é que se pode afirmar que nas formulações teóricas dos pensadores 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, no final do século XX e início do século XXI, com

² De acordo com Aranda (2009), Adirão e Camargo (2001, p. 72), focando 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”.

Noda, M., & Galuch, M. T. B.

³A Obra de Montesquieu referenciada por Aranda é: *O espírito das leis*, publicada pela editora Martins Fontes.

referência à democracia, chamam-nos a atenção os seguintes pontos: seu sentido de igualdade civil e sua ressignificação. De acordo com 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*:

A 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 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 direitos⁴ (CEPAL, 2000, p. 54, tradução nossa).

⁴No original: “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

Noda, M., & Galuch, M. T. B.

Também o *Relatório Educação: um tesouro a descobrir* 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 pela Cepal (2000), seja no Relatório da Unesco (Delors, 1998). Em ambos, a ideia de democracia formal prepondera, devendo ser ensinado na escola o cumprimento dos deveres e dos direitos, naturalizando o 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 ressignificação 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

social, la equidad de género, el respeto a la diversidad étnica y cultural, las 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”.

sendo dirigidas por grupos centralizadores na década de 1990. Segundo os documentos da Unesco e Cepal, a efetivação da democracia seria benéfica para tirar a região da miséria se a participação dos cidadãos comuns fosse garantida pelas reformas educacionais. Dessa forma, a democratização da educação passa a ser ponto de pauta nos documentos oriundos das agências internacionais.

Finalmente, procura-se aprofundar a democracia, trazendo o governo mais próximo dos cidadãos e promover uma maior participação cidadã, esta relação mais estreita entre as autoridades e a população deve gerar, inclusive, um movimento integrador, e dinâmico de participação e controle na prestação de serviços e melhorar a comunicação e fluxo rápido de informações das decisões entre empresários, administradores e beneficiários⁵ (CEPAL, 2000, p. 165-166, tradução nossa).

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, imposto 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.

⁵ No original: “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 debe generar un movimiento integrador y dinámico de participación y control en la prestación de los servicios y favorecer la comunicación y el flujo de información más expeditos entre decisores, administradores y destinatarios”.

É nesse contexto que se insere o objeto de nossa pesquisa. De acordo com Tavares (2004), a democratização da educação no estado do Paraná, perpassada pela descentralização, estava presente nas políticas da Secretaria de Estado da Educação (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 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 a 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 passou a ser entendida como a gestão que conta com a participação de professores, funcionários, diretores e cidadãos locais no campo decisório educacional, validada pelo discurso de que produziria uma educação amparada nas necessidades dos alunos. A defesa era a de que a participação desse grupo ocorreria 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, 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*, chamou a atenção para a diferença entre o novo documento e o que estava em vigor no estado, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), por contar com a participação dos professores em sua elaboração.

Durante todo o processo, realizado nos anos de 2004 e 2005, essa característica passou a ser divulgada com bastante ênfase pela Seed.

Da mesma forma que o entendimento sobre a democracia como produção histórica se fez necessário, é fundamental compreendermos como o princípio de participação vem sendo utilizado na política em geral e, especificamente, na política educacional. Optamos em, primeiramente, apresentar de que forma o princípio de participação é acolhido no campo da pesquisa; em segundo lugar, destacaremos alguns pesquisadores que têm se dedicado ao tema. É importante entendermos o princípio de participação como um compromisso social fundamental na composição do sujeito histórico, tal como Gramsci (1982). Participar 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 influenciava o panorama econômico-social brasileiro; alguns conceitos, entre eles o da participação, foram modificados,

[...] 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', na qual o indivíduo cumpre tarefas para a sua manutenção e a do grupo a que pertence; 'participação espontânea', na 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' que "[...] 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 à 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 na melhoria da sua condição econômico-social. Para isso, considera-se que o sistema educacional deve aumentar o número de egressos, bem como diminuir repetências e evasões escolares. Para tal intento, toda a sociedade é chamada a participar das reformas, o que significa 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 visam a reformulações educacionais é 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 é esperada; segundo, a reforma educacional incide diretamente sobre seu trabalho, portanto sua participação é aguardada. O professor que se nega a participar atribui a outros o poder de decisão, colocando-se em posição na qual sua recusa em participar é taxada como desinteresse pelo seu próprio trabalho.

Elaboração das Diretrizes Curriculares da Educação Básica – História do Estado do Paraná

O trabalho de elaboração das DCEB/H-PR, realizado entre os anos de 2004 e 2006, foi dividido em dois grupos: um para elaborar a matriz curricular para o ensino médio; outro para elaborar as diretrizes do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. O segundo grupo mobilizou cerca de quatro mil professores entre os anos de 2004 e 2006 de todo o estado do Paraná (Cerri, 2005), e foi coordenado por uma equipe de técnicos da Seed e por professores de Instituições de Ensino Superior do Estado. A dinâmica de trabalho escolhida foi a formação de um 'Grupo Permanente', composto por professores representantes de cada um dos 32 núcleos regionais de ensino⁶. Portanto, professores de todas as regiões do estado do Paraná, de alguma maneira, envolveram-se no processo, à medida que as atividades ligadas às diretrizes foram realizadas sob a forma de eventos específicos, atividades das Semanas Pedagógicas⁷ e grupos de estudos. Neste trabalho, analisamos a documentação produzida

⁶No estado do Paraná, o órgão que coordena ações da Secretaria de Educação (Seed) é o Núcleo Regional de Ensino (NRE), que é composto por municípios de uma microrregião. No período em que as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná foram elaboradas, o estado contava com 32 NRE.

⁷A Semana Pedagógica acontece a cada início de semestre letivo em todas as escolas da rede estadual de ensino do estado do Paraná.

pelos professores do Núcleo Regional Ensino de Londrina (NRE/L) como resultado desses encontros.

Os eventos específicos para a elaboração das DCEB/H-PR foram divididos em dois modelos: Encontros Centralizados e Encontros Descentralizados. No primeiro evento centralizado, denominado *I Seminário Centralizado*, realizado na Universidade do Professor⁸, no distrito de Faxinal do Céu, município de Pinhão, PR, foi formado o *Grupo Permanente*, que “[...] saiu de lá com a tarefa de organizar, em todas as cidades de seus respectivos NRE, um levantamento sobre as ideias e necessidades dos professores sobre a prática de ensino e o currículo” (Cerri, 2007, p. 43). Nesse primeiro seminário, os professores Marco Aurélio Monteiro Pereira e Sandra Regina Ferreira de Oliveira participaram de mesa-redonda na qual discutiram o conteúdo dos seguintes artigos: *O Currículo Básico e o perfil do professor*, publicado na Revista História e Cultura (Pereira, 1997) e *O processo de implantação do PCN no ensino de História: uma leitura de continuidades e rupturas* (Oliveira, 2004).

Ainda no ano de 2004, foram organizados dois eventos, o *I Encontro Descentralizado*, realizado em cada um dos municípios paranaenses. Aos professores que deles participaram, foram feitas as seguintes solicitações: a leitura dos textos de Pereira (1997) e Oliveira (2004); respostas a nove questões; e, por fim, a elaboração de um registro-síntese do grupo. Quanto ao conteúdo das nove questões, algumas exigiam respostas baseadas nos textos estudados e outras versavam sobre o trabalho desenvolvido pelos professores em sala de aula, destacando metodologias, opção de organização curricular, referenciais teóricos, planejamento anual e fundamentos do ensino de História.

O registro-síntese de cada município fundamentou o *Documento Síntese DCE – História*, elaborado pela coordenadora da área de História do NRE/L, que apresenta um quadro com as respostas que os professores de História deram às questões discutidas naquele primeiro evento. Vale destacar que das nove questões, quatro se reportavam diretamente ao processo de implantação do Currículo Básico do Estado do Paraná e dos PCNs, porém sob a perspectiva 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.

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* (Hall, 1998); *Diversidade, identidade, etnicidade e cidadania* (Munanga, 2003); *A invenção da América Latina* (Bruit, 2000); *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 consequente* (Pinsky & Pinsky, 2004) e *Ensino de história: conteúdos e conceitos básicos* (Bezerra, 2004) que também foram discutidos por pequenos grupos de professores que produziram uma síntese sobre o conteúdo deles.

Como material de apoio do *II Encontro Descentralizado*, apenas Pinsky e Pinsky (2004) e Bezerra (2004) foram sugeridos como leitura no roteiro de estudos, além do *Texto Aberto* (Paraná, 2004), material que, segundo os organizadores do evento, funcionários da Seed, era resultante da sistematização das primeiras discussões do *I Seminário Centralizado* e do *I Encontro Descentralizado*.

Para entendermos a participação que coube aos professores na elaboração das DCEB/H-PR, optamos por analisar uma das atividades que os professores deveriam realizar no *II Encontro Descentralizado*: estudar, discutir e propor mudanças, justificando-as, no *Texto Aberto* (Paraná, 2004). Dos seus 25 parágrafos, 10 não sofreram alterações por parte dos professores de História do ensino fundamental do NRE/L. Nos quadros abaixo, estão apresentadas algumas das modificações que os professores do NRE/L sugeriram em três parágrafos.

⁸ Centro de Formação dos Funcionários do Governo do Estado do Paraná, criado em 1995, composto por alojamentos, refeitório, anfiteatros e salas de estudos.

Quadro 1 – Propostas de alteração e complementação do Parágrafo 12 do *Texto Aberto*

Parágrafo original do <i>Texto Aberto</i>
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. 3).
Mudanças sugeridas
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. A formação continuada seria uma reunião para troca de opiniões, debates, experiência e metodologias. O livro didático pode ser usado de forma positiva pelo professor, sendo um dos raros materiais didáticos que o professor dispõe. 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 (SEED) deveria enviar um material de apoio moderno. Utilizar a verba da Educação na Educação.

Fonte: Sistematização do *II Encontro das Diretrizes Curriculares de História*.

Quadro 2 – Propostas de alteração e complementação do Parágrafo 16 do *Texto Aberto*

Parágrafos originais do <i>Texto Aberto</i>
Cumprir 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)’ (p. 3-4).
Mudanças sugeridas
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.

Fonte: Sistematização do *II Encontro das Diretrizes Curriculares de História*

Quadro 3 – Propostas de alteração e complementação do Parágrafo 23 do *Texto Aberto*

Parágrafos originais do <i>Texto Aberto</i>
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 (p. 5).
Mudanças sugeridas
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, versam sobre as seguintes questões:

- A história temática, segundo os professores, “não é a única que trabalha temas sociais contemporâneos”.
- Materiais didáticos são importantes no trabalho do professor, mas é muito difícil encontrá-los.
- A carga horária de história na grade curricular é insuficiente e a formação continuada deveria ser no período dos 200 dias letivos.
- Identidade – os professores pedem que, no *Texto Aberto*, seja explicado o que o autor entende por ‘velhas identidades’ (Paraná, 2004).

Nas propostas de em parágrafos do *Texto Aberto* (Paraná, 2004), os professores apontam o que entendiam ser necessário mudar, explicando de forma mais clara e aproveitando para reivindicar a formação continuada como trabalho letivo. Dessa forma, mostraram um entendimento acerca de currículo e demais temas que o envolvem, como material didático e formação continuada. Eles expuseram o que pensam e, em alguns momentos do processo de elaboração das Diretrizes, demonstraram não entender determinados temas, mas a Seed acabou não retomando a discussão.

O *III Encontro Descentralizado*, organizado 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? Fica-nos a certeza de que cabia aos professores executar determinadas tarefas no processo, consubstanciado, assim, a participação como uma forma de considerar que o professor participa da tomada de decisões, tal como orientam os documentos mencionados no início deste texto.

Considerações finais

Aranda (2009) postula que a participação é uma categoria histórica, construída nas relações sociais, em um movimento em que o homem possa se constituir como sujeito da História, ou seja, 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 à condição de participação dos professores na elaboração das DCEB/H-PR.

Tal condição pode ser visualizada ao analisarmos os documentos produzidos pelos professores no processo de elaboração das diretrizes, haja vista que os professores executaram algumas tarefas, em sua maioria, lendo e respondendo a questões que lhes eram propostas. Esse trabalho realizado pelos professores paraenses leva-nos à pensar Benjamim (1985) quando nos fala: "o mundo do trabalho toma a palavra" (Benjamim, 1985, p. 184). Ao estabelecer que os professores realizassem o trabalho de escrever determinado texto, passa a ser entendido pelos propositores, como resultado de uma experiência. Ler, interpretar e redigir sobre as ideias dos autores sugeridos não significa que os professores realizaram um trabalho que lhes aproximaria das DCEB/H-PR, que lhes fizessem sentir produtores desse documento, o que auxiliaria na vivência dessas diretrizes em sala de aula. Escrever partindo de determinadas orientações não se aproxima de uma experiência, para isso necessitariam compreender as ideias do autor, refletir sobre elas, reelaborá-las e torná-las parte de sua própria experiência. Vale lembrar que os professores realizaram tarefas prescritas no processo de elaboração das Diretrizes, mas que "[...] a exigência de repensar, de refletir sobre a sua própria posição no processo de produção" (Benjamin, 1985, p. 200) não foi realizada.

O que permite tal afirmação são análises das respostas dadas pelos professores, compreendemos que tal exigência não foi cumprida, que não foi possibilitado aos

professores serem sujeitos do processo, já que suas incompreensões não foram consideradas. Ao não serem envolvidos no processo, lhes foi retirado a possibilidade serem sujeitos da história, tendo sua participação limitada pelas demarcações de ideias liberais, que visam impingir à atual sociedade uma face mais humana.

Referências

- Almeida, A. L. (2005). Participação como princípio político-educativo. *Anais da Reunião Anual da Anped*, Caxambu, MG, 28. Recuperado em 25 dezembro, 2016, de <http://docplayer.com.br/22816543-Participacao-popular-como-principio-politico-educativo-almeida-gt.html>
- Aranda, M. A. de M. (2009). *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)"*. Tese de doutorado, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, Brasil.
- Benjamin, W. (1985). O autor como produtor. In F. R. Kothe (Org.) *Walter Benjamin, sociologia*. (p. 187-201). São Paulo: Ática.
- Bezerra, H. G. (2004). Ensino de história: conteúdos e conceitos básicos. In L. Karnal (Org.) *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. (p. 37-48). São Paulo: Contexto.
- Bordenave, J. D. (1983). *O que é participação*. São Paulo: Brasiliense.
- Bruit, H. H. (2000). A invenção da América Latina. *Anais do Encontro Internacional da Associação Nacional de Pesquisadores e Professores de História das Américas*, Belo Horizonte. MG, 5. Recuperado em 24 dezembro, 2016, de http://anphlac.fflch.usp.br/sites/anphlac.fflch.usp.br/files/hector_bruit.pdf
- Comision Economica para America Latina y el Caribe (2000). *Cepal, 2000: equidad, desarrollo y ciudadanía: una visión global*. Santiago: Cepal. Recuperado em 26 dezembro, 2016, de http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/2686/S2006536_es.pdf?jsessionid=7802AF0CE14E85E69BBD818CDD8F86C?sequence=2

- Cerri, L. F. (2005). Documento preliminar das diretrizes curriculares estaduais para o Ensino Fundamental-História: um processo de construção coletiva. *Anais do Simpósio Nacional de História*, Londrina, PR, 23. Recuperado em 25 dezembro, 2016, de <http://anais.anpuh.org/?p=18349>
- Cerri, L. F. (2007). Diretrizes curriculares estaduais – História, legitimidade, autonomia docente e currículo oculto. *Revista Teoria e Prática da Educação*, 10(1), 41-49.
- Delors, J. (Org.). (1998). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/UNESCO.
- Gramsci, A. (1982). *Os intelectuais e a organização da cultura* (4a ed.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Hall, S. (1998). *A identidade cultural na pós-modernidade* (2a ed.). Rio de Janeiro: DP&A.
- Lima, I. de S. (2001). A abordagem do ensino de história local nos livros didáticos das séries iniciais. *Anais do Seminário Perspectivas do Ensino de História*, Ouro Preto, MG, 4. Recuperado em 21 de dezembro, 2016, de <http://www.ufop.br/ichs/perspectivas/anais/GT0102.htm>
- Munakata, K. (1998). Histórias que os livros didáticos contam depois que acabou a ditadura. In M. C. de Freitas (Org.). *Historiografia brasileira em perspectiva* (p. 271-296). São Paulo: Contexto.
- Munanga, K. (2003). *Diversidade, identidade, etnicidade e cidadania*. Conferência proferida no 1º Seminário do III Concurso Negro e Educação. São Paulo.
- Oliveira, S. R. F. (2004). *O processo de implantação do PCN no ensino de história: uma leitura das continuidades e rupturas*. Texto escrito para o I Seminário Centralizado.
- Paraná. (2004). Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. *Texto Aberto*. Curitiba: SEED.
- Pereira, M. A. M. (1997). O currículo básico e o perfil do professor. *História e Cultura. ANPUH – Núcleo Regional do Paraná*, 1, 237-252.
- Pinsky, J., & Pinsky, C. B. (2004). Por uma história prazerosa e consequente. In L. Karnal (Org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. (p. 17-36). São Paulo: Contexto.
- Rousseau, J. J. (1999). *O contrato social*. São Paulo: Abril Cultural.
- Shiroma, E. O., Evangelista, O., & Moraes M. C. M. de (2011). *Política educacional*. (4a ed.). Rio de Janeiro: Lamparina.
- Tavares, T. M. (2004). *Gestão pública do sistema de ensino no Paraná (1995-2002)*. Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.
- Wood, E. M. (2011). *Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico*. São Paulo: Boitempo.
- Zamboni, E. (2001). História integrada é um eufemismo. *Revista do Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas*, 1(1), 8-11.

Recebido em: 24/10/2016

Aceito em: 11/01/2017