



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

DIEGO GREINERT DE OLIVEIRA

**NOS BASTIDORES DO ESTADO:**  
UMA ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO DAS DIRETRIZES  
CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA DO PARANÁ  
(2008) NA DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA

---

Londrina  
2016

DIEGO GREINERT DE OLIVEIRA

**NOS BASTIDORES DO ESTADO:**  
UMA ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO DAS DIRETRIZES  
CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA DO PARANÁ  
(2008) NA DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais.

Orientadora: Profa. Dra. Ileizi Luciana Fiorelli Silva.

Londrina  
2016

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

O48n Oliveira, Diego Greinert de.  
NOS BASTIDORES DO ESTADO: uma análise da construção das Diretrizes Curriculares para a Educação Básica do Paraná (2008) na disciplina de Sociologia / Diego Greinert de Oliveira. - Londrina, 2016.  
120 f.

Orientador: Ileizi Luciana Fiorelli  
Silva.  
Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, 2016.  
Inclui bibliografia.

1. Ensino de Sociologia - Teses. 2. Sociologia da Educação - Teses. 3. Diretrizes Curriculares - Teses. I. Silva, Ileizi Luciana Fiorelli. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. III. Título.

CDU 316:37.02

DIEGO GREINERT DE OLIVEIRA

**NOS BASTIDORES DO ESTADO:**

uma análise da construção das Diretrizes Curriculares para a Educação  
Básica do Paraná (2008) na disciplina de Sociologia

Dissertação de Mestrado apresentada ao  
Programa de Pós-Graduação em Ciências  
Sociais da Universidade Estadual de Londrina,  
como requisito parcial à obtenção do título de  
Mestre em Ciências Sociais.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientador: Profa. Dra. Ileizi Luciana Fiorelli  
Silva  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Profa. Dra. Sandra Regina de Oliveira Garcia  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Prof. Dr. Alexandro Dantas Trindade  
Universidade Federal do Paraná - UFPR

Londrina, 09 de março de 2016.

Dedico este trabalho aos meus pais,  
Manoel e Rosângela.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço à minha querida orientadora Ileizi Luciana Fiorelli Silva pelas discussões e debates sobre a educação, pela amizade de alguns anos e pelo exemplo de luta pela educação pública no Brasil.

Agradeço imensamente aos professores compositores da banca de qualificação Fábio Lanza e Sandra Regina de Oliveira Garcia pelas grandes contribuições em relação ao trabalho e aos rumos que ele poderia tomar.

Agradeço imensamente à Angela Maria de Sousa Lima e Maria José de Rezende pelos exemplos de pessoas e professoras e do conhecimento obtido por elas, a quem tenho orgulho de ter sido aluno.

Agradeço aos professores do Programa de Pós-Graduação do Mestrado em Ciências Sociais Angela Maria de Sousa Lima, Maria José de Rezende, Ronaldo Baltar, Flávio Wiik, Heloísa Helena Teixeira de Souza Martins, Cléber Lopes e Silvana Mariano por todas as contribuições ao conhecimento e à Secretaria de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Londrina por atender todas as necessidades durante o curso.

Agradeço aos amigos e colegas de turma do mestrado.

Agradeço aos colegas do Observatório da Educação OBEDUC/Ciências Sociais e pela oportunidade de apresentar um trabalho em Portugal, experiências indescritíveis, e amigos do LENPES, responsáveis pela dedicação à educação.

Agradeço aos meus pais, Manoel e Rosângela, pelo amor e apoio incondicional a tudo e a família também por todo apoio.

Agradeço em especial à Marina, por toda compreensão, carinho, paciência e companheirismo nesse caminho percorrido.

Agradeço aos amigos Rafael, Diogo, Bruno, Olímpio, Katie, Nicolas e Nicolai e vários outros de UEL pela paciência e discussões a respeito da educação e seus rumos no Brasil.

Agradeço aos amigos Luiz, Marcelo, Wesley Bart, Givaggo, Newton, Juliano, William, entre outros que fizeram parte desse processo da vida.

Agradeço à CAPES pelo fomento indispensável à pesquisa.

Agradeço a todos os outros que fizeram parte desse processo cujo nome não está aqui, mas sintam-se contemplados.

Agradeço finalmente aos alunos, que fizeram a alegria de vários dias.

*“Mas o passado nunca é simplesmente o passado. Ele age – com maior ou menor força, de acordo com as circunstâncias – como uma influência sobre o presente. Não apenas por causa da inércia das tradições que deslizam cegamente de era em era, mas também porque a imagem de fases pretéritas de nossa própria sociedade, por distorcida ou deformada que possa ser, continua vivendo na consciência de gerações subsequentes, servindo involuntariamente como um espelho onde cada um pode ver-se a si mesmo”.*

*Norbert Elias – Os alemães*

Oliveira, Diego Greinert de. **Nos bastidores do Estado: uma análise da construção das diretrizes curriculares para a Educação Básica do Paraná (2008) na disciplina de Sociologia.** 120 f. 2016. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

## RESUMO

Esta pesquisa evidencia os processos de elaboração das Diretrizes Curriculares para a Educação Básica do Estado do Paraná (2008), na disciplina de Sociologia. Esse documento é relevante porque é o produto de uma complexa organização que envolveu diferentes agentes e agências em sua confecção. A Secretaria de Estado de Educação, por meio da coordenação da Educação Básica, convocou professores e professoras da rede pública em 2003 para iniciarem a discussão do currículo de todas as disciplinas. Pressupomos que haviam vários conflitos e embates na dinâmica de elaboração dessas diretrizes. Sendo assim, objetivou-se compreender os processos de elaboração dessas diretrizes e de que forma os campos de contextualização e recontextualização atuaram nesse sentido, buscando observar seus conflitos e a relação entre agentes e agências. A compreensão de como ocorreram os processos de formação se deram por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com quatro sujeitos que fizeram parte dessa elaboração por dentro da Secretaria do Estado da Educação do Estado do Paraná. Justificamos os quatro entrevistados pelo fato de fazerem parte de um órgão do Estado, logo, dos “bastidores” dessa produção pública. Assim, analisamos o documento citado e as entrevistas com o intuito de compreender quais disputas, alianças, consensos e dissensos foram possíveis nesse processo, quais as relações entre Estado, escola e universidade. Verificou-se que a dinamicidade na produção do documento foi grande e imprescindível para que os resultados finais fossem os publicados. Constatou-se também que o documento, com duas edições, alcançou certa maturidade, mas o fim das discussões, após sua versão final em 2008, impediu que o documento pudesse obter novos graus de discussão. Considera-se que as diretrizes só puderam assumir sua forma atual pela relação Estado-escola-universidade.

**Palavras-chave:** Diretrizes Curriculares. Estado do Paraná. Ensino de Sociologia. Educação Básica.

OLIVEIRA, Diego Greinert de. **On State Backstage: An analysis of the building process of Paraná's Curriculum Guidelines for the Basic Education on Sociology subject**. 2016. 120 p. Master's degree thesis (Master's degree in Social Sciences), State University of Londrina, Londrina. 2016.

## ABSTRACT

Abstract: This survey evidences the elaboration process of the Paraná's Curriculum Guidelines for the Basic Education (2008) on Sociology subject. This document is relevant for it is a product of a complex organization, which involves different agents and agencies on its production. The State Education Secretary, by the coordination of Basic Education, convened teachers from Public School System in 2003 to initiate the discussion of the curriculum for all subjects. We presuppose that there were various conflicts and shocks on elaboration dynamics of these guidelines. Therefore, we seek to understand the elaboration process of these guidelines and how the fields of contextualization and recontextualization act in this sense, watching those conflicts and the relations between agents and agencies. The comprehension of how these processes of formation occurred were done by semi-structured interviews performed with four persons who participated on the building development inside the State Education Secretary of Paraná. We justify the four interviewed, as they were part of a state organization, thus, on the "backstage" of this public production. Then, we analyze the cited document and the interviews on the attempt of comprehending which disputes, alliances, consensus and dissents were possible in this process, what are the relations between State, school and university. We verified that the dynamicity on the document building process was high and indispensable for the results to be published. We also found that the document, with two editions, reached certain maturity, however the end of the discussions, after its final version in 2008, prevented the document to reach other levels of discussion. We consider that this guidelines could just reach its actual form by the relation between State- School-University.

**Key Words:** Curriculum Guidelines. Paraná State. Sociology teaching. Basic Education.

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> –	Classificação de documentos utilizados por Moraes (2009) .....	24
<b>Tabela 2</b> –	Características gerais da classificação forte e fraca .....	37
<b>Tabela 3</b> –	Principais características do enquadramento forte e fraco .....	41

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento
CC	Campo de Contextualização
CNE	Conselho Nacional de Educação
COR	Campo Oficial de Recontextualização
CRP	Campo de Recontextualização Pedagógica
DCEB/PR	Diretrizes Curriculares para a Educação Básica do Estado do Paraná
DCSEB	Diretrizes Curriculares de Sociologia para a Educação Básica
DEB	Departamento de Educação Básica
DEDDH	Departamento de Educação, Diversidade e Direitos Humanos
DEF	Departamento de Ensino Fundamental
DEM	Departamento de Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GAES	Grupo de Apoio ao Ensino de Sociologia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases Para a Educação
LENPES	Laboratório de Ensino Pesquisa e Extensão em Sociologia
LES	Laboratório de Ensino de Sociologia
LGBTTIS	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Travestis, Intersexuais e Simpatizantes
MST	Movimento Sem-Terra
NRE	Nova Sociologia da Educação
NSE	Núcleo Regional de Educação
OCN	Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
OCS	Orientações Curriculares de Sociologia
PDE	Programa de Desenvolvimento da Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PSDB	Partido Social Democrata Brasileiro
PSS	Processo Seletivo Simplificado
QPM	Quadro Próprio do Magistério
SEED/PR	Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná
SUED	Superintendência de Educação
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UFPR	Universidade Federal do Paraná

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	12
<b>1 OS PROCESSOS DE DISPUTA E LUTAS PELOS CURRÍCULOS NAS FASES DE ELABORAÇÃO DAS PROPOSTAS NO CAMPO DE RECONTEXTUALIZAÇÃO PEDAGÓGICA OFICIAL .....</b>	<b>20</b>
1.1 A REPRODUÇÃO SOCIAL NO CONTEXTO DE FORMULAÇÕES DE CURRÍCULOS OFICIAIS .....	29
1.2 A CONSTRUÇÃO DAS ENTREVISTAS E SUAS JUSTIFICATIVAS.....	45
<b>2 O PLANEJAMENTO E A COMPOSIÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA .....</b>	<b>49</b>
2.1 A SOCIOLOGIA NO PARANÁ E O EMBRIÃO DAS DIRETRIZES.....	49
2.2 PENSANDO UM DOCUMENTO PARA A EDUCAÇÃO PÚBLICA.....	54
2.3 A RELAÇÃO DA CIÊNCIA E DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NAS DIRETRIZES.....	59
<b>3 A DINÂMICA DE ELABORAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA DA DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA .....</b>	<b>70</b>
3.1 TRAJETÓRIA DOS ENTREVISTADOS, DINÂMICA DE ELABORAÇÃO, COMPOSIÇÃO DAS EQUIPES, EVENTOS PROMOVIDOS PELA SEED/PR E A PARTICIPAÇÃO NA FORMULAÇÃO DAS DIRETRIZES .....	70
3.2 FILTRAGEM DAS VOZES, COLETIVIDADE NA PRODUÇÃO, CONTEÚDOS ESTRUTURANTES E DESCONTINUIDADE NA PRODUÇÃO .....	79
3.3 LEITURAS CRÍTICAS, A PARTICIPAÇÃO DAS UNIVERSIDADES, TEMPO POLÍTICO E TROCA DE GOVERNOS.....	89
3.4 MOVIMENTOS SOCIAIS, LIVRO DIDÁTICO E OUTRAS PRODUÇÕES .....	92
3.5 CONSIDERAÇÕES ACERCA DAS DIRETRIZES.....	103

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	107
<b>REFÊRENCIAS</b> .....	112
<b>ANEXOS</b> .....	115
Anexo A – Roteiro da entrevista para a dissertação do mestrado.....	116
Anexo B - Roteiro de entrevistas .....	117
Anexo C – Perfil dos entrevistados (as).....	119
Anexo D – Termo de consentimento para a Publicação das Entrevistas nessa Dissertação .....	120

## INTRODUÇÃO

Este trabalho analisa os processos de elaboração e de construção das Diretrizes Curriculares para a Educação Básica do Estado do Paraná (DCEB/PR) da disciplina de Sociologia, publicada em primeira versão no ano de 2006, revisada e republicada como versão definitiva no ano de 2008.

A elaboração e construção desse documento oficial, que ordena os currículos da Educação Básica, foram tomadas como um amplo processo de contextualização e recontextualização de discursos que circulam em diferentes campos como os das ciências de referência, da academia-universidades e das escolas. São processos de produção e reprodução de discursos pedagógicos que estruturam códigos, classes e controles da comunicação pedagógica que materializam o que chamamos de currículos (Bernstein, 1996, 2003). Pretende-se fazer uma investigação das disputas de forças entre agentes e agências<sup>1</sup> que foram responsáveis pela construção desse documento basilar para a Educação Básica do Estado do Paraná na disciplina de Sociologia. Mais do que isso, buscamos evidenciar como se deu a disputa no interior do campo educacional para a construção dessa diretriz curricular.

Esses processos de construção de diretrizes curriculares demonstram quanto o campo educacional é frutífero para as pesquisas que intencionam compreender as relações entre as diferentes formas de poderes, entre elas as que se direcionam desde o Estado, governos e burocracias que administram a divisão do trabalho simbólico, entre eles, o trabalho pedagógico realizado nas escolas pelos professores. A Sociologia do Currículo, que decorre da influência de Bernstein, valoriza, teoricamente, essas relações, bem como os discursos pedagógicos, após sucessivos processos e camadas de reelaborações, que terminam por “enquadrar” conhecimentos científicos, ideologias, utopias, projetos políticos de educação etc. Essas camadas, assim como as fases de várias disputas

---

<sup>1</sup> Compreenda-se agentes enquanto sujeitos que agem em prol de algo para a sua manutenção ou conservação e agências respectivamente no mesmo sentido. Porém, torna-se necessário esclarecer que estamos lidando com agentes e agências relacionados à educação, de alguma forma. Agentes podem ser classificados enquanto professores e técnicos, enquanto que agências são, aqui, delimitadas aos Núcleos Regionais de Educação, à Secretaria de Estado da Educação (SEED/PR) e ao Estado, e não agências enquanto instituições privadas como o Banco Mundial, por exemplo.

entre os agentes e as agências, são permeadas por classificações e reclassificações de conteúdos e conhecimento que formaram o *corpus* dos currículos.

Buscaremos com esse trabalho compreender as disputas entre agências e agentes para a construção das DCEB/PR (2008) nessa relação entre os campos. Essa perspectiva teórica orienta para a apreensão dos momentos de elaboração do documento oficial (BERNSTEIN, 1996; 2003). A metodologia de pesquisa, decorrente do problema teórico proposto, foi a realização de entrevistas com os agentes da disciplina de Sociologia e dirigentes gerais que coordenaram o processo de construção do documento no Estado do Paraná enquanto estavam presentes na Secretaria de Estado e Educação (SEED/PR) em Curitiba. Assim, realizamos entrevistas com esses agentes que revelaram os aspectos das relações no processo de construção das Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Básica do Paraná.<sup>2</sup>

O problema dessa dissertação dialoga com a recente produção a respeito do ensino e da educação, especialmente no que se refere à Sociologia. Segundo Handfas e Maiçara (2014), aparecem, em vários locais do Brasil, eventos e publicações de trabalhos de conclusão de cursos, monografias de cursos de especialização *latu sensu*, dissertações de mestrado e teses de doutorado.<sup>3</sup> Handfas e Maiçara analisaram o estado da arte e verificaram um crescimento dessa produção. O recorte temporal da pesquisa data do ano de 1993 até o ano de 2012. Tais autoras se preocuparam em observar a quantidade de teses e dissertações nos programas de pós-graduação no Brasil que versavam sobre a temática do Ensino de Sociologia.

O campo de pesquisa desses trabalhos ligou-se com duas grandes áreas acadêmicas: a da Educação (com total de vinte e três trabalhos, correspondendo à 53%) e as Ciências Sociais ou Sociologia (com um total de dezenove trabalhos, correspondendo à 44%).<sup>4</sup>

Nesse recorte temporal, Handfas e Maiçara (2014) encontraram um total de 43 teses e dissertações, das quais elas classificaram em seis categorias,

---

<sup>2</sup> Alguns estudos propiciam identificar tais processos nas escolas, Correia-Lima (2012), Motta (2012), Prado (2014), Soldan (2015). Nesses trabalhos temos elementos que indicam a recontextualização via professores e alunos. Ficaré para outro momento a análise do processo de apropriação, ressignificação e recontextualização dessas diretrizes nas escolas.

<sup>3</sup> Para mais informações sobre publicações acadêmicas relacionadas ao Ensino da Sociologia/Ciências Sociais, cf. Handfas (2011), Correia-Lima (2012), Fuentes; Oliveira (2014).

<sup>4</sup> O restante da porcentagem – de 3% - relaciona-se com um trabalho encontrado pelas autoras na área de Letras. Para maior aprofundamento ver: Handfas e Maiçara (2014).

relacionando-as com os temas centrais de suas pesquisas, que são: 1) Currículo – com 13 produções; 2) Práticas pedagógicas e metodologias de ensino – com 12 produções; 3) Concepções sobre a Sociologia escolar – com 8 produções; 4) Institucionalização das Ciências Sociais – com 5 trabalhos; 5) Trabalho docente – com 4 trabalhos; e 6) Formação do professor – com 1 trabalho.

Tais trabalhos passaram a ser publicados mais efetivamente a partir de 2008, após a aprovação da lei 11.684/08 que estabelece a obrigatoriedade do ensino das disciplinas de Sociologia e Filosofia nos três anos do Ensino Médio. Todas as escolas públicas no Brasil deveriam se adequar à lei até o ano de 2011, e em cursos profissionalizantes, até o ano de 2012. Nesse caso, em 2009, pelo menos um dos três anos do Ensino Médio deveria ensinar as respectivas disciplinas, em 2010, dois dos três anos e em 2011 deveriam concluir a etapa de implementação dessas disciplinas no Ensino Médio. Em 2012 seria a finalização da implementação nos cursos profissionalizantes. Assim, com a promulgação da lei, surgiram mais estudos nas Ciências Sociais, preocupados com a questão do Ensino de Sociologia/Ciências Sociais.

Minha aproximação com essa área de estudos se inicia em 2010, com um projeto de extensão do Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão de Sociologia (LENPES) da área de Ensino de Sociologia do curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina (UEL) que acontecia na cidade de Rolândia, no Paraná. Minha formação passa então a ser direcionada para a área de Ensino de Sociologia, tendo feito o trabalho de conclusão de curso e a especialização *latu sensu* voltados para esse tema, e no mestrado também o será.

No trabalho de conclusão de curso, sob a orientação da professora Angela Maria de Sousa Lima, propus-me a identificar sugestões metodológicas e didáticas para o ensino da Sociologia na Educação Básica. Isso possibilitou para que eu pudesse perceber que o ensino na escola básica, sem relação com a didática, poderia, de certa forma, colocar em risco o trabalho docente.

Já no curso de especialização *latu sensu* de Ensino de Sociologia, também da Universidade Estadual de Londrina, com a orientação da professora Ileizi Luciana Fiorelli Silva, propus um trabalho mais aprofundado nesse tema. Ao estabelecer relação com a teoria bernsteiniana - os conceitos de competência, desempenho, classificação e enquadramento - em conjunto com as discussões na universidade, pude observar um problema de pesquisa nos documentos oficiais da

Educação Básica do Estado do Paraná, as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica (DCEB/PR) de 2008.<sup>5</sup>

O problema científico estava relacionado com a proposta pedagógica estabelecida nas DCEB/PR e, em que medida, acontecia o enquadramento da Pedagogia Histórico-crítica pelas agências oficiais de recontextualização. Pudemos concluir que a proposta crítica e emancipadora, presente nessa pedagogia, era resignificada e enquadrada na proposta das agências oficiais de recontextualização.

O caminho que está sendo percorrido com este trabalho tem suas implicações relacionadas com as pesquisas anteriormente citadas. A via que transitamos se desloca da escola para o Estado. Ou seja, a trajetória acadêmica foi traçada desde a relação didática dos docentes na sala de aula para a pedagogia estabelecida no currículo e, nesse momento, para a construção do documento oficial que serve de diretriz para os docentes. Portanto, relacionando essa trajetória com a teoria proposta por Basil Bernstein, percorremos o caminho do campo de recontextualização pedagógica (CRP) para o campo oficial de recontextualização (COR). As teorias científicas de cada área do conhecimento fornecem materiais teóricos através de livros, artigos, seminários e congressos, por exemplo, para a formulação de documentos e diretrizes voltados para a educação. Tais teorias situam-se no campo de contextualização (CC). Ao passo em que são utilizadas e incorporadas nos documentos e diretrizes educacionais, acabam por serem recontextualizadas para o campo oficial de recontextualização (COR), ou seja, são retiradas de sua área de criação e são transformadas, adaptadas, resignificadas para a sua nova área de inserção.

Portanto, buscamos compreender as relações presentes nesse campo de pesquisa e o jogo de poder que permeia as relações para a construção do currículo. Podemos destacar que as pesquisas relacionadas à educação podem ser feitas por duas perspectivas: no viés institucional ou do Estado e no campo escolar. Compreendemos por viés institucional ações que partam dos governos e das suas instâncias, temas discutidos sobre a sua responsabilidade – de formulação de políticas, quais políticas, curriculares, formação de professores etc. – presentes no campo oficial de recontextualização (COR), mas que pretendem atingir outro ponto:

---

<sup>5</sup> É importante delimitar que quando nos referimos às Diretrizes Curriculares para a Educação Básica (DCEB/PR, 2008), estamos utilizando como recorte as diretrizes para a disciplina de Sociologia.

o campo escolar, ou seja, o campo de recontextualização pedagógica (CRP). Esse campo escolar compreende atividades relacionadas ao ensino, à formação de professores, relação entre estudantes e professores, e outros possíveis objetos de pesquisas relacionados à escola diretamente. Nosso objeto de estudo está relacionado às DCEB/PR (2008). Esse documento é uma diretriz educacional voltada para a Educação Básica do Estado do Paraná. Logo, nossa preocupação se situa no campo oficial de recontextualização (COR), ou seja, a preocupação dessa dissertação perpassa a preocupação do Estado do Paraná com a formulação de uma política educacional, no caso, no viés institucional.

Durante os anos de 1991 até 1994, o governo Requião buscou formas de introduzir a Sociologia no Ensino Médio, como, por exemplo, um concurso público para professores de Sociologia. De 1995 até 2002 Jaime Lerner assume o Governo do Estado do Paraná e traz um afastamento da educação enquanto tema central de interesse do governo, delegando às escolas o papel de centralizar a educação de acordo com as especificidades de cada região. No retorno do Governo Requião, de 2003 até 2010, ocorre um retorno à centralidade na educação, estabelecendo uma série de políticas públicas educacionais. Dentre essas políticas escolhemos como objeto de estudo as diretrizes curriculares que, como dito acima, foram pensadas, articuladas e trabalhadas com uma série de agentes e agências no intuito de construção de um documento que objetivava recuperar a função da escola junto com seus atores, nesse caso, apenas os professores, já que os estudantes não tiveram contribuições no processo de produção.

Assim, nessa busca por uma centralidade na educação, o governo convoca os professores para participarem de eventos promovidos pela SEED/PR com o intuito de iniciar uma discussão para a construção das diretrizes. É nesse recorte temporal de 2003 a 2010 que nossa pesquisa se realiza, mais especificamente de 2003 a 2008, momento de produção das diretrizes.

Esclarecido o recorte da pesquisa, se faz necessário outros esclarecimentos. A partir da teoria proposta por Bernstein (1996; 2003), alguns questionamentos necessitam de respostas relacionadas a um aspecto anterior às DCEB/PR (2008), ou seja, sua própria construção.

Como dito acima, esse documento é formulado por professores e agentes ligados à educação básica e também das universidades. Como unir uma equipe com diversos interesses em prol da criação de um documento tão importante

para a educação de um Estado? Justamente o fato dessa articulação de interesses divergentes é que desperta a curiosidade de compreender como ocorreu a construção do documento.

As hipóteses indicam que, na medida em que havia vários grupos de interesse para a formulação do documento, houve também uma disputa entre tais grupos, para que as suas ideias fossem discutidas, aceitas e inseridas nas DCEB/PR (2008). Compreender qual o cenário responsável pela sua criação é imprescindível, pois nos fornecerá bases para a construção deste trabalho.

O cenário era composto por vários sujeitos ligados à educação e que carregavam para si uma perspectiva de como ela deveria funcionar. Tais sujeitos estavam envolvidos diretamente com a produção do documento. Na proposição do trabalho existia a disputa de interesse pela inserção ou retirada de determinados conteúdos. Havia também a determinação vinda pelo Estado do Paraná de que o documento fosse construído pelos sujeitos ligados ao campo educacional, de alguma forma. As reuniões foram realizadas, em sua maioria, na cidade de Curitiba, capital do Estado do Paraná.

Nosso problema de pesquisa está diretamente ligado a essa construção. Entende-se que a disputa pela inserção ou retirada de determinados conteúdos se faz importante nesse processo. A partir disso, algumas indagações se fazem necessárias: em que medida tais sujeitos e grupos disputaram entre si para incluir ou não determinados tipos de conteúdos nas DCEB/PR? Como ocorreu a escolha dos indivíduos para participarem da produção do documento? Existiam pré-requisitos do Estado para a construção das DCEB/PR – como, por exemplo, a inserção de determinadas discussões ou a inserção de algum sujeito específico? Qual a preocupação com a produção do documento e qual as disputas entre os campos oficial de recontextualização e o campo de recontextualização pedagógica, respectivos COR e CRP? Tais questionamentos serão respondidos ao longo desta dissertação.

Para além dos questionamentos, temos algumas hipóteses de como se deu a construção do documento e dos processos de disputa entre os campos. Destacamos a importância deste estudo: um documento como esse, utilizado por professores do Estado do Paraná inteiro, merece ter a sua construção compreendida sob o olhar sociológico. Isso pode nos ajudar a esclarecer como se deu o jogo de força na construção das DCEB/PR (2008).

Dessa forma, respostas e ideias provisórias indicavam uma dinâmica que conflitiva no processo de elaboração das diretrizes, com a participação de várias vozes, com princípios de enquadramento e classificação que surgiam ao longo do processo de construção, seja no momento dos eventos, das filtragens de vozes realizadas tanto pelos NREs e pela SEED/PR ou nas suas devoluções aos docentes nas escolas.

No entanto, por meio das entrevistas realizadas, descobriu-se variadas formas para esses conflitos, tanto na montagem das equipes, na elaboração e movimento de realização de eventos, na coleta/filtragem de vozes decorrentes de tais discussões quanto no embate entre os campos CC-COR-CRP, ou seja, entre agentes educacionais presentes na elaboração das universidades, Estado e escolas. Tal dinâmica só foi possível na realização das entrevistas, o que elucidou a característica conflitiva presente na elaboração das diretrizes. Portanto, recorreremos a alguns sujeitos que compunham a equipe responsável pela formulação do currículo nos anos de 2003 até 2008.

Para realizarmos a análise que propomos, de investigar como se deu a construção das diretrizes educacionais do Paraná, utilizaremos os conceitos de *campos* de Bernstein. Em algum momento, nos cercaremos de conceitos como o de enquadramento e de classificação, dentre outros. Porém, delimitando que o principal conceito para análise é o de *campos*.

Realizamos entrevistas semiestruturadas com o objetivo de compreender a construção das diretrizes do Paraná. Justificamos que tal método pode possibilitar uma reconstrução a partir das falas dos entrevistados no que diz respeito às memórias sobre a elaboração e construção do documento.

Compreendemos que existem contribuições importantes acerca da análise de entrevistas, contribuições como da análise do discurso, de conteúdo, contribuições da hermenêutica. No entanto, utilizaremos apenas das categorias de análise propostas por Bernstein (1996; 2003), mais especificamente sobre a noção de *campos*.<sup>6</sup>

Elencamos, como a melhor forma de compreender a construção do documento, a análise de fontes orais de sujeitos que estiveram, de alguma forma,

---

<sup>6</sup> É preciso esclarecer um fato importante: Bernstein (1996; 2003) não faz e não pretende fazer análise de discursos. O que interessa aqui é analisar as entrevistas e utilizar o conceito de *campos* para compreendê-las.

envolvidos no processo de criação do documento, contabilizando o total de quatro entrevistados. Utilizamos inicialmente quatro eixos norteadores, a partir dos quais nos baseamos para criarmos as perguntas.

Os eixos norteadores são, em suma: qual a participação do entrevistado na construção dessas diretrizes; de que forma foram organizadas as equipes e quais os critérios para essa escolha; quais conflitos, demandas e disputas surgiram desses grupos e sujeitos; quais as dinâmicas dos grupos e sujeitos e das discussões durante os seus encontros.

A partir desses eixos norteadores surgiram uma série de perguntas padrões e, no decorrer das entrevistas, acrescentamos ou suprimimos alguma pergunta, de acordo com a dinamicidade do diálogo. Tanto os eixos norteadores quanto as perguntas padrões constam nos respectivos anexos I e II.

Quanto à escolha dos entrevistados, optamos pela participação de sujeitos que tivessem participado da construção do documento fazendo parte da SEED/PR. Houveram casos em que ocorreu a participação de um sujeito ativamente em mais de uma das instâncias, sendo elas, professores participantes dos eventos promovidos pela SEED/PR, agentes das equipes responsáveis pelas disciplinas nos NREs e agentes participantes das equipes das disciplinas ou secretários da SEED/PR.

Os agentes entrevistados tiveram seus nomes publicados na versão final das DCEB/PR (2008). Desse documento extraímos quatro pessoas vinculadas à chefia da Educação Básica, da equipe técnico-pedagógica e da equipe de Sociologia. Primeiramente, a equipe técnico-pedagógica pela relação direta com a organização dos conteúdos através das demandas vindas dos NREs e dos eventos promovidos pela SEED/PR. Em segundo lugar, a chefia da Educação Básica da SEED/PR, pela sua importância final em relação a todas as disciplinas integrantes das Diretrizes. Observa-se a ausência dos docentes e de agentes dos NREs enquanto entrevistados. Justifica-se tal escolha pela busca em compreender a construção do documento a partir das disputas e decisões tomadas a partir do Estado, ou seja, a partir da SEED/PR.

## **1 OS PROCESSOS DE DISPUTA E LUTAS PELOS CURRÍCULOS NAS FASES DE ELABORAÇÃO DAS PROPOSTAS NO CAMPO DE RECONTEXTUALIZAÇÃO PEDAGÓGICA OFICIAL**

As Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná (2008) começaram a ser formuladas no ano de 2003, após a posse do Governador do Estado do Paraná Roberto Requião (2003-2010). Iniciaram-se os esforços para a formulação de um currículo que tivesse centralidade nos conteúdos, ao contrário do que vinha acontecendo anteriormente nos mandatos de Jaime Lerner (1995-2002).<sup>7</sup> Em 1991, assume o governo do Estado do Paraná, Roberto Requião. Esse governador buscou criar uma política educacional que estivesse voltada para a comunidade escolar, compreendendo que a participação da comunidade poderia gerar um desenvolvimento de uma educação cidadã cuja relação entre comunidade, escola e Estado propiciariam um debate democrático acerca da educação no Estado do Paraná.

Porém, já no final do seu mandato, em 1993-1994, o governo assume um compromisso com o Banco Mundial para melhorias educacionais. Nas eleições no final de 1994, vence Jaime Lerner. Esse governador assume e toma posse em 1995 e propõe uma mudança educacional no Estado. Ele pretende que haja excelência na educação no Paraná e, com base em teorias da administração de empresas, principalmente com base no Toyotismo, a busca nos modelos japonês e norte americano, que são recontextualizadas para a educação, Lerner busca implementar escolas de qualidade total nesse Estado, dando continuidade aos acordos com o Banco Mundial.

Essa escola de qualidade total busca conciliar a responsabilidade do que estudar e as decisões de como será feito, a partir da comunidade. A partir disso, tal governo destaca que se cada escola buscar a sua excelência, a educação no Estado iria melhorar. Observa-se então um choque entre as duas gestões citadas: ambas relacionam-se com a comunidade, mas atribuem papéis diferentes à educação em geral.

Nas eleições de 1998, mais uma vez esse governo vence as eleições e se mantém no poder até 2002. Nesse período aprofunda-se ainda mais a

---

<sup>7</sup> Algumas literaturas que versam sobre esse tema estão presentes em Silva (1998); Hidalgo e Silva (2001).

característica de descentralização do poder relacionando-se à educação. O Estado do Paraná, com o objetivo de “melhorar” a educação e a formação de professores, vai buscar agências motivacionais, responsáveis por treinamento de líderes em empresas, para ministrarem cursos para os professores. Acreditamos que a formação de professores deve vir de encontro com a efetividade de discussões acerca da vivência escolar, do conhecimento dos estudantes, das juventudes, das formas de tornar a escola atrativa para o estudante em termos de conhecimento, dos conteúdos que serão trabalhados nas escolas, entre outras questões. Porém, ao contrário do que consideramos importante, o debate que ocorria nos governos Lerner, principalmente após 1997, estava relacionando-se à motivação dos professores, professores líderes, professores que animassem seus estudantes. Tal centralidade na educação se perdeu com outro fator: ao invés de um currículo centralizado, o Estado do Paraná abriu a proposta de que cada escola poderia oferecer as disciplinas das quais considerasse importantes. Chegou ao caso como, por exemplo, uma disciplina que versava sobre os rios da China. Pode-se compreender que aprender sobre os rios da China, seja importante, mas sobra a nós, a sombra da dúvida de qual seria a prioridade dessa disciplina no Estado do Paraná. Ao final de 2002, a educação no Estado do Paraná continha pouco mais de cinco mil disciplinas que poderiam ser trabalhadas nas escolas, sendo que cada escola poderia escolher qual considerava mais importante para si, ou seja, de centralidade, não há muita coisa.

É preciso evidenciar tal momento que a educação passou no Estado, com o intuito de compreendermos os contextos educacionais do Paraná nos últimos vinte e cinco anos. Em 2003, assume novamente Roberto Requião. Tal governador propôs junto com Maurício Requião, Secretário da Educação até 2006, uma guinada à centralização da educação novamente. É nesse momento em que surge o debate acerca das DCEB/PR. A unificação de um currículo para a educação básica no Paraná se fez importante pois surge em um momento em que o que havia era a descentralização da educação, que culminaria então nas Diretrizes aqui estudadas.

A característica peculiar da formulação das diretrizes do Paraná é que ela não foi desenvolvida por uma equipe contratada de fora do governo para a sua realização, mas foi desenvolvida pelos professores de carreira do Quadro Próprio do Magistério (QPMs) do Estado do Paraná. Logo, esse foi um documento

discutido e construído pela base, se assim podemos dizer, da educação pública do Estado do Paraná, uma vez que contava não só com os QPMs, mas também com o auxílio das equipes tanto dos Núcleos Regionais de Educação (NRE), da Secretaria de Estado da Educação (SEED/PR) e dos professores das universidades do Estado.

A construção/criação de um documento para a escola do Paraná, sendo formulada pelos próprios professores da rede estadual de educação e alguns representantes técnicos dos NREs e da SEED, possibilitou a construção de algo que fosse diretamente voltado à escola, feito pelos próprios sujeitos que utilizariam tal documento.

De modo geral, essa análise terá um caráter social, político e cultural do ensino de Sociologia no Paraná. Acreditamos que este trabalho pode abranger tais aspectos, pois trata-se de uma análise como Lopes (2004) faz em seus estudos nos quais se baseia em Ball, pois,

Ball (1992) defende a existência de três contextos políticos primários, cada um deles com diversas arenas de ação, públicas e privadas. Esses contextos situam-se em um ciclo contínuo de políticas e podem ser genericamente definidos como: a) contexto de influência, onde normalmente as definições políticas são iniciadas e os discursos políticos são construídos; onde acontecem as disputas entre quem influencia a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno dos partidos políticos, do governo, do processo legislativo, das agências multilaterais, dos governos de outros países cujas políticas são referência para o país em questão; **b) contexto de produção dos textos das definições políticas, o poder central propriamente dito, que mantém uma associação estreita com o primeiro contexto;** e c) contexto da prática, onde as definições curriculares são recriadas e reinterpretadas (LOPES, 2004, p. 110, grifos meus).

A análise será situada na mesma perspectiva destacada no trecho acima. Isso ocorre devido ao contexto de produção dos textos políticos, encontrados no campo oficial de recontextualização (COR). O caráter político citado acima possibilita a reflexão acerca da elaboração de um documento que é resultado de uma política educacional, nesse caso relacionado ao exercício do ensino da Sociologia no interior das escolas.

Outro aspecto importante é o social, pois ele foi produzido por sujeitos da educação para outros sujeitos da educação. Essas políticas públicas e educacionais são criadas a partir de necessidades da própria sociedade, que partem

também do cultural. Em que sentido essas necessidades realmente partem do cultural? A história poderá determinar os rumos das políticas públicas, através dos agentes sociais que, de certa forma, ocupam posição de poder de decisões, seja a nível de governo, empresarial, científico ou educacional, como já determinou: ao pensar no avanço da ditadura militar no Brasil (1964-1985), mais especificamente durante a década de 1970, é possível lembrar como a Pedagogia Tecnicista ganhou força. Mais adiante é possível também lembrar fatos da década de 1990, especificamente no Estado do Paraná, com a posse de Jaime Lerner (1995-2002). O seu acordo com o BIRD traria novamente força à Pedagogia Tecnicista, e as Competências e as Habilidades seriam reforçadas nas salas de aula no Estado do Paraná.

Outra possibilidade é observar uma proposta educacional distinta das anteriores. Esse fato pode ser esclarecido ao ressaltar o surgimento da Pedagogia Histórico-crítica na década de 1980, passando a ganhar mais notoriedade e força com o passar dos anos. Essa perspectiva pedagógica passa a fazer parte dos interesses, por exemplo, de professores, como no caso do Paraná. Muitos professores passam a aderir tal proposta pedagógica, porém ela não está vinculada ao Estado do Paraná institucionalmente enquanto proposta oficial, contrário ao que muitos pensam, por exemplo, em relação às DCEB/PR (2008). No capítulo dois esclareceremos melhor essa assertiva.

Gostaríamos de destacar mais três trabalhos que se relacionam com a temática da educação, as Ciências Sociais e o Estado do Paraná, além do trabalho de Handfas e Maiçara (2014), já citado na introdução.

Um dos trabalhos que versam sobre o tema da educação na área das Ciências Sociais é o de Soldan (2015). Sua proposta foi investigar quais são as representações sociais da disciplina de Sociologia por parte dos estudantes. Para isso, a autora buscou demonstrar, em uma escola da cidade de Curitiba, a relação escola-professor-estudante e as representações que os últimos têm sobre a escola e a disciplina de Sociologia. A hipótese da autora era de que “a configuração da sociologia na escola seria influenciada pelas representações sociais dos diferentes agentes no âmbito escolar” (SOLDAN, 2015, p. 14). Essa hipótese foi confirmada ao afirmar que “o professor possui um papel central na construção das representações sociais dos estudantes acerca da disciplina” (SOLDAN, 2015, p. 63). Ao realizar grupos focais com os estudantes, a autora atestou que

a figura do professor é central para a construção das representações sociais da disciplina que ele leciona, [...] pois, em diferentes momentos, boa parte dos alunos ao falar se gostavam ou não de uma disciplina relacionavam essa à figura do professor (SOLDAN, 2015, p. 105).

A pesquisa de Moraes (2009) insere-se nesse contexto, investigando as Diretrizes Curriculares do Paraná. O objetivo do autor foi o de compreender as disputas na construção do conceito de cidadania no ensino de Sociologia. O problema de pesquisa desenvolvido diz respeito aos significados atrelados ao conceito de cidadania, que estejam ou não citados nos documentos oficiais, para o ensino de Sociologia para a Educação Básica, cujo recorte se dá nos documentos oficiais de nível federal e nos documentos oficiais de nível estadual, no caso, do Estado do Paraná. Os documentos de nível federal analisados por Moraes (2009) são a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, o Parecer 38/2006 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que inclui a disciplina de Sociologia enquanto obrigatória para o Ensino Médio, e as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCN). Já no âmbito do Estado do Paraná, os documentos são as Orientações Curriculares de Sociologia – texto preliminar (OCS), Diretrizes Curriculares de Sociologia para a Educação Básica (DCSEB) e o Livro Didático Público de Sociologia do Estado do Paraná.

**Tabela 1** – Classificação de documentos utilizados por Moraes (2009)

Documentos a níveis federais e estaduais	
Federal	Estadual (Paraná)
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996);	Orientações Curriculares de Sociologia – texto preliminar (OCS);
Parecer 38/2006 do Conselho Nacional de Educação (CNE);	Diretrizes Curriculares de Sociologia para a Educação Básica (DCSEB);
Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCN/2006);	Livro didático público de Sociologia do Estado do Paraná.

**Fonte:** o próprio autor.

O trabalho produzido por Moraes (2009) mostra como se deu a construção e a forma como foi empregada o conceito de cidadania, as diferentes matrizes ideológicas das quais os documentos foram produzidos e também os

diferentes significados de cidadania presentes nos documentos. Note-se que as tensões referentes ao conceito de cidadania entre os contextos federal e estadual são trazidas à tona no momento que o autor analisa a ausência do conceito de cidadania nas Orientações Curriculares de Sociologia – texto preliminar (OCS) no Estado do Paraná. A respeito de como o conceito de cidadania se encontra nos documentos oficiais, o autor compreendeu que,

as OCN entendem a cidadania enquanto participação política; para LDB cidadania é uma forma de convivência harmoniosa, destacando as palavras solidariedade e tolerância; os documentos oficiais do estado do Paraná, resistindo ao uso da palavra cidadania, entendem esta enquanto ação política numa perspectiva de classe (MORAES, 2009, p 221).

Moraes (2009) complementa também que a partir de outras hipóteses, confirmadas ou não, evidencia as disputas e tensões em torno do significado dado ao conceito de cidadania nos documentos oficiais federais e estaduais.

Outro trabalho representativo acerca do ensino de Sociologia é o de Motta (2012). Seu problema refere-se a que “tipo” de Sociologia era ensinado aos estudantes da Educação Básica no Ensino Médio pelos professores do Estado do Paraná.<sup>8</sup> Motta (2012) criou tipos ideais<sup>9</sup> baseados na teoria proposta por Basil Bernstein (1996; 2003), segundo os quais o permitiria analisar a realidade social do ensino de Sociologia. O autor buscava “analisar a movimentação nos princípios de classificação e enquadramento dos discursos pedagógicos da disciplina escolar de Sociologia” (MOTTA, 2012, p. 130). A partir disso, o autor utilizou questionários para construir um quadro dos professores<sup>10</sup> de dois Núcleos Regionais de Ensino (NRE)<sup>11</sup> e realizou entrevistas com 11 professores. Posto isso, identificou-se que a maioria dos professores de Sociologia eram formados em outras áreas ou constavam no regime do Processo Seletivo Simplificado (PSS). A minoria era de professores formados na área de atuação, na qual constavam como professores do Quadro Próprio do Magistério (QPM). A partir daí o autor buscou identificar que “tipo” de

---

<sup>8</sup> Mais especificamente relacionados a dois dos trinta e dois Núcleos Regionais de Ensino do Estado do Paraná.

<sup>9</sup> No sentido weberiano do conceito.

<sup>10</sup> O autor conseguiu um total de 130 questionários de um universo de 267 professores vinculados aos dois NREs.

<sup>11</sup> Da cidade de Londrina e da cidade de Cornélio Procopio, ambas localizadas no norte do Paraná.

Sociologia era ensinado por esses docentes. Nas conclusões, Motta (2012) apresenta uma faceta importante para o nosso trabalho: o fato dos professores considerarem as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da disciplina de Sociologia um documento importante e norteador para o preparo de aulas e auxílio para as aulas de Sociologia. Outro fator que nos importa nesse trabalho são os escritos que dizem respeito às diretrizes curriculares e as etapas de sua construção.<sup>12</sup>

Compreendemos a importância do documento DCEB/PR no interior da escola, devido ao seu suporte básico e teórico para que os professores possam se sentir mais seguros do que se não houvesse nenhuma base documental de trabalho para eles. Consideramos também que as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica (DCEB/PR, 2008), destacam-se pelo fato de terem sido produzidas pelos mesmos que o utilizariam no futuro. Ou seja, o currículo para a Educação Básica foi feito pelos técnicos dos NREs e da SEED/PR, além dos próprios professores da rede pública de educação do Estado, durante os anos de 2003 até 2008.

Concebemos também que há várias formas de se fazer a análise de uma diretriz curricular, assim como existem diferentes possibilidades de estudá-la. Uma dessas possibilidades gira em torno da aplicação dos conteúdos estruturantes da DCEB/PR (2008) nas salas de aulas. Outro ponto que poderia ser levado em conta é a análise dos conteúdos do currículo. Seria igualmente pertinente o estudo da proposta pedagógica contida no documento<sup>13</sup> e o uso que os professores fazem disso.

Nossa preocupação nesta dissertação é o processo social de constituição das diretrizes, no qual nos importa compreender os processos que resultaram a delimitação dos conteúdos, das diretrizes gerais, dos processos de avaliação, enfim, da edificação do próprio documento, da dinâmica de construção do documento.<sup>14</sup>

Dessa forma, concordamos com Apple (2008) ao alertar que a

---

<sup>12</sup> Além dos referidos trabalhos, podemos destacar outros trabalhos que se relacionam com as diretrizes curriculares de Sociologia para o Estado do Paraná, que são: Ferreira (2011) e Correia-Lima (2012).

<sup>13</sup> Estudos que vão nessas direções, cf: Oliveira (2014).

<sup>14</sup> Reiterando apenas que não nos propomos a realizar a análise dos conteúdos estruturantes das disciplinas, pois isso demandaria a realização de entrevistas com os professores que fizeram parte desse processo. Por conta do nosso recorte, na realização das entrevistas com os técnicos da SEED/PR, não entrevistamos os professores diretamente.

educação está intimamente ligada à política da cultura. O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. **Ele é sempre parte de uma 'tradição seletiva', resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo.** É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (APPLE, 2008, p. 59, grifos meus).

Concordamos também com a perspectiva destacada por Moreira (1990), que menciona a preocupação estabelecida pelos teóricos da Nova Sociologia da Educação (NSE) cujo fundador principal é Michael Young. Segundo Moreira (1990) “o currículo acadêmico corresponde a uma seleção de conhecimentos socialmente valorizados que responde aos interesses e crenças dos grupos dominantes em dado momento” (SILVA, 1990, p. 75).

Ao destacar que o currículo é uma seleção de conteúdos, visões de mundo, crenças de algum grupo na sociedade acerca do que seja conhecimento legítimo, é necessário irmos além do que está no conteúdo do documento. Nesse caso, é observar algo anterior a ele, como já dito acima, a sua construção. O currículo assume um aporte importante no cotidiano escolar, assim como as diretrizes, por trazerem consigo essa perspectiva, já que elas carregam o objetivo intrínseco a elas de conduzir o planejamento curricular nas escolas.

Motta (2012) evidencia que esse documento também se faz importante por outro fato: servia como base de propostas curriculares para professores não formados na área das Ciências Sociais/Sociologia, para que esses pudessem ministrar aulas de Sociologia na escola. Observe-se o dado a respeito da formação de professores:

No primeiro semestre letivo de 2011, ano da implementação da Sociologia nas três séries do ensino médio regular, de um total de 2677 professores apenas 238 eram concursados na disciplina de Sociologia (apresentando a formação acadêmica nas Ciências Sociais) no estado do Paraná.<sup>15</sup> Os demais professores apresentavam diversas formações acadêmicas iniciais diferentes das Ciências Sociais, como Pedagogia, História, Geografia e até mesmo formações nas áreas das ciências exatas como Matemática e Física (MOTTA, 2012, p. 16-17).

---

<sup>15</sup> De acordo com a página virtual da Secretaria de Estado da Educação do Paraná – <[www.diadiaeducacao.pr.gov.br](http://www.diadiaeducacao.pr.gov.br)>, em 15 de dezembro de 2011 (apud MOTTA, 2012, p. 16).

Motta (2012) demonstrou, em sua pesquisa realizada no ano de 2011, que nos dois Núcleos Regionais de Ensino (NRE), o da cidade de Londrina e o da cidade de Cornélio Procopio, que, de 266 professores que ministravam a disciplina de Sociologia nesses dois núcleos, apenas 60 professores eram do Quadro Próprio do Magistério (QPM), ou seja, professores concursados formados na área da Sociologia/Ciências Sociais. Já os QPMs de outras disciplinas, incluídos pedagogos (as), somavam 103 docentes. Logo, o restante – que soma a maioria – são os docentes em regime de Processo Seletivo Simplificado (PSS), contando o número de 104 professores de outras diversas áreas que lecionavam a disciplina de Sociologia na escola.

O ponto principal do trabalho de Motta (2012), a ser destacado aqui nesta dissertação, refere-se à busca do seguinte dado: de um universo de 130 docentes que responderam ao questionário proposto pelo autor, dos dois respectivos núcleos regionais de educação, 49,2% dizem utilizar sempre as DCEB/PR (2008), enquanto que 27,7% declararam utilizar muitas vezes, 9,2% dizem recorrer a elas algumas vezes, 12,3% dizem nunca recorrer, pois utilizam outros materiais, e 1,5% dizem nunca utilizar os materiais, pois têm outra concepção de Sociologia no Ensino Médio. Pode-se perceber então que a maioria, ou seja, as duas camadas que mais utilizam as DCEB/PR (2008), somam um total de 76,9%.<sup>16</sup>

As diretrizes curriculares passam a assumir para nós um objeto interessante e importante por vários motivos: o seu papel perante a educação de um estado ou país; a importância que os professores enxergam nele; qual conhecimento foi selecionado para se trabalhar com os estudantes; qual a perspectiva que se quer atingir com o documento; que estudante se quer formar nas escolas, dentre outros.

Concordamos novamente com Apple (1982) ao afirmar que o currículo – e acrescentamos esse papel às Diretrizes – está impregnado de ideologia e de poder, o poder de considerar aquele conhecimento importante ou relevante em dada época. Sendo o conhecimento um dado sempre em construção, o currículo também se faz da mesma forma, por meio de embates e preocupações sobre quais conteúdos são “mais importantes que outros” para serem inseridos no documento. Segundo Apple (1982),

---

<sup>16</sup> Para mais informações sobre esses dados, Cf: Motta, 2012, p. 143-145.

o estudo de um conhecimento educacional é um estudo em ideologia, a investigação do que é considerado conhecimento *legítimo* (seja conhecimento do tipo lógico do “quê”, “como” ou “para”) por grupos e classes sociais específicos, em instituições específicas, em momentos históricos específicos (APPLE, 1982, p. 72, grifos do autor).

A consideração feita pelo autor do que é legítimo sobre o “quê”, o “como” e o “para”, servirá de base questionadora sobre as DCEB/PR (2008). A construção do documento foi feita com base em discussões sobre quais conteúdos eram considerados importantes e o porquê e para quem eles eram importantes, ou seja, qual o perfil de estudantes os responsáveis pela construção do documento queriam formar nas escolas da Educação Básica do Estado do Paraná.

Outro fator a ressaltar é que, como dito na introdução, nosso recorte será nas DCEB/PR (2008) da disciplina de Sociologia. Nos ateremos na análise sobre a construção desse documento e de alguns dos sujeitos responsáveis pela sua construção. Buscaremos apreender as relações nos processos de estruturação dos códigos, das classes e das relações de poder nas definições dos discursos curriculares.

### 1.1 A REPRODUÇÃO SOCIAL NO CONTEXTO DE FORMULAÇÕES DE CURRÍCULOS OFICIAIS

A compreensão da construção das DCEB/PR (2008), no contexto em que elas foram desenvolvidas (entre os anos de 2003 a 2008), - época marcada pela reestruturação da Educação Básica do Estado do Paraná,<sup>17</sup> - contribui com o desvendamento teórico dos processos de reprodução social no que se refere ao campo do trabalho simbólico, a escola e todo o sistema de ensino. Havia, nesse período, a busca de uma centralidade voltada para os conteúdos a serem ensinados na escola.<sup>18</sup> Segundo o documento oficial,

---

<sup>17</sup> O contexto histórico anterior e do período de construção das Diretrizes para a Educação Básica, (DCEB/PR) de 2008 serão melhores desenvolvidos em outro capítulo, cuja intencionalidade estará voltada diretamente para essa finalidade.

<sup>18</sup> De acordo com a nota de rodapé de número 10, Motta (2012) destaca que: “Mais precisamente até o ano de 2002, quando vigorava na SEED-PR a ideia de elevada autonomia escolar para proposição de suas matrizes curriculares. A liberdade para se “criar” disciplinas na educação chegou ao ponto de culminar, no início da década de 2000, em um quadro composto por aproximadamente 5100 disciplinas em todo o estado. A análise desse período será retomada de forma mais acurada no capítulo 2 – **A configuração da disciplina de Sociologia no Paraná entre 2003 e 2010**” (MOTTA, 2012, p. 37, grifos do autor).

Nestas Diretrizes, destaca-se a importância dos conteúdos disciplinares e do professor como autor de seu plano de ensino, contrapondo-se, assim, aos modelos de organização curricular que vigoraram na década de 1990, os quais esvaziaram os conteúdos disciplinares para dar destaque aos chamados temas transversais (PARANÁ, 2008, p. 24).

Dessa forma, também havia a preocupação pela formulação de uma diretriz curricular escolar que pudesse embasar, teoricamente, a prática dos docentes nas escolas públicas do Estado do Paraná.

Sabendo que a formulação das diretrizes estaduais foi composta por docentes, pelos técnicos dos NREs e pelas equipes da SEED/PR, a questão que surge inicialmente é a mais simples, mas não menos complexa: como isso foi feito? Ou seja, como se deu essa formulação para que culminasse no documento completo? Assim, deve-se buscar entender exatamente as disputas em torno da construção do documento.

A análise de Bernstein (1996; 2003), a respeito da recontextualização do conhecimento pedagógico no campo escolar, instrumentaliza a apreensão dos processos de contextualização e recontextualização na formulação desse currículo. Essa teoria exprime a dificuldade de se compreender a realidade escolar e educacional, mas também evidencia a necessidade de desvendar cada detalhe contido no discurso proferido nesse campo.

Entendemos que o currículo, tanto quanto as diretrizes, são discursos articulados por um determinado grupo que compreende que aquele deva ser o conhecimento legítimo acerca dos conhecimentos a serem ensinados nas escolas; posto isso, concordamos novamente com Apple (2008)<sup>19</sup>.

Por conseguinte, entendemos também que as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica do Estado do Paraná (DCEB/PR) de 2008 contém essa perspectiva de que os conhecimentos lá inseridos são os conhecimentos tidos como legítimos pelos seus formuladores. Também é necessário ressaltar a possibilidade de discordâncias entre os docentes acerca dos conteúdos que fazem parte do currículo.

---

<sup>19</sup> Reproduziremos novamente o que Apple nos apresenta, estabelecendo que a “educação está intimamente ligada à política da cultura. O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. **Ele é sempre parte de uma ‘tradição seletiva’, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo.** É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo” (APPLE, 2008, p. 59, grifos meus).

Esse exercício nos permite enxergar a dinâmica na formulação do documento. Mas, ainda assim, acreditamos na possibilidade de análise dessas diretrizes através da perspectiva teórica bernsteiniana. Para tanto, nos valeremos de duas obras fundamentais do autor: o livro intitulado *A estruturação do discurso pedagógico* (1996) e o artigo *A Pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização* (2003).

A teoria proposta por Bernstein (1996) inicia-se questionando de que forma as relações de classe influenciam as desigualdades presentes na distribuição de poder e na forma como ocorre o controle nos grupos na sociedade. Bernstein (1996) evidencia essa noção de relações de classe, pois, para ele, é importante entender de que forma ocorre a reprodução e a legitimação de determinadas formas de comunicação entre os indivíduos. Ainda sobre esse ponto, as relações de classe permitem, através da sua distribuição, reprodução e legitimação que os indivíduos sejam posicionados em relação a outros indivíduos.

Na realidade, o que posiciona os indivíduos, uns perante os outros, são os códigos adquiridos por eles mesmos, de acordo com a sua classe social, dominantes ou dominadas. Para Bernstein,

os códigos são dispositivos de posicionamento culturalmente determinados. Mais especificamente, os códigos, regulados de acordo com a classe social, posicionam os sujeitos relativamente às formas dominantes e dominadas de comunicação e às relações entre elas (BERNSTEIN, 1996, p. 28).

Bernstein (1996) define **código** enquanto um “princípio regulativo, tacitamente adquirido, que seleciona e integra: a) significados relevantes; b) formas de realização; e c) contextos evocadores” (BERNSTEIN, 1996, p. 29). O autor ainda destaca que o código deve ser analisado nas relações que ocorrem entre contextos, pois é ele que o regula, e regula também as relações no interior desses contextos.

Nessa relação entre contextos, o código estabelece um fator importante: ele cria fronteiras. Essas fronteiras dizem respeito às formas de reconhecimento dos próprios contextos, portanto, é o que distingue um contexto de outro contexto e, delimita o que é um contexto. Para Bernstein,

se o código é o regulador das relações entre contextos e, através disso, o regulador das relações no interior de contextos, então o código deve gerar princípios que permitam distinguir entre, de um lado, contextos e, de outro, princípios para a criação e produção das relações especializadas no interior de um contexto (BERNSTEIN, 1996, p. 30).

Portanto, a partir disso, Bernstein (1996) estabelece o que são regras de reconhecimento e de realização. O código é o que permite distinguir um contexto de outro, além de permitir que relações sejam criadas e produzidas em determinado contexto. Para o autor, as relações de classe geram códigos que posicionam os sujeitos no interior de um contexto. Esses códigos podem gerar, nos indivíduos, formas de distinção de um contexto específico e permitir que o mesmo crie formas de manter relações no interior do contexto. Logo, **regras de reconhecimento** dizem respeito aos códigos que o indivíduo adquire, o que permite que ele possa distinguir um contexto de outro. As **regras de realização** são as aquisições que os códigos proporcionam aos indivíduos sobre as formas de criar e produzir relações entre outros sujeitos dentro daquele contexto específico.

Códigos gerados por classes diferentes produzem posicionamentos diferentes entre os sujeitos, fazendo com que as regras de reconhecimento e de realização, da mesma forma que os códigos, sejam diferentes entre os sujeitos.<sup>20</sup>

Os princípios que o código regula, seleciona e integra, no caso, a) significados relevantes, b) formas de realização, e c) contextos evocadores são alterados por Bernstein (1996) para: a) orientações relativamente aos significados, b) produções textuais, e c) práticas internas especializadas. O autor alerta que essas alterações permitem fazer relações empíricas específicas em relação aos códigos (Bernstein, 1996).

Para ele as orientações relativas aos significados estão relacionadas com práticas específicas, das quais são delimitadas como privilegiadas e privilegiantes. As **práticas privilegiadas** estão atreladas à prioridade de significados presentes no interior de um contexto, enquanto as **práticas privilegiantes** estão ligadas ao poder de quem fala, de acordo com a cadeia de significados. Logo, as práticas privilegiantes estão relacionadas às relações entre contextos, enquanto que as práticas privilegiadas se encontram nas relações no interior dos contextos.

---

<sup>20</sup> Veremos mais à frente as distinções necessárias para entender mais profundamente essa afirmação.

Até aqui temos dois pontos esclarecidos: a relação entre as orientações relativas aos significados, e as práticas internas especializadas. Bernstein (1996) revela que a prática interativa entre os indivíduos regula as orientações relativas aos significados e que esses, por fim, causam a produção textual. A produção do texto, considerada legítima, varia de acordo com o contexto que ela está inserida.

Dentro de um contexto específico se formam produções textuais que são legítimas ou não a ele. Porém, o que preocupa o autor é a forma como é possível recuperar todas as características que tornam um texto legítimo dentro de um contexto. Assim sendo, o autor se interessa em reconstruir o invisível através do visível, ou seja, o que é pensado através do que é realizado pelos sujeitos. Bernstein (1996) considera que o invisível é tudo o que está anterior à comunicação. Portanto, os posicionamentos dos sujeitos nas relações de classe permitem que haja a geração dos códigos. Os códigos possibilitam os indivíduos a adquirir ou não as regras de reconhecimento e de realização no interior de um contexto. Já o visível seria a comunicação dos sujeitos, momento em que poderiam ser reconhecidas as práticas interativas especializadas e as produções textuais. Bernstein (1996) acreditava que seria possível recuperar tudo o que estivesse no plano “invisível” com a reconstrução das relações entre os indivíduos, a partir do que era visível.

Bernstein (1996) também se utiliza dos conceitos de **códigos restritos** e **códigos elaborados**. Como dito acima, os códigos possibilitam os indivíduos a identificar as regras de reconhecimento entre contextos, ou seja, identificar as fronteiras estabelecidas entre contextos, e discernir as regras de realização no interior dos contextos, como forma de saber organizar quais significados devem ser colocados, assim como a ordem destes, para a produção do discurso no interior daquele contexto.

A localização do indivíduo no interior de uma classe, ou seja, a localização dele na divisão social do trabalho implicará em uma aquisição de código diferente de outro indivíduo que estiver em condições contrárias a dele. Sintetizando, os estudantes adquirem códigos diferentes de acordo com a sua origem social. Nesse caso é provável que tenhamos aqui respostas diferentes para a mesma pergunta e que estão ligadas à aquisição do código. Para Bernstein (1996),

**Quanto mais simples a divisão social do trabalho**, e quanto mais específica e local a relação entre um agente e sua base material, mais direta será a relação entre significados e uma base material específica, e maior será a probabilidade de uma orientação vinculada a um **código restrito**. **Quanto mais complexa a divisão social do trabalho**, quanto menos específica e local a relação de um agente e sua base material, mais indireta será a relação entre significados e uma base material específica, e maior a probabilidade de uma orientação vinculada a um **código elaborado** (BERNSTEIN, 1996, p. 36).

É preciso chamar a atenção a relação entre códigos elaborados e restritos que não pode ser considerada como determinista de que os estudantes da classe dominada, por exemplo, sempre estarão atrelados aos códigos restritos, pois há a possibilidade de aquisição dos códigos e das regras de reconhecimento e de realização. No entanto, o que é preciso esclarecer é que o que determina esse posicionamento dos estudantes no interior de um contexto é a distribuição de poder, que, de acordo com Bernstein (1996), vincula-se ao grupo que “domina o princípio da divisão social do trabalho e determina a extensão na qual as posições na divisão social do trabalho dão acesso a orientações especializadas” e continua afirmando que, “a distribuição das orientações depende da distribuição de poder criada pelos princípios que regulam a divisão social do trabalho” (BERNSTEIN, 1996, p. 37-38).

Portanto, esclareceremos o ponto da divisão social do trabalho no interior da escola, para que possamos chegar aos conceitos principais de classificação e de enquadramento. A divisão social do trabalho é composta por duas características: a realização entre as categorias e a relação no interior das categorias nas relações sociais. Na escola, temos as categorias de professores e as categorias de estudantes. A relação social pode ocorrer por meio da prática entre professores e estudantes, professores e professores, estudantes e estudantes. Dentro dessa prática existem duas dimensões organizacionais: a horizontal e a vertical. A primeira se relaciona com fatos em comum entre as categorias, quer dizer, disciplinas de uma determinada área e estudantes trabalhadores, por exemplo. Já a segunda, estabelece uma relação hierárquica, como disciplinas com “maior importância” em relação a outras, relação professor e estudante. O inverso também é válido, pois constitui uma relação de poder, no caso a resistência dos estudantes frente ao professor, por exemplo.

Essa relação no interior da divisão do trabalho é distribuída por algum tipo de poder. É importante ter o contexto em mente, pois a relação **entre** os

contextos delimita uma **relação de poder** (princípios de classificação) que constitui regras de reconhecimento, pois se afirma que esse é o contexto da sala de aula, por exemplo, e não a casa de algum estudante, ou que a aula é de Física e não de História. Mais do que isso, é preciso também identificar as relações no **interior** do contexto, pois gera uma **relação de controle** (princípios de enquadramento) e, em consequência, estabelece também regras de realização.

O que caracteriza que um contexto seja um contexto específico e não outro? Seria, no caso, a sua especificidade, é claro, a especificidade **entre** os contextos, pois ela constitui uma relação de poder, delimitando o que seja esse contexto, e o porquê de ser específico. Trazendo para a realidade: as disciplinas escolares de Sociologia e de Física são contextos específicos e se situam em contextos específicos. Isso ocorre porque ambas têm objetos de estudo diferentes, dentre outras coisas. Mas por que a Sociologia e a História estão e não estão inseridas no mesmo contexto ao mesmo tempo?

Separaremos essa resposta em duas partes: primeiramente, o porquê de estarem no mesmo contexto. Em segundo lugar, o porquê, ao mesmo tempo, estão no mesmo contexto e não são a mesma coisa, ou seja, o porquê de uma ser a “Sociologia” e a outra ser a “História”, fazendo com que cada uma delas estabeleçam um contexto específico.

A primeira resposta se deve às formas como podemos enxergar ou classificar<sup>21</sup> as grandes áreas do conhecimento na Educação Básica no Brasil. Ou então a forma como as disciplinas escolares estão divididas em áreas de conhecimento na prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), sendo elas a Matemática e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e as Ciências da Natureza e suas Tecnologias.

Podemos verificar a existência de fronteiras entre as grandes áreas que delimitam as suas especificidades. As disciplinas carregam características que as colocam em um mesmo contexto, nesse caso, o das “humanidades e suas tecnologias”. No entanto, ao passo em que cada uma das disciplinas cria a sua especificidade, elas delimitam fronteiras cada vez mais fortes entre elas. Por mais que elas possam se beneficiar das análises umas das outras, ainda continuam

---

<sup>21</sup> Esse termo “classificar”, especificamente, não se refere ao conceito de classificação de Bernstein.

sendo contextos diferentes. Ao se especializarem e criarem essas fronteiras bem demarcadas institui-se um espaço de diferenciação entre as suas especificidades. Essa fronteira é criada com o intuito de isolar a disciplina, além de fortalecer a sua existência. Posto isso, podemos estabelecer o que é o conceito de classificação.

Para Bernstein (1996),

O caráter especial, específico, de cada categoria é criado, mantido e reproduzido apenas se as relações entre as categorias, das quais cada categoria faz parte, são conservadas. O que deve ser conservado? O isolamento entre as categorias. **É a intensidade do isolamento que cria um espaço no qual uma categoria pode se tornar específica.** Se uma categoria quiser aumentar sua especificidade, ela tem de se apropriar dos meios para produzir o isolamento necessário, que é condição prévia para adquirir sua especificidade. **Quanto mais forte o isolamento entre categorias, mais forte será a fronteira entre uma categoria e outra e mais definido o espaço que qualquer categoria ocupa e em relação ao qual ela é especializada** (BERNSTEIN, 1996, p. 42, grifos meus).<sup>22</sup>

Pode-se pensar que a delimitação de fronteiras entre os grupos, os discursos e os agentes, diz respeito, por exemplo, à forma como estão separadas as disciplinas escolares no Brasil. Voltemos aos exemplos citados anteriormente: na escola pública temos doze disciplinas obrigatórias, distribuídas em áreas de aproximação entre elas, como ciências humanas, exatas e biológicas. Porém, a distribuição é bem delimitada, pois cada disciplina tem as suas especificidades explícitas. Logo, não há uma divisão por áreas de aproximação. Essa divisão é feita disciplina por disciplina, como, por exemplo, Matemática, Física, Sociologia, Geografia etc. Isso delimita a clareza de fronteiras entre as disciplinas escolares.

Explicitando mais, temos campos de aproximação dentro da escola, como o das Ciências Humanas, compostos pela Filosofia, Sociologia, História e Geografia. Esse exemplo elucida outro ponto teórico além da clareza entre as fronteiras bem delimitadas das disciplinas. Bernstein (1996; 2003) insere outro aspecto complementador para o conceito de classificação e de enquadramento, que é a classificação forte ou fraca e o enquadramento forte e fraco.

---

<sup>22</sup> Na descrição do conceito de *classificação*, segundo Bernstein (1996), a palavra isolamento, corresponde necessariamente à demarcação – ou não – de fronteiras entre as demais disciplinas. Portanto, isolamento, não significa para Bernstein (1996) outra coisa senão a demarcação/delimitação de fronteiras fortes ou fracas entre as demais disciplinas.

Retornando ao exemplo anterior, sobre a fronteira entre as disciplinas, foram citadas as disciplinas que compõe as Ciências Humanas. No caso de uma **classificação forte** temos a divisão muito clara e definida entre as disciplinas. No caso da Sociologia, por exemplo, é necessário que haja um docente com formação na área da Sociologia ou Ciências Sociais para lecionar essa disciplina, pois esse docente possui um discurso específico dessa área de estudo, da mesma forma que os professores de História, Geografia e Filosofia.

No caso de uma **classificação fraca** não teríamos essa fronteira entre as disciplinas tão bem delimitada, o que seria o caso da divisão das disciplinas na escola desaparecerem e que elas fossem agregadas de acordo com as suas especificidades mais gerais, como as Ciências Humanas, por exemplo. Aqui, qualquer docente que obtivesse formação em qualquer uma das áreas de estudo poderia lecionar a disciplina de Ciências Humanas, pois não há uma clareza entre as fronteiras das disciplinas. Para Motta (2012), “é justamente esse grau de especialização e delimitação **entre** os discursos que garante a classificação de cada categoria” (MOTTA, 2012, p. 36, grifos do autor). Nesse caso, uma classificação forte ou uma classificação fraca.

Se pensarmos nas disciplinas escolares da Educação Básica do Brasil, podemos observar uma classificação forte nos seus discursos. Podemos, a partir do quadro abaixo, sintetizar as características principais da classificação:

**Tabela 2** – Características gerais da classificação forte e fraca

<b>Forte classificação</b>	<b>Fraca Classificação</b>
Limites bem delineados	Limites nebulosos
Alta legitimidade no discurso	Baixa legitimidade no discurso
Alta especialização	Baixa especialização
Alto domínio do conteúdo	Pouco domínio sobre o conteúdo
	

**Fonte:** Oliveira, 2014, p. 36.

Dessa forma, o conceito bernsteiniano de classificação nos possibilita enxergar para além das relações superficiais entre as grandes áreas de ensino e pesquisa, como também para além das relações mais diretas entre as disciplinas, da mesma forma que a relação entre os seus respectivos pesquisadores

e estudiosos. A relação com o Estado e as secretarias de educação se faz presente, pois essas agências podem delimitar a escolha de determinadas agências, agentes, conteúdos, dentre outras coisas: o que deve ser inserido, feito e trabalhado para que os conteúdos disciplinares sejam inseridos ou retirados de uma diretriz curricular, por exemplo.

Partindo do conceito de classificação, pretendemos apenas entrar em mais um detalhe sobre a teoria de Bernstein (2003), pensando em uma aplicação prática da teoria. Observando as DCEB/PR (2008), percebemos claramente a divisão entre as disciplinas escolares, sendo isso somado ao fato de cada disciplina ter para si uma diretriz específica.

Bernstein (2003) está preocupado em demonstrar de que forma a recontextualização – momento em que uma teoria é retirada do seu campo de produção e realocada em outro campo que não o seu de origem – acontece no ramo escolar. O autor estabelece então dois modelos para serem estudados: o de competência e o de desempenho, sendo o último uma recontextualização do primeiro.

Bernstein (2003) demonstra as áreas nas quais surgiram o conceito de competência, e como esses conceitos foram recontextualizados para a educação, gerando o conceito de desempenho. Ele então estabelece características centrais dos dois modelos, o que ele concebe enquanto competência na educação e o que é o modelo de desempenho. Faz também a distinção mostrando de que forma o conceito de competência foi deslocado das duas áreas de produção e realocado na educação por agências gerenciais preocupadas com resultados quantitativos e não tanto qualitativos.

Dessa forma, o autor faz a análise desses dois modelos pedagógicos sobre os conceitos de classificação e de enquadramento. Porém, mais adiante, o autor vai discutir os modos dentro dos modelos de competência e desempenho. As características principais dos dois modelos é que o de competência se preocupa com as similaridades das produções textuais legítimas do estudante, uma preocupação voltada para o que está presente no texto dos estudantes. Já a característica principal dos modelos de desempenho, como o próprio nome diz, é a preocupação em medir a qualidade dos textos legítimos produzidos pelos estudantes de acordo com quantificações, ou seja, conceitos avaliadores, atribuições de prazos e notas para as atividades e, para pensar no nível macro, as

provas exigidas pelo sistema educacional, ou seja, atribuir valor às ausências nos textos. Portanto, a sua preocupação estava ligada diretamente em medir a qualidade dos estudantes de acordo com notas e metas. Em suma, o modelo de competência se preocupava com o que estava presente no texto legítimo, enquanto que o modelo de desempenho se preocupava com a ausência no texto legítimo e, com isso, atribuindo prazos, notas e metas aos estudantes.

Chegamos ao ponto que nos interessa para pensar a classificação, as disciplinas e as diretrizes. Bernstein (2003) ao aprofundar a análise dos modelos de competência e desempenho, busca compreender os modos presentes dentro dos modelos, e estabelece três modos para cada um dos modelos. Interessa para esta discussão apenas dois modos presentes no modelo de desempenho: os modos de singulares e o de regiões.

Os discursos **singulares** são campos em que os discursos se especializaram, cujas práticas giram em torno dessa especialização. Elas então buscam a especialização para manter as fronteiras que as separam das outras disciplinas especializadas ou não. Aqui, pode-se perceber como a classificação é forte, da mesma forma que as suas fronteiras são bem delimitadas. Os discursos buscam justamente dar força para essa singularidade. Modo que passa a ter força a partir do século XIX.

O outro modo é o de **regiões**. As regiões são compostas por áreas que são retiradas do seu contexto original de produção e são recontextualizadas em outras áreas, geralmente áreas que tenham contato também com outras tecnologias. O autor destaca, por exemplo, o caso de alguns cursos que se utilizam das disciplinas singulares recontextualizadas para os seus discursos. O curso de Administração, Medicina, Direito, por exemplo, são cursos regionalizados. Há, também, disciplinas como Sociologia das organizações, Sociologia da medicina e Sociologia do direito, dentre vários outros cursos regionalizados. No entanto, para Bernstein (2003),

as mudanças na reprodução de disciplinas tradicionais singulares como base do curso para a forma modular facilitam a regionalização. A regionalização necessariamente enfraquece tanto a base discursiva autônoma quanto a base política das disciplinas tradicionais singulares e, assim, facilita as mudanças nas estruturas organizacionais das instituições em direção a um maior controle administrativo central (BERNSTEIN, 2003, p. 90).

O que queremos demonstrar aqui é como as disciplinas escolares, juntamente com os currículos, são fortemente classificadas, e que os modos pedagógicos são singulares. Cada uma das disciplinas tem sua lógica discursiva, o que não permitiria que outro docente ministrasse uma aula que não fosse da sua área de especialização. Porém, longe do que ocorre, tais práticas acabam por enfraquecer os discursos específicos de disciplinas das quais professores, não formados em Sociologia, ministrassem aulas de Sociologia.

Bernstein, ainda sobre a classificação no interior da escola, destaca dois tipos de currículos: o de **coleção** e o **integrado**. Segundo Santos (2003), o primeiro tipo, de coleção, tem uma forte classificação. Já o segundo, o integrado, tem uma fraca classificação. E mais uma vez o nosso exemplo se encaixa nas DCEB/PR (2008) para pensar um currículo de coleção, fortemente classificado e com discursos especializados. Esse currículo é fortemente classificado, pois tem como característica principal a distribuição dos conhecimentos a partir das disciplinas ligadas às suas ciências de referência. Já um currículo integrado terá a perspectiva de não ter fronteiras delimitadas, discursos sem muita especialização. Geralmente, currículos desse tipo identificam-se com cursos profissionalizantes que não tem uma especialidade aprofundada, ou seja, a não ligação direta – como no currículo de coleção – faz com que o currículo integrado tenha fronteiras mais fracas, pois as disciplinas desses cursos, não estão estritamente ligadas com as ciências de referência.

Em relação ao conceito de enquadramento,<sup>23</sup> Bernstein (1996) entende que,

O enquadramento se refere ao princípio que regula as práticas comunicativas das relações sociais no interior da reprodução de recursos discursivos, isto é, entre transmissores e adquirentes. Quando o **enquadramento é forte**, o transmissor, explicitamente, regula as características distintivas dos princípios interativos e localizacionais que constituem o contexto comunicativo. Quando o **enquadramento é fraco**, o adquirente tem maior grau de regulação sobre as características distintivas dos princípios interativos e localizacionais que constituem o contexto comunicativo (BERNSTEIN, 1996, p. 59, grifos meus).

---

<sup>23</sup> Essas são categorias analíticas criadas por Basil Bernstein para poder analisar a realidade. Porém, na realidade, essas características podem ser encontradas de formas misturadas, a depender de qual relação os docentes têm com os discentes.

O autor alerta que existem variações no enquadramento. Essas variações produzem diferenças nas regras de realizações. Em relação a isso, as características que se destacam no enquadramento para que a realização aconteça é a seleção, a sequência, e o ritmo do compassamento dos conteúdos. Quando o **enquadramento é forte**, as regras são claras e o docente tem maior controle sobre a seleção, sequência e ritmo dos conteúdos no interior das regras de realização. Aqui o docente tem um forte controle sobre a transmissão dos conteúdos e das relações hierárquicas. Quando o **enquadramento é fraco**, são os estudantes que tem maior domínio sobre a seleção, a sequência e o ritmo dos conteúdos. Já as regras de realização aqui são fracas, pois não há tanto conhecimento sobre essas regras. Porém, no caso do enquadramento fraco, as regras das relações hierárquicas não são tão bem delimitadas, podendo ser controladas pelos estudantes. Na tabela abaixo, reunimos as principais características do enquadramento forte e fraco.

**Tabela 3** – Principais características do enquadramento forte e fraco

<b>Enquadramento</b>	<b>Forte</b>	<b>Fraco</b>
Relação hierárquica	Explícita	Implícita
Seleção dos conteúdos	Explícita	Implícita
Sequência dos conteúdos	Explícita	Implícita
Ritmo dos conteúdos	Explícita	Implícita

**Fonte:** Oliveira, 2014, p. 37.

Tal enquadramento pode ser pensado no interior da escola, no momento em que o docente está em contato com os seus estudantes. Esse enquadramento diz respeito à forma como acontece um controle sobre a seleção dos conteúdos, às formas pelas quais os docentes realizam a sua fala, na sequência e no ritmo dos quais eles entendem que os estudantes devam aprender ou que o docente compreende que seja a melhor forma de lidar com determinados conteúdos e estudantes.

O enquadramento forte demonstra que os docentes e discentes tem conhecimento sobre as regras de realização em sala de aula. Existe aqui uma hierarquização clara na relação docente-discente. Quando a seleção dos conteúdos, a sequência e o ritmo, dos quais o docente escolhe, são claros, quando o poder

atribuído ao docente é evidente, o enquadramento é forte. Porém, se a seleção dos conteúdos, a sequência e o ritmo da aula partir do lado dos estudantes, onde não estão estabelecidas regras claras do que deve ser feito, de que forma serão realizadas e o tempo a serem realizadas as atividades, irá caracterizar um enquadramento fraco. Para além dessa relação forte e fraca, na realidade, podemos enxergar esses dois modelos analíticos misturados.

O conceito de enquadramento propicia então observar as relações no interior da escola. O entendimento da relação entre professores e estudantes, o espaço físico escolar, as relações entre os próprios docentes, entre outras situações, podem ser submetidas ao estudo e a pesquisa por meio desse conceito. Outras relações também podem ser inseridas nesses termos, e aqui isso nos interessa: a disputa entre diversos agentes em torno da construção de um documento voltado para a educação, do que está expresso no documento, dentre outros aspectos peculiares – passíveis de análise sob esse conceito proposto por Bernstein (1996).

Podemos esboçar essas relações entre enquadramento forte, fraco e forte/fraco ao mesmo tempo por três exemplos:

- 1) Demonstração de enquadramento forte: o professor de Sociologia escolhe trabalhar com o conteúdo de cidadania no Brasil, no segundo ano do Ensino Médio das escolas brasileiras, por entender que é necessário que os estudantes tenham uma base já advinda da Sociologia no primeiro ano do Ensino Médio, e que essa discussão irá durar um total de 4 horas-aula. Será esse tempo, pois ele julga suficiente para poder trabalhar os conteúdos de surgimento da cidadania na Europa nos séculos XVIII, XIX e XX, para entender esse movimento no Brasil e explicar que o “surgimento” da cidadania no Brasil ocorreu de forma diferente. O docente estará estabelecendo um controle sobre os conteúdos aos quais ele trabalhará (a cidadania no Brasil), a sequência (a cidadania nos séculos XVIII, XIX e XX) e o ritmo (4 horas/aula). O enquadramento aqui é forte, porque há um controle explícito do docente sobre como serão aplicados os conteúdos, a sequência e o ritmo da aprendizagem dos estudantes.

- 2) Demonstração do enquadramento fraco: se a escolha dos conteúdos, a sequência e o ritmo de aprendizagem de conteúdos forem escolhidos pelos discentes, haverá um enquadramento fraco. Isso acontece, pois são determinações vindas dos estudantes, são escolhas deles sobre quais são as formas de fazer, tempo e conteúdos que querem aprender, não são ordens explícitas vindas dos docentes. Esse “controle” maior oferecido aos discentes faz com que o enquadramento seja fraco.
- 3) Demonstração do enquadramento forte e fraco: isso pode acontecer, por exemplo, quando o docente estabelece uma listagem com alguns temas e o tempo que eles têm de aprender os tópicos escolhidos, porém, deixa à escolha dos estudantes quais tópicos aprenderem naquele momento e qual sequência eles devem seguir. Nesse sentido, considera-se um enquadramento com características fortes e fracas ao mesmo tempo. O enquadramento é forte no momento em que o docente determina quais serão os tópicos que os estudantes aprenderão e não outros, naquele tempo pré-estabelecido. Mas o enquadramento é fraco no passo em que os estudantes escolhem quais dentre aqueles tópicos serão interessantes e qual a sequência que eles querem.

Outro aspecto teórico que consideramos importante recorrer à Bernstein é a noção de campos. Segundo Bernstein (2003), existe campos em que as teorias são produzidas e reproduzidas. Essa noção de campos é dividida em três, para que haja a possibilidade de analisar o meio escolar. Nessa divisão estão o *campo contextualizador*, *campo oficial de recontextualização* e *campo de recontextualização pedagógica*. Por *campo contextualizador*, entenda-se o campo da produção da teoria, local em que se encontram os intelectuais e os cientistas, geralmente vinculados ao campo acadêmico. O segundo campo é o *campo oficial de recontextualização (COR)*, tem relação com o Estado, e retira a produção científica e intelectual do seu campo original, deslocando-a para outro campo, possibilitando a recontextualização daquela teoria para a escola, por exemplo, por meio dos currículos. O último campo é o *campo de recontextualização pedagógica (CRP)* ou, mais propriamente, o campo escolar. Na escola há, ou espera-se que haja, a

“aplicação” das teorias contidas nos currículos nas aulas. Ou seja, mais uma vez o conhecimento é recontextualizado pelos professores a partir do currículo.

Em suma, Bernstein (1996; 2003) estabelece que o Campo Contextualizador (CC) é o campo em que se situa a produção da ciência, ou seja, a academia-universidade age enquanto um campo contextualizador, onde se produz ciência; Campo Oficial de Recontextualização (COR), é o campo responsável pela produção de conhecimento, e faz uso do conhecimento produzido ou contextualizado, recontextualizando o mesmo. Um exemplo de COR é o Estado, que muitas vezes se utiliza da produção científica e a recontextualiza para a produção de políticas educacionais. Por último destaca-se o Campo de Recontextualização Pedagógica (CRP), ou seja, quando o conhecimento produzido pelo COR é recontextualizado mais uma vez para o campo pedagógico que se utiliza dessa produção para os fins que considera necessários. Exemplo disso é pensarmos em documentos educacionais que contribuem para o trabalho pedagógico, que é ressignificado para o campo escolar, no interior das escolas e salas de aulas.

Logo, o currículo está no segundo campo, o de recontextualização oficial, como dito acima, o responsável pela recontextualização da teoria para que a mesma seja aplicada na sala de aula. Ao localizarmos em que campo está inserido o currículo, ou melhor, a sua produção, podemos avançar nossa análise com o aparato conceitual disponibilizado por Bernstein (1996; 2003).

O conceito de classificação, os modelos e os modos pedagógicos nos proporcionam uma ênfase profunda na localização do currículo e na forma como o mesmo é organizado.

Buscamos até agora expor um pouco da riqueza teórica de Bernstein (1996; 2003). Agora faremos um breve resgate sumarizado de toda a teoria trabalhada até aqui.

Bernstein (1996) está interessado em compreender como o discurso pedagógico acontece. Então percebe que as relações de classe posicionam os sujeitos em diferentes contextos, a partir da divisão social do trabalho. O posicionamento dos sujeitos nos contextos gera diferentes códigos. A aquisição desses códigos permite aos indivíduos a possibilidade do reconhecimento, ou não, das regras de reconhecimento, relacionando-se com a identificação dos significados que podem ser colocados junto de outros e que possibilita o sujeito identificar as relações entre os contextos e as regras de realização, relacionando-se com a

identificação de quais relações podem se tornar públicas. Outro aspecto é entender que o contexto e a sua relação entre contextos geram a classificação entre os contextos. Também é preciso apreender a relação entre contextos e no interior dos contextos. A relação entre cada contexto gera práticas diferentes. As práticas das relações entre os contextos são privilegiadas, ou seja, elas designam relações de acordo com os significados selecionados no interior dos contextos. Já as práticas privilegiadas se relacionam com a ordem dos significados no interior dos contextos, segundo Bernstein (1996).

Em relação aos contextos, se algum deles tem uma fronteira bem delimitada, com discursos especializados e regras explícitas, ele tem uma forte classificação. Caso as regras e as fronteiras não sejam bem delimitadas e os discursos não tão especializados, a classificação se torna fraca. Já o enquadramento relaciona-se com a seleção, a sequência e o ritmo das práticas comunicativas. Quando o enquadramento é forte, o transmissor possui o controle sobre a comunicação, logo, sobre o texto comunicativo. Quando é fraco, é o adquirente que tem esse controle, e não mais o transmissor. As relações de poder estão relacionadas aos princípios de classificação (poder), e as relações de controle relacionam-se com os princípios de enquadramento (controle).

Vimos também outros conceitos como códigos restritos e elaborados, em que a divisão social do trabalho posiciona os sujeitos no interior dos contextos, o que designa ao adquirente a aquisição de diferentes códigos. Na prática pedagógica, Bernstein identifica dois tipos de currículos, fortemente classificados – os currículos de coleção – e os fracamente classificados – os currículos integrados. E, por último, a noção de campos, que são três: o campo contextualizador (CC), responsável pela criação das teorias; o campo oficial de recontextualização (COR), responsável pela retirada das teorias do campo contextualizador e realocação em outros campos da educação; e o campo de recontextualização pedagógica (CRP), encarregado, mais uma vez, de recontextualizar a teoria do campo de recontextualização pedagógica para o interior da escola.

## 1.2 A CONSTRUÇÃO DAS ENTREVISTAS E SUAS JUSTIFICATIVAS

A etapa das entrevistas será um meio para compreendermos a dinamicidade do documento e da sua produção. Como dito anteriormente, esse

documento foi construído coletivamente. Tal parceria constituiu-se de três movimentos importantes para a construção das diretrizes estaduais, que serão vistos a seguir.

Nos utilizaremos da análise das entrevistas para a construção dos dois capítulos subsequentes, um versando sobre a análise das diretrizes já “finalizadas” e a relação de negociação para a sua elaboração, e outro para demonstrar a sua construção. Em ambos utilizaremos trechos de falas dos entrevistados para elucidar a construção dos dois capítulos. Assim, em seguida, explicaremos como se deu a preocupação em relação à construção das diretrizes, de forma breve, pois será aprofundada a frente.

A criação do documento acontecia em três momentos importantes: 1) os eventos de participação com os professores da rede estadual de educação; 2) coleta dos resultados das discussões dos eventos e o “tratamento” por parte dos técnicos responsáveis pelas disciplinas de cada Núcleo Regional de Educação (NRE); e 3) organização e “resposta” da Secretaria de Educação do Estado (SEED/PR) em relação ao que foi entregue pelos eventos aos NREs e dos NREs para a SEED/PR.

Esse movimento acontecia em diversos momentos. Havia uma dinâmica entre esses três agentes e agências que tornava o documento vivo em todo o seu momento de construção. Justificando, esse documento continua vivo, pois os professores da Educação Básica ainda o utilizam dentro de sala de aula, como forma de preparação de aula, por exemplo.<sup>24</sup>

É interessante compreender que nesse momento ocorria esse movimento – eventos-NRE-SEED/PR –, ou seja, o documento ia e voltava. Portanto, havia sempre a perspectiva de um documento em construção, e não em término.

As diretrizes resultaram de um trabalho ocorrido entre os anos de 2003 até 2008, ano de sua publicação final. Contou com a participação de muitos professores, técnicos dos trinta e dois Núcleos Regionais de Educação e dos

---

<sup>24</sup> Em observância à vivacidade do documento, conferir Motta (2012). O que Motta (2012) faz é a análise da vivacidade do documento por meio da perspectiva bernsteiniana dos movimentos de recontextualização do documento e dos campos de recontextualização – o oficial, que corresponde ao momento de criação do documento perante o Estado ao mobilizar teorias que não foram desenvolvidas para a educação e foram recontextualizadas para a educação; e o campo de recontextualização pedagógica, momento que os docentes se utilizam de um documento já recontextualizado e que o recontextualizam para as suas aulas. Observar como acontece essa recontextualização seria um movimento que possibilitaria entender o uso do documento pelos professores em sala de aula.

técnicos da própria SEED/PR.

Talvez o ponto mais importante de se ater na construção das entrevistas seja compreender as perguntas mais importantes para esse processo. Para isso, delimitamos quatro eixos norteadores, a partir do qual criamos as perguntas. As entrevistas foram semi-estruturadas. Fizemos dessa forma, pois possibilitava que em certos momentos poderíamos destacar momentos importantes para a fala dos convidados.

Compreendemos ser de extrema importância mesclar os convidados com participações diferenciadas em algum momento da dinâmica da construção dessas diretrizes. Explicitaremos quais foram os eixos norteadores<sup>25</sup> que possibilitaram conduzir o momento de entrevistas:

- 1) Qual a participação e o papel desempenhado pelo entrevistado na construção das Diretrizes Curriculares para a Educação Básica do Estado do Paraná, de 2008, na disciplina de Sociologia;
- 2) De que forma foi (foram) organizada(s) a(s) equipe(s) de trabalho pela Secretaria do Estado da Educação (SEED/PR), quais pessoas compunham a equipe de trabalho, e quais os critérios para que agentes, agências e instituições fossem escolhidos para atuarem em conjunto pela construção dessas diretrizes estaduais;
- 3) Quais eram as demandas, conflitos e disputas oriundas dos agentes, agências e instituições presentes na construção do documento;
- 4) Quantos eventos promovidos pela SEED/PR de participação dos professores ocorreram durante os anos de 2003 a 2008, quantos professores participaram desses eventos, qual a dinâmica desses eventos, e se há algum tipo de memória ou registro (áudio, vídeo ou escrito) que contenham informações sobre esses eventos.

A partir desses quatro eixos norteadores, formulamos questões que pudessem nos auxiliar no entendimento da dinâmica de construção das DCEB/PR (2008). Utilizamos como critério para as entrevistas que os entrevistados tivessem participado da organização das diretrizes por dentro do Estado. Há casos em que podem ocorrer a participação desses em duas ou até três instâncias da construção

---

<sup>25</sup> Também poderão ser encontrados no Anexo 1 deste trabalho.

das diretrizes.

Acordamos com os entrevistados que não divulgaríamos seus respectivos nomes, mas usaríamos codinomes. Utilizaremos a letra “E” – de entrevistado – e o número sequencial de sua entrevista – 1, 2, 3 – e assim por diante. Conforme consta nos anexos I e II, fizemos um roteiro de perguntas para a entrevista, baseando-se nos eixos norteadores citados acima. Porém, não impossibilitamos a mudança da ordem das perguntas. Acreditamos assim possibilitar um maior aproveitamento de detalhes que possam enriquecer este trabalho.

Posto isso, ao máximo que pudemos, não intervimos com questionamentos nas falas dos entrevistados, deixando que os próprios ficassem a vontade na sua fala. Para o exame de qualificação, fizemos uma entrevista teste, denominada E1, com um agente que participou das três fases de elaboração do documento oficial, ou seja, participou dos eventos promovidos pela SEED/PR enquanto docente, após isso, participou como técnico-responsável pela disciplina de Sociologia em um dos trinta e dois Núcleos Regionais de Ensino (NREs) e, por fim, atuou a frente da SEED/PR nos momentos finais de concretização do processo para a construção do documento.

## **2 O PLANEJAMENTO E A COMPOSIÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA**

Neste capítulo abordaremos o planejamento, as negociações e a composição das diretrizes. Assim, nos valeremos de trechos das falas dos entrevistados com o objetivo de compreender como ocorreu essas etapas para que no terceiro capítulo possamos evidenciar mais diretamente o processo de dinamicidade e vivacidade presente na produção das diretrizes. Compreender a localização da disciplina de Sociologia será fundamental tendo em vista a história da disciplina no Estado do Paraná e a importância da composição das diretrizes para a mesma.

### **2.1 A SOCIOLOGIA NO PARANÁ E O EMBRIÃO DAS DIRETRIZES**

As primeiras discussões sobre a inserção da Sociologia enquanto disciplina curricular do Ensino Médio no Paraná se iniciam durante a década de 1980, no “1º Seminário Estadual de Reorganização do Ensino nos níveis Fundamental e Médio, realizado em 1983” (PARANÁ, 2008, p. 52). Inicia-se uma reforma do Ensino Fundamental e Médio desse Estado que se conclui em 1988 e, em 1991, são definidas as bases metodológicas, instituindo-se, então, a disciplina de Sociologia nos cursos de magistério.

Em 1991, já no primeiro mandato do ex-Governador Roberto Requião (1991-1994) houve um concurso público para professores de Sociologia, para que esses pudessem atuar na rede pública e estadual de Ensino. Entre 1993-1994 houve uma tentativa de produção de diretrizes curriculares para serem implantadas na educação básica do Estado do Paraná, mas as DCEB/PR (2008) esclarecem que “a proposta, finalizada em 1994, deveria ser disponibilizada para as escolas no ano seguinte, mas alterações políticas no estado impediram esse processo” (PARANÁ, 2008, p. 52).

Tais mudanças políticas provavelmente correspondem à mudança de gestão no Governo, já que 1994 foi ano de eleições estaduais para governadores, e vence as eleições Jaime Lerner, que se mantém como governador do Estado do Paraná de 1995 até 2002.

Durante o governo Jaime Lerner, houve uma preocupação de

delegar à escola os rumos pelos quais ela poderia seguir em relação à educação na sua comunidade. Buscava-se com isso, uma ideia de autonomia das escolas em relação às comunidades, porém, tal fator trazia consigo alguns problemas. Se cada escola escolhia a sua perspectiva educacional, ou seja, quais conteúdos seriam mais importantes para se pensar no seu entorno, na sua comunidade, alunos que viessem de outra escola ou se transferissem para outras escolas, correria o risco de aprender conteúdos diferentes dos quais ele já havia aprendido na escola da qual saiu, o que causaria um choque entre conhecimentos obtidos pelo estudante, podendo inclusive prejudicá-lo. Tal postura perdura no governo de Jaime Lerner, assumindo outra característica após a reeleição de Roberto Requião em 2003.

Outro fator de importância nesse cenário da década de 1990 foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação de 1996. A promulgação dessa lei e desse documento reacende no Brasil as discussões a respeito da reinserção da disciplina de Sociologia no âmbito da Educação Básica.

Em 1994, o departamento de Ciências Sociais da UEL, através das professoras Marcolina Carvalho e Lesi Correa, iniciaram o primeiro projeto de extensão, cujo objetivo era o de visitar as 32 escolas da cidade de Londrina, fazendo discussões com as escolas visando convence-las a inserir a disciplina de Sociologia no Ensino Médio, obtendo como resultado, em 1996, um número de 19 escolas que se proporem a inserir a Sociologia no Ensino Médio (SILVA, 2010).

Em 1993, o professor Nelson Dácio Tomazi, também do departamento de Ciências Sociais, coordenou a produção de um livro didático, *Iniciação à Sociologia* que contou com produções de outros professores do departamento como Maria José de Rezende e Ricardo de Jesus Silveira. Em 1997, Nelson Tomazi publica mais um livro, mas agora de sua autoria, relacionado também com a Sociologia da Educação. Ainda no meio da década de 1990 pode-se observar então algumas produções relacionadas ao Ensino de Sociologia na UEL.

O LES, Laboratório de Ensino de Sociologia, é inaugurado no ano 2000, segundo Silva (2010), sobre as ações do departamento de Ciências Sociais, da área de metodologia de ensino:

Nossas ações junto às escolas têm ocorrido de forma “voluntariosa”. Mesmo hoje, que já temos mais estrutura e condições, os projetos tendem a ser implementados por vários docentes, alunos da graduação e professores da rede de ensino de forma descentralizada e espontânea. A ideia de intitular o projeto de “Laboratório” parecia denotar o que, realmente, fazíamos: experimentos (SILVA, 2010, p. 47).

A relação dos projetos anteriormente citados, influenciam fortemente os projetos posteriores, juntamente com os docentes da área de metodologia de ensino. Suas ações foram e são incansáveis em prol de uma educação pública de qualidade. Nesse caso, relacionando-se à disciplina de Sociologia na Educação Básica. Ainda de acordo com Silva (2010),

O eixo e o foco que nos une nessas ações é o de incluir e consolidar o ensino de Sociologia nas escolas. Outros focos e objetivos permeiam as ações dos diferentes docentes que atuam ou atuaram nos projetos do Laboratório, entre eles o de garantir a qualidade do ensino da disciplina e da formação dos professores, a partir das suas especialidades e temas de pesquisa, entre outros (SILVA, 2010, p. 48).

À medida em que as docentes que se relacionavam com o ensino de Sociologia nas escolas iam se aposentando, a área se tornava cada vez mais enfraquecida. A partir de 1999, 2000, 2001 e 2002, a área foi ganhando novos professores de caráter fixo e temporário. Tais docentes contribuíram muito com a área de metodologia.

A professora Angela Maria de Sousa Lima propõe uma ação de extensão por algumas escolas de Londrina, as Semanas de Sociologia. Essas se iniciaram no ano de 2001 e continuam até o presente momento, completando 15 anos em 2016 e, como afirma Silva (2010), as Semanas de Sociologia do Colégio Nilo Peçanha em Londrina, iniciadas em 2001, “passaram a fazer parte do projeto político pedagógico do colégio” (SILVA, 2010, p. 49).

Em 2003, surge o GAES, enquanto um desdobramento do LES, por questões burocráticas internas na UEL. A proposta seguia, ainda assim, a proposta do LES. Novamente, Silva (2010) destaca que,

Enfim, o Laboratório de Ensino de Sociologia poderá ser um *programa de extensão*, articulando outras ações que deverão tornar-se *projetos de extensão*, como o LENPES – Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão de Sociologia (ações em Ortigueira-PR), o GAES, as Semanas de Sociologia nas escolas e outros que surgirem e decidirmos formalizar (SILVA, 2010, p. 51).

Porém as ações que dinamizam e que, por fim, se inserem nas escolas do NRE/Londrina como o LES, o GAES, As Semanas de Sociologia e o LENPES, surgem a partir dos anos 1990. O intuito desse projeto era auxiliar professores, escolas e alunos no ensino da Sociologia e conseguir a inserção e permanência da disciplina. E conseguiu, é preciso registrar que as ações do LENPES se firmaram nas escolas e há mais de dez anos as Semanas de Sociologia estão presentes nas escolas do município de Londrina e cidades da região metropolitana como Cambé, Rolândia e Ibiporã.

No entanto, tais ações feitas pela Universidade Estadual de Londrina e no NRE/Londrina não se estenderam para o Estado do Paraná, conseguiram, é certo, consolidar nessa região uma tradição da Sociologia no Ensino Médio, porém não no restante do Paraná. Isso levou, como nos dizem as DCEB/PR (2008), a uma instabilidade no cenário da Sociologia no Ensino Médio paranaense.

Em 1997, a disciplina foi incluída nos currículos da educação básica desse Estado. Porém, a partir de 2001, ao ser retirada da base nacional comum, fez com que a disciplina oscilasse entre as escolas, já que se tornou parte diversificada do currículo escolar. Ainda assim, cerca de 30% a 40% das escolas do Paraná continuaram incluindo a Sociologia na sua grade escolar.

A partir de 2002-2003, a disciplina começa a se estabelecer melhor na Educação Básica até que, em 2004, com Requião novamente no Governo do Estado, é aberto um edital para contratação de professores na qual a Sociologia se inclui e, em 2005, os professores são contratados para compor o Quadro Próprio do Magistério do Estado do Paraná. A obrigatoriedade da inserção da disciplina acontece em 2007, o que determina que todas as escolas devem passar a ter a Sociologia na sua grade curricular. Entretanto, pode-se perceber que o Estado do Paraná atua no sentido de fortalecer a Sociologia no interior das suas escolas desde o final da década de 1980.

As discussões para a construção das Diretrizes Curriculares para a Educação Básica (DCEB/PR) se iniciam em 2003 e tiveram a sua publicação final no

ano de 2008. Houve uma primeira publicação datada do ano de 2006 que foi reformulada e publicada em 2008. Tal documento foi elaborado no segundo e terceiro mandato do governo de Roberto Requião (2003-2010). Responderam pela pasta de secretários de educação: seu irmão, Maurício Requião, e, mais tarde, no segundo mandato, Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde.

Já de modo enfático, essas diretrizes trazem no seu início, na página de agradecimentos, referências aos professores da rede estadual de Educação Básica pela sua participação nos eventos que foram promovidos pela Secretaria do Estado da Educação (SEED/PR). Esses eventos tinham como pressuposto a formulação de discussões para a elaboração do documento. Tais agradecimentos constam também em nome dos técnicos responsáveis por cada disciplina nos Núcleos Regionais de Educação (NRE), juntamente com os técnicos da própria SEED/PR.

As diretrizes nascem de uma reflexão orientada para e pela escola. Ela parte da percepção de que a própria escola no Estado do Paraná necessitava de discussões mais aprofundadas na relação ensino-aprendizagem, segundo o documento,

um olhar para dentro das escolas permitiu identificar a ausência de reflexão sistematizada sobre a prática educativa que ali ocorria, e o foco da formação continuada, então oferecida, fugia da especificidade do trabalho educativo e situava-se em programas motivacionais e de sensibilização, em sua grande maioria (PARANÁ, 2008, p. 7).

Tais acontecimentos estão ligados ao final da década de 1990 quando a prática educativa estava ligada a uma perspectiva de motivações dentro das escolas. O que a SEED/PR estava buscando era uma guinada para outro rumo, que alterasse a essência do que era nos governos anteriores. Segundo o documento,

Com essas Diretrizes e uma formação continuada focada nos aspectos fundamentais do trabalho educativo pretendemos recuperar a função da escola pública paranaense que é ensinar, dar acesso ao conhecimento, para que todos, especialmente os alunos das classes menos favorecidas, possam ter um projeto de futuro que vislumbre trabalho, cidadania e uma vida digna (PARANÁ, 2008, p. 7).

Para isso, surge a necessidade de um documento norteador da educação pública, que nesse caso, são as DCEB/PR, pois, como dito anteriormente, a autonomia delegada a cada escola poderia vir a prejudicar os estudantes. A partir disso, o Estado assume o papel de responsabilidade que cabe na formulação de políticas educacionais, não a transferindo para nenhuma outra instituição que não fosse o próprio Estado do Paraná.

## 2.2 PENSANDO UM DOCUMENTO PARA A EDUCAÇÃO PÚBLICA

A opção do Estado em assumir para si a responsabilidade da criação das diretrizes e não delegando a qualquer instituição que fosse, traz às diretrizes características peculiares. Portanto, coube então à SEED/PR dar início a construção de tal documento. Seguindo essa perspectiva, já no início de sua entrevista, E4<sup>26</sup> destaca que,

a equipe tinha como convicção muito clara a necessidade de desenvolvermos as diretrizes, né. Nós sabíamos que o Estado, principalmente a partir do final do governo Jaime Lerner, né, teve uma presença muito grande de um suposto, uma caricatura de um neoliberalismo, as escolas tinham sido deixadas em modo de uma suposta autonomia também, praticamente definindo cada uma delas o que queria ensinar e como queria ensinar. Nossa convicção era outra, nos entendíamos que havia um papel do Estado, um papel da Secretaria de Educação, e não achávamos que professor pudesse tá entrando na sala de aula, de Sociologia por exemplo, e cada um num lugar dando uma coisa diferente, até porque os alunos migram de um lugar pro outro, e o ensino tem que ter uma sequência. Então, de um lado, havia essa intenção nossa de estabelecer parâmetros, como ali no momento, hoje está se tratando na esfera nacional, né, os Parâmetros Nacionais, nós tínhamos essa ideia, mas ao mesmo tempo também tínhamos muito consciente a preocupação em que esses parâmetros não se tornassem uma camisa de força no sentido de impedir que o professor pudesse se ajustar à dinâmica da sala, à dinâmica dos seus alunos e à realidade dos seus alunos. Então, quando fomos à elaboração, tínhamos essa preocupação (Entrevista com E4).

Uma das principais preocupações é que a formulação do documento tivesse a participação dos docentes da rede estadual de Educação Básica. Outra peculiaridade desse documento é a ampla participação dos educadores em um

---

<sup>26</sup> Entrevistado número 4.

documento que seria utilizado pelos mesmos no seu futuro.<sup>27</sup> Para isso, o debate com os educadores foi o passo principal para a constituição do documento. E2<sup>28</sup> esclarece como se deu a participação dos professores e os processos de discussão das diretrizes entre os professores, os Núcleos Regionais de Educação e a SEED/PR. E2, no período em que teve a sua participação na construção das diretrizes, destaca que aquela

foi uma gestão descentralizada, e também atendendo as peculiaridades daquela região porque eram professores daquela região que estavam lá, então eles podiam discutir é, as questões pertinentes à disciplina relacionadas com o que tá acontecendo no, na regional e depois nacional, internacional... então isso foi bacana, então a gente delegar, mandar, determinava o que era pra ser feito, vinham aqui, discutiam, então as equipes quando a gente fazia os encontros dos núcleos, digamos assim, como a gente chamava, toda essa equipe dava quase 500, chegavam aqui, então eles ficavam 32, um representante de cada equipe de cada disciplina no núcleo, mais a minha equipe, ficavam em oficinas de quarenta pessoas aproximadamente, e essa, definindo quais seriam as ações que seriam desenvolvidas durante aquele período né, aquele semestre, e qual que era a linha condutora e o que que nós queríamos com aquilo (Entrevista com E2).

E4 também destaca essa participação dos professores na formulação do documento, afirmando que,

Havia também uma preocupação da equipe toda com relação à necessidade de que estas diretrizes ou esses parâmetros, antes de falarmos em diretrizes, que esses parâmetros fossem amplamente discutidos com os professores, com eles que seriam os principais agentes do processo que seria o de construção desses parâmetros. E isso foi feito [...] a Secretaria se descentralizou, todos os núcleos montaram suas equipes pra debater, pra discutir, mas o mais capilarizado possível a gente tentou fazer (Entrevista com E4).

E continua esclarecendo, afirmando que as diretrizes foram pensadas

---

<sup>27</sup> Motta (2012) evidencia isso nos questionários e entrevistas respondidas pelos professores em seu trabalho.

<sup>28</sup> Entrevistado número 2.

dentro desses parâmetros e, claro, numa concepção de educação, a Secretaria tinha uma concepção de educação que não era exatamente igual a de cada um dos seus gestores, e com certeza também guardava muitas diferenças em relação ao pensamento do próprios professores, e isso, portanto, gerou uma conversa muito rica, muito interessante e acho que nos trouxe muitos ensinamentos sobre como fazer uma discussão democrática, e em que medida essa discussão democrática pode ser, ao final, sistematizada, sem que o resultado seja uma colcha de retalhos, um pout porri de ideias e opiniões, porque eu acredito que nosso currículo, nossas diretrizes não são um pout porri de ideias, ainda que não seja uma coisa pura, do ponto de vista ideológico, do ponto de vista pedagógico (Entrevista com E4).

Tais discussões entre SEED/PR, NREs e docentes se inicia em 2003 e perdura até 2008, ano de sua concretização. Durante os anos de 2004 até 2006 a SEED/PR promoveu encontros, eventos e simpósios para os docentes de cada disciplina das quais faziam parte. Tais eventos buscavam construir, em conjunto com os docentes, as bases para o documento. Nos anos de 2007 e 2008, a SEED/PR percorreu os 32 NREs do Estado do Paraná com o chamado DEB<sup>29</sup>-itinerante, que ofereceu aos docentes da rede estadual de educação dezesseis horas de formação continuada, de forma que, “em grupos, organizados por disciplina, esses professores puderam, mais uma vez, discutir tanto os fundamentos teóricos das DCE quanto os aspectos metodológicos de sua implementação em sala de aula” (PARANÁ, 2008, p 8). A respeito da formação pedagógica e da discussão que embasava a formação das diretrizes, E2 complementa afirmando que,

a gente estabeleceu uma estratégia que eram todos os processos de formação desde as semanas pedagógicas que acontecem nas escolas, todos os processos de formação eles sempre vinham, liam textos que fundamentavam a concepção e já indicavam né, já indicavam questões a serem respondidas pelos professores, e que essas questões voltavam pra secretaria, a gente trabalhava em cima dessas questões, incorporava no texto as sugestões dos professores, retomava nas próximas semanas pedagógicas nos, todos os simpósios disciplinares a gente já fazia também com essa trajetória, esse caminho era escolhido, o docente era escolhido a partir da concepção que nós acreditávamos, a partir daquela trajetória que nós tínhamos definido, e, a partir desse momento, começou, foi idas e vindas de textos até a gente conseguir chegar na primeira versão que você coloca ali que é 2006 (Entrevista com E2).

---

<sup>29</sup> Departamento de Educação Básica (DEB). Departamento ligado diretamente à SEED/PR. Segundo o portal de educação do Estado do Paraná, o DEB-itinerante teve como intuito capacitar os professores do Estado do Paraná. “Para capacitar as 58 mil pessoas foram realizadas 1.650 oficinas em todos os 32 núcleos regionais de educação do Estado, em mais de 52 eventos. Outro objetivo do DEB-Itinerante que nós alcançamos foi colocar os professores em contato direto com a Diretoria de Educação Básica e as políticas públicas desenvolvidas pelo governo do Paraná para a educação”, disse Mary Lane”, disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=767>>. Acesso em 29 jul 2015.

Esse movimento de “idas e vindas” é o que dá a peculiaridade da construção do documento. Tal caminho, teve a participação também de leituras críticas de uma equipe contratada de Universidades Estaduais no Paraná e outros especialistas do Brasil. Essas leituras ocorreram nos anos de 2006 a 2008. Justifica-se aqui que houveram leituras para a primeira e segunda edição das diretrizes, respectivamente em 2006 e 2008. Esses pesquisadores e especialistas também participaram de cursos promovidos pela SEED/PR e dos ajustes finais na formulação do documento (PARANÁ, 2008).

A respeito dos eventos, temos o registro de um dos primeiros eventos promovidos pela SEED/PR, no espaço chamado *Expotrade* localizado em Pinhais, município da região metropolitana de Curitiba. E3 esclarece um pouco sobre o que foi esse evento:

O Departamento de Ensino Médio fez um evento, um grande evento de diagnóstico pra sentir qual era o impacto que os PCN's tinham causado na cabeça e na prática dos professores, a gente chamou isso do, do evento é “Ensino Médio e Licenciaturas: relações (im)pertinentes”, que aconteceu aqui no Expotrade, em Pinhais, em outubro de 2003, se eu não me engano, eu não tava lá ainda. Temos os registros dos “relações (im)pertinentes”, foi um evento bem impactante. Os professores foram organizados assim: os professores da rede, tinha mais de mil participantes, me esqueci desses dados, eu tenho esses relatórios todos [...] O DEM, o departamento né, convidou os professores da rede e professores de universidades, diversas do Estado, formadores de professores, né, professores de Licenciatura. E aí colocou todos eles, esses mil e poucos, em pequenas equipes, por disciplina, em cada equipe tinha um professor de IES e um grupo de professores de rede, e lançou algumas perguntas né, então, uma delas, que a gente sempre se referia a ela, que era emblemática é assim: quais são os saberes que você considera fundamental pra que o menino do ensino médio não pode concluir essa etapa sem saber da sua disciplina? E aí a gente viu aparecer em todas as equipes, de todas as disciplinas, os temas transversais [...] E ah, podia citar só cinco, como se fossem grandes temas pra dizer, eixos de grandes conteúdos, depois nós viemos a chamar de conteúdos estruturantes (Entrevista com E3).

Observa-se pela fala de E3 que esse evento ocorreu em grandes proporções, com mais de mil participantes, desde os professores até os representantes dos NREs, SEED/PR e docentes de universidades estaduais do

Paraná<sup>30</sup>. Seu intuito era o de delimitar o que havia sido a educação no Estado do Paraná até aquele momento, além da tentativa de criação de um esboço do que viriam a ser os conteúdos estruturantes das disciplinas da grade curricular da educação pública do Estado.

Outra preocupação do documento é de delimitar quem são os sujeitos, ou seja, a quem o documento é destinado. Esse sujeito se situa no seu tempo histórico, no presente, nas relações que estabelece com a sociedade e com os outros sujeitos que fazem parte do seu cotidiano. O sujeito, segundo o documento, deve ter possibilidades de atuar social e politicamente no meio em que vive, de acordo com o seu cotidiano. Para o documento, “ao definir qual formação se quer proporcionar a esses sujeitos, a escola contribui para determinar o tipo de participação que lhes caberá na sociedade. Por isso, as reflexões sobre currículo têm, em sua natureza, um forte caráter político” (PARANÁ, 2008, p. 14). O sujeito é assim compreendido não só pelo documento, mas também por E2:

Nós temos que ter um cidadão, o que que nós queremos? Nós queremos um cidadão crítico, um cidadão bem formado que saiba fazer articulações entre as disciplinas e que com esse conhecimento ele consiga intervir na sociedade numa perspectiva de melhorar o ponto (Entrevista com E2).

O documento assume um caráter político por entender a importância da escola em se estabelecer enquanto possibilidade de mudança para esses sujeitos. Possibilidade de mudança em diversas esferas, tais como o próprio acesso à educação – do ler, do escrever, do pensar, do raciocinar – das produções da ciência no mundo – de onde vieram, por quê pesquisar sobre determinado tema, qual a importância da própria ciência – e o contato com o mundo artístico.

Para isso, ele reconhece como sendo necessário assumir um posicionamento político perante a educação, por entender que ela possa tanto conservar a realidade social, como ser vista enquanto possibilidade de transformação da realidade social. Dessa forma, as DCEB/PR (2008) atestam que,

---

<sup>30</sup> Houve também a participação dos docentes da Universidade Federal do Paraná nesse evento e durante a construção do documento.

um projeto educativo, nessa direção, precisa atender igualmente aos sujeitos, seja qual for sua condição social e econômica, seu pertencimento étnico e cultural e às possíveis necessidades especiais para aprendizagem. Essas características devem ser tomadas como potencialidades para promover a aprendizagem dos conhecimentos que cabe à escola ensinar, para todos (PARANÁ, 2008, p. 15).

Observa-se, na formulação de ideias para o documento, a perspectiva de atuação na sociedade por parte da juventude formada a partir das diretrizes. Ao delimitar quem são os “alvos” dessas diretrizes, esta assume consigo um forte caráter político como afirmado acima, papel do Estado via educação.

### 2.3 A RELAÇÃO DA CIÊNCIA E DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NAS DIRETRIZES

Em um segundo momento, por entender que a educação assume um caráter político, o documento fundamenta teoricamente a sua perspectiva curricular. Para ele,

Quando se considera o currículo tão somente como um documento impresso, uma orientação pedagógica sobre o conhecimento a ser desenvolvido na escola ou mera lista de objetivos, métodos e conteúdos necessários para o desenvolvimento dos saberes escolares, despreza-se seu caráter político, sua condição de elemento que pressupõe um projeto de futuro para a sociedade que o produz. Faz-se necessária, então, uma análise mais ampla e crítica, ancorada na ideia de que, nesse documento, está impresso o resultado de embates políticos que produzem um projeto pedagógico vinculado a um projeto social (PARANÁ, 2008, p. 16).

A partir dessa citação, evidenciamos duas perspectivas importantes que estão interligadas: a primeira diz respeito às práticas pedagógicas, relacionadas ao currículo e à visão de mundo aquele currículo carrega; a segunda responde ao caráter político que a escolha de qualquer currículo traz consigo.

Precisamente, por isso, as justificativas do documento aparecem em seguida. As DCEB/PR (2008) explicam três teorias pedagógicas, as mais comuns no Brasil, sendo 1) a Pedagogia Tradicional; 2) a Pedagogia da Escola Nova; e 3) a Pedagogia Histórico-crítica.<sup>31</sup>

<sup>31</sup> Para vias de esclarecimento, o documento não traz essa nomenclatura. O documento considera os seguintes nomes: 1) o currículo vinculado ao academicismo e ao cientificismo; 2) o currículo

A preocupação da primeira teoria pedagógica vincula-se aos conteúdos científicos e acadêmicos. As críticas entorno dessa perspectiva teórica é que ela não se vincula enquanto uma disciplina escolar, mas sim como uma perspectiva acadêmica no ramo escolar. As consequências advindas disso podem ser o fato dessas disciplinas escolares não dialogarem e se tornarem apenas um “resumo do saber culto e elaborado sob a formalização das diferentes disciplinas” (SACRISTAN apud PARANÁ, 2008, p. 17).

A segunda teoria pedagógica inverte o polo da discussão em relação à anterior. Aqui, a prática pedagógica é centrada no estudante. A busca não é mais aos conteúdos científicos e acadêmicos, mas sim nas experiências vividas pelos estudantes. A prática se estabelece naquilo que o estudante quer aprender, e o docente deve estimulá-lo. As DCEB/PR (2008) destacam que,

Essa perspectiva considera que o ensino dos saberes acadêmicos é apenas um aspecto, de importância relativa, a ser alcançado. Uma vez que esta concepção de currículo não define o papel das disciplinas escolares na organização do trabalho pedagógico com a experiência, o utilitarismo surge como um jeito de resolver esse problema, aproximando os conteúdos das disciplinas das aplicações sociais possíveis do conhecimento (PARANÁ, 2008, p. 18).

A última proposta pedagógica difere-se das duas anteriores, pois, para ela, é necessário que as perspectivas educacionais escolares não se encontrem nem de um lado (o da Pedagogia Tradicional), nem do outro (o da Pedagogia da Escola Nova), mas sim que siga para outras direções. Dessa forma, o centro do ensino não se aplica somente ao conteúdo (como na primeira pedagogia), nem tão somente no estudante (como na segunda). A prioridade passa a ser a relação entre conhecimento e cotidiano vivenciado pelo estudante. A tarefa central do professor é mediar a relação conhecimento-cotidiano do estudante.

As diretrizes entendem que,

Para a seleção do conhecimento, que é tratado, na escola, por meio dos conteúdos das disciplinas, concorrem tanto os fatores ditos externos, como aqueles determinados pelo regime sócio-político, religião, família, trabalho quanto as características sociais e culturais do público escolar, além dos fatores específicos do sistema como os níveis de ensino, entre outros. Além desses fatores, estão os saberes acadêmicos, trazidos para os currículos escolares e neles tomando diferentes formas e abordagens em função de suas permanências e transformações (PARANÁ, 2008, p. 19-20).

Essa última teoria busca, nessa relação do conhecimento científico com o cotidiano dos estudantes, mostrar aos últimos que existe a possibilidade de mudança em sua realidade mais próxima, mas também permite que ele enxergue a sua realidade mais próxima e quais as relações que acontecem entre eles e os outros sujeitos, entre a sua vida cotidiana e o seu trabalho, da sua família, nas relações políticas, as relações que acontecem na igreja etc.

A opção escolhida como teoria pedagógica para o documento<sup>32</sup> é a Pedagogia Histórico-crítica. Porém, tal teoria pedagógica está representada indiretamente, pois não há referências a sua nomenclatura. A inserção dessa teoria pedagógica no documento foi uma ação apoiada pela própria SEED/PR, ao fundamentar que, já em meados da década de 1980, no período de redemocratização, tal perspectiva foi utilizada no Estado do Paraná. De acordo com as diretrizes.

Não se trata de uma ideia nova, já que, num passado não muito distante, fortes discussões pedagógicas se concretizaram num documento curricular que se tornou bastante conhecido, denominado Currículo Básico. Esse documento foi resultado de um intenso processo de discussão coletiva que envolveu professores da rede estadual de ensino e de instituições de ensino superior. Vinculava-se ao materialismo histórico dialético, matriz teórica que fundamentava a proposta de ensino-aprendizagem de todas as disciplinas do currículo. Chegou à escola em 1990 e vigorou, como proposição curricular oficial no Paraná, até quase o final daquela década (PARANÁ, 2008, p. 19).

Porém, E2 evidencia duas perspectivas. Em dois momentos distintos de sua fala, E2 destaca a clareza pela opção por uma Pedagogia específica e, em outro momento, destaca que tal escolha se deu, não pela pedagogia em si, mas sim pela visão de mundo que a mesma busca. No primeiro momento, ao ser feito o

---

<sup>32</sup> Reiterando apenas que nos referimos ao documento responsável pela disciplina de Sociologia.

questionamento sobre o processo de construção das diretrizes, a evidência é feita em prol de uma pedagogia específica, como segue abaixo:

Para o processo de construção, que você me perguntou, é, é, a gente definiu, é, uma concepção né, na perspectiva histórico-crítica, né, na perspectiva de, é, de, mais prevalecendo a questão da unidade da disciplina, fortalecendo a unidade da disciplina, e fazendo os links com as outras, mas com o conteúdo firme daquela disciplina, né e entendendo que o processo de interdisciplinaridade se dá a partir do momento que o aluno se vê e faz a relação entre as outras disciplinas, e isso é bacana, né. Uma perspectiva contextualizada né, e a opção mesmo pelo um currículo disciplinar (Entrevista com E2).

No entanto, em outro momento, a perspectiva muda. E2 já não assume mais o posicionamento direto da fala anterior, sobre o encaminhamento das diretrizes, de seguir a Pedagogia Histórico-crítica. A fala evidencia sim, indiretamente, o envolvimento com essa perspectiva pedagógica, porém destaca que a opção por não adotar uma perspectiva teórica pedagógica ocorreu para que os docentes não se sentissem “presos” a uma determinada perspectiva, como pode ser observado na fala abaixo, E2 afirma que,

Em nenhum momento a gente quis rotular até porque isso é, tava explícito nos textos como tá bem explícito no texto, como você bem percebeu e, e, tinha algumas disciplinas que é, é não ficavam é, não, não era só, não tava só nela, tava numa perspectiva de tendências críticas, entendeu?! E daí a gente não poderia é, é, fazer essa, essa, já definir que a partir disso tinha que só pensar nela dessa forma a gente deixou, porque como vem lá dos professores, como que você já vai, você já tem uma perspectiva de uma teoria crítica né, essa coisa que você quer que o aluno tenha essa análise crítica da sociedade, que você quer que as questões sejam debatidas, que ele perceba a sua intervenção e que ele possa estar transformando. A gente tinha essa ideia muito clara, muito clara mesmo, só que se você já parte de um rótulo, se você tem uma perspectiva de fazer um trabalho de construção coletiva e você já parte de uma, você já define todo um encaminhamento (Entrevista com E2).

Duas características podem ser observadas nessa última fala: a primeira delas se relaciona sobre que “tipo” de estudante se quer formar, a partir da construção dessas diretrizes. Já a segunda, talvez um dos pilares que sustentam essa “escolha” de uma teoria pedagógica para as DCEB/PR (2008), diz respeito ao fato de que essa demanda partia dos docentes. E2 compreende que é importante que a matriz pedagógica siga ou se baseie em uma perspectiva crítica, porém

também preocupa-se que não haja um “rótulo” ou “encaminhamento” sobre qual teoria pedagógica especificamente ela se relaciona, apenas que tenha a característica de uma teoria crítica, ou seja, que possibilite ao estudante que ele consiga observar a realidade na qual vive e aprenda a questionar a sociedade e o tempo histórico.

Ainda nesse caminho de rotulação das diretrizes, ou melhor, pela não rotulação das diretrizes por seguir uma determinada linha pedagógica, E3 destaca que,

na verdade esse foi um fator muito tenso dentro da Secretaria. Essa foi uma pergunta que nós fazíamos o tempo todo, porque que a gente não pode assumir uma linha? E nós tínhamos uma determinação, do secretário e da professora Yvelise, que nós não iríamos nos rotular (Entrevista com E3).

Em outro trecho evidencia que,

nós não tivemos autorização, tanto que eu te falei no início que, depois de muito debate, o documento passou a se chamar Diretrizes Curriculares, que na primeira versão são orientações curriculares, então havia, por parte dessas pessoas ocupando esses cargos maiores, a preocupação de não dizer que nós estávamos dirigindo nada [...] o argumento básico era de nós temos que chamar o professor, deixar que ele expresse né, a sua capacidade teórico conceitual e tal, e que ele acabe sendo envolvido, enfim, faça parte desse grupo e tudo mais [...] foi uma briga interna muito grande, muito grande mesmo (Entrevista com E3).

O mesmo questionamento foi realizado para E4, e a sua resposta segue na mesma linha de E2 e E3 ao afirmar que a utilização da Pedagogia Histórico-crítica não ocorreu,

porque ele não era consensual, eu que me considero marxista, quando vejo lá a chamada Pedagogia Histórico-crítica, não quer dizer que eu concorde com ela inteira. Nós tivemos uma experiência no governo Richa, se eu não me engano, com um grupo que foi fazer diretrizes que fez umas diretrizes assim, muito mais coerentes, muito mais com o pensamento tido histórico-crítico, e não adiantou nada, porque não adianta você estabelecer isso, e o professor não tomar conhecimento disso depois, não tem sentido, se isso não puder ser incorporado no dia a dia, na prática; eu acho que nós avançamos muito em direção a uma concepção de homem como ator, como construtor, como agente de transformação, do que se nós tivéssemos feito uma cartilha, sabe, eu tenho essa impressão. Acho

que as coisas foram, nesse sentido, mais eficazes. Não acredito que se nós fossemos buscar um consenso histórico-crítico, eu acho que muita gente teria saído, muita gente boa, muita gente muito qualificada (Entrevista com E4).

Os relatos de E2, E3 e E4 mostram que a grande intenção do documento era não carregar rótulos de ser isto ou aquilo, porém mostra-se também que há claramente uma ligação pedagógica com as teorias críticas. Mesmo com as intenções de grupos que lutavam por assumir um posicionamento como na fala de E3, havia a orientação direta para que não se assumisse claramente nenhum posicionamento político e pedagógico. Já E4 destaca que a evidência de não ser consensual a utilização dessa pedagogia entre os indivíduos que fizeram parte dessa construção do documento é uma das principais justificativas para não abordar nenhuma linha pedagógica diretamente.

Mais do que é proposto nas diretrizes e sua relação com a pedagogia específica, espera-se e busca-se, ainda, com base no que foi apresentado anteriormente, “que o currículo da Educação Básica ofereça, ao estudante, a formação necessária para o enfrentamento com vistas à transformação da realidade social, econômica e política de seu tempo” (PARANÁ, 2008, p. 20).

O que o documento busca seguir após essa afirmação é a fundamentação da base filosófica do currículo, que é da produção científica, das relações artísticas e filosóficas do documento (PARANÁ, 2008).

A relação da ciência é importante, pois, segundo o documento, a vinculação que havia com o conhecimento até o Renascimento era vinculado à Filosofia. A partir daí, dos questionamentos que surgiam da Filosofia, surgiram estudos de outras áreas nascentes naquele momento histórico, o que deu início aos estudos das Ciências Naturais. Ainda, em outro momento posterior, surge também a própria Sociologia e outras Ciências Humanas. De acordo com as DCEB/PR, “são as dimensões filosófica e humana do conhecimento que possibilitam aos cientistas perguntarem sobre as implicações de suas produções científicas” (PARANÁ, 2008, p. 22).

Já em relação à concepção artística, o documento afirma que a arte é a ligação do indivíduo com o conhecimento e com a sua experiência coletiva e individual. Mais do que isso, encontra em Marx a sua fundamentação para alegar que tais sentidos são construídos tanto pelos sentidos dos seres humanos como

também pela construção cultural e humanizadora. A DCEB/PR (2008) se utiliza da teoria de Karl Marx para justificar que tais sentidos foram, na verdade, alienados e extraídos dos indivíduos por efeito do capitalismo e da propriedade privada. Confirma-se então, enquanto um dos objetivos do documento, a tentativa de devolver aos indivíduos a possibilidade de criação, pelo viés artístico. Para o documento,

essa dimensão do conhecimento deve ser entendida para além da disciplina de Arte, bem como as dimensões filosófica e científica não se referem exclusivamente à disciplina de Filosofia e às disciplinas científicas. Essas dimensões do conhecimento constituem parte fundamental dos conteúdos nas disciplinas do currículo da Educação Básica (PARANÁ, 2008, p. 23).

Posterior a essa discussão, o documento traz à tona a pauta de conteúdos para serem trabalhados nas disciplinas. Sua intenção é de recuperar a centralidade nas disciplinas e nos conteúdos<sup>33</sup>, pois,

Ainda hoje, a crítica à política de esvaziamento dos conteúdos disciplinares sofre constrangimentos em consequência dos embates ocorridos entre as diferentes tendências pedagógicas no século XX. Tais embates trouxeram para “[...] o discurso pedagógico moderno um certo complexo de culpa ao tratar o tema dos conteúdos” (SACRISTÁN, 2000, p. 120). A discussão sobre conteúdos curriculares passou a ser vista, por alguns, como uma defesa da escola como agência reprodutora da cultura dominante (PARANÁ, 2008, p. 24).

E1 destaca a evidência de busca de um currículo vinculado à cientificidade, afastando-o de um esvaziamento de conteúdos, que objetivava centralidade ao núcleo científico das disciplinas. Para E1, “a gente podia ver naquele momento já essa preocupação com o currículo mais estruturado, um currículo, ahn, com a preocupação com a cientificidade com o que a gente considera o básico na, pra Educação Básica” (Entrevista com E1).

E3 também destaca essa ligação com a cientificidade ao afirmar que,

---

<sup>33</sup> Para mais informações sobre o esvaziamento de conteúdos e a busca de um currículo com conteúdos, conferir Young (2011).

não se tratava de defender um currículo engavetado, com todas as críticas que se faz àquele currículo rígido, tradicional, focado, conteúdista, mas que reconhecia, não negava, revalorizava e retomava as disciplinas como campos do conhecimento, a gente usava muito essa expressão, né. São campos constituídos historicamente e eles não estão na escola a toa (Entrevista com E3).

Esse distanciamento dos conteúdos ligados à cientificidade havia ocorrido no Paraná durante as gestões Lerner de 1995-2002. A tentativa de reconstrução de um currículo ligado a essa cientificidade passa a ocorrer no início da gestão Requião, em 2003.

Sobre essa ligação com a cientificidade, E4 destaca a importância da relação com as ciências de referência das disciplinas na construção do documento. Em dado momento da elaboração das disciplinas, E4 revela que,

nós temos que ser muito duros com os professores pra evitar, duro do ponto de vista acadêmico, no sentido de evitar equívocos como aconteceu no livro didático, por que? Porque há por trás disso elementos de política. Quer dizer, quando encontraram um erro no livro de Matemática, fizeram um escândalo, por que? Porque era um livro público, se fosse um livro da editora tal, não fariam isso. Então nós tínhamos que nos prevenir e isso não era bem compreendido, quer dizer, o cuidado exagerado para alguns que eu tive em relação ao texto final que nós publicamos, disso de ficar mais de quarenta dias debruçado em tempo integral naquele texto, naquela leitura daquele texto, na revisão daquele texto, depois a reconstrução de consultores pra rever tudo aquilo de novo, até chegar, era também por isso, quer dizer, não era um texto acabado, como você falou desde o começo, não pretendia ser um texto acabado, mas não podíamos, tínhamos que fazer todo o esforço pra eliminar tudo aquilo que fosse claramente contraditório, claramente precário, equivocado (Entrevista com E4).

Essa relação com a cientificidade impõe ao currículo uma classificação forte. Isso se deve ao fato do currículo para o Ensino Médio ser dividido em 12 disciplinas, sendo elas: Português, Matemática, Geografia, História, Química, Física, Biologia, Filosofia, Sociologia, Línguas Estrangeiras Modernas<sup>34</sup> – compreendendo Alemão, Espanhol, Francês, Inglês, Italiano, Japonês, Mandarim, Polonês e Ucraniano – Artes e Educação Física. Retomando um trecho da fala de E1, podemos evidenciar mais, pois,

---

<sup>34</sup> A Língua Estrangeira Moderna, independente de qual seja a escolhida pela escola, tem obrigatoriedade garantida pela Instrução nº 04/2005 – SEED/SUED, que afirma: “3.11. A Língua Estrangeira Moderna permanecerá como componente curricular obrigatório na Parte Diversificada” (PARANÁ, 2005, p. 3).

a proposta era essa, formar 32 equipes, onde pelo menos, onde houvesse **um professor de cada disciplina respondendo por cada disciplina** da Educação Básica daquele momento [...] a gente podia ver naquele momento já essa preocupação com o currículo mais estruturado, um currículo, ahn, com **a preocupação com a cientificidade** com o que a gente considera o básico na, pra Educação Básica (Entrevista com E1, grifos meus).

Quando se estabelece a necessidade de pelo menos um professor de cada disciplina correspondendo por essa disciplina, espera-se – não que necessariamente ocorra – que esses representantes tenham a formação na área que estão representando. Isso nada mais é do que a especialização em determinada área de ensino com o objetivo do fortalecimento das disciplinas escolares.

As decisões que foram tomadas partem da ideia de um documento que seja responsável por uma educação de qualidade. Assim, ao recorrer às ciências de referência das disciplinas, buscava-se consolidar um documento que fortalecesse a educação pública perante o esvaziamento de conteúdos ocorridos em anos anteriores, e que ele pudesse servir de modelo para os professores, no sentido de trazer segurança ao docente para trabalhar com as suas respectivas disciplinas.

O embate ocorria com vistas à produção do documento. O que se pode observar durante este capítulo é a organização do Estado para a produção das diretrizes. Para isso foi necessário mobilizar diversos agentes ligados à educação, planejamento de atividades, de eventos, discussões acerca de como ocorreriam tais atividades entre outras ações que ficarão evidentes no próximo capítulo.

Porém, o que começamos a esboçar é que o Estado, por meio de sua autoridade instruída, objetivou a criação de um documento educacional, como observamos na fala de E4, não de uma cartilha, mas sim de um documento do qual os docentes das escolas do Paraná pudessem fazer parte. Assim se dá até os dias atuais.

As ações do Estado do Paraná, por meio da SEED/PR, objetivaram um documento que pudesse ser utilizado nas escolas do Estado, mas que também tivessem aceitação dos docentes. Portanto, recorreram a esses docentes e propuseram que o documento fosse levado à discussão por eles. Aqui os embates adquirem outra forma.

O que antes era proposto até então pela SEED/PR, passa a ser realizado também pelos docentes, evidenciando a relação entre Estado e escola. As

evidências mais profundas dessa relação estarão expressas no próximo capítulo. Para que tudo pudesse ser realizado, a SEED/PR convocou uma equipe que se responsabilizaria pela montagem de uma outra equipe, a de representantes das disciplinas dentro da secretaria.

A equipe responsável pela criação do documento dentro da SEED/PR cria então essa outra equipe responsável por cada uma das doze disciplinas que comporiam as diretrizes, mas não só. O que passa a ser evidente é a busca por abrir, se assim podemos dizer, o debate com os docentes. Conseqüentemente, as equipes assumem outras formas em outras instâncias.

O escopo da SEED/PR era de aproximar os docentes; passam, então, a compor as equipes uma série de outras equipes com muitos agentes. Abaixo listaremos uma divisão simples de agentes e agências que compuseram esse processo:

- SEED/PR;
- Equipe responsável pelas disciplinas específicas na SEED/PR;
- NREs;
- Equipe responsável pelas disciplinas específicas nos NREs;
- Docentes das escolas estaduais;
- Docentes universitários e palestrantes para a participação nos eventos promovidos pela SEED/PR;
- Docentes universitários de cada uma das disciplinas específicas para a consultoria dos textos propostos para as diretrizes;
- Equipe de agentes relacionados à educação, em âmbito nacional que prestaram consultoria para os textos das diretrizes.

O que mostramos acima é uma forma simplificada de observar a quantidade de agentes e agências que se tornaram responsáveis para a criação das diretrizes. Buscamos com isso destacar que a equipe participante dessa formulação não é uma equipe de cinco ou seis pessoas contratadas para elaboração das diretrizes, pelo contrário, é uma equipe diversa e com muitos agentes, cujo objetivo final foi as DCEB/PR de 2008, que são uma dentre várias ações do governo do Estado relacionadas às políticas educacionais.

Assim sendo, é possível observar que a composição de uma equipe

tão grande – já que dos docentes das escolas estaduais fala-se em um efetivo de cerca de setenta mil professores – os embates e os conflitos estão presentes a todo o momento. Podem ser eles fáceis ou difíceis de resolver, o que não é o problema, pois cabe, aqui, evidenciar que o documento feito sob essa numerosa participação de sujeitos demonstra duas relações básicas: o do conflito na produção do documento e a da valorização por parte da categoria docente do Paraná em torno das diretrizes.

As decisões, como podemos observar por meio das entrevistas realizadas, não eram unânimes e acreditamos que não teriam como ser. Porém, eram tomadas de forma coletiva, por meio da discussão, por meio de representação, contando com profissionais capacitados em relação à educação, se não todos, a maioria dos participantes, já que essa era a prerrogativa para a preparação do documento. Nesse sentido, três instâncias de agências podem ser consideradas ao assumirem seu papel específico na elaboração das diretrizes: as universidades, o Estado, por meio da SEED/PR e NREs e as escolas, com os professores.

No capítulo a seguir, mostraremos como se deu a elaboração e implementação das diretrizes nas escolas, continuaremos nos remetendo às falas, pois por meio delas é possível compreender a complexidade na construção das diretrizes, mas também observando a relação entre essas três agências destacadas nas linhas anteriores.

### **3 A DINÂMICA DE ELABORAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA DA DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA**

Destacamos, até agora, o processo de criação e finalização das diretrizes, a fim de compreendermos o documento conforme ele se encontra. No entanto, neste capítulo, demonstraremos, como nos revela o próprio título, a dinâmica de elaboração e implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação Básica (DCEB/PR) da disciplina de Sociologia.

Vários são os pontos de criação do documento, os quais só foram compreendidos a partir das entrevistas, pois mostra como a correlação dos campos de matriz bernsteiniana se aproximam e se distanciam conforme as diretrizes vão tomando corpo. Da mesma forma ocorre o enquadramento dos agentes, efeito provocado pelos conflitos na produção do documento em que a classificação torna-se permanente nele. O debate acerca do momento decisório para o planejamento das diretrizes evidencia como a relação entre os campos, por muitas vezes, é conflituoso, mas também pontua sobre como os resultados desse conflito contribuíram para a criação dessas diretrizes.

#### **3.1 TRAJETÓRIA DOS ENTREVISTADOS, DINÂMICA DE ELABORAÇÃO, COMPOSIÇÃO DAS EQUIPES, EVENTOS PROMOVIDOS PELA SEED/PR E A PARTICIPAÇÃO NA FORMULAÇÃO DAS DIRETRIZES**

A dinâmica da elaboração do documento se dá em diversos momentos durante a sua produção, desde a formulação das propostas iniciais, como as presentes no capítulo anterior, como também as que serão evidenciadas no decorrer deste capítulo. A trajetória dos entrevistados nos permite compreender que, a partir de suas diversas formações, as diretrizes foram compostas por agentes diferentes, objetivando diferentes perspectivas acerca do documento, como mostra no início da entrevista com E1. Na realidade, ao invés da pergunta, é apenas um pedido para que os entrevistados falem um pouco sobre suas trajetórias educacionais e profissionais. E1 destaca, já no início, que,

O Paraná pra você saber tem 32 núcleos de educação, 32 municípios que acabam jurisdicionando os municípios menores ao redor, formando os 32 núcleos; e a proposta era essa, formar 32 equipes, onde pelo menos, onde houvesse um professor de cada disciplina respondendo por cada disciplina da Educação Básica daquele momento: Artes, Ciência, Biologia, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Matemática, Física, ahn, Geografia, História, enfim, inclusive Filosofia e Sociologia também, mesmo que ainda não tivesse a obrigatoriedade, isso foi bem sacado, ou seja, a gente podia ver naquele momento já essa preocupação com o currículo mais estruturado, um currículo, ahn, com a preocupação com a cientificidade com o que a gente considera o básico na, pra Educação Básica. Em 2007 eu fiquei no núcleo fazendo esse trabalho que a gente chamava de técnico pedagógico, que era um trabalho pedagógico, sim, mas também era bastante administrativo, a gente coordenava eventos, coordenava cursos, trazia professores, fazia cursos, dava cursos para os professores, então eu não trabalhei esse tempo com alunos, eu trabalhava com os professores de Sociologia, e esse trabalho me levou, no ano de 2008 e 2009, a desempenhar um trabalho parecido, mas aí coordenando essas equipes em Curitiba. Aí eu morei dois anos em Curitiba, trabalhando ali na secretária, na SEED, ahn, numa equipe de três pessoas num primeiro momento, depois ficou só eu e uma colega minha, uma outra colega entrou, mas ah, existia aí na secretaria várias equipes também disciplinares. Aí lá eram equipes de Português, Matemática e a nossa equipe de Sociologia. Ali eu pude ficar dois anos, fiquei até o ano de 2009 (Entrevista com E1).

E3, sobre sua trajetória, diz que,

eu sou formada em Geografia, e sempre fui professora da escola básica, embora tenha atuado paralelamente também na pós-graduação, como professora convidada, fui professora substituta da Universidade Federal, fui professora substituta na UEL, lá no começo da minha carreira, e então tá transitável assim né, mas quando eu terminei meu mestrado, em 2003, dezembro de 2003 eu defendi, fevereiro de 2004 eu recebi um convite pra trabalhar na Secretaria de Educação pra compor a equipe da disciplina de Geografia do então Departamento de Ensino Médio (Entrevista com E3).

Já a trajetória de E4 se diferencia um pouco das anteriores, pois como relatada,

Minha formação original é em Psicologia, minha formação é direcionada pra área da psicologia social, meu maior interesse em estudos sempre foi a psicanálise e o marxismo, abandonei a carreira acadêmica, em função de questões políticas, dediquei à vida pública na maior parte da minha profissional, foi dedicada à vida pública, e, praticamente, todo tempo na área da educação (Entrevista com E4).

O que podemos evidenciar é que a trajetória dos entrevistados é ligada à educação, ou em sua formação, ou em sua atuação. Outra questão de interesse para nós é saber como ocorreu a formação das equipes para a participação nos processos de elaboração. E1 esclarece que os processos se davam inicialmente por indicação de outros membros das equipes e, depois disso, eram feitas entrevistas com esses possíveis candidatos. Questionado sobre como ocorreu esse convite e a formação das equipes, E1 esclarece que isso ocorria,

por indicação ou por convite. Bom, primeiro tínhamos que ser professores do Estado, ninguém era ali, ninguém era professor PSS, ninguém era professor particular; éramos todos do quadro próprio do magistério, éramos todos QPMs, [...] Entretanto, pra eu formar tanto a equipe da secretaria, do núcleo regional de Cornélio, quando eu fui convidado, e pra formar a equipe da secretária, eu passei em entrevistas, com as próprias equipes, tanto da minha disponibilidade de trabalho, do meu envolvimento, do meu nível teórico e tudo mais, quanto também quais as chefias daquele momento [...] Mas não houve nenhum processo mais formal de seleção ou uma avaliação escrita, por exemplo, só entrevista, foi por indicação ou entrevista. Várias pessoas inclusive eram convidadas, mas não se encaixavam no perfil, ou muitas não quiseram também (Entrevista com E1).

E2 evidencia algo na mesma linha de raciocínio que E1 e afirma que,

A gente tinha muito contato com as universidades, com cursos de mestrado e doutorado, então a gente buscava os professores que estavam buscando a sua formação. Tem que ter formação, tem que ter conhecimento, tem que tá sempre ativo, tem que, alguns professores não tinham a formação de mestres ou doutores, mas tinham essa perspectiva de serem produtores, de buscar conhecimento, de ir atrás, e isso é bacana, acho que isso é que garantiu. Então é, era meio mesclado assim, a experiência da escola né, professores que estão lá no ensino médio, que estavam na educação básica, [...] viver dessa realidade. Não é professores que ficavam só estudando e não tinham vínculo nenhum com a escola, tinha que ter experiência de sala de aula, inclusive a maioria de, dos professores foi tirado da sala de aula né, e dava certo alguns, outros não (Entrevista com E2).

E2 destaca que a dinâmica de contratação de professores era dada pelo convite. Tal convite partia da própria SEED/PR por meio de indicações, e a contratação sempre passava por uma entrevista. Segundo E2,

a gente começou a convidar professores, professores da rede, alguns indicação de pessoas que estavam fazendo mestrado, é, o perfil de contratação era bem bacana, que era eu quem fazia todas as entrevistas, era de perceber aquele professor jovem, jovem eu to falando de espírito, professor jovem que tá sempre buscando, que tá sempre estudando, bem mais do que a formação continuada que o serviço exige, então essa era a característica, pró-ativo, que queria, fazia a coisa, que acreditava na sua disciplina especificamente (Entrevista com E2).

É possível perceber que a mesma dinâmica acontecia nas mais diversas áreas do conhecimento que estavam relacionadas à Educação Básica, como E1 destaca. Já E2 evidencia como se dava o processo de convite para a contratação de pessoal para trabalhar nas equipes. No caso, cada uma das disciplinas tinha a sua própria dinâmica, e existiam equipes para cada uma delas, com pessoas relacionadas a sua área de formação, mas a dinâmica de contratação era a mesma para todos. No entanto, a seguir, evidenciaremos uma peculiaridade destacada nas entrevistas a respeito das equipes e das suas respectivas formações acadêmicas. Para E2,

eu acho que, como gestora eu montei uma equipe lá na secretaria de interdisciplinar, de, das doze disciplinas de aproximadamente 3 a 5 pessoas em cada equipe, 3 a 5 professores de cada equipe. Essa equipe a gente conseguiu estruturar também nos núcleos e isso foi uma coisa muito legal e aí mérito total do secretário da educação Maurício Requião, que ele autorizou a gente montar equipes disciplinares nos 32 núcleos regionais de educação, só por isso eu acho que a gente conseguiu avançar lá na escola e chegar com a diretriz lá na escola além das outras ações que eu vou falar pra frente (Entrevista com E2).

Para E1,

os eventos tinham muitos professores não formados na Sociologia, é, eu acho que isso não acontecia nas outras disciplinas, Matemática ou Língua Portuguesa, Biologia, que tem mais tradição curricular, mas o nosso caso, a gente tinha lá o simpósio de Sociologia, com professores do Estado inteiro, representantes, e nós tínhamos 40% formado em Ciências Sociais e 60% formados em outras áreas, predominantemente pessoal da Pedagogia, mas também tinha o pessoal da Geografia, da História, vez ou outra que também tinham essas aulas (Entrevista com E1).

Para E4 a construção das equipes ocorreu de uma forma democrática, afirmando que

toda a origem de cada uma das pessoas que participou disso era uma origem de pessoas que tinham vínculo com alguma concepção democrática da sociedade e de educação. Acho que isso era um critério pra formar o grupo, né, critério que eu utilizei, critério que os meus outros colegas que convidaram professores, assim, nem sempre nós acertamos, mas o critério era esse. Cada uma daquelas pessoas tinha uma história na educação do Paraná, cada uma delas, seja uma história do ensino numa escola, seja uma história de gestor, de dirigente, de direção, de formação, seja no mundo acadêmico, seja na educação, do ensino superior, da educação básica, todo mundo lá tinha uma história (Entrevista com E4).

Podemos perceber um ponto de diferença nas falas. E2 e E4 mostram uma perspectiva de construção das equipes da SEED/PR e dos NREs, enquanto que E1 direciona a fala aos eventos. Na participação nos eventos, E1 destaca a ausência de muitos profissionais docentes da Sociologia, como dito na fala, cerca de 60% eram de outra área de formação. Deve-se destacar o porquê de relacionar essa fala de E1: nos anos de 2006 não havia oficialização da Sociologia enquanto uma disciplina escolar. Tal prerrogativa parte do próprio Estado do Paraná e da SEED/PR. Em nível nacional, a oficialização aconteceu apenas em meados do ano de 2008. A implicância maior sobre esse fato refere-se ao baixo número de efetivo de professores formados na área das Ciências Sociais ou Antropologia, Ciência Política ou Sociologia. Essa é uma das explicações para o número majoritário de professores de outras áreas lecionarem a disciplina de Sociologia na rede básica de educação.

É necessário evidenciar mais: a proposta de o Estado do Paraná, juntamente com a SEED/PR, de construir e concretizar uma diretriz para a disciplina de Sociologia, é um marco importante na história da Sociologia no Brasil, principalmente ao relacioná-la com a Educação Básica. No entanto, é preciso observar um fato: a falta de efetivo para a disciplina torna-se um problema, pois a discussão nos eventos para a construção das diretrizes é feita, em sua maioria, por professores não formados nessa respectiva área.

Pudemos ver várias ações positivas condicionadas à educação durante as gestões Requião. Porém, para nós da Sociologia, sobra uma dúvida importante: foi relatado por E1 que, durante a formulação das diretrizes de Sociologia, o efetivo de professores formados na área disciplina era um número muito baixo, assim como a coordenação dos NREs, que correspondia a oito pessoas formadas na Sociologia, de um total de trinta e dois. Houve um concurso para QPMs

em 2004 e outro em 2007 durante os governos Requião. Com o de 2004 não há problemas, porém, no de 2007, a disciplina de Sociologia foi deixada de lado. E1 revela que,

Enquanto Londrina, Maringá, Curitiba, e principalmente Londrina tá sobrecarregada de professores formados, existem núcleos que as pessoas simplesmente não vão, porque o salário não é atrativo, porque a pessoa não tá disposta a se mudar daqui pra ir pra lá é, no meu núcleo mesmo, nós somos minoria (Entrevista com E1).

E3 justifica que as coisas ocorreram da seguinte forma,

mapa do Paraná, onde é que estava faltando professor das disciplinas. No mesmo mapa, onde é que tem instituição formadora desses professores. Então, por exemplo, núcleo de Londrina, núcleo de Curitiba, não faltava professor de Sociologia, porque a UEL forma, a Federal forma, e outras formam também em demanda. Onde que falta? Falta no núcleo de Jacarezinho, de Pato Branco, de não sei o quê, e aqui não tem ninguém que forma! Mas tem pedagogo sobrando, então, faz assim, os pedagogos assumem. Foi uma decisão bem dura, e eu entendo a reação do pessoal da Filosofia, da Sociologia, gritou, da Química também, da Química e Física. A gente tem localizações dentro do Estado muito específica de formação nessas licenciaturas, não é uma coisa ampla que toda região do Estado tem, como as disciplinas mais tradicionais do currículo, né, Português, Matemática, Geografia, História. Deu uma repercussão bem grande! Eu acho que também calhou, né, tava naquele momento de conquista, de volta à matriz, de carga horária mínima garantida, e daí vem um negócio e *pum!* Não tem mais, não tem o concurso! Ai, nossa, foi complicadíssimo! (Entrevista com E3).

Já E2 argumenta outra justificativa,

E também um outro problema, é que nós não tínhamos né, um concurso recente, então nessa disciplina não, não tinha um número expressivo de professores, e, e tem uma questão de formação inicial também que é complicada, os, a gente percebe que as instituições de ensino superior na formação não dão uma ênfase para a licenciatura, né, isso, isso traz um prejuízo, então as pessoas não se formam com o intuito de ser professores e a gente percebia isso claramente, as pessoas que tinham, por indicação, que tinham uma, um conhecimento legal, uma produção, tudo, não queriam participar, não queriam ser professores, tenham essa dificuldade (Entrevista com E2).

E4 destaca uma outra perspectiva sobre a contratação de professores por meio do concurso público de 2007. Segundo E4,

Eu não vou saber te responder, realmente não sei. Veja, uma razão que eu posso pensar é se nós tínhamos uma determinada grade, e essa grade tivesse suprida, isso é possível. Porque veja só, é contraditório, porque fomos nós quem trouxemos o ensino de Sociologia e Filosofia de volta; nós fizemos o primeiro concurso para os professores de Educação Especial, agora, é verdade, nós tínhamos uma grade, existe uma pressão corporativa, o cara que tá se formando em Ciências Sociais quer trabalhar, quer ter vaga, das outras disciplinas também quer, os psicólogos também adorariam ter psicologia, eu sou psicólogo, eu adoraria ter, e muitos viraram a cara pra mim porque eu não admiti isso, poderia ter, não é uma questão de princípios, poderia ter até ter, por quê não? Mas o problema é que você não sustenta, é uma questão de gestão, de recurso. Então nós temos uma grade. Talvez me ocorre que essa grade pudesse tá suprida naquele momento, seja com os professores que estavam em exercício, eventualmente em função dos professores que estavam ainda pra ser chamados, poderia haver uma fila aí, não sei (Entrevista com E4).

O que podemos conferir com as falas acima é que elas não trazem relações entre si, porém demonstram outra coisa: a Sociologia foi deixada de lado para que outros docentes assumissem tais aulas nas escolas que não os formados na própria área. A alegação de E1 e E3 é que os centros formadores continham profissionais aptos para assumir tais aulas. Porém, em regiões mais afastadas desses centros, há uma ausência de professores não só de Sociologia, mas também de Filosofia, Química e Física. Ainda assim, tais disciplinas foram incluídas no concurso, apenas a Sociologia não. Já na fala de E4, podemos perceber que não há correlação com as falas anteriores. É certo que é possível, em um ponto, cruzar com a informação de Motta (2012) – de 32 NREs, apenas 8 contavam com formados na área de Sociologia –, pois não é possível que uma grade esteja suprida com uma ausência de tantos profissionais.

Assim, surgem questões da seguinte ordem: por que apenas a Sociologia não foi incluída? Se apenas nos centros formadores temos professores aptos para assumir a disciplina, por que faltam profissionais nos outros centros? Apenas pelo fato de não haverem centros formadores? Arriscamos outra hipótese para essa resposta: não podemos levar as justificativas por esse lado, caso contrário não teríamos uma série de profissionais em cidades que não se encontram perto de centros formadores. A falta de atratividade para a carreira docente talvez tenha uma importância crucial nessa decisão de o docente não se interessar em ir para outros centros. Sabe-se que a carreira docente não tem sido atraente para os professores. A atratividade não se relaciona apenas ao salário, mas às condições de trabalho,

como também ações desmotivadoras por parte do Estado do Paraná como em 29 de abril de 2015, em que o Governo do Paraná atacou os servidores com bombas de gás lacrimogênio, bombas de efeito moral e balas de borracha. Atitudes como essa, ao invés de atrair, afastam os professores e futuros docentes que perdem o incentivo para lecionar, além, é claro, da ausência de concursos públicos, dentre outros fatores.

Apenas um adendo a essa questão: após seis longos anos sem concurso para compor o Quadro Próprio do Magistério, o Governo do Paraná abriu um novo edital para a contratação de professores QPMs em 2013. Tal concurso teve assinatura da Pontifícia Universidade Católica do Paraná enquanto instituição responsável pelas etapas avaliativas. Esse concurso trouxe consigo uma série de problemas que versaram desde a inscrição dos candidatos que se inscreveram para a Sociologia em Londrina e foram classificados para Ciências em Cascavel, dentre outras várias situações semelhantes. Muitos recursos foram movidos pelos candidatos por conta de respostas confusas nas questões objetivas, o mesmo ocorreu na redação, com pareceres que não condiziam com muitas redações feitas, além do fato dos candidatos serem chamados para compor o Quadro Próprio do Magistério apenas no início do ano letivo de 2015, ou seja, 18 meses após a abertura do edital. Essas são algumas questões que rodearam esse concurso de 2015.

No primeiro concurso, o de 2007, vemos a Sociologia sendo deixada de lado, o que prejudicou em muito essa área de ensino no Estado do Paraná. Já o segundo, o de 2013, prejudicou novamente, não só a Sociologia, mas também todas as disciplinas que compõe a grade da educação básica do Paraná.

O início da trajetória de E1, na construção do documento, se dá em 2005 e perdura até o ano seguinte, 2006. Durante esses dois anos, o entrevistado participou dos eventos promovidos pela SEED,

em 2005 e 2006 como professor, é, é, eu brinco com alguns colegas meus que aquela foi a época de ouro da Sociologia no Paraná, eu tenho saudade; eram muitos eventos, né, o pessoal que tava a frente da secretaria naquele momento, sob a chefia do Governador Requião, é, é, ah, (risos) enfim, toda a estrutura da secretaria era diferente, eram muitos cursos que aconteciam em todas as áreas, porque ao mesmo tempo que acontecia cursos pra gente pensar Sociologia, acontecia pras outras disciplinas também, as vezes em lugares diferentes; normalmente as de Sociologia eram em Curitiba,

mas tinha cursos em Curitiba, Londrina, Maringá, Foz do Iguaçu, cidades maiores, e também Faxinal do Céu, na Universidade do Professor<sup>35</sup>, que era a iniciativa do Jaime Lerner anterior, mas o espaço também era usado pra isso. Pra Sociologia, a maioria dos eventos foram em Curitiba; e ali foi interessante porque a gente foi, a gente era convidado, nem todo professor podia participar, mas muitos eram convidados, e esses cursos pontuavam pra nossa carreira, pra nossa elevação na carreira, então não era, a gente ganhava bolsa pra isso, era uma coisa bem estruturada mesmo, assim. É, é, e os eventos sempre com palestrantes, com professores universitários, a Ileizi<sup>36</sup>, várias vezes participou desses eventos, tentando nortear: qual era a questão desses simpósios, desses encontros? Justamente isso, formatar um documento que fosse norteador, que fosse orientador pra prática da Sociologia naquele momento (Entrevista com E1).

Alguns pontos na fala de E1 são importantes para entender a dinâmica dos eventos: a disposição do Governo do Paraná em abrir o diálogo com os professores da rede estadual de educação, a formação de eventos que ocorreram em diversas regiões do Estado do Paraná, mesmo que a maioria ocorresse em Curitiba, e o foco norteador dos eventos. Em outro momento, E1 continua a relatar essa experiência vivida nos eventos, dizendo qual era a ideia central, explicitando que,

o meu envolvimento com, com, com o documento, ele começa já na sala de aula; e a ideia era justamente essa, esses encontros eram pra discutir as possibilidades e os limites, que são conteúdos estruturantes, como que a gente pode pensar num grupo maior de conteúdo que abarque conteúdos menores, quais são as práticas específicas da Sociologia, existem práticas específicas, como a gente vai usar um vídeo, como que a gente usa uma música, é igual o cara da História usa, é igual o professor de Língua Portuguesa, ou não, tem algo que é específico da Sociologia; a questão era isso, era tentar formatar a prática orientadora, essa teoria e essa prática que viria a orientar depois (Entrevista com E1).

Relatada acima, temos a experiência de E1. Abaixo temos um trecho da fala de E2 que indica o seu papel de participação inicial na formulação das diretrizes, não de participação dos eventos formadores, mas como organizadora

<sup>35</sup> Universidade criada no ano de 1995 para a formação de professores da escola pública do Estado do Paraná. A Universidade do Professor foi fechada no ano de 2011 pelo atual governador, Beto Richa, do PSDB. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/universidade-do-professor-e-fechada-4e66qfhlpj2lgtumda2jfhv7y>>. Acesso em: 17 jun 2015.

<sup>36</sup> Referente à Ileizi Luciana Fiorelli Silva. A participação de Ileizi (professora do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina) é destacada várias vezes por E1. Seja para evidenciar a sua trajetória acadêmica quanto, principalmente, para destacar sua participação na construção do documento.

desses eventos e de outras ações dentro da SEED/PR. E2 relata que,

Em setembro de 2004 eu fui pra lá, então em setembro de 2004 eu tomei pé da situação, a gente começou, o carro chefe de toda a gestão minha lá na secretaria, no departamento de ensino médio e no departamento de educação básica foi as diretrizes. Então, a partir das diretrizes, nós construímos o livro didático, a partir das diretrizes nós compramos a biblioteca do professor, a partir das diretrizes, então sempre tinha a sustentação e o carro chefe que ligava pra nós todas as outras ações. Então por isso eu percebo que teve esse fortalecimento das diretrizes e o contrário também, a gente conseguiu que as diretrizes sustentassem outras ações da, do departamento, não necessariamente da secretaria, isso é, é, é tem que ser colocado. Então foi em 2004 né, eu entrei, e, e o meu papel nessa, nessa construção foi na chefia, na gestão, fazer acontecer todos os cursos, fazer a aquisição de todos os materiais, e produzir os, os livros didáticos públicos (Entrevista com E2).

E3 também participa em dois momentos na construção das diretrizes,

E eu me lembro de ter participado como professora, né, dos cursos que a então Secretaria oferecia pra gente, e foi muito importante naquele momento. E aí, nesse segundo momento, eu me vi sendo convidada a participar da equipe disciplinar. Então foi basicamente por aí que eu entrei na Secretaria (Entrevista com E3).

A participação de E4 se dá enquanto secretário dentro da SEED/PR. Observa-se, com os relatos acima, a participação dos entrevistados em alguma etapa específica das diretrizes e também como as suas trajetórias tinham ligações com a área da educação de alguma forma. Posto isso, na próxima seção, destacaremos os processos de construção do documento relacionados aos eventos.

### 3.2 FILTRAGEM DAS VOZES, COLETIVIDADE NA PRODUÇÃO, CONTEÚDOS ESTRUTURANTES E DESCONTINUIDADE NA PRODUÇÃO

No ano de 2007, E1 passou a atuar a frente do NRE do qual fazia parte como professor, permanecendo nos próximos dois anos enquanto membro da SEED em Curitiba. E1 mostra que a dinâmica no NRE se diferenciava dos eventos, pois, nessa agência, o seu papel era compelido de reunir todas as vozes repercutidas dos eventos e organizá-las em um único texto, papel que a equipe

responsável pelas disciplinas também faria ao filtrar os textos recebidos dos NREs e transformá-los em um só para depois retornarem aos NREs e, conseqüentemente, às escolas. Como evidenciado abaixo, o documento era coletivo no sentido dos NREs ouvirem as vozes dos professores participantes do evento por meio das produções deles e filtrá-las para um único documento. E1 esclarece que,

No ano de 2007, quando eu já tava no núcleo de Cornélio, esse documento já tinha chegado até a sala de aula, esse documento coletivo, coletivo Diego<sup>37</sup>, no sentido de que o pessoal que era, que tava coordenando isso, acatava as falas e depois trabalhava num único texto. Não é que cada um escrevia uma linha, é que tem gente que confunde um pouco isso, né, e acaba traduzindo todos aqueles anseios, pra uma, tentando dar uma coerência praquela fala. Em 2007, isso já foi prévio também pras escolas, pra gente poder trabalhar e pra que isso fosse incorporado no plano da escola, [...] o Projeto Político Pedagógico, o PPP da escola. E em 2008, aí sim, sai a versão final, entre aspas, encadernada, bonitinha, foi pra gráfica, que ficou agora como versão final, porque ela continua no site da, da, do dia-a-dia educação, enfim, no site da secretaria da Educação, com o ano de 2008.

Então, um documento ele é construído de uma forma coletiva nesse sentido, todos os eventos que eram pra isso, as falas eram obviamente ouvidas, coletadas, filtradas, e depois tratadas pelo pessoal que tava nos núcleos, e depois novamente tratadas pelo pessoal que tava na secretaria. (Entrevista com E1).

Sobre a coletividade na produção do texto para as diretrizes, E2 afirma, como citado no capítulo anterior, que,

a gente estabeleceu uma estratégia que eram todos os processos de formação desde as semanas pedagógicas que acontecem nas escolas, todos os processos de formação eles sempre vinham, liam textos que fundamentavam a concepção e já indicavam né, já indicavam questões a serem respondidas pelos professores, e que essas questões voltavam pra secretaria, a gente trabalhava em cima dessas questões, incorporava no texto as sugestões dos professores, retomava nas próximas semanas pedagógicas nos, todos os simpósios disciplinares a gente já fazia também com essa trajetória, esse caminho era escolhido, o docente era escolhido a partir da concepção que nós acreditávamos, a partir daquela trajetória que nós tínhamos definido, e, a partir desse momento, começou, foi idas e vindas de textos até a gente conseguir chegar na primeira versão que você coloca ali que é 2006 (Entrevista com E2).

Os entrevistados evidenciam então a ideia de coletividade na

---

<sup>37</sup> Entrevistador.

construção do texto que será publicado em 2008. Em 2007, o texto resultante dos eventos havia sido enviado para os NREs, e os NREs tentaram dar uma coerência para reunir as vozes dos professores em um único texto, sendo depois incorporado pela SEED, e devolvido aos NREs que devolveram às escolas com o intuito de que esse fosse incorporado no Projeto Político Pedagógico (PPP) delas.

A ideia de coletividade também é representada na fala de E2, ao explicar sobre as “idas e vindas” de textos, objetivando a construção do documento e também confirmando a perspectiva de construção coletiva e filtragem de vozes. As falas dos professores nos eventos e nas semanas pedagógicas<sup>38</sup> eram filtradas em um documento e enviadas à SEED/PR para que tais documentos fossem filtrados e pudessem ser organizados para que retornassem aos NREs e respectivamente às escolas. E2 ainda destaca outro ponto importante para compreender essa ideia de coletividade na produção das DCEB/PR, ao dizer que,

nas semanas pedagógicas, nós montávamos a semana pedagógica certinha do que tinha [...] você tem que ler esse texto, esse texto diz sobre isso, vocês vão ter que fazer essa questão, essa questão e essa questão, vai ser colocada como conteúdo estruturante, vamos supor assim, a criação do conteúdo estruturante ou não na da disciplina ou porque sim, por que não. Esse documento ia para o núcleo, o núcleo fazia, daquele núcleo regional, fazia uma síntese do que foi tratado por disciplina, então com o responsável da Sociologia lá do núcleo, e encaminhava para a equipe da secretaria, do DEB. E a equipe do departamento, que agora eu to chamando o Departamento de Educação Básica de DEB, a equipe do departamento, fazia a síntese dos 32 e apresentava para o grupo todo, porque ali, pra gente ver se atendia a questão interdisciplinar, a questão de, de, também se tá contextualizado o ensino ou se tá articulado se não tá muito longo, se não tá fora da concepção mais crítica, então daí o debate era maior (Entrevista com E2).

E3 também discorre sobre os conteúdos estruturantes e das idas e vindas do documento, demonstrando a dinamicidade em sua elaboração, afirmando que,

---

<sup>38</sup> Semanas pedagógicas são eventos ocorridos no interior das escolas antes do início do ano letivo e antes do segundo semestre de aulas, com o intuito de discutir os planejamentos pedagógicos, leituras de textos e organização da escola diante do ano letivo respectivo. Geralmente ocorrem com uma semana de antecedência do início das aulas em todas as escolas públicas estaduais do Paraná.

nós criamos um conceito, que chamamos, batizamos, enfim, de conteúdos estruturantes, então nós vamos construir as nossas disciplinas a partir das grandes permanências daquilo que as identificam como campo de conhecimento e, a partir daí, no debate com os professores da rede, dentro de cada conteúdo estruturante, ver o que que o professor acha importante dobrar como conteúdos específicos, não específicos, mas não tão grandes, menos amplos, e então, os nossos eventos de 2004 eles foram no sentido de discutir com os professores da rede, quais seriam esses conteúdos estruturantes [...] por exemplo, na Geografia, nós debatemos o ano de 2004 inteiro, a gente fez um evento grande no primeiro semestre, e um evento grande, mas um pouco menor que o primeiro em número de participantes no segundo semestre, e entre um e outro, nas semanas pedagógicas, a gente mandava a sistematização do debate daquele evento, pros professores discutirem nas escolas, pra eles mandarem pra gente, pro departamento, e a gente reescrever o documento para o próximo encontro (Entrevista com E3).

Por fim, temos o relato de E4 que destaca que essa construção foi uma construção democrática coletiva. Para E4,

essa ideia da construção coletiva ou da construção democrática de uma diretriz curricular, ela enseja uma série de contradições de soluções muito difíceis, porque você não pode fazer um consolidado pela média, pelo menos eu acho que não. Aí você vai lá, discute com as pessoas, cabeças mais diversas do mundo, formações mais diversas do mundo, que não são as melhores, aí daí você junta isso tudo e faz uma média, e faz um documento que lhe expressa a vontade, entre aspas, da opinião coletiva? Não dá pra ser assim, eu acho. Então, em que medida, aí eu como gestor, os meus dirigentes, os meus diretores, as cabeças que nós trouxemos da universidade, né, como é que elas atuam sobre essa matéria prima que venha sem desrespeitá-la, sem afrontá-la e, ao mesmo tempo, sem se conformar com ela! (Entrevista com E4).

Dessas filtragens de vozes coletivas, surgem os conteúdos estruturantes das disciplinas. Tais conteúdos são a base pela qual as diretrizes compreenderam, naquele dado momento de sua criação, enquanto os principais eixos para se trabalharem as disciplinas na educação básica. O que poderia a vir mudar, por exemplo, caso ainda houvesse alguma proposição de reformulação das diretrizes curriculares por parte do Governo do Paraná que, desde 2010, mantém tais discussões de lado. Outro ponto a ser destacado é ausência de relação entre as duas primeiras falas sobre a data final de publicação do documento. Isso se deve ao fato de que o documento final sai em 2008, enquanto que E2 relata a data “final” em 2006. Nesse caso, é preciso relatar que o ano de 2006 era o ano de fechamento de

governo e eleições. Havia um receio de que mudasse o governo na próxima gestão, e todo aquele trabalho relacionado à educação fosse deixado de lado. Houve então um esforço no sentido de terminar a produção do documento nessa versão de 2006. Após as eleições - e o resultado de que o governo se manteria o mesmo -, com Requião assumindo seu último mandato (2007-2010), o trabalho poderia ser retomado, bem como a sua construção.

Questionamos também E1 sobre como ocorria a “filtragem” das vozes dos professores durante os eventos por parte dos NREs e da SEED/PR. E1 revela que essa “filtragem” passava pelo o que,

naquele momento já era considerado mais relevante, em termos políticos, em termos culturais, em termos sociais, pra compor esse documento, mas de que forma isso? Por isso os eventos, então a gente passou esses anos, todos esses anos escutando os professores, o que que tem que ter na Sociologia? Que que tem que ter então o documento? São tantos conteúdos, nós tínhamos já naquele momento alguns manuais didáticos, os livros didáticos que já nos orientavam, os clássicos naquele momento: o Perseu, o Santos de Oliveira, livro do Tomazi, o Paulo Meksenas, todos, mas que já eram poucos, ou seja, se a gente comparar com o mercado editorial dos livros didáticos de História, de Língua Portuguesa e tudo mais. Só que esse pouco que nós tínhamos e a prática daqueles professores, alguns com mais anos, alguns novos como eu, a gente já foi formando: ah, isso tem que ter, isso é importante, importante, Diego, em termos de tratamento sociológico, é tudo (risos), mas o que é o básico? E era isso que vinha, a partir dessas discussões, que a gente vai formando conceitos de conteúdo estruturante (Entrevista com E1).

Os entrevistados revelam então que a filtragem acontecia pelo o que era considerado mais importante pelos professores, pois essas discussões eram feitas durante os eventos promovidos pela SEED/PR. Para eles isso só foi possível pelo apoio da própria SEED/PR e do Governo do Estado em dar bases para que tal documento pudesse ser elaborado e construído com os professores por meio de discussões coletivas.

Como base nas discussões sobre os conteúdos estruturantes das DCEB/PR (2008) eles – os professores – se utilizavam de alguns manuais didáticos de Sociologia, citados acima na fala de E1. A partir do que era considerado básico para ser ensinado nas salas de aula, com base nos manuais e, principalmente, da vivência dos professores no interior das salas de aulas, explicitadas nas suas vozes durante os eventos, foram construídos os conteúdos estruturantes. Ainda em relação

aos conteúdos estruturantes, E1 afirma que caso o documento fosse rediscutido em tempos atuais, os conteúdos estruturantes poderiam mudar, pois a dinâmica da própria disciplina mudou em relação àquele cenário relatado pelo entrevistado. E1 considera que tais discussões deveriam ter continuidade, porém isso não acontece desde 2010. Com isso, ele afirma que,

a gente chega nesses cinco conteúdos estruturantes, mas a ideia é que o documento ainda continuaria vivo, pode ser que se hoje, é um sonho, pode acontecer, (risos), se ele viesse a ser retomado, cinco conteúdos estruturantes hoje passariam por uma reforma, por exemplo; poderiam diminuir, poderiam aumentar, depende de como, hoje, a Sociologia, obrigatória nos três anos, outra dinâmica, como ela seria repensada (Entrevista com E1).

E acrescenta posteriormente que,

A ideia era que isso nunca tivesse fim, a ideia era isso que fosse um ciclo contínuo de renovação desse documento. Ahn, a gente poderia chegar no documento formatado pra imprimir, mas que daqui a pouco, daqui um ou dois anos, ele passaria por essa reestruturação; e a gente viu que, infelizmente, isso é uma política de governo, então o governo atual, do Governador Beto Richa, do PSDB, não tem interesse algum em manter uma política de qualidade curricular. Isso é muito visível; então a dinâmica era essa mesmo, era que essa comunicação, imagina, centenas de professores não poderiam escrever um único documento, cada um, eu falo cada um fazendo uma linha, então a dinâmica era justamente essa: momentos coletivos, um movimento pra esse, momentos coletivos de coletas de ideias, filtrando isso nas agências, nas, nos, no campo da recontextualização pedagógica, oficial, para poder voltar para a sala de aula. E a ideia é isso, fosse um contínuo pra todas as emendas, um contínuo, porque daí o documento tá vivo, ele tá o tempo todo vivo, pode sofrer alteração, não tem problema, é só colocar lá primeira edição, segunda edição, terceira, quarta, quinta, isso não teria problema nenhum, só que isso, infelizmente, se encerra em 2010 (Entrevista com E1).

Nessa mesma linha sobre o processo de “vivacidade” e descontinuação da construção do documento, E4 destaca que,

Infelizmente acabou, né. Quando nós tornamos público o consolidado que nós tínhamos naquele momento, a intenção era seguir que estávamos fazendo a revisão daquilo, quer dizer, não é pelo fato dele tá publicado, ou dele estar impresso, que ele estava encerrado, nos pretendíamos sim, já identificávamos problemas, outras pessoas traziam críticas, né, e a gente pretendia justamente essa concepção de que as Diretrizes fossem um documento vivo. E

tínhamos uma expectativa grande em relação às tecnologias nos ajudarem, que as tecnologias viessem a nos ajudar.

[...] fatalmente, você escorrega, no processo objetivo, você escorrega pros dois lados, se você ler as diretrizes, você vai ver lá coisas que ficaram pela média e, por outro lado, tem coisas que parecem que foram impostas pela cabeça dos dirigentes. Por isso teria que ter continuidade pra que houvesse um amadurecimento maior, né (Entrevista com E4).

E mais a frente, E4 continua,

Quando esses projetos todos foram desmontados, você imagina quantos indicadores, todos despencaram, você não vê ninguém falar nada, então isso mostra a hipocrisia que é essa conversa toda da educação, se deseja, na verdade, formar mão de obra, o que se pretende com esses movimentos é formação de mão de obra qualificada pra dar sustentação à indústria, pro comércio (Entrevista com E4).

Como verificado na fala de E1 e E4, o documento entra em um momento de descontinuidade a partir de 2010, ou seja, não há, desde 2010, nenhuma discussão para a reformulação das DCEB/PR (2008). Justamente para correções de possíveis equívocos ou de um próprio processo de amadurecimento, como descrito por E4, é que deveria ter ocorrido uma continuidade na construção do documento, já que ele ainda é muito utilizado<sup>39</sup> pelos professores como auxílio para preparo de aulas, consulta de dúvidas e documento norteador da disciplina. Para E1, o documento está vivo, pois os professores o utilizam, ele continua online<sup>40</sup>, porém, o movimento de construção foi interrompido com a troca dos governadores no Estado do Paraná. Observa-se, inclusive, uma crítica estabelecida por E4 ao afirmar que, após 2010, houve uma queda nos indicadores educacionais e que tais quedas implicam diretamente na formação do estudante.

Surge aqui também outro questionamento: se em 2006 as DCEB/PR fossem publicadas, também por conta do final do mandato desse governo, elas estariam incompletas? A resposta é sim. Mas, de modo enfático, esclarecemos que é mais do que a ideia de um documento incompleto: é a ideia de um documento que deveria sempre estar em construção. Não publicar o documento em 2006 poderia ser um “desperdício” de trabalho, principalmente pelo receio de que se o governo

---

<sup>39</sup> Conferir Motta (2012).

<sup>40</sup> Verificar no seguinte endereço: <[www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce\\_socio.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_socio.pdf)>. Acesso em 16 jun 2015.

mudasse, não houvesse continuidade nesse processo de criação do documento, como não houve após o fechamento de governo no ano de 2010. Assumindo novamente a gestão Requião (2007-2010), os trabalhos foram retomados com o objetivo de lapidar o documento e as discussões acerca da formulação das diretrizes.

Quando houve o questionamento acerca do fechamento de uma primeira versão em 2006, E2 afirma que isso se deve ao fechamento de governos, como dito acima. Porém, em suas palavras,

é, também, eu não sei se foi, bem, claro, ninguém entende que vai continuar no poder né, mesmo fazendo um trabalho sério. Não, e quando você tá num órgão executivo, você tem que planejar pros quatro anos. Eu acho que foi mais ou menos por aí que aconteceu, sabe?! A gente tinha a vontade de terminar aquilo, porque a gente não sabia como ia ficar, né! Não sabia se a gente ia ficar mais um ano, mais um mandato no, é, pra poder dar conta de fortalecer. Porque quatro anos, se você tem uma perspectiva de Curitiba, quatro anos é muito pouco! Muito pouco! (Entrevista com E2).

A descontinuidade citada parágrafos atrás e acima na fala de E2, em que o lugar no poder não é vitalício, conclui-se o óbvio e que buscava-se não ser: os projetos são datados, tais como algumas ações. Muitas das ações dos governos requião (1991-1994;2003-2010) acabaram por se tornar políticas de governo e não de Estado, como também de outros governos. Portanto, ações que poderiam ter sido dadas enquanto continuidade não foram, como, por exemplo, a continuidade nas diretrizes. Porém, elas continuam sendo as diretrizes do Estado desde a sua publicação “final” no ano de 2008.

Outra etapa importante nesse processo é o chamado DEB-Itinerante, promovido pela SEED/PR, em que uma equipe se deslocava de Curitiba para os outros NREs com o objetivo de discutir com os professores desses respectivos Núcleos a elaboração das diretrizes. Essa equipe do DEB-itinerante percorreu os 32 NREs duas vezes, movimento que durou cerca de um ano e meio. Segundo E2,

Um das diretrizes que eu acho que foi fundamental, foi um projeto criado dentro do Departamento de Educação Básica lá, foi o DEB itinerante, que era o que? Era o Departamento de Educação Básica, os profissionais que ali trabalhavam, das disciplinas; a gente entrava num ônibus, quarenta, a gente ia até uma região, até um núcleo

regional e atendia, em cada viagem, 1.200 professores divididos em oficinas de, no máximo, quarenta professores. E aí, ali, a gente fazia todo o debate que tava acontecendo na época, e já algumas orientações, algumas questões de fundamentação teórica pra fortalecer as Diretrizes (Entrevista com E2).

Mais a frente E2 continua,

As Diretrizes, elas foram construídas nessas idas e vindas, mas, ao mesmo tempo, nessas proposições de formação oriundas do Departamento de Educação Básica, e isso foi muita bacana. Então a gente percorreu o Estado duas vezes, com 75 mil professores em cada caminho nosso. Nós levamos um ano e meio pra atender todos, depois fizemos mais uma, e depois descentralizamos chamando Núcleo Itinerante e depois do itinerante, a própria escola fazendo o seu trabalho. Então, a gente foi nesses níveis de planejamento, a gente foi, conseguiu também dar conta do chamado Evento DEB-itinerante. Então o evento ia lá, já estavam previstos no calendário escolar que naquela região, naqueles dois dias, não teriam aula, a gente fazia isso com um ano de antecedência, então dois dias eles não teriam aula. Nós conversávamos com gestores das escolas que eles preparam, das escolas, nós tínhamos uma coisa bacana: a formação dentro da sala de aula, porque aquele ambiente é o ambiente do professor, aquele ambiente é que ele trabalha com os alunos; nós utilizávamos a TV pen drive, laranja, multimídia, essa televisão, e mostrávamos pra ele também como usar a TV, porque também era uma formação para a TV, né, no começo elas não estavam instaladas ainda, eu levava os quarenta televisores no ônibus, a gente já mandava com antecedência pras regiões, pra que eles, pra que elas pudessem tá lá a disposição dos professores (Entrevista com E2).

A fala de E2 demonstra como se dava a dinâmica de funcionamento do DEB-itinerante, já que a equipe composta por 40 pessoas da SEED/PR ia até os NREs, fazia cursos com os professores daquele núcleo específico durante dois dias e depois se encaminhava para outro NRE. E2 ainda relata como se davam as oficinas propostas, afirmando que era

Toda ela trilhada em como efetivar a diretriz dentro do espaço da sala de aula. A gente mostrava encaminhamentos metodológicos, sugestões de atividades, aonde você tava vendo que aquele conteúdo estruturante tava sendo desenvolvido da maneira, da melhor forma possível. Essa era a principal dica do itinerante (Entrevista com E2).

Pode-se observar também que as oficinas propostas pelo DEB-itinerante tinham como função discutir as diretrizes e orientar os professores sobre

como elas poderiam ser aplicadas em sala de aula e no preparo de aulas a partir dela.

Dito isso, torna-se importante observar a correlação das falas dos entrevistados sobre a construção do documento e a relação de produção ocorrida na coletividade entre escolas/docentes/NREs/SEED/PR. A participação de E1 na SEED/PR ocorre entre os anos de 2008 e 2009. Questionamos, então, qual foi, especificamente, o seu papel a frente da SEED em relação a esse documento oficial. O entrevistado destaca isso com vários detalhes dessa participação, dizendo que,

Em 2008, especificamente, que foi o ano da formatação do documento, ahn, da formatação final do documento, o nosso trabalho era formatar todo esse texto, dar uma linha pro texto que fosse, [...] porque uma coisa que a gente sempre colocou, Diego, é pra não abrir mão do rigor teórico, o máximo possível. Porém, levando em consideração, e a gente sabia disso, e sabe até hoje, que muitos não têm a formação básica, então o documento, pra mim, mesmo que isto não esteja claro, escrito, ele não deixa de ser um documento de formação, não só orientador, mas também de formação. Então a teoria tinha que ser apresentada, mas pelo menos brevemente comentada, pra que ela aponte, pra que lado ela vai, todas as teorias e também os encaminhamentos pedagógicos, os encaminhamentos didáticos: os usos, o uso de filme, o uso de vídeos, o uso de músicas, o uso de textos, o uso de textos jornalísticos, poesia, enfim, isso tinha que tá mais detalhado como a gente buscou fazer no documento.

Então em 2008, naquela época tavam na secretária eu, a professora Angela Decker, lá de Curitiba, e a professora Samara Feitosa, lá de Curitiba – Samara hoje não tá mais no Estado, ela não faz mais parte da secretaria, mas no momento fazia – e nós trabalhamos na formatação, na escrita final desse documento, que obviamente não ficou só em nós, esse documento também passou por leituras críticas, por leituras de professoras acadêmicas, tanto da Federal de Curitiba, quanto aqui de Londrina, [...] apontando possíveis falhas, algumas incongruências, algumas, algumas faltas de contextualizações; então a gente foi amarrando o texto e, não me recordo o mês, mas esse texto fica pronto entre aspas, porque a ideia é nunca ficar pronto, pois estaria em constante discussão, mas a ideia desse documento publicável, editado, bonitinho, com cara de documento oficial, vai se dar em 2008 (Entrevista com E1).

O entrevistado evidencia, durante esse trecho de sua fala, vários detalhes importantes acerca do momento em que esteve na SEED/PR para a elaboração do documento. Na verdade, nesse momento, o documento se encontrava em vias finais para a sua publicação, pois competia à SEED/PR a leitura de todas as elaborações feitas, a formatação do texto, dar coerência a ele,

objetivando dar clareza para que os professores não formados na área das Ciências Sociais pudessem trabalhar a disciplina de Sociologia na escola, já que o panorama de professores formados na área da disciplina era muito inferior ao número de professores não formados na área.<sup>41</sup>

Observa-se também que a equipe da SEED/PR não abria mão do rigor teórico no documento, pois acreditavam que, além de servir de orientação para o professor, também era formador dos professores. Para isso, o documento deveria demonstrar, além das teorias, quais caminhos que elas apontavam, quais materiais pedagógicos e didáticos os professores poderiam utilizar para as suas aulas, buscando a compreensão de um documento que é autoexplicativo, observadas, é claro, as suas proporções. Todavia, em um termo geral, visava que esse documento fosse considerado básico para os professores em sala de aula.

### 3.3 LEITURAS CRÍTICAS, A PARTICIPAÇÃO DAS UNIVERSIDADES, TEMPO POLÍTICO E TROCA DE GOVERNOS

Outra peculiaridade desse texto – do documento – é que ele passou por várias leituras críticas de professores universitários, tanto da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e da Universidade Estadual de Londrina (UEL), assim como contou com leituras de outros agentes de outras entidades do Brasil. Segundo as próprias diretrizes, os leitores que assinam o documento são:

#### **LEITORAS CRÍTICAS DA DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA**

Ileizi Luciana Fiorelli Silva – Universidade Estadual de Londrina  
 Maria Tarcisa Bega – Universidade Federal do Paraná

#### **LEITORES CRÍTICOS DA ÁREA PEDAGÓGICA EDUCACIONAL**

Iria Brzezinski – Universidade Católica de Goiás  
 Lia Rosenberg – Consultora independente  
 Marcia Angela da Silva Aguiar – Universidade Federal de Pernambuco  
 Sofia Lerche Vieira – Universidade Estadual do Ceará  
 Walter Esteves Garcia – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PARANÁ, 2008, p. 5).

Percebemos, no documento, a leitura crítica de sete agentes ligados, de alguma forma, ao contexto da Sociologia na Educação Básica ou da área

---

<sup>41</sup> Conferir Motta (2012).

pedagógica.<sup>42</sup>

De forma menos enfática, E2 relata que houve a participação de consultores da área de Sociologia na construção das diretrizes e que essa relação da universidade com a escola é importante. Em dois trechos, reproduzimos a fala de E2 que demonstra que essa relação entre SEED/PR e universidades, por meio dos consultores, foi, ao mesmo tempo, proveitosa e conflituosa. Para E2,

O texto da Sociologia até, eu considero que ficou bom, mesmo com todos os entraves, idas e vindas, então a gente teve também problemas com os, eu me lembro bem com os, é, com os consultores, porque a gente sempre teve consultores [...] a gente sempre teve apoio de pessoas especialistas das áreas, nunca descartamos, e é uma coisa bacana dizer, a gente sempre entende o seguinte tem que tá em contato direto com a academia, mas a academia não tem que definir completamente o que nós vamos trabalhar (Entrevista com E2).

Em outro trecho continua dizendo sobre essa relação que,

É nesse diálogo que a construção acontece, não é uma determinação, não é uma imposição, de forma alguma. E nem nossa nem deles, né, também, a gente precisa desse conhecimento né [...] tanto que isso foi bacana que quando a gente entregou as diretrizes a gente fez questão de ir até várias universidades e faculdades entregar e dizer “ô, essa aqui são as diretrizes” (Entrevista com E2).

E3 também comenta sobre a relação com as universidades. Na mesma linha de E2, afirma que,

num nível conceitual, o DEM<sup>43</sup> se destacou, e no nível político, que dizia desde o começo, nós optamos por fazer uma discussão nossa, dos professores da rede, sem o direcionamento e a docência de professores de IES, e nós pagamos um preço bem alto por isso. O preço foi muito grande. Muitos IES e muitos professores ficaram ofendíssimos com o Departamento, se julgaram excluídos, nos chamaram de arrogantes, tentaram desqualificar ao máximo tudo que nós produzíamos, enquanto o Departamento de Ensino Fundamental não, trabalhou daquele modelo tradicional, de chamar os docentes, os doutores do saber para dar palestras para os professores da rede e direcionar a construção do currículo (Entrevista com E3).

---

<sup>42</sup> Lia Rosenberg é o único nome que não está ligado a uma universidade ou agência relacionadas com a Educação. Porém, seu currículo *Lattes* evidencia a sua ligação com a área da educação, cf. disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/6514555304424323>>. Acesso em 15 jun 2015.

<sup>43</sup> DEM – Departamento de Ensino Médio, juntamente com o DEF – Departamento de Ensino Fundamental, compunham os departamentos educacionais na SEED/PR até 2005. Em 2006, o então Secretário de Educação, Maurício Requião, unifica os dois departamentos em um só, que passa a ser chamado de DEB – Departamento de Educação Básica.

E4 evidencia que a relação com as universidades foi também proveitosa e problemática para a SEED/PR, pois,

nós nos ressentimos de alguma medida da participação mais organizada das universidades. Nós não soubemos fazer isso. As universidades tem muitas peculiaridades, muitas idiossincrasias, e nós não soubemos lidar muito bem com elas. A participação do pensamento universitário, da academia, foi mais a partir dos consultores, foi individual, né, pessoas que foram escolhidas e foram lá. A universidade propriamente, como instituição, ela não foi (Entrevista com E4).

Esses trechos das falas demonstram a relação com as universidades. Ao mesmo tempo em que é uma relação importante, no sentido de contribuição, é também uma relação de conflito, com o intuito também de construção. A relação de conflito entre os campos aparece claramente aqui. Mais adiante nos ateremos a mostrar essa relação conflituosa entre os campos.

Chamamos a atenção para outro ponto, não menos importante que os anteriores: é o fato de E1 evidenciar que o documento deveria sempre estar em construção. O debate das DCEB/PR (2008), mesmo após a sua publicação, deveria continuar na mesma intensidade, incluindo a participação dos professores nos eventos, coletando e filtrando as vozes em um único documento, passando pelos NREs e, em seguida, pela SEED/PR. O documento deveria voltar aos núcleos, aos eventos, e assim por diante, em um movimento em que o debate sempre estivesse existindo para a construção e manutenção dos documentos que norteiam a educação no Estado do Paraná. Porém, com a troca do governo, esse movimento não se tornou uma política de Estado, mas sim uma política de governo, que se finda juntamente com o mandato de Roberto Requião (2003-2010). E2 evidencia essa relação de tempo político em uma fala. Assim, declara que,

as ações do Departamento de Educação Básica, a gente finalizou, de entrega, até metade de julho de 2010, antes que o governo trocasse, porque depois nós tínhamos certeza que não era entregue mais nada. Então, você tem que ter esses cuidados quando você tá num órgão executivo, e tem que fazer acontecer! Eu fui questionada, eu fui criticada, inclusive por alguns profissionais, assim, que tem uma visão de esquerda, uma visão muito crítica, que tinha que ser mais debatido, que tinha que ser mais discutido, que eu era muito tarefaira como gestora, mas você tem um tempo, você tem um tempo político, você tem uma necessidade de contribuir, você tá num órgão executivo, de executar políticas, e você não pode perder do tempo

histórico e político e fazer a coisa acontecer. Então se tinha, tinha situações de que sim, fazia tarefa, fazia atividade, fazia, e tinha que ser muito dinâmico, e aí os quatro anos são poucos (Entrevista com E2).

O tempo político é um tempo datado, como foi relatado acima e em páginas anteriores. Não há garantias de que as políticas representadas por um governo ganhem continuidade em outro. Isso acontece e não é raro que as políticas tenham continuidade, porém, quando se trata de políticas educacionais, não se pode garantir tal processo. Portanto, o que ocorreu após 2010, como já evidenciado, foi o interrompimento desse processo vivo e de construção, fazendo com que a versão das diretrizes, em 2008, fosse a “versão final” até o presente momento.

Consideramos, como os entrevistados, essa interrupção na discussão do documento um ponto negativo para a maturação das diretrizes, já que as discussões acerca delas poderiam contribuir no seu enriquecimento e amadurecimento. Certamente que há possibilidades de se retomar tais discussões, porém não há garantias de que isso possa ocorrer, muito menos imaginar uma possível data para esse retorno.

### 3.4 MOVIMENTOS SOCIAIS, LIVRO DIDÁTICO E OUTRAS PRODUÇÕES

A partir do momento em que as equipes foram formadas e que os processos de elaboração do documento foram iniciados, surgem para nós questões de como se davam os embates de ideias a serem discutidas para que fossem ou não inseridos determinados conteúdos em relação a outros. Ou seja, nos interessa a disputa das vozes, saber se elas ocorriam e de que forma ocorriam, e entender quais eram os agentes, agências e instituições que faziam parte de todo esse processo.

Portanto, tais questionamentos foram direcionados aos entrevistados, buscando apreender primeiro “quem” fazia parte do processo, para depois compreender “como” se davam os embates, caso ocorressem, é claro. Acreditamos que eles ocorriam – e ocorriam sempre –, pois também acreditamos que as Ciências Sociais têm por base o conflito, o embate e o debate, porém, o que estava em jogo estava além das Ciências Sociais, e essa peculiaridade – da discussão, do embate e do conflito – se fazem presentes em todos os momentos de

construção das diretrizes.

Ao pensarmos na construção de um documento norteador da educação de um Estado, acreditamos que o embate seja forte. Essa afirmação é confirmada pelo motivo da relação do conflito na própria ciência e também por outro fator: acreditamos, como já explicitado no início deste trabalho, que o currículo, sendo um documento norteador para a educação, é também algo político e ideológico – no sentido de visões acerca da realidade da qual vivemos –, logo, também destacamos que essa disputa por incorporar no documento determinados pontos de vista, ou seja, maneiras de se enxergar esse mundo e de se acreditar em formas diferentes de atuar nele, causam tais disputas.

Observamos, no trabalho de Moraes (2009), o posicionamento político e ideológico dos grupos responsáveis pela criação das Orientações Curriculares de Sociologia do Estado do Paraná. Esse posicionamento é assumido, segundo Moraes (2009), de maneira clara por quatro dos cinco grupos responsáveis pela criação desse documento. Segundo o autor, “entendemos que na elaboração do documento se fez escolhas teóricas e conceituais consagradas na teoria marxista<sup>44</sup> e marxiana<sup>45</sup>. Segundo o próprio documento, as escolhas orientam a teoria, a metodologia e os conteúdos estruturantes” (MORAES, 2009, p. 181).<sup>46</sup>

Em relação aos agentes e agências participantes da elaboração das diretrizes estaduais, E1 afirma que,

os agentes naquele momento foram de fato professores do Estado, em 2005 e 2006, professores de diversas formações, não só das Ciências Sociais, 2007 e 2008 houve um foco maior nos professores formados; tinham sim os professores PSSs que eram convidados para os eventos, ahn, obviamente os técnicos pedagógicos que estavam nos 32 núcleos, vale contar, Diego, que desses 32 técnicos nem todos tinham formação; quando eu sai de Curitiba, só pra você ter uma ideia, quando eu sai de Curitiba que foi em 2009, quando eu voltei pra Londrina, nós achamos, se eu não me engano, mas é mais ou menos isso, apenas oito formados em Ciências Sociais, ou seja, 24 técnicos no Estado inteiro, que tinham outra formação, mas que

---

<sup>44</sup> Produzidas pelos marxistas e não por Marx (MORAES, 2009, p. 181).

<sup>45</sup> Produzidas pelo próprio Marx (MORAES, 2009, p. 181).

<sup>46</sup> A prerrogativa de Moraes (2009) é entender se há e de que forma está estabelecido nos documentos oficiais federais e estaduais o conceito de cidadania. Ao fazer a análise desses documentos, o autor também estabelece uma discussão sobre o posicionamento político dos elaboradores. Assim, é de nosso interesse fazer alusão ao trabalho desse autor, pensando nessa perspectiva. Especificamente, conferir o capítulo quatro para entender a análise do autor sobre os documentos oficiais do Estado do Paraná para o Ensino de Sociologia. Cf. Moraes (2009, p. 169-215).

estavam responsáveis pela Sociologia, isso não era por uma questão de falha das chefias dos núcleos, era por uma questão verdadeiramente de ausência em muitos lugares do Estado de professores formados. [...] as agências, naquele momento, agora a gente pode colocar como a própria escola, o próprio espaço da recontextualização pedagógica do conhecimento, os núcleos trabalhando como braços diretos da secretaria, e a própria secretaria; essas eram as agências e os agentes que compunham esses momentos (Entrevista com E1).

A partir da fala do entrevistado, podemos perceber alguns pontos importantes sobre os agentes e agências envolvidos na elaboração e construção das DCEB/PR (2008).<sup>47</sup> Nos anos de 2005 e 2006 houve uma maior participação de professores que não eram formados na área da disciplina, em detrimento com os anos de 2007 e 2008, momento que os professores formados na área tiveram maior participação. Porém, E1 evidencia um ponto importante a respeito dos NREs: dos 32 núcleos, apenas 8 deles, no ano de 2009, eram ocupados por docentes formados nas Ciências Sociais e suas grandes áreas. Isso é destacado pelo entrevistado não como falha da SEED/PR, em posicionar os responsáveis dessa forma, mas sim pela falta de efetivo para desempenhar tal tarefa. Como já destacado, a ausência de concursos e a falta de efetivo para assumir a disciplina de Sociologia em várias regiões do Estado do Paraná, evidenciam essa relação do Estado com os problemas e falhas em relação à educação, lembrando novamente da falta de efetivo, do salário pouco atrativo, regiões distantes dos grandes centros ou longe dos centros formadores de professores etc.

Vale lembrar que Motta (2012) evidencia tal fato relacionado aos NREs de Cornélio Procópio e de Londrina. Em relação ao primeiro núcleo, de 106 professores vinculados a ele, apenas aproximadamente 3% são formados na área e são QPMs. Já em Londrina, dos 161 professores que estão vinculados ao NRE – os números correspondem a 10 vezes mais que o núcleo anterior –, aproximadamente 35% são formados na área e QPMs. Porém, de um universo de 267 professores dos dois núcleos, apenas 60 são QPMs.<sup>48</sup>

---

<sup>47</sup> Os relatos de E1 referem-se aos anos de 2005 até 2009, pois foi o momento em que ele esteve presente na elaboração das DCEB/PR (2008). Porém, vale lembrar que as discussões sobre a elaboração do documento iniciam-se no ano de 2003.

<sup>48</sup> Para números mais completos acerca de como se encontravam os NREs das respectivas cidades no momento daquela pesquisa, cf. Motta (2012, p. 108-130).

Em relação às agências, E1 as identifica enquanto os Núcleos Regionais de Educação e a própria SEED/PR. Juntamente com o exposto acima, temos também os agentes correspondendo aos docentes participantes dos eventos.

A partir da reconstrução, de quem eram os agentes e agências participantes na elaboração das diretrizes, nos remetemos a outro ponto: foi questionado aos entrevistados se houve alguma participação de outros agentes além dos docentes da rede estadual de educação, como o sindicato ou movimentos sociais – e quais desses movimentos poderiam ter participado. E1 declarou não haver participação desses movimentos de forma direta. O que havia naquele momento eram discursos nas vozes dos professores que traziam à tona os debates provindos de movimentos sociais, como de gênero, movimento LGBTTIS (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Travestis, Intersexuais e Simpatizantes), movimento negro, Movimento Sem-Terra (MST) etc. Segundo E1,

naquele momento se houve essa participação, ela não foi direta; essa participação, principalmente das demandas dos Movimentos Sociais, elas estavam muito presentes nas tônicas dos professores, que eram os principais agentes daquele momento. Então existia sim os professores que traziam essas demandas, as demandas do Movimento LGBT, as demandas do Movimento Negro, as demandas do Movimento Sem Terra, estavam presentes, eu acredito, inclusive, que elas se tornam incorporadas por meio do quadro de conteúdos básicos, que tá no final das Diretrizes, mas diretamente, representantes desses movimentos, na construção das Diretrizes de Sociologia, isso não houve, encontros específicos. O que acontecia, e isso é algo que com certeza respinga nas Diretrizes, é que um outro departamento da secretaria, que não era o departamento de Educação Básica, o DEB, era o departamento de Educação e Diversidade, não lembro agora a sigla, mas era departamento de Diversidade, tá, Departamento de Diversidade tratava dessas questões relativas as demandas de vários grupos e vários Movimentos Sociais; questões ligadas a gênero e sexualidade, a raça e etnia, a, enfim, a própria questão da terra e a educação do campo, a educação escolar indígena, ficaram neste departamento que também estavam trabalhando não Diretrizes, mas documentos orientadores também; mas eram departamentos diferentes, a gente tentava falar a mesma língua, tinham reuniões desses departamentos para tentar uniformizar o tom da fala, mas eram departamentos diferentes. Então, houve sim trocas de ideias nesse sentido, participação direta dos Movimentos e representantes, não (Entrevista com E1).

E2 caminha na mesma linha de raciocínio que E1 ao afirmar não haver a participação de movimentos sociais, sejam eles de qual ordem for, houve

apenas a participação dos professores da rede pública, NRE, SEED/PR e dos consultores. O que ambos afirmam ter acontecido é que, em alguns momentos, houveram algumas discussões com a equipe do Departamento de Educação, Diversidade e Direitos Humanos, mas que a contribuição por muitas vezes ficou de lado, ou por divergências com rompimentos, ou por não se relacionarem com a questão educacional. Como podemos observar em sua fala abaixo, E2 afirma que,

nós tínhamos um departamento que antes era diversidade, era outro nome que agora não vou lembrar, mas que sempre trabalhou com a questão dos movimentos [...] e a gente tinha algumas, tinha algumas, é, não sei se é ação, posições contrárias, a gente discordava de alguns procedimentos, entender o movimento como uma, um espaço necessário, fundamental, pra reivindicar, pra buscar, garantir o seu espaço, tá tudo certo. Mas, a gente não entendia que aquilo ali tinha que fazer, teria que ser aquele procedimento dentro da, do conteúdo da disciplina. Então a escola não é só o movimento, porque daí se ele chega lá pra definir políticas, já é, ele não é mais movimento, entendeu?!, [...] ele já tá institucionalizado. Então, e isso aconteceu na gestão do Requião, em alguns momentos, na gestão, é, dependendo do chefe que foi do departamento lá, potencializaram muito a questão da minoria, e, e, e, esqueceram os outros departamentos, esqueceram um pouco de qual era a função social da escola, a questão do ensino, e, e entendeu? Então a gente começou a ter uns embates dentro da secretaria em relação a isso. Então é, eles foram ouvidos. [...] eles trouxeram elementos que eram importantes, mas obviamente que se tinha uma coerência com relação ao conteúdo que tava sendo abordado com certeza era, era colocado, senão não! Não vou fazer uma relação forçada pra dizer que tem uma relação, pra dizer que nós estamos abordando uma questão afro, a questão indígena, dentro de um conteúdo que não tem naquele momento o porquê ser [...] e quando eles tentaram forçar, a gente tinha esses entraves e a gente tinha essas discussões e em alguns momentos teve até rompimento (Entrevista com E2).

E3 também faz um breve comentário acerca da participação dos movimentos sociais ao afirmar que tal participação com vozes dos professores eram “especificamente religião! Indígena, religioso, negro. Basicamente esses três. De mulher, de gênero, pouco” (Entrevista com E3). Por fim, temos também a fala de E4, que caminha nesse mesmo raciocínio de que não houve conversas com movimentos sociais diretamente. Porém, destacado por E1 e E2, houve sim conversas com o Departamento de Educação, Diversidade e Direitos Humanos, responsável por oferecer o acesso e a permanência de vários grupos na educação (DEDDH).<sup>49</sup>

---

<sup>49</sup> O Departamento de Educação, Diversidade e Direitos Humanos atua na defesa e promoção dos direitos humanos dos sujeitos da diversidade, oferecendo formas de acesso a escola e de

Quando questionados se houve a participação de grupos de movimentos religiosos, ambos afirmam que não houve. Aliás, afirmam que existia uma grande preocupação para que não ocorressem tratamentos diferenciados para as instituições religiosas.

Ponto importante para E1 é o fato de que havia uma discussão sobre religiões para o documento da disciplina de Sociologia, mas era para compor o conteúdo sobre as instituições religiosas. Para E1,

A preocupação era tratar as instituições religiosas como objeto de ensino, a partir do ponto de vista antropológico e sociológico, essa era a preocupação, tanto que instituições religiosas é uma das partes que a gente trata nas Diretrizes no conteúdo estruturante de instituições sociais (Entrevista com E1).

O conflito possui aqui um ponto importante: ele não é direto com os movimentos sociais, mas acontece entre os próprios participantes na elaboração do documento. Isso se deve ao fato de tais agentes trazerem consigo uma concepção de como deveria ser a educação, pautada ou não em uma moral religiosa, ou pautada por um documento feito sob a perspectiva de gênero, entre outras concepções. Com isso, havia então diversas opiniões sobre como deveria ser a educação nas escolas paranaenses.

Todavia, isso demonstra o conflito das vozes dos agentes. E1 destaca isso afirmando que,

Conflitos de Movimentos Sociais, como não teve participação direta de Movimentos e membros dos Movimentos, eu vou falar pelas ideias trazidas pelos professores, sim, havia. Havia professores que ainda pensavam na educação que deveria se pautar por ideais religiosos, morais e religiosos específicos e não universais, mesmo

---

continuidade na formação escolar. Atende povos indígenas; ilhéus e ribeirinhos, trabalhadoras/es rurais e sem-terra, pequenas/os agricultoras/es, cipozeiras/os, faxinalenses, pescadoras/es, acampadas/os e assentadas/os; povos das comunidades remanescentes de quilombos e população negra, mulheres e homens (lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e heterossexuais) discriminados pela sua cor, raça, etnia, orientação sexual, gênero, condição social e cultural.

A missão do Departamento é dar visibilidade aos sujeitos, despertando o interesse pelos temas da diversidade e desenvolvendo competências e valores de solidariedade, cooperação, respeito e união. Atualmente, o Departamento de Educação, Diversidade e Direitos Humanos encontra-se estruturado em cinco equipes técnicas: Coordenação da Educação Escolar do Campo; Coordenação da Educação Escolar Indígena; Coordenação da Educação das Relações da Diversidade Étnico-Racial, Coordenação da Educação das Relações de Gênero e Diversidade Sexual e Projovem Urbano – Programa Nacional de Inclusão de Jovens (texto retirado da página do Departamento de Educação, Diversidade e Direitos Humanos), cf. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=10>>. Acesso em 15 jun 2015.

que isso não seja possível, ahn, a questão da do gênero e sexualidade, as demandas que eram trazidas pela questão LGBT daquele momento, também entraram em conflito com a moral de muitos; a discussão do que era família naquele momento tava sendo colocada, que hoje volta com tanta força, naquele momento início né, de 2005 e 2006 já tava sendo debatido, como que isso pode ser pensado? Família, dois homens ou duas mulheres, ou uma família poliamorosa e por aí vai. Então sim, houve conflito, eu acho que o documento ele reflete isso na tentativa, não tem uma saída obviamente, mas ideia justamente essa: propiciar ao aluno, quando esse documento se torna vivo, o movimento em sala de aula, propiciar maior número possível de visões sobre aquele assunto, visões teóricas, visões sociológicas (Entrevista com E1).

Fica claro nas falas demonstradas acima a presença de conflitos entre os agentes, principalmente relacionados às questões de minorias políticas. Como destacado acima, não houve relação direta entre os departamentos, ou seja, entre o DEB e o DEDDH, mas sim representação de ideias tanto da questão étnico-racial, de gênero, movimentos de terra e religiosos vindo dos professores a partir dos eventos. Essa relação, por muitas vezes conflituosa, fez parte do debate e nos mostra, por meio das falas, a ideia de vozes enquadradas, ou melhor, de enquadramento entre os campos, em que a decisão final se restringe ao Estado. Nesse caso não se faz necessário compreender a força em si do enquadramento, mas sim que ele é presente em todas as fases do documento.

Outro ponto importante nessas entrevistas é a relação das diretrizes com as outras realizações de políticas educacionais que ocorreram nesses anos. E1 destaca o livro didático público do Estado do Paraná, publicado no ano de 2006, sendo também uma iniciativa do Governo do Estado do Paraná. Na carta de apresentação, o então secretário de educação Maurício Requião adverte que esse

Livro Didático Público chega às escolas da rede como resultado do trabalho coletivo de nossos educadores. Foi elaborado para atender à carência histórica de material didático no Ensino Médio, como uma iniciativa sem precedentes de valorização da prática pedagógica e dos saberes da professora e do professor, para criar um livro público, acessível, uma fonte densa e credenciada de acesso ao conhecimento (PARANÁ, 2006, p. 4).

A prerrogativa, nesse momento, era de tornar público algum material didático para os estudantes da Educação Básica pública do Estado do Paraná. Isso se deve ao fato de não haver, anterior a essa publicação, algum material didático

público com tal finalidade. E1 aproveita para destacar qual a relação do livro didático com as diretrizes. Para ele,

Era uma tentativa de tornar ainda mais deglútilvel pro professor e pro aluno, a Sociologia [...] e contou com a participação desses professores tentando tornar, sob a forma de conteúdos, que tinham um formato específico chamado “Folhas” naquele momento, mas tornando isso vivo pra se trabalhar em sala de aula (Entrevista com E1).

O material teve duas publicações e foi inteiramente escrito por professores da rede de Educação Básica. Seu início ocorre graças ao Projeto Folhas. Esse projeto visava incentivar os professores a pesquisarem e escreverem sobre diversos temas, dos quais utilizariam em sala de aula com os seus estudantes, seguindo uma determinada metodologia para produzir materiais didáticos.<sup>50</sup> Tais materiais eram publicados na página do site do dia a dia educação, que é um portal voltado para a educação do Estado do Paraná, no site do governo do Estado.

Segundo esse mesmo portal: fica evidenciado que o projeto Folhas tinha como proposta,

formar sujeitos autônomos, capazes de produzir e compartilhar conhecimentos, teve início, em 2004, o Projeto Folhas. “Trata-se de um programa de Formação Continuada dos Profissionais da Educação, que pretende incentivar o professor a pesquisar e escrever por meio de uma metodologia específica de produção de material didático”, explica o coordenador pedagógico do DEB, Jairo Marçal. Segundo ele, o objetivo do Folhas é propor ao professor a pesquisa como um princípio educativo. Ainda de acordo com Marçal, o projeto valoriza a capacidade intelectual do professor. “Esse incentivo leva o professor a produzir material de qualidade para utilizar em sala de aula com seus alunos”, disse (PARANÁ, 2010, s/p).

Na mesma publicação online citada acima há outra confirmação importante que vincula o projeto Folhas com o Livro Didático Público do Estado do Paraná. De acordo com a notícia,

---

<sup>50</sup> Os planos de aula de todas as disciplinas da Educação Básica feitos pelos professores para o projeto Folhas estão disponíveis no site do portal do dia a dia educação. Basta acessar o seguinte link: <[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/folhas/frm\\_buscaFolhas.php](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/folhas/frm_buscaFolhas.php)>. Acesso em: 16 jun 2015.

Um dos resultados do Projeto Folhas é o Livro Didático Público. Produzido por professores da rede pública estadual, o livro é direcionado a estudantes e professores do ensino médio [...] Juntamente com a elaboração e implementação das novas Diretrizes Curriculares, o Projeto Folhas e a produção do Livro Didático Público são algumas ações que a Secretaria da Educação vem desenvolvendo para garantir a valorização dos professores e a qualidade de material didático aos estudantes (PARANÁ, 2010, s/p).

E1 evidencia isso ao afirmar que o livro didático público “dialoga diretamente com as Diretrizes, as mesmas organizações dos conteúdos é a organização do livro, então isso, como eu disse, era uma tentativa, um esforço de tornar vivo pro palco, pra sala de aula, que acontecia nos bastidores” (Entrevista com E1). Mais ainda, a própria produção das diretrizes, para E2, é o que dá pé para o Projeto Folhas e para o Livro Didático. Isso fica claro na afirmação de E2, esclarecendo que a produção das diretrizes,

fortaleceu, inclusive quando a gente fez proposições como o Folhas, o Projeto Folhas, o próprio livro didático, o, as, as produções pra, pra multimídia, a TV, então tudo partia dali, o que nós vamos produzir, a partir do que, dos conteúdos, sempre com as diretrizes direcionando o nosso trabalho (Entrevista com E2).

Fica explicitado então a relação entre Livro didático e projeto Folhas. Ousamos afirmar que essa possa ter sido a tríade educacional do governo Roberto Requião (2003-2010):

- Projeto Folhas: que visava incentivar os professores da rede básica de educação a pesquisarem e escreverem;
- Livro Didático Público: feito pelos professores a partir do projeto - Folhas sendo a primeira edição distribuída no ano de 2007 e a segunda no ano de 2008;
- Diretrizes Curriculares para a Educação Básica do Estado do Paraná: feitas pela tríade professores da rede básica de educação- NREs-SEED/PR em um movimento de idas e vindas. Primeira publicação data no ano de 2006 e a segunda (versão final) no ano de 2008.

Até aqui havíamos considerado essa perspectiva sobre a criação de políticas educacionais do Estado. Porém, em entrevista com E4, ele afirma que há algo mais importante: a criação do PDE – Programa de Desenvolvimento

Educacional<sup>5152</sup>, e que, na verdade, todas as outras ações da SEED/PR giraram ao seu redor. A partir da criação do PDE, programas como Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, Livro Didático Público, TV-Pendrive, Projeto Folhas, TV Paulo Freire, Biblioteca do Professor, dentre outras ações da SEED/PR, serviram de base para que os professores pudessem se aperfeiçoar nos seus estudos e que pudessem se dedicar de outras formas para o preparo de aulas e suas jornadas nas escolas. E4 afirma que,

PDE pra mim era o eixo central, e como PDE nós estávamos caminhando pra superação desse distanciamento com a universidade [...] quando você tinha um processo de formação, aí todo restante derivava disso, as diretrizes alimentavam esse processo de formação, mas não só elas. Fizeram sim o pensamento acadêmico mais refinado, mais sofisticado, uma pesquisa acadêmica mais desenvolvida, ela teria que vir, necessariamente, viria pra complementar, enfim, pra alargar mesmo os horizontes todos. E essas ferramentas, como você falou, também na mesma linha, eu digo a você que todas as ações, algumas ações foram implementadas antes do PDE, mas o sentido dela é a sua articulação pra depois da formação, né [Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, Livro Didático Público, TV-Pendrive, Projeto Folhas, TV Paulo Freire, Biblioteca do Professor etc.] (Entrevista com E4).

Mais a frente continua a dizer que, a partir das ações do PDE, buscava-se um fortalecimento não só da licenciatura nas escolas, mas do trabalho em si dos docentes, como também do fortalecimento das licenciaturas nas

---

<sup>51</sup> Segundo o portal de notícias da Secretaria da Educação do Governo do Estado do Paraná, "Dia a dia educação", "O PDE é uma política pública de Estado regulamentado pela **Lei Complementar nº 130**, de 14 de julho de 2010 que estabelece o diálogo entre os professores do ensino superior e os da educação básica, através de atividades teórico-práticas orientadas, tendo como resultado a produção de conhecimento e mudanças qualitativas na prática escolar da escola pública paranaense.

O Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE, integrado às atividades da formação continuada em educação, disciplina a promoção do professor para o nível III da carreira, conforme previsto no "Plano de carreira do magistério estadual", **Lei Complementar nº 103**, de 15 de março de 2004." (PARANÁ, 2010, s/p).

<sup>52</sup> SILVA (2009) também destaca, em uma nota de rodapé, que, "O PDE-PR é instituído pela Lei Complementar 103 de 15/03/2004 – publicada no Diário Oficial do Estado sob n. 6.687 em 15/03/2004 –, cuja súmula dispõe sobre o Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná; e implementado por Decreto n. 4.482 de 14/03/2005 – publicado no Diário Oficial do Estado sob n. 6.933 em 14/03/2005. Apesar da mesma sigla, o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE do Governo Federal e o Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná – PDE-PR foram criados e desenvolvidos em esferas e contextos distintos, atendendo a objetivos próprios." (SILVA, 2009, p. 2). Em outro trecho revela que "[...] concluíram-se os primeiros documentos do programa e foi realizada a primeira aula inaugural em 12/03/2007." (SILVA, 2009, p. 3). Isso nos indica que o PDE, por mais que seja lançado em 2007, efetivamente, já era pensado por volta do ano de 2003, divulgado no ano de 2004 no Diário oficial do Estado do Paraná, constituído em 2006 e inaugurado em 2007.

universidades, pois os professores, ao cursarem o PDE, se afastam das suas atividades nos colégios e vão para as universidades estaduais, onde farão aulas nesse período e desenvolverão um trabalho científico orientado pelos professores universitários. E4 destaca ainda que,

Houve um esforço grande do Ministério da Educação também, forçando as universidades a valorizarem mais as licenciaturas, há uma preocupação. E o PDE teve participação também, o que criou, e isso foi uma coisa inesperada, acabou criando, os núcleos, as vezes até com edificações construídas especificamente pra isso dentro das universidades, eu era contrário a isso, mas acabou acontecendo; era contrário porque eu, originalmente, [...] eu citava muito um conceito que o Florestan Fernandes trazia e ele dizia que toda pessoa, mesmo que fosse qualquer profissão, qualquer nível de escolaridade, ela deveria passar por uma imersão dentro de uma universidade, mesmo que não fosse um curso universitário, pra conhecer o que eles chamavam de cultura universitária. Então, por causa disso, eu discordava da ideia de você construir e segregar dentro da universidade, eu queria que o nosso professor, que fosse pra universidade, ele pudesse viver o clima de universidade, [...] mas a ideia do Florestan era da universidade mesmo, né, da universidade plural, da universidade que tivesse, o professor transitasse, fosse na Arquitetura, fosse na Filosofia, fosse na Matemática, fosse na Arte, ele ouvisse música, ele assistisse filme, tivesse teatro, a gente queria que ele vivesse esse ambiente universitário. Por isso que ele se afastava das atividades por um determinado período, pra viver! Grande parte dos nossos professores se formou em escolas pequenas, muitas delas particulares ou não, mas escolas pequenas. Nunca tiveram a oportunidade de viverem essa cultura universitária. Daí a ênfase nossa em parcerias com as universidades, e não com instituições isoladas (Entrevista com E4).

Percebe-se, pela fala de E4, a importância do PDE. A maioria das ações relacionadas à SEED/PR, durante os anos de 2003 até 2010, de alguma forma, dão respaldo para os docentes nas suas atividades voltadas para as salas de aula. Dessa forma, destacamos que não há uma tríade educacional durante esses anos, mas sim um conjunto de ações que se vinculavam à educação no Estado do Paraná.

Porém, consideramos também que não só o PDE assume o protagonismo das políticas públicas do Estado do Paraná. As próprias DCEB/PR e o Livro Didático Público são muito importantes nesse fortalecimento da educação pública, se assim podemos afirmar. A centralidade para nós encontra-se sob a égide educacional proporcionada pelo Estado do Paraná durante os anos de 2003 até 2010.

Está presente nisso a ideia de conflito e dinamicidade da produção do documento, que só foi possível observar por meio das entrevistas. O projeto educacional do governo Requião é muito maior que apenas as diretrizes, e compreende uma série de iniciativas em prol da educação como evidenciou-se nas falas de E4. Fica evidente também a ideia de tempo político novamente: se o governo houvesse terminado no ano de 2006, nós teríamos algumas ações e não todas. Foi trabalhado, enquanto houve tempo para se trabalhar em prol da educação por meio de tais projetos. São ações importantes que colocam a educação em destaque no Estado do Paraná.

### 3.5 CONSIDERAÇÕES ACERCA DAS DIRETRIZES

Relembrando um pouco do que foi traçado até aqui, mostramos a dinâmica de construção dos passos iniciais por meio do movimento dos eventos – NREs - SEED/PR - NREs-eventos e escolas. A filtragem das vozes acontecia na tentativa de construção de um documento coletivo, feito pelas agências NREs e SEED/PR, dentro da dinâmica citada anteriormente. Tais filtrações deram base para a formação dos conteúdos estruturantes.

As entrevistas também nos proporcionaram compreender como se deram cada uma dessas etapas. Foi possível evidenciar como as pessoas eram convidadas a participar dessas fases e qual a situação real de trabalho para os agentes no interior das agências<sup>53</sup> no período de 2008-2009 quando E1 compunha a equipe da SEED.

A relação do conflito na construção do documento também foi relatada acima, evidenciando que ele ocorreu apenas entre professores nos eventos, nos NREs e na SEED/PR, principalmente nos momentos de debates dos eventos. Foi afirmado pelos entrevistados que não houve a participação direta de movimentos sociais na elaboração do documento, mas sim que os movimentos se faziam presentes na tônica de vários professores, com diversas perspectivas que

---

<sup>53</sup> Relembrando: um dos casos emblemáticos com referência ao trabalho era que no ano de 2009 havia apenas um terço (8) de professores formados da área das Ciências Sociais atuando à frente dos 32 NREs. Outra evidência é feita por Motta (2012), ao demonstrar como estava distribuído o efetivo de professores dos NREs de Cornélio Procópio e de Londrina, que era composto por QPMs formados na área de Sociologia, de QPMs de outras áreas de formação lecionando a disciplina de Sociologia, de professores PSSs de Sociologia, de PSSs formados em outras áreas, e de efetivo formados na área de pedagogia lecionando a disciplina de Sociologia.

poderiam ser ensinadas nas escolas, como, por exemplo, uma educação de moral religiosa.

O que percebemos com essas diretrizes é a sua localização no campo oficial de recontextualização. Isso se deve pelo fato de o Estado estar organizando tudo nas DCEB/PR (2008). Porém, é necessário esclarecer outro aspecto: a sua produção é feita pelos agentes do campo de recontextualização pedagógica, ou seja, são docentes que se inserem no âmbito do Estado para a realização das diretrizes. Em relação às ações dos dois campos, não altera em nada as suas atuações, pois cada um atua em um campo diferente. Mas conta com um detalhe interessante que é o da colaboração dos agentes de um campo em outro.

A dinâmica de produção desses campos pode ser percebida pela troca de relações entre a Universidade-Estado-Escola. Nos anos em que E1 estava atuando na SEED/PR, ele evidenciou outro detalhe importante: os docentes das Universidades Estaduais também influenciaram nas diretrizes, pois interviram na sua elaboração final, com contribuições importantes. E1 afirmou que,

na escrita final desse documento, que obviamente não ficou só em nós, esse documento também passou por leituras críticas, por leituras de professoras acadêmicas, tanto da Federal de Curitiba, quanto aqui de Londrina, [...] apontando possíveis falhas, algumas incongruências, algumas, algumas faltas de contextualizações (Entrevista com E1).

E3 e E4, destacam um fato ocorrido em um momento específico da produção das diretrizes, do final de 2005, início de 2006, que demonstra a relação de produção dos campos. E2 revela que,

quando chegou no final de 2005, que a gente teve que apresentar pro secretário a proposição curricular, ele quase caiu da cadeira quando ele viu que o Ensino Fundamental tinha uma proposição curricular e o Ensino Médio outra. Elas não chegavam a ser conflitantes, porque na verdade todo mundo tava se embasando nas leituras mais recentes, mais críticas, todo mundo no campo das teorias críticas, como a professora Yvelise gostava de dizer, mas diferentes, porque toda a metodologia do trabalho foi diferente. Então 2006, que foi o último ano da gestão, o Mauricio chegou pra nós e falou assim: olha, vocês vão ter que unificar esse texto, porque não tem sentido nós ficarmos quatro anos no governo, o professor da escola é o mesmo, ele dá aula de Matemática pro quinto ano e pro terceiro do médio, e como que ele vai ter duas diretrizes? (Entrevista com E3).

E4 destaca, sobre o mesmo fato,

Bom, era um final de ano, não lembro qual ano que foi, um final de ano, e nós íamos ter um periodozinho de férias entre o natal e ano novo, e eu recebi pra ler todos os consolidados das Diretrizes, tavam prontas, indo pra publicação. E eu fui prum lugar sossegado, e comecei a ler aquilo tudo. Li todas as Diretrizes, era um calhamaço imenso em poucos dias [...] Li aquilo tudo, aquilo tudo, e na medida que ia lendo, eu ia percebendo que nós precisávamos muito, muito, aquilo assim tava dado como terminado, e eu fui percebendo que aquilo não estava terminado, e não dá pra publicar isso desse jeito. Ele era muito isso que eu falei há pouco, ele era, em grande medida, muito o consolidado das discussões. Então ele tinha conceitos que eram trazidos e não tavam suficientemente explicados, conceitos que eram claro e visivelmente contraditórios, afirmações, frases que não tinham sequência, sabe?! Essas que são as nossas Diretrizes? Aí passou o ano novo, eu voltei pra Curitiba no dia dois, e convoquei toda a equipe das disciplinas né, da Secretaria; todo o pessoal da História, da Geografia, da Educação Física, da Arte. Reunimos num auditório, conseguimos um auditório fora da Secretaria, pra que ninguém nos ocupasse, e lá ficamos, éramos um grupo de mais ou menos cem pessoas, eu acho, de todas as áreas, um auditório. E nós começamos, coletivamente, o pessoal de Artes tinha que ler Sociologia, e ouvir e opinar. Então, começamos uma conversa, linha por linha, era pra ter, pensei comigo assim, isso a gente faz em uma semana, ficamos bem mais de um mês trabalhando de manhã, de tarde, até de noite, todos os dias, sem fazer mais nada na Secretaria de Educação [...] E isso foi muito rico, foi muito muito interessante. E aquilo que era um documento pronto, ele demorou talvez mais seis, sete, oito meses depois. Porque depois que fizemos isso, percebemos que tinham áreas que, mesmo com aquele esforço coletivo, não tavam resolvidas. E aí fomos novamente em busca de consultores de cada uma das áreas, pegar de novo com questões pra se resolver, e assim foi feito (Entrevista com E4).

Esses dois demonstram outra parte da dinâmica de produção do documento. Nesse momento, em 2005, haviam dois departamentos, DEM e o DEF, responsáveis cada um pela formulação das diretrizes respectivas do Ensino Fundamental e Ensino Médio. O que ocorreu foi que as diretrizes do Ensino Médio não tinham continuidade em relação às diretrizes do Ensino Fundamental. Assim, o então Secretário Maurício Requião, reuniu toda a equipe da SEED/PR responsável pela formulação das diretrizes para que fosse novamente discutidas todas as diretrizes de todas as disciplinas, movimento que durou cerca de 40 dias, como relatado por E3 e E4.

Outro aspecto importante aqui é a presença, ou melhor, a ausência da voz dos estudantes. Realmente não há voz dos estudantes nessa formulação, e a

ideia era de que os estudantes entrassem nessa elaboração nas rediscussões que houvessem após essa edição de 2008, que não ocorreu. A participação dos estudantes poderia ter contribuído de maneira positiva na formulação das diretrizes.

Ao percorrermos toda essa trajetória, podemos observar como se deu a elaboração das diretrizes de Sociologia com base na fala dos entrevistados. Houve um processo de construção das DCEB/PR (2008) de cinco anos. Os resultados estão no portal do dia a dia educação, do governo do Estado do Paraná.

Para essa construção, foi imprescindível a participação dos professores, pois a base de toda a discussão foi resultado dos eventos promovidos pela SEED/PR nos anos de 2003 a 2006. Os caminhos que o documento percorria tinha início nos eventos, em seguida, os NREs filtravam as vozes dos professores participantes e repassava para a SEED/PR. A SEED/PR, por sua vez, filtrava novamente os documentos repassados pelos NREs e transformava em um documento que, posteriormente, fazia o caminho contrário: ia para os NREs, e esses repassavam para as escolas. Essa foi uma trajetória percorrida por diversas vezes durante os anos em que se iniciaram os eventos, até a publicação final.

Pudemos perceber, por meio da fala dos entrevistados, que esse era um movimento que não deveria ter acabado. Após certo tempo de publicação, pela experiência dos professores nos planejamentos de aulas e na própria sala de aula, o documento deveria ser colocado em discussão novamente para que, assim, fosse possível observar quais os resultados do seu uso pelos professores, quais as qualidades e defeitos que os mesmos encontraram no documento, enfim, manter esse currículo vivo, no campo da produção.

Gostaríamos de relembrar algo aqui já retratado: os materiais que davam base para os professores utilizarem algum material didático nas suas aulas. Esses materiais participam em dois momentos no campo contextualizador. O primeiro é que eles se inserem nesse campo, por servirem enquanto material de base de trabalho para os professores na escola. O segundo ponto é que eles, mesmo participando do campo contextualizador, recontextualizaram as teorias que já pertenciam a esse campo. O que gostaríamos de explicitar com isso é a dinâmica que esses campos permitem aos agentes, a transição dentro e entre eles.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo dessa dissertação mostramos os processos para a elaboração das Diretrizes Curriculares para a Educação Básica do Paraná, do ano de 2008. Tal processo ocorreu durante alguns anos no Paraná, mais certamente de 2003 até sua publicação final em 2008, tendo uma publicação inicial em 2006.

Para a sua elaboração, a SEED/PR contou com diversos agentes responsáveis pelos processos de criação do documento. Várias também foram as etapas dessa criação, iniciando-se em 2003 com eventos promovidos pela SEED/PR cujo o objetivo era de reunir os professores QPMs do Estado para a discussão a respeito desse documento.

Assim, diversos eventos foram realizados por algumas cidades do Estado do Paraná, na qual participaram os docentes da rede pública e estadual, representantes das disciplinas dos NREs de todo o Estado e a equipe da SEED/PR também responsável por essa elaboração. Para ministrar os cursos desses eventos, em vários casos, foram convidados professores de universidades públicas estaduais.

Dessa forma, buscou-se a construção de um documento que tivesse a participação de uma parte expressiva de sujeitos ligados, de alguma forma, com a educação pública do Paraná. Essa mobilização, como dito acima, durou cinco anos e trouxe como resultado as próprias diretrizes.

Quando a SEED/PR assume para si a responsabilidade de criação de ações em prol da educação pública, contou, em grande parte, com a participação dos professores, sujeitos alvo das campanhas, em prol dos estudantes e da educação pública do Paraná, pois seriam esses os beneficiados, juntamente com os estudantes. Serviu de exemplo também para outros Estados do Brasil, já que muitos professores de outros Estados também usufruíram dessa produção, sejam as diretrizes, seja o projeto Folhas, seja o livro didático público – que tem sua primeira publicação no ano de 2006 e segunda edição em 2007 e sendo totalmente gratuito e disponibilizado no portal da educação do Estado do Paraná – entre outras ações da Secretaria.

Posto isso, observamos ações que partem do que é público, para o que é público, não sendo transferida a responsabilidade de criação de um documento para a Educação Básica para uma instituição privada. Os resultados estão nas mãos dos professores das escolas do Paraná e disponíveis no site da

SEED/PR enquanto políticas educacionais.

Fica evidente também a grande relação entre os campos, já que temos uma relação de extrema ligação do campo contextualizador, campo oficial de recontextualização e campo de recontextualização pedagógica. Interessante perceber como ocorre a afinidade entre esses campos, porém, não podemos deixar de destacar os conflitos existentes entre eles, de alguma forma eles se relacionam e nessa relação ambos conflituam.

Esses conflitos podem ser observados, por exemplo, na relação entre as vozes dos professores com as determinações da SEED/PR relacionadas aos movimentos sociais. Ou então a relação entre os conflitos dentro do próprio campo, no caso do Estado pela SEED/PR com a escolha ou adesão de uma determinada proposta pedagógica, em que o enquadramento ocorre por ordens superiores expressas de não utilizar nenhuma proposta pedagógica oficialmente para que alguns sujeitos não se sentissem excluídos da criação das diretrizes, já que o seu intuito era agregar e não segregar.

Outro ponto de destaque é a universidade, pois essa assume muitas vezes papéis nos três campos. O conhecimento produzido nas universidades se relaciona diretamente com o campo contextualizador através das teorias e das produções resultantes do trabalho incessante de muitos docentes presentes nela. Mas também assume, muitas vezes, o campo oficial de recontextualização em que, principalmente nas metodologias das licenciaturas, ensina os seus graduandos e pós graduandos formas de ministrar os conteúdos das suas disciplinas nas escolas. E, por fim, também assume o campo de recontextualização pedagógica no momento em que esses graduandos e pós graduandos vão às escolas e também no interior das universidades, para os seus estágios docentes. Interessante a dinâmica universitária, pois, ao mesmo tempo e em instâncias diferentes, ela participa dos três campos, criando ciência, recontextualizando-a para as escolas e muitas vezes a utiliza nas metodologias e estágios à docência.

Assume-se um posicionamento político nessas diretrizes, fato evidenciado nelas próprias, cuja justificativa é a criação de um jovem sujeito de si próprio, que enxergue na sua realidade as relações sociais que a permeiam, e que também tenha em si a possibilidade de procurar mudanças a partir da sua vida cotidiana.

Isso faz parte de um projeto político da SEED/PR de retornar uma

centralidade de conteúdos e as suas ciências de referência, buscando dar inclusive uma centralidade e recuperar a função da escola pública, como elas próprias alertam.

Só é possível observar tal movimento a partir da concepção de um projeto de educação. A evidência já escrita acima sobre a de um documento público, feito pelo “público” e para o público assume forma nas várias políticas educacionais desse período.

O conflito se fez imprescindível, mas também fez das diretrizes um documento peculiar na educação paranaense, de extrema importância para os educadores do Estado do Paraná. Ações como essa deveriam ser realizadas em maior quantidade e qualidade. A discussão com a base do professorado para a realização tanto das diretrizes, do projeto folhas e do livro didático público, por exemplo, só foram possíveis a partir da relação do Estado com os professores, o que demonstra que é possível de se realizar.

O documento mostra-se vivo, nesse momento suas discussões não ocorrem, porém com possibilidades de novas edições e debates a respeito. A dinâmica de sua criação ficou bem destacada e mostra que, não ao contrário do que julgávamos ser, houveram sim conflitos, muitos, e mais do que imaginávamos, vários foram os conflitos e também os processos para a elaboração e implementação dessas diretrizes.

Surge uma indagação diante de uma afirmativa fixada por nós em outro momento nessas diretrizes. Não consideramos as diretrizes enquanto um programa de Estado, mas sim de governo, pela descontinuidade – após o rompimento do tempo político entre governos, ou seja, de 2010 em diante – da produção das diretrizes. Porém, tais diretrizes continuam sendo oficiais para a educação pública. Nossa afirmação se dá em relação ao processo de descontinuidade na construção das diretrizes que se estabeleceu após o ano de 2010. Por outro lado, também há esse processo de manter as diretrizes enquanto oficiais no Estado do Paraná. Posto isso, surge para nós a dúvida: seriam as diretrizes políticas de governo ou políticas de Estado? Carece-nos de fontes para tratar essa questão nesse momento. Porém, abre-se espaço para que essa resposta seja realizada.

Mantemos nesse momento a afirmativa de que essa é uma política de governo. Mesmo não sendo substituído, o documento permanece inalterado

desde 2008, não cumprindo a sua proposta de rediscussão e de amadurecimento, mesmo compreendendo que esse documento se mantém inalterado desde 2008, perpassando dois governos diferentes. Responderemos essa lacuna com trabalhos posteriores a esse, sendo essa uma resposta importante para compreender a permanência desse documento enquanto norteador da educação no Estado do Paraná.

Considera-se finalmente que os conflitos foram extremamente importantes para que as diretrizes assumissem essas características presentes nelas. Destaca-se a importância da participação dos professores nessa elaboração, mas também a iniciativa do Governo do Estado do Paraná nas gestões de Requião de propor uma política educacional de tamanha importância.

Sentimos falta nessas diretrizes da participação dos estudantes em sua formulação. Os estudantes, são portadores de vozes importantes para a compreensão sobre o que lhes é ensinado nas escolas. Tais vozes, não foram incluídas nesse processo de construção, o que não significa que não seriam escolhidos se houver mais debates sobre as diretrizes. Porém, é preciso que se registre que não houve até o presente momento uma relação com esses estudantes, o que se torna um ponto de inserção caso haja uma reformulação dessas diretrizes.

Pode ser que ocorresse uma participação deles em próximas edições e que não ocorreu por conta do tempo político, mas essa inclusão poderia dar uma dinâmica diferente com os estudantes participando desses processos.

Pretendíamos com esse trabalho uma análise mais robusta dessas diretrizes. Como objetivo inicial, tínhamos o intuito de analisar agentes participantes das três agências, ou seja, entrevistar professores, técnicos dos NREs e os agentes da SEED/PR. Tal pretensão mostrava-se necessária para compreender profundamente esse processo de construção. Se utilizar dos depoimentos desses agentes esclareceria, traria mais dados e informações sobre tanto a construção das diretrizes, mas principalmente os conflitos presentes na relação entre escolas – NREs – SEED/PR.

Porém, o tempo de realização do mestrado se tornou um obstáculo para a realização das entrevistas e análises dos demais agentes. Assim, decidimos recortar a análise para apenas membros da SEED/PR. Nas entrevistas foi possível analisar que três dos quatro entrevistados também lecionaram na educação básica em algum momento. Mas se fossem realizadas entrevistas com agentes que

participaram da construção só na escola, ou só no NRE, consideramos que nosso trabalho ficaria mais completo.

Surge também para nós algumas hipóteses importantes acerca dessas políticas realizadas pelo governo Requião (2003-2010). A primeira delas é sempre a defesa do que é público para o que é público. Numa segunda hipótese, pensamos que o PDE é um programa criado pelo Estado com o objetivo de avançar e progredir na carreira do professor, tanto teoricamente como financeiramente. Nesse interim, não seria o PDE uma busca pela defesa do que é público, por exemplo, para que não surgisse um mercado privado de cursos para a elevação na carreira dos professores, ou então um mercado privado de mestrado em *stricto sensu*? Outra hipótese paira sob a concepção de um livro didático público: não seria esse livro uma tentativa de fortalecer o Estado e o que é público com o objetivo de não dar mais forças para um mercado privado de criação de livros didáticos públicos? Não temos as respostas, são apenas hipóteses imaginárias sobre possíveis posicionamentos do Estado numa gama de políticas públicas educacionais realizadas no Paraná, não que esse fosse o objetivo principal, mas que poderia ser um objetivo secundário, há a possibilidade. No campo das hipóteses podemos sustentar o que foi descrito acima. No entanto, carecemos de informações para isso, possibilitando futuros trabalhos.

Mesmo assim, conseguimos atingir o nosso objetivo recortando o trabalho para compreender as diretrizes a partir da perspectiva dos agentes que fizeram parte da SEED/PR. Fica como opção de trabalhos posteriores investigar essa criação a partir das vozes dos outros agentes que estiveram ausentes nessa dissertação.

As diretrizes se fazem vivas até o presente momento pelo seu uso por parte dos docentes nas escolas, por ainda estar presente no portal de educação do Estado do Paraná, mas principalmente por todo o seu processo de criação e de legitimidade conquistado pelos professores.

## REFERÊNCIAS

APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

\_\_\_\_\_. A Política do Conhecimento Oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 120, 2003. Disponível em: <[www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742003000300005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742003000300005&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 17 jun 2014.

CORREIA-LIMA, Alexandre Jerônimo. **Teorias e métodos em pesquisa sobre ensino de sociologia**. 2012. 298f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2012.

FERREIRA, Eduardo Carvalho. **Sobre a noção de conhecimento escolar de Sociologia**. 2011. 144f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

FUENTES, Jorge Henrique Dias; OLIVEIRA, Diego Greinert de. **Sociologia na Escola: considerações sobre as pesquisas e produções sobre o Ensino de Sociologia no Ensino Básico pós 2008**. Anais do V Seminário Nacional de Sociologia e Política da UFPR. Curitiba, 2014. Disponível em: <[http://www.humanas.ufpr.br/portal/seminariosociologiapolitica/files/2014/08/24644\\_1397688495.pdf](http://www.humanas.ufpr.br/portal/seminariosociologiapolitica/files/2014/08/24644_1397688495.pdf)>. Acesso em: 24 abr 2015.

HANDFAS, Anita. **O Estado da Arte do Ensino de Sociologia na Educação Básica: um levantamento preliminar da produção acadêmica**. In: Revista Interlegere, nº 09, Natal, 2011. p. 386-400.

HANDFAS, Anita; MAÇAIRA, Julia Polessa. O Estado da Arte da produção científica sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica. **BIB**, São Paulo, nº 74, 2º semestre de 2012, (publicada em julho de 2014), pp. 43-59. Disponível em: <[http://portal.anpocs.org/portal/index.php?option=com\\_docman&task=cat\\_view&gid=1286&Itemid=435](http://portal.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=1286&Itemid=435)>. Acesso em: 04 out 2015.

HIDALGO, Ângela Maria; SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. **Educação e Estado: as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e Paraná na década de 90**. Londrina: Ed. UEL, 2001.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos?. **Rev. Bras. Educ.** 2004, n. 26, p. 109-118. ISSN 1413-2478. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782004000200009>>. Acesso em: 20 jul 2014.

MORAES, Luiz Fernando Nunes. **Da Sociologia cidadã à cidadania sociológica: as tensões e disputas na construção dos significados de cidadania e do ensino de Sociologia**. 240f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Sociologia do currículo: origens, desenvolvimento e contribuições. **Em aberto**, Brasília, ano 9, n. 46, abr-jun, 1990, p. 73-83.

MOTTA, Atila Rodolfo Ramalho. **Que Sociologia é essa? Análise da recontextualização pedagógica do conhecimento sociológico**. 200f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

OLIVEIRA, Diego Greinert. **Algumas reflexões e desafios da mediação pedagógica no ensino de Sociologia no ensino médio**. 122f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

\_\_\_\_\_. **Os processos de enquadramento da pedagogia histórico-crítica no campo de recontextualização pedagógica oficial**. 54f. Monografia (Especialização em Ensino de Sociologia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

PARANÁ. Secretaria do Estado da Educação/Superintendência da Educação. **Instrução 04/2005 – SEED/SUED**. Curitiba: SEED-PR, 2005. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao042005.pdf>>. Acesso em: 15 jun 2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria do Estado da Educação – SEED. **Livro Didático Público - Sociologia**. Curitiba: SEED-PR, 2006.

\_\_\_\_\_. Secretaria do Estado da Educação – SEED. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**. Sociologia/PR. Curitiba: DCEB/PR, 2008.

\_\_\_\_\_. Secretaria do Estado da Educação – SEED. **PDE – Programa de Desenvolvimento da Educação**. Publicado em: 2010. Disponível em: <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20>>. Acesso em: 05 jan 2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria do Estado da Educação – SEED. **Projeto Folhas e Livro Didático Público são destaque no Congresso Nacional**. 2010. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=1689>>. Acesso em: 16 jun 2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria do Estado da Educação – SEED. **Programa DEB-itinerante capacitou 58 mil professores desde maio de 2007**. 2008. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=767>>. Acesso em: 29 jul 2015.

PRADO, Gregório Antônio Fominski do. **Quando o Ensino desafia a Ciência:** algumas questões presentes nos processos de ensino-aprendizagem da Sociologia. 226f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P.. Bernstein e o campo educacional: relevância, influências e incompreensões. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 120, Nov. 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-157420030003000003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-157420030003000003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 28 set 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-157420030003000003>

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. **Reforma ou contra-reforma no sistema de ensino do Estado do Paraná:** uma análise da meta da igualdade social nas políticas educacionais dos anos 90. 265f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

\_\_\_\_\_. O ensino de Sociologia como laboratório: educação e formação de professores nos projetos do Departamento de Ciências Sociais da UEL – LES/GAES/LENPES (1994-2007). In: CARVALHO, Cesar Augusto (Org.). **A Sociologia no Ensino Médio:** uma experiência. Londrina: EDUEL, 2010.

SILVA, Otto Henrique Martins da. **O programa de desenvolvimento educacional do Paraná – PDE/PR.** Anais do IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE; III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, Curitiba, 2009. Disponível em: <[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2423\\_1687.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2423_1687.pdf)>. Acesso em: 31 mar 2016.

SOLDAN, Tabata Larissa. **A construção de um saber que se dá em interação:** uma análise das representações sociais da Sociologia escolar. 123f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Paraná, 2014.

YOUNG, Michael F. D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação.** v. 16, n. 48, set-dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n48/v16n48a05.pdf>>. Acesso em: 23 out 2014.

**ANEXOS**

## ANEXO A

## Roteiro da Entrevista para a Dissertação do Mestrado

## Eixos norteadores

1) Qual a participação e o papel desempenhado pelo entrevistado na construção das Diretrizes Curriculares para a Educação Básica do Estado do Paraná, de 2008, na disciplina de Sociologia;

2) De que forma foi (foram) organizada(s) a(s) equipe(s) de trabalho pela Secretaria do Estado da Educação (SEED/PR), quais pessoas compunham a equipe de trabalho, e quais os critérios para que agentes, agências e instituições fossem escolhidas para atuarem em conjunto pela construção dessas diretrizes estaduais;

3) Quais eram as demandas, conflitos e disputas oriundas dos agentes, agências e instituições presentes na construção do documento;

4) Quantos eventos promovidos pela SEED/PR de participação dos professores ocorreram durante os anos de 2003 a 2008, quantos professores participaram desses eventos, qual a dinâmica desses eventos, e se há algum tipo de memória ou registro (áudio, vídeo ou escrito) que contenham informações sobre esses eventos.

## ANEXO B

## Roteiro de Entrevistas

1. Você poderia nos falar como se deu a trajetória para que você chegasse a participar da construção das Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná?
2. Em que ano começou e findou sua participação na elaboração do documento?
3. Qual foi o papel desempenhado por você na construção das Diretrizes? O que você fez efetivamente?
4. Outro ponto que gostaríamos de saber é: como foi (foram) montada(s) a(s) equipe(s) responsável(ies) pela formulação das Diretrizes da disciplina de Sociologia?
5. Havia algum tipo de critério para o convite dos agentes na equipe de trabalho responsável pela formulação do documento? Caso haja, quais critérios eram exigidos para que o agente pudesse ser inserido na equipe de trabalho?
6. Quais os agentes, agências e instituições que foram considerados para participar da construção dessas diretrizes? Havia algum motivo específico para que fossem diretamente esses agentes, agências e instituições?
7. Os agentes, agências e instituições faziam demandas relacionadas aos conteúdos a serem inseridos nas diretrizes?
8. No período em que você estava presente na construção do documento, houve algum tipo de conflito entre os agentes, agências e instituições? Se houve, que tipos de conflitos ocorriam?
9. Se havia, qual era o tipo de “disputa” entre esses agentes, agências ou instituições para que determinados conteúdos fossem inseridos ou retirados de discussão durante a construção do documento?
10. Segundo as DCEB/PR (2008), nos agradecimentos, há o reconhecimento pelo trabalho desempenhado pelos professores da Rede Estadual de Ensino pela participação nos eventos promovidos pela Secretaria de Estado da Educação do ano de 2003 até 2008. Quantos eventos existiram para esse debate? E, quantos professores participaram desses eventos?
11. Onde ocorriam os eventos? Quais foram as dinâmicas desses eventos?
12. Há algum tipo de memória ou registro (áudio, vídeo ou escrito) ou outros acontecimentos que possam conter informações sobre esses eventos?

13. Existe algum tipo de questionamento ou informação que considere importante que não constou nessa entrevista ou que você gostaria de compartilhar a respeito da construção dessas diretrizes?

## ANEXO C

## Perfil dos Entrevistados (as)

Perfil do (a) Entrevistado(a):

<b>Entrevista nº</b>	
<b>Nome:</b>	
<b>Sexo:</b>	<b>Idade:</b>
<b>Telefone: ( )</b>	<b>Celular: ( )</b>
<b>Email:</b>	
<b>Formação:</b>	
<b>Graduação/Instituição:</b>	
<b>Pós-Graduação/Instituição:</b>	
<b>Profissão</b> (Caso seja docente, responda abaixo):	
<b>Escola(s), Universidade(s):</b>	
<b>Município(s):</b>	
<b>Núcleo Regional de Educação</b> (caso seja docente da rede pública básica de ensino):	

## ANEXO D

## Termo de Consentimento para a Publicação das Entrevistas nessa Dissertação

**Título da pesquisa:** NOS BASTIDORES DO ESTADO: uma análise da construção das Diretrizes Curriculares para a Educação Básica do Paraná (2008) na disciplina de Sociologia.

**Responsável:** Diego Greinert de Oliveira

**Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Londrina**

**Orientação:** Profa Dra: Ileizi Luciana Fiorelli Silva

**TERMO DE CONSENTIMENTO**

Você está sendo convidado a contribuir voluntariamente com uma investigação sobre a construção das Diretrizes Curriculares para a Educação Básica do Estado do Paraná da disciplina de Sociologia. O objetivo desse trabalho é compreender a forma que se deu construção das referidas diretrizes curriculares da disciplina de Sociologia. Nossas entrevistas serão registradas com um aplicativo de celular com a função de gravador de áudio. A identificação dos participantes, bem como as informações registradas serão sigilosas e utilizadas exclusivamente para fins de análise de dados da referida pesquisa.

Por intermédio desse consentimento lhes são garantidos os seguintes direitos:

- 1) Solicitar, a qualquer tempo, maiores esclarecimentos sobre esta pesquisa;
- 2) Sigilo absoluto sobre nomes, datas de nascimento, local de trabalho, bem como quaisquer outras informações que possam levar à identificação pessoal;
- 3) Ampla possibilidade de negar-se a responder a quaisquer questões ou a fornecer informações que julgue prejudiciais à sua integridade física, moral e social;
- 4) Opção de solicitar que determinadas falas e/ou declarações não sejam incluídas em nenhum documento oficial, o que será prontamente atendido;
- 5) Desistir, a qualquer tempo, de participar da Pesquisa

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

Participante voluntário: \_\_\_\_\_

Nº da entrevista: \_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do entrevistado

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador