

**Capítulo I do Livro Pluralismo metodológico nas Diretrizes curriculares do Paraná,  
publicado pela Editora da Unicentro, em 2010**

**CAPÍTULO I**

**FUNDAMENTOS DAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES NO PARANÁ:  
DO CURRÍCULO BÁSICO ÀS ATUAIS DIRETRIZES CURRICULARES**

Ângela Maria Hidalgo<sup>1</sup>

Cláudio José de Almeida Mello<sup>2</sup>

Marlene Lucia Siebert Sapelli<sup>3</sup>

“A consciência pedagógica é bastante vulnerável às influências e flutua de uma influência a outra, sem criar raízes, sem situar-se de modo profundo no centro de preocupação dos educadores {...} Parece-me que o fenômeno das flutuações da consciência pedagógica se caracteriza exatamente por isso: as influências vêm de fora, de outras áreas que não propriamente a educação, e os educadores aderem como leigos a essas influências”. (SAVIANI, 1989, p. 164)

**Resumo**

Com o objetivo de contribuir para um aprofundamento da reflexão acerca dos pressupostos do currículo no Paraná, este artigo apresenta o histórico das orientações curriculares no Paraná, enfatizando a análise dos fundamentos do Currículo Básico para a escola pública do Estado do Paraná (1987-1990) e das atuais Diretrizes Curriculares para os Anos Finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio do Estado do Paraná (2003-2008). Destaca que, se nas décadas anteriores o currículo estava em boa medida embasado pelo materialismo histórico dialético, na atualidade o embasamento se diversifica, abrangendo desde o materialismo histórico até o pós-modernismo. Os resultados mostram que, considerando o conjunto das diretrizes, configura-se um pluralismo metodológico, fruto, possivelmente, da formação heterogênea dos componentes das equipes da SEED, e/ou de uma aproximação a alguns princípios do pós-modernismo. O estudo foi realizado mediante pesquisa bibliográfica que permitiu o aprofundamento da análise das diretrizes, e contou

---

<sup>1</sup> Docente do Departamento de Pedagogia da Unicentro. Doutora em Educação pela UNESP. Orientadora do Projeto de Extensão: Diretrizes Curriculares do Paraná: análise e implementação nas escolas do Núcleo Regional de Guarapuava, do Programa Universidade Sem Fronteiras. [angela.hidalgo@uol.com.br](mailto:angela.hidalgo@uol.com.br)

<sup>2</sup> Docente do Departamento de Letras da Unicentro. Doutor em Teoria Literária pela UNESP. Orientador do Projeto de Extensão: Diretrizes Curriculares do Paraná: análise e implementação nas escolas do Núcleo Regional de Guarapuava, do Programa Universidade Sem Fronteiras. [claudiomello@uol.com.br](mailto:claudiomello@uol.com.br)

<sup>3</sup> Docente do Departamento de Pedagogia da Unicentro. Mestre em Educação pela UEM. Coordenadora do Projeto Diretrizes Curriculares do estado do Paraná: análise e implementação nas escolas estaduais do NRE de Guarapuava do Programa Universidade Sem Fronteiras. [marlenesapelli@yahoo.com.br](mailto:marlenesapelli@yahoo.com.br)

com encontros dos quais participaram, além de professores e alunos universitários, também pedagogos e professores da rede estadual do Paraná, no âmbito do Projeto Diretrizes Curriculares do estado do Paraná: análise e implementação nas escolas estaduais do Núcleo Regional de Educação (NRE) de Guarapuava, do Programa Universidade Sem Fronteiras, executado de outubro de 2007 a fevereiro de 2009.

**Palavras-chave:** Currículo; Currículo Básico; Diretrizes Curriculares; pluralismo metodológico.

## **Introdução**

Esse artigo é resultado de discussões realizadas no âmbito do Projeto Diretrizes Curriculares do estado do Paraná: análise e implementação nas escolas estaduais do Núcleo Regional de Educação (NRE) de Guarapuava, do Programa Universidade Sem Fronteiras, executado de outubro de 2007 a fevereiro de 2009. Iniciamos os trabalhos com uma análise do contexto histórico de implementação do currículo no Paraná desde os anos 1980 e de alguns de seus pressupostos, e depois nos concentramos na análise das atuais Diretrizes Curriculares para os Anos Finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio (DCEFM). Apesar de darmos um destaque à discussão das DCEFM, por serem objeto do projeto, registramos que no âmbito da Secretaria de Estado da Educação (SEED) outros movimentos curriculares, com pressupostos distintos, ocorreram durante o governo Requião (a partir de 2003). É o caso do Departamento da Diversidade que, marcado pelos Movimentos Sociais, tem em seus pressupostos curriculares a pedagogia freireana e elementos do materialismo histórico dialético, e do Departamento de Ensino Profissional, fundamentado nas categorias marxistas.

O objetivo central é evidenciar os pressupostos filosóficos, pedagógicos e políticos subjacentes ao conjunto das diretrizes, a fim de estabelecer uma discussão com os educadores, sobretudo os do Paraná, contribuindo, assim, para a elaboração de uma visão crítica das diretrizes, afastando-nos da postura conservadora de naturalização do norteamento pedagógico.

Esses objetivos advêm de uma diversidade de questões: Quais concepções de homem e de sociedade dão sustentação ao Currículo Básico (1990) e às DCEFM (2008)? As atuais diretrizes consistem em um aprofundamento do Currículo Básico (CB), de

embasamento materialista histórico dialético, ou apresenta pressupostos divergentes? Qual o impacto do pós-modernismo na elaboração do currículo paranaense? Do ponto de vista epistemológico, há um grau de homogeneidade que perpassa o conjunto das diretrizes, ou cada uma está pautada em diferentes pressupostos filosóficos, pedagógicos, políticos? Há contradição entre elas, ou pode-se perceber uma preocupação de coerência, o que revelaria uma construção coletiva efetiva?

Buscando melhor compreender as questões suscitadas, num primeiro momento apresentamos definições e o caráter dinâmico do currículo escolar; em seguida, contextualizamos historicamente a elaboração das propostas de organização curricular no Estado do Paraná, do final dos anos 1980 aos dias atuais, período em que foram elaboradas várias propostas curriculares. Destas, serão por nós referenciadas: o CB (1990), a proposta curricular do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)/Referenciais Curriculares Nacionais (RCN) (elaborados a partir de 1995), as DCEFM (2008) e o Currículo Básico para a escola pública municipal da região Oeste do Paraná (2006); depois, analisamos os pressupostos filosóficos, pedagógicos e políticos do CB (1990) e das DCEFM.

## **Desenvolvimento**

Desde a emergência dos estudos sobre currículo, a etimologia da palavra expressa a idéia de corrida/trajetória, curso a ser seguido na realização de estudos para a formação dos sujeitos sociais, que requerem a prescrição de conteúdos organizados sequencialmente, em estágios e níveis. Goodson (1995) identifica uma clara relação entre currículo, prescrição e disciplinamento na implementação da escolarização de massa já no século XVI, que demonstra o vínculo entre currículo e os padrões emergentes de organização e controle sociais.

Na história do currículo na Europa, autores como Goodson (1995) dão ênfase aos interesses de classes e de grupos profissionais de áreas emergentes da ciência e das universidades na configuração dos currículos. Com o objetivo de demonstrar os condicionantes políticos, culturais e sociais que operam neste processo de constituição dos currículos, alguns autores desta área dão um contributo inegável para que se repensem os processos e práticas na configuração de uma educação emancipatória. No entanto, ao

relegarem o caráter de objetividade da dimensão epistemológica a um segundo plano, temos, como desdobramento destas teorias, a armadilha do relativismo pós-moderno, que, ao refutar a possibilidade de produção de conhecimentos com dimensões objetivas, acarreta a negação da função social da escola no processo de transmissão do conhecimento, ressignificando seu papel social sob uma ênfase no trabalho com valores. A perspectiva de mudança a partir de ressignificações culturais e subjetivas da realidade, sem que se aponte a possibilidade de transformações estruturais, gera uma atitude de relativização dos saberes constituídos e uma ênfase nos processos de construção de conhecimentos que propiciem a formação de sujeitos autônomos, bem ao gosto das teorias construtivistas.

Pensamos que o aprofundamento do embate entre os pressupostos do pós-modernismo, com sua perspectiva relativista, e do materialismo histórico dialético, com sua proposta universalizadora, pode ajudar-nos na compreensão do debate atual acerca do currículo e no encaminhamento das práticas pedagógicas.

Mészáros (2006), ao discutir a questão da alienação, contribui para aprofundar o entendimento da perspectiva do materialismo histórico dialético em educação, ao afirmar que

A transformação radical da educação, de mero instrumento da hegemonia burguesa, num órgão de autodesenvolvimento e automediação consciente que *inspire* os indivíduos a produzirem ‘segundo suas verdadeiras capacidades humanas’, unificando conhecimento e idéias, teoria e prática, bem como *integrando* as aspirações particulares dos indivíduos sociais aos objetivos, conscientemente adotados, da sociedade como um todo. (MÉSZARÓS, 2006, p. 230)

A definição dos conhecimentos que comporão a estrutura dos cursos consiste em um processo de escolha e de adequação do conjunto vasto do conhecimento social, que é definido por critérios sociais, políticos, culturais, epistemológicos. Este foi o grande contributo da “nova sociologia da educação”, a partir de 1970, principalmente na Grã-Bretanha. Forquim (1993) considera que G. Whitty faz uma “reconceptualização” marxista da “nova sociologia”, pois, ao mesmo tempo em que este questiona o caráter conservador associado à concepção de verdade nas ciências sociais, esclarece que essa crítica ao positivismo não deve se constituir numa alternativa espontaneísta, afastando-se “do ativismo utópico, ao qual um certo uso da abordagem fenomenológica e da sociologia do

conhecimento parecem conduzir certos autores que se pretendem ligados à ‘nova sociologia’”. Forquin aponta que Whitty, já no início dos anos 1970, alerta para os riscos de que a ênfase sobre o aspecto contingente do real pode levar à negligência das determinações objetivas que pesam sobre as representações sociais. Whitty indica que as contribuições do marxismo podem colaborar na identificação dos aspectos do conhecimento e do pensamento que não são passíveis de relativização e dos outros aspectos que estão diretamente relacionados aos diferentes contextos e interesses imediatos dos grupos sociais (FORQUIN, 1993, p. 112).

A partir dessas considerações, entendemos que no Brasil, e também especificamente no Paraná, o processo de elaboração do currículo foi marcado por tensões entre diferentes grupos que defendiam distintas perspectivas pedagógicas. Houve contestação ao instituído, imposto, oficial e defesa calorosa dos processos de democratização, enfatizando o caráter político das decisões acerca do currículo.

Nesse contexto, faz-se necessário considerar a influência econômica e política dos organismos internacionais. Ao analisar o processo de implementação das políticas educacionais atuais, Nagel (2001) indica, no contexto da crise do capitalismo global a partir da década de 1970, com os respectivos processos de reestruturação da produção e reorganização mundial do sistema, o novo papel assumido pelos organismos internacionais de elaboração e implementação de políticas sociais e educacionais. Esses organismos intensificam a influência sobre a elaboração dos currículos escolares no Brasil, a partir de 1990, com a participação de representantes do governo brasileiro na Conferência Mundial de Educação para Todos.

Interessa-nos mostrar, nessa conjuntura, como o processo de “redemocratização” política do país se materializa no Estado do Paraná em termos de propostas curriculares. Para isso, partiremos do movimento histórico que levou à construção do CB (1990), à elaboração de uma proposta curricular para as escolas do Movimento Sem Terra, à adoção dos Parâmetros/Referenciais Curriculares (final dos anos 90), à elaboração das DCEFM (a partir de 2003) e à construção do Currículo Básico para as Escolas Municipais da Região Oeste (2006).

Segundo Moreira (1997), a definição dos currículos nos anos 80 se deu mais por fatores societários e processuais internos do que internacionais, como nos anos 1990.

Barreto (1998) amplia essa discussão e afirma que o ideário das reformas curriculares foi sistematizado, em grande parte, por intelectuais que se identificavam nos anos 80 sobretudo com o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). Isso ocorreu no Paraná, nos governos Richa (1993-1986), Álvaro Dias (1987-1990), Requião (1991-1994 e novamente a partir de 2003). Interessante perceber que a formulação de propostas curriculares nas últimas gestões do governo Requião tem um caráter diferente daquela dos anos 1980 e 1990, pois nos últimos tempos ela sofre a ação de grupos distintos nos departamentos da SEED, não mais especificamente por questões apenas de identificação partidária, permitindo, assim, uma heterogeneidade de perspectivas num mesmo governo, numa mesma secretaria e num mesmo momento educacional.

Um exame do desenvolvimento histórico esclarece os desdobramentos que levaram às especificidades do currículo no Paraná. No final dos anos 80, houve o processo de municipalização das escolas que atendiam aos anos iniciais do ensino fundamental, provocando a criação do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA). Nesse período, houve discussões para fazer uma reestruturação curricular para o ciclo, num primeiro momento, o que engendrou debates sobre a ampliação desse processo a todo o Ensino Fundamental e Médio.

Tais discussões tiveram como resultado a construção do CB, cujos trabalhos iniciaram em 1987 com a participação das equipes de ensino dos Núcleos Regionais de Educação, da equipe de ensino do Departamento de Ensino de 1º. Grau da SEED, dos Cursos de Magistério, da Associação dos Professores do Paraná, da Associação Educacional do Oeste do Paraná, da União dos Dirigentes Municipais de Educação, das Instituições de Ensino Superior e de outros educadores da rede estadual. A versão preliminar do CB, de 1989, foi rediscutida pelos professores em uma semana pedagógica, em 1990, quando elaboraram sugestões aproveitadas pela equipe de ensino do Departamento de 1º. Grau na redação oficial do CB (Pré a 8ª série) do Estado do Paraná (PARANÁ *apud* SAPELLI, 2003).

É indiscutível o avanço político-pedagógico do CB, embasado na teoria marxista, sobretudo quando se considera o contexto de um país recém saído de um longo período da ditadura, o que demonstra que o CB é oriundo das demandas daquele momento histórico e é a expressão de respostas para as novas necessidades sociais.

Na prática, entretanto, não ocorreram avanços significativos, especialmente porque foram poucos os momentos de formação continuada que contribuíram para sua consolidação e não foi possível uma produção significativa de materiais coerentes para as escolas, assim como não houve uma compreensão aprofundada do método proposto.

O processo de avaliação e atualização da proposta também acabou não acontecendo e, na segunda metade dos anos 90, já ocorria o processo de construção, em âmbito federal, de um novo currículo, que respondia aos acordos e diretrizes aceitas pelo Brasil na Conferência Mundial de Educação para Todos, organizada especialmente pelo Banco Mundial e Unesco. Como o Paraná, em 1992, durante o governo Requião, já negociava acordos com o Banco Mundial e com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), essas diretrizes foram disseminadas facilmente no estado, de modo que quando os Parâmetros/Referenciais Curriculares Nacionais foram concluídos, havia um terreno fértil para sua implantação, efetivada por meio dos projetos que se seguiram durante o governo Lerner, especialmente, o da Universidade do Professor, que garantiu momentos de formação continuada, reforçadores dos pressupostos da proposta do governo federal.

Concomitantemente ao processo de elaboração do Currículo Básico (1990), houve a discussão e a construção de um outro currículo na perspectiva crítica, que foi o do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra<sup>4</sup>, que ganhou especial significado no Paraná a partir de 2003, com a criação das escolas itinerantes.

Rocha (2003, p. 44 e 45) explica como, nos anos 80, a influência da tendência crítica no currículo aconteceu por duas orientações principais, a pedagogia dos conteúdos e a educação popular:

A influência da tendência crítica fez com que durante os anos 80 se tornasse explícita uma preocupação com o currículo da escola fundamental. Frise-se, porém, que, embora tivesse havido naquele período “concordância, por parte dos diversos teóricos, quanto à importância da defesa da escola pública para as camadas populares, há profundas discordâncias em relação ao currículo dessa mesma escola” (Moreira, 1990, p. 164). Fato que pode ser compreendido, se analisarmos as questões postas pelas duas principais orientações que fazem parte da tendência crítica: a pedagogia dos conteúdos e a educação popular.

---

<sup>4</sup> Para aprofundar a compreensão sobre a proposta curricular do MST, ver Caldart (2004), Morigi (2003), Pistrak (2000) e Freire (1981).

A pedagogia dos conteúdos aparece no Currículo Básico e a educação popular no currículo do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Moreira (1997) explica como as críticas de um grupo acontecem em relação a outro. Os defensores da pedagogia dos conteúdos são criticados por supervalorizar o saber elaborado e os defensores da educação popular o são por restringirem-se à cultura original dos alunos<sup>5</sup>. Veiga (1995, p. 82) analisa essa questão numa outra perspectiva, quando afirma que

o currículo é um instrumento de confronto de saberes: o saber sistematizado, indispensável à compreensão crítica da realidade, e o saber de classe, que o aluno representa e que é o resultado das formas de sobrevivência que as camadas populares criam. Valoriza o saber de classe e o coloca como ponto de partida para o trabalho educativo.

O MST<sup>6</sup> enfatizou sua preocupação em construir uma proposta curricular para a educação desde os anos 1980, mas isso ganhou ênfase e uma discussão mais aprofundada no Paraná a partir de 2003, quando foram criadas as escolas itinerantes, nos acampamentos. Graças ao esforço da grande mídia em depreciar o MST, a maioria das pessoas nem ao menos tem conhecimento dessa preocupação e dos avanços, em termos de currículo. Exemplo disso é a construção das Diretrizes para a Educação do Campo, promovida pela SEED, que, em grande parte, é resultado do empenho dos movimentos sociais em chamar a atenção para a necessidade de se definir e garantir uma educação no e do campo, comprometida politicamente com a classe trabalhadora como “classe para si”.

Nos anos 1990, no processo de constituição da proposta curricular para as escolas da rede estadual de ensino, houve uma ruptura autoritária em relação aos pressupostos da dinâmica desencadeada nos anos 1980, apesar das fortes resistências. Foi a partir daí que foram construídos os Parâmetros/Referenciais Curriculares Nacionais, os quais, bastante detalhados, somam mais de 25 volumes. A construção dessa proposta representava uma resposta às exigências feitas na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, cujas diretrizes foram adotadas pelo Brasil, que dela havia participado. A partir da Conferência, o governo brasileiro elaborou seu Plano Decenal de Educação para Todos,

---

<sup>5</sup> Essa discussão também é apresentada por Barreto (1998).

<sup>6</sup> O Movimento está presente em vinte e quatro estados brasileiros. Só não está presente no Amazonas, Acre e Amapá. Em 2008, completa 24 anos de luta pela terra e pela Reforma Agrária. Hoje conta com 350 mil famílias assentadas e 700 áreas ocupadas. No Paraná já foram assentadas 16 mil famílias e há 15 mil famílias acampadas (MST, 2008).



no qual estabeleceu a meta de (re)definição de diretrizes para o currículo nacional. Foi assim que o Ministério da Educação e Cultura (MEC) trouxe da Espanha (que havia reestruturado seu currículo em 1989) para assessorar a sua equipe o psicólogo César Coll. Desse processo, bastante ocultado, pelo menos até o envio de uma versão preliminar para algumas universidades, resultou um conjunto de documentos sustentados principalmente no construtivismo piagetiano. No Paraná, a implantação desses Parâmetros/Referenciais foi otimizada pela equipe da administração Lerner (1995-2002), especialmente em encontros realizados em Faxinal do Céu, organizados por empresas contratadas pelo governo, como parte do projeto de formação continuada Universidade do Professor, em seminários de sensibilização para induzir os profissionais da educação ou quase obrigá-los a adotá-los.

Com a mudança de governo, anunciou-se a intenção de ruptura com essa perspectiva. Em 2003, Requião e o PMDB assumiram novamente e a SEED iniciou o trabalho de reestruturação curricular.

Num documento intitulado “Introdução às Diretrizes Curriculares”, de autoria da superintendente da Educação da SEED, na época, Profa. Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde, são apresentados vários elementos sobre o processo de construção das Diretrizes. Na parte introdutória do documento há uma crítica ao governo Lerner, apontado como um governo de “políticas equivocadas em relação ao sistema educacional e sua própria rede escolar” (ARCO-VERDE, 200?, p. 2). A autora afirma que “a escola pública do Paraná sobreviveu a este desgoverno”. Para contrapor-se aos encaminhamentos do governo anterior a equipe da SEED, segundo a autora, propôs um replanejamento das ações sob novas concepções.

A escola pública que foi replanejada pela Gestão 2003-06, do governo Roberto Requião, traz uma luz diferenciada para a prática pedagógica, sustentada sob uma intensa discussão de concepções que permeiam a organização do trabalho educativo na escola, além das reflexões sobre a ação docente, concretizadas por meio de um processo de formação continuada, na crença do professor como sujeito epistêmico, e da implantação de programas nas escolas, com base na definição de políticas públicas para a educação. Todos esses elementos configuram a cultura escolar, a identidade da escola, que precisa ser compreendida de forma transparente, pois esta compreensão traz vida à instituição e lhe dá, cada vez mais, profissionalismo no trato com os alunos.

A seguir, no documento é apresentado um diagnóstico sobre a situação do currículo no Paraná e a partir dele, algumas conclusões em relação às questões curriculares,

no período do governo Lerner: que pouco se propôs em relação a essas questões, pois o que havia era a implantação dos PCN/RCN; que não se encontrava na SEED documentos que apontassem as diretrizes curriculares para as escolas da rede estadual e que havia um processo de resistência por parte do professor paranaense em relação às políticas adotadas.

Na segunda parte do documento são apresentadas as referências para as discussões das diretrizes. Logo no início dessa parte são apresentadas as orientações gerais (p. 14):

(...) foram estabelecidas desde o início da gestão, elementos de análise que norteiam as ações a serem desenvolvidas, a saber: o compromisso com a diminuição das desigualdades sociais; a articulação das propostas educacionais com o desenvolvimento econômico, social, político e cultural da sociedade; a defesa da educação básica e da escola pública, gratuita e de qualidade, como direito fundamental do cidadão; a articulação de todos os níveis e modalidades de ensino; e a compreensão dos profissionais da educação como sujeitos epistêmicos.

A partir das orientações gerais apresentadas, são indicados como princípios: acesso e permanência na escola, valorização dos profissionais da educação, trabalho coletivo, gestão democrática e atendimento às diferenças.

Há uma ênfase acentuada à proposta de gestão democrática que justificaria a participação do coletivo dos profissionais da educação nas discussões para a construção das diretrizes. Foi feito um grande esforço para que essa participação acontecesse, porém vários foram os fatores que contribuíram para tornar problemático esse processo: o tamanho do coletivo envolvido nas discussões, a distância geográfica existente entre os participantes, as diferenças de domínio de conhecimento por parte dos profissionais, a não articulação de estratégias que garantissem o atendimento às especificidades da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, as trocas das pessoas que compuseram a equipe de coordenação e os custos operacionais. Esse envolvimento dos profissionais também explicitava a preocupação da SEED em tornar a proposta “uma política pública, que seria construída e assumida pela escola, pela população e garantida pelo governo” (p. 23).

No corpo do documento apresenta-se uma preocupação com a definição do método e são anunciadas várias categorias que levam a sugerir a adoção do materialismo histórico dialético (ora fala-se em materialismo histórico, ora em dialética, mas separadamente...). São fragmentos que indicam isso:

(...) o processo de produção do conhecimento é produto da atividade humana, atividade não abstrata, mas atividade real, objetiva, material (...) Compreende-se que a história dos homens é a história de sua existência, e a história do conhecimento é a história de como os homens se apropriaram socialmente dos recursos da natureza, garantindo sua sobrevivência pelo ato do trabalho, o que faz o trabalho ser mediação ontológica e histórica na produção do conhecimento. A par da historicidade, coloca-se a totalidade, por ser categoria metodológica que toma a realidade como síntese de múltiplas determinações. (ARCO-VERDE, 200?, p. 17-18)

Também há uma crítica às propostas pós-modernas:

Por essa razão, é fundamental o entendimento da transdisciplinaridade e da articulação entre teoria e prática na perspectiva do materialismo histórico, pelas possibilidades de desfazer compreensões equivocadas de seus conceitos, os quais apropriados pelas propostas pós-modernas de educação, correm o risco de serem incorporadas como articuladas às concepções pragmáticas e utilitaristas.

Estas concepções consideram que o conhecimento válido ou verdadeiro é somente o conhecimento útil – o saber fazer prático, o qual não encaminha para a superação da fragmentação do conhecimento e do currículo escolar e, assim, não contribui para uma sólida formação teórico-prática, a ser fundamentada nos conhecimentos científicos, apreendidos através dos conteúdos escolares formais, como pretende essa proposta. (ARCO-VERDE, 200?, p. 16)

O registro dessas duas questões - preocupação com o método e anúncio da adoção do materialismo, e a crítica às propostas pós-modernas - é importante, pois, no processo de construção das diretrizes e na versão 2008, como discutiremos adiante, em algumas disciplinas foram incorporados pressupostos e referências de autores das propostas pós-modernas, numa ‘combinação’ com elementos do materialismo histórico dialético, anunciado inicialmente como método de referência. Exemplo disso é a questão da estética da recepção, adotada nas Diretrizes de Língua Portuguesa; a construção de conceitos de Deleuze, adotada nas diretrizes de Filosofia; a mistura das linhas da Nova História, Nova História Cultural e Nova Esquerda Inglesa.

Nesse sentido, outro aspecto a ser questionado é que, logo no início dos trabalhos para a construção das diretrizes, os professores foram organizados em grupos por disciplinas e não houve uma preocupação em discutir os pressupostos do método anunciado. Dessa forma, não foi construída uma base comum para, na seqüência, construir as propostas das disciplinas, ou seja, a preocupação com o método, na prática, foi relativizada.

Há também no documento, uma preocupação com a função da escola como

‘socializadora do conhecimento produzido pela humanidade’.

(...) sólida formação teórico-prática, a ser fundamentada nos conhecimentos científicos, apreendidos através dos conteúdos escolares formais, como pretende essa proposta. (...) Dessa forma, a escola tem por função socializar os conceitos já elaborados sobre a realidade, o que contribui para [a] própria ciência e para assegurar a todos os cidadãos o direito de acesso aos conhecimentos produzidos. (ARCO-VERDE, 200?, p. 16-18)

Essa preocupação com a garantia de acesso ao conhecimento é relativizada em algumas propostas, como nas diretrizes de História, nas quais o importante é a formação da consciência histórica e nas de Filosofia, em que o importante é a construção de conceitos. Após a construção das Diretrizes, a discussão sobre a definição de conteúdos mínimos foi retomada, resultando na construção de uma lista de conteúdos a serem trabalhados em cada disciplina.

A princípio, a SEED planejou realizar o trabalho para construção das novas diretrizes em seis fases que culminariam na publicação de um documento que seria enviado para as escolas em julho de 2006. Naquele ano, a Secretaria de Educação disponibilizou o documento, que foi revisto e republicado em 2008. Paralelamente ao processo de construção das Diretrizes, houve a reestruturação dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) e a reorganização das matrizes curriculares.

Num primeiro momento, a SEED havia anunciado que seriam construídas Diretrizes para (toda) a Educação Básica, o que se confirmou no título dos documentos de 2006 e 2007 (“Diretrizes Curriculares para a Educação Básica”).

Porém, na realidade havia, desde aquele momento, uma cisão, manifestada na configuração de dois grupos distintos, um para o Ensino Fundamental e outro para o Ensino Médio. Além disso, logo se percebeu que não foi garantida a discussão sobre a especificidade da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Na versão 2008, a mudança de título (“Diretrizes Curriculares para os Anos Finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio”) reconhecia o que havia acontecido. Isso não representa apenas uma questão de nomenclatura mais ou menos abrangente. Trata-se, na realidade, da explicitação de que havia uma pretensão inicial no projeto, que não foi cumprida.

Esse fato provocou a criação de processos paralelos de construção de propostas curriculares diferentes da oficial, como a da região Oeste do Paraná, cujas secretarias

municipais decidiram, então, organizar um grupo de trabalho orientado por representantes da SEED para organizar uma alternativa curricular para as escolas municipais de 50 municípios que compunham a Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP). Já no primeiro encontro, os participantes perceberam a ausência da discussão sobre o método que daria sustentação à proposta. Por isso, os trabalhos foram suspensos e foi organizado um grupo base (composto de professores das Universidades e Faculdades de Cascavel e da Educa.. ao Básica) para coordenar os trabalhos. Assim, durante o ano de 2005, com a participação de representantes dos 50 municípios envolvidos, foram feitos estudos a partir da leitura de textos de Marx, Engels, Vygotsky, Saviani, Palangana, dentre outros, para elaborar os pressupostos filosóficos, psicológicos, legais e pedagógicos curriculares. A princípio a preocupação foi com a definição e compreensão do método adotado, o materialismo dialético; posteriormente, foram elaboradas as propostas da educação infantil (por eixos) e dos anos iniciais (por disciplina). Muitas dificuldades foram encontradas: referentes à compreensão do método; à definição de conteúdos mínimos; à elaboração coletiva; às disputas de poder, dentre outros. Em novembro de 2006 foi publicada a versão final que, segundo os coordenadores do trabalho, receberia um acompanhamento e avaliação permanente. Municípios do Paraná, como Candói, Guarapuava e outros também acabaram sistematizando suas propostas municipais.

### **Análise dos fundamentos do Currículo Básico do Paraná**

O CB para o 1º. Grau, logo no início, apresenta os nomes das pessoas que compuseram a equipe de coordenação (o que não acontece em algumas das atuais diretrizes). Em seguida, há uma carta da professora Gilda Poli Rocha Loures, Secretária de Estado da Educação, endereçada aos professores. Há também uma introdução na qual enfaticamente se explica que o “trabalho de reestruturação do Currículo de 1º. Grau da Rede Estadual de Ensino teve como ponto de partida a implantação do CBA”, como explicitamos anteriormente e se apresenta o processo que possibilitou a construção do CB. Há, na seqüência dois itens – “Ensino de 1º. Grau elementar e fundamental” e “Algumas questões sobre o desenvolvimento do ser humano e a aquisição de conhecimentos na escola” – nos quais são apresentados alguns pressupostos da proposta. Há uma ênfase no

compromisso de democratização da escola pública e uma preocupação em se garantir um processo de aquisição de instrumentos que possibilitem o acesso ao saber elaborado, na perspectiva de compreender e intervir na prática social. Indica-se nessa parte do documento a adoção da tendência histórico-crítica (na área da Pedagogia), da psicologia histórico-cultural (na área da Psicologia) e dos fundamentos do materialismo histórico dialético (na área da Filosofia).

Após esses itens são apresentadas discussões específicas sobre a Pré-escola e as disciplinas do 1º. Grau. A existência da parte dedicada exclusivamente à Pré-escola é um fato inédito para a época, pois a Educação Infantil não existia na forma da lei e veio a ser reconhecida na LDB 9394/96. Além da proposta para a Pré-escola, são apresentadas propostas para a Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Artística, Educação Física, Língua Estrangeira Moderna e Organização Social e Política do Brasil. Não nos deteremos à análise de cada uma na sua especificidade. Nosso intuito é a análise dos fundamentos gerais da proposta. Posteriormente à proposta do 1º. grau foi organizada a proposta do 2º. Grau (que não é aqui objeto de análise).

Como dissemos anteriormente, a construção da proposta, na perspectiva do materialismo histórico dialético, para a época, foi um ato de ousadia, pois adotá-la significava adotar uma concepção de homem que produz e é produzido a partir do trabalho. Isso tem implicações e exige a adoção de fundamentos pedagógicos e psicológicos que se sustentem nela, que é o caso da tendência histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural, adotadas na proposta. Não significa que não haja elementos de outras teorias na proposta, mas essas constituem o eixo central da proposta. Também não significou que adotá-las ‘teoricamente’ tenha sido suficiente para modificar as práticas pedagógicas realizadas nas escolas. Houve limitações imensas no que se refere ao processo de formação dos educadores e mesmo da produção de material adequado à proposta.

Para compreender a concepção de homem como ‘produto produtor do que produz’ algumas reflexões são necessárias. Marx (1985, p. 50) afirma que o trabalho é “uma condição de existência do homem, independente de todas as formas de sociedade, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana”. Uma das categorias centrais do materialismo-histórico-dialético é o trabalho, como elemento definidor da existência humana. O homem *faz-se* humano pelo processo

social e histórico de atuação sobre a natureza, e com os outros homens, produzindo um legado de produtos materiais e simbólicos.

No CB (1990) as relações de produção são apresentadas como resultantes da produção da existência pelo trabalho, e concebidas como estruturais, ou seja, como a base do arcabouço social. Nessa perspectiva, compreende-se que o conhecimento é produzido de forma associada ao trabalho, concebido, portanto, como um processo histórico, construído socialmente e intrínseco à humanização.

No documento do Currículo Básico, encontramos afirmações que explicitam essa natureza social e histórica da produção do conhecimento, daí seu caráter inconcluso, efetivado por processos de transmissão-reelaboração.

Ao se produzir a si mesmo, pelo trabalho, o homem social criou novas necessidades, tais como a linguagem e a própria racionalidade. Dotada, a humanidade, desses dois aparatos essenciais para o conhecimento, e aqui cabe reforçar, os quais ela mesma produziu, cada nova geração pode incorporar o conhecimento acumulado, como tem também a possibilidade de avançá-lo, avaliando-o e reelaborando-o a partir desse ponto mais avançado. (PARANÁ, 2003, p. 107)

A produção de conhecimento pelos sujeitos, não constitui, portanto, um processo estritamente individual. O sujeito atua e elabora mentalmente e biologicamente, portanto individualmente, processos de produção de um conhecimento que é histórico e social, em duas etapas essenciais: a primeira, que constitui a apreensão de elementos do real pelos sentidos, chamado de concreto sensorial, que capta alguns dos elementos do concreto real e elabora representações acerca desta realidade. Este primeiro momento é comumente chamado de conhecimento empírico, pois não passou por um processo de reflexão, que pudesse relacionar estas representações com conceitos elaborados e coerentemente articulados com a totalidade. Esta já é a segunda etapa do conhecimento, chamada de concreto pensado, que constitui “o concreto como produto ou resultado do pensamento através de um processo de síntese, de agregação, em que as diversas partes significativas da realidade são combinadas em uma totalidade, na qual se articulam dinamicamente de modo definido” (GERMER, 2003, p. 5).

Dessa concepção de homem e, conseqüentemente, de produção histórica e social do conhecimento justifica-se a preocupação de salientar a função da escola enquanto

socializadora do saber elaborado produzido pela humanidade, portanto herança de todos. Além disso, identificamos no Currículo Básico, pressupostos que atribuem ao conhecimento escolar o objetivo e a possibilidade de atuar no desvelamento das relações sociais. Conseqüentemente, o trabalho com os conteúdos das diversas áreas do conhecimento deve estar relacionado à estrutura econômica, social e política vivenciadas pelos alunos.

Assim, o ponto de partida do trabalho escola não é a realidade imediata, particular da criança, mas a totalidade histórica. O movimento a ser realizado com o aluno vai do todo para a parte e desta, novamente para o todo. Isto significa que a cultura, o cotidiano do aluno, suas observações, reflexões, constatações, devem ser referência (e não ponto de partida) para que esta perceba a inserção do particular determinado, no todo determinante. (PARANÁ, 2003, p. 24)

A adoção dessa concepção de homem e de conhecimento tem implicações pedagógicas - no sentido de valorizar a escola enquanto socializadora do conhecimento produzido e convocá-la a fazê-lo, partindo da realidade social e levando a intervir sobre ela no sentido de transformá-la a serviço da humanização do homem - e indica claramente a adoção da tendência histórico-crítica. Podemos afirmar que essa perspectiva pedagógica sustenta-se nos fundamentos do materialismo histórico dialético.

A partir desses entendimentos, buscou-se compreender o desenvolvimento e aprendizagem, a partir da psicologia histórico-cultural. A compreensão da identificação entre a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural tem sido aprofundada recentemente. Os estudos de Vygotsky, que analisou os processos de construção do conhecimento humano numa perspectiva histórica e social, elaborando os conceitos de zona de desenvolvimento proximal, têm contribuído para a reafirmação do papel da escola nos processos de transmissão-reelaboração do conhecimento, sem os riscos de reforço da visão tradicional de escola como mera reprodutora das relações sociais dominantes e sem cair no relativismo pedagógico que nega o papel da escola na transmissão de conteúdos. A afirmação da especificidade da escola em promover a elaboração dos conceitos científicos que requerem a mobilização de funções complexas do pensamento, que podem ser desenvolvidas a partir da aprendizagem de conceitos, afirma o papel da aprendizagem no desenvolvimento cognitivo e supera a visão de subordinação daquela em relação a este. A



psicologia histórico-cultural, implica, portanto, na assunção da pertinência da escola na tarefa de promover a assimilação de conceitos já elaborados histórica e socialmente, portanto, por meio do ensino, como central para o desenvolvimento cognitivo, intelectual e político dos alunos.

Assim, entendemos que o CB (1990), apesar dos limites, foi proposto a partir dos fundamentos do materialismo histórico dialético e, conseqüentemente, da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural. Ao analisarmos, na seqüência, as DCEFM (2008), vamos perceber que elas não representam o resgate do CB, nem a adoção pura do materialismo histórico dialético, apesar de apresentar alguns de seus fundamentos. Nas DCEFM (2008), há uma combinação de teorias que têm elementos que são, inclusive, antagônicos aos fundamentos da proposta de 1990, como veremos.

### **Análise das atuais diretrizes curriculares do Estado do Paraná para o Ensino Fundamental e Médio**

As diretrizes foram construídas e apresentadas com alguns elementos comuns no seu formato. Apresentam as concepções de homem e de sociedade, fazem o resgate histórico da disciplina e apresentam conteúdos estruturantes, bem como referências utilizadas. Algumas informam os nomes dos coordenadores do processo de elaboração, outras omitem. Entretanto, a noção de unidade fica prejudicada quando se examina a sustentação teórica e epistemológica, portanto de cunho mais amplo, que deveria perpassar a matriz curricular.

Para perceber essa incoerência, e com o intuito de esboçar uma visão do conjunto das diretrizes, vale a pena resgatar a “Introdução às diretrizes curriculares” (ausente da atual versão das diretrizes), na qual Arco-Verde (200?, p. 16) diz que é fundamental a “articulação entre teoria e prática na perspectiva do materialismo histórico”. Como se nota, há uma referência ao embasamento existente no Currículo Básico. Essa orientação realmente se verifica em algumas diretrizes, como a de Educação Profissional (que não faz parte da Educação Básica, mas sim da mesma Secretaria) e a de Arte, mas não em outras.

Apesar da especificidade das áreas, identificamos um elemento comum em algumas diretrizes: uma tendência de aproximação dos princípios do pós-modernismo em

educação. Esta perspectiva aparece nas diversas áreas, ora de forma explícita, como é o caso das diretrizes de Filosofia e Língua Portuguesa e Literatura, ora de maneira implícita, como nas diretrizes de História ou em outras pela utilização de autores de orientação diversa, sem que se explicitem as orientações por vezes contraditórias, divergentes de cada um em relação aos demais. Nos documentos em que se defende a adoção de autores com abordagens distintas, argumenta-se que, apesar das diferenças existentes entre estes, a combinação das idéias pode resultar em avanços para a compreensão e ação sobre os problemas enfrentados pelos professores.

É natural, portanto, questionar se a aproximação de alguns dos pressupostos das teorias pós-modernas em educação nas atuais Diretrizes Curriculares para a Educação Básica do Paraná consiste em um esforço de demonstração de atualização teórica, ou em mudanças de concepção dos sujeitos/autores de educação, sociedade, trabalho. Se o processo, como se afirma, foi coletivo, pode-se então afirmar que estas diretrizes expressam a visão de mundo do conjunto dos professores da rede estadual, que estariam aceitando certos princípios do pós-modernismo? Ou temos, novamente, uma pseudo-participação, como mecanismo de cooptação e introdução dos estudos da academia na Educação Básica, direcionando a forma como os professores podem analisar e dirigir o processo educativo?

Nas diretrizes curriculares de Língua Portuguesa, por exemplo, inicia-se criticando a atitude normativista e estruturalista no ensino de língua, tal como este se deu no Brasil até bem pouco tempo. Para contrapor esse modelo, o texto traz a defesa de um processo interativo: “As diretrizes ora propostas seguem por outro caminho porque consideram o processo dinâmico e histórico dos agentes na interação verbal, tanto na constituição social da linguagem quanto dos sujeitos que por meio dela interagem” (PARANÁ, 2007, p. 12).

Apesar disso, o foco do ensino de língua concentra-se apenas no discurso, desvinculado das situações reais (econômicas, sociais, políticas), privilegiando o delineamento da interioridade do indivíduo, de sua subjetividade:

O exercício da escrita, nestas diretrizes, leva em conta a relação entre o uso e o aprendizado da língua, sob a premissa de que o texto é um elo de interação social e os gêneros discursivos são construções coletivas. Assim, a escrita é entendida como formadora de subjetividades. (PARANÁ, 2007, p. 30)

Esse isolamento do discurso na realidade social do sujeito encontra respaldo nos pressupostos do pós-modernismo, cujo relativismo refuta a objetividade que possibilitaria a construção de uma verdade universalmente válida, o que não é negado no texto, pelo contrário: “Ao se deter com os alunos na interpretação dos textos selecionados, o professor saberá que, em Literatura, interpretação não se reduz a uma questão de verdade ou falsidade, mas a uma contínua construção de consistência argumentativa na ordem do discurso” (PARANÁ, 2007, p. 40).

Percebe-se uma ênfase na capacidade do indivíduo de utilização do discurso, simultânea à desvinculação dos aspectos econômicos. Não é à toa, portanto, a sugestão de temas afastados das questões materiais, como histórias da família, filme, discurso do poder, discurso público, e outras realizações do discurso. O enfoque é na linguagem, nos signos, na identidade, na cultura, na intertextualidade, porém de forma desvinculada da realidade material e econômica, como se encontra em outra parte das DCLPL:

Partindo da realidade cotidiana, esta reflexão possibilitaria desvelar as facetas de poder e hegemonia discursiva, permitindo a um tempo entender melhor as práticas históricas de nossa identidade latino-americana. Isso constitui um planejamento aberto a um contágio intertextual”. (PARANÁ, 2007, p. 40)

O conhecimento humano, nesta perspectiva, se dá por processos de interações discursivas nas quais os significados culturais são negociados. A linguagem e a cultura, como elementos carregados de subjetividade e de validade relativa para os grupos que as produzem, imprimem ao conhecimento humano o mesmo caráter subjetivo e relativo.

A filiação à filosofia fenomenológica e hermenêutica, sustentação do pós-modernismo, é evidente. Basta lembrar, por exemplo, de Hans Georg Gadamer (cujo discípulo, Hans Robert Jauss, é recomendado nas diretrizes de Língua Portuguesa), que defende a impossibilidade de uma objetividade que levasse a um conhecimento absoluto, também em razão de a compreensão necessariamente se dar pela linguagem: “A relação essencial entre lingüisticidade e compreensão se mostra, para começar, no fato de que a essência da tradição consiste em existir no *medium* da linguagem, de maneira que o *objeto* preferencial da interpretação é de natureza lingüística” (GADAMER, 1999, p. 393). Nota-se que, se não há a negação da realidade concreta, por outro lado sobressai a concepção de que a relação cognitiva que se tem com ela, assim como as formas de existência de vida, é lingüística: “Todas as formas da comunidade de vida humana são formas de comunidade

lingüística, e mais ainda, formam linguagem. [...] É por isso que ela não é um simples meio de entendimento” (GADAMER, 1999, p. 450).

Pensando assim, o autor registra a impossibilidade de um método objetivo que valide a verdade, reconhecendo na compreensão do mundo um relativismo oriundo, de um lado, da transcendental lingüística da compreensão, e, de outro, da necessidade de um intérprete para desencadear o diálogo entre a tradição e as suas pré-concepções.

Como se vê, há nessa abordagem hermenêutica uma concepção de historicidade afeita à preponderância do signo, da linguagem, da subjetividade, cujas aparições ao longo da história registrariam as compreensões possíveis da realidade, de acordo com o horizonte de expectativa de cada época, em detrimento da realidade concreta, da objetividade, da totalidade, da verdade, enfim.

Estes pressupostos pós-modernos têm influenciado de forma marcante os princípios educacionais na atualidade, como nas atuais diretrizes curriculares do Paraná, em que apontamos a recorrência do princípio de que os alunos são sujeitos do processo de produção dos conhecimentos na escola, porém não como modelo de intervenção pedagógica, mas sim na perspectiva da substituição da transmissão de conteúdos pela da construção de conceitos pelos educandos, como acontece mais especificamente nas diretrizes de Filosofia.

A forma mais apropriada para a concretização deste objetivo é o pluralismo teórico-metodológico, associado à utilização de conceitos de autores que apresentam diferentes perspectivas teóricas, sem que estas sejam explicitadas, como é o caso das diretrizes de Ciências e História.

### **Considerações finais**

Na análise das Diretrizes Curriculares para os Anos Finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio do Estado do Paraná identificamos elementos do pós-modernismo em educação, o que significa uma ruptura em relação às concepções filosóficas, psicológicas e pedagógicas em relação ao Currículo Básico. Buscamos compreender esta mudança de perspectiva, não apenas pela mudança dos grupos que assumem os vários departamentos da Secretaria Estadual de Educação, que obviamente

possuem concepções diferentes das equipes anteriores, mas também pela compreensão do movimento geral de alterações na compreensão que o mundo acadêmico imprime aos conceitos e condicionantes do currículo.

O grupo que coordenou o processo de elaboração do Currículo Básico foi ousado na época, pois trouxe à tona a discussão sobre o materialismo histórico dialético, enfatizando como categorias centrais para a estruturação das disciplinas a sociedade de classes e o trabalho, embora essa fundamentação tenha sido apresentada com limitações em algumas disciplinas, nas quais foram privilegiadas as discussões sobre método. Em algumas das diretrizes curriculares essa fundamentação se mantém, porém em outras o referencial se desloca para outras vertentes do pensamento filosófico, filiando-se a correntes pós-modernas.

Segundo essa vertente do pensamento, a racionalidade moderna (científica, tecnológica e administrativa) lograda pela modernidade não cumpriu com a promessa de contribuir para o progresso material e ético da humanidade; ao contrário, ela intensificou os conflitos sociais. Ao identificarem como características centrais do mundo atual a complexidade do conhecimento, e considerarem como determinante o papel da produção e gestão de informações, autores pós-modernos definem como elemento central do processo de produção das diferenciações sociais o conhecimento (donde a denominação sociedade do conhecimento), em contraposição à concepção marxista, que identifica as relações sociais de produção, portanto o trabalho como elemento central, dentre os diversos condicionantes da estrutura social.

## Referências

- ARCO-VERDE, Yvelise Freitas de Souza. “Introdução às diretrizes curriculares”. Curitiba: SEED, 200?. Disponível em: <[http://ube-164.pop.com.br/repositorio/33079/meusite/aensino/jornadapedagogica/2006/Texto\\_Yvelise.pdf](http://ube-164.pop.com.br/repositorio/33079/meusite/aensino/jornadapedagogica/2006/Texto_Yvelise.pdf)> Acesso em 26 nov. 2008.
- BARRETO, E. S. Tendências recentes do currículo do ensino fundamental no Brasil. In: BARRETO, E. S (org). **Os currículos do Ensino Fundamental nas escolas brasileiras**. São Paulo: Autores Associados/Fundação Carlos Chagas, 1998.
- CALDART, Roseli. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- FORQUIN, Jean Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Tradução Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 9 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método**. Trad. Flávio Paulo Meurer. 3 ed. Petrópolis:

Vozes, 1999.

GERMER, Claus. M. A relação abstrato/concreto no método da economia política. In: Corazza, G. (Org.). **Métodos da ciência econômica**. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Tradução Atílio Brunetta. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Tradução Regis Barbosa, Flávio R. Kothe. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985. v. 1.

MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx**. Tradução Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006.

MOREIRA, Antonio Flávio. **Currículos e programas no Brasil**. 3 ed. Campinas, SP: Papirus, 1997.

MORIGI, Valter. **Escola do MST: uma utopia em construção**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

MST. **Escola Itinerante do MST: história, projeto e experiências**. SEED:Curitiba, 2008.

NAGEL, Lízia Helena. O Estado brasileiro e as políticas educacionais a partir dos anos 80. In: NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães. **Estado e políticas sociais no Brasil**. Cascavel: Edunioeste, 2001.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Básico para a escola pública do Estado do Paraná**. Curitiba, 2003. Disponível em: <[http://www8.pr.gov.br/portals/portal/institucional/def/pdf/curriculo\\_basico\\_escola\\_pub\\_pr.pdf](http://www8.pr.gov.br/portals/portal/institucional/def/pdf/curriculo_basico_escola_pub_pr.pdf)>. Acesso em: 18 dez. 2008.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa para a Educação Básica**. Curitiba, 2007.

PISTRAK. **Fundamentos da escola do trabalho**. Traduzido por Daniel Aarão Reis Filho. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

ROCHA, Genylton Odilon Rego. A pesquisa sobre currículo no Brasil e a história das disciplinas escolares. IN: GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. **Currículo e políticas públicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SAPELLI, Marlene Lucia Siebert. **Políticas educacionais do governo Lerner no Paraná (1995-2002)**. Cascavel: Igol, 2003.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Escola, currículo e ensino. IN: VEIGA, Ilma Passos Alencastro e CARDOSO, Maria Helena (orgs). **Escola Fundamental: currículo e ensino**. 2 ed. São Paulo: Papirus, 1995.